

**Promoción de la participación
de actores no estatales,
educadores y padres de familia
en las políticas
públicas educativas
del estado de Oaxaca**

María Dolores Villagómez Díaz
Coordinación general

Autoría

Leticia Ventura Soriano

Paola Arteaga Martínez

Ivonne Santillán Olivoares

Socorro del Río Angulo

José Manuel Loera del Río

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO.
BIBLIOTECA FRANCISCO XAVIER CLAVIGERO

LC: LC 191.8.O39. P76.2016

Dewey: 370.972 P76.2016

Promoción de la participación de actores no estatales, educadores y padres de familia en las políticas públicas educativas del Estado de Oaxaca /María Dolores Villagómez Díaz, Coordinación general.—ISBN: 978-889-045-741-8

1. Educación – aspectos sociales, formal, no formal, formación de formadores – Oaxaca. 2. Participación social – Oaxaca. 3. Sociología de la educación – Oaxaca. 4. Política pública – actores no estatales, organizaciones de la sociedad civil- Oaxaca. 5. Relaciones padres-maestros. 6. Regionalismo y educación. I. Villagómez Díaz, María Dolores. II. Ventura Soriano, María Dolores. III. Desarrollo Integral de la Juventud Oaxaqueña Creemos. IV. Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación.

Directora INIDE-UIA: Marisol Silva Laya

Coordinadora general: María Dolores Villagómez Díaz

Autoría: Leticia Ventura Soriano, Paola Arteaga Martínez, Ivonne Santillán Olivares, Socorro del Río Angulo, José Manuel Loera del Río

Seguimiento de la edición: María Dolores Villagómez Díaz

Fotografías: Fondazione AVSI y Creemos DIJO, A.C.

Diseño de portada e interiores: José Alexandro Ruelas Barbachano

D.R. © Marisol Silva Laya

D.R. © María Dolores Villagómez Díaz

D.R. © Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la
Universidad Iberoamericana Ciudad de México
Prol. Paseo de la Reforma 880
Edificio Q, Segundo Nivel
Col. Lomas de Santa Fe
Ciudad de México, C.P. 01219
inide@ibero.mx, www.inide.ibero.mx

D.R. © AVSI-Italia
20158 – Via Legnone, 4,
milano@avsi.org
www.avsi.org

Primera edición: abril de 2016

ISBN: 978-889-045-741-8

Se permite la reproducción total o parcial de esta obra siempre y cuando se cite y dé aviso por escrito a los titulares del copyright

Impreso y hecho en México

Impreso por: María Yazmín Araujo Rojas, Calle Bretaña 45 Local A, Col. Zacahuitzo, Delg. Benito Juárez, Ciudad de México, C.P. 03500. Se terminó de imprimir el 30 de mayo de 2016, con un tiraje de 500 ejemplares.



**PROMOCIÓN DE LA
PARTICIPACIÓN DE ACTORES
NO ESTATALES, EDUCADORES
Y PADRES DE FAMILIA EN
LAS POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCATIVAS DEL
ESTADO DE OAXACA**

María Dolores Villagómez Díaz
Coordinación general

Autoría

Leticia Ventura Soriano
Paola Arteaga Martínez
Ivonne Santillán Olivares
Socorro del Río Angulo
José Manuel Loera del Río



Índice

Introducción	5
I Marco contextual y teórico	13
II Diagnóstico socioeducativo de ANE en la Mixteca y Valles Centrales de Oaxaca	27
1. Metodología	30
2. Características de los ANE	36
3. Principios y enfoques en el ser y quehacer de los ANE	44
4. Problemáticas y temas tratados con las poblaciones destinatarias	45
5. Estrategias de atención	55
6. Fortalezas, debilidades y necesidades formativas de los ANE	66
7. Devolución a los ANE	75
8. Consideraciones finales	77
III Actualización de educadores de escuelas normales y diseño de propuestas de formación permanente	83
1. Diagnósticos exploratorios sobre las necesidades formativas de la planta docente en las normales de la región mixteca	85
2. Resultados de los diagnósticos	89
3. Diplomados en Formación Docente	94
4. Reflexiones del proceso formativo	114

IV Empoderar a madres y padres de familia para colaborar y vigilar sobre prácticas educativas de instituciones de nivel básico	117
1. <i>Contextos</i>	120
2. <i>Las prácticas realizadas</i>	127
3. <i>Reflexiones finales</i>	132
Conclusiones	135
Referencias por sección	141

Introducción

María Dolores Villagómez Díaz

Leticia Ventura Soriano





En respuesta a una convocatoria del programa Actores No Estatales en Desarrollo en México de la Unión Europea¹, la Fundación AVSI México presentó el proyecto *Promoción de la participación de ANE, educadores y padres de familia en políticas públicas educativas en el estado de Oaxaca* y lo realizó en sociedad con la organización civil, Desarrollo Integral de la Juventud Oaxaqueña Crecemos (Crecemos-DIJO), y el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

El proyecto se desarrolló en Oaxaca dado que AVSI y Crecemos-DIJO, uno de los socios fundadores de aquella, realizan trabajo en el ámbito educativo no formal en el estado desde 1994. Cabe destacar que Crecemos-DIJO se enfoca a la formación integral de niños y jóvenes de comunidades marginadas e involucra a los padres de familia en la misma. Por su parte, el INIDE se inserta en el proyecto por su potencialidad en el ámbito de la investigación educativa en México y su interés en impactar políticas en el sector.

¹ Actores No Estatales en Desarrollo en México, EuropeAID/133111/L/ACT/MX.



Un antecedente que es importante señalar es que autoridades de la Normal Rural Vanguardia de Tamazulapan se acercaron al Instituto Estatal de Educación del Estado de Oaxaca (IEEPO) para plantear su necesidad de formación y este les recomendó dialogaran con el INIDE. Es en ese contexto en el que AVSI asume la elaboración del proyecto con el que busca dar respuesta a esa necesidad formativa y la trasciende porque incluye a los otros dos actores importantes que en vida cotidiana inciden en procesos educativos en la zona: organizaciones de la sociedad civil o actores no estatales y a los padres y madres de familia. Así pues invita a colaborar en el proyecto a Crecemos-DIJO y al INIDE, cada uno desde sus ámbitos de acción.

El objetivo general del proyecto fue *facilitar acciones de incidencia, involucramiento y participación de ANE y ciudadanía en la formulación, puesta en marcha y seguimiento de estrategias, políticas, prácticas y programas públicos en el sector educativo*. Y el objetivo específico fue: *promover la participación de actores no estatales, educadores y padres de familia en las políticas públicas educativas en el estado de Oaxaca*.

Si bien el propósito del proyecto está vinculado con las principales políticas de la Unión Europea y en específico con su interés por *aumentar el grado de cohesión, la participación social y el diálogo de actores no estatales (ANE) a través de fortalecer su papel activo en los asuntos de interés público en el país*, el proyecto se concibe y se pone en marcha antes de que entrara en vigor en México la reforma educativa; misma que diversos actores han cuestionado porque “no toma en cuenta factores fundamentales para garantizar el derecho a la educación de calidad” y además “...porque en su concepción se limitó a buscar el control laboral del magisterio, otrora base del poder político, a costa de satanizar la figura del maestro en la sociedad mexicana y vulnerar sus derechos.”² A ello hay que sumar la importancia

² Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, Observatorio



que tiene el magisterio disidente en el estado de Oaxaca en tanto que cuenta con una larga trayectoria de movilización y de articulación con organizaciones distintas al sector educativo formal. A pesar de esos contextos, tanto del nacional como del estatal, se logró operar y aún está pendiente el incidir en la toma de decisiones de política pública educativa en el estado.

En el proyecto se establecieron cuatro metas: la primera era un diagnóstico y mapeo de actores no estatales que favorecen la cohesión social y la formulación de propuestas de mejora en el sistema educativo estatal. De esta primera meta se plantearon, a su vez, las siguientes acciones: la elaboración de un mapeo de actores no estatales en Oaxaca; un diagnóstico de necesidades socio-educativas de los grupos destinatarios de los ANE y otro de perfiles y propuestas de actualización de los educadores.

Esa tarea quedó a cargo del INIDE y derivó en el documento *Informe de resultados del diagnóstico socioeducativo sobre temas y estrategias educativas empleados por un grupo de actores no estatales de las regiones Mixteca y Valles centrales de Oaxaca*³. Lo realizaron Ivonne Santillán, Paola Arteaga y colaboró Gonzalo Rojas Martínez. María Dolores Villagómez realizó la revisión del mismo y Marisol Silva Laya, directora del INIDE, estuvo al frente del proceso los dos últimos años del proyecto⁴.

La segunda meta consistió en actualizar a educadores de escuelas normales y diseñar propuestas de formación permanente; al frente de ella estuvo Leticia Ventura por parte de AVSI-México. De esa meta se plantearon como acciones: un diagnóstico

del Derecho a la Educación y la Justicia, Universidad Iberoamericana, en <http://www.educacionfutura.org/por-una-reforma-educativa-basada-en-la-justicia-social/> consultado el 20 de noviembre de 2015

³ Se puede consultar el estudio completo en el archivo de AVSI. La versión corregida se terminó en junio de 2015. Autoría es de Ivonne Santillán, Paola Arteaga Martínez, colabora Gonzalo Rojas Martínez y Ma. Dolores Villagómez Díaz realiza la revisión del mismo.

⁴ También participaron en diferentes etapas del desarrollo Abraham Daniel Hernández Fabián y Paloma Infestas Saldivia.



de necesidades formativas de los docentes, la formación de un equipo académico de consultores para el diplomado de actualización educativa; así como, pilotear a la primera generación del diplomado, evaluarlo y diseñar una maestría para educadores.

El INIDE realizó –entre abril y agosto de 2013- los diagnósticos exploratorios sobre las necesidades formativas de la planta docente en las normales de la región mixteca de Oaxaca y fueron la base para la construcción y ejecución de los diplomados.

Socorro del Río Angulo, directora general de Crecemos-DIJO A.C. fue responsable de la tercera meta que consistió en empoderar a padres de familia para colaborar y vigilar prácticas educativas de instituciones de nivel básico. En el marco del trabajo que la organización viene realizando desde 1994 en el estado se plantearon las siguientes acciones: orientación a madres de familia; estimulación temprana y fomento de la educación preescolar, talleres de habilidades parentales, formación de grupos de apoyo extraescolar, educación afectiva, cívica y en valores y formación de padres para la participación en los consejos escolares. Hay que destacar que a través de esas acciones se vincularon actores claves dentro de las comunidades: autoridades, escuelas, madres y padres de familia, principalmente, quienes potencializan los alcances de la intervención⁵.

La cuarta y última meta del proyecto fue el monitoreo, el seguimiento y la evaluación de los productos; la documentación y sistematización de los programas para los talleres con padres de familia y presentaciones públicas y seminarios sobre los mismos y promover las prácticas, los programas y las políticas.

El presente documento forma parte de esta cuarta meta y quedó a cargo de María Dolores Villagómez Díaz del INIDE. Lo que se presenta es pues una síntesis de las tres primeras metas, que

⁵ Cfr. Reportes de resultados de cada uno de los ejes, de noviembre de 2013 a julio de 2015.



constituyen la columna vertebral desde la cual se pretende seguir trabajando para derivar propuestas y recomendaciones de política pública en el ámbito educativo en el estado de Oaxaca. La representante de AVSI-México, Rosanna Stanchi, fungió como responsable y jefa del proyecto.



Capítulo I

Marco contextual y teórico

María Dolores Villagómez Díaz





El proyecto se desarrolló bajo las tres vertientes referidas de investigación, sobre las organizaciones de la sociedad civil o actores no estatales; la formación de docentes y la intervención en comunidades con padres y madres de familia, niños y niñas, obedeciendo más a los planteamientos del marco lógico en términos de las acciones que se especificaron y tratando de que respondieran a las tres grandes categorías desde las cuales se formuló: *inclusión, cohesión social e incidencia en política pública educativa* en el estado de Oaxaca.

Una lectura posterior de la sistematización del proyecto nos llevó a la necesidad de colocar algunos aspectos de marcos teórico y de contexto para ampliar el análisis del mismo y con ello sentar alguna base que permita valorar y, en su caso, potenciar lo que desde cada vertiente se desarrolló. Para ello, primero fijamos la mirada en lo que el proyecto, elaborado desde el enfoque del marco lógico expresa en relación con la incidencia en la política pública educativa en el estado de Oaxaca. En segundo lugar se resignifican los conceptos de política pública, ciudadanía y educación, para y en tercer lugar colocar esbozos de algunos desafíos que trasciendan los resultados de las tres vertientes del proyecto: la sistematización del ser y quehacer educativo de las organizaciones de la sociedad civil investigadas; la importancia



de la formación de formadores en un contexto en el que prevalece la idea de un magisterio organizado y aguerrido que enfrenta políticas educativas como el actual Plan Sectorial de Educación 2013-2018 y por último, la urgencia de generar condiciones de intervención en contextos de empobrecimiento que favorezcan la transformación de las personas y sus comunidades y dejen de ser objetos de “ayudas” para constituirse en los principales sujetos de su quehacer.

De la incidencia en política pública en educación en el estado de Oaxaca

A principios de los setenta surge el enfoque del marco lógico⁶ como una herramienta para el diseño, la ejecución y evaluación de proyectos. Lo desarrolló la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional –USAID, por sus siglas en inglés–, posteriormente, diversas instancias internacionales de cooperación lo adoptan como el instrumento para dar certeza a la sostenibilidad de los proyectos. Desde ese enfoque se planteó el proyecto que aquí se reporta y a la luz de una nueva revisión reconocemos sus límites en términos de la distancia que hay entre lo escrito y los resultados. Sin embargo, esa distancia nos permite mirar lo que queda como potencialidad dado el contexto, y visto desde una perspectiva epistemológica que oriente el sentido y las prácticas que se están desarrollando en cada una de las vertientes en que derivó el proyecto.

Con base en el planteamiento de Helio Gallardo⁷ para pensar la política pública en América Latina hay que partir de las nece-

⁶ Para mayor información véase Cruz Cruz, Margarita (2008). Análisis del marco lógico en la evaluación de Programas sociales. Caso: programa 3x1 para migrantes. Tesis para obtener el grado de Maestría en Gobierno y Asuntos Públicos, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. México, D.F.

⁷ Gallardo, Helio (2006), Políticas públicas, ciudadanía y transformación social de las familias, Ponencia para el 2º Congreso Internacional de la Familia, realizado en Guadalajara, Jalisco, México. En http://www.heliogallardo-americalatina.info/index.php?option=com_content&view=a



sidades de la gente y no de criterios politológicos y administrativos porque suponen al Estado y este, en términos conceptuales y prácticos, está en discusión en nuestros países: “un Estado no existe porque haya Constitución, leyes y reglamentos, o juegos de gobierno-oposición o partidos políticos y elecciones, sino porque una institucionalidad legítima se ocupa del proyecto colectivo que supone el bienestar de la gente y la seguridad jurídica de su ciudadanía. El Estado de derecho existe, por ejemplo, si en las relaciones que se dan entre las personas, o la gente, las prácticas de discriminación (por edad, color, etnia o cultura, sexo-género, etc., edad) son ilegales, o sea son castigadas efectivamente como delitos. Esto es así porque para los Estados modernos la condición de ciudadano es universal, lo que quiere decir que nadie en tanto tal puede ser discriminado. Y es por ello que no puede existir bienestar para todas las gentes, universal o generalizado, si existen prácticas de discriminación, en acceso a la educación o de sexo-género, por ejemplo, que no son legalmente perseguidas y jurídicamente castigadas”⁸.

De frente a lo anterior consideramos necesario partir de las necesidades de la gente, de las víctimas como subraya Helio, porque “son quienes no personifican el poder sino quienes lo sufren...” y “cuando se habla de políticas públicas en América Latina y en México, y quizás en todo el mundo, conviene preguntar y escuchar a las víctimas... cuando se habla desde las víctimas, se está pensando en los dolores sociales particulares generados por dominaciones o carencias, en conflictos estructurales y en cómo es posible avanzar”⁹.

Una referencia acerca de la situación de la educación en nuestro país nos muestra el camino que aún nos queda por recorrer en México y desde luego en el estado de Oaxaca y nos obliga a

rticle&id=34:politicas-publicas-ciudadania-y-transformacion-social-de-las-familias&catid=11&Itemid=106 (Revisada 8 de enero de 2016)

⁸ Ibídem pág. 2

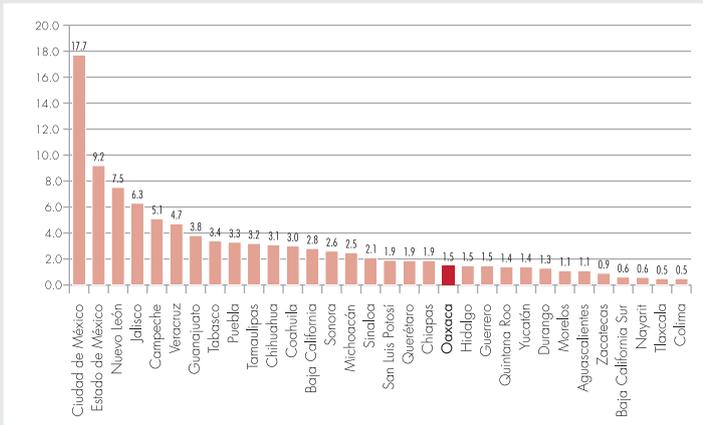
⁹ Ibídem pág. 3

mantener la mirada, el pensamiento, la reflexión y las acciones en las necesidades de las víctimas. De acuerdo con Alejandro Márquez Jiménez¹⁰, en México hay tres problemas que impiden implementar un esquema federal en la educación: la gran desigualdad social y económica entre las unidades territoriales; la de sus organismos políticos y administrativos que afecta su capacidad recaudatoria y la erogación eficiente y la corrupción. En suma, destaca que no se cuenta con un esquema en el que tanto el poder político como el económico de una unidad territorial esté a la base de la capacidad institucional para responder con autonomía relativa a sus requerimientos. Más allá de las negociaciones que tienen que desarrollar los estados y municipios con la federación para allegarse de recursos, a continuación se muestra, con las siguientes gráficas la diferencia que tiene el estado de Oaxaca en términos de su participación en el PIB y el porcentaje de pobreza, que representan respectivamente el 1.5% y el 61.9%.

¹⁰ Márquez, Alejandro “La posibilidad del federalismo en educación en México” ponencia presentada en el marco de las mesas de reflexión sobre Federalismo y centralización educativa, que convocó el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM, septiembre 2015.

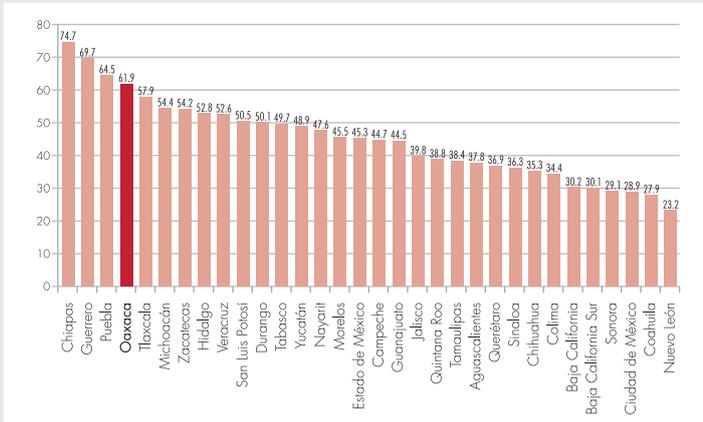


PARTICIPACIÓN ESTATAL EN EL PRODUCTO INTERNO BRUTO (2009)



Fuente: INEGI. Sistema de Cuentas Nacionales de México. Producto Interno Bruto por Entidad Federativa 2001-2009.

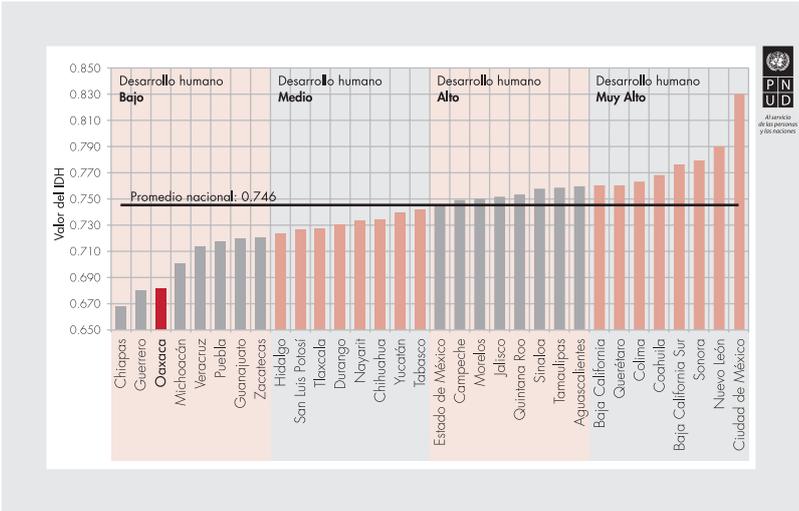
PORCENTAJE DE POBREZA POR ENTIDAD FEDERATIVA 2012



Fuente: Coneval, Medición de la pobreza 2012



Si ahora observamos en la siguiente gráfica, referida al índice de desarrollo humano (que incluye rubros de salud, educación e ingreso), Oaxaca se ubica entre el grupo de los estados con un desarrollo humano bajo con respecto al promedio nacional y ocupa el lugar 30.



Fuente: PNUD México (2015) Índice de Desarrollo Humano para las entidades federativas, México 2015 Avance continuo, diferencias persistentes, PNUD México. En http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Resource/139/1/images/IDH_EF_presentacion_04032015_VF%20Rodolfo.pdf

Con esos datos se pretende mostrar la magnitud de los retos a los que nos enfrentamos en contextos como el de Oaxaca. Si mantenemos la mirada de las políticas públicas desde la administración pública, el quehacer de las organizaciones se diluye y las tareas que visualizan como necesarias para transformar sus realidades se quedan inalcanzables. De ahí que, siguiendo el planteamiento de Helio Gallardo, “las víctimas constituyen un tipo de evaluación, el mejor tipo de evaluación, sobre la *eficacia* y *legitimidad* de las políticas públicas. Una medición sobre su precariedad y sobre lo que podrían y deberían ser. O sea un criterio que enfatiza las

debilidades o carencias, que usualmente no quieren reconocerse, de la autoridad, ya sea estatal o gubernamental”¹¹.

Ese criterio pues permite resignificar el tema de las políticas públicas y su incidencia, y nos lleva a profundizar en el sentido de la construcción de ciudadanía. Con respecto a este concepto seguimos el mismo planteamiento de Helio en el sentido de pensarlo desde el lugar de las víctimas y no en términos jurídicos, desde el Estado; visto desde este y con la lógica de los partidos políticos, “hablar de ciudadanía remite a la clientela electoral o de manera general, desde la administración pública, tendríamos los términos de “públicos” o “usuarios”... las políticas públicas pueden constituir y legitimar espacios sociales, instituciones y lógicas que producen gente en situación de muy alta vulnerabilidad social (una jefa de familia sin educación... un indígena) y explicarlas o justificarlas diciendo que ‘así es la vida’ o que ‘cada cual tiene lo que merece... Las políticas públicas, vistas desde las necesidades de la gente, pueden ser apreciadas como factor constitutivo de problemas para esa misma gente con la que se supone debe cooperar como factor para su mejoría”¹².

La construcción de ciudadanía

El punto de vista de la gente, de sus carencias, de su vulnerabilidad nos lleva a reconocer que en México, el Estado y sus instituciones se han insertado en la lógica de la globalización, bajo la dirección ideológica del neoliberalismo cuyo eje es *producir con eficiencia y consumir con opulencia*. Esta lógica se caracteriza como “orden/desorden y supone una intensificada concentración de poder fundado en la desagregación social y en la afirmación unilateral de una economía política mundial que privilegia el capital y el equilibrio (orden/desorden) de los grandes Estados/buenos negocios. Este orden no puede reproducirse sin extender

¹¹ Gallardo, Helio (2006), *Ibíd*em pág. 4.

¹² *Ibíd*em pág. 4

e intensificar el dolor social, la universalización de la victimización, y la deslegitimación humana de su racionalidad y sus instituciones”¹³.

Desde ese marco, desde el punto de vista de la vulnerabilidad y como indica Helio, “tenemos ciudadanos de distinto tipo, según sea la vulnerabilidad de los lugares sociales que ocupan y también por su poca o mucha capacidad para cuestionar, desde esos lugares, la eficacia y legitimidad del ‘orden’ (que para ellos puede resultar un desorden) social... puede existir, asimismo, una ciudadanía y una sociedad civil emergentes. Esta no es ‘bien portada’ porque reconoce tanto la poca eficacia de la autoridad (y con ello su ilegitimidad) como la responsabilidad que poseen en esta poca eficacia de la autoridad ciudadanos y sectores sociales (mujeres, indígenas, trabajadores, empresarios, estudiantes, familias, etc.) ya sea porque no están organizados o lo están mal, ya sea porque no se dan capacidad para lograr incidencia transformadora, liberadora. O sea, pasar desde lo peor al menos a lo malo y desde lo malo a lo regular y desde lo regular a lo bueno o excelente (y todo esto aprendiendo en el camino, creciendo). Estas sociedades civiles emergentes han sido responsables de todo lo positivo que pueden mostrar las sociedades modernas: prestigio del quehacer científico y auge de las tecnologías, derechos humanos, Estado de derecho, lógicas republicanas y democráticas, soberanía popular, autodeterminación de los pueblos, voluntad de autoconstitución de sujetos, las luchas de mujeres por alcanzar control sobre sus existencias, cautela y cura ecológicas, por citar algunas de diverso alcance y de distintas épocas... Estas movilizaciones y movimientos, de científicos, de mujeres, de familias (este no existe todavía), de campesinos, de indígenas... son testimoniales, o sea ponen de manifiesto con sus prácticas una cultura o sensibilidad alternativa”¹⁴ (Gallardo, H. 2009:5)

¹³ Idem

¹⁴ Ibídem pág. 5



El planteamiento anterior amplía la mirada de los tres procesos que en este trabajo se recogen y permite pensar en cómo reforzar a la sociedad civil emergente, que perfilamos es el lugar deseable para situarnos; es una llamada a construir humanidad, es decir, a generar condiciones para garantizar una vida y existencia plenas para todas y para todos.

Del carácter transformador de la educación

Partimos pues desde el lugar de las víctimas o de la vulnerabilidad y desde ahí revisamos el sentido de las prácticas en los contextos en donde se desarrollan, ello para impulsar una sociedad civil emergente que genere condiciones (estructuras, lógicas, relaciones...) capaces de transformar la vulnerabilidad en vida digna y plena. Por eso, el eje que recorre a las experiencias que se sistematizan en este trabajo es educar.

Si revisamos la etimología de la palabra “educar” (*educē-ductum*) tenemos “hacer salir”, “sacar”;¹⁵ por extensión diríamos sacar lo mejor; ahí está el desafío ya que para quienes están al frente de los diversos procesos que aquí se destacan, educar es sinónimo de sacar lo mejor de sí para transformar las realidades de vulnerabilidad; deseo que se torna en una “urgencia político político-cultural de sentir, discernir e imaginar otros desarrollos a los que concurren otras educaciones...”¹⁶.

Con el trabajo que aquí se presenta también se espera que cada uno de los actores de los tres procesos que se recogen, releen los resultados a la luz de los marcos conceptuales y revisen en qué medida se constituyen como esa sociedad civil emergente, que testimonia otra manera de ser y estar en los contextos en los que se mueve, es decir, que no reproduzcan las lógicas excluyentes, discriminatorias del sistema que las hacen inferiores. Un

¹⁵ Spes (1972) Diccionario ilustrado latino-español; español-latino, Barcelona, España

¹⁶ Ídem

■

gran desafío para las organizaciones y desde luego para quienes han asumido su liderazgo, es caminar hacia la eliminación de la fragmentación a la que su diversidad y vulnerabilidades les impiden articularse.

Los desafíos de los formadores de formadores son mayúsculos porque además de entender los diversos contextos en los que están insertos, que dicho sea de paso se caracterizan por reproducir las lógicas del sistema ya sea desde la que promueve el Estado a través de la reforma educativa actual o desde la beligerancia sindical, están llamados a responder a las demandas de los contextos socioculturales en los que desarrollan sus prácticas educativas en términos de generar fracturas que impidan la reproducción del sistema dominante. Cabe destacar que en la sistematización del proceso de formación, las y los docentes fueron capaces de reconocer sus necesidades personales y como colectivo, de formación, acompañamiento y organización, lo que les permitió generar lógicas distintas tanto en los espacios formativos propios como en los que se desarrollan, en concreto en las escuelas y las propias comunidades. Avanzar en hacer una lectura crítica que derive en propuestas de formación que vayan rompiendo las lógicas dominantes del sistema es una tarea urgente.

En la experiencia de Crecemos-DIJO A.C. se concentran diversos procesos con los que pretenden responder a las necesidades de los contextos donde se desarrollan. Esta organización tiene bien caracterizado el contexto, ha logrado dar nombre a las diversas vulnerabilidades y sobre todo trata de generar condiciones de vida digna a través de los sus acciones: orientación a madres de familia, estimulación temprana y fomento de la educación preescolar, taller de habilidades parentales, formación de grupos de apoyo extraescolar, educación afectiva, cívica y de valores y formación de padres para la participación en los consejos escolares Un desafío para la organización es evaluar en qué medida sus acciones generan cambios que vayan rompiendo lógicas



dominantes del sistema, tienen materia importante para evaluarse y discriminar aquello que no favorece esos cambios.

Finalmente, en el siguiente esquema, se muestra la dinámica en la que están insertas las organizaciones civiles o ANE, el proceso de formación de los docentes de Oaxaca y la experiencia de trabajo de Creceamos-DIJO A.C. Dinámica que se espera siga desplegando o camine hacia la *producción de humanidad* a partir de tareas que ya realizan: a) identificar sus dolores sociales y contextos; b) indignarse (rabia) y c) transformar sus vulnerabilidades a través de la formación, del pensarse y revisar sus prácticas, sus contextos y de realizar acciones (liberadoras) y articuladas. La zona en blanco es justamente lo que es necesario seguir nombrando y colocando.

Capítulo II

Diagnóstico socioeducativo de ANE en la Mixteca y Valles Centrales de Oaxaca

Ivonne Santillán Olivares
Paola Arteaga Martínez





En esta sección se presenta el resultado de una primera aproximación analítica, sobre los temas, las problemáticas y las estrategias formativas que atienden y desarrollan un grupo de 46 ANE que en su gran mayoría trabaja en dos de las ocho regiones¹⁷ del estado de Oaxaca: Valles Centrales y la Mixteca. Asimismo se incluyen algunas de sus fortalezas, debilidades y necesidades formativas.

Cabe precisar que la noción de *actor no estatal* se adopta de la Comisión de la Unión Europea para el Desarrollo y la Cooperación, en correspondencia con las bases del programa, en el que se adscribe el presente proyecto. A partir de este referente, los ANE son entidades de la sociedad civil independientes a la estructura de gobierno y administración pública, y su labor está encaminada a la generación de cambios sociales en diferentes campos (desarrollo, ayuda humanitaria, derechos humanos, medio ambiente, etc.)¹⁸

¹⁷ El estado de Oaxaca posee una división política peculiar al resto de las entidades del país, pues está conformada por 570 municipios en 30 distritos. En ellos conviven 15 pueblos indígenas y uno afromexicano. Cada pueblo tiene comunidades con tradiciones y costumbres propias.

¹⁸ EuropeAid, 2012



Los actores que conforman la muestra de este proyecto son organizaciones de la sociedad civil constituidas legalmente y cuentan con una estructura organizativa formal y con logros considerables en sus campos de acción. Los principales hallazgos derivaron del análisis de documentos impresos y electrónicos que proporcionaron los ANE, de instrumentos que se aplicaron y de minutas de reuniones que se realizaron con algunos de sus integrantes. El diseño de la investigación, la recolección de la información, el procesamiento y la sistematización se realizaron entre marzo de 2013 y agosto de 2014.

En un primer apartado se expone la metodología utilizada y la composición de las organizaciones participantes; en el segundo se presenta la caracterización constitutiva y organizativa de los 46 ANE que componen la muestra. En el tercero se destacan principios y elementos que comparten en su quehacer. Las diversas problemáticas socioeducativas que los ANE atienden e identifican, tanto con las poblaciones con las que trabajan como en las comunidades de intervención en su conjunto, se ubican en el cuarto apartado. En el quinto se describen las estrategias que han implementado; se evidencian sus líneas de acción, sus programas y sus metodologías, así como los materiales que utilizan y el equipo humano que facilita y acompaña los procesos. En el sexto, se plantean las fortalezas, las debilidades y las necesidades formativas de los integrantes de las organizaciones para el logro efectivo de sus proyectos y para la plena consecución de su misión y se concluye con reflexiones sobre los hallazgos del diagnóstico y del propio desarrollo de la investigación.

1. Metodología

Este sociodiagnóstico es un estudio exploratorio realizado desde un enfoque cualitativo y se llevó a cabo en tres etapas: construcción del mapeo de posibles ANE participantes, el diseño metodológico y la planificación; en la segunda, se contactó y presentó



el proyecto a los ANE invitados, se aplicaron instrumentos para recabar la información requerida; y en la tercera, se realizó el procesamiento, la sistematización y el análisis de los datos recolectados, así como la redacción del informe sobre los hallazgos encontrados.

Diseño de la investigación

En este proceso se incluyen descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observados; se incorporó la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes y creencias para acercarse y explorar sus necesidades, tomando en cuenta que estas dependen del contexto sociopolítico y demográfico en el que se encuentran. Para tener un panorama general del trabajo se recopiló información sobre su misión, propósitos, población beneficiada, antigüedad, zona de atención, carácter legal, principales programas, problemáticas, fortalezas, número de integrantes y vínculos con otras organizaciones e instituciones. Para ello se elaboraron diversos instrumentos: fichas de registro, cuestionarios y entrevistas semi-estructuradas; de forma especial se buscó ahondar en las problemáticas de trabajo y las estrategias de atención. Además se documentaron sus vínculos y el establecimiento de redes y convergencias con otros ANE en la incursión en política pública, cuando existían, y la identificación, desde su visión, de los elementos que caracterizan las buenas prácticas en sus ámbitos de acción.

Conformación de la muestra

La muestra está compuesta por 46 ANE. Se contactó a estas organizaciones de acuerdo con los siguientes criterios: a) actores que atendieran a niños y adolescentes en edad de educación básica¹⁹

¹⁹ En México los subniveles y rangos de edades regulares para la educación básica son: preescolar, de 3 a 5 años, primaria de 6 a 12 años y secundaria de 13 a 15 años.





en situación de vulnerabilidad socioeconómica, b) con una clara dimensión educativa en su labor, desde diferentes áreas: salud, nutrición, desarrollo de capacidades, actividades productivas, entre otras, y c) intervención preferentemente en las regiones de la Mixteca y Valles Centrales de Oaxaca.

Para conformar la muestra, el equipo del INIDE consultó el Directorio Nacional de Organizaciones de la Sociedad Civil de la Secretaría de Gobernación (Segob), y encontró un registro de 857 organizaciones no gubernamentales en el estado de Oaxaca. Posteriormente se realiza una segunda selección y quedan 276 organizaciones cuyo trabajo se relaciona con los siguientes ejes: 1) Apoyo a la alimentación popular, 2) Promoción de la participación ciudadana en asuntos de interés público, 3) Apoyo al desarrollo de los pueblos y comunidades indígenas, 4) Cooperación para el desarrollo comunitario en el entorno urbano y rural y 5) Promoción y fomento educativo, cultural, artístico, científico y tecnológico.

De este segundo grupo, se filtró a aquellos ANE que tuvieran presencia en las regiones de la Mixteca y Valles Centrales, arrojando un registro de 101 organismos. De junio de 2013 a febrero de 2014 se contactó a 58 organizaciones, de las cuales finalmente 46 decidieron y pudieron participar en el estudio de forma voluntaria.²⁰ De ese universo de organizaciones, 39 tienen sus oficinas en la región de Valles Centrales, seis en la Mixteca y una en la Sierra Norte, tal y como se muestra en el Cuadro 1.

²⁰ Respecto a las 12 organizaciones que no participaron en el diagnóstico, en su gran mayoría, fue por falta de interés hacia el proyecto, por no considerar formar parte del universo del sociodiagnóstico o por no compaginar en tiempos para llevar a cabo las entrevistas ante la sobrecarga de sus propios planes de trabajo.



CUADRO 1

UNIVERSO DE ESTUDIO DE ACTORES NO ESTATALES		
I. Actores cuya población destinataria principal son niños y adolescentes		
Ámbito de acción	ANE	Región
Desarrollo integral para niños y adolescentes en vulnerabilidad socioeconómica general	BAMBI	Valles Centrales
	Calpulli	
	Colonias Unidas	
	Indakesh	
	Ixquixóchitl	
	Niños de Magdalena Teitipac	
	Niños Unidos al Progreso	
	Red Familia	Mixteca
	Centro Tepelmeme	
	Organización de Apoyo y Beneficio Saucitlán	
Programa 0548 Desarrollo Tonalá		
Atención a niños y adolescentes con discapacidad	Acéptame como Soy	Valles Centrales
	Cuidando Ángeles	
	CIRPAD Tato La	Mixteca
Albergues y centros de apoyo para niños en condición de abandono y trabajo de calle	Albergue Josefino	Valles Centrales
	CANICA	
	Ciudad de los Niños	
	Hijos de la Luna	



CUADRO 2

UNIVERSO DE ESTUDIO DE ACTORES NO ESTATALES		
II. Actores cuya población destinataria principal son jóvenes y adultos		
Ámbito de acción	ANE	Región
Fomento de actividades económicas del sector secundario y terciario	Alternativa Cívica Revolucionaria	Valles Centrales
	Eco Constructores	
	Soluciones Emprendedoras por Oaxaca	
	Talle Comunitario Zegache	
Producción agropecuaria, medio ambiente y manejo de recursos naturales	Adonai	Valles Centrales
	ASE	
	Cencalli	
	Centeotl	
	Conserva	
	ECCOS	
	Fundación Heifer	
	Grupo Mesófilo	
	Indayu	
	INSO	
	La Ventana	
	Sikanda	
Yoli Yekyetolis	Mixteca	
ADES		
Gestión cultural, educación artística y medios de comunicación	Calenda Audiovisual	Valles Centrales
	Espada	
	IDEA	
	Ojo de Agua	
Derechos lingüísticos de los pueblos indígenas	CEPIADET	Valles Centrales
Desarrollo humano y recreación	CROC	Valles Centrales
	Nican Axcan	
Instituto de Educación Superior, incidencia en el desarrollo local	CSEIIO	Valles Centrales
	Enactus UTM	Mixteca
	ISIA-Universidad Ayuuk	Sierra Norte



Exploración en campo sobre la labor de los ANE

Con el propósito de presentar el proyecto, se realizaron reuniones de sensibilización y durante las mismas se aplicó un cuestionario. En algunas de estas reuniones fue posible abrir un espacio para una primera exploración de las problemáticas de atención, según sus ámbitos de acción. Cabe señalar que no se realizaron reuniones con dos grupos de ANE ubicados en la región de la Mixteca por la dificultad de contactarlos. También se llevaron a cabo entrevistas en las oficinas de las organizaciones para conocer su entorno de trabajo y establecer un diálogo cercano y directo con sus integrantes. En promedio, se entrevistaron a dos miembros por ANE, en su mayoría directores, coordinadores o responsables de programas educativos con un conocimiento amplio de la organización.

Al valorar las entrevistas, se identificó apertura de los integrantes de los ANE, para compartir su labor educativa; la mayoría expresó su interés por ser parte del diagnóstico de necesidades socioeducativas, conformar una red con otros actores y poder incidir en espacios de política pública. También se percibió el interés y la necesidad por visibilizar su labor, en gran medida motivados por la posibilidad de acceder a mayores oportunidades de gestión de recursos económicos, siendo esto uno de los principales obstáculos y dificultades que enfrentan.

Procesamiento y análisis de las experiencias documentadas

Paralelamente al trabajo de campo, se procesó la información recabada en los tres instrumentos y en otras fuentes como materiales impresos, electrónicos y audiovisuales de las organizaciones y se integraron en expedientes por cada ANE. Con el fin de tener un panorama general del quehacer de los actores, se elaboraron fichas descriptivas de cada organización participante, las cuales concentraron datos respecto a la misión, tipo y número de pobla-



ción de atención, zona de acción y principales programas. Este primer ejercicio permitió identificar ámbitos de acción y principal población-sujeto de los ANE, se perfilaron agrupamientos de acuerdo a los elementos comunes²¹. Al decantar la información se acordó conjuntarla en los siguientes ejes: a) caracterización de los ANE, b) problemáticas y temas tratados, c) estrategias de intervención, y d) fortalezas, debilidades y necesidades formativas de las organizaciones.

2. Características de los ANE

En el plano internacional de acuerdo con la Comisión de la Unión Europea para el Desarrollo y la Cooperación, los ANE son entidades que ejercen un significativo poder de influencia política, social y económica a nivel nacional e internacional. La noción de Actor o Agente No Estatal adquiere importancia debido a que una parte de sus acciones impactan en el ámbito público ya que, como señala Calame²², históricamente han superado el nivel nacional, además de que en muchos casos desempeñan actividades de las cuales el Estado es responsable, pero al no ser atendidas del todo o de ninguna manera, estos actores se involucran para encontrar vías de atención, por ello juegan un papel clave en la búsqueda de soluciones efectivas para el desarrollo sostenible y la gobernanza local.

En México y en otras latitudes el término que predomina es el de organizaciones de la sociedad civil (OSC), sin embargo, ha tenido diversas acepciones y abordajes desde teorías sociales y políticas en ocasiones contrapuestas entre sí, como las perspectivas

²¹ Cfr. Anexos 4 y 5 del Informe de resultados del diagnóstico socioeducativo sobre temas y estrategias educativas empleados por un grupo de actores no estatales de las regiones Mixteca y Valles centrales de Oaxaca; de junio de 2015.

²² Calame, Pierre (2008). Los actores no estatales y la gobernanza mundial. Disponible en <http://www.world-governance.org/rubrique37.html?lang=es> (03 de mayo de 2014).



liberales contra las de corte marxista. A pesar de las diferentes definiciones, se coincide en que las OSC o los ANE son organismos asociados con canales no estatales, que implementan proyectos sociales, que gozan de cierta autonomía e independencia, y que desarrollan trabajo social y comunitario sin fines de lucro y buscan garantizar beneficios colectivos a partir del ejercicio político de la ciudadanía. Históricamente han fungido como mediadoras entre agendas locales y otras más amplias, sean nacionales o internacionales en temas de desarrollo. En la actualidad no existe ámbito social que no tenga la presencia de organismos civiles.

La sociedad civil organizada en Oaxaca

El estado de Oaxaca se caracteriza por ser uno de las entidades más pobres del país. Las estadísticas e indicadores de pobreza lo ubican en los últimos lugares del desarrollo y en los primeros en rezago social. Tan sólo por mencionar un aspecto, ocupa el lugar número 31 en relación al rezago educativo.

A pesar de las partidas presupuestales que año con año se operan en Oaxaca para disminuir la pobreza y los rezagos sociales, aún se tiene el reto de atender de la mejor manera las causas estructurales, definidas por el propio Gobierno del Estado como: el aislamiento e inaccesibilidad de las localidades, la degradación del medio ambiente y los recursos naturales, el escaso desarrollo del capital humano, el estancamiento económico y la débil concurrencia de los tres niveles de gobierno²³.

En este ambiente de grandes necesidades y retos por enfrentar a la pobreza y la desigualdad social, en los últimos 30 años, se ha gestado un movimiento de la sociedad civil, que se ha sumado a este gran compromiso social, que se tiene con la población, urbana-rural, con fuertes raíces indígenas. Como ya se dijo, el

²³ Gobierno del Estado de Oaxaca (2012), Bases para la consolidación de la estrategia microrregiones prioritarias, Oaxaca, Secretaría de Desarrollo Social y Humano, pág. 2.



directorio nacional de organizaciones sociales de la Segob, cuenta con un registro de 857 organizaciones, y desarrollan diversas actividades que atienden a un número indeterminado de niñas, niños, jóvenes, adultos y personas de la tercera edad, en los ámbitos de la alimentación, la educación, la salud y la vivienda. De esas organizaciones existen algunas que han logrado constancia y permanencia en el tiempo y establecido alianzas y redes de colaboración para realizar propuestas y generar iniciativas de política pública en torno a los derechos de los niños. Los procesos organizativos de las organizaciones de la sociedad civil en la entidad se han gestado desde hace varias décadas²⁴.

Descripción general de los ANE participantes en esta investigación

En el gran abanico, plural y amplio de los 46 ANE que integran la muestra de análisis del presente diagnóstico, existen puntos de encuentro en sus poblaciones y ámbitos de atención. En un primer nivel de indagación ubicamos a los actores participantes en los siguientes grupos: a) Actores cuya población destinataria principal son niños y adolescentes. Aunque también extienden su trabajo a jóvenes de edades mayores y adultos, por medio de la participación y el involucramiento de las madres y los padres de familia, ya que conciben sus acciones dentro del tejido familiar y comunitario existente. En este ámbito de atención se desarrollan 18 ANE. b) Actores cuya población destinataria principal son jóvenes y adultos. Los ANE dedicados a este ámbito de atención son 28.

²⁴ Para profundizar en el papel de las organizaciones de la sociedad civil y los movimientos sociales en Oaxaca, se pueden revisar publicaciones de EDUCA, organización civil fundada en 1994 con sede en la ciudad de Oaxaca que, de acuerdo a su misión, “impulsa la democracia y el desarrollo en las comunidades oaxaqueñas, además promueve la justicia, la equidad y la participación social para lograr elevar la calidad de vida de los sectores marginados de la población” <http://www.educaoaxaca.org/publicaciones> (Consultado 10 de noviembre de 2015).



El quehacer de ambos grupos está centrado en población en situación de pobreza y marginación; a ello se cruzan características de género, edad, salud, etnia, oficio y estado legal que representan mayor exclusión social para las diferentes poblaciones por parte de las estructuras del Estado y de la misma sociedad. Son sectores con quienes se acrecienta la violencia estructural y la discriminación por el hecho de ser niños, mujeres, indígenas, migrantes, sexoservidoras, campesinos, personas con discapacidad, en situación de calle o abandono. En el Cuadro 3 se muestran los ámbitos de acción de los ANE.

CUADRO 3

ÁMBITOS DE ACCIÓN DE ANE		
Grupos	Ámbitos de acción	Total de ANE
GRUPO I NIÑOS Y ADOLESCENTES	1. Desarrollo integral para niños y adolescentes en vulnerabilidad socioeconómica general	11
	2. Atención a niños y adolescentes con discapacidad	3
	3. Albergues y centros de apoyo para niños en condición de abandono y trabajo de calle	4
	4. Fomento de actividades económicas del sector secundario y terciario	4
GRUPO II JÓVENES Y ADULTOS	5. Producción agropecuaria, medio ambiente y manejo de recurso naturales	14
	6. Gestión cultural, educación artística y medios de comunicación	4
	7. Derechos lingüísticos de los pueblos indígenas	1
	8. Desarrollo humano y recreación	2
	9. Institutos de Educación Superior, incidencia en el desarrollo local	3
TOTAL		46





Desagregando la información del primer grupo de ANE que atienden a niños y adolescentes, de las 18 organizaciones, 11 ofrecen apoyo escolar en tareas, educación ambiental, orientación educativa, actividades artísticas y culturales; 4 asociaciones se encargan de niños en situación de abandono, brindando servicios de albergue, alimentación, vestido, educación y salud; las 3 organizaciones restantes, atienden a niños y jóvenes con algún tipo de discapacidad física, otorgándoles servicios de educación especial, terapia física y ocupacional, así como capacitación para el trabajo.

Con relación al segundo grupo, 14 de ellas se enfocan a la producción agropecuaria, medio ambiente y manejo de recursos naturales, en actividades relacionadas con la producción de alimentos, estudios para el ordenamiento territorial y servicios ambientales entre otros; 4 fomentan actividades económicas locales del sector secundario y terciario; 4 invierten en la gestión cultural, creación artística, educación y medios de comunicación; 3 organizaciones son instituciones de educación superior, con incidencia en la formación de jóvenes en educación media y superior como agentes de desarrollo local; 2 organizaciones brindan su servicio en el área de desarrollo humano y esparcimiento y por último una organización se orienta a la defensa de los derechos lingüísticos de la población indígena.

Actores por ámbito de acción

En esta sección se clasifica a los ANE de acuerdo con su misión, las líneas en las que trabajan y los ámbitos en los que se insertan. De acuerdo con lo documentado en las entrevistas son atendidos de 8,989 niños, niñas y adolescentes y 8,600 familias del sector urbano y rural. Asimismo, se indica que en el caso de 17 ANE, no se especifica la población atendida por el tipo de servicio que desempeñan, como los estudios de ordenamiento territorial o de servicios ambientales. De manera general, al cuantificar el nú-



mero de personas a las que se asiste, tendríamos que se llega a un total aproximado de 43,389 personas (si de las 8,600 familias asistidas del grupo II contaran con 4 miembros).

CUADRO 4.

NÚMERO TOTAL DE POBLACIÓN ATENDIDA							
Población atendida por las 46 ANE							
Grupo I				Grupo II			
Información de 18 ANE		Información de 4 ANE		Información de 7 ANE		Información de 17 ANE	
Beneficiarios Niños y Jóvenes de educación básica	Personal que labora	Beneficiarios Niños en edad preescolar hasta jóvenes de nivel medio superior	Personal que labora	Beneficiarios Familias y Grupos de Comunidades Urbanas y Rurales	Personal que labora	No presentan datos de número de beneficiarios por el ámbito de trabajo que desempeñan: producción de alimentos, servicios ambientales, ordenamientos territoriales, iniciación artística, cultura y manejo de medios de comunicación	Personal que labora
4,303	134	4,686	160	8,600	108		168

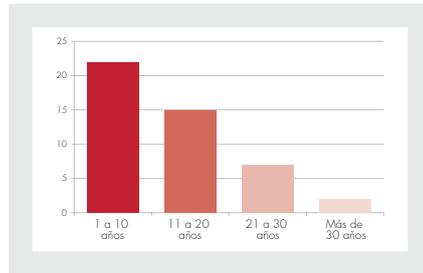
De acuerdo con los registros de las entrevistas, 45 de las 46 ANE se encuentran constituidas legalmente; 35 como asociaciones civiles, 3 ligadas a universidades, 2 a organizaciones de colonos, 1 constituida como sociedad civil, 1 organización de trabajadores, 1 organización internacional no lucrativa, 1 red de organizaciones en torno a la familia, 1 organización que no especifica el tipo de constitución legal, sin embargo opera desde 1997. Solo una organización no se encuentra constituida de manera legal, es ECO Constructores. Donatarias autorizadas suman un total de 19; 13 corresponden al Grupo I donde los beneficiarios son niños y adolescentes y las restantes 6 son del grupo II que atienden a jóvenes y adultos.





Vale la pena mencionar sobre los años de servicio que tienen los ANE. El 47% tienen operando entre 1 y 10 años; el 32% 11 y 20 años, el 15% entre 21 y 30 años y el 4% más de 30 años. Destacan la Ciudad de los Niños A.C. y Heifer Organización Internacional no lucrativa, con 58 y 37 años de servicio, respectivamente. La cultura del servicio y la labor social de los ANE en el estado de Oaxaca, se define a sí misma como una cultura de solidaridad y empatía por los que menos tienen, mostrando constancia y permanencia en el tiempo, logrando rescatar y transformar vidas de infantes que el día de hoy son adultos maduros y con amplias posibilidades de éxito.

GRÁFICA 1 - AÑOS DE SERVICIO DE LOS ANE



En la configuración y constitución de los ANE, algunos surgen por las experiencias de vida de sus integrantes que de forma directa o indirecta viven o vivieron condiciones de exclusión social, pobreza, marginación, discriminación, etc., a nivel personal, en su ámbito familiar o comunitario. Algunos también tomaron conciencia de estas problemáticas en sus trayectos escolares o laborales, en su vinculación con grupos de colonos, de comunidades, o en movimientos sociales, culturales y políticos más amplios.

Varias organizaciones que representan a distintas generaciones, se originan con la participación de jóvenes, en su mayoría oaxaqueños y profesionales, quienes desde su formación escolar y no escolar, y con un claro compromiso social con sus pueblos



y una fuerte identidad y sentido de pertenencia, buscan incidir en el desarrollo y la mejora de la calidad de vida de sectores y comunidades más vulnerables.

Estos actores forman parte de la expresión proactiva de una sociedad civil organizada, sensible hacia los problemas colectivos, públicos, que actúa con visiones, propuestas y planteamientos alternos, en construcción por su carácter social y humano, a favor de formas de relacionamiento más justas, respetuosas, inclusivas y corresponsables entre las personas, los grupos, las sociedades, la sociedad y el gobierno, y los seres humanos y el medio natural.

Básicamente se tienen dos fuentes de inspiración. La primera relacionada con la filantropía asistencial, donde se ubican 10 organizaciones, de las cuales 4 de ellas están relacionadas a grupos religiosos en su origen, (Albergue Josefino, Niños Unidos al Progreso, Ciudad de los Niños, BAMBI), que en promedio tienen 23 años de experiencia; Niños de Magdalena de Teitipac es la que menos años tiene con 10 años de trabajo; y La Ciudad de los Niños, con 58 años.

La segunda fuente de inspiración es la acción social participativa, en la cual 36 ANE señalan que inician su trabajo motivados por la educación, la capacitación, la organización y participación de los individuos, en distintos ámbitos, a nivel de educación básica de niños y niñas y grupos de familias y comunidades, en ámbitos de trabajo para la producción de alimentos, manejo y conservación del medio ambiente y recursos naturales, actividades culturales y manejo de medios de comunicación.

Con relación al contexto de trabajo, se distinguen de manera clara aquellos ANE que ubican su actividad en el medio urbano y atienden a niños y adolescentes en educación básica, niños en condiciones de trabajo de calle y niños con algún tipo de discapacidad, en este caso hay 17 organizaciones. En el medio ru-



■

ral, se encuentran 14 organizaciones dedicadas al terreno de la producción de alimentos, el manejo y la conservación del medio ambiente y los recursos naturales.

Las organizaciones que se encuentran en el medio urbano y rural son 15, dedicadas a promover la cultura y el arte, el desarrollo humano y la defensa de los derechos de los indígenas. De acuerdo con la experiencia y el tiempo que tienen operando la mayor parte de los ANE –37 de ellos– cuenta con una estructura formal; 8 organizaciones (Cencalli, Eco Constructores, Espada, Hijos de la Luna, IDEA, La Calenda Audiovisual, La Ventana y Nican Axcán) no muestran una estructura organizativa definida; dentro de estas se encuentran 3 organizaciones que no tienen carácter no lucrativo sino un perfil más empresarial o de consultoría (Eco Constructores, Nican Axcán e IDEA).

3. Principios y enfoques en el ser y quehacer de los ANE

Entre los 46 ANE que conforman la muestra de investigación encontramos algunos matices, elementos comunes y concurrentes, tanto en las razones que tuvieron para constituirse y organizarse como actores de la sociedad civil, como en las múltiples acciones, estrategias y programas que emprenden. Respecto de su ser y quehacer, en la mayoría, aunque con diferente nivel de prioridad, están presentes los siguientes cinco principios y enfoques:

- a) a) Integralidad, expresada en la visión de conjunto para entender las problemáticas de atención y las líneas de acción.
- b) b) De derechos, al concebir a la población como garantes de derechos civiles, políticos, económicos, culturales, educativos, etc., en oposición a perspectivas que desdibujan a los sujetos y enfatizan visiones asistencialistas.



- c) c) Cambio social, que subyace en la intención y aspiración de gestar procesos organizativos y sociales para que los mismos sujetos, grupos y comunidades comprendan sus problemas y en consecuencia desarrollen alternativas de solución y transformación.
- d) d) Fortalecimiento del tejido social, participación y sentido de pertenencia en el entorno familiar y comunitario, en muchos casos desde la cosmovisión de “comunalidad”, noción construida por grupos e intelectuales indígenas, para nombrar los modos de vida colectivos de los pueblos indígenas.
- e) e) Alternativo, enunciado en la búsqueda de diferentes o nuevos caminos que contribuyan a solucionar añejos problemas, agudizados por concepciones, hábitos, actitudes y prácticas imperantes en la estructura del estado y de la misma sociedad civil.

Dichos principios y enfoques analizados están relacionados entre sí, pues en varios casos hay elementos comunes y posturas complementarias. Lo documentado en este apartado es una lectura inicial y aproximada de los puntos de encuentro entre las misiones, visiones y acciones de los ANE, como organizaciones de la sociedad civil preocupadas por atender problemáticas en ámbitos de acción particulares y con distintas poblaciones en desventaja socioeconómica.

4. Problemáticas y temas tratados con las poblaciones destinatarias

En la revisión y análisis de la problemáticas atendidas por los ANE, cabe destacar que parte de los hallazgos de este ejercicio de indagación, llevó a la reflexión acerca de que la edad (niños en edad de cursar educación básica) como categoría central para la





exploración de problemáticas y estrategias de atención educativa de los ANE participantes, no debía ser rígida como tradicionalmente se contempla para organizar los sistemas y prioridades de la educación y el aprendizaje.

Todos los ANE que compartieron su experiencia para este diagnóstico, trabajan en contextos de múltiples necesidades y con diversos segmentos de la población, niños, jóvenes y adultos que viven, crecen y aprenden juntos unos de otros, en el seno del grupo familiar, en las instituciones educativas formales, así como en distintos espacios de la comunidad. Todos en su conjunto tienen necesidades básicas de aprendizaje insatisfechas y aprenden a lo largo de la vida, es así que los ANE que intervienen en estas comunidades han orientado en su gran mayoría, acciones integrales que entienden a la educación no como un fin en sí, sino como un medio y una estrategia que orienta el cambio social y el desarrollo humano, en un marco más amplio que contempla el panorama social y económico a nivel local o estatal.

El primer aspecto tomado en cuenta para el análisis está relacionado con la población a la que focalizan sus acciones, de este modo se consideraron los dos amplios grupos en los que se organizó a los ANE participantes, e identificamos las problemáticas así como los distintos temas que atienden por subgrupo. El Grupo I reúne a tres subgrupos cuya población destinataria son niños y adolescentes en edad de cursar educación básica y el Grupo II integra a seis subgrupos cuya principal población destinataria son jóvenes y adultos.



CUADRO 5.

GRUPOS CON BASE EN POBLACIÓN DESTINATARIA	
Grupo I. Población niños y adolescentes	Grupo II. Población destinataria de jóvenes y adultos
Subgrupo 1. Desarrollo integral para niños y adolescentes en vulnerabilidad socioeconómica general.	Subgrupo 4. Fomento de actividades económicas del sector secundario y terciario.
Subgrupo 2. Atención a niños en condición de discapacidad.	Subgrupo 5. Producción agropecuaria, medio ambiente y manejo de recursos naturales.
Subgrupo 3. Albergues y centros de apoyo para niños en condición de abandono, precariedad económica familiar y trabajo de calle.	Subgrupo 6. Gestión cultural, educación artística y medios de comunicación.
	Subgrupo 7. Derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.
	Subgrupo 8. Desarrollo humano y recreación.
	Subgrupo 9. Institutos de Educación Superior, incidencia en la formación de jóvenes en educación media y superior como agentes de desarrollo local.

En este primer ejercicio de agrupación de acuerdo con la edad de los destinatarios, se identificaron las distintas problemáticas y áreas de intervención de los ANE, prefigurando que el ámbito de intervención no se ceñía únicamente al escolarizado, lo trascendía. A continuación se destacan las problemáticas que cada ANE detecta y se mencionan con base en la clasificación del Cuadro 5, es decir, por subgrupos.

- 1) Desarrollo integral para niños y adolescentes en vulnerabilidad socioeconómica general. Destacan los continuos paros magisteriales, problemas de aprendizaje (neuro-desarrollo) de niños, que no son atendidos en los espacios escolares existentes en la comunidad, poco acceso a tecnologías y conexión deficiente en los espacios existentes;



deserción escolar en jóvenes varones para el nivel de secundaria, y en mujeres en la primaria. Poca o nula capacitación para el trabajo, pobreza, migración y desempleo, machismo, violencia intrafamiliar, adicciones; discriminación y desnutrición. El trabajo incide en diferentes áreas: apoyo escolar, salud, nutrición, prevención y atención psicopedagógica, orientación educativa, medio ambiente y capacitación para el trabajo. La mayoría tiene líneas de acción o programas en los que trata, de forma paralela o alternada, dos o más campos. Con sus acciones complementan²⁵ la formación escolar de los niños en cinco áreas de atención: apoyo a tareas; animación y fomento a la lectura, alfabetización digital, actividades artísticas y deportivas y prevención de la violencia.

- 2) Atención a niños en condición de discapacidad: instituciones insuficientes e inadecuadas para atenderlos, desconocimiento, ignorancia de las familias para ofrecer mejor calidad de vida, discriminación y pobreza. El trabajo de estos actores se orienta a fortalecer la independencia de los individuos, tomando en cuenta el tipo y nivel de discapacidad de cada sujeto. Se detectan cuatro áreas de atención: salud, formación y capacitación para el trabajo, autonomía e independencia, capacitación a madres y padres de familia.
- 3) Albergues y centros de apoyo para niños en condición de abandono, precariedad económica familiar y trabajo de calle. Estos ANE exponen que, comúnmente la población infantil que atienden vive discriminación y exclusión escolar por parte de otros niños, padres de familia o de la plan-

²⁵ Esta noción la hemos retomamos de Rosa María Torres (2006), quien argumenta que la formación no solo ocurre en espacios escolares formales, esta se desarrolla en distintos ámbitos de la comunidad y en la cual se involucran diversos actores como los padres, los docentes, las autoridades comunitarias, medios de comunicación entre otros.



ta docente, debido a su condición de mayor marginación abandono, trabajo en calle y por ser migrantes. En todos los casos, los niños y jóvenes que cursan la educación básica encuentran espacios en el turno de la tarde, el cual es considerado un espacio de “segunda”.

De las problemáticas que afectan el desempeño y aprovechamiento de los niños, adolescentes y jóvenes que ya asisten a la escuela, se encuentran: acceso limitado a espacios educativos escolarizados, alto ausentismo de los docentes y constantes paros magisteriales, pobreza, migración, discriminación. Varios niños, por su situación migratoria o de marginación, no cuentan con acta de nacimiento, lo cual forma parte de las mismas condiciones de exclusión social que viven como desintegración familiar, abandono de uno o los dos padres, violencia intrafamiliar y adicciones. Los ANE de este subgrupo tienen la peculiaridad de fungir como tutores de niños en condición de abandono o precariedad económica, excepto CANICA, una organización que trabaja con población infantil trabajadora en calle pero que vive con su familia.

Cabe destacar que estos ANE complementan la formación escolar de los niños en tres áreas de atención: apoyo a tareas, actividades educativas, recreativas, artísticas y deportivas extraescolares y formación en valores. Los distintos actores que componen este subgrupo, ponen atención en temas relacionados con la salud nutricional, salud psicológica y emocional, estas dos últimas tanto de los niños y jóvenes, como en el entramado familiar existente. Los actores de tipo religioso complementan la formación integral de los niños con el estudio del catecismo y del aprendizaje de un oficio. En el caso de la organización CANICA, su modelo de intervención está orientado al acompañamiento de todo el núcleo familiar.



-
- 4) Fomento de actividades económicas del sector secundario y terciario. Los problemas que mencionan son: suspensiones constantes de clases por los movimientos magisteriales en el estado, pocas fuentes de empleo o empleos precarios, falta de espacios de capacitación para el trabajo, escases del agua en las comunidades. En algunas zonas conflictos políticos entre grupos de la población y niveles altos de violencia por disputa de territorio y espacios públicos, migración, adicciones y violencia intrafamiliar. En cada comunidad trabajan temas específicos de acuerdo con las necesidades o problemáticas prevaecientes, relativas a la falta de fuentes de empleo o la precarización del empleo.
- 5) Producción agropecuaria, medio ambiente y manejo de recursos naturales. Se ha detectado: rezago educativo, analfabetismo, deserción escolar, poco acceso y disponibilidad de centros educativos; en varias comunidades sólo hay primaria; migración de familias completas y de jóvenes a comunidades o ciudades cercanas, pobreza, discriminación, alcoholismo, violencia intrafamiliar, maltrato infantil; inequidad de género en el acceso inequitativo a la educación, violencia social, en algunos casos por conflictos agrarios de varios años.

Este subgrupo atiende temas y problemáticas del sector agropecuario, medio ambiente y recursos naturales y sus actividades están orientadas a la producción de alimentos, acentuadas en el autoconsumo y para la generación de ingresos locales, y la conservación del medio ambiente desde una perspectiva de desarrollo local sustentable y de la diversificación de la producción agropecuaria.

La atención se brinda en nueve ejes temáticos: conservación del medio ambiente y aprovechamiento de recursos, producción de alimentos, manejo y desarrollo de eco-



tecnicas para el uso sostenible de los recursos naturales, sensibilización y educación ambiental en la comunidad, participación ciudadana, salud y nutrición, desarrollo humano, y capacitación para el trabajo e investigación.

- 6) Gestión cultural, educación artística y medios de comunicación. Mencionan como principales problemáticas las siguientes: violencia escolar, analfabetismo; en algunas escuelas, los docentes no están de acuerdo con que los niños conozcan sus derechos; suspensiones constantes de clases por los movimientos magisteriales en el estado; casi nula existencia de espacios de formación artística para niños y jóvenes en el estado, a la vez que los espacios existentes para estos fines son muy precarios, y, aunque señalan que ha habido iniciativas de capacitación artística de diversas organizaciones en las comunidades, estas no dan seguimiento debido a que carecen de la infraestructura necesaria para ello y migración.

Ante esta realidad, organizaciones como la Calenda Audiovisual han implementado estrategias de iniciación en las artes audiovisuales, así como el desarrollo de proyectos artísticos-creativos o de grupos que exhiben de cine-vídeo en distintas comunidades en las que su intención va más allá de la proyección de películas, al apuntar a la apertura de espacios de reflexión. Por otro lado, tratan temáticas medioambientales y de defensa de derechos, particularmente derechos territoriales y de recursos naturales. También atienden temas de alfabetización dirigidos a adultos con énfasis en la población de mujeres. En el caso de la atención a población rural e indígena con mayores niveles de analfabetismo, apoyan en campañas de sensibilización para el ingreso a programas de educación para adultos. Asimismo, atienden temas relacionados con la violencia



■

escolar a través del arte y la comunicación en programas de prevención de la violencia y acoso escolar.

En este subgrupo, los actores intervienen en la gestión, creación, promoción y desarrollo de programas, espacios y actividades culturales y artísticas, como medios para el desarrollo local y humano, concebidos como medios de transformación social. A su vez algunos integrantes, fomentan la creación y la capacitación de comunicadores y medios de comunicación comunitarios, desarrollando espacios para la formación de comunicadores indígenas con un enfoque participativo, que intentan rescatar los intereses y necesidades de las personas y las comunidades indígenas.

- 7) Derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Detectan como principales afectaciones: la discriminación, el racismo, la violación sistemática de los derechos de los pueblos indígenas. Compone este subgrupo CEPIADET cuyos integrantes en su totalidad son indígenas profesionistas en el área del derecho, quienes han detectado que las violaciones a sus derechos humanos se dan durante procesos judiciales que los involucran, y en los cuales no cuentan con el reconocimiento y la defensa en su propia lengua. Esta organización realiza actividades orientadas al conocimiento y ejercicio de los derechos ciudadanos con poblaciones indígenas, a través de procesos de reflexión colectiva en las comunidades, integrando a toda la población. Trabajan con temas de derechos de los niños, reconocimiento del derecho al uso de la lengua y prevención de la violencia y del delito en su propia lengua.
- 8) Desarrollo humano y recreación. Mencionan la desintegración familiar, violencia intrafamiliar y social y adicciones. Este subgrupo está integrado por dos ANE dedicados a



atender temas relacionados con la recreación, esparcimiento y educación de las personas desde un enfoque de desarrollo humano, principalmente a través de talleres artísticos y actividades deportivas, aunque también atienden temas relacionados con problemáticas medioambientales y de salud. La CROC, uno de estos dos actores, acompaña procesos de regularización escolar con cursos extra escolares y de apoyo a tareas, así como cursos de computación e inglés. También incorpora procesos de alfabetización de adultos y educación especial abriendo espacios de atención para personas con discapacidad visual y sordomudos en la enseñanza del sistema braille y lenguaje de señas. En el caso de Nican Axcan, ha trabajado temas de orientación vocacional a jóvenes de diversas comunidades, e inteligencia emocional con población infantil en contextos escolares. Ambas atienden temas relacionados con nutrición, salud y medio ambiente a través del manejo sustentable de los residuos sólidos.

- 9) Institutos de Educación Superior. Las problemáticas que señalan son: deserción escolar y rezago educativo, problemas de tipo medioambiental (contaminación, mal uso y su consecuente pérdida de los recursos naturales), desigualdad de género, machismo, conflictos interreligiosos, marginación y migración. Este subgrupo está compuesto por Institutos de Educación Superior, que inciden en la formación de jóvenes estudiantes de educación media y superior como agentes de desarrollo local en sus propias comunidades.

Dos de los actores han construido opciones de educación media superior y superior social, cultural y pedagógicamente pertinentes para la población de jóvenes en comunidades indígenas, lo cual toma relevancia en un sistema educativo en el que históricamente ha prevalecido el uso



exclusivo del español. Desarrollan estrategias de alfabetización para personas jóvenes y principalmente adultos de la comunidad. El ISIA realiza proyectos pedagógicos para el fortalecimiento de la lengua en contextos escolares de educación básica, en articulación al nivel medio superior y superior. También atienden temáticas medio ambientales, relacionadas con el manejo y reutilización de los residuos, enfocándose en población adolescente que cursa la secundaria en jóvenes que estudian el bachillerato.

En relación al origen de las problemáticas identificamos aquellas vinculadas con contextos escolarizados y, por otro lado, las que incluyen ámbitos de aprendizaje en la vida de las personas como el trabajo, la familia y la comunidad, además de que acontecen en y a través de diversos medios de comunicación y de la participación social en la vida diaria. Dichas problemáticas se caracterizan por ser de carácter estructural y origen social, económico, cultural y/o político, que sin duda son trascendentales en el devenir de las comunidades de intervención de los ANE; así se clasifican en el cuadro 5.



CUADRO 6.

CLASIFICACIÓN DE PROBLEMÁTICAS	
Problemáticas relacionadas a contextos escolarizados	Problemáticas socioeconómicas (culturales y/o políticas)
<ul style="list-style-type: none"> • Rezago educativo y analfabetismo. • Deserción escolar, especialmente en jóvenes varones para el nivel de secundaria, y en mujeres en la primaria. • Baja calidad educativa (deficiencias formativas en áreas básicas). • Constantes suspensiones de clases por paros magisteriales. • Ausentismo constante de los docentes. • Falta de servicios educativos para población infantil con discapacidad. • Precariedad material en los centros y espacios educativos. • Violencia escolar. • Áreas y temas que son poco considerados en la educación de la población infantil y juvenil (cultura, desarrollo comunitario, formación en valores, desarrollo humano y educación integral y crítica). • Poca o nula capacitación para el trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pobreza. • Marginación. • Desempleo y empleos mal remunerados. • Migración. • Salud/Salud pública (desnutrición, psicoemocional, embarazo adolescente adicciones). • Violencia intrafamiliar y social. • Inequidad de género. • Población infantil en situación de abandono y/o de calle. • Debilitamiento de tejido social-comunitario. • Medioambiente y recursos naturales (contaminación y escases de agua, erosión de suelos, desconocimiento para la separación de residuos...). • Discriminación y violación sistemática de los derechos de pueblos indígenas. • Discriminación hacia la población socioeconómicamente vulnerable. • Falta de acceso a derechos y a servicios (salud, cultura y medios de comunicación). • Problemas intercomunitarios debido a la filiación a distintos patidos políticos.

5. Estrategias de atención

En el presente apartado se describen las estrategias que han implementado los ANE, analizadas a partir de las interrogantes: ¿qué hacen? y ¿cómo lo hacen? Para ello se indagó en sus líneas de acción, programas, metodologías, actividades y técnicas que implementan, los materiales utilizados y el equipo humano, quien





facilita y acompaña los procesos, así como los espacios y tiempos de las acciones desarrolladas. El quehacer y hacer de los actores es documentado en cuatro momentos centrales para la labor que realizan:

Inserción y vinculación con la población

En la inserción de los ANE con la población de atención, se identifican dos grandes formas de vinculación con los sujetos y el contexto de trabajo. Por un lado, hay ANE conformados por grupos organizados de personas, en general de algún segmento de la población –mujeres, jóvenes, comuneros, trabajadores sindicalizados, etcétera–, que forman parte de la misma comunidad u organización con los que facilitan procesos socioeducativos y de desarrollo, es decir, son agentes locales que convocan a otras personas de su misma comunidad o región para atender problemáticas compartidas, ampliar y fortalecer sus redes familiares, comunitarias, sociales o de agremiados, construir propuestas de desarrollo y acceder a programas ya establecidos en instancias de gobierno o agencias de financiamiento. Para varios, ha sido importante el liderazgo de algunos integrantes, pues ha facilitado la tarea de sensibilización y de involucramiento de otros agentes. Por otro lado, algunos ANE se gestaron con la influencia de movimientos sociales estatales y nacionales, por ejemplo, el levantamiento zapatista en Chiapas y la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas por organizaciones asentadas en varias partes del país. Las Comunidades Eclesiales de Base (CEB), integradas principalmente por jóvenes de localidades marginadas, promovidos por la diócesis del obispo Bartolomé Carrasco, entre la década de los ochenta y noventa, con principios anclados a la teología de la liberación.



Análisis y comprensión de las problemáticas

El entendimiento de las problemáticas y el contexto de atención varían en cuanto al grado de estructuración. Algunos actores tienen una comprensión de la realidad social por su experiencia de vida personal y laboral, en la inmersión en el entorno del que son parte o llegan a vincularse como “externos”. No utilizan una metodología específica para realizar diagnósticos, ni adoptan estrategias “formalizadas” o sistematizadas en algún documento, pero sí llevan a cabo acciones intencionadas, como platicar con las personas acerca de sus condiciones o visiones respecto a aspectos de interés, y observan dinámicas o situaciones que les permitan tener un mayor entendimiento de los problemas y la población.

De hecho, los procesos de análisis del acontecer social están presentes en la vida cotidiana de todos al formar parte de la sociedad civil. Otros ANE utilizan metodologías más estructuradas en sus diagnósticos, con etapas definidas e instrumentos específicos. Hay actores que tienen ejercicios de indagación en diferentes niveles y modalidades: realizan una investigación documental de la temática, las características de la población, la zona geográfica y las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales del entorno. Posteriormente o en paralelo, llevan a cabo un diagnóstico “comunitario” en el que abren espacios con la población para dialogar entre todos acerca de las necesidades, experiencias, preocupaciones, intereses, muchas veces acompañados de soluciones y alternativas.

Para estos actores, el diagnóstico en los dos niveles permite “cruzar”, “complementar” y “ampliar” la comprensión del ámbito de atención. Varios hablan de propiciar procesos “participativos”, al convocar a las personas para que expongan sus problemas y los ANE sean quienes recuperan estas visiones, las sistematicen e identifiquen causas y dimensiones; el resultado



será comunicado a la misma comunidad para que haya otro momento de retroalimentación y definición de la acción.

Otros actores creen que la población debe tener una participación proactiva en todos los momentos del diagnóstico, incluidos el proceso de análisis y procesamiento de la información. Algunos sustentan las metodologías del diagnóstico desde la “educación popular”, “pedagogía crítica”, “investigación participativa” y la “investigación-acción”, aunque hay quienes no se adscriben a alguna de las anteriores corrientes, pero coinciden en generar procesos en los que las personas en colectivo y desde sus condiciones, hagan una “lectura de la realidad”, del entorno comunitario y del contexto social amplio con el propósito de orientar y accionar alternativas de desarrollo, que trasformen y mejoren las condiciones de vida.

Intervención: líneas de acción, estrategias y programas

En las estrategias de intervención de los actores también hay elementos comunes, directamente relacionados con los principios y enfoques que, en general, subyacen en sus quehaceres y prácticas, encaminados al fortalecimiento del tejido comunitario, al desarrollo humano y social de manera integral, holística y sustentable, a la autonomía de los individuos y la autogestión grupal y comunitaria, y al ejercicio de los derechos desde la conformación de una ciudadanía organizada y participativa. Las acciones puestas en marcha son parte de estrategias alternativas que intentan solucionar problemáticas complejas.

Las prácticas que despliegan las organizaciones se enmarcan en las estrategias siguientes: el desarrollo y fortalecimiento de capacidades y habilidades de autogestión. La formación de liderazgo y promotores locales, estrategia que abona a la generación de capacidades de autogestión al hacer viable la dirección, gestión, apropiación y continuidad de las acciones e iniciativas



de desarrollo, desde la propia comunidad. A continuación se esbozan las estrategias que desarrollan los ANE de acuerdo a su población destinataria y su ámbito de acción.

Actores cuya población destinataria son niños y adolescentes

Los ANE intervienen en áreas como: apoyo escolar, salud, nutrición, atención psicológica, asesoría legal, capacitación para el trabajo, actividades productivas para el desarrollo local, actividades deportivas y artísticas, educación ambiental, educación especial, rehabilitación y acciones de manutención. Los diversos programas de estas organizaciones son propuestas de educación “no formal” encaminadas al desarrollo integral de los niños y adolescentes en las distintas esferas: cognitivo, social, afectivo, valoral y físico. Varias organizaciones dicen realizar acciones educativas “alternativas” y “complementarias” que promueven aprendizajes en ámbitos poco tratados en la educación escolar como lo afectivo-emocional y valoral. En los programas hay una atención especial a temas relativos a la convivencia, y el desarrollo humano y a problemáticas como la violencia en los diferentes sistemas de socialización: familia, escuela, grupo de pares, comunidad y entorno social más amplio.

Asimismo el reconocimiento, respeto, ejercicio y exigibilidad de los derechos de la infancia y la formación de ciudadanía son ejes centrales en las propuestas de intervención. Varios programas se definen como iniciativas educativas gestadas desde la sociedad civil que buscan hacer valer los derechos de poblaciones más excluidas, marginadas y en situación de mayor riesgo, como los niños y adolescentes con discapacidad, en situación de calle y abandono.

Otra de las características de las formas de intervención de estos actores es la atención a la población infantil en el entramado familiar existente, como sistema educativo primario de sociali-



zación. Todos los programas, con diferentes estrategias, trabajan con los padres y las madres de familia por ser los principales educadores y formadores que sientan las bases en la construcción de la personalidad e identidad de los niños y ser los responsables directos de su desarrollo físico, emocional e intelectual.

Las acciones complementarias tienen el propósito de fortalecer o restablecer la integración de los miembros, fomentar vínculos afectivos y formas de crianza libres de violencia. Orientar a los padres y a las madres en prácticas y hábitos para una alimentación saludable, y en actividades educativas dirigidas a lograr un mayor desarrollo de los niños.

Además algunos ANE también hacen corresponsables a las madres y a los padres de familia en el funcionamiento o estructura de la organización, a través de la integración de patronatos, asambleas, comités y comisiones, órganos encargados de distintas tareas relativas a la coordinación y toma de decisiones de las acciones emprendidas, facilitación de los programas, gestión de los recursos, y vigilancia y transparencia del manejo de los mismos, en el apoyo logístico de actividades y eventos, así como en el mantenimiento de las instalaciones y los espacios.

Los programas que establecen se relacionan con el desarrollo integral para niños y adolescentes en vulnerabilidad socioeconómica general; la atención a niños y adolescentes con discapacidad y albergues y centros de apoyo para niños en condición de abandono, precariedad económica familiar y trabajo de calle.

Actores cuya población destinataria son jóvenes y adultos

La mayoría de los 28 ANE que integran este segundo grupo centran su quehacer en el desarrollo local de las comunidades y principalmente, en la atención a jóvenes y adultos. Desde el acercamiento exploratorio que caracteriza el presente diagnóstico, se identificó, a grandes rasgos, la coexistencia de dos visiones de



desarrollo, por un lado, aquellas con postulados de transformaciones estructurales, cambio de las lógicas del mercado imperantes y la emancipación de la población ante su situación de exclusión, marginalidad y pobreza material. Por otro lado, las percepciones que buscan la adquisición de estrategias por parte de la población para integrarse y acceder a los beneficios y oportunidades de los modelos sociales y económicos preponderantes.

Ambas miradas descansan en la idea y el principio de cambio social en entornos locales que, articulados o en suma, incidan en transformaciones a una escala más amplia, a nivel entidad, región, país y planeta. Igualmente, los actores en menor o mayor medida, proponen acciones encaminadas al desarrollo en distintos campos: económico y productivo, social, cultural, político, ambiental y ético.

Aunque varias organizaciones focalicen su quehacer en dimensiones particulares, lo hacen contemplando la articulación de los demás campos desde el enfoque de integralidad. Asimismo, varios engloban las diferentes dimensiones a partir de la perspectiva de sustentabilidad. Entre las estrategias que desarrollan destacan:

- a) Fomento de actividades económicas locales del sector secundario y terciario, como la capacitación para el emprendimiento de micronegocios, la creación de fondos de crédito revolventes y el liderazgo y emprendimiento
- b) La producción agropecuaria y el manejo de recursos naturales, cuyas líneas de acción son: el ordenamiento territorial y planificación, la conservación del medio ambiente, el desarrollo socioeconómico y la concertación, la investigación y la educación ambiental y divulgación. Algunas inciden en todas estas áreas, pero en general una mayoría lleva a cabo su labor en algunas líneas. El denominador común de todas las prácticas es la interconexión entre la



- protección ambiental y el desarrollo socioeconómico, enfocado generalmente a la producción de alimentos.
- c) La gestión cultural, educación artística y medios de comunicación comunitaria. Estos actores llevan a cabo programas con jóvenes y adultos en diversos contextos, pero con mayor énfasis en comunidades indígenas
 - d) La protección de los derechos de los pueblos indígenas, particularmente los lingüísticos. Los programas se desarrollan en tres áreas de acción: ejercicio de derechos, política pública, y fortalecimiento social. La lengua como elemento medular de la identidad y la cultura es un eje transversal.
 - e) Desarrollo humano y recreación a través de actividades deportivas, artísticas, educativas y culturales dirigidas a la formación y al desarrollo integral de las personas²⁶. Las áreas de atención que identifican son: recreación, educación, desarrollo humano y apoyo psicológico.
 - f) Institutos de Educación Superior, incidencia en la formación de jóvenes en educación media y superior como agentes de desarrollo local. En el amplio y heterogéneo universo de los ANE, hay tres Institutos de Educación Superior que desde diferentes áreas y perspectivas asumen su función de promoción y fomento del desarrollo comunitario, a partir de la formación de jóvenes estudiantes de nivel medio superior y superior como gestores y promotores del cambio social. Se trata de El Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO), Enactus- Universidad Tecnológica de la Mixteca (UTM), y el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA). Según las acciones documentadas, estos actores implementan estra-

²⁶ Confederación Revolucionaria de Obreros y Campesinos (CROC) y NicanAxcan.



tegrías en tres grandes líneas: sistematización de los saberes y prácticas locales y análisis del entorno; vinculación e *incidencia* social, y capacitación y asesoría técnica. Al igual que en los otros ámbitos documentados, no todas las líneas de intervención son desarrolladas por todos los actores o son tratadas con diferentes matices y énfasis. Las estrategias puestas en juego para incidir en el desarrollo local están interconectadas con estrategias de formación, asesoría y acompañamiento a los jóvenes estudiantes, como facilitadores y promotores de la intervención.

Seguimiento, evaluación y sistematización

La mitad de las organizaciones -23 ANE- relaciona el seguimiento, la evaluación y la sistematización con la “rendición de cuentas” y la elaboración de los informes narrativos y financieros o memorias que comúnmente deben hacer para las instancias financiadoras, en su mayoría dependencias de gobierno, fundaciones privadas y agencias internacionales. La otra parte de las organizaciones, 21 ANE, enfatiza en el monitoreo y la evaluación de su intervención, el sentido reflexivo del hacer, “la valoración de los resultados”, “el análisis del proceso” para la “orientación” y definición de las “acciones futuras”. Algunos tienen mecanismos más estructurados para dar seguimiento a sus proyectos, valorar el proceso gestado y el rumbo que va tomando la intervención. Hay actores que indicaron procesos de evaluación institucional en su organización con implicaciones en la redirección, ampliación o mayor claridad en la definición de la población beneficiada, las zonas y regiones de atención, los campos, ámbitos y estrategias de acción, así como en la reestructuración interna de la organización.

Entre las estrategias de monitoreo y evaluación presentes en el quehacer de los actores, 10 organizaciones destacaron la importancia de las reuniones periódicas que tienen con sus equipos.





Estos espacios les permiten dialogar y valorar sus actividades y proyectos específicos; identifican los avances, las dificultades y los resultados y ponderan las tareas a realizar, hacen ajustes a las planificaciones para el fortalecimiento o mejora de la práctica.

Según algunos actores, las diferentes funciones, experiencias, formaciones y percepciones de los integrantes posibilitan mayores condiciones para la retroalimentación, coordinación y articulación de propuestas e iniciativas dirigidas a la mejora y fortalecimiento del proceso. Asimismo abren espacios para atender las tensiones y los conflictos internos que afectan la labor de la organización. Para algunos, las reuniones periódicas de equipo son mecanismos “más horizontales” en la toma de decisiones.

Hay actores enfocados al desarrollo local, que llevan a cabo reuniones de monitoreo y balance del proceso o de los resultados con las comunidades beneficiadas a través de las asambleas generales de comuneros y ejidatarios; o bien, de reuniones con grupos y segmentos de la población (jóvenes, mujeres, promotores, entre otros) y con comités conformados por integrantes de la misma localidad para dar seguimiento a los proyectos. Algunos indagan a través de pláticas o encuestas en las percepciones de la población respecto a los resultados y efectos de los programas en su vida cotidiana.

También hay organizaciones de segundo piso o segundo nivel –que están agrupadas con otras organizaciones- como Heifer, que inciden en el desarrollo comunitario por medio de socios locales, periódicamente tiene reuniones y reciben informes de avances de las organizaciones civiles o sociales con las que se asocia. Utilizan también herramientas e instrumentos participativos; tienen sistemas de indicadores por medio de los cuales valoran los niveles de desarrollo de capacidades, procesos participativos y organizativos; bases de datos en los que concentran información,



generalmente cuantitativa, número de sesiones, participantes, actividades, facilitadores, productos generados, etcétera.

Las organizaciones que forman parte o están afiliadas a ANE internacionales, adoptan metodologías, herramientas e instrumentos diseñados por las oficinas centrales, como prácticas institucionales que articulan e integran el quehacer de las diferentes regiones y filiales.

La mayoría de las organizaciones abocadas al trabajo con niños y adolescentes emplean herramientas e instrumentos de evaluación psicosocial, psicopedagógico, nutricional y de monitoreo del crecimiento para dar seguimiento y valorar el desarrollo de la población infantil en distintas esferas: cognitivo, social, afectivo, psicológico y físico. Por su parte, varios actores abocados a la producción agropecuaria, medio ambiente y manejo de recurso naturales, tienen sistemas de monitoreo y evaluación de impacto ambiental por actividades humanas y fenómenos naturales, algunas de estas herramientas también son utilizadas para fines diagnósticos. Otros actores utilizan la metodología de proyectos a partir de sus “planificaciones estratégicas”, realizadas por plazos de varios años, y de sus planes operativos anuales, instrumentos que les permiten construir trayectos de intervención en “marcos lógicos”, que son puntos de partida y de llegada para los procesos de monitoreo y evaluación. Asimismo, una organización dijo identificar los avances de los proyectos desde herramientas que valoran el nivel de equilibrio entre los tiempos, costos y resultados previstos.

Para algunos actores, analizar los procesos de apropiación de los proyectos, los logros de aprendizajes organizativos, técnicos y sociales, la autogestión, y el involucramiento de los participantes implica una tarea “muy compleja”. Generalmente las metodologías, herramientas e instrumentos empleados evalúan “parcialmente” estos procesos, están más orientados a la medi-



ción de resultados cuantificables y acciones que a corto plazo puedan ser “verificables”.

Una proporción significativa de actores reconoce tener un gran cúmulo de información almacenada en informes, memorias, archivos fotográficos, videos, materiales elaborados, etc., sin ser procesados, ni analizados a fondo para fines de evaluación o sistematización. De manera similar a la visión predominante sobre la evaluación, la gran mayoría de los ANE, –30 organizaciones–, conciben que la sistematización se traduce en la elaboración de informes, memorias y manuales organizacionales por ser los medios tangibles para “ordenar las actividades hechas” y “mostrar el desarrollo y los resultados de la acción” a las instancias financiadoras.

En menor proporción hay actores quienes miran la sistematización como ejercicio “reflexivo” encaminado a “clarificar las intervenciones” por los agentes implicados, “generar aprendizajes de la experiencia” para mejorar la práctica y “compartirlos” con otras organizaciones o actores con el propósito de serles de utilidad en su quehacer y establecer “redes sociales” incentivadoras de acciones comunes. Asimismo, hay organizaciones que han participado en iniciativas de sistematización con la colaboración o asesoría de agentes externos.

6. Fortalezas, debilidades y necesidades formativas de los ANE

En un ejercicio de autovaloración, los actores compartieron las fortalezas, debilidades, dificultades y necesidades formativas de sus organizaciones y equipos en la labor que realizan para la consecución de su misión y contribución a las soluciones de las múltiples problemáticas que se han propuesto atender.



Las fortalezas expuestas hacen referencia a las capacidades, los recursos, las herramientas y los procesos gestados en relación a 1) la trayectoria y gestión institucional, 2) los equipos de trabajo que integran las organizaciones, 3) la metodología empleada en los proyectos y las acciones, 4) la infraestructura y los recursos materiales con los que cuentan, 6) la gestión y procuración de fondos, 7) los vínculos establecidos con la comunidad, 8) los vínculos construidos con otros agentes (instancias de gobierno, agencias financiadoras y otras organizaciones), y 9) los resultados y el impacto del trabajo. De cada una de estas cabe destacar algunos aspectos importantes.

Trayectoria y gestión institucional

Cuatro actores con más de 20 años de fundación valoran tener trayectorias institucionales que les han permitido consolidarse en sus campos de intervención y tener “credibilidad” con las poblaciones que atienden, la sociedad civil en general, con otras organizaciones civiles y sociales, instancias gubernamentales, así como con fundaciones y agencias financiadoras.

Equipo de trabajo

La mayoría identifica entre sus principales fortalezas, el contar con equipos de trabajo con un claro compromiso y responsabilidad social, en iniciativas civiles a favor de la protección de los derechos políticos, económicos, educativos, sociales, culturales y ambientales en poblaciones en situación de pobreza y marginación.

Entre estos actores, hay quienes otorgan un gran valor a los integrantes de su organización por ser originarios de la misma comunidad o región de trabajo, tener una fuerte identidad, “arraigo a su tierra” y estar dispuestos a contribuir al desarrollo y bienestar de su entorno. Hay ANE que señalan tener equipos





multidisciplinarios, dentro de la planta interna de la organización o en sus redes de colaboradores, con la visión, las herramientas y los recursos para la elaboración de diagnósticos y la definición de estrategias integrales e innovadoras ante problemáticas complejas y multidimensionales.

Metodología

De los ANE participantes, 34 organizaciones reconocen haber construido o adecuado “buenas” estrategias y metodologías en diferentes momentos del trabajo comunitario: inserción a la población, diagnóstico, intervención y seguimiento y evaluación. Entre las estrategias que se destacan están: las técnicas participativas que involucran a la población, las de formación y capacitación de promotores locales, las relativas al desarrollo de capacidades y recursos propios en las personas o grupos, las de desarrollo integral y sustentable. Varios coinciden en utilizar métodos “problematizadores”, a partir de los cuales la población reflexiona y dialoga entorno a las condiciones y a los problemas comunes y emergentes con el fin de definir y poner en marcha alternativas.

Vinculación con la comunidad

Varias organizaciones dicen establecer vínculos de confianza con las comunidades y la población destinataria. Especialmente algunos actores valoran las relaciones cercanas y de colaboración con las autoridades comunitarias y las asambleas de comuneros y ejidatarios, los directores y docentes de las escuelas, y con los padres y las madres de familia. Algunos ANE identifican sus fortalezas en la construcción de redes de apoyo comunitarias con la población de las localidades donde trabajan, posibilitando el sostén material y social de sus centros comunitarios y albergues.



Vinculación con otros agentes

Ocho organizaciones destacan participar en espacios de concertación entre diversos actores: comunidades, instituciones gubernamentales, sector privado, organizaciones civiles y sociales y academia donde se han construido planes regionales de manejo y protección a los recursos naturales, leyes ambientales y de protección de derechos de la infancia y de los pueblos indígenas en la entidad.

Infraestructura y recursos materiales

Seis ANE destacan contar con instalaciones, vehículos y equipo material propio para realizar su labor, en condiciones “dignas”.

Resultados e impacto

Siete organizaciones exponen haber consolidado programas de intervención, de más de 10 años, con la facilitación de promotores y la integración y fortalecimiento de grupos organizados, que en algunos casos han logrado sostenibilidad.

De los ANE participantes, 12 comentan haber gestado proyectos de desarrollo local que han permitido el acceso a bienes y servicios, algunos también plantean los impactos desde el ejercicio y la exigibilidad de los derechos económicos, educativos, sociales, culturales y ambientales DESCA.

Las debilidades y dificultades que indicaron los ANE están centradas en aspectos internos y externos que obstaculizan o limitan su quehacer respecto a 1) la estructura organizativa y planificación institucional, 2) el equipo de trabajo -características y condiciones-, 3) la metodología de intervención -estrategias y programas-, 4) seguimiento, evaluación y sistematización, 5) la gestión y procuración de fondos, 6) el involucramiento de la comunidad y otros agentes, 7) la infraestructura y los recursos



■

 materiales, 8) la sistematización, y 9) los factores externos. Varias organizaciones reconocen tanto fortalezas como debilidades en un mismo aspecto.

Estructura organizativa y planeación institucional

Dos actores indican que en su organización hay concentración de información y de toma de decisiones en uno de sus integrantes, limitando los márgenes de acción de los demás participante y la efectividad en la intervención de la institución en su conjunto. Siete ANE no tienen una planificación estratégica como organización que articule y oriente las diferentes acciones emprendidas.

Equipo de trabajo

Una gran mayoría de actores, alrededor de 40 organizaciones, exponen que son pocos integrantes en el equipo y por tanto tienen multiplicidad de tareas y sobrecarga de trabajo. Vivir permanentemente la presión de llevar a cabo acciones emergentes y simultáneas de gestión de recursos, diseño y operación de proyectos y elaboración de informes de seguimiento y resultados para las instancias financiadores. Seis organizaciones comentan no poder brindar una atención especializada en áreas importantes, por ejemplo: médica, legal, psicoterapia y educativa, al no tener los recursos para la contratación de personal con los perfiles requeridos.

Varios actores indican tener condiciones laborales precarias –sin seguridad social y bajos salarios-. En algunos actores esto genera inestabilidad en la integración de los equipos ya que constantemente cambia el personal. De los ANE participantes, 11 dicen tener colaboradores con bajos niveles educativos y necesidades de formación que no pueden ser cubiertas por las propias organizaciones.



Metodología de intervención

De los ANE participantes, ocho no cuentan con metodologías y estrategias estructuradas y articuladas en una propuesta de intervención. Su labor se centra en acciones concretas que varían de acuerdo con los recursos económicos disponible y a las distintas alianzas y colaboración de voluntarias, organizaciones y dependencias de gobierno. De estos actores, cinco reconocen debilidades metodológicas en sus programas respecto a áreas específicas como la educativa, psicológica, y la incidencia social en política pública.

Seguimiento, evaluación y sistematización

Varias organizaciones –20 actores– valoran como debilidad la falta de estrategias de evaluación y seguimiento institucional. Algunos de ellos tienen archivos de bases de datos respecto a la cuantificación de acciones y número de participantes, informes y evidencias fotográficas de proyectos y actividades específicos, pero no han realizado ejercicios de evaluación de todos los procesos y resultados obtenidos en sus diferentes líneas y programas. Asimismo tres de estas organizaciones exponen su inquietud por no contar con “sistemas de medición de impacto” de los programas. De estos actores, siete plantean la falta de metodologías y estrategias, tiempo y recursos humanos para sistematizar sus experiencias a fin de retroalimentar y reorientar su labor y dar a conocer su quehacer a fuentes financiadoras.

Gestión y procuración de fondos

Todos los actores enfatizan tener recursos económicos y materiales limitados para cubrir los requerimientos de funcionamiento y operación de la organización. Entre los principales factores identifican: la disminución significativa de fuentes de financiamiento de agencias internacionales; detrimento en los montos otorgados





por instancias gubernamentales; mayores requerimientos fiscales y administrativos en la gestión; desconocimiento del abanico de instancias y programas del sector privado, gubernamental y agencias para la cooperación que permita diversificar y ampliar sus fuentes, y no contar con personal especializado y un área en la estructura organizativa para la definición de mecanismos y estrategias más efectivos en la procuración de fondos.

Hay pocas iniciativas y experiencia en estrategias de auto-sostenibilidad. Las organizaciones que han impulsado algunas acciones por medio de la prestación de servicios y comercialización de productos enfrentan un mercado controlado por las grandes empresas.

Encontramos cinco organizaciones que exponen que hay menos oportunidades de financiamiento en áreas de gestión cultural, educación artística, recreación y divulgación científica, en general, son ámbitos relegados en los programas de cooperación y desarrollo social. Hay siete organizaciones que dependen casi en su totalidad de una fuente de financiamiento, lo que ha limitado su capacidad de gestión y procesos organizativos más autónomos.

Involucramiento de la comunidad y vinculación con otros agentes

Siete organizaciones que tienen programas de padrinazgo con niños y jóvenes, identifican “impactos negativos” al generarse dinámicas paternalistas y de dependencia por parte de las familias beneficiadas. Los apoyos económicos condicionan la participación y el involucramiento de la población en los programas. Hay poca participación de los padres de familia en programas de apoyo para la crianza de sus hijos por esquemas culturales, violencia intrafamiliar y por disponer de poco tiempo al responsabilizarse en mayor proporción de las actividades de sostén económico y material de la familia.



Hay 11 actores que indican poca disposición de autoridades educativas, directores y docentes de las escuelas para coordinar acciones educativas en problemas y asuntos de interés en las comunidades.

Existen cuatro ANE que exponen atender comunidades en las que existen tensiones y conflictos internos, de carácter político, entre la misma población. Esta situación requiere de estrategias de conciliación y mediación.

Infraestructura y recursos materiales

Hay 17 ANE que dicen carecer de oficinas y espacios que sean patrimonio de la organización, y recurren a rentas o les prestan inmobiliario; el acceso al mismo depende de la disponibilidad en recursos y de las voluntades de otras personas u organismos. Otras cinco organizaciones expresaron tener infraestructura poco adecuada para llevar a cabo actividades de capacitación con la población. Hay tres actores valoran tener limitaciones al no contar con vehículos propios para brindar servicios adecuados a sus beneficiarios.

Factores externos

La pobreza económica y la marginación son parte de las principales problemáticas que influyen en los distintos problemas que tienen las poblaciones destinatarias. A ello suman la discriminación hacia la diversidad y los diferentes mecanismos de exclusión para el reconocimiento de los derechos en poblaciones con discapacidad, niños, migrantes, indígenas, mujeres, entre otros. También, la falta de reconocimiento y respeto de los derechos colectivos de los pueblos indígenas en su desarrollo y autodeterminación; violencia y debilitamiento del tejido familiar y social en distintos contextos. La poca confianza en las instancias gubernamentales de procuración de justicia y desarrollo social por





prácticas de corrupción y clientelares, burocracia y la polarización por disputa de poder entre los partidos políticos.

Finalmente, en cuanto a las necesidades formativas de los equipos de trabajo de las organizaciones, planteadas por ellos mismos, encontramos requerimientos en áreas 1) conceptuales, 2) metodológicas, 3) administrativas y financieras, y 4) de vinculación. En siguientes párrafos punteamos tales necesidades y temas de interés.

Elementos conceptuales y temáticos

Varias organizaciones enunciaron requerir espacios de formación en diferentes temáticas directamente relacionadas con sus ámbitos de acción. A continuación se puntean: áreas médicas, psicológicas y pedagógicas para atender programas integrales con la población de niños y adolescentes; así como equidad de género, participación, ciudadanía e identidad cultural a fin de mejorar estrategias de intervención en programas de animación sociocultural y de desarrollo local; enfoque de educación intercultural para la construcción de propuestas educativas socioculturalmente pertinentes en entornos plurales que caracterizan el estado de Oaxaca, en lo particular, y el país en su conjunto; educación comunitaria y animación socio-cultural en iniciativas con distintos segmentos de la población e incidencia en el desarrollo comunitario.

Herramientas metodológicas

Destacan herramientas para la elaboración de proyectos con base en el marco lógico y la planificación estratégica como recursos para el desarrollo y el fortalecimiento institucional con organizaciones de diferentes ámbitos de acción y población de atención. Metodologías de sistematización de experiencia desde perspectivas participativas con actores que intervienen en diversas áreas y



ámbitos. Herramientas e instrumentos de evaluación de impacto con metodologías mixtas cuantitativas y cualitativas, particularmente este requerimiento fue expuesto por actores centrados en programas de desarrollo local. Diseño de “sistema de indicadores de medición” en procesos de monitoreo y evaluación de proyectos con organizaciones de ambos grupos de población.

Técnicas de terapia grupal e individual para la atención psicosocial en personas y familias afectadas por entornos de violencia dirigidas a proyectos para el restablecimiento del tejido familiar. También metodologías de formación de promotores locales en organizaciones de distintos ámbitos de acción; de aprendizaje “socio-constructivistas” para programas de educación no formal dirigidos a niños y adolescentes.

Saberes administrativos y financieros

La procuración de fondos y la gestión de proyectos es una necesidad formativa ampliamente compartida por todas las organizaciones. Asimismo, la contabilidad y la administración financiera fueron áreas igualmente expuestas por una proporción significativa de los actores.

Habilidades para la vinculación

De manera especial, los ANE resaltaron su interés y preocupación por hacerse de más herramientas metodológicas para la sistematización de sus experiencias y la evaluación del impacto de las mismas. También en la necesidad vincularse con organizaciones de diversos ámbitos de acción para incidir en política pública.

7. Devolución a los ANE

El sociodiagnóstico se presentó a los ANE en una reunión informativa que se realizó el 15 y 16 de julio del 2014; ahí surgió





el apéndice donde se identifica la percepción de los perfiles de educadores desde las ANE. Además, en ese encuentro, se detectó que las organizaciones tienen otras prioridades, que no siempre buscan realizar o resolver sus problemáticas articulándose con otras organizaciones y tampoco fue posible construir una agenda común. Esto se confirmó en la evaluación intermedia: “más allá de la creación de una agenda común para el diálogo con el Gobierno, los datos del diagnóstico hablan de una sociedad civil que requiere capacitación y recursos para llevar a cabo su trabajo y que ve la participación y el involucramiento en las políticas públicas como un extra que hoy no pueden permitirse (excepto en raros casos de organizaciones ya bien estructuradas)”.

En esa línea, se sugirió reforzar, con base en el enfoque sistémico, a las organizaciones de la sociedad civil para favorecer su participación en las políticas públicas. El enfoque sistémico, señaló el evaluador, analiza una organización bajo diferentes perspectivas o sistemas y sugirió hacerlo de la siguiente forma: uno, políticas nacionales e internacionales, estrategias públicas locales, entre otros. Dos, el sistema de los recursos humanos que incluye al personal de las OSC y sus necesidades de capacitación, formación y profesionalización. Y tres, sistema de respuestas organizativas como nuevos y mejores servicios para la comunidad.

Una forma de dar respuesta a la evaluación intermedia del proyecto fue a través de realizar la semana de formación para los ANE; esta se llevó a cabo del 10 al 15 de agosto del 2015. Estuvieron 22 organizaciones con más de un participante cada una. A la convocatoria lanzada se sumaron otras organizaciones que no fueron parte del sociodiagnóstico pero que solicitaron su incorporación a los talleres. Las temáticas que se abordaron fueron: “Formación en capacidades de comunicación”, “Panorama sobre el contexto actual de la cooperación” y “Gestión de ciclo de proyecto”.



Los ANE participantes fueron: 1. Albergue Infantil Josefino, 2. Acéptame como soy A.C, 3. Alternativa Cívica Revolucionaria A.C, 4. AMATE- Consultoría en proyectos culturales y comunitarios, 5. CANICA de Oaxaca A.C, 6. Casa Hogar Hijos de la Luna, A.C, 7. Centro Profesional Indígena de Asesoría, Defensa y Traducción A.C, 8. Centro Tepelmeme A.C, 9. Comunidad y ambiente ADONAI A.C, 10. Crecemos-DIJO, A.C.; 11. Federación FOCOPO, 12. Formación, Capacitación y Consultoría para el Desarrollo Urbano, 13. INSO, 14. La Ventana, 15. Movimiento Comunitario por Oaxaca, 16. Ojo de Agua Comunicación, 17. Organización de Apoyo y Beneficio Saucitlan, A.C, 18. Programa 0548 Desarrollo Tonalá, 19. Programa Pa Coconitos de Tlale Huaque de Concepción A.C, 20. Servicio del Pueblo Mixe, 21. Sikanda y 22. Yoli Yekyetolis A.C

Para evaluar la semana de formación se aplicó un instrumento, de su análisis, se destaca una valoración positiva en términos de la pertinencia de los temas que se abordaron, especialmente los relacionados a aspectos de metodología para la sostenibilidad de sus organizaciones (marco lógico) y de comunicación.

8. Consideraciones finales

En el presente diagnóstico encontramos que los 46 ANE que se destacaron, cuentan con orígenes, años de fundación, trayectorias institucionales, y contextos de trabajo heterogéneos. Numéricamente nuestra muestra está compuesta en su mayoría por asociaciones civiles, aunque también se nutre de otros actores no estatales como organizaciones religiosas, un sindicato y algunas instituciones de educación superior. En un primer acercamiento, ubicamos diferencias en las poblaciones de atención. Por un lado situamos a aquellos actores cuya población prioritaria de atención son niños y adolescentes, lo cual corresponde al universo del estudio planteado en su inicio, y por otro lado a aquellos actores que focalizan su labor en jóvenes y adultos. No obstante, al





profundizar en el análisis del quehacer de estas organizaciones, identificamos vasos comunicantes entre ambos grupos, pues los primeros también intervienen con jóvenes y adultos, principalmente con padres y madres de familia, quienes son los primeros agentes encargados de la crianza y educación de sus hijos -niños y adolescentes-.

A su vez, el segundo grupo de actores en algunos casos tiene incidencia directa con población infantil por medio de acciones complementarias orientadas a una atención integral comunitaria, y en otros casos, la labor emprendida con jóvenes y adultos también busca impactar en la mejora del entorno familiar y comunitario, en el cual se incluye a la población infantil.

En estas formas de intervención hay una visión sistémica que reconoce a los diferentes segmentos de la población dentro de su sistema familiar y comunitario. Así mismo, documentamos que dicha perspectiva tiene un fuerte sentido de comunidad y le otorga gran valor a la colectividad, que caracteriza a las culturas de los pueblos campesinos e indígenas, con fuerte presencia en el estado. En este contexto esta perspectiva ha sido estudiada por intelectuales y organizaciones indígenas que han acuñado la noción de *comunalidad* para acercarse a ella y describirla.

En la identificación de los problemas de las poblaciones destinatarias de los ANE, analizamos el reconocimiento, por parte de estos actores, de problemáticas estructurales derivadas de la pobreza, la desigualdad y exclusión social y económica, la marginación, la violación sistémica de derechos y la discriminación cultural. En la comprensión de las mismas imperan formas de entendimiento multidimensionales y la interconexión entre problemas de orden social y educativo.

Hay una clara tendencia de los actores, por un lado de destacar problemas desde las dimensiones económicas, sociales, políticas, culturales y ambientales, englobadas principalmente en la



falta de protección y ejercicio de los DESCAs, a partir un enfoque de derechos. Al respecto puntualizan problemas, interconectados entre sí, como: la migración, falta de fuentes de empleo, empleos precarios y mal remunerados, desnutrición, falta de soberanía alimentaria, inequidad de género, deterioro ambiental, violencia intrafamiliar y social, debilitamiento del tejido familiar y social, y pérdida de la lengua y la cultura en los pueblos indígenas.

Por otro lado, ubican problemáticas educativas, formal y no formal, interrelacionadas con las sociales: rezago educativo, falta de una educación integral que trate la dimensión valoral, actitudinal, intelectual y física, falta de una educación inclusiva para poblaciones tradicionalmente excluidas –niños, jóvenes y adultos en situación de pobreza, con discapacidad, trabajadores de calle, indígenas, campesinos, etcétera-, deserción escolar, baja escolaridad, educación que limita el desarrollo crítico y transformador de los sujetos, falta de una educación ambiental, y escasos espacios de capacitación para el desarrollo comunitario.

Frente a estas problemáticas, los ANE dicen focalizar su intervención en algunos aspectos; la mayoría propone alternativas integrales de solución orientadas a la formación de ciudadanía en el ejercicio de sus derechos, al fortalecimiento del entramado familiar y comunitario desde la reivindicación cultural e identitaria, y a propiciar cambios sociales a una escala local pero con el propósito de impactar a una escala más amplia.

A partir del principio de integralidad, una proporción significativa de los actores llevan a cabo estrategias comunes en las que conjugan acciones educativas, psicosociales, de salud y nutrición, económicas, productivas, recreativas, culturales, artísticas y ambientales, encaminadas, en mayor o menor medida, a la autonomía de los sujetos y al desarrollo de capacidades, recursos y herramientas propias. La tendencia es incidir en procesos participativos y en el fortalecimiento organizativo de colectivos.





Así mismo, identificamos estrategias y acciones particulares de acuerdo a la población prioritaria y a la incidencia en ámbitos de acción específicos. A grandes rasgos, los ANE con el foco de atención en la población infantil, fomentan programas con una clara dimensión socioeducativa, en su mayoría desde la educación no formal pero con estrecha relación con la educación escolar. Las áreas de atención son apoyo extraescolar, estimulación temprana, orientación educativa, educación artística, ambiental, nutricional, educación especial, prevención de la violencia, capacitación para el trabajo, así como áreas de manutención y tutoría.

Los otros actores, quienes tienen como principal población a jóvenes y adultos, realizan iniciativas de desarrollo local en los ámbitos: socioeconómico, de capacitación para el trabajo, producción agropecuaria, medio ambiente y manejo sustentable de los recursos naturales, gestión cultural y acceso a medios de comunicación comunitarios, desarrollo humano y recreación, de los derechos de los pueblos indígenas, y en la incidencia social de instituciones de educación superior.

Los principios orientadores, temas y ámbitos de acción presentes en el quehacer de los ANE que integran la muestra de estudio de este diagnóstico, juegan un papel relevante a favor de la cohesión social de las localidades y regiones donde realizan su labor, con repercusiones en la entidad en su conjunto, algunos a través de acciones coordinadas en redes de organizaciones civiles. Estos actores inciden en procesos organizativos y sociales dirigidos al bienestar de poblaciones en situación de pobreza y marginación, a construir desde los sujetos mayores condiciones de igualdad y equidad en el ejercicio de sus derechos, al tejer lazos de solidaridad, apoyo mutuo y confianza alrededor de acciones dirigidas a “hacer comunidad” por un bien común.

De acuerdo a Reygadas (2005) este tipo de acciones pueden ser contrapesos a lógicas excluyentes, individualizadas y mer-



cantilizadas al extremo por el hecho de buscar responder a los problemas escuchando y reconociendo a los otros como otros, por medio de diagnósticos comunitarios y participativos, de reconstruir solidaridades con el tequio y el apoyo mutuo, de cuidar la naturaleza y el ambiente, de producir sin contaminar, de convocar a las y los diferentes. Todas estas iniciativas por sí mismas, manifiesta ya una lógica civil colectiva que piensa en un mundo enriquecido por la diversidad social y biológica.

Las dificultades más significativas que tienen estos actores para el desarrollo de su trabajo comunitario son: 1) financieras, en la falta de fuentes de financiamiento y dependencia económica hacia ciertas financiadoras, lo que impide la autonomía de algunas organizaciones, 2) en sus recursos humanos y competencias: movilidad constante del personal, poca formación en temas de gestión de recursos, no se tienen mecanismos propios de diagnóstico y evaluación que permitan medir impacto al interior de las organizaciones, no se cuenta con una metodología de trabajo específica, y tampoco tienen conocimiento sobre cómo elaborar proyectos y sistematizar las experiencias, así como 3) algunos ANE tienen un débil vínculo con otras organizaciones a través de redes.

Finalmente es importante señalar que los ANE, si bien no están “incidiendo directamente en política pública en el estado” desde el marco politológico o administrativo como ya se mencionó, sí están incidiendo en las comunidades en las que se insertan y lo hacen desde la lectura de sus contextos y las respuestas que consideran es necesario ofrecer –éstas quedaron expuestas con claridad-. Más aún los ANE están realizando muchas de las tareas que le corresponden al Estado, lo suplen. Es pues esa mirada la que es necesaria reforzar, revisar y ciertamente en el camino buscar la articulación con otras organizaciones de tal manera que puedan potencializarse. Proceso que queda a las organizaciones como una tarea que pueden realizar, no desde la imposición sino desde el encuentro de sus búsquedas y respuestas.





Capítulo III

Actualización de educadores de escuelas normales y diseño de propuestas de formación permanente

Leticia Ventura Soriano





Las actividades relacionadas con la formación de formadores se desarrollaron en tres escuelas normales ubicadas en la región Mixteca del Estado de Oaxaca: en la Normal Rural Vanguardia (ENRUVA) de Tamazulápan, en la Escuela Normal Experimental de Huajuapán (ENEH) y en la Escuela Normal Experimental de Teposcolula (ENET). En ellas se llevaron a cabo dos ediciones del Diplomado en Formación Docente.

En la primera parte de la presente sección se retoman los resultados de los diagnósticos exploratorios sobre las necesidades formativas de la planta docente de esas Normales. Posteriormente se destaca la experiencia de la puesta en marcha de dos ediciones de un Diplomado en Formación Docente en el que participaron miembros de las normales involucradas y en la tercera parte se esbozan aspectos constitutivos que se están considerando para formular un programa de maestría.

1. Diagnósticos exploratorios sobre las necesidades formativas de la planta docente en las normales de la región mixteca

Cabe señalar que los diagnósticos sobre las necesidades formativas que se realizaron en las tres normales, estuvieron a cargo del

equipo de trabajo del INIDE²⁷; la recolección de la información, la sistematización, el análisis de los datos y la elaboración de los informes se construyeron de abril a agosto de 2013.

Entre los hallazgos se evidencian algunas prácticas de enseñanza, las problemáticas educativas a atender, las condiciones institucionales y los temas prioritarios de actualización que expresaron los docentes. Asimismo, se hace la caracterización del perfil profesional de los profesores con base en la revisión y sistematización de los documentos de la plantilla docente que elaboran los directivos de las normales, y en el diagnóstico situacional del personal académico que realizó la ENRUVA.

El análisis de algunos datos empíricos se contrastó con otras investigaciones relativas a la formación y el trabajo docente, en su gran mayoría realizadas en México y en América Latina. Desde luego, varios aspectos que se documentaron en los diagnósticos, se situaron en el contexto de las políticas educativas nacionales e internacionales de educación básica y en particular del subsistema de normales (Cfr. Integración de los resultados de los diagnósticos exploratorios sobre las necesidades formativas de la planta docente en las normales de la región Mixteca de Oaxaca, agosto 2013)

Metodología

Para la elaboración de los diagnósticos de las Normales se utilizó una metodología cualitativa para conocer los requerimientos educativos tomando en cuenta las visiones, las percepciones y los contextos escolares y sociales de los propios profesores. Esta perspectiva se apoyó en la recolección de datos cualitativos y en el análisis de los estudios que realizaron los profesores, con el fin caracterizar su perfil académico en términos porcentuales. Se consideró conveniente que los diagnósticos tuvieran un carácter

²⁷ La autoría de los mismos estuvo a cargo de Paola Arteaga



exploratorio a través del cual se hiciera un acercamiento, identificación y reconocimiento de los requerimientos educativos de los profesores para el desarrollo de su labor en la formación de docentes de educación básica.

Para definir las áreas a diagnosticar se consideraron los planteamientos de competencias profesionales en la enseñanza de Perrenoud (2004), quien expone la movilización de saberes, habilidades y actitudes que los profesores pueden poner en juego en el desarrollo de su tarea educativa. Y particularmente, se tomaron las dimensiones de la práctica docente de Danielson (2011): a) la planeación y preparación de clase; b) la construcción de un clima del aula adecuado; c) el diseño y desarrollo de la instrucción, y e) las responsabilidades profesionales relativas a las diversas tareas escolares que los docentes realizan además de su trabajo de enseñanza en el aula, en la relación con otros integrantes de la comunidad educativa.

Durante el trabajo de campo, la sistematización y el análisis de la información, se modificaron algunos rubros de indagación y se incorporaron las condiciones institucionales dado que en esa trama organizativa tiene lugar el quehacer docente (Ezpeleta, 1992). Asimismo, se desmenuzó la dimensión de “responsabilidades profesionales” de Danielson en: trabajo colegiado y formación continua por ser aspectos directamente relacionados con el objeto y los propósitos del diagnóstico.

Los planteamientos de los docentes y estudiantes se sistematizaron en las temáticas: a) planeación, b) evaluación, c) ambiente del aula, d) instrucción, e) trabajo colegiado, f) condiciones institucionales y g) formación continua. Las herramientas de investigación que se usaron fueron la entrevista, el cuestionario²⁸ y el análisis de documentos relacionados con la formación en las escuelas normales.

²⁸ Éste último sólo fue aplicado con estudiantes de la ENET, quienes, como se explica más adelante, estuvieron integrados en dos grandes grupos.





Para la exploración de las áreas del quehacer docente, se empleó la entrevista por medio de la técnica de grupos focales con profesores, a fin de posibilitar como indica Aubel (1994) un diálogo colectivo, abierto y cercano que permitiera escuchar la pluralidad de ideas y contrastar las opiniones, experiencias y creencias. Se diseñaron guías de entrevista semiestructuradas a partir de preguntas abiertas encaminadas a documentar supuestos, visiones y prácticas de los docentes. También se decidió recoger las percepciones de los estudiantes, al ser los principales interlocutores y sujetos de atención en el trabajo pedagógico de los profesores. Estas voces permitieron ampliar y complementar el objeto de análisis.

Con la ENRUVA el trabajo de campo se llevó a cabo entre mayo y junio de 2013 y se analizó, sistematizó la información y elaboró el informe de resultados porque en junio se presentó a los directivos y profesores. Ese mismo mes, se recopiló la información en la ENEH y la ENET; entre julio y agosto se realizó el análisis, la sistematización y los informes de los hallazgos. Así mismo en agosto se hizo la devolución de los resultados con directores y docentes de ambas escuelas.

El personal académico de las tres instituciones educativas asciende a 115 profesores, de los cuales se entrevistó a 73, a través de 10 grupos focales, que representan el 63.5% de la plantilla docente. De esta muestra, 35 son de la ENET (60%), 40 de la ENRUVA (85.1%) y 12 de la ENEH (36.4%)²⁹.

De acuerdo a la licenciatura impartida: 58 dan clases en la Licenciatura en Educación Primaria (69.8%), 10 en la Licenciatura en Educación Preescolar (62.5%) y 5 en la Licenciatura en Educación Física (31.2%)³⁰. En la ENRUVA y la ENET se cubrieron

²⁹ Porcentajes calculados basándose en el número total de profesores activos por escuela.

³⁰ Porcentajes estimados según el número total de docentes por licenciatura en las tres normales.



todos los semestres (2°, 4°, 6° y 8°) y en la ENEH, únicamente faltó dialogar con profesores de 6° semestre³¹.

No fue posible entrevistar a todos los profesores como se esperaba, pues particularmente en la comunicación y organización interna de la ENEH y la ENET, a los directivos les faltó informar con más tiempo a los profesores de las fechas en que se realizó la recolección de la información, por lo que algunos no estaban en la institución o tenían actividades escolares programadas. No obstante, todos los directivos brindaron su apoyo para la consecución de las visitas y la gran mayoría de los docentes que participaron, expresaron su disposición e interés en la realización del diagnóstico y la construcción de espacios de formación continua para ellos, desde sus propios requerimientos educativos.

Cabe mencionar que la investigación derivó en tres diagnósticos, uno por cada escuela normal participante; y los resultados se presentaron a los directivos de las escuelas normales.

2. Resultados de los diagnósticos

Entre las principales problemáticas identificadas, en promedio, una cuarta parte de los profesores no cuenta con la formación pedagógica básica, ni experiencia en el campo educativo y en docencia para fungir como formadores de maestros de educación básica. Al parecer en el ingreso del personal académico prevalecen mecanismos político-sindicales, en detrimento de lo pedagógico, situación identificada y cuestionada por la misma comunidad escolar: directivos, profesores y estudiantes.

No existen proyectos institucionales en las escuelas donde se esbocen qué tipo de maestros se busca formar, según el contex-

³¹ Las licenciaturas en total duran ocho semestres que equivalen a cuatro años, cada año contempla dos semestres. El trabajo de campo se realizó entre abril y julio de 2013, periodo correspondiente a los semestres pares (2°, 4°, 6° y 8°).



to sociocultural y económico de la región, así como los requerimientos educativos locales, estatales y nacionales.

En los distintos elementos del quehacer de enseñanza, particularmente en la planeación, evaluación e instrucción, los docentes exponen desconcierto y descontrol ante el cambio de reforma educativa y con ello de planes de estudio. Existe extrañamiento sobre el enfoque por competencias, en el que subyace toda la organización curricular. De igual manera, exponen desconocimiento y dificultad para hacer aprehensible la teoría de la pedagogía crítica propuesta en el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca 2012, PTEO³². Ambos planteamientos, parecen quedarse en discursos educativos poco accesibles y comprensibles para los profesores. Aunque estas percepciones también deben entenderse en el proceso de incorporación y movilización inicial de tales propuestas.

Si bien en Oaxaca, el movimiento magisterial desde 2008 rechazó la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y en consecuencia la de las normales; los profesores de las tres escuelas consideran importante conocer y encontrarle sentido a los componentes pedagógicos de la nueva reforma, como ya se dijo particularmente al enfoque por competencias y a metodologías de los programas, pues finalmente los planes de estudio de los dos niveles son un referente educativo central para ellos, además de ser demandas de aprendizaje de los estudiantes. Algunos docentes no pretenden adoptar y aplicar de facto los recursos de la malla curricular, sino expresaron la necesidad de adquirir

³² El Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca,(PTEO) es una propuesta educativa construida por el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca y la Sección XXII del SNTE, y está estructurado por tres programas y dos sistemas: Los Programas son, el de Mejoramiento Escolar y de Vida de Niños, Jóvenes y Adultos; el de Reconocimiento Educativo de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca; y el Programa Popular Comunitario de Infraestructura y Equipamiento Educativo de Oaxaca; los sistemas son: El Sistema Estatal de Evaluación de Oaxaca y el Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca.



más elementos teórico-prácticos para la valoración y selección de aquellos recursos que consideren pertinentes en su quehacer educativo particular³³.

Otro aspecto a identificar es la falta de programas de formación continua y desarrollo profesional, consistentes, permanentes y extensivos para los profesores en los ámbitos de gestión nacional, estatal y regional, siendo esta dimensión un elemento clave para la transformación y la mejora educativa. Tal escenario expresa la debilidad en las políticas educativas centradas en el fortalecimiento académico de las escuelas normales. En México, como en otras latitudes, este subsistema ha tenido menor atención, en comparación con el nivel de educación básica, porque se ha privilegiado la capacitación ya en servicio desligada de la formación inicial (Maya, 2010; Torres, 2000; Vaillant, 2012).

Dentro de las fortalezas encontradas al interior de estas instituciones educativas, existen propuestas formativas de colectivos

³³ La actual reforma educativa ha implicado modificaciones al contenido de artículos de la constitución y de la Ley General de Educación, así como la promulgación de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Particularmente, en esta última se instauran mecanismos para la evaluación del desempeño docente, a partir de los cuales se regulará el ingreso, la permanencia y la promoción de los profesores de educación básica y media superior. Ciertamente estos cambios sustanciales trastocan el contrato colectivo de los trabajadores de la educación y también prácticas sindicales clientelares, presentes en todo el país.

Las leyes fueron aprobadas de manera precipitada por los órganos de gobierno del legislativo, sin un claro proceso de consenso y diálogo entre el gobierno federal y los diferentes grupos del magisterio, específicamente con los profesores disidentes de la CNTE, donde tiene fuerte presencia la sección XXII. En este momento hay un conflicto entre ambos actores, todavía no resuelto. Paralelamente hay debates entre especialistas y académicos en relación a las diferentes maneras de entender la evaluación de los profesores en el contexto de la realidad educativa nacional. Similar a los que se han generado en distintos países de América Latina alrededor de este tipo de reformas (Torres, 2000:47).

La LGSPD no procede para la planta docente de las normales por pertenecer al nivel de educación superior, pero sí se contemplan la reestructuración del Sistema de Normales Públicas, según el artículo 22 transitorio.

de profesores generadas a través de la autogestión, las cuales parecen estar acompañadas de procesos de reflexión y evaluación de la misma práctica docente.

Los directivos de las tres normales, particularmente de la ENRUVA, han expresado su intención de emprender acciones conjuntas para construir propuestas y espacios de formación y profesionalización del personal académico, a fin de revertir los rezagos educativos existentes, tanto en los profesores como en los estudiantes, basándose en principios de equidad e inclusión al considerarse sectores marginados, como la gran mayoría de los habitantes de la entidad. Para atender las necesidades formativas de la planta docente de las normales de la región Mixteca, identificadas a través de las voces de profesores y de los estudiantes, se deberán tomar en cuenta las siguientes problemáticas y retos que detectados:

Considerar las condiciones académicas del personal que ingresa sin ninguna formación inicial en el ámbito pedagógico, ni experiencia previa en la docencia. Si bien una proporción significativa ha cursado maestrías en educación, ya en servicio, parece indispensable fortalecer su formación, pues existe un mayor cuestionamiento de su desempeño docente al interior de la comunidad estudiantil y entre los mismos profesores y directivos.

Todos los profesores requieren de espacios de profesionalización como formadores de docentes en educación básica. Además de tratar aspectos teórico-prácticos del campo, será medular abordar las implicaciones éticas de su labor con el propósito de incidir en la construcción y/o fortalecimiento de su identidad profesional.

Según los hallazgos, más allá de los perfiles académicos que tienen los profesores con respecto a los estudios y la experiencia en la educación y docencia, el compromiso por atender la heterogeneidad de los requerimientos de aprendizaje de los estudian-



tes y por la búsqueda constante de la innovación son condiciones claves para una mayor relevancia de su labor educativa.

De acuerdo a la información documentada hay muy pocas opciones en el campo de la formación de formadores. Aunado a ello, existen limitantes a nivel institucional para responder a una demanda de actualización permanente.

Los principales temas de interés de los docentes corresponden a componentes centrales del trabajo pedagógico como: planeación, evaluación, enfoques curriculares y metodologías de enseñanza y aprendizaje. Así mismo, en un segundo nivel de prioridad, se encuentra la investigación educativa, particularmente las herramientas y técnicas de indagación para ser empleadas con los estudiantes en los procesos de reflexión, análisis y sistematización de las prácticas escolares. Aunque también un grupo de profesores busca especializarse en este campo de conocimiento para conformarse en Cuerpos Académicos y hacer investigación.

Es importante encausar cualquier propuesta de formación en la generación de soluciones concretas y pertinentes para abatir los rezagos de la comunidad escolar en competencias básicas como la comprensión lectora, expresión escrita y habilidades del pensamiento; deficiencias de todo el sistema educativo ampliamente documentadas, todavía no resueltas de forma efectiva, que merecen una mayor atención en este tipo de instituciones donde se acrecientan los bajos niveles de aprovechamiento escolar y la inequidad educativa.

Es necesario ofertar un espacio de actualización, como lo exponen explícita o implícitamente varios profesores, con una perspectiva formativa en la que puedan tener una mayor comprensión de los procesos educativos de su tarea pedagógica y construir propuestas de intervención que respondan a las necesidades y rezagos claramente identificados en ellos y en los



estudiantes, lo cual no puede ser atendido desde una iniciativa de capacitación y habilitación centrada en la adquisición de procedimientos y un repertorio de términos para la aplicación de las nuevas mallas curriculares.

Para avanzar en la eliminación de las problemáticas y responder a los retos, es oportuno tratar las perspectivas curriculares en el marco de las reformas, desde una visión amplia e intercultural, y con sólidos elementos didáctico-pedagógicos, filosóficos, éticos, sociológicos y políticos, apostando a procesos de reflexión, apropiación, transformación e innovación a partir de la propia experiencia de los docentes.

3. Diplomados en Formación Docente

A partir del diagnóstico exploratorio entre el INIDE y AVSI-México diseñan el primer diplomado en Formación Docente dirigido a personal de las normales involucradas. AVSI se responsabiliza del diseño de la segunda edición y de que ambos se realicen. Ese espacio de formación continua, sentó las bases para formular un programa de maestría.

El Diplomado en Formación Docente se impartió a 30 profesores. Los perfiles académicos de los participantes coinciden con lo que el INIDE documentó en los diagnósticos. Arturo Tapia, tutor de la primera edición del Diplomado, en el informe de la primera edición confirmó que el diagnóstico que integró el equipo de la Universidad Iberoamericana identificó tres subgrupos dentro del cuerpo de docentes de estos centros, según la formación inicial que registraban, a saber:

- a) Egresados de escuelas Normales tanto en su modalidad básica como en la modalidad superior.
- b) Cuentan con estudios universitarios en carreras relacionadas con el campo educativo.



- c) Docentes con estudios de nivel universitario sin nexo con la educación”³⁴.

Un dato que llama la atención en el diagnóstico del INIDE-UIA es que a diferencia de la escuela Normal de Tamazulapan, donde sólo el 48% de los formadores tiene estudios normalistas, en la escuela de Huajuapán este subgrupo alcanza el 68.5%. Así también, hay un contraste entre el 36% de formadores sin perfil educativo en la primera escuela y el 16% en la segunda³⁵.

A su vez, el grupo de los que hicieron estudios universitarios relacionados con la educación muestra porcentajes similares en ambas escuelas. La descripción de estos subgrupos ofrece una aproximación de la distribución de los perfiles que presentan los docentes que participaron en el Diplomado³⁶. Entre estos se registra la presencia de los tres subgrupos de formadores, aunque no siempre en las mismas proporciones que presentan el conjunto de las escuelas Normales analizadas.

³⁴ Se trata de los que informalmente se identifican como docentes sin perfil. Poco más de un tercio de los formadores en la Normal de Tamazulapan están en este subgrupo. Sería útil estudiar los rasgos y la perspectiva educativa que presenta este grupo a fin de detectar necesidades particulares y niveles de desempeño. Podría resultar de utilidad indagar cómo conciben la docencia y su papel como formadores aquellos que han ingresado al sistema de formación de docentes por un hecho circunstancial y sin tener el perfil profesional adecuado, como suelen ser los formadores sin perfil educativo.

³⁵ El diagnóstico no dispone de estos datos para la Normal de Teposcolula.

³⁶ Otros datos relevantes reportados por el INIDE-UIA en relación a la formación inicial indican que en la Normal de Tamazulapan poco más de la mitad de formadores (59%) cursaron maestría, pero varios permanecen sin obtener el grado. Al conjuntar los resultados de Tamazulapan y de Huajuapán, el INIDE-UIA reporta que 20 profesores (25.3%), conservan el mismo grado de estudios obtenido en su formación inicial, nueve (11.4%) cursaron otra carrera a nivel licenciatura, 46 (58.3%) estudiaron la maestría y cuatro (5%) llevan a cabo estudios de doctorado como parte de su desarrollo profesional (INIDE, 2013). Cabe mencionar que la falta de obtención del grado se asocia con frecuencia al rezago en la elaboración de los trabajos de tesis. Este hecho que a veces se percibe sintomático en los programas de posgrado de Oaxaca, invita a valorar la pertinencia de emprender acciones encaminadas a solventarlo, por ejemplo se podría valorar la pertinencia de un taller que derivara en el acompañamiento para la elaboración de trabajos de tesis.

De esa manera, se puede indicar que poco más de la mitad de los docentes que asistieron al Diplomado (55%) contaron con formación inicial orientada a la educación. El resto de los participantes no comparte ese rasgo o no lo informan, por lo que se considerarían docentes sin perfil educativo en su formación inicial (Ver cuadro 6)

CUADRO 7.

PERFIL INICIAL			
¿Tiene perfil inicial orientado a la educación?			
	Casos	%	% acumulado
No	13	44.83	44.83
Sí	16	55.17	100
Total	29	100	

Fuente: Elaboró Arturo Tapia

Por otro lado, se puede indicar que la mitad de los participantes en el Diplomado (50%) son normalistas y el resto egresaron de alguna otra institución de educación superior. (Ver Cuadro 7)

CUADRO 8.

CONDICIÓN DE NORMALISTA			
¿Es egresado de una escuela Normal?			
	Casos	%	% acumulado
No	14	50.0	50
Sí	14	50.0	100
Total	28	100	

Fuente: Elaboró Arturo Tapia

La mayoría de los normalistas egresó de instituciones oaxaqueñas y una minoría de escuelas normales de otras entidades del país, tal y como se indica en el siguiente cuadro:



CUADRO 9.

ESCUELAS NORMALES DE EGRESO		
Institución	Egresados	%
CRENO (Oaxaca)	3	10.34
ENEH (Oaxaca)	2	6.90
ENEP (Oaxaca)	1	3.45
ENRUVA (Oaxaca)	4	13.79
Escuela Normal Superior Cd. Madero (Tamaulipas)	1	3.45
ENSF (Oaxaca)	1	3.45
Normal Rural de Tenería Tenancingo (México)	1	3.45
Normal Superior Benavente (Puebla)	1	3.45
Suma	14	48.28

Fuente: Elaboró Arturo Tapia

Con respecto al grado de estudios de los participantes, el 72% indica contar con maestría, el resto se ubican entre el grado de licenciatura, un 17% y en el de doctorado el 6.9%, nivel máximo de estudios (Ver cuadro 9).

CUADRO 10.

GRADO MÁXIMO DE ESTUDIOS			
	Casos	%	% acumulado
s/d	1	3.45	3.45
Doctorado	2	6.90	10.34
Licenciatura	5	17.24	27.59
Maestría	21	72.41	100
Total	29	100	

Fuente: Elaboró Arturo Tapia

Otro dato relativo a la formación inicial de los participantes en el Diplomado es el que indica que sólo poco más de la mitad declara tener experiencia como docente en educación básica (53.3%). La situación del resto es un poco ambigua por el gran número de ellos que no informaron al respecto (Ver Cuadro 10)



CUADRO 11.

EXPERIENCIA DOCENTE EN EDUCACIÓN BÁSICA			
	Casos	%	% acumulado
No	5	16.6	50
Sí	16	53.3	70
s/d	9	30.0	100
Total	28	100.0	

Fuente: Elaboró Arturo Tapia

Este último dato coincide con el diagnóstico que realizó el INIDE acerca de la asociación de este rasgo con el desempeño de los formadores y la percepción que de ello tienen los alumnos. Según el documento, la mayoría de los estudiantes entrevistados en el 2013 valoraban que "...una proporción significativa de sus maestros no [tenían] el perfil académico adecuado [ni] un desempeño destacado en su labor pedagógica. Particularmente, [los estudiantes manifestaban] descontento hacia los profesores con carreras no vinculadas al área educativa y sin experiencia en educación básica." (INIDE, 2013: 28)

En síntesis, en el Diplomado participaron un doctor y un pasante de doctor. El resto se ubica como maestros o pasantes de maestros y pocos permanecen con el nivel de licenciatura. Es notable el hecho de que hay pocos doctores y se infiere que varios de los que tienen estudios de maestría no han obtenido el grado. Otros datos a subrayar son la ausencia del perfil docente y de experiencia en educación básica en algunos de los asistentes al Diplomado, lo que se traduce en cierto malestar entre un alumnado demandante de experiencias educativas y didácticas.

Hasta aquí se reitera que los perfiles de los participantes al Diplomado, responden a la necesidad de formación que identificaron los directivos de las escuelas normales. Observaron pues, docentes sin perfil en el ámbito educativo y por el otro sin es-



tudios de posgrado; de ahí que el Diplomado y el diseño de la maestría responden a la necesidad inicial.

De los contextos en que se realizan los diplomados

El Diplomado tuvo dos ediciones: la primera inició el 8 de noviembre de 2013 y concluyó el 12 de abril de 2014 y la segunda fue del 7 de julio de 2014 al 8 de noviembre de 2014. Con base en el informe que elaboró la Sofía Tayka Morales, tutora de la segunda edición del Diplomado, se destacan aspectos de los contextos en los que se llevan a cabo ambas ediciones. Uno de ellos, el escenario continental, América Latina, en donde los actores involucrados en el proceso educativo, afrontan el reto de implementar las nuevas tendencias en ese ámbito para responder a las necesidades sociales de cada país y cada localidad.

En el ámbito nacional, México cuenta con alrededor de 473 escuelas normales, de las cuales el 69% son públicas. La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), organismo desconcentrado de la SEP, forma maestros de educación básica en diversas especialidades de nivel licenciatura y «nivela» a maestros que no tienen la licenciatura; tiene una sede y seis unidades en la Ciudad de México. Antes de la federalización educativa en marzo de 1992 existían en los estados de la República 68 sedes de la UPN que ahora son controladas por los gobiernos estatales. Además existen 47 Centros de Actualización del Magisterio (CAM) que forman parte del subsistema de formación y actualización del magisterio³⁷.

En cuanto a la Mixteca Oaxaqueña cuenta con 1,182 escuelas de educación básica, 23 preparatorias y 7 centros de educación superior³⁸ y pese a ello los índices de analfabetismo, inasistencia

³⁷ Informe OEI-Secretaría de Educación Pública (1994). Capítulo 14. El Personal Docente de Educación Básica: Situación y Formación. Pág. 2 <http://www.oei.es/quipu/mexico/mex14.pdf>

³⁸ Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas., Región Sur. Tomo 1. Oaxaca. Condiciones Socioeconómicas y Demográficas de la Población, CDI-PNUD México. 2008 pág. 91 ss.





escolar y rezago educativo son muy altos. Es por ello que se planeó e implementó el Diplomado en Formación Docente dirigido a los profesores de las 3 Escuelas Normales de la región, considerando que al atender a las necesidades de profesionalización de los formadores de formadores se contribuye al enriquecimiento académico y profesional de los futuros docentes de educación básica del estado y concretamente de la región.

Esta experiencia implicó un gran reto para los docentes de las tres Escuelas Normales de la Mixteca que participaron, puesto que continuaron con sus actividades académicas y administrativas mientras asistieron al diplomado. Para los asesores exigió la planeación de cada módulo, el traslado semanal a la Mixteca, la retroalimentación y el seguimiento cotidiano del trabajo de los profesores. Para la coordinadora del proyecto exigió la asistencia, mediación, acompañamiento de los asistentes y los asesores, el registro anecdótico y estadístico del proceso y de las evidencias de trabajo.

La directora del proyecto elaboró el plan global, fungió como enlace entre la Unión Europea, los Directivos de las Normales y el IEEPO; además de seleccionar a cada uno de los asesores que conformaron el staff y mantener comunicación estrecha con los grupos involucrados en este proceso. El esfuerzo conjunto permitió la creación de un entorno de trabajo académico en el que los participantes llegaron a puntos de referencia y comprensión de los recursos humanos, académicos e institucionales, con los que cuentan y los retos que enfrentan para contribuir a un cambio en la deserción escolar y el rezago educativo de la región.

En términos teóricos las dos emisiones del diplomado nos remiten a un marco reflexivo- crítico, producto de la multi-referencialidad que caracteriza a la Región Mixteca y al Estado de Oaxaca. Es por ello que el diplomado no constituye una receta ante los retos y dificultades sociales y educativos que acontecen



al interior de las tres Escuelas Normales, sino un recurso exploratorio cuya finalidad es identificarlos, problematizarlos y tratar de atenderlos desde el salón de clase donde se forma a los docentes cuya función y compromiso social consiste en abatir el analfabetismo y el rezago educativo de la región. Así pues el diplomado se orientó hacia la formación de recursos humanos para atender las necesidades elementales de formación y actualización de los profesores normalistas.

Recursos para realizar los diplomados

Ambas ediciones del diplomado brindaron a los profesores de las normales recursos para repensar el horizonte académico y formativo de los futuros docentes considerando las necesidades sociales en los niveles regional, estatal y global. En las dos se utilizó una plataforma que permitió guiar el trabajo, en ésta se subía el material de cada sesión y los trabajos que elaboraban los participantes, así como la retroalimentación a los mismos. De esta manera se involucró a los profesores con el uso de las TIC's.

En cada edición del Diplomado se nombró un tutor/a que diera seguimiento al trabajo entre las funciones del tutor/a estaban: a) acompañar el proceso formativo de los profesores apoyándolos en dudas o dificultades, b) mediar entre el trabajo que realizaron los asesores que impartieron los módulos del Diplomado y los participantes y c) impartir talleres que contribuyeran a la formación de los mismos.

Los contenidos temáticos de la primera edición del Diplomado están conformados por una parte de formación teórica-conceptual. Los módulos fueron: 1. Identidad profesional y ética docente, 2. Bases filosóficas de la educación y teorías del aprendizaje, 3. Análisis del contexto e interculturalidad y 4. Didáctica y métodos de aprendizaje. Se impartieron talleres extra, fuera de





los módulos del Diplomado: 1. Atlas.ti y 2. Factores asociados al aprendizaje un acercamiento desde los métodos cuantitativos.

En el proceso de la primera edición del diplomado, Leticia Ventura detecta la necesidad de conocer más datos sobre los profesores participantes, ya que se buscaba en la medida de lo posible, cubrir sus necesidades específicas. Por ello se les aplicaron unos cuestionarios donde manifestaran sus intereses de formación y las dificultades que enfrentaban como profesores normalistas, ésta información la procesó Arturo Tapia. Primero se les pidió que indicaran las tres problemáticas más relevantes que perciben en la labor educativa que realizan en las escuelas Normales. En orden de importancia y por el número de menciones que cada problemática recibió, los resultados son los que se muestran en el siguiente cuadro



CUADRO 12.

PRINCIPALES PROBLEMAS DE LA LABOR EDUCATIVA EN LAS NORMALES	
Problema	Menciones
Capacitación de formadores	17
Tiempo lectivo	12
Trabajo colegiado	9
Recursos didácticos	5
Activismo	4
Rezago educativo	4
TICs	4
Comunicación	3
Planificación	3
Multiculturalidad	2
Perfil de formadores	2
Ausentismo	2
Clima escolar	2
Carga de trabajo	1
Evaluación	1
Incentivos	1
Infraestructura	1

Fuente: Elaboró Arturo Tapia

Cabe destacar que los formadores perciben problemas de capacitación y de tiempo lectivo. También se registran dificultades para el trabajo colegiado y escasez de recursos didácticos. Con igual número de menciones se habla del activismo político, del rezago educativo y del mal uso de las TIC's. Las temáticas de su interés se muestran en el cuadro adjunto.



CUADRO 13.

TEMAS PROPUESTOS PARA LA 2ª EDICIÓN DEL DIPLOMADO	
Categoría	Temática propuesta
Didáctica	Diseño de estrategias docentes
	La didáctica en la formación docente
	Didáctica
	Lengua y su enseñanza
	Didáctica
	Didáctica de la lengua
	Didáctica de las ciencias
	La enseñanza de la ciencia
	Didáctica de las matemáticas y de las ciencias
	Didáctica en normales
Investigación	Investigación educativa
	Metodología de la investigación (cualitativa, cuantitativa y mixta)
	Metodología de la investigación educativa
	Metodología de la investigación en escuelas
	Métodos de investigación
	Investigación en educación
Evaluación	La aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación educativa
	Evaluación auténtica
	Evaluación
Enfoque por competencias	Profundizar en el enfoque por competencias
	Enfoque por competencias
	Evaluación del enfoque por competencias
Planificación	Diseño de alternativas de intervención docente
	El trabajo escolar a partir de proyectos educativos
	Planeación
Diseño curricular	Diseño curricular
Filosofía de la educación	Filosofía de la educación II
	Epistemología de la educación
Pedagogía	Pedagogía
	Los paradigmas educativos
TICs	Uso de las TIC

Fuente: Elaboró Arturo Tapia



Como se aprecia en el cuadro anterior los ámbitos que proponen se vinculan con cuestiones de didáctica, de investigación, evaluación, sobre el enfoque por competencias, planificación, diseño curricular, filosofía de la educación, pedagogía y uso de nuevas tecnologías e incorporan temáticas específicas a cada categoría. Cabe señalar que a partir de esas necesidades que expresaron se diseñó la segunda edición del diplomado.

Del proceso de la primera edición del diplomado

Si bien el proyecto plantea el desarrollo de un Diplomado en Actualización Docente, y así se manejó durante la primera edición, al dialogar con uno de los directivos se aclaró que el diplomado representaba un trabajo de “Formación Docente”, lo cual hizo reconceptualizar el tema en la segunda edición.

En esta primera edición la forma de trabajo fue a través de exposiciones, en pocos casos se provocaron más discusiones que guiaran la sesión. A excepción de un módulo, el resto se evaluó numéricamente, con un trabajo que redactaron los participantes, más las actividades y tareas que realizaron a lo largo de las sesiones. La dinámica de trabajo en general demandó un esfuerzo importante para los diplomandos, debido, en muchos casos, a que no tenían hábitos de estudio.

Antes de concluir esta primera edición, se realizó una reunión con los asesores que impartieron los módulos y se abordó el tema de las bajas calificaciones que predominaron, debido a que los participantes no entregaron trabajos. En esa reunión las opiniones se polarizaron en torno a la evaluación; había asesores que defendían mantener el rigor de entrega de trabajos y los que opinaban que no era necesario. Esta discusión provocó que en la segunda emisión del diplomado sólo se evaluara con las opciones de aprobado o no aprobado y se solicitó centrar la atención en el trabajo de clase y no en las tareas externas.





Tal y como se indicó en el informe de esta primera edición del diplomado, en el sentido de colocarlo como una propuesta de actualización docente, de frente a las carencias y necesidades, quedó abierta una discusión con relación a qué entender por actualización. También cabe asentar, que si bien los contenidos se fueron construyendo de acuerdo con los intereses de los participantes, éstos presentaron déficits importantes durante el proceso de formación. Entre las dificultades encontradas durante la primera edición del Diplomado se encontraron las siguientes:

El uso de las TIC's separa a los asistentes en dos grupos. Algunos se desenvuelven con soltura en el uso de las computadoras (inclusive utilizan dispositivos o equipos sofisticados tales como tabletas y Macbooks), mientras que otros se muestran inseguros y subutilizan los recursos tecnológicos. Algunas actividades del Diplomado revelaron esto último. El rezago que muestran algunos en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación salió a la luz específicamente con los talleres de Atlas.ti y de Stata. Estos espacios revelaron la imposibilidad actual de algunos para acceder a los recursos tecnológicos en su desempeño como formadores. Como respuesta a esta situación se ofreció un taller breve durante dos sesiones extras que se programaron en abril. Aunque no se diseñaron mecanismos para medir la utilidad y/o el impacto de este tipo de espacios, es probable que resulten altamente recomendables.

Rezago en lecto-escritura. Este lo reportaron tres asesores. El asunto impactó en la calidad de las tareas, en el nivel de comprensión de los textos y en el nivel de las discusiones. Este rezago se muestra en distintos grados, y no existe un indicador de la magnitud del problema sin embargo se urgió atenderlo.

Problemas de grupalidad. Tres indicadores de este hecho fueron: la frecuencia con la que unos dejan de escuchar las intervenciones de otros, la dificultad que muestran para integrar equipos



con personas distintas a la Normal de origen, y la dificultad para intercambiar información relativa a las sesiones de los módulos.

La primera edición del Diplomado terminó sin conseguir la integración de un grupo. Pero en esto no sólo hay un componente actitudinal. También entran en juego diversidad de intereses, ya que aunque todos los participantes son formadores de escuelas Normales, se desempeñan en distintas licenciaturas e imparten diversas asignaturas.

Se observó una informalidad en la elaboración y entrega de tareas, pues alrededor del 49% lo hacía y en algunos casos resolvían las actividades solicitadas en el momento. Esto llevó a realizar una relación de diplomandos que no entregaban tareas y solicitar su entrega, con una prórroga. Así mismo se solicitó la colaboración de los asesores para revisar y calificar las tareas extemporáneas, esto tuvo el objetivo de visualizar si existía un interés o no en hacer, e identificar su disposición.

Un tema que resultó alarmante fue el plagio; se detectó que había profesores que incurrían en ésta práctica. Las escuelas normales participantes, no cuentan con un reglamento que sancione éstas acciones, dio la impresión de que se desconoce la gravedad del asunto. Aunque el tema fue expuesto de manera general, fue tratado por el tutor de forma particular, y dejó claro que era necesario realizar un trabajo sobre el uso de la información académica y se dejó claro no incurrir más en ella.

Con respecto a la valoración global del diplomado, el equipo del INIDE dio la “guía” para documentar el proceso y proporcionó instrumentos para hacerlo, como un cuestionario de opción múltiple que se aplicó para valorar cada uno de los módulos. La opinión de los profesores que cursaron la primera edición del Diplomado fue favorable en general, y se sintetiza en el Cuadro 13, adjunto, que se obtuvo a través de cuestionario abierto.

CUADRO 14.

VALORACIÓN DE LOS PARTICIPANTES DE LA PRIMERA EDICIÓN DEL DIPLOMADO	
Fortalezas	
Asesores	Asesores de gran experiencia y conocimiento
	Los módulos diseñados y la selección de asesores quienes resultan expertos en la temática aunque desconocen un tanto la realidad normalista y el contexto mixteco
	La puntualidad y la asistencia por parte de los asesores
	El grado de estudios de los asesores. Todos eran doctorados
	Se han preocupado por traer personal muy capacitado
	Excelentes asesores por su capacidad manifiesta en cada módulo y su nivel de exigencia en cada tarea... debe continuarse con este rigor en el trabajo
	El compartir los conocimientos de cada asesor y aclaración de dudas.
	Los maestros son personas bien preparadas
	La disposición de cada asesor por contribuir a nuestra formación docente.
Organización	La organización y formalidad con que se desarrollan las sesiones presenciales.
	Cumplir con todas las asesorías
	El compromiso y responsabilidad por parte de los coordinadores
	Proviene de una institución de prestigio
	Existe seguimiento al diplomado y me doy cuenta que reorientan las acciones
	El seguimiento que le dan a las sesiones de los Módulos y las atenciones que tienen con nosotros desde la plataforma virtual o de manera física.
Oportunidades	Buena organización
	Se promueve intercambio de experiencias
	Me permitió reconocer áreas de oportunidad para mejorar mi labor docente
	No representa mucha inversión económica
Contenidos	La actitud de facilitar entre nosotros como planta docente, su disposición, hacia la ejecución del diplomado, a pesar de contar con tantos obstáculos de orden social que vivimos como estado de Oaxaca
	Sus temáticas. Las tres últimas. Los temas son interesantes

Fuente: Elaboró Arturo Tapia



La segunda edición del diplomado

A partir de los resultados de la primera edición del diplomado se diseñó el segundo; en este se privilegiaron los siguientes contenidos:

- a) Evaluación formativa: rúbricas y portafolios
- b) Aprendizaje basado en situación problema y estudio de caso como estrategia para la formación
- c) Aprendizaje basado en proyectos
- d) Enfoques educativos centrados en el aprendizaje para la formación de formadores.

Y se realizaron los siguientes talleres: acompañamiento a la planeación, procedimientos básicos para poner en marcha una lectura crítica y el taller experiencial de aproximación a la cultura de paz.

Uno de los logros más notables durante la segunda emisión del diplomado fue el cambio en la estrategia de trabajo. En todos los módulos y talleres se asignó trabajo fuera del aula, sin embargo la mayor parte se realizó en el salón y con la retroalimentación inmediata de cada uno de los asesores.

El cambio de estrategia incluyó en todos los módulos y talleres actividades en grupo y, en conjunto estos ajustes dieron como resultado una mejoría en el número y la calidad de los entregables y una socialización más sana de trabajo de los participantes. Adicionalmente podemos considerar que esta forma de trabajo les brindó a los profesores elementos de réplica en sus salones de clase; especialmente en lo que se refiere a la planificación del curso y la retroalimentación oportuna del trabajo de los estudiantes.

Valoraciones del Diplomado

Los participantes se dieron cuenta que es posible analizar un texto y formular una crítica sin plagiar. De modo que, salvo una participante, los profesores lograron citar sus fuentes, algunos con errores pero al menos ya no pretendieron presentar como propio el trabajo e ideas de otros. En la Segunda Emisión del diplomado ya se conocía este problema y el ajuste en las estrategias de trabajo en cada uno de los módulos incluyeron diversas actividades en grupo. El hecho de programar actividades en grupos diversos dentro del aula contribuyó a reducir notablemente el problema.

Durante la segunda mitad de la edición de este diplomado, se mejoró el ambiente de trabajo en el aula. El acompañamiento y la retroalimentación de cada uno de los asesores, la tutora y la coordinadora fomentaron la integración saludable de grupos de trabajo; incluso algunos profesores intercambiaron sus textos para retroalimentarse.

Se continuaron reportando dificultades para la elaboración de los textos, de comprensión lectora, así como hábitos académicos. Lo que llevó a los asesores a dialogar sobre la importancia de generar estrategias que ayuden a los profesores a mitigar dichas dificultades.

También se pusieron de manifiesto algunos retos de didáctica y práctica docentes al definir actividades que permitan el logro de los objetivos del curso; al asignar tareas y productos que permitan evaluar el logro de los objetivos y cuya realización sea viable para los estudiantes, en un plazo que permita que el docente lo retroalimente y el estudiante atienda las áreas de oportunidad que surge de ese ejercicio. En esa misma línea se identificó que son minoría los profesores que precisan, en sus planeaciones académicas, los productos o desempeños que van a solicitar y los criterios con los que se van a evaluar. Por ello el reto es que todos

y cada uno de los docentes asigne y aplique ponderaciones a los trabajos y tareas desde la planeación académica

En esa línea, queda el reto de definir criterios claros, sistemáticos y unificados para retroalimentar y evaluar el desempeño de las estudiantes en las jornadas de observación y práctica pedagógica.

Otro reto que enfrentaron los asesores fue lograr que los profesores participantes identificaran la importancia de resolver las lagunas respecto a los fundamentos teóricos que sustentan su quehacer docente. Pero igual de importante es enfatizar que, al menos cayeron en la cuenta de que lo aprendido hasta ahora no puede quedar en la dimensión práctica y que tienen que reflexionar y sistematizar su práctica. Asimismo, una tarea que les quedó a los participantes fue identificar el vínculo que hay entre lo que cada módulo y taller les ofreció; el trabajo que realizan en su planeación y su práctica docente cotidiana.

El proceso de construcción de un texto crítico hizo evidente que la mayoría de los participantes no están familiarizados con los procesos de metacognición ya que sólo dos de los participantes lograron exponer qué hicieron para lograr construir su crítica. El proceso de estudio de los Enfoques Educativos Centrados en el Aprendizaje, mostró que los participantes no definen explícitamente si se evalúan, cuándo y para qué lo hacen. Lo que hace suponer la falta de comprensión de su programa de estudios, de modo que el reto consiste en asumir intencionalmente, de manera individual y en grupo, el compromiso de reflexionar sobre la sistematización de la práctica docente.

Hace falta darle seguimiento al proceso iniciado con el diplomado, es necesario verificar si lo que aprendieron los docentes se lleva a cabo en la práctica de aula.



Evaluación externa e intermedia

Una vez concluidas las dos ediciones del Diplomado el proyecto en general tuvo una evaluación intermedia que realizó un equipo externo. En ella se reconoce que éste trabajo, de la formación de docentes, presenta una buena lógica de intervención (eficiencia en la secuencia de cambios) y un buen nivel de apropiación, lo que ha contribuido a su buen desarrollo. Cabe destacar que la disponibilidad de los directivos de las escuelas fue un punto medular para el buen desarrollo de las actividades.

También desde la perspectiva de la evaluación externa se indicó que el Diplomado impacta positivamente en las políticas públicas del estado de Oaxaca, porque:

- Cabe con gran sensibilidad, incluso política, en el vacío creado por la falta de apropiación de la reforma educativa, ofreciendo una alternativa a los maestros de las tres Escuelas Normales.
- Fue desarrollado a partir de un estudio en profundidad que realizó una institución reconocida: el INIDE.
- Respetó los plazos y procedimientos impuestos por la realidad y el contexto local; en particular a lo que se refiere en la decisión de empezar primero con el Diplomado y posteriormente diseñar la Maestría. (InfoAid, 2015)

En la misma evaluación externa se señaló la necesidad de verificar que efectivamente se hayan adoptado “nuevas” técnicas y prácticas en el aula, y al mismo tiempo analizar las razones posibles por las que no se utilizan estas metodologías. De ahí se sugirió identificarlo a través acompañar a los docentes en el aula; también se planteó la necesidad de verificar en qué medida las “nuevas” técnicas y prácticas aprendidas, han favorecido la generación de nuevas necesidades y/o deseos en los participan-



tes del Diplomado, lo cual podría desarrollarse con un grupo de participantes más activo. (InfoAid, 2015)

La respuesta que se dio a lo planteado en la evaluación intermedia fue diseñar una propuesta de “seguimiento y acompañamiento de la puesta en práctica del Diplomado”. Esta la guió Fabiola Morena con el propósito de “analizar las prácticas que realizan los profesores en tres escuelas normales para identificar si los resultados están impactando de manera positiva y si son útiles al aprovechamiento de los estudiantes, así como brindar acompañamiento y retroalimentación a los profesores seleccionados” Para ello se realizaron visitas *in situ*, a partir de una muestra de profesores seleccionados, para observar y documentar la práctica de aquellos aspectos que permiten fortalecer las competencias adquiridas en el trayecto formativo del diplomado, mediante la experiencia de los profesores, la opinión de los alumnos y la participación de los directivos. También se realizaron entrevistas a directivos, se hicieron observaciones en el aula con docentes, y grupos de enfoque con alumnos.

Para dar seguimiento a la propuesta anterior, se organizaron tres ejes específicos: la planeación didáctica, la evaluación formativa y la lectura crítica. De éstos se observaron cuatro aspectos:

- 1° Investigar el aprendizaje adquirido de los 3 ejes.
- 2° Conocer si los profesores aplican en su trabajo los conocimientos adquiridos, y en consecuencia si se producen cambios en la formación de los estudiantes.
- 3° Identificar cuáles son los elementos que usan más y cuáles no.
- 4° Conocer si se han identificado otras necesidades de formación o se han implementado nuevas prácticas o técnicas a partir del Diplomado.



4. Reflexiones del proceso formativo

Los resultados de los diagnósticos exploratorios presentan amplias y diversas necesidades formativas, que siendo realistas no pueden ser resueltas con la impartición de dos diplomados, ni con la maestría. El panorama muestra una diversidad de necesidades, un corto tiempo del proyecto, y un número bajo de profesores que pudieron inscribirse al Diplomado.

El Diplomado se desarrolló en una tesitura tensa, porque en el proceso sucedieron acontecimientos como la reforma educativa y la desaparición de los 43 estudiantes normalistas, dicho sea de paso los normalistas desaparecidos son estudiantes de la escuela “hermana” de la ENRUVA, es decir pertenecen a las 17 escuelas normales rurales que han logrado sobrevivir ante la constante amenaza de ser cerradas. Estas problemáticas se vieron reflejadas en el segunda edición del Diplomado, porque representó un distractor para los docentes permanecer comunicándose constantemente para saber la situación en las actividades de protesta, si bien en algunas ocasiones no acudieron por estar en el Diplomado hubo casos donde tuvieron que irse a mitad de día para tener algunas intervenciones en el tema, sin que esto fuera abiertamente dicho a los asesores. Los docentes y directivos que participaron en el Diplomado manejaron con discrecionalidad las actividades políticas que realizaban, y buscaron que éstas no tuvieran repercusión en el mismo.

Las escuelas normales están viviendo un proceso preocupante para los docentes, manifestado por ellos mismos, si bien desde sus orígenes han tenido que resistir a las amenazas de su desaparición, esto no ha dejado de generar tensión pues los directores consideran que los cambios que se visualizan se darán, para las escuelas normales en el 2016 y es claro que se sigue poniendo en riesgo su existencia, porque las demandas que se les hacen implican una transformación que el propio contexto difícilmente

sostiene, pues no existen condiciones de la nombrada “calidad educativa” en las normales que se estuvo anunciado en el mes de julio de 2015.



Capítulo IV

Empoderar a madres y padres de familia para colaborar y vigilar sobre prácticas educativas de instituciones de nivel básico³⁹

Socorro del Río Angulo

José Manuel Loera del Río



³⁹ Agradecemos la colaboración en este capítulo de Fabiola González Ramírez en correcciones del primer borrador.



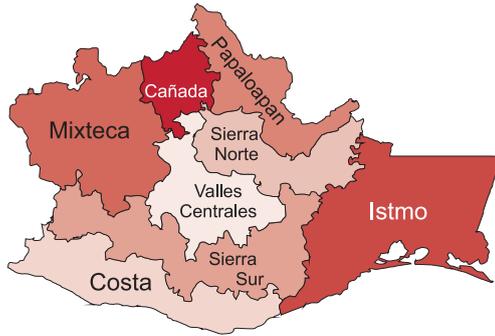
Como ya se mencionó la tercera meta del proyecto consistió en empoderar a padres de familia para colaborar y vigilar prácticas educativas de instituciones de nivel básico. Esta meta estuvo a cargo de Crecemos DIJO. A.C., organización que cuenta con más de 20 años de trabajo en la zona de los Valles Centrales del estado de Oaxaca. Básicamente realiza acompañamiento escolar y de madres y padres de familia.

La organización cuenta con seis centros: Centro Xoxocotlán, Centro de Tlalixtac, Centro María Guadalupe en la Colonia Monte Albán, Centro de Santiago Tilantongo, Centro de San Francisco Nuxaño y el Centro de Magdalena Yodocono; los tres últimos se inauguraron en el marco del desarrollo del proyecto. También opera dos escuelas sociodeportivas de la Fundación Real Madrid: Aerogubiños en Unión Hidalgo y Crecemos en la colonia Pintores en Oaxaca de Juárez.

A continuación se destacará el contexto socioeconómico donde tuvo lugar el proyecto, posteriormente se mencionan las prácticas que se desarrollaron y se concluye con una breve reflexión.

1. Los contextos

El proyecto se llevó a cabo en tres municipios de media, alta y muy alta marginación de la región Mixteca. La región se ubica al noroeste del Estado de Oaxaca, tal y como se aprecia en el mapa adjunto. Esta región⁴⁰ se encuentra al poniente del estado y comparte límites con Puebla y Guerrero, tiene una extensión territorial de 15,671 km, lo cual representa 13% del territorio del estado y la conforman 189 municipios distribuidos en 7 distritos: Silcayoapam, Huajuapam, Coixtlahuaca, Juxtlahuaca, Teposcolula, Tlaxiaco y Nochixtlán.



Fuente: Página web de Wordpress.

De acuerdo con el Plan de Desarrollo Regional 2011-2016, “la región Mixteca ocupa la cuarta posición a nivel estatal en los indicadores básicos del desarrollo social”,⁴¹ lo cual significa que es una región que presenta grandes carencias sociales y de infraestructura. También ocupa el tercer lugar a nivel estatal con los municipios de menor índice de desarrollo humano: 11 de los 59 municipios que se distribuyen en el Estado están localizados en esta región.

⁴⁰ Perspectiva Estadística Oaxaca 2012 en <https://ferrusca.files.wordpress.com/2013/03/pers-oax.pdf> Consultada en marzo de 2014

⁴¹ Secretaría de Finanzas del Gobierno de Oaxaca. *Planes Regionales de Desarrollo de Oaxaca 2011-2016. Región Mixteca*, primera edición, 2011, [en línea], pág. 19, disponible en: <http://www.transparenciapresupuestaria.oaxaca.gob.mx/pdf/03/Mixteca.pdf>

En cuanto a los indicadores de calidad de vida, tenemos que el grado promedio de escolaridad de la región está por debajo del promedio estatal de 6.9 y del nacional con 8.6. El porcentaje de la población sin acceso a los servicios de salud coloca a la región en la sexta posición a nivel estatal. El porcentaje de viviendas que no cuentan con el servicio de drenaje es el doble al porcentaje estatal y cinco veces mayor al promedio nacional.

ESCOLARIDAD	SERVICIOS DE SALUD	CALIDAD Y ESPACIOS DE VIVIENDA
6.9 grado promedio de escolaridad.	45.5% de la población sin derechohabiencia a servicios de salud.	44.6% de las viviendas no disponen de drenaje.

En contraste con estos índices de calidad de vida, la región presenta potencialidades que representan oportunidades para promover su desarrollo económico y social. De estas potencialidades destacan los recursos naturales y culturales que se han convertido en atractivos para las nuevas vertientes de los servicios turísticos: ecoturismo, turismo rural, turismo cultural: rutas culturales y sitios arqueológicos.

Cabe destacar también que el comercio de los alimentos regionales y la producción de artesanía (textil, alfarería y cerámica, madera tallada, figuras en miniatura, fibras vegetales duras y semiduras como barro, palma, cucharilla, carrizo, ixtla, totomoxtle y otras más) son vías que generan empleos, forman recursos humanos y activan la economía de las familias. Otro elemento de potencialidad en la región Mixteca son las remesas derivadas del flujo migratorio que mayoritariamente se da hacia los Estados Unidos de América. El problema con las remesas en la región ha sido la utilidad de éstas para actividades no productivas.

Para entender la magnitud y los retos inherentes a la región se profundiza en el contexto de los municipios en los que el proyecto se llevó a cabo.

Santiago Tilantongo

El municipio de Santiago Tilantongo se localiza en el distrito de Nochixtlán, a 123 kilómetros de distancia con relación a la capital del Estado de Oaxaca. La superficie territorial es de 224.24 km² en la cual habitan 3,210 habitantes⁴² (53.4% son mujeres y 46.6% son hombres); de éstos el 44.5% es población hablante de la lengua indígena mixteca.

El Congreso del Estado de Oaxaca reconoce que el municipio está integrado por 18 localidades distribuidas de la siguiente manera: 1 cabecera municipal, 3 agencias municipales y 14 agencias de policía, todas ellas regidas por el sistema de usos y costumbres. A manera de paréntesis, el trabajo de Crecemos DIJO A.C. se ha realizado en la cabecera municipal de Santiago Tilantongo y en las localidades El Socorro, Galeana y General Vicente Guerrero.

En cuanto a los indicadores de desarrollo y calidad de vida, Santiago Tilantongo está catalogado como un municipio de muy alta marginación y rezago municipal. De acuerdo con los resultados sobre pobreza municipal de 2010 del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), más de la mitad de la población del municipio vive en situación de pobreza extrema, elevándose hasta un 84.6%, esto es, 2716 habitantes; el 88.6% de la población vive con al menos tres carencias sociales. El rezago educativo en el municipio es de 36%.

Por otra parte, el 60.7% no tiene acceso a los servicios de salud, y se ubica por arriba del porcentaje regional de población que no es derechohabiente de los servicios de salud. Bajo esta misma lógica, el porcentaje de la población que no tiene acceso

⁴² De acuerdo al Censo de Población y Vivienda 2010, INEGI.

a uno o más servicios básicos de vivienda (agua potable, luz y drenaje) es mayor al porcentaje regional y estatal; 96.9% de la población no tiene acceso a los servicios básicos en sus viviendas⁴³ y el 43.7% no se alimenta adecuadamente. En este sentido, el municipio de Santiago Tilantongo forma parte de la cobertura de los Municipios de la Cruzada Nacional Contra el Hambre en el Estado de Oaxaca.

En cuanto a la población económicamente activa, el mayor porcentaje de esta población equivalente al 83%, se ocupa en actividades propias del sector primario, agricultura; producción de maíz, frijol y trigo, así como hortalizas como lechuga, cilantro, calabacita, rábanos, entre otros, para el autoconsumo.⁴⁴

La vegetación varía en cada localidad, sin embargo; predominan los encinos y la palma, de ahí la producción de artesanías con esta materia prima. Es importante mencionar que además de ser una fuente de ingreso para las familias artesanas, la elaboración de figuras de palma es una expresión cultural del municipio.

Santiago Tilantongo también se caracteriza por la diversidad de fiestas enmarcadas en la religión católica y el Festival de la Cultura Mixteca que se celebra en el mes de diciembre. Otra potencialidad del municipio son las zonas arqueológicas, Monte Negro y el centro del sitio piramidal que se ubica bajo el templo católico, así como los monumentos históricos: el templo dominico y la trinchera, que están en la cumbre rumbo a una rancharía del municipio.

⁴³ CONEVAL. Medición de la pobreza en México 2010, a escala municipal, Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, [en línea], disponible en: <http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Medici%C3%B3n/Informacion-por-Municipio.aspx>

⁴⁴ Secretaría de Finanzas del Gobierno de Oaxaca. Plan Municipal de Desarrollo Sustentable, [en línea], pág. 56, disponible en: https://www.finanzasoaxaca.gob.mx/pdf/inversion_publica/pmds/11_13/492.pdf

San Francisco Nuxaño

El municipio de San Francisco Nuxaño también se localiza en el distrito de Nochixtlán, más cercano a la capital del Estado, a diferencia del municipio de Santiago Tilantongo; a 90 kilómetros de distancia. La superficie territorial del municipio es de 22.68 km² en la cual habitan 378 habitantes (48.6% son mujeres y 51.4% son hombres), es decir, es un municipio pequeño en territorio y habitantes. El territorio representa 0.06% del regional y la población representa 0.08% del total de habitantes en la región.

Al ser un municipio muy pequeño, éste no cuenta con una división política municipal, es decir, no tiene agencias ni rancherías, sólo la cabecera municipal que se rige por usos y costumbres, además existe un estatuto comunal y un reglamento interno donde se señalan los derechos y obligaciones dentro de este municipio.

A diferencia de Santiago Tilantongo, San Francisco Nuxaño tiene un alto grado de marginación y un rezago municipal medio. La población que vive en extrema pobreza representa el 40.7% del total de los habitantes y se incrementa a un 82.6% la población que vive en situación de pobreza, esto es, 312 personas de 378 habitantes. El 75.3% de la población vive con al menos tres carencia sociales.

El rezago educativo en el municipio es de 31.7%, menor en comparación a Santiago Tilantongo; el 78.8% no tiene acceso a los servicios de salud y se encuentra por arriba tanto del porcentaje regional de la población derechohabiente como del porcentaje de Santiago Tilantongo. En cuanto al porcentaje de la población que no tiene acceso a uno o más servicios básicos de vivienda (agua potable, luz y drenajes) es mayor al porcentaje regional y estatal; el 81.7% de la población no tiene acceso a los servicios básicos en sus viviendas.⁴⁵

⁴⁵ Véase Medición de la Medición de la pobreza en México 2010, a escala

El 25.2% de la población no tiene acceso a una alimentación adecuada, es un porcentaje menor en comparación con el municipio de Santiago Tilantongo, empero la alimentación está basada principalmente en cereales y leguminosas. En el eje económico, la agricultura es un común denominador en este municipio, en la zona se produce maíz, frijol, trigo, chícharos, haba, lenteja, calabaza, chilacayota, avena, cebada, entre otras, del cual el 90% se utiliza para el autoconsumo.⁴⁶

Dentro de la vegetación del municipio se pueden encontrar árboles como: ocote, encino, alcahuite, jacarandas, algunos pinos, mezquites, copal, maguey, nopales, entre otros. El recurso que más aprovecha la población es el encino, para obtener la leña como recurso humano.

San Francisco Nuxaño también cuenta con atractivos culturales y turísticos, como parajes que representan un gran atractivo natural para las nuevas modalidades del turismo alternativo y el Templo de San Francisco Asís del siglo XVII que pertenece a la orden de los dominicos -elaborado de cal y canto-.

Magdalena Yodocono de Porfirio Díaz

El municipio de Magdalena Yodocono de Porfirio Díaz se localiza en el distrito de Nochixtlán, a 95 kilómetros de distancia con relación a la capital del Estado de Oaxaca. Cuenta con una superficie territorial de 39.93 km² en la cual habitan 870 habitantes (53.7% son mujeres y 46.3% son hombres). Hay una mínima representación de 1.7% de personas que hablan la lengua materna mixteca.

municipal, Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, [en línea], disponible en: <http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Medici%C3%B3n/Informacion-por-Municipio.aspx>

⁴⁶ Secretaría de Finanzas del Gobierno de Oaxaca. Plan Municipal de Desarrollo Sustentable, [en línea], pág. 71, disponible en: https://www.finanzasoxaca.gob.mx/pdf/inversion_publica/pmds/11_13/147.pdf

El Congreso del Estado de Oaxaca reconoce que el municipio sólo cuenta con una cabecera municipal sin agencias ni ranche-rías, sin embargo, el Ayuntamiento Municipal reconoce sólo los barrios de Santa Cruz Yodocono y La Unión. Por su parte el Ins-tituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) tiene registradas también tres localidades: Magdalena Yodocono de Porfirio Díaz; Santa Cruz Yodocono y La Unión.

Respecto a los indicadores de desarrollo y calidad de vida, Magdalena Yodocono de Porfirio Díaz está catalogado como un municipio con un grado de marginación medio; el 21% de la po-blación vive en condiciones de extrema pobreza, el porcentaje más bajo en comparación con los otros dos municipios de inter-vención. Bajo el mismo comportamiento, el porcentaje de perso-nas en situación de pobreza se incrementa a 73.3%, esto es, 638 habitantes.

El 44.3% de la población vive con al menos tres carencias so-ciales. El rezago educativo en el municipio es de 26.5%; el 16.6% no tiene acceso a los servicios de salud. El porcentaje de la po-blación que no tiene acceso a uno o más servicios básicos de vi-vienda (agua potable, luz y drenajes) es de 22% y el 20.8 % de la población no tiene acceso a una alimentación adecuada, por-centaje menor en comparación con los otros dos municipios de intervención.

En cuanto a la población económicamente activa, el porcen-taje de esta población es de 61.8% del cual 41.3% de personas ocupadas se dedica al sector primario (agricultura, ganadería y actividades forestales)⁴⁷. La producción de la agricultura son semillas básicas: maíz, frijol y trigo. De esta situación la mayoría de las personas trabaja por cuenta propia; el 26 % es empleado u obrero, el 17% cuenta con un negocio familiar y el 5% se em-

⁴⁷ Secretaría de Finanzas del Gobierno de Oaxaca. Plan Municipal de Desarrollo Sustentable, [en línea], pág. 76, disponible en: https://www.finanzasoaxaca.gob.mx/pdf/inversion_publica/pmds/11_13/562.pdf

plea como jornalero o peón. Una de las actividades que también caracteriza al municipio es la apicultura con más de 20 años de dedicación a la actividad y a pesar de que la producción de miel ha disminuido.

De los factores de potencialidad con los que cuenta el municipio se encuentran la producción de artesanías (productos elaborados con palma), conservación de fiestas tradicionales y gastronomía y la diversificación de su producción en los mercados de los municipios cercanos.

2. Las prácticas realizadas

Creemos DIJO, A.C. implementó seis acciones dirigidas a niñas, niños, madres y padres de familia con las cuales también promovió la vinculación de actores claves dentro de las comunidades, como autoridades, escuelas, comités de padres de familia, principalmente, que potencializaron los alcances de la intervención. A continuación se desarrolla cada una de las líneas de acción que se realizaron.

Orientación a madres de familia

El objetivo de la actividad fue promover hábitos alimenticios saludables en las madres de familia a través de una propuesta educativa nutricional y alimentaria orientada a la acción. La estrategia consistió en llevar a cabo, en los Centros de Desarrollo Educativo de las comunidades, talleres prácticos a los que se denominó Cocina en casa. A partir de los cuales se orientó a las madres de familia a cocinar alimentos nutritivos, balanceados y económicos y que contaran con herramientas para elegir qué alimentos saludables pueden cocinar en sus hogares y de esta manera promover cambios en los comportamientos alimenticios de cada uno de los integrantes de sus familias.



Un logro de la acción fue colocar la alimentación y la nutrición como un tema de interés para las madres de familia. Antes de iniciar la intervención, se identificó que la población estaba más interesada en proyectos asistencialistas y de infraestructura que en proyectos educativos. Entre otros logros destacan: conocimientos alimenticios de las madres que participaron de manera constante en los talleres; el aprendizaje sobre la clasificación de los alimentos de acuerdo con el Plato del Bien Comer y los beneficios de los alimentos al organismo. También, se mejoraron capacidades de las madres de familia para balancear y diversificar su dieta como integrar más frutas y verduras a la alimentación diaria.

Estimulación temprana y fomento de la educación preescolar

El objetivo de la actividad fue favorecer el desarrollo de las capacidades humanas de las niñas y de los niños durante su primera infancia, esto es, de 0 a 5 años de edad. La atención se centró en realizar ejercicios con las niñas y los niños para desarrollar capacidades motoras tanto en el campo fino como en el grueso. Como se sabe, a través de ellas se motiva el fortalecimiento de las habilidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales y que contribuyen con su desarrollo integral. El mayor logro de la actividad ha sido concientizar a las madres de familia sobre la importancia de acompañar a sus hijas e hijos durante esta etapa de desarrollo y, en consecuencia; lograr su permanencia en los Centros de Desarrollo Educativo. Es significativo que dentro de comunidades donde no existe una cultura de la práctica de ejercicios de estimulación temprana y psicomotricidad, haya madres de familia interesadas en estimular el crecimiento y desarrollo de sus niñas y niños durante los primeros años de vida. Lo anterior ha derivado logros secundarios como el fortalecimiento de las relaciones afectivas entre las madres y sus hijas e hijos y de habilidades físicas, emocionales, intelectuales y sociales de las niñas y los niños.



Taller de habilidades parentales

El objetivo del taller de habilidades parentales fue el de promover el acompañamiento y la participación constante de las madres y de los padres de familia en el proceso de formación y aprendizaje de sus hijas e hijos. Esta línea de acción se desarrolló a través de los talleres o encuentros denominados Padres educadores en casa, a partir de los cuales y en función de diversos temas, se les proporcionaron herramientas adecuadas a sus necesidades para fortalecer su rol como principales educadores de sus hijas e hijos. En este sentido se revisaron temas sobre sexualidad y afectividad, técnicas para apoyar el aprendizaje de las hijas e hijos, la promoción de la lectura en el hogar, conversaciones con las hijas e hijos, relaciones afectivas madres-padres e hijas-hijos.

A partir de la actividad se logró cambiar la percepción de madres y padres de familia en el sentido de considerar que las escuelas son las únicas responsables de la educación de sus hijas e hijos. Las madres y padres de familia se mostraron más interesados en fortalecer su rol como educadores y no delegar la función a otros actores. Gracias a este proceso se mejoraron las relaciones afectivas entre madre-padres e hijas-hijos y se despertó su interés en desarrollar actividades de convivencia con sus hijas e hijos.

Formación de Grupos de Apoyo Extraescolar

El interés de formar grupos de apoyo extraescolar radicó en mejorar el nivel académico de aquellas niñas y niños en situación de rezago educativo o que están en riesgo de abandono escolar. Para ello, las niñas y los niños asistieron durante una hora de lunes a viernes al Centro de desarrollo educativo para realizar actividades vinculadas con las siguientes áreas: a) Comunicación verbal y escrita, b) Comprensión lógica matemática, c) Expresión y apreciación artística, d) Desarrollo personal y social y e) Exploración y conocimiento del mundo.



A partir de las clases de refuerzo extraescolar se mejoró el desempeño académico de las niñas y de los niños y también éstos lograron superar carencias en las competencias enmarcadas en los campos formativos que se mencionaron. Entre los logros más específicos tenemos el fomento del hábito de la lectura, la mejora de la escritura y la ortografía de las niñas y los niños y el fortalecimiento de su autonomía para resolver adecuadamente problemas y operaciones matemáticas básicas. También hubo mejoras en su seguridad y habilidades de socialización y el incremento de los conocimientos nutricionales como la clasificación de los alimentos, sus propiedades y beneficios al organismo.

Educación afectiva, cívica y de valores

A través de la educación afectiva, cívica y de valores se acompañó a las niñas, a los niños y adolescentes en su crecimiento personal a partir del reconocimiento de su dignidad y valor como persona en un contexto individual y social.

También, cada Centro de desarrollo educativo realizó la planeación de actividades conmemorativas o festivas que de suyo contempla el ciclo escolar, por ejemplo: fiestas patrias, día de muertos, navidad, primavera, fiestas comunitarias, entre otras. Estas actividades tuvieron un eje rector o un valor que se abordó de manera transversal, con el objetivo de fortalecer las relaciones intra e interpersonales como el respeto, la solidaridad, la honestidad, la amistad, entre otros. El logro inmediato de la actividad fue el de motivar la seguridad de las niñas y los niños para desarrollarse de manera individual y social; se constató una mayor participación, se mostraron más seguros al interactuar con personas de su misma edad y con los adultos. También cabe destacar que se incrementó el conocimiento sobre valores éticos, mejoraron su conducta y comportamiento dentro de los Centros de desarrollo educativo, disminuyeron de manera significativa conductas agresivas y el cumplimiento del reglamento al interior

de los mismos. En suma se mejoró la convivencia entre las niñas y los niños.

Formación de padres para la participación de consejos escolares

El objetivo de la actividad fue integrar a madres y padres de familia en la participación de los Consejos escolares para guiar su operación con el fin de garantizar un adecuado derecho a la educación de sus hijas e hijos.

Para ello se les dio asesoría y se capacitó a madres y padres a través de talleres de orientación y para fortalecer habilidades parentales; se les proporcionaron herramientas para mejorar el funcionamiento de los Consejos escolares. Por ejemplo, se introdujeron los talleres cocina en casa y pequeños cocineros en algunas escuelas de las comunidades; con ello se logró que el trabajo incidiera en las cooperativas escolares para incorporar alimentos saludables que beneficiaron a las y los alumnos.

También se realizaron foros comunitarios y regionales para dialogar sobre temas como la relación entre la nutrición infantil y el rendimiento escolar. En ellos se contó con la participación de autoridades escolares, madres y padres de familia, autoridades municipales, centros de salud, entre otros actores, que se puede afirmar van conformando un tejido social que representa la posibilidad de sostenibilidad de la incidencia en las escuelas de las comunidades. Se logró trabajar en 35 escuelas públicas de la región: en 15 preescolares y 15 escuelas primarias, dos comedores del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, EEPO y en un albergue escolar. El logro más importante de la actividad fue la incidencia del tema sobre alimentación y nutrición infantil en las escuelas de las comunidades. La apertura de las autoridades académicas para replicar las actividades sobre educación nutricional (pequeños cocineros y cocina en casa) significó una alian-

za para potencializar resultados en la salud y en la educación de las niñas y de los niños.

En general se incrementaron conocimientos sobre temas de educación y crecimiento de las niñas y los niños. Se logró poner en red a escuelas públicas con el tema de la educación nutricional y se fortaleció la participación de madres y padres de familia en los consejos escolares en temas de nutrición y educación. Es importante mencionar que el proyecto alcanzó, en términos numéricos, a 770 niños y niñas y a 287 padres de familia -265 madres y 22 padres-.

3. Reflexiones finales

Del trabajo que se desarrolló en las comunidades de la Mixteca, durante el periodo del desarrollo del proyecto, destacan tres aspectos que corresponden al impacto de la intervención a nivel comunitario y a criterios de sustentabilidad de las actividades.

En primer lugar, la creación y operación de Centros de desarrollo educativo bajo un modelo de formación integral para niñas y niños de comunidades de alta y muy alta marginación, con especial énfasis en el área académica y nutricional.

A partir del establecimiento de esos centros los temas se insertaron como asuntos de interés para las familias beneficiarias, siendo éste un criterio fundamental para lograr en laguna medida la sustentabilidad de los mismos, ya que ahora representan en las comunidades, lugares de aprendizaje y de cambios que apuntan a mejorar la calidad de vida de las y los beneficiarios.

En segundo lugar, la formación de sujetos locales capaces de coordinar y operar las líneas de acción dentro de los Centros de desarrollo educativo para la consecución de los objetivos planteados. El resultado de la experiencia llevó a señalar que la participación de personas de las mismas comunidades, abiertas a

nuevos aprendizajes y a la formación de capacidades, potencia los logros esperados en las y los beneficiarios. Además, se puede afirmar que ello contribuye con el desarrollo humano en las comunidades en tanto que despliegan capacidades humanas en sujetos locales que les permiten tomar decisiones en prácticas comunitarias y con ello mejorar a sectores específicos de la población, en este caso a las niñas y a los niños. En suma, contar con sujetos formados, tanto en aprendizajes y como en la adquisición de herramientas, dentro de las comunidades, es otro criterio de viabilidad para la continuidad de los Centros de desarrollo educativo.

Por último, el éxito de la intervención también se vinculó con los actores que participaron en ella, como trabajadoras sociales, autoridades comunitarias y académicas; maestras, maestros y comités de madres y padres de familia que hicieron posible un trabajo en conjunto para atender un tema de interés común bajo diferentes perspectivas; lo que promete que el fortalecimiento de esos lazos garantice la continuidad tanto de las líneas de acción, la formación de sujetos locales y la apropiación del trabajo desarrollado.

Conclusiones

María Dolores Villagómez Díaz

Leticia Ventura Soriano





Como bien se señala en el título del Proyecto *Promoción de la participación de actores no estatales, educadores padres de familia en las políticas públicas educativas del estado de Oaxaca*, participan tres actores importantes en la educación: los docentes, las organizaciones de la sociedad civil y los padres de familia. Como se puede observar en este trabajo, la inquietud de formación de los primeros motivó el desarrollo del proyecto, en donde se incorporaron tres dimensiones importantes: una la investigación que realizó el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México y la otra, la intervención directa y la formación que desarrollaron tanto AVSI-México como Creemos DIJO.

Consideramos que un eje central para el despliegue del proyecto fue la investigación diagnóstica en dos de los sectores con los que se trabajó a lo largo del proyecto. El primero, los formadores de formadores cuyos perfiles, necesidades y retos se plasmaron en el documento *Integración de los resultados de los diagnósticos exploratorios sobre las necesidades formativas de la planta docente en las Normales de la Región Mixteca de Oaxaca* (2013) que elaboraron Paola Arteaga e Ivonne Santillán. El segundo, las organizaciones de la sociedad civil y, acogiéndonos a la conceptualización del Programa de la Unión Europea que financió el proyecto, lo que



denominan como Actores no Estatales, ANE y cuyo producto fue el *Informe de resultados del diagnóstico socioeducativo sobre temas, estrategias educativas empleados por un grupo de actores no estatales de las regiones Mixteca y Valles Centrales de Oaxaca* (2015), también elaborado por Paola Arteaga, Ivonne Santillán, con la colaboración de Gonzalo Rojas Martínez y cuya revisión estuvo a cargo de María Dolores Villagómez Díaz.

Al retomar el tema de la participación de los ANE, educadores, padres y madres de familia en las políticas públicas educativas del Estado de Oaxaca, podemos señalar que los contextos nacional y en específico del estatal, permeados por una reforma educativa parcializada y dirigida, por sus acciones, a castigar derechos laborales del magisterio sindicalizado y ante la beligerancia de los docentes organizados en Oaxaca confrontados por la misma reforma, pareciera que dejan estéril el terreno de proponer políticas públicas educativas en el Estado. En términos formales podemos decir que efectivamente lo hacen; sin embargo, la lectura de los tres procesos nos indica que sí hay cambios y transformaciones en la vida cotidiana de las comunidades y por ello, es necesario resignificar el sentido de incidir en política pública educativa, a ello responde el marco teórico elaborado posteriormente al mismo trabajo de sistematización y escritura y donde se opta por colocar la mirada en la gente y su situación, en las víctimas y las diversas condiciones de vulnerabilidad en la que se encuentran.

Desde ese llamado a recolocar la mirada en relación con la incidencia en políticas públicas, es necesario tomar en cuenta que una debilidad de las organizaciones radica en la atomización de sus propuestas, acciones y búsquedas y de ahí surge la necesidad de constituirse en red para potencializarse. Si revisamos los resultados del diagnóstico de los 46 ANE estudiados, confirmamos que hacen mucho trabajo y muy importante, pero aún están invisibilizadas. La labor de los ANE tiene una fuerte influencia en la



educación en Oaxaca, pero no existe un reconocimiento de ella. Da la impresión de que los propios ANE no logran reconocer la fuerza de su acción, y lo integral de su trabajo y su sensibilidad por responder a los retos de los contextos en los que trabajan. De ahí pues, insistimos en que es necesario que las organizaciones de la sociedad se vinculen y conformen una fuerza que les abra el camino hacia la construcción de propuestas de política pública.

Un punto importante a destacar es que si bien las organizaciones aportan al ámbito educativo, también tienen la necesidad de formarse, esto lo reconocieron los propios ANE, sobre todo durante los talleres que realizaron para profundizar en temáticas de su interés.

No hay duda que el tema de ANE demanda un seguimiento constante y cercano, lo cual no es fácil de lograr sino se tiene un vínculo con actores clave dentro de la sociedad civil oaxaqueña. Un elemento fundamental para lograr éste vínculo es la pertenencia y reconocimiento en las acciones de la sociedad civil.

Por su parte, el trabajo con los docentes tiene un valor particular, por la apropiación que se logró y porque contribuye a desmitificar la resistencia de formación del magisterio oaxaqueño. Si bien ésta acción es una pequeña muestra, nos deja ver que hay posibilidades de promover y realizar procesos formativos. A lo largo de este trabajo pudimos notar una movilidad por parte de los docentes para la búsqueda de más espacios de formación, y notamos la disponibilidad de otras universidades fuera del estado para contribuir a mitigar las necesidades formativas.

Los Diplomados impartidos son una aportación a la amplia necesidad de formación que tiene el magisterio oaxaqueño. Si bien este trabajo no resuelve lo esperado, sí representa una aportación a una problemática más amplia. Este resultado estuvo vinculado desde su inicio con autoridades educativas, mismas que





se mostraron comprometidas y dispuestas a crear el escenario posible para llevar a cabo las actividades.

En el trabajo con padres de familia en las comunidades fue posible identificar que cuando se promueve el protagonismo de las mujeres, éstas se convierten en impulsoras de cambio. En estas mismas comunidades se observó la apertura de las autoridades municipales, no sólo permitiendo el desarrollo de las actividades en la comunidad, sino para gestionar espacios para realizarlas e involucrarse en la medida de sus posibilidades.

Con respecto a las escuelas, las mujeres “responsables comunitarias” que desarrollaron las acciones previstas tuvieron acceso a algunas de ellas en las comunidades donde los propios directores aportaron tiempo y espacios para llevar a cabo el trabajo. Cabe destacar que la relación que existe, en vida cotidiana, entre las escuelas y las comunidades, llevó a Creemos DIJO a la creación y sostenimiento de Centros de desarrollo educativo.

Con este trabajo también se pretende quede como un testimonio de la memoria del ser, quehacer y sentir de los diversos actores que participaron en cada uno de los procesos vertidos; esa memoria que da fuerza para seguir adelante y que abre posibilidades, en la medida en que no quede en letra muerta.

México, D.F. a 25 de enero de 2016



Referencias bibliográficas por sección





Introducción

- Actores No Estatales en Desarrollo en México, EuropeAID/133111/L/ACT/MX.

Capítulo I - Marco teórico y contextual

- Cruz Cruz, Margarita (2008). Análisis del marco lógico en la evaluación de programas sociales. Caso: programa 3x1 para migrantes. Tesis para obtener el grado de Maestría en Gobierno y Asuntos Públicos, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. México, D.F.
- Gallardo, Helio (2006) *Políticas públicas, ciudadanía y transformación social de las familias*, Ponencia para el 2° Congreso Internacional de Familia realizado en Guadalajara, Jalisco, México, 6-7 de febrero. En: http://www.heliogallardo-americalatina.info/index.php?option=com_content&view=article&id=34:politicas-publicas-ciudadania-y-transformacion-social-de-las-familias&catid=11&Itemid=106 Revisado el 10 de enero de 2016.
- Gallardo, Helio (2009) *América Latina en la década de los noventa*, Departamento Ecuménico de Investigaciones, San

■

José Costa Rica, julio. En: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-015-001.pdf> Revisado 15 de enero de 2016

- Gallardo, Helio (2006) *Siglo XXI. Producir un mundo*, Editorial Arlekin, San José Costa Rica.
- Hinkelammert, Franz J. (1995) *Cultura de la esperanza y sociedad sin exclusión*, Departamento ecuménico de Investigaciones, San José de Costa Rica.
- Hinkelammert, Franz J. (2010) *Yo soy si tú eres. El sujeto de los derechos humanos*. Centro de Estudios Ecuménicos A.C., Distrito Federal, México.

Capítulo II - Diagnóstico socioeducativo de actores no estatales en la Mixteca y Valles Centrales de Oaxaca

- Anta, Salvador (2007) Áreas Naturales de Conservación Voluntaria. Disponible en: http://www.ccmss.org.mx/wp-content/uploads/2014/10/areas_naturales_de_conservacin_voluntaria.pdf Consultada el 22 de abril de 2014.
- Ávila, Luis e Ignacio Calvario (2011), Alternativas para la soberanía alimentaria en México, Morelia, Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología de Michoacán.
- Barba, Carlos (2011) "Revisión teórica del concepto de cohesión social: hacia una perspectiva normativa para América Latina", en Barba, Carlos y Nestor Cohen (Coords.) *Perspectivas críticas sobre la cohesión social. Desigualdad y tentativas fallidas de integración social en América Latina*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Buenos Aires, pp.67-86.
- Calame, Pierre (2008) Los Actores no estatales y la gobernanza mundial. Disponible en: <http://www.world-gover->



nance.org/rubrique37.html?lang=es Consultada el 03 de mayo de 2014.

- Cantillo, Paulo y Beatriz Vásquez (2010). *Los observatorios ciudadanos como impulsores de la cohesión social y la gobernanza democrática en México*. Disponible en: <http://www.sinergia-ciudadana.mx/sinergia/documentos/estudios/impulsores-cohesion-social-gobernanzaContorno-IGLOM%202009.pdf> Consultada el 23 de abril de 2014.
- Cantillo, Paulo y Beatriz Vásquez (2009) *Los observatorios ciudadanos como impulsores de la cohesión social y la gobernanza democrática en México*, México, Observatorio Ciudadano de Políticas Públicas. Disponible en <http://www.sinergiaciudadana.mx/sinergia/documentos/estudios/impulsores-cohesion-social-gobernanzaContorno-IGLOM%202009.pdf> Consultado el 16 de abril de 2014.
- Cardoso, Rafael (2007) “Wejën-kajën (brotar, despertar): noción de educación en el pueblo mixe, Estado de Oaxaca”, en Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) *Ponencias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán, noviembre, COMIE/ Universidad Autónoma de Yucatán. CD-ROM.
- Cardoso, Rafael (2009) “Educación escolar y educación no escolar” en *Aquí estamos. Revista de exbecarios indígenas del IFP-México*. Experiencias y discusiones sobre la educación intercultural, año 6, num. 10, pp 44-54.
- Carretero, José Moisés (2008) *Participación de la sociedad civil y cohesión social*, Fundación Internacional y para Iberoamérica de Administración y Políticas, s.l, Públicas (FILAPP) / Programa Euro Social.
- Centro Mexicano para la Filantropía (CEMEFI), Iniciativa Ciudadana para la Promoción de la Cultura del Diálogo

(ICPCD) y Gestión Social y Cooperación (GSC) (2011) *Una fotografía de la sociedad civil en México. Informe analítico del índice CIVICUS de la sociedad civil 2010*, México, CEMEFI/CIVICUS.

- Culturas y Desarrollo en Centroamérica (CUDECA) (2014) *Sostenibilidad de las Organizaciones de Sociedad Civil. Antiguos retos esperan por cambios impostergables. Costa Rica, Guatemala y México*, San José, CUDECA/ Brot für die Welt.
- Díaz, Floriberto (2004) *Comunidad y comunalidad*. Disponible en <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Comunidad.%20y%20comunalidad.pdf> Consultado el 31 de marzo de 2014.
- D'Alessandre, Vanessa (2013) *Soy lo que ves y no es. Adolescentes y jóvenes que no estudian ni trabajan en América Latina*. Cuaderno 17, Buenos Aires, International Institute for Educational Planning (IIEP)/UNESCO – Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Estévez, Ariadna (2006) "Libre comercio y acción colectiva internacional: un enfoque desde los derechos humanos", en Yamin, Alicia (Coord.) *Derechos económicos, sociales y culturales en América Latina. Del invento a la herramienta*, México, Asociación Pro Derechos Humanos/ Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo/ Plaza y Valdés, pp. 383-402.
- European Commission Development and Cooperation (EuropeAid) (2012). *Civil society, a vital development partner*. Disponible en: https://ec.europa.eu/europeaid/civil-society_en Consultada 5 de junio de 2014.
- Fundación por la Social democracia de las Américas, A.C. (FUSDA), *Las organizaciones de la sociedad civil. Nueva Visión Socialdemócrata* <http://www.fusda.org/Revista16/>



Revista16-LAS ORGANIZACIONES DE LA SOCIEDAD CIVIL.pdf. Consultada 30 de abril de 2014.

- Fundación Junto con los Niños de Puebla, A. C. (Juconi) (2009) "Familias seguras, derechos seguros", UNICEF (2009) *Una mirada hacia la infancia y la adolescencia en México. Primer premio UNICEF 2008*, México, Debate/ UNICEF, pp. 174- 199.
- Gobierno del Estado de Oaxaca (2012), *Bases para la Consolidación de la Estrategia Microrregiones Prioritarias*. Oaxaca, Secretaría de Desarrollo Social y Humano.
- Grupo de Trabajo Infancia Indígena y Educación (2008), *Ser niña y niño en Mesoamérica*, México, Fundación Bernard van Leer.
- Jara, Oscar (1994) *Para sistematizar experiencias*, México, ALFORJA-Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC)
- Jara, Oscar (2012) "La VIII Asamblea del CEAAL: un encuentro para caminar al futuro ", en *La Piragua. Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política*, num.37, pp. 4-11.
- López Bárcenas, Francisco (1999) "Constitucionalismo y Derechos Indígenas en Oaxaca". Disponible en: <http://fiob.org/1999/06/constitucionalismo-derechos-indigenas-oaxaca/> Consultada el 17 de abril de 2014.
- Llanes, Genner de Jesús (2009) "Mirada crítica sobre participación, conocimiento y diálogo en las universidades indígenas interculturales" en *Aquí estamos. Revista de exbecarios indígenas del IFP-México*. Experiencias y discusiones sobre la educación intercultural, año 6, num. 10, pp. 8-22.
- Núñez, Carlos (2004) "Aportes para el debate latinoamericano sobre la vigencia y proyección de la Educación Po-

pular” en *La Piragua. Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política*, num.21, pp. 11- 17.

- Madrigal, Juan Manuel (s.a) *La permacultura: el arte de curar la tierra*. Disponible en: http://cooperma.ourproject.org/wp-content/uploads/2008/05/la_permacultura.pdf Consultada 26 de abril de 2014.
- Maldonado, Benjamín (2005) *Desde la pertenencia al mundo comunal. Propuestas de investigación y uso de experiencias y saberes comunitarios en el aula indígena intercultural de Oaxaca*, Oaxaca, Centro de Estudios Ayuuk- Universidad Indígena Intercultural Ayuuk.
- Martínez, Luna Jaime (2010) *Eso que llaman comunalidad*, Colección: Diálogos Pueblos Originarios de Oaxaca, Oaxaca, Fundación Alfredo Harp / Gobierno del Estado de Oaxaca/ Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Mota, Laura y Eduardo Sandoval (2011) “Acción social solidaria, confianza y diversidad cultural en América Latina”, en Barba, Carlos y Nestor Cohen (Coords.) *Perspectivas críticas sobre la cohesión social. Desigualdad y tentativas fallidas de integración social en América Latina*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Buenos Aires, pp. 22-51.
- Mejía, Rebeca, Ulrike Keyser y Maricela Correa-Chávez (2003) “Transformaciones culturales y generacionales en la participación colaborativa de niñas y niños de una comunidad p’urhépecha” en *Revista Mexicana de investigación Educativa*, vol.18, num.59, pp. 1019 -1045.
- Organización de las Naciones unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) (2013), *Ley marco. Derecho a la alimentación. Seguridad y soberanía alimentaria*, Panamá. Disponible en: <http://www.fao.org/3/a-au351s.pdf> Consultada 16 de abril de 2014.



- Reygadas, Rafael (2005) "Aportes de la sociedad civil al desarrollo local en México", *Revista Futuros*, num.11, vol.III. Disponible en: www.revistafuturos.info Consultada el 23 de abril de 2014.
- Ruiz, María Mercedes (2005) *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos. Dos estudios en caso*, Patzcuaro, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2004-23/documento7.pdf> Consultada 30 de abril de 2014.
- Ruiz Meza, Laura Elena (2008) "Con voz propia. Agencia y opciones de vida en las mujeres rurales de Chiapas", en Trench, Tim y Artemio Cruz León (Coords.) *La dimensión cultural en procesos de desarrollo rural regional: casos del campo mexicano*. Texcoco, Universidad Autónoma de Chapingo, pp. 56-72.
- Schmelkes del Valle, Sylvia (2012) "Los grandes problemas de la educación básica en México" Disponible en: <http://www.inidedelauia.org/2012/01/los-grandes-problemas-de-la-educacion.html> Consultada el 13 de abril de 2014.
- Secretaría de Desarrollo Social (2009) *Diagnóstico de la situación de los actores sociales que promueven el desarrollo social*. Disponible en: http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Sedesol/sppe/dgap/diagnostico/Diagnostico_PCS.pdf Consultada el 5 de marzo de 2014.
- Servicios para una Educación Alternativa A.C (EDUCA) (2010) *Los movimientos sociales y el cambio democrático en Oaxaca. Informe público sobre Democracia y Derechos Humanos*, Oaxaca, EDUCA.

- Smith, Anne Marie (2007) “Los niños de Loxicha. México: Exploración de algunas ideas sobre la niñez y de las reglas de participación”. Disponible en: http://www.uam.mx/cdi/pdf/publicaciones/participacion/los_ninos.pdf Consultado el 8 de abril de 2014.
- Sojo, Ana (et.al) (2007) *Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*, Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), Secretaría General Iberoamericana.
- Tapia, Mónica y Ma. Isabel Verduzco (2013) *Fortalecimiento de la ciudadanía organizada: Diagnóstico y reformas para un ambiente propicio en México*, México, Alternativas y Capacidades.
- Torres, Rosa María (2006) *Derecho a la educación es mucho más que acceso a niños y niñas a la escuela*. Disponible en: <http://docplayer.es/61794-Derecho-a-la-educacion-es-mucho-mas-que-acceso-de-ninos-y-ninas-a-la-escuela-rosa-maria-torres-1-www-fronesis-org.html> Consultada el 10 de marzo de 2014.
- Universidad Tecnológica de la Mixteca. Página web. Disponible en: <http://www.utm.mx/promocion.html> Consultada el 23 de abril de 2014.

Capítulo III - Actualización de educadores de escuelas normales y diseño de propuestas de formación permanente

- Danielson, Charlotte (2011) “*The Framework for Teaching*” en, *Teacher and Principal Practice Rubric Providers*, Nueva York, New York Stat Department of Education.
- Escuela Normal Experimental Huajuapán (ENEH) (2013) *Plantilla general de personal docente*, Huajuapán de León, mimeo.



- Escuela Normal Experimental de Teposcolula (ENET) (2013) Datos de la plantilla docente y la matrícula estudiantil. San Pedro y San Pablo de Teposcolula, mimeo.
- Escuela Normal Rural Vanguardia (ENRUVA) (2012) Diagnóstico situacional personal docente, Villa de Tamazulápam del Progreso, mimeo.
- Escuela Normal Rural Vanguardia (ENRUVA) (2013) Datos de la plantilla docente y la matrícula estudiantil, Villa de Tamazulápam del Progreso, mimeo.
- Instituto Educación Pública de Oaxaca, Sindicato de Trabajadores de la Educación, Sección XXII de Oaxaca (2012). Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca, Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México. En: <http://indicadorpolitico.mx/images/pdfs/cuadernos/pteo-2012.pdf>
- Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México (2013), *Integración de los resultados de los diagnósticos exploratorios sobre las necesidades formativas de la planta docente en las normales de la región Mixteca de Oaxaca*, Ciudad de México.
- InfoAid Snc (2015) *Evaluación intermedia del proyecto: Promoción de participación de ANE, educadores y padres de familia en las políticas públicas educativas del Estado de Oaxaca*, Oaxaca.
- Morales Sofía Tayka (2015) *Informe de segunda edición del Diplomado en Formación Docente*, Oaxaca, México.
- Perrenoud, Phillipe (2004) *Diez nuevas competencias para la enseñanza*, México, SEP.
- Tapia Luis Artura (2014) *Informe de la primera edición del Diplomado en Actualización Docente*, Oaxaca, Oaxaca, México.

Capítulo IV - Empoderar a madres y padres de familia para colaborar y vigilar sobre prácticas educativas de instituciones de nivel básico

CONEVAL (2010) Medición de la pobreza en México a escala municipal, en Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, [en línea], disponible en: <http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Medici%C3%B3n/Informacion-por-Municipio.aspx>

INEGI (2010), Censo de población y Vivienda, México Secretaría de Finanzas del Gobierno de Oaxaca. Planes Regionales de Desarrollo de Oaxaca 2011-2016. Región Mixteca, primera edición, 2011, [en línea], pág. 19, disponible en: <http://www.transparenciapresupuestaria.oaxaca.gob.mx/pdf/03/Mixteca.pdf>
INEGI

Secretaría de Finanzas del Gobierno de Oaxaca. Plan Municipal de Desarrollo Sustentable, [en línea], pág. 56, disponible en: https://www.finanzasoxaca.gob.mx/pdf/inversion_publica/pmds/11_13/492.pdf

Secretaría de Finanzas del Gobierno de Oaxaca. Plan Municipal de Desarrollo Sustentable, [en línea], pág. 71, disponible en: https://www.finanzasoxaca.gob.mx/pdf/inversion_publica/pmds/11_13/147.pdf

Secretaría de Finanzas del Gobierno de Oaxaca. Plan Municipal de Desarrollo Sustentable, [en línea], pág. 76, disponible en: https://www.finanzasoxaca.gob.mx/pdf/inversion_publica/pmds/11_13/562.pdf







Este proyecto ha sido financiado por la Unión Europea
Programa de Actores No Estatales en Desarrollo

La presente publicación ha sido elaborada
con la asistencia de la Unión Europea.

El contenido de la misma es responsabilidad exclusiva del
Instituto de Investigaciones de la Universidad Iberoamericana
de la Ciudad de México (INIDE)

y en ningún caso debe considerarse que refleja
los puntos de vista de la Unión Europea.



www.avsi.org
México



inIDE

ISBN 889045741-4



9 788890 457418