

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO**



✓
**LA PRÁCTICA PROFESIONAL DEL EGRESADO DE LA LICENCIATURA
EN EDUCACION INDIGENA: 1a Y 2a
GENERACION.
EL CASO DE OAXACA.**



TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN EDUCACION INDIGENA.**

PRESENTA:

FELIX RAYMUNDO MARTINEZ MARROQUIN

DIRECTORA DE TESIS:

ANTROP. GISELA V. SALINAS SANCHEZ

México, D.F., Agosto de 1996.

10294

ej3

136196

A Q U Í E S T A M O S

Aquí estamos. Venimos desde muy lejos..
hemos dejado con tristeza y esperanza
nuestros Valles y Montañas,
nuestro aire puro, nuestra tierra,
nuestra gente y nuestro hogar.

Aquí estamos, no hemos venido solos,
nos acompaña el espíritu de nuestro pueblo.
Por nuestras venas corre sangre purépecha, nahuatl,
chinanteca, chocholteca, mixteca, zotzil,
tzeltal, mixe, ñahñú y zapoteca.

No somos extraños ni extranjeros, somos carne y alma
de nuestros ancestros,
somos las ramas del arbol antiguo que es nuestra patria:
somos hermanos de raza.

con sencillez y esperanza aquí estamos.

Siglos tuvieron que pasar lenta y dolorosamente
para que fuera posible este acontecimiento...
No venimos solos, nos acompaña el espíritu de nuestro pueblo.
Muchos son nuestros objetivos,
una nuestra causa:

Estamos inconformes con la desigualdad y la injusticia...
Estamos inconformes con los sufrimientos de los indios,
nuestros hermanos.
Venimos a construir armas para luchar contra la injusticia y
la marginación,
para levantar la cabeza y las manos de nuestro pueblo.
para servir a nuestra raza.

Venimos a encontrarnos con nosotros mismos
y con nuestros hermanos..
queremos romper las estructuras que nos marginan,
pues amamos la democracia la libertad y la justicia

No venimos con las manos vacías,
traemos nuestra experiencia,
queremos apropiarnosla y enriquecerla
para contribuir con ella en la construcción
de una sociedad mas justa y mas humana.

No se puede transformar lo que no se conoce...
por ello deseamos conocer nuestra realidad,
rescatar elementos de nuestras culturas,
adaptar propuestas, crear alternativas
que beneficien a nuestras comunidades indias.
queremos conocer para servir,
pues en el servicio encontraremos
el mas grande sentido de nuestra existencia.

DMG 29 11 96

Aquí estamos... sólo nosotros sabemos el costo
de esta opción.

No estamos por nuestro particular beneficio, (los menos, si)
por encima de este está el avance de nuestro pueblo
por quien todo esfuerzo bien vale la pena.

¡Aquí estamos!

AUTORA: MTRA. RITA VERGARA CARRILLO
LEI Grupo, 03, 1989.
Generación 1989-1993.

A G R A D E C I M I E N T O S

Quiero expresar mi sincero agradecimiento a quienes con su apoyo moral me impulsaron para seguir adelante en el proceso de elaboración y terminación del presente trabajo.

Doy las gracias a los egresados de la Licenciatura de Educación Indígena por la información que me facilitaron acerca de sus experiencias, sin la cual no hubiera sido posible el desarrollo y culminación de este trabajo.

Expreso mi reconocimiento y gratitud a los profesores de la Licenciatura de Educación Indígena de la UPN por el trabajo que realizan con los alumnos de la misma en la búsqueda de una verdadera Educación Indígena, y de una manera especial, mi agradecimiento y mi deuda impagable a la profra. Gisela Salinas Sánchez, por la paciencia que tuvo conmigo y por sus orientaciones, y sugerencias hechas durante todo el proceso de la investigación.

Agradezco profundamente a los profesores, así como a mis alumnos de la Escuela Primaria Bilingüe "CARLOS A. CARRILLO" de Santo Domingo Yosoñama, Oax. También a la Delegación sindical de la zona escolar No.184, por las facilidades que me brindaron para la terminación del trabajo.

Mi gratitud es eterna para con mi esposa Felicitas, mi hijo Paco, mi hermano Fausto y mi familia, quienes, en todo momento, pero en especial en los momentos críticos en los que flaqueaba y estaba a punto de claudicar, estuvieron junto a mi apoyándome moral y económicamente e impulsándome para no quedar en este nuevo camino.

D E D I C A T O R I A

A MIS PADRES:
FRANCISCO MARTÍNEZ LEÓN.
Y
MARÍA MARROQUÍN PAZ

A LOS MAESTROS DE LA LICENCIATURA
DE EDUCACIÓN INDÍGENA DE LA UPN,
UNIDAD AJUSCO.

A LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INDÍGENA
DEL ESTADO DE OAXACA.

A MI ESPOSA FELICITAS, A MI
HIJO PACO Y A MIS HERMANOS,
FAUSTO, ROSA, LUZ, CONCEPCIÓN,
CARMEN Y SERVANDO.

I N D I C E

INTRODUCCION. -----	9
REFERENCIAS TEÓRICAS. -----	18
CAPITULO 1.- ESO DE SER MAESTRO INDÍGENA. -----	32
1.1 Magisterio y Educación Indígena: Una Aproximación. -----	32
1.2 Educación Indígena en Oaxaca. -----	39
1.2.1 Maestros Federales y Maestros del INI. -----	39
1.3 ¿Vocación o necesidad? -----	47
1.4 La práctica docente. -----	50
1.5 Magisterio indígena y sindicato. -----	57
1.6 Formación magisterial escolarizada. -----	59
1.6.1 Formación o certificación? -----	64
1.6.2 Formación a nivel superior. -----	68
CAPITULO 2.- QUE LEJOS ESTOY DEL SUELO DONDE HE NACIDO. -----	77
2.1 La Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. -----	77
2.1.1 Antecedentes. -----	77
2.1.2 Conformación de la Licenciatura en Educación Indígena. -----	80
2.2 Expectativas de los maestros de Educación Indígena y perfil de ingreso. -----	87
2.3 Dificultades en el aspecto económico. -----	91
2.4 El estudiante de la LEI y la asignaturas. -----	96
2.5 Problemática de la carrera de Educación Indígena. -----	108
2.6 La angustia de la titulación. -----	121
2.7 Reflexión sobre la formación académica en la Licenciatura de Educación Indígena. -----	127
CAPITULO 3.- EL DESEMPEÑO LABORAL DEL EGRESADO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA. -----	138
3.1 Primera experiencia del egresado. -----	143
3.1.1 Manual de captación de contenidos étnicos.-----	144
3.1.2 Manual para el fortalecimiento de la	

educación primaria bilingüe. -----	144
3.1.3 Plan y programa de educación preescolar indígena. -----	146
3.2 Trabajo en la Dirección General de Educación Indígena. -----	147
3.3 El egresado en el Departamento de Educación Indígena en Oaxaca. -----	149
3.4 Actividades en las Jefaturas de Zonas de Supervisión. -----	157
3.5 El egresado en las comunidades. -----	162
3.5.1 Trabajo en las escuelas y con niños. -----	162
3.6 Participación en la formación, capacitación y actualización del maestro. -----	164
3.6.1 Cursos de inducción a la docencia. -----	165
3.6.2 Cursos de Actualización. -----	173
3.6.2.1 El PARE. -----	173
3.6.2.2 El PAM. -----	178
3.7 Actividades educativas complementarias en instituciones públicas. -----	182
3.7.1 Escuela Secundaria Federal para trabajadores. -----	182
3.7.2 Cursos en el Centro Regional No. 19 de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM). -----	184
3.7.3 Cursos de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena de la UPN. -----	186
3.8 Actividades educativas complementarias en instituciones educativas privadas. -----	189
3.8.1 La Universidad Regional del Sureste (URSE). -----	189
3.9 El egresado de la LEI en los proyectos. -----	190
3.9.1 Proyecto de educación inicial. -----	190
3.9.2 Proyectos educativos en las comunidades. -----	190
3.9.3 Proyectos sociales o productivos en las comunidades. -----	194
3.10 Otras actividades educativas. -----	195
3.11 Actividades no educativas. -----	196
3.12 Relación interpersonal egresado, maestros en servicio. -----	198
3.13 La cuestión sindical ¿impulso u obstáculo en el avance de Educación Indígena?. -----	206

CONCLUSIONES -----	215
DE LA EXPERIENCIA, MIRAR AL FUTURO.	
PROPUESTAS. -----	224
BIBLIOGRAFÍA. -----	229
ANEXOS. -----	233

I N T R O D U C C I Ó N

El inicio de este trabajo surgió a raíz de la preocupación que tenía mientras cursaba la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN, Unidad Ajusco. Siendo estudiante de esta institución revoloteaban en mi pensamiento gran cantidad de interrogantes, sobre mi desempeño en el terreno laboral al término de la carrera. Me preguntaba, en cómo sería visto por los compañeros maestros de base al regresar a laborar nuevamente. En cuál sería su reacción con respecto a mi persona. En ¿qué trabajo sería el primero a implementar al regresar al campo laboral?. Debido a que mis expectativas al ingresar, eran mas de corte instrumentalista y eficientista; con el transcurso del tiempo y durante mi estancia en la escuela, se fueron diluyendo, para dar paso a otras, de corte, revalorativo, reflexivo y analítico. Pensaba y me preguntaba. ¿Hasta qué grado estarían dispuestos los maestros en servicio a aceptar y a participar conmigo en los diversos trabajos que desarrollara?, y que a ciencia cierta no sabía que trabajos eran, ni por donde empezarle, ni cómo abordarlos. Pensaba también en hacer investigación en las comunidades, pero no tenía la clara visión, de qué investigar y como hacerlo, ni qué problemática abordar. Toda esta serie de apreciaciones me angustiaban a medida que implacablemente transcurría el tiempo y se acercaba el momento de abandonar la institución, para dar paso a una realidad más práctica y menos teórica. Esta realidad a la que yo tendría que regresar, pero ahora con una forma de pensar diferente, (gracias a los elementos y conocimientos que de una u otra forma se fueron

construyendo durante este tiempo y que me ayudaron a ampliar mi visión en concreto en el ámbito de la Educación Indígena). Y acaso, ¿con una forma de actuar diferente?. Esto solo podría contestarse en los hechos, en el campo de trabajo, y de acuerdo a las diversas condiciones que ahí existen.

Para atenuar un poco mis angustias y tal vez justificarme, dirigí la mirada hacia quienes al igual que yo quizá habían pasado por los mismos momentos, y eran quienes de alguna manera ya habían plasmado sus huellas a su paso por la misma institución, y quienes ya se encontraban en el campo de trabajo desempeñando alguna labor dentro o fuera del subsistema de Educación Indígena. Todavía no lo sabía. Tampoco sabía que tipo de actividades estaban desarrollando. Pero sabía que en algún lugar se encontraban realizando actividades. Por lo que me di a la tarea de localizarlos. Decidí localizar solo a los egresados de las dos primeras generaciones, considerando el tiempo suficiente que se hubiera tenido para iniciar algún trabajo. Esta investigación se realizó solo en el estado de Oaxaca, de donde soy originario, y lugar al cual tendría que regresar al término de mis estudios.

Una vez elegido el objeto de mi mayor preocupación, mediante un anteproyecto, que finalizó en proyecto, me di a la tarea de consultar diversas fuentes bibliográficas que versaban, principalmente sobre los conceptos de currículum, grupo étnico o etnia y otras fuentes relacionadas a la práctica profesional del egresado de la licenciatura en educación indígena de la UPN, en la cual se enmarcó el trabajo. Y por su incidencia, en forma

ineludible se tocó la formación escolarizada (principalmente su formación dentro de la UPN) del egresado indígena. Ya que la práctica no puede ir desligada de la formación, porque "Al definir en el plan de estudios la formación profesional que se va a dar a los alumnos, está definiéndose también de alguna forma cual va a ser la vinculación entre la universidad y la sociedad una vez que el egresado se incorpore a un mercado de trabajo"(Alvarado,1993:7). Formación y práctica se complementan. Forzosamente ambas se requieren. En este sentido la "Teoría y práctica son dos momentos de un solo proceso en permanente interjuego e interacción dialéctica, de tal manera que desarrollan entre si todas las posibilidades de la contradicción y la síntesis dialéctica" (Bleger,1977:259).

Después de haber abordado esta parte documental como primer acercamiento. Me introduje a los archivos tanto de la Academia de la Licenciatura de Educación Indígena, como a los de servicios escolares de la UPN, Unidad Ajusco, para recuperar datos e informaciones acerca de los egresados en esta licenciatura. Iniciando así con el trabajo de investigación. Pudiera decirse que el trabajo de campo lo inicié con un seguimiento retrospectivo de egresados. Pero no un seguimiento definido como "El conjunto de acciones realizadas por la institución, tendientes a mantener una comunicación constante con sus egresados, con el propósito de desarrollar actividades que permitan un mejoramiento personal e institucional, y que sirvan como medida de retroalimentación y evaluación, en beneficio del sistema educativo del

país" (Alvarado, 1993:61-62). Más bien como punto de partida se tomaron elementos de seguimiento, para aterrizar a un estudio en un ámbito más concreto, como es el caso del estado de Oaxaca. Los objetivos que se tomaron en cuenta fueron: A) Conocer la opinión de los egresados acerca de su formación en la UPN. B) Tener una aproximación sobre sus perspectivas académicas y laborales, antes y después de la UPN. C) Conocer la problemática sobre su desempeño laboral en los diferentes espacios dentro del subsistema de educación indígena donde se encuentran trabajando. Lo que en seguimientos de diferentes instituciones es la inserción del egresado en el mercado de trabajo. En el caso de los egresados de la Licenciatura en Educación Indígena, el mercado de trabajo ya está bien delimitado.

A diferencia de otras licenciaturas de la UPN, y otras universidades, donde el campo laboral del egresado puede ser más amplio aunque se especialicen en ciertas carreras. Esta amplitud en el campo laboral la proporciona el propio perfil de ingreso en las otras licenciaturas y universidades, debido a que el estudiante ingresa por su propia cuenta, sin que lo respalde institución alguna. y al egresar de igual forma, por su propia cuenta busca espacios en diferentes instituciones o empresas donde desarrollar su trabajo, lo que hace más difícil y compleja la localización de estos. Los egresados de la licenciatura en Educación Indígena, aún cuando tienen las mismas posibilidades y opciones de ubicación y desempeño en diferentes espacios e instituciones (como se muestra en el desarrollo del trabajo), tienen la particularidad de que

todos sus estudiantes antes de su ingreso a la universidad se desempeñan como maestros específicamente en el subsistema de Educación Indígena, y que durante el proceso de su formación escolarizada en la institución, lo hacen mediante una beca-comisión que les otorga la SEP. Por lo que al egresar, institucionalmente ya tienen asegurado su campo de trabajo y que es precisamente el subsistema de educación indígena. Aunque también pueden buscar, o escoger desarrollar su trabajo en otros ámbitos o espacios. En esto ya entra en juego la cuestión personal. Estos elementos delimitan aún más la localización de los egresados. Para este trabajo no se tuvo que recurrir a procedimientos más complejos. Tampoco se abordaron otros aspectos que requirieran de instrumentos, ni métodos, ni parámetros de medición. Solo se trataron incisos concernientes a su trabajo profesional y en la medida de lo posible las incidencias que pudiera tener su formación profesional (de la UPN) que en forma directa repercute en el aspecto de movilidad laboral, en la presencia y aceptación o no, que se tiene del egresado indígena con los maestros en servicio, en el aspecto de la remuneración y en los espacios en los que el egresado puede desempeñarse.

El punto de partida fue la localización de los egresados, mediante los datos e informaciones obtenidas en los archivos de la UPN. El siguiente paso fue su localización física en el campo de trabajo (10 en total). En donde se tuvo oportunidad de platicar con todos. Y mediante guías de entrevistas abiertas en las cuales solo se marcaban las líneas temáticas a seguir, se fue cubriendo parte

de la construcción del trabajo. Estas entrevistas fueron grabadas, bajo previa autorización de los entrevistados. Las otras partes del trabajo, son producto de mis observaciones hechas en el trabajo de campo, de mis notas de campo, de la revisión de textos. Y principalmente de mi participación en algunos cursos, eventos y espacios donde la mayoría de los egresados de la licenciatura han participado.

Después del proceso de trabajo de campo inicié el proceso de elaboración del documento, en el cual por cierto tuve algunos tropiezos, principalmente referentes a la descoordinación entre lo que se piensa con lo que se escribe. Esto es debido quizá a que no se tiene la cultura de la escritura. Otro obstáculo encontrado en este proceso es que: una vez que se reincorpora el egresado al campo de trabajo, reparte su preocupación y su tiempo en diferentes trabajos tanto institucionales como personales, los cuales tiene que ir solventando. Dentro de los cuales se encuentra el trabajo de tesis. Si durante su estancia en la institución, su preocupación y su tiempo por elaborar la tesis es del 90% (incluido en este porcentaje la preocupación y tiempo por los estudios), una vez alejado de la institución este porcentaje de tiempo se reduce al 20%. Y un obstáculo más, el bloqueo mental que se hace por la angustia de saber que en la tesis confluyen diversos factores y elementos, como: que es el punto de unión entre la formación y el trabajo del egresado. El de saber que con la aprobación o reprobación de ésta por parte de la institución y de su exposición por parte del alumno, depende la adquisición de un título

profesional, el cual da derecho de ejercer la profesión (aunque también se puede ejercer sin este). Es, más la angustia de saber que la tesis se toma por la institución preferentemente como un elemento evaluativo que como un documento de aportación investigativa, lo que me bloqueó mentalmente. Otra de mis preocupaciones era, ¿cómo hacer que mi trabajo pudiera servir aunque sea en lo más mínimo a mis compañeros maestros de base?. Todas estas preocupaciones e interferencias se convirtieron en limitantes para la elaboración de mi trabajo, el cual poco a poco iba avanzando gracias al apoyo de diversas personas que de una u otra forma con sus orientaciones y sugerencias me impulsaban a seguir adelante.

Para efectos de mayor comprensión, el trabajo lo dividí en tres capítulos. El primer capítulo hace referencia a una aproximación sobre la educación indígena escolarizada en el estado de Oaxaca. Y enmarcado dentro de esta educación, la formación y práctica docente del maestro indígena, marco del cual, proviene el estudiante de la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN, Unidad Ajusco.

En el segundo capítulo se abordan las experiencias que los egresados han tenido durante su estancia en esta universidad. Estas experiencias versan principalmente sobre el perfil de ingreso y egreso y las expectativas de los egresados. Su relación con las asignaturas y con los maestros. Y su reflexión con respecto a la problemática de la educación indígena que es el eje de su formación. Cabe mencionar que en este capítulo no se hizo un

estudio muy profundo dada mi condición de alumno. Mas bien la intención fué aportar elementos que puedan retomarse por especialistas en la materia para ir reformulando algunos aspectos o contenidos, como en algunos casos ya se están realizando.

En el tercer capítulo se desarrolla lo concerniente al trabajo que el egresado de la licenciatura realiza en el campo de trabajo (En este caso concreto, en el estado de Oaxaca), Los campos de acción en donde se desenvuelven los egresados, y la relación interpersonal entre los egresados y los sujetos con quienes interaccionan, en los espacios en donde desarrollan su trabajo laboral. Además se abordan también las condiciones institucionales en que desarrollan su trabajo.

Si bien es cierto que en el trabajo se hacen algunos cuestionamientos respecto a la formación y al desempeño del egresado de la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN, esto no quiere decir que esta no haya funcionado y por lo tanto no tenga razón de ser. Antes bien todo lo contrario, estos cuestionamientos obedecen a las apreciaciones y testimonios de los mismos egresados sobre la institución y sobre su campo laboral (incluyéndome a mi), como también a las visiones, apreciaciones y testimonios de los maestros tanto de la Universidad como de los maestros en servicio y de las personas que han interactuado con los egresados. Estos testimonios son válidos en tanto que como sujetos forman parte de una realidad y lo dicho por ellos es parte de su pensamiento y "este pensamiento es una concepción del mundo" (Cfr. Goldman, 1985). Por lo que más que una crítica, se intenta hacer una revisión sobre

el desempeño laboral del egresado de LEI plan 79 en el campo de trabajo. Todo esto nos dará algunos elementos necesarios para hacernos una reflexión mas profunda sobre lo que somos y lo que hacemos y cómo podemos superar para beneficio de los demás lo ya hecho. Estas reflexiones nos harán dirigir la mirada hacia el presente y el futuro. Hacia el presente, con los compañeros maestros que ya están cursando la licenciatura, ahora con el plan 90, y hacia el futuro, con los que vienen más atrás en búsqueda de nuevos conocimientos. Retomar de la experiencia de quienes de alguna manera ya forjaron su formación en esta institución (los egresados), y así reorientar y redefinir el rumbo y los objetivos que persigue la Licenciatura para con los estudiantes de Educación Indígena. Este avance solo podrá lograrse mediante la constante revisión y análisis de los planes y programas de la licenciatura, mediante una constante evaluación que se haga, tanto dentro (con la Academia en su conjunto), como fuera (con los egresados) de la Licenciatura y de la UPN. Además de que es necesario que se establezcan mecanismos o redes de comunicación entre, la Academia, con los egresados, con el propósito de intercambiarse información que puede ser muy útil para ampliar el análisis y reflexión. Y es que la reflexión es necesaria y constante en tanto que "la reflexión es una tarea viva cuyo progreso es real sin ser lineal y sobre todo sin ser algo nunca acabado"(Goldman,1985:16).

Es importante anotar que aun cuando el Plan 79 ya no opera y que algunas consideraciones aquí planteadas ya fueron analizadas por la Academia de Educación Indígena al elaborar el Plan de

estudios 1990 de la Licenciatura en Educación Indígena es necesario saber el trabajo que realizan los egresados de esta licenciatura.

R E F E R E N C I A S T E Ó R I C A S

En este apartado se aborda brevemente las referencias teóricas sobre lo que se ha escrito acerca de los campos que se interrelacionan con la práctica en el ámbito profesional del egresado indígena, los cuales los subdivido en cuatro (ya que me parecen los más importantes) y son los siguientes: el currículum en la educación; La situación actual de lo étnico y lo Nacional; Situación de la UPN y el perfil del egresado indígena; y el contexto de la educación indígena.

El currículum como concepto (el cual a través del tiempo se ha venido discutiendo) surge en la pedagogía de la sociedad norteamericana a fines del siglo XIX a causa de una crisis educativa.

Al currículum como un proceso de selección y transmisión de la cultura se le puede ver desde dos planos; Uno, en la cuestión político-filosófica vinculado con la sociedad y la realidad, y el otro, relacionado con lo educativo en el desarrollo de planes y programas y todo lo que tenga que ver con educación.

Aunque hay una estrecha relación entre el plano político-filosófico y el educativo. En el plano político-filosófico-social, al currículum lo entendemos como "la síntesis de elementos

culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía". (De Alba, 1994:38).

En el terreno educativo ha habido polémica, discusiones, análisis y debates sobre currículum debido a las diferentes concepciones que de este campo se tienen. Así por ejemplo Mauritz define al currículum como "Un proceso que responde a momentos históricos concretos, a expectativas sociales particulares y a un modo de planteamiento pedagógico en el que se sintetizan las intencionalidades generales del proceso educativo de cada institución" (Mauritz, 1967).

Estamos de acuerdo con Margarita Pansza que en lo educativo, el currículum como concepto no está definido, ni es un concepto cerrado. Mas bien se presenta como un campo interdisciplinario que:

"representa una serie estructurada de experiencias de aprendizaje que en forma intencional son articulados con una finalidad concreta, el producir los aprendizajes deseados. Presenta dos aspectos diferenciados y al mismo tiempo interconectados: el diseño y la acción. Implica una noción de la realidad, del conocimiento y del aprendizaje... está inserto en un sistema escolar, que es estructurado, intencional, y persigue siempre una finalidad, esta bien puede propugnar al cambio social pero también tender a conservar el status quo. No es solo un asunto académico, es esencialmente político". (Pansza, 1990:16).

Inicialmente se trató que el currículum en la educación fuera neutral, pero no es posible dado que "cuando elaboramos el contenido del programa educativo, cuando consideramos los métodos y los procesos, cuando establecemos planes, cuando determinamos la línea de conducta que debemos seguir en materia educativa, participamos en acciones políticas que implican una selección ideológica, importando poco que esta noción es oscura o clara". (Freire, 1974:26)

Al utilizar el currículum para diseñar y seleccionar los aprendizajes deseados, se discriminan disciplinas, habilidades y valores que quedan dentro o fuera de este, es aquí donde se ejerce un poder. El currículum ejerce poder; confiriendo disciplinas con mayor status que otras (matemáticas, español, etc.), da formalidad y naturaleza a los exámenes de disciplinas con mayor status; el tiempo que se les da a algunas disciplinas asigna status y poder; también da más recursos, mejores sueldos y remuneraciones a las disciplinas con mayor status. El poder y el control en el currículum se da de dos formas: 1) armónico y productivo, 2) represivo y violento según el espacio y tiempo. Existen dos tipos de currículum; a) EL EXPLICITO, se maneja en manuales, planes y programas que están a la luz del día; b) EL OCULTO son normas y valores que no se incluyen en los manuales de objetivos educativos pero que son enseñados con mucha eficacia en las escuelas. (Cfr. Bordieu, 1990).

En el sistema educativo mexicano, se fomenta un currículum integrado basado en formas culturales homogeneizantes ya elaboradas

y no toma en cuenta que nuestro país es multiétnico, plurilingüe y pluricultural.

Dentro de esta discusión sobre el currículum enmarcamos el de la Universidad. La Universidad como institución desde su origen hasta nuestros días ha tenido diferentes concepciones (desde las más tradicionalistas hasta las críticas). Hoy en día "La universidad actual solo puede analizarse vinculada a sus condiciones materiales de existencia, en un sistema social en que se dan contradicciones, luchas de clase y relaciones de dependencia y hegemonía, es decir considerada como una institución de la superestructura. Con una función específica, la reproducción de intelectuales y de conocimiento científico." (Pansza, 1990:102).

La Universidad juega un papel importante tanto en la sociedad como en el Estado ya que al concebirse esta como una institución de la superestructura la cual Gramsci divide en dos planos que son: la sociedad civil y la sociedad política; la universidad se convierte en un espacio de rejuego entre estas dos sociedades, en las que mientras "a la sociedad civil le corresponde la dirección intelectual y moral de un sistema social, dicha dirección se institucionaliza en gran medida en la Universidad... La sociedad política o estado tiene una función de dominio directo que expresa en el gobierno jurídico y agrupa el conjunto de actividades de la superestructura que dan cuenta de la función de cohesión" (Pansza, 1990:104). Es decir, que mientras la sociedad civil tiene la dirección intelectual y moral y cierta autonomía de la universidad, el estado mantiene o impone el dominio ideológico mediante la

coherción. Desde este punto de vista la Universidad no solo funge como un aparato ideológico del estado, sino también como una institución creadora de conocimientos y transformadora de la sociedad en la medida en que se oriente intencionada e ideológicamente para tal fin. Es aquí donde el currículum está presente ya que al darle una orientación del tipo de profesional que se quiere formar se está desarrollando cierto tipo de currículum siempre tomando en cuenta a la sociedad. Y es que: "Los planes de estudios en la educación superior no pueden considerarse solamente desde una perspectiva escolar, los campos profesionales, entendidos como el nivel de la división del trabajo en que se agrupan las prácticas profesionales, involucran un objeto y un conjunto de procesos técnicos que se pueden descomponer en áreas que agruparían objetos particulares" (Pansza, 1990:11). Todos estos aspectos se toman en cuenta en el currículum, porque el estudiante al terminar sus estudios buscará desarrollar todos los conocimientos y valores adquiridos desde los espacios donde se encuentren desempeñándose profesionalmente. Es en estos espacios donde realmente se puede saber con cierta credibilidad, que tanto un plan de estudios ha cumplido con los propósitos u objetivos planteados para con los estudiantes. Haciendo referencia a lo anterior Margarita Pansza dice:

"El egresado de un plan de estudios, medirá el éxito o fracaso de los mismos, no por la presentación de un examen académico, sino por su desempeño en la incorporación al sistema productivo y cultural del país, cuando pone en juego los conocimientos.

habilidades y actitudes que ha adquirido, en la realización de su plan de estudios. Este desempeño, es un elemento importante en la evaluación del plan de estudios misma que se detecta a partir de los seguimientos en los centros laborales.

El diseño, implementación y evaluación de un plan de estudios, en educación superior, representa una concreción de la relación educación-sociedad" (Pansza, 1990:11).

En esta afirmación se funden dos procesos en uno: A) El proceso de la formación profesional, y B) El proceso de la práctica profesional. Formación y Práctica son dos conceptos que marchan paralelamente y se complementan recíprocamente. Entendemos a la formación como "el proceso permanente y aproximaciones sucesivas a la realidad donde el conocimiento de esta no se puede adquirir de una vez y para siempre, es decir no podemos concebir al conocimiento como algo acabado y limitado" (Salinas et al, 1988:99). Estos conocimientos habilidades, valores y actitudes al irse especializando en espacios mas concretos (como en las diferentes facultades o carreras de las universidades) con el fin de proyectarlos a espacios también mas concretos para un trabajo más especializado según lo demanda la sociedad. Es así como surge la formación profesional y la práctica profesional como dos conceptos que interaccionan e interjuegan, para cubrir necesidades y demandas mas concretas y específicas. Podemos decir entonces que la formación profesional es el proceso permanente, histórico y social de reflexión, apropiación y construcción de conocimientos y habilidades especializados, así como también la reafirmación o

cambio de valores y actitudes los cuales se generan en instituciones educativas especializadas, con la finalidad de cubrir necesidades y demandas específicas de los diferentes grupos sociales que conviven dentro de la sociedad y así propiciar la transformación de esta. La práctica profesional es la concreción y aplicación de estos conocimientos, habilidades, actitudes y valores, para generar más reflexión buscando la transformación en una realidad particular y concreta

Desde este punto de vista, tomando en cuenta a los grupos indígenas como una realidad particular y concreta, es como dentro de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco se creó la Licenciatura en Educación Indígena, la cual tenía como propósito "formar cuadros académico-políticos con los propios grupos étnicos, donde por un lado tuvieran una formación de licenciatura, y por el otro lado, se les formara para que fueran ellos mismos quienes planificaran, administraran y coordinaran su propia educación, con una forma de expresar su realidad" (Herrera, 1989:34). Con la formación que se les da a los grupos étnicos a partir de la anterior propuesta se intenta cambiar la formación de corte tecnocrático el cual sublima al instrumentalismo y eficientismo y que persiste en las instituciones de todos los niveles, por una formación reflexiva, crítica y transformativa en donde "el indígena estará desarrollando una función de intelectual comprometido con su etnia, donde su labor sea transformar la práctica educativa" (Herrera, 1986:5) para la cual es muy necesario la propia transformación tanto de la academia como de los indígenas

que estudian en ella. Aunque no por ello se debe dejar de lado este intenso trabajo sino todo lo contrario, seguir abriendo nuevos horizontes y líneas de acción para ir conformando y afianzando lo ya recorrido hasta llegar a la aspirada transformación y con ello superar la aseveración de que "La mejor forma en que las universidades contribuyan al cambio social, es el ejercicio de su función de creación de conocimientos y crítica social... el trabajo de sus intelectuales puede constituir un elemento liberador, ya que contribuye a combatir la ignorancia y a solucionar problemas concretos tanto de las clases marginadas como de nuestra sociedad dependiente" (Pansza, 1990:106)

El currículum de la educación indígena que maneja la Dirección General de Educación Indígena, en el discurso plantea que se da "solo a través de una orientación participativa y realmente democrática del proceso educativo". Para lograr esto implementa que es necesario "Transformar la relación escuela-comunidad vigente", "-Propiciar la generación de procesos de toma de decisión de cada grupo étnico acerca de cuestiones vinculadas con la acción educativa: función de la escuela en el desarrollo étnico", "-reciclar ideológica y científicamente a los maestros en ejercicio y prever la formación de un magisterio especializado" el cual "deberá ser, al mismo tiempo, un conocedor profundo de la historia y la cultura de su etnia y de los elementos esenciales del conocimiento universal, además de ser un investigador calificado, un investigador capaz de orientar la indagación etnológica que esta pedagogía supone" (Bases Generales de la Educación

Indígena,1986:86-87). El currículum de la Educación Indígena toma como ejes básicos a la cultura y a la lengua, propiciando el "Bilingüismo coordinado", "busca articular y conciliar los estilos culturales específicos de cada comunidad con los estilos culturales de la escuela"; busca una educación integradora proponiendo la "no fragmentación del conocimiento y de la cultura...vinculando los aprendizajes de la escuela con los aprendizajes del grupo". Todos estos elementos los conjuga elaborando una propuesta curricular que dice:

"La propuesta curricular para la educación indígena plantea el bilingüismo como modalidad orientada hacia dos propósitos fundamentales e íntimamente relacionados entre sí; el primero y mas importante desde el punto de vista escolar, se refiere a la formación de niños y jóvenes indígenas que al finalizar la primaria sean capaces de entender, hablar, leer y escribir en español y en la lengua de su comunidad; el segundo por su incidencia sobre el primero, se orienta hacia las tareas de rescate, conservación y desarrollo de las lenguas indígenas como patrimonio cultural y como parte del carácter plural de la sociedad mexicana".(Fundamentos para la modernización de la Educación Indígena,1990:28)

Para la cuestión de lo Etnico y Nacional partimos de los conceptos de Etnia y Nación. Dichos conceptos tienen diversas definiciones según el enfoque con que es analizado; nos concretamos a los siguientes:

"GRUPO ÉTNICO O ETNIA.- "grupo étnico es una agrupación humana cuyos miembros han establecido relaciones entre sí, los cuales se han formado históricamente y que se condensan en una identidad cultural (conjunto de creencias, hábitos, costumbres y prácticas que son concientizados por el grupo, con su propia identidad y que se transmite a través de las diversas generaciones)... La cultura étnica es también histórica; cruzada por diversas contradicciones, significa una serie de readaptaciones, reinterpretaciones y

refuncionalizaciones de sus propios elementos culturales, y estos ajustes se presentan como soluciones frente a problemas planteados por su ubicación en algunas ciudades". (Guerrero, 1982:68-69).

Referente al concepto de Nación, Nicos Poulantzas afirma que este es histórico; que se va dando de diferente forma y tiempo y la define así: "La unidad nacional, la nación moderna, se hace así historicidad de un territorio y territorialización de una historia, tradicional nacional, en suma, de un territorio materializado en el Estado-Nación... La constitución de la nación moderna reside finalmente en la relación entre el Estado moderno y la lengua... rearticulada con relación a las matrices espacial y temporal capitalistas" (Poulantzas, 1979:136-137).

Actualmente existe una polémica en el proceso social político y cultural en México con dos formas de concebir la sociedad, una que es la pluralidad, esta es una realidad; la otra es la unidad homogenizadora, esta es una meta. Esta última corriente busca por todos los medios la homogenización, y para ello, por medio del estado, implanta políticas y estrategias tendientes a integrar a los grupos indígenas a su proyecto nacional. Dichas políticas han venido fracasando debido a que el estado se niega a aceptar y a respetar en los hechos, que está presente una realidad y que es la realidad indígena que no es artificial ni está creada por decreto. "Son pueblos con historia propia, lengua en común, no aisladas independientes, ni que se puedan entender al margen de las demás... Son pueblos que luchan por conservar el control de los recursos y elementos culturales que les aseguren el mínimo indispensable de

cultura propia que haga posible la continuidad del grupo como unidad diferenciada y les permitan emprender sus propios proyectos históricos"(Bonfil,1988:63-65). En nuestro país existe una diversidad cultural que "se finca en la desigualdad económica y social"(Warman,1988:97) en donde se está implementando por parte del estado la política del Etnodesarrollo, esto es que "Al menos en el discurso oficial se acepta ya la idea de un México pluricultural y multilingüe, por lo que puede esperarse que estén ya sentadas las bases para el desarrollo integral del indio y su cultura" (Nolasco, 1988:119). Dicha política, mediante programas, da la cobertura de participación de los indígenas en su autogestión y revaloración cultural. Aquí cabe preguntarse si en verdad esto soluciona el problema, ya que según Gabriela Coronado "Todos los programas realizados durante el período (1976-1986) tienden al desarrollo y consolidación de nuevas formas de control"(Coronado,1987:450). En los programas de autogestión participan los profesionales indígenas quienes se convierten en "Mediadores entre las comunidades y el sistema", esta forma de control del Estado "constituye en la práctica una forma sofisticada y supuestamente liberacionista de manipular y corporatizar a las minorías étnicas y sus reivindicaciones específicas"(López,1980:84).

Además del aspecto de la diversidad se encuentran otros, como, una atomización de la comunidades, datos estadísticos y censales insuficientes y poco confiables sobre la cantidad de indígenas del país; gran diversidad de lenguas que van desde 56 a 200, la cuestión de la identidad y estandarización lingüística. A todo esto

Bonfil Batalla se hace una pregunta ¿cómo ubicar dentro de esa perspectiva las tareas educativas? y el mismo enfatiza "estos problemas atañen de manera directa a la educación indígena"(Bonfil,1988:62).

Referente a las universidades estas no han tenido la atención necesaria a las culturas populares e indígenas, en ellas "ha prevalecido una visión elitista de la cultura y del conocimiento que ha limitado a la divulgación y a la extensión su política cultural"(Warman,1988:101). "se inscriben en una estructura rígida y conservadora que refleja la visión europeo-occidental del mundo y los valores del grupo social urbano dominante"(Reuter,1988:180).

Ante esto es necesario replantear su perspectiva y vincularse mas con el sector popular e indígena; acaso:

"convendría crear e impartir cursos propedeúticos sobre las culturas populares indígenas, rurales y urbanos de nuestro país en todas las carreras profesionales; posiblemente sensibilizaría a la élite universitaria que los médicos conocieran, medicina popular, que los arquitectos, la arquitectura popular, que los ingenieros y diseñadores conocieran las tecnologías tradicionales, que los filósofos e historiadores aprendieran del campesino y anciano indígena otras maneras de concebir el mundo y la historia".(Reuter,1988:180).

El otro aspecto que es donde el egresado ejerce su acción directa es en el subsistema de educación indígena, la cual surgió como una alternativa para los pueblos indios y como parte del proyecto del etnodesarrollo o de participación aunque "esta caracterización de la educación indígena no implicó necesariamente que el sistema de educación fuera bilingüe y menos aún bicultural, pues sus contenidos en pocos aspectos se diferenciaron de la

educación a nivel nacional"(Coronado,1987:457) aun cuando se plantearon estrategias, contenidos étnicos, manuales, libros de texto en lengua indígena y proyectos; la problemática parece ser que sigue igual.

En nuestros días la Dirección General de Educación Indígena en sus Fundamentos para la Modernización de la Educación Indígena (Síntesis del documento rector de la DGEI titulado Bases Generales de la educación Indígena) maneja términos como "formar integralmente a los educandos indígenas", "bilingüismo coordinado", "ajuste del sistema escolar junto con las necesidades económicas, tecnológicas, científicas y sociales del país", "características individuales del niño" ¿con que intencionalidad se manejan esos términos? ¿no será que llevan debajo la justificación de un currículum o la integración de los grupos al sistema nacional y por lo consiguiente consolidar al grupo en el poder? porque en lugar del término de integración se podría manejar el término construcción de la sociedad en donde todos participen en igualdad de condiciones y con el respeto mutuo de sus culturas; el documento también habla de "Fomentar y orientar la actividad científica, de manera que responda a las necesidades del desarrollo nacional independiente" cosa que no es verdad puesto que México está supeditado al capitalismo mundial y principalmente al desarrollo económico norteamericano por lo que es un país dependiente. Con respecto a lo de bilingüismo coordinado o funcional, según algunos estudiosos sobre la materia, esta se da cuando hay dos lenguas y dos culturas igualmente prestigiadas. En nuestro medio esto no es

posible porque ni las lenguas ni las culturas tienen el mismo prestigio (como lo manifiesta Bonfil Batalla en su libro México Profundo, 1989); además la lengua indígena carece en su mayoría de escritura, no porque no la hubiera tenido, sino porque se nos destruyó; y para elaborar esta escritura es necesaria la estandarización de la lengua lo que conlleva no a un conflicto lingüístico, sino a un conflicto social. Tampoco hay un programa específico de educación indígena; el que se utiliza es el programa nacional. Finalmente, la política de normativización o planeación lingüística y educativa tiene que ir acompañada de una transformación o replanteamiento en lo político, lo económico y social.

Estos son los campos que infieren en la práctica del egresado de la licenciatura en educación indígena, quien forma parte de un grupo étnico, y por su condición indígena debe participar como uno de los principales actores en la construcción de la nueva sociedad sin menoscabo de su propia cultura.

CAPITULO I ESO DE SER MAESTRO INDIGENA

1.1 MAGISTERIO Y EDUCACIÓN INDÍGENA: UNA APROXIMACIÓN.

La Educación en México ha atravesado por distintos momentos los cuales se van viviendo insertos en otros fenómenos que abarcan un contexto más amplio. Con respecto a la Educación Indígena, esta ha pasado por varias etapas en las cuales se han implementado políticas educativas por parte del gobierno mexicano para solucionar la problemática de los grupos indígenas de México. Así tenemos por ejemplo (a partir del México posrevolucionario) la política de incorporación, de integración y recientemente el Etnodesarrollo (o de participación). Las políticas de incorporación y de integración como se sabe fracasaron porque no correspondían ni satisfacían las necesidades y la realidad de los pueblos indios.

Aunque la educación indígena tiene sus antecedentes desde las sociedades precolombinas y durante la colonia también tuvo un desarrollo muy particular que se centró básicamente en enseñar a los indios y en aprender de ellos la lengua materna para evangelizar. En el México independiente la política educativa era incorporar directamente al indio borrando todo indicio de su pasado. Ya que se consideraba a este como un obstáculo para el desarrollo del país. En el ocaso del porfiriato ya se empieza a tener una preocupación mas real sobre la educación de los indios . Así tenemos que "en 1911 se expidió un decreto para establecer en toda la República escuelas de instrucción rudimentaria cuyo

objetivo era enseñar principalmente a los individuos de raza indígena a hablar, leer y escribir en castellano y a ejecutar las operaciones fundamentales y mas usuales de la aritmética"(Acevedo,1988:221). En el México posrevolucionario, el indio empieza a tener presencia tanto en lo político como en lo educativo (esa presencia se la dió su participación en la revolución mexicana, aunque no solo en este momento empiezan a participar, porque desde siempre lo han hecho). A pesar de la negativa de Vasconcelos quien para 1921 fué nombrado titular de la Secretaría de Educación Pública (Que fué cuando esta Secretaría surgió como tal). Se crearon las Casas del Pueblo, especialmente para la Educación Indígena. Estas "Eran escuelas para la comunidad en las que participaran todos los habitantes del lugar y ... debían servir para preparar a los individuos para la vida, pero con sentido práctico y formar en ellos hábitos de higiene y amor por las manifestaciones artísticas" (Acevedo,1988:222). De estas Casas del pueblo, surgió la Escuela Rural Mexicana, también junto con esta, aparecieron las misiones culturales, las escuelas normales rurales y las escuelas regionales campesinas, y otras instituciones para tratar de incorporar al indio. Pero el problema seguía. El estado tratando de incorporar al indio a la sociedad nacional, de mexicanizarlo, y para lograr esto se implementó el método directo para la enseñanza del español. Y los indios, resistiendo a estas políticas.

Para finales de la década de los treinta y principios de los cuarentas, con el Gral. Lázaro Cárdenas se da un cambio en la forma

de entender a los indios cuando se reconocieron sus derechos de mantener su propia cultura y de ser ellos mismos. Es aquí donde aparece la política de integración. con el apoyo del ILV (Instituto Lingüístico de Verano) que el gobierno solicitó, se implementaron acciones para estudiar las lenguas indígenas y posteriormente alfabetizar en estas lenguas mediante la elaboración de cartillas para posteriormente alfabetizar en español como segunda lengua, "pero al mismo tiempo, se impide que los profesores indígenas presten sus servicios en las comunidades en las que se habla su lengua para evitar su uso en la enseñanza"(Acevedo,1988:223).

En la décadas de los cincuenta y sesenta. En el ámbito educativo. Sin perder de vista el estado, su objetivo central que era el de integrar a los indios a la sociedad nacional. Tecnifica a la educación indígena . Y esto lo hace mediante "elementos creados en el propio proceso: El promotor cultural bilingüe, las cartillas, los profesores bilingües, las escuelas albergues, los internados, etcétera."(Nolasco,1988:211). En este lapso de tiempo se da una discusión sobre el método de enseñanza que habría de aplicarse con los indígenas. Unos optaban por el método directo (Enseñar y alfabetizar directamente en español). Y otros preferían el método indirecto (Alfabetizar en lengua indígena y después alfabetizar en español). Pero en tanto se daba este debate, "En la práctica se imponía el método indirecto, lo que condujo a la educación bilingüe que hace uso de la lengua indígena para la enseñanza escolarizada, mientras se aprende el español como segunda lengua"(Acevedo,1988:224) En este contexto, la función tanto de los

promotores culturales bilingües, como de los maestros bilingües era la de castellanizar. Unos por medio del método directo, y otros mediante el método indirecto.

En la década de los sesenta se da una crisis económica en los estados latinoamericanos, esta crisis repercutió en otros ámbitos como el educativo, Al respecto Enrique Valencia comenta:

"La crisis estructural actual del estado social en América Latina con su grave contradicción de pauperización generalizada y antiasistencialismo forzado, crea condiciones para la reconstitución de las fuerzas sociales, y tiende a reanimar los movimientos populares. La crisis se constituye así en una poderosa palanca de movilización que, al mismo tiempo que plantea la satisfacción de crecientes necesidades, demanda nuevas formas de participación en el marco de proyectos propios". (Valencia, 1988:203)

En el campo educativo según Adriana Puigrós la crisis "tiene su origen en cuatro fuentes fundamentales que constituyen problemas mas específicos: A) el fracaso del proyecto de instituir sistemas educativos con capacidad de control social completo... B) los cambios educativos que son consecuencia de la reorganización capitalista... C) los graves problemas que afectan a los sistemas educativos de los países capitalistas avanzados, en los cuales muestra sus fracturas el modelo educativo moderno de los Estados-Nación... D) El conjunto de las alternativas que se plantean desde posiciones contrahegemónicas tanto las que expresan proyectos regresivos o la reorganización de la dirección educativa de las sociedades por parte de los nuevos bloques dominantes, como las que expresan a los sectores oprimidos y sus demandas de democracia popular" (Puigrós, 1990:36-37)

Esto sucedía en el ámbito internacional mientras que en el ámbito nacional "El modelo desarrollista dependiente, adoptado por la nación no ha dado los resultados esperados, y que las crisis económicas que cíclicamente acompañan a la nación son cada vez mas severas. Por ello en la década de los sesenta se busca otra vez una movilización, ahora en aras de revitalizar el modelo dependentista y subdesarrollado industrial"(Nolasco, 1988:212) Esto en el aspecto político. En el aspecto pedagógico se dice que: "Pedagógicamente es más fácil enseñar en la lengua materna que en una ajena y si lo que importa es que el pequeño indio obtenga los conocimientos elementales, entonces la educación bilingüe es el camino"(Nolasco, 1988:212)

El fenómeno de crisis que se da en toda Latinoamérica, da la pauta e impulsa los movimientos indios que se gestan a lo largo de los países, y que exigen más libertad, democracia, reconocimiento de los pueblos indios (la pluralidad cultural) y autonomía. Es así como se empieza a reflexionar y construir una teoría que tome en cuenta los rasgos culturales de los pueblos latinoamericanos. De esta forma surge la teoría del Etnodesarrollo¹ como:

"Un proceso mediante el cual un grupo étnico pone en valor su capacidad para formular, gestionar, construir su propio proyecto de desarrollo con base a su experiencia histórica, que transcurre de lo prehispánico, pasa por lo colonial y enfrenta el moderno capitalismo que penetra hasta ellos, y todo haciendo uso de sus recursos culturales y con un

* *Mucho se ha hablado de que esta apertura de participación se debió al impulso y movimientos de organizaciones independientes indígenas. Aunque estos movimientos u organizaciones existentes en nuestro país muchas veces son desconocidas en las zonas indígenas.*

marco definido de valores y aspiraciones propios armonizados con los nacionales".(Nolasco,1988:215)

Estos acontecimientos vinieron a cambiar la política educativa que se tenía para con los pueblos indios de México hasta antes de que el sistema educativo mexicano; entendiéndose este como "El conjunto de normas, instituciones, recursos y tecnologías destinadas a ofrecer servicios educativos y culturales a la población mexicana de acuerdo con los principios ideológicos que sustentan al Estado Mexicano"(Prawda,1991:17) tomara la corriente del Etnodesarrollo como una política educativa para los indígenas.

Debido a la crisis tanto regional (Latinoamericano) como nacional, a los movimientos indios que se gestaron, al fracaso de las políticas anteriores, a la nueva visión que se tiene con respecto a la problemática vigente de los pueblos indígenas y a la necesidad de atender a estos, es como surge la Dirección General de Educación Indígena en 1978, específicamente para atender las comunidades indígenas del país. Tiene sus antecedentes desde la administración del Gral. Lázaro Cárdenas (con un proyecto Tarahumara en 1936 y un proyecto Purépecha en 1939 los cuales intentaron utilizar la lengua materna para la enseñanza de la escritura en español) en este momento se sustentaba en la teoría y política integracionista. En 1978 cuando la Dirección General de Educación Indígena se formalizó como un subsistema de Educación, tomó como sostén teórico-político la corriente de participación o del etnodesarrollo, con lo cual hay una apertura de participación de los mismos indígenas (como maestros) en la educación escolarizada de los niños de las comunidades. Es en este marco como

se empieza a contratar como maestros a indígenas con un perfil de secundaria, para laborar específicamente en el subsistema de Educación Indígena. Aunque desde antes del surgimiento de la DGEI ya laboraba gente indígena como maestros, pero inmersos dentro del sistema de educación nacional.

En su propuesta curricular, entre otros elementos, la DGEI toma muy en cuenta la formación de un maestro especializado y trata de convertir a este en un investigador calificado para beneficio y desarrollo del nuevo modelo pedagógico que se implementa en las zonas indígenas. La Dirección General de Educación Indígena sabe que es muy importante (y para justificar la política educativa del momento) que los maestros indígenas participen en el proyecto educativo de educación indígena que se realiza, (no todos los maestros) y por la pérdida de influencias que tenía sobre otras organizaciones como el CNPI (Consejo Nacional de Pueblos Indios) por lo que promovió a una alianza de maestros que había surgido en junio de 1977; esta es la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües A.C. (ANPIBAC). Como puede verse esta alianza surgió y obedecía a cuestiones políticas. Si bien es cierto que esta alianza significó un paso adelante "para el desarrollo de las organizaciones indígenas también es cierto que se convirtió en un arma gubernamental de presión para contrarrestar o sofocar las rebeldías de grupos" (Mejía, 1987:157-160).

Sobre esto un maestro oaxaqueño egresado de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco hace el siguiente comentario:

"Nadie después del ANPIBAC ha hecho un proyecto de educación indígena, ni los etnolingüistas, ni los

del CIESAS o CIS ni los egresados de la UPN han hecho un proyecto de esta naturaleza. Como sabemos el proyecto de Educación Indígena del ANPIBAC tronó porque era un proyecto elitista vertical, pero a partir de ahí nadie ha intentado otro proyecto".(E7-AM, 1ª generación).

El proyecto educativo del ANPIBAC fué a nivel nacional y para su elaboración participaron maestros indígenas en servicio. Para el caso de Oaxaca la participación en este proyecto se hizo como lo narra otro profesor egresado de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco (primera generación):

"Por acuerdo de asamblea de zona, me comisionaron al proyecto ese que tenía ANPIBAC, para la educación, para un proyecto de educación propia del estado de Oaxaca. Me fuí a un curso de tres meses en...no recuerdo que nombre tiene...Eloxochitlán Oax., y después de eso regresé en Oaxaca. Eramos 4, dos zapotecos y dos mixtecos, y, este, regresando ahí me comisionaron en el departamento de educación indígena. Nos dieron un cubículo ahí para funcionar los 4 y programar, mas bien, instrumentar el programa para educación indígena. En eso duramos un año".(E6-HM, 1ª generación).

Si bien es cierto que los que participaron en dicho proyecto fueron elegidos por su zona escolar, como el caso del testimonio anterior, esto se hizo con base en una disposición de las autoridades educativas de que debía mandarse gente para la elaboración del proyecto.

1.2 EDUCACIÓN INDÍGENA EN OAXACA.

1.2.1 Maestros Federales y maestros del INI

Al llegar Cárdenas a la presidencia de la República se implementa la política integracionista y con base en esta se da una

educación bilingüe la cual toma en cuenta el respeto a las características de los grupos indígenas y utiliza la lengua indígena para enseñar el español a estos grupos. Una institución de vital importancia para este proceso fue el Instituto Nacional Indigenista (INI); Esta institución surgió en 1948 y tuvo, cuatro secciones: Salud, Agricultura, Educación y Talleres; mediante las cuales atendía a las comunidades indígenas. En el caso de educación el INI contrató a gente indígena quienes fungieron como "Promotores Culturales", estos debían ser gente de la región en la que iban a trabajar y para hacerlo "El INI preparó cartillas sencillas en los idiomas vernáculos de los Centros regionales"(Brice,1986:206-207). La única función de estos promotores era la de castellanizar. Es aquí donde surge el promotor cultural bilingüe, inicialmente contratado por el INI. Paralelamente la Secretaría de Educación Pública seguía impartiendo la enseñanza a base del método directo a nivel nacional, tal como se expresa en el siguiente testimonio:

"En ese tiempo se trabajaba junto con el sistema formal y el sistema bilingüe. En 1972 fué que ya se apartó totalmente el grupo de maestros bilingües y maestros del sistema formal y se crea una zona en mi pueblo; cuando se formó la zona, estando yo en San Juan Monteflor, juntaron toda aquella gente bilingüe que estaba revuelto con el sistema formal".(E6-HM, 1ª generación).

Es así como se dividen los maestros bilingües, de los otros maestros.

En un principio la mayoría de los maestros indígenas que ingresaron con clave de promotores se aglutinaron en la DGEI y los normalistas y gente no indígena¹ se adscribieron en el otro subsistema, que generalmente se le conoce como primaria formal o tradicional.

En el momento mismo de la separación, algunos maestros indígenas optaron por permanecer en el subsistema de primaria formal tal vez por pensar que era de mas prestigio; por tener la posibilidad de laborar en zonas urbanas o porque en un principio se le hizo una campaña de desprestigio a educación indígena como lo relata una maestra:

"Todo, todo el personal de Oaxaca decían: "esos no pueden, esos no sirven", Una discriminación tremendamente, que era porque no saben hablar, que quien sabe que". (E4-JA, 1ª generación).

Otros por no tener el perfil esperaron algunos períodos mientras terminaban su Normal Básica para adscribirse a ese subsistema. Un caso similar sucedió con el otro subsistema. Hubo gente no indígena que prefirió permanecer en el subsistema de educación indígena y que ahora en varios casos ostentan la clave de supervisores. Esta serie de situaciones propició que las comunidades hicieran comparaciones entre las dos dependencias. Inicialmente y aun en nuestros días, mucha gente y maestros del otro subsistema conocen a los maestros indígenas como "maestros del INI"(porque en sus inicios, fue el INI quien empezó a contratar a

* Se tomó sólo como elemento el de que no habla una lengua indígena aunque no es el único elemento a tomar en cuenta para la cuestión de la identidad étnica.

quienes serían los promotores culturales en las comunidades indígenas). Lo cierto es que en la actualidad en las comunidades indígenas hay una confrontación de fuerzas y de adquisición de espacios por parte de los departamentos de Educación Indígena y de Primaria Tradicional (primaria formal) en donde ambos tratan de ganar tal o cual escuela para expandir su área de trabajo. En esta confrontación se manejan o utilizan aspectos o parámetros como: el trabajo del maestro (en el aspecto pedagógico), su formación (profesional) su relación con la comunidad (social), sin descuidar lógicamente la cuestión política, como el caso de los maestros que fungen como autoridad municipal u ocupan otros cargos; (cuestión que me parece aun mas delicada y que es la que finalmente hace que se ganen o se pierdan los espacios de que se habla), también toman en cuenta la cuestión sindical de los maestros. Las comunidades hacen comparaciones entre los dos subsistemas en la cuestión de trabajo como: La inasistencia de los maestros, su trato con los niños, su forma de enseñar, pero mas que nada es la asistencia o la inasistencia de los maestros lo que mas toma en cuenta la comunidad. En el aspecto social o de su relación con la comunidad toman en cuenta: qué tanto los maestros participan en las fiestas del pueblo, la participación de la escuela en las fiestas sociales; si el maestro organiza torneos deportivos y algunos eventos o grupos de música; en el aspecto de formación, toman en cuenta la preparación de los maestros aunque aquí incluyen como se expresan los maestros en español. A partir de que se inicia el movimiento magisterial en 1980 las comunidades también fueron partícipes de

este, ya que debido a las marchas, plantones, paros de labores, que el maestro realizó había la necesidad de relacionarse mas con estas (comunidades), y es aquí donde las comunidades aprovecharon el espacio para expresar sus inconformidades con el trabajo del maestro en sus comunidades o su apoyo por eso mismo. De acuerdo a como el maestro había trabajado es como les brindaban apoyo o rechazo para seguir el movimiento; por lo tanto el movimiento sirvió como foro para reflexionar sobre lo que el maestro hacía o hace en las comunidades. Además de que en todo el Estado se inició una pugna entre las dos corrientes políticas que surgieron al inicio del movimiento (corriente democrática y corriente vanguardista) utilizando a las comunidades para rescatar o apropiarse escuelas. Es así como se da un rejuego de fuerzas en el Estado en donde consiente o inconscientemente las comunidades han participado. Sin embargo las comunidades rurales e indígenas buscan en los maestros 4 aptitudes o características para ser aceptados que son: No faltar mucho en el trabajo (que para ellos es sinónimo de trabajar bien); preparar buenos programas sociales, ser deportista (generalmente basquetbolista), y saber tocar algún instrumento (preferentemente de cuerda) además de relacionarse con la comunidad. Ha Habido críticas de las comunidades hacia los maestros indígenas por la desvinculación de estos con las comunidades y por la desvalorización que estos mismos le dan a la educación indígena pero esto es debido a que "por su propia formación profesional, el promotor y maestro bilingüe no alcanzó a comprender el importante papel que tenía para el fortalecimiento de

la lengua y cultura indias, para la afirmación de la identidad étnica y para la construcción de la identidad nacional"(Gabriel,1988:240). Ante esto, los maestros que son significativamente "Los agentes inductores del cambio deben ajustar sus relaciones y comportamientos a los marcos sociales y culturales de la organización étnica, a pesar de su declarado desacuerdo con ciertos aspectos, especialmente con las configuraciones mítico-religiosas" (Valencia,1988:197).

Actualmente el estado de Oaxaca característico por su situación geográfica, su pobreza y marginación, está dividido en 7 regiones dentro de las cuales se encuentran asentados 16 grupos étnicos, quienes a su vez reciben una educación escolarizada igual a la que reciben las sociedades urbanas haciendo efectivos los postulados de la Revolución Mexicana plasmados en la Carta Magna (esto en el plano político), aunque los orígenes de la política educativa en México se remonta desde el segundo tercio del siglo pasado en el México independiente, la educación elemental escolarizada que los grupos étnicos reciben se da a través de 3 Departamentos que son: El Departamento de Educación Indígena, El Departamento de Educación Primaria Formal, Tradicional, o de Dirección 1 (como quiera llamársele) y el Departamento de Jardines de Niños; Todas dependientes de la Subsecretaría de Educación Elemental, separación que se hizo para dar mejor atención tanto a comunidades indígenas como a zonas urbanas.

El Departamento de Educación Indígena en Oaxaca en la actualidad maneja 1290 servicios de Educación Preescolar y atiende

a 52690 alumnos a través de 2094 docentes de Preescolar. Lo que representa un promedio de 25 alumnos por maestro. En primaria se cuenta con 1330 unidades, 5 374 maestros, quienes atienden una población escolar de 140 510 niños. En este rubro cada maestro atiende un promedio de 26 niños. Referente a los CIS (Centros de Integración Social), el Departamento maneja 6 CIS, con 123 trabajadores entre docentes, administrativos e intendentes, quienes atienden a 1040 niños. En el caso de las Albergues escolares se controlan 265 unidades en las cuales trabajan 760 personas y se atienden a 12 868 niños. Maneja otros servicios como el Programa Inicial (antes Programa de la Mujer Indígena) en donde hay 134 unidades con 139 promotoras que atienden a 3 956 personas; Brigadas, Procuradurías de Asuntos Indígenas y Radiodifusoras (Datos recabados en el Departamento de Educación Indígena en Oaxaca). Para el caso del personal docente que labora directamente con grupo; además de Preescolar y Primaria, tomamos en cuenta los CIS, los albergues escolares y el programa de la mujer indígena debido a que el personal que en estos centros labora, tienen o hasta hace poco tenían la posibilidad de cambiar de nivel para atender grupos, porque cuando ingresan, inicialmente se les da la plaza de promotor, pero después de 2 o 3 años de servicio y de acuerdo a su perfil, se les da la clave de docentes. Anteriormente podían seguir laborando en el servicio en que se encontraban no importando que su clave fuera diferente, pero con la creación de plazas administrativas se vieron obligados a ubicarse según sus plazas o a renunciar a estas y solicitar las administrativas (esta

última opción casi no se dió porque las plazas docentes tienen un poco mas de incremento, y además porque hay la idea generalizada de que hay menos carga de trabajo). En el caso de los jefes de albergue, hasta hace poco eran comisiones y bien podían ser rotativas; estos nombramientos se hacían en los Consejos Técnicos Consultivos escolares y era un docente el que salía nombrado para desempeñar funciones administrativas. Había centros de trabajo (escuelas primarias) que tenían a su cargo hasta 5 servicios (preescolar, primaria, albergue, programa de la mujer indígena y puesto médico) esto tenía sus ventajas y desventajas; Las ventajas podían ser la unión y coordinación del personal en las actividades. Las desventajas, que se descuidaban los aspectos pedagógicos y en las reuniones de consejo técnico mas se trataba asuntos de tipo social y administrativo que de tipo pedagógico. Actualmente todos estos servicios dentro de la escuela se han descentralizado y solo tienen nexos en la cuestión administrativa, de planeación y en el aspecto sindical (en reuniones). Tomando en cuenta estos elementos tenemos que el Departamento de Educación Indígena del estado de Oaxaca en la cuestión netamente pedagógica atiende a 194 240 niños a través de 6 764 maestros entre preescolar primaria y CIS, a esto le sumamos los 265 jefes de albergue quienes en cualquier momento pueden regresar con grupo; nos da un total de 7 029 maestros quienes tienen bajo su responsabilidad la formación de niños indígenas del estado y que en gran medida dependen de la práctica docente, la aceptación o no de la educación pública escolarizada y por lo consiguiente la formación (en este aspecto) de dichos niños.

Ante esta situación uno se pregunta ¿cuáles fueron las causas que motivaron a estos maestros a ingresar al Departamento de Educación Indígena?.

1.3 ¿VOCACIÓN O NECESIDAD?

Dentro del magisterio se encuentra gente que no pudo concluir alguna carrera o especialidad que estaba cursando, otros habían desempeñado diferentes empleos en las fábricas o dependencias en zonas urbanas (dependencias como: el INI, SRA, el ejército, la DGPYT, y en las fábricas como obreros o ayudantes) ¿que los impulsó a dejar su empleo anterior? ¿en verdad es su vocación al magisterio el que los hizo ingresar a este? ¿o tal vez sea por estar mas cerca de su lugar de origen y de su familia? ¿o por las prestaciones que en este se dan? (vacaciones, sueldo, ISSSTE, etcétera), ¿será que solo lo utilizan (en el caso de los que no terminaron su carrera) de peldaño para lograr sus aspiraciones? ¿o es porque creen que es un trabajo fácil que no requiere de esfuerzo físico y solo es repetir lo que se aprendió mientras se era estudiante?

Hay maestros de educación indígena³ que manejan la versión de que mucha gente ingresó al magisterio solo por el prestigio que este da (y solo para controlar a la gente de sus comunidades) porque en verdad no necesitaban el trabajo. Pudiera ser, pero ¿En verdad el trabajo del maestro es de mucho prestigio en nuestros

³ García Ortega por ejemplo en: *Aportaciones indias a la educación.* Ediciones El Caballito.

días? ¿o es el mas criticado y mal remunerado?. Quizá el trabajo del maestro indígena en sus inicios fué de mucho prestigio en las comunidades, pero con los cambios que se van dando en las mismas, y por la resistencia de los maestros a aceptar dichos cambios hacen que este prestigio se vaya deteriorando.

Muchos maestros ingresan al servicio agobiados por la necesidad de subsistir y por la falta de recursos económicos para cursar estudios de otro tipo lejos de su ámbito social. Uno de los indicadores para el ingreso a la docencia (en particular de educación indígena) es la necesidad de trabajar para subsistir. Las experiencias que aquí se narran muestran la realidad que se vive en las zonas marginadas en cuestión de trabajo:

"Ingresé a la educación indígena desde el primero de marzo de 1964. Para ser sincero y honesto con uno mismo pues obligado a una necesidad familiar ¿sí?. Primero estaba estudiando aquí en la escuela vocacional y técnica No. 14, pero ahora es la secundaria técnica No. 1. Yo no tenía otra opción porque en el año que yo estaba ya, pues falleció mi jefa y pues ya no encontré apoyo... Entonces fue cuando me comunicaron no? de que había esa oportunidad de ingresar al servicio".(E3-EG).

Otro maestro relata:

"Realmente mi ingreso fué pudiéramos decir, para mi fue una oportunidad porque pues mi familia, o sea mis padres fueron sumamente pobres, y además yo me quedé huérfano de muy chico como a la edad de 7 años y pues de ahí me salí fuera en busca de trabajo y pues, con ese deseo de seguir estudiando... regresé acá. Una vez estando acá, pues estuve luchando ... pero aquí no había trabajo como para estudiar y trabajar. Entonces tuve una plática con el procurador de asuntos indígenas... yo venía con ese fin de ver si de alguna manera me apoyara para conseguir pues que se yo, alguna beca, no tenía yo la idea realmente, y el me recomendó, dice: "pues tienes primaria ¿y por qué no trabajas como promotor?".(E2-DF).

Una experiencia mas:

"ingresé al servicio, al magisterio, como maestro municipal en el año de 1964, y en la comunidad donde trabajé fué mi misma comunidad. Trabajé en el 1964-1965. Y en 1966 me fuí a otra comunidad de esta misma región a trabajar como maestro municipal ganando 300 pesos mensuales en aquel entonces. Posteriormente pues ya que se nos pagaba un salario muy mínimo, me fuí a trabajar a la Secretaría de Obras Públicas como peón, pico y pala; ingresé a ese servicio en el año de 1967 aproximadamente. Y ahí estuve trabajando como nueve años. Posteriormente ya con sexto año de primaria, ingresé al servicio como promotor cultural bilingüe". (E8-DC, 2ª generación).

Al igual que estos casos, mucha gente ingresa al servicio de Educación Indígena en donde ven una oportunidad de poder trabajar, gente que ante la impotencia de poder seguir estudiando, impotencia en el sentido económico⁴ y a la falta de fuentes de trabajo muchas veces se ven obligados ante tales circunstancias a aventurarse en la difícil profesión de maestro. Otros, los que si tuvieron la oportunidad de estudiar o más bien buscaron la oportunidad lo hicieron en internados. Tal es el caso de la siguiente narración:

"Te diré que toda mi formación se circunscribió en internados. La primaria la hice en el internado de Guelatao. La secundaria la hice en el de Reyes Mantecón y la normal primaria la hice en Guerrero, en Ayotzinapa Guerrero, en un período de 4 ciclos continuos". (E5-IS, 1ª generación).

Los compañeros que tuvieron un perfil de ingreso mas elevado tuvieron desde el principio otras oportunidades dentro del servicio, es decir aquellos que tenían secundaria, tenían acceso a una mejor plaza.

⁴ Hablo de la pobreza de los estudiantes, de la falta de recursos económicos para solventar los gastos que se requieren en material didáctico, (aparte de la subsistencia) para estar en una escuela. Aunque tampoco se descarta el aspecto económico.

Como puede apreciarse de acuerdo al perfil de ingreso es la posibilidad mas rápida de ascenso aunque este ascenso es selectivo dentro de esa estructura. El fragmento que sigue da cuenta de lo dicho:

"Me dieron las indicaciones que pues tenía yo que asistir a un curso, si asistimos todos los que ingresamos. Fuimos 150 compañeros, 25 compañeros fueron ya con secundaria, y a aquellos pues si les fué bien porque ingresaron con plaza federal se decía en aquel entonces, ya con la plaza. Y nosotros no, nos contrataban únicamente como promotor de grupo a compensación y así, los que teníamos primaria". (E2-DF, 1ª generación).

En su gran mayoría, los que ingresan como docentes en educación indígena son estudiantes que no pudieron seguir cursando alguna carrera por falta de solvencia económica y solo utilizan el Departamento de Educación Indígena para salir de sus apuros económicos y como un medio para seguir estudiando en alguna Escuela Normal Superior para inmediatamente cambiarse de nivel.

1.4 LA PRACTICA DOCENTE INDÍGENA.

Mucho se pregona que el sujeto ya nace con una vocación, que para realizar tal o cual actividad el individuo debe tener ciertas aptitudes y cualidades para desarrollar bien su trabajo. A diferencia de otros trabajos, el de maestro es sumamente delicado ya que este tiene en sus manos, la responsabilidad de la formación de otros sujetos como él y no de simples objetos. Además tiene que

enfrentarse ante situaciones que tal vez no imaginó al momento de ingresar.

La problemática del maestro con respecto a su quehacer cotidiano ha sido objeto de una constante polémica y debate. Con respecto a esta problemática Cecilia Fierro comenta: "Tratar de explicar el trabajo docente a partir de una definición que resulte válida para todo maestro, es algo tan difícil de lograr como inútil, ya que existen tantos "estilos y formas" de "ser maestro" como realidades educativas. Por eso es que tampoco podemos hablar de "el maestro" como una categoría aplicable sin distinción a todos los docentes"(Fierro,1989:10). Aun así esta realidad existe por lo que para poder entender el trabajo docente Elsie Rokwell plantea un análisis y reconceptualización de este, bajo 4 dimensiones que son: 1) las condiciones materiales (en sentido amplio) de los contextos en los que se realiza la docencia; 2) las relaciones sociales que enmarcan y posibilitan las múltiples interacciones cotidianas que constituyen su labor diaria; 3) los procesos reales de trabajo que se constituye a partir de la negociación entre sujetos en las escuelas y 4) los conocimientos efectivamente integrados a la práctica cotidiana, "el saber docente"(Rockwell,1986:82). solo desde estas dimensiones se puede entender y explicar la problemática de la práctica docente. Con referencia a la relación del docente con el alumno (directamente en el aula), generalmente al ingresar el maestro indígena al servicio se siente confundido e incierto de cómo va a trabajar, ya que aunque tiene una formación general y un curso mínimo de

capacitación la realidad se le presenta mucho mas amplia y compleja rebasando sus expectativas de formación. Aquí el testimonio de dos maestros:

"Yo manejé, este, un grupo de 75 alumnos. No se como, ni yo mismo me acabo de creer cómo hice, sin embargo 45 alumnos que eran del grupo preparatorio, este, aprendieron a leer y pasaron a primer grado, y los de primero a segundo, y así sucesivamente".(E3-EG, 1ª generación).

Otro maestro comenta:

"Pues yo en cuestiones metodológicas manejo así mas adecuado, como que no, no, no ¿verdad? (hace un gesto de desaliento) y solo recordaba yo como me enseñaba el maestro. Dije, pues creo que así me enseñaba, pues así tengo que hacer...Pero en cuanto a una metodología, un procedimiento a seguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el primer grado que es el grado mucho muy... no difícil sino que delicado considero yo. No teníamos".(E2-DF).

Otra parte de los maestros, los que ingresaron con un perfil de Normal, por su formación algunos tuvieron desde el principio otras funciones como el caso del maestro que cuenta sus experiencias:

"La gente que estaba ingresando, el perfil era no menos, o no mas allá de la secundaria, o cuando menos la secundaria, y los créditos que yo traía pues me permitieron que me mandaran a una escuela de organización completa en donde estuve a cargo como de 12 maestros ahí me mandaron como director sin grupo".(E5-IS).

Estos compañeros por su formación se hacen cargo de funciones directivas o están seguros de lo que van a hacer en el aula con los niños. Un maestro egresado de la Normal narra lo siguiente:

"Cuando tu vienes de una normal, tu tratas de poner en práctica pues lo que traes de novedoso, efectivamente en ese entonces yo atendí un grupo de primer grado, de eso ocupé el método onomatopéyico aunque yo tenía acceso de un método global pero se

me hizo más fácil poner en práctica el método onomatopéyico y vi que a los 4 meses los niños ya podían deletrear".(E9-GS, 2ª generación).

Pero maestros que ingresan con un perfil profesional o de normal, son una considerable minoría, la gran mayoría ingresa (anteriormente con primaria o secundaria) con bachillerato. Como se observa, la formación es un factor determinante y este se proyecta en la práctica. En el aspecto social, muchos maestros de nuevo ingreso y principalmente los que se van a laborar en una escuela unitaria, por su ímpetu y juventud y con tal de tener alguna proyección ante la comunidad emprenden actividades que a falta de una adecuada formación y planeación de sus actividades se encuentran con problemas. La experiencia de un maestro ilustra lo dicho:

"El primeritito trabajo que se hizo sin apoyo del gobierno ni nada, fué un tanque para peces, cría de peces, hicimos ahí juntito a la escuelita. Estuvimos acarreando piedras, arena, grava, todo eso se construyó, pero al último ¿y el agua?, pues técnicamente no resultó porque el agua la acarreábamos un poco lejos, y para ir renovando el agua, costaba, costaba".(E2-DF, 1ª generación).

La gran mayoría de los maestros (indígenas) cuando ingresamos al servicio nos vemos ante situaciones de incertidumbre, de desconocimiento sobre lo que es el trabajo docente, pero a medida que pasa el tiempo la práctica, y la experiencia misma, nos van dando pautas para desarrollar mejor nuestro trabajo y la misma formación que se va adquiriendo hacen que vayamos transformando o reproduciendo nuestro trabajo. He aquí el relato de un maestro después de años de servicio y después de haber estudiado en una normal (capacitación):

"Aquí reconozco como trabajé, y ya de ahí, ya empecé a ser un poquitito mas eficaz pudiéramos decir, porque ya sabía yo como trabajar (sonrisas); pero en un principio como que híjole, no. Después hablaban del método ecléctico que es así cuando venía en los libros que emite la comisión técnica de la educación, pero yo francamente, yo tuve que trababajar con el método onomatopéyico, porque en aquel entonces en la normal pudiéramos decir; en el Instituto Federal de Capacitación nos decían: "Miren este es el método que hay que trabajar; pero miren, no hay mejor método, mas que el que propone el maestro, conque aprendan a leer y escribir los alumnos"; hoy me doy cuenta que el método ecléctico no es un método realmente definido".(E2-DF).

Otros llegan con la teoría que adquieren en el transcurso de su formación (o mas bien el método y las técnicas) pero al momento de enfrentarse a la realidad no saben como aplicar esos conocimientos a las cuestiones concretas a las que se enfrentan. Aquí se vislumbran dos aspectos, elementos o categorías que por si solos no satisfacen o cubren las necesidades o la realidad a la que se aplican; estos aspectos son la práctica y la formación. Por lo que es necesario establecer una conjugación, una dualidad o correlación entre la teoría y la práctica; la teoría que se irá construyendo sobre la marcha de su formación, y la práctica que se irá afianzando a través de la experiencia en función a su quehacer cotidiano tomando en cuenta todos los aspectos de la realidad concreta en donde se desenvuelve. En este aspecto hay una preocupación por superar las deficiencias para poder avanzar en la Educación Bilingüe. El Jefe del Departamento de Educación Indígena comenta:

"Lo real es que la práctica docente en las regiones indígenas del estado, ha sido un poco reducido porque ha faltado capacitación , ha faltado actualización, y mientras no se les de esos

elementos profesionales a los maestros, no podrán avanzar fuertemente el aspecto educativo en su modalidad de bilingüe. por eso es que si es una situación preocupante que las autoridades de educación nos apoyen a través del Consejo Técnico Estatal de Educación para poder afianzar el aspecto técnico que es donde se ha descuidado en su gran mayoría en las escuelas del Estado".(E11-JD).

Aquí se plantea para avanzar, una capacitación y una actualización para adquirir elementos que hagan mas eficiente al magisterio. Aunque estos elementos pudieran ser útiles para no descontextualizar a los maestros y darles las herramientas necesarias para que puedan desempeñar mejor su quehacer cotidiano, estos elementos solo serían útiles en un contexto y llevarían implícito el objetivo de quien elabora estos cursos. El eficientismo lleva a un determinado tipo de práctica que no es diseñada por el propio maestro y por lo tanto su participación es como la de un simple obrero en la fábrica (Modelo tecnocrático de la Educación)*

*Esta corriente también es conocida como tecnología educativa. Surge a principios del siglo XX, pero es hasta la década de los 50 que se difunde en América Latina, relacionado con el proceso de modernización que se impulsaba. Se basa en 3 elementos que son: 1) Ahistoricismo; porque se descontextualiza y se universaliza; 2) Formalismo, 3) Cientificismo; porque se da paso a una forma científica del trabajo educativo, le da supremacía a la lógica y a la ciencia. La Tecnología Educativa se apoya en la psicología conductista, trabaja solo sobre la conducta observable, se recalca un carácter técnico, instrumental, neutral y pragmática de la

didáctica, tiene una visión reduccionista y una ilusión de la eficiencia, al maestro lo tiene solo como controlador de estímulos.

En Oaxaca la estructura del sistema educativo tradicionalmente ha sido vertical, piramidal, autoritario, jerárquico (con el movimiento magisterial la relación entre los maestros de base y los jefes se volvió más igualitaria aunque de cualquier forma los jefes hacen sentir su autoridad), donde el inmediato superior es la autoridad, el que da las órdenes y la base es la que cumple, la que obedece. En el estado se han desarrollado múltiples cursos de actualización con el grueso del magisterio (docentes) pero muy pocos cursos para supervisores, jefes de zonas y las demás autoridades. Respecto a esto el Jefe de Departamento acota:

"Para los seminarios, por principio se tiene que formar asesores. Esos asesores a su vez van a ser capacitados para que de esa manera el equipo humano se comparten responsabilidades. Dentro de esta dinámica de conductores o capacitadores deben estar involucrados los jefes de departamentos, jefes de zonas de supervisión, supervisores escolares, porque si son ellos los que vigilan y supervisan los servicios, son los primeros que deben estar actualizados, si no está actualizado el supervisor, no está actualizado el jefe de zonas de supervisión, difícilmente puede orientar a los docentes. Entonces debe ser fundamental y determinante la capacitación de los directivos para poder afianzar el nivel educativo".(E11-JD).

Me parecen muy importantes estos elementos porque los supervisores aparte de que ya quedan fuera del contexto temporal a veces son autoritarios y esto perjudica a la cuestión educativa, pero se recalca que estos cursos o seminarios no deben ser de actualización o capacitación para mejorar la calidad de la

enseñanza, sino para hacer reflexionar sobre el trabajo, y sembrar la inquietud, transformar ese trabajo, lo que daría o construiría un nuevo modelo educativo. Estos cursos son igual tanto para autoridades educativas como para maestros en servicio y para los aspirantes. Más adelante veremos como los egresados de la LEI de la UPN inciden o participan en el diseño y desarrollo de estos cursos.

1.5 MAGISTERIO INDÍGENA Y SINDICATO.

Hasta antes de 1980 las autoridades educativas tenían buenas relaciones y coordinación con el sindicato por lo que ambos se convertían en autoridades jueces o fiscales en perjuicio del maestro. Un maestro cuenta lo siguiente acerca de esto:

"Para nosotros fué una experiencia muy grande, tuvimos una experiencia, posiblemente porque los compañeros no estaban sindicalizados, o sea nosotros no teníamos derecho a sindicato, trabajábamos así por contrato y pues había ahora si jefe de sección de educación que a la hora que quería nos movía de aquí para allá, o a la hora que quería aplicaba ora si un acta de abandono de empleo por cualquier cosa así; o sea pudiera yo decir que hubo también abuso de poder, pero sin embargo se alcanzó buenos resultados, pero negativos para el grupo indígena".(E6-HM).

La dirigencia sindical utilizaba de trampolín político al magisterio para sus fines. Irónicamente en 1980 estalló el movimiento magisterial en Oaxaca por esta misma causa. A partir de ahí se dan una serie de movilizaciones y acciones tendientes a democratizar la sección 22 del SNTE. En este proceso de democratización el magisterio de educación indígena participó activamente (fué la principal fuerza democrática dentro del

magisterio) aunque en algunas ocasiones nos utilizaron y manipularon debido a la falta de experiencia en este tipo de acciones. Lo cierto es que dentro de este movimiento (como en todos) hay facciones o grupos de poder que se mueven de manera oculta, estos orientan hacia sus propios intereses el movimiento haciéndole un gran daño. En el aspecto sindical se avanzó bastante, se estableció una relación mas igualitaria entre autoridades educativas (supervisores, Jefes de zonas) con los maestros de base, hubo mas participación en las designaciones, una unidad sindical (aunque esta nada más es en ese aspecto), se abrió una conciencia política sindical en los compañeros (aunque no del todo porque a veces no alcanzamos a visualizar los manipuléos de los cuales somos objeto). Esta conciencia se vió en una mayor participación del magisterio de base en tomas de decisiones, en los nombramientos de personal a ocupar algunos puestos superiores, se abrió el espacio para cuestionar la actuación de los directivos, supervisores y demás jefes cosa que antes estaba prohibido. Se empezó a dar una interacción más activa con la comunidad informando sobre la problemática actual que se vive en el país y sobre el poder y la acción que el estado ejerce sobre la población. Pero también trajo sus reveses y un rejuego político entre las dos facciones que surgieron (la democrática, y la charra o vanguardista). Un libertinaje por parte de muchos maestros lo que en muchas ocasiones creaba problemas con las comunidades. se cayó de la democracia a la exageración (a la dictadura opuesta). Mientras se pregona la democracia en la

sociedad o comunidad, en el aula se sigue conservando la estructura vertical y autoritaria. Durante el proceso de democratización ha habido altibajos en los últimos años. El movimiento entró en un letargo debido a la incorrecta conducción del movimiento, se perdieron las cualidades y las condiciones de participación y desenvolvimiento que lo caracterizaron en los inicios. Según Carlos J. Sorroza Polo, esto:

"Ha generado dos problemas de tipo político: una pérdida de perspectiva acerca de las posibilidades y potencialidades que tenía o tiene el movimiento magisterial de Oaxaca en el contexto nacional; y la recreación de prácticas autoritarias dentro de las instancias de la estructura sindical, que se han expresado en falta de comunicación y deseo participativo de la base, y la pérdida de legitimidad de la dirección en cuanto a las demandas que se persiguen y las iniciativas de acción para conseguir las. Por eso la apatía participativa y la desorganización que vive hoy el magisterio, no son más que resultados de su propia trayectoria, que fué inducida por la presión y obstinación del estado, pero también, por la incapacidad -o imposibilidad- del magisterio para mantenerse como movimiento auténticamente democrático y con perspectiva política". (Sorroza, 1990:30).

Estas son las condiciones político sindicales que se viven en el estado de Oaxaca en el ámbito educativo.

1.6 FORMACIÓN MAGISTERIAL ESCOLARIZADA.

Hablar de formación es hablar desde la aparición del hombre como ser social y esto presupone una problemática muy amplia y compleja ya que se dan diferentes tipos de formación según y de

acuerdo a las necesidades históricas y sociales es decir "La formación de los estamentos intelectuales en la realidad concreta no se produce en un terreno democrático abstracto, sino conforme a procesos históricos tradicionalmente muy precisos" (Grmasci,1975:29) por la que la formación no se da como un concepto generalizado y ahistórico. Ferry Gilles ante la propuesta de Enríquez de abandonar definitivamente el término "formación" dice que:

"Esta incitación a radicalizar la reflexión crítica sobre la formación evidentemente no puede hacer desaparecer ni el mito de la formación, ni los procesos formativos que son parte de nuestro universo económico, social y cultural... Es así como la formación funciona. Las contradicciones que provoca o revela su aparición, los discursos optimistas o pesimistas se refieren tanto a la formación de los enseñantes como a cualquier otra formación profesional y conducen a la renovación de la problemática".(Gilles,1990:52).

Esto nos da una idea de lo complejo que es hablar de formación. En esa búsqueda constante acerca de la problemática sobre formación, se han planteado diversas formas y concepciones de entender a esta. Estas concepciones se dan según los espacios, ámbitos o grupos de formación en donde se aplican. Para el caso de formación docente Isaías Alvarez comenta:

"Aunque no existe una definición generalizada de estos conceptos puede decirse que todos ellos se refieren a un proceso educativo, relativamente institucionalizado que comprende un conjunto complejo de conocimientos, experiencias, habilidades y servicios especializados que deben cumplirse para obtener un título docente en cualquiera de las modalidades, niveles y tipos de educación".(Alvarez,1977: s/pag.)

Solo que esta es una concepción de formación docente escolarizada, la cual no abarca todas las dimensiones de lo que verdaderamente es la formación docente. La formación antes definida solo se circunscribe a los conocimientos, experiencias, y habilidades que un estudiante y futuro profesor, recibe o adquiere en una institución formadora de docentes (y en los casos como lo es educación indígena, ni siquiera en una institución formadora de docentes, debido a que ingresan al magisterio con perfil de bachillerato, y antes, de secundaria y primaria). Estas instituciones ya tienen definidos sus planes y programas, que implementan, y desarrollan con los alumnos. Sin embargo "Los programas para la educación del profesorado solo en contadas ocasiones estimulan de hecho a los futuros profesores a tomarse en serio el papel de intelectual que trabaja al servicio de una visión liberadora" (Giroux,1990:212). Bajo esta óptica es como se da la formación del maestro indígena en el estado de Oaxaca.

La contratación de los maestros indígenas en el estado de Oaxaca, comenzó a darse a inicios de la década de los sesenta pero estos trabajaban exclusivamente como promotores culturales bilingües y atendían únicamente a grados de preparatorio (preescolar); la contratación la hacía el INI y los maestros indígenas tenían que entregar documentación a esta dependencia pero las inspecciones o supervisiones las hacían los inspectores de la Dirección General de Educación Primaria del Sistema Educativo Nacional ya que para entonces no existía la Dirección General de Educación Indígena. Los maestros indígenas administrativamente

dependían del INI y pedagógicamente de la Dirección General de Primarias.

Al surgimiento de la Dirección General de Educación Indígena en 1978 se empieza a contratar a maestros indígenas con un ingreso de secundaria (y en algunos casos, primaria). Al ingresar los aspirantes al servicio, los mandan a un curso de capacitación en donde se les dan algunas orientaciones muy generales, mas en la cuestión administrativa y social que en la cuestión pedagógica. La planeación y desarrollo de los cursos ha ido variando aunque esencialmente tienen el mismo contenido. Inicialmente los cursos duraban de 1 a 2 meses, después fué aumentando el tiempo de duración hasta llegar a los 6 meses de impartición. Este último curso duró solo 3 meses y los gastos de hospedaje y alimentación a los aspirantes ya no fué financiado por el Departamento de Educación Indígena como venía haciéndose anteriormente. Los cursos que se impartían eran básicamente diseñados de acuerdo a la teoría del desarrollo de la comunidad. Un maestro que recibió estos cursos comenta:

"Todos los compañeros que ingresamos asistimos a un cursillo para que nos orientaran, principalmente sobre el manejo de documentaciones administrativas consistentes desde la lista de asistencia, algún informe, estadísticas y mas o menos como manejar el grupo, pero fué precisamente en lo que respecta a castellanización si porque esa era la encomienda para nosotros, enseñarles el español usando la lengua materna. Por otro lado nos enseñaron sobre Desarrollo de la comunidad pudiéramos decir así, cuestiones agrícolas, sembrar los árboles frutales, cuidar algunos animales, y sobre todo la salud que consistía en construcción de letrinas, y todo eso teníamos que hacer en las comunidades". (E2-DF).

El comentario de otro docente es el siguiente:

"Los elementos que nos dieron a nosotros se circunscribieron en una política, pues indigenista. O sea a nosotros no nos dieron elementos para que fuera uno a liberar a la gente, cuando menos a rescatar la cultura; válgame ese término muy usual, sin embargo a nosotros nos dieron pues los elementos para ir a castellanizar; o sea emplear la lengua indígena nadamás como material didáctico para poder ora si llegar al español, pero sin decir que la lengua indígena es tan valiosa como cualquier otro idioma universal".(E3-EG).

Básicamente los cursos antes y después de la fundación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) tuvieron la misma estructuración. Mientras están en el curso de capacitación los aspirantes no saben (o hasta hace poco no sabían) si iban a trabajar en el nivel de preescolar o primaria, esta designación se hacía en el Departamento y es hasta allá donde se enteran en que nivel van a trabajar. Todos los maestros de nuevo ingreso adquieren una plaza de promotor cultural bilingüe y les asignan una clave presupuestal dependiendo del nivel en que se encuentran: por ejemplo los promotores de primaria tienen la clave 87, los de preescolar la clave 92; son claves iniciales. Una vez que están en el servicio (no todos) se preocupan por estudiar para obtener, en el caso de primaria la clave 85 y en el caso de preescolar la clave 89; estas claves ya les dan las categorías de maestros bilingües. La diferencias entre las claves iniciales (de promotor) y las de maestro bilingüe en lo económico es de aproximadamente N\$ 100.00 quincenales. Muchos maestros se conforman con la clave 87 y dejaban pasar el tiempo esperando adquirir la siguiente clave por antigüedad.

1.6.1 ¿Formación o Certificación?

Ya se planteó que el perfil de ingreso de los maestros de Educación Indígena hasta antes de la llamada profesionalización del magisterio, era de secundaria, mayoritariamente, aunque había maestros con perfil de primaria incompleta, primaria terminada, secundaria incompleta, y bachillerato. Con esta formación básica y general que tiene el maestro indígena surge la pregunta ¿cual es la perspectiva de formación de los maestros de educación indígena en el estado de Oaxaca?. Hasta 1980 había 3 opciones para estudiar la Normal. Una era mediante la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM, centro regional No. 19) ubicada en la capital del estado. La segunda opción, era mediante la escuela normal del SNTE, y la tercera opción era mediante escuelas particulares. En esta última prácticamente pocos maestros indígenas se escribían debido a los pagos de las colegiaturas. La escuela normal del SNTE desapareció a causa del movimiento magisterial que estalló en Oaxaca en 1980, por lo que quedó como única opción o posibilidad el Mejoramiento profesional, el cual impartía sus cursos semiescolarizados durante el ciclo escolar, y en los meses de julio y agosto eran cursos intensivos.

Cabe aclarar que los maestros que ingresaron con perfil de primaria estudiaron su secundaria y normal en lo que era el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y que posteriormente pasó a ser Dirección General de Capacitación y

Mejoramiento Profesional del Magisterio. Veamos como funcionaban los cursos en esta dependencia en palabras de un maestro-alumno:

"En aquel entonces se estudiaba a través de los Centros Regionales que también llamaban CLE. Funcionaba cada 15 días. En las vacaciones de diciembre no teníamos nosotros vacaciones, era para estudiar, de igual manera en las vacaciones de semana santa lo mismo que en las vacaciones de julio y agosto eran cursos intensivos a asistir directamente pero durante el año hacíamos el curso por correspondencia, pero a la vez es como semiescolarizado". (El-VS, 1ª generación).

Los maestros que estudiaban en el Mejoramiento Profesional se titulaban como profesores de educación primaria. Sin embargo a principios de la década de los ochenta, debido a la efusividad con que se estaba apropiando la teoría del Etnodesarrollo para implementarla en el campo educativo, la DGEI determinó establecer la carrera de profesor de educación primaria bilingüe bicultural a todos los maestros alumnos que ya estaban cursando los 3 grados en mejoramiento profesional. Esta acción provocó una reacción en el estudiantado. Ya que sin tomar en cuenta su parecer se les impuso la carrera. Este fué un momento crucial porque en esos días había una efervescencia política sindical del magisterio oaxaqueño, y mediante plantones, tomas de edificios, marchas y otras acciones, logró que la carrera siguiera siendo la anterior. La implantación de la carrera de profesor de educación primaria bilingüe bicultural solo era de título y pretendía ser un avance político ya que de transformación pedagógica no tenía nada. El plan de estudios era el mismo, se cursaban las mismas materias la diferencia solo se hizo en una materia, en primaria formal se cursaba inglés y en educación indígena se implantó o se pretendía que se cursara lenguas maternas

y desarrollo de la comunidad. Los alumnos ya avanzados (2o. y 3er. grados) tenían que recurrir forzosamente esta materia. La formación recibida por un lado hizo que los maestros no alcanzaran a valorar o comprender la magnitud de la implementación de esta carrera, pero por otro lado, a todas luces se vislumbra la contradicción ya que si se estaba hablando de un modelo educativo mas democrático y participativo la imposición que se trató de hacer de la carrera es la negación de lo que se pregona y la solución mas fácil y menos efectiva para solucionar la problemática de la formación del docente indígena. En el plano político se cayó en la imposición cuando en el discurso se pregonaba la democracia y participación. En el aspecto pedagógico como ya se mencionó no hubo cambios sustanciales, ya que el programa y estructura del Mejoramiento Profesional en si era el mismo, convirtiéndose esta decisión y acción en una justificación de tipo político. El maestro indígena al igual que los demás maestros recibimos hasta antes de la UPN (para los que estudiamos o tratamos de hacerlo) una formación instrumentalista⁵, que se remitía solo a la enseñanza de métodos y técnicas y en el perfeccionamiento de estos para desempeñar mas eficientemente el trabajo que mediante planes y programas ya elaborados, sin la participación del maestro y otros actores, se implantan en el campo de trabajo. Una formación en la que: "la pedagogía se carga de pragmatismo y utilitarismo" en donde "se instala la ilusión de que los cambios cualitativos que requiere la

⁵ Basada en la corriente conductista de la Tecnología Educativa, en su segunda fase, la Cibernética que es la máxima expresión de esta corriente. (Cfr. Guevara, 1990:68-71).

educación son factibles por la vía metodológica y tecnológica. La pedagogía abandona, paulatinamente, su relación con las ciencias sociales y se vincula con las ciencias experimentales" (Puiggrós, 1990:99).

Un maestro narra el cambio que fué notando después de su ingreso en el mejoramiento profesional:

"En 2o. año fué cuando ya empecé a ver ya cuestiones de técnicas de enseñanza y toda esa cuestión en la profesional, pues para mí que ya era mejor porque pues ya sabía como conducir mejor mis alumnos". (E2-DF)

Se intuye cómo se fué dando un giro en la formación del docente indígena que no concordaba con la realidad y con su práctica docente. En un análisis que Juan Luis Hidalgo Guzmán hizo sobre la formación de maestros dice:

"Primero, se puede decir que la práctica docente está determinada por el proceso formativo en las normales; segundo, las propuestas curriculares de las normales quedan en el plano discursivo, las prácticas reales en esas instituciones difieren en absoluto de las propuestas y estas son irrelevantes en la práctica profesional de los egresados; tercero, la vida en las normales, si bien no es determinante, tampoco intrascendente; de alguna manera configuran un deber ser institucional, que es consolidado después por los controles institucionales de las escuelas básicas. Cuarto, las condiciones sociales de la práctica docente configuran un campo muy problemático, en grado tal, que gradualmente es abandonado aquel deber ser asumido en la vida normalista, sea mediante un proceso de reflexión crítica o por la burocratización de la vida escolar y la rutina desalentadora". (Hidalgo, 1988:68).

Se vislumbra una crisis en el seno de las instituciones formadoras de docentes, crisis que repercute en la formación del maestro indígena. Franco Gabriel comenta que "Hay una deformación

profesional del maestro indígena, deformación que tiene su origen en una concepción pedagógica que no reconoce una realidad histórica ni responde a aspiraciones educativas de gente concreta" (Gabriel, 1988:241). Esto es, el maestro indígena tiene una formación diferente y ajena que perjudica a su realidad indígena ya que basa su formación escolarizada en primarias, secundarias y normales con planes y programas ajenos a su realidad lo que da la pauta para su tipo de formación. Respecto al Mejoramiento Profesional, por su estructura, organización y desarrollo, mas que formar, solo tiene la función de acreditar* (la acreditación es un fenómeno en el que las instituciones dan un pase, u documento en el que hacen constar que un alumno aprobó el plan de estudios de dicha institución sin importar con que efectividad, veracidad y capacidad lo hizo académicamente. Es mas un fenómeno administrativo y político que pedagógico) y capacitar (aunque la capacitación es parte de una formación) con esto se da otra imagen de la real.

1.6.2 Formación a nivel superior

Antes de que surgiera la UPN solo había la opción de hacer una especialidad en las escuelas normales superiores de Oaxaca, las cuales se concentraban en la capital del estado (solo eran dos). Solo los maestros indígenas de los Valles Centrales que trabajaban en comunidades periféricas a la capital, tenían la opción de estudiar por las tardes en las universidades que hay en la ciudad capital, pero eran excepciones. Volviendo a las normales

superiores, tenían como características; que eran particulares incorporadas a la SEP y representaban el gran negocio para los dueños quienes por arreglar cualquier trámite o asunto, lo arreglaban por medios económicos y es de suponerse que esto perjudicaba a la formación pedagógica (o profesional) del estudiante. los cursos que ahí se imparten son intensivos y en las vacaciones en un lapso de entre julio y agosto se acredita un semestre. Al término de la carrera reciben un título que los acredita como egresados de dicha institución lo que hace posible su trabajo en otros niveles (telesecundarias, secundarias, normales, etcétera). En el verano de 1984 (julio-agosto) el gobierno del estado asesta un golpe mortal a las normales superiores, ya que las desapareció y el gobierno tomó el mando a través de la Dirección de Cultura y Recreación (ahora Dirección de Cultura y bienestar Social) de la escuela normal superior mas prestigiada del estado que era la escuela normal superior de Oaxaca (ENSO, hoy ENSFO). Para depurar esta institución su estrategia fué: dar de baja a todos los alumnos que hasta ese momento estaban cursando el tercer semestre en las otras normales, solo en la ENSO seguirían funcionando estos semestres. Los semestres superiores de las otras escuelas pasarían a la ENSO para terminar sus estudios. También se dió de baja a los alumnos irregulares (los que tenían incompleta su documentación como la falta de título de normal, falta de acta de nacimiento, reprobación de materias, etc.), se hizo una selección mas rigurosa para los aspirantes de nuevo ingreso ya que la ENSO seguiría funcionando, y se estableció un cupo estrictamente

limitado. Por ejemplo, de 300 aspirantes que hicieron su examen de admisión para la especialidad de Ciencias Sociales en el verano de 1984 solo admitieron a 25, Los que reunieron todos los requisitos de perfil de ingreso, y aprobaron el examen). Aun cuando los estudiantes se organizaron para solicitar una cobertura mas amplia de ingreso, la Dirección de Cultura y Recreación se mostró inflexible; y con los filtros ya mencionados empieza una nueva era en la educación superior en Oaxaca (normales superiores). Esto no es gratuito ni aislado, solo es consecuencia de otro acontecimiento mas amplio que se viene dando en nuestro país, el de modernización, este fenómeno no es nuevo sino que viene manejándose o tratando de implementarse desde hace mas de 40 años y en este proceso el Estado tiene la preocupación de "Profesionalizar al magisterio a partir de la transformación de las instituciones y los programas de formación docente" (Kovacs,1983:267). Además de que "la modernización pide que los cursos intensivos de normal superior mejoren su calidad para que los maestros que asisten a ellos obtengan una sólida formación y los promotores bilingües se preparen en circunstancias equiparables al resto de los maestros"(Programa para la modernización educativa 1989-1994,1989 :70). Estas transformaciones (mas burocráticas y políticas) hicieron que varios maestros indígenas salieran del estado (principalmente los que ya tenían semestres cursados) en busca de otras normales superiores para seguir estudiando. Por esos años se creó una extensión de la licenciatura en Antropología Social de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) en Oaxaca, pero esta tenía una

característica muy particular, y era la de atender solo a los maestros del Plan Piloto⁶ ya que argumentaban que la apertura de esta extensión era un logro gestionado por ellos, por lo que no se les daba cobertura a los demás maestros del subsistema de educación indígena, aunque posteriormente empezaron a admitir a alumnos que no eran de su grupo (maestros que no estaban adscritos al Plan Piloto); últimamente esta extensión desapareció por sus propias características.

Con respecto a la Universidad Pedagógica Nacional en su modalidad de servicio a distancia (SEAD) (hoy unidades y subsedes), esta también funciona en la capital del estado aunque no tenía mayor trascendencia, era muy pequeña (insignificante) su comunidad escolar. Esto tiene su razón de ser y descansa básicamente en dos situaciones: 1) El desprestigio de esta por las características mismas de su creación (era considerada como institución para charros) esta tendencia fué muy difundida gracias al movimiento magisterial en Oaxaca (tendencia a no aceptar lo de las imposiciones, se decía que era elitista, para supervisores o para los familiares de estos, para los jefes, el desprestigio también venía por la defensa del normalismo); 2) La visión mas generalizada

⁶ El Plan piloto es una agrupación de maestros indígenas adscritos en el Departamento de Educación Indígena, es una Jefatura que tiene su propia estructura y organización. Esta agrupación surgió a raíz de una propuesta de castellanización a la población indígena, hecha por el Instituto de Investigación e Integración Social de Estado de Oaxaca en 1972. Esta propuesta fué conocida como el método IIISEO (por las siglas del Instituto), o también como método audiovisual para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas. En 1978 fué retomado este método, y junto con el método Swadesh fué puesto en marcha por el programa de castellanización a nivel nacional. En el estado de Oaxaca el grupo de maestros que aplicaron este método y que fue en centros piloto, se organizaron haciendo su agrupación. De ahí el nombre. (Cfr. Ruiz, 1993).

es que no tenía perspectivas de movilidad profesional y social (la idea era de que el que estudia en esa escuela, cuando mucho aspira a director de escuela primaria y no se puede aspirar a otros niveles por lo que el sueldo es menor (esto es debido fundamentalmente al tipo de licenciatura implementada a distancia). Esta visión no solo es con respecto a la unidad que funciona en Oaxaca, sino es para toda la institución. En 1991 se crean otras unidades de la UPN en ciudades estratégicas dentro del estado con la modalidad de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena. Al inicio de esta licenciatura ¿cual fue la reacción de los maestros indígenas ante esta perspectiva de educación?. Indudablemente que la gran mayoría de los maestros vieron esto con indiferencia, y hasta cierto punto con aversión por no representar perspectivas de ingreso económico ni de movilidad laboral ni social; aunque representaba (y representa) un espacio o instancia de certificación y acreditación, esto puede corroborarse cuando después de que aparecen los trípticos sobre los tres grandes rubros que abarcan la modernización educativa y uno de estos es que a mayor preparación mayor incentivación económica (revaloración económica y social del maestro) un número considerable de maestros de educación indígena comienzan a inscribirse en las subsedes de esta institución mas por el deseo de adquirir un documento que es indispensable para poder ingresar a la carrera magisterial que por el deseo de en verdad formarse para transformar su práctica docente. Esta realidad la describe muy bien el hoy subsecretario de Educación Básica Olac Fuentes Molinar, en un análisis que hacía

sobre las licenciaturas abiertas y a distancia de la UPN al inicio de estas:

"La experiencia de las licenciaturas abiertas sostenidas por la Secretaría de Educación Pública durante los últimos años, muestra hasta que punto un programa apresurado puede convertirse en un engaño académico. Sin embargo estas razones difícilmente frenarán las presiones para que el sistema a distancia arranque de inmediato porque lo que en el fondo se pretende no es mejorar la formación magisterial, sino la expedición masiva de certificaciones para reactivar la promoción burocrática". (Fuentes, 1980:22).

Esta reflexión también enmarca a la Normal Superior.

Volviendo a lo anterior se habla de movilidad social y económica porque si no se hubiera puesto en marcha el Acuerdo de Modernización donde dice que a mayor preparación, mayor ingreso, muchos no se hubieran preocupado por seguir estudiando, y los que si estudian, prefieren una normal superior pues según ellos es el único conducto para poder trabajar en niveles medio superiores y superiores (hablo de los maestros exclusivamente, no de los profesionistas que ya tienen una carrera profesional y que trabajan en secundarias y otros niveles).

Detrás de la aseveración de que a mayor preparación hay un mejoramiento económico se oculta otra finalidad, puesto que:

"El recurso del "mejoramiento profesional" con una inmediata recompensa escalafonaria, sirve para canalizar los impulsos de los profesores, hacia la competencia individual, hacia un todos contra todos por elevarse en una jerarquía altamente formalizada, en la cual los créditos escolares tienen valor en si independientemente de la capacidad que supuestamente representan. El proceso resultante ha establecido una fuerte estratificación y diferenciación de las condiciones laborales entre maestros, tiende a pulverizar los intereses comunes y a debilitar las

demandas gremiales generales y, por otro lado priva de sentido al trabajo intelectual, a la real elevación profesional, cuando no se reflejan en el mejoramiento dentro de la pirámide burocrática". (Fuentes, 1982:22).

Con la puesta en marcha de los cursos de la UPN a distancia, y en particular los cursos de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena, según la visión de Fuentes Molinar, Tal pareciera que estos estaban o están condenados a seguir la misma trayectoria instrumentalista y eficientista, que solo promoviera la acreditación y certificación del maestro en servicio, y a escalar espacios en esa pirámide burocrática, que en el caso de Educación Indígena se restringía mas. Estaban condenados a ser uno mas de los cursos ya implementados, para justificar y avalar la aspiración del estado mexicano de profesionalizar al magisterio requisito necesario para alcanzar la modernización educativa. Pero por otro lado, aún con todas las dificultades que implica poner en marcha un curso de este tipo, pudiera ser un espacio de transformación del maestro indígena. Esa transformación que ayude a las comunidades indígenas a revalorarse y a identificarse como tales. Que ayude a darle elementos para la búsqueda de una educación mas acorde con las necesidades y la forma de organización de dichas comunidades. Por lo pronto esta licenciatura representó un espacio real de formación para el maestro de educación indígena. Los resultados de esta, se irán conociendo a través del tiempo y en la medida que haya una evaluación constante sobre este proceso.

Haciendo una recapitulación del contexto de la educación indígena en Oaxaca; del ingreso a la docencia, desempeño y formación del maestro indígena oaxaqueño; vemos que ni en Oaxaca ni en ninguna otra parte del país la DGEI ha implementado una educación indígena. No hay un modelo educativo, ni planes o programas diferentes a los establecidos por el Sistema Educativo Nacional y este es indistinto tanto para los maestros del sistema 1, como para los maestros de educación indígena. La lengua indígena que plantea la DGEI como parte de su propuesta curricular solo es utilizada como un medio para la enseñanza en las escuelas y en algunos casos incluso es negada, principalmente por los propios maestros. Los maestros indígenas en su gran mayoría ingresan al servicio mas por necesidad que por vocación y utilizan al departamento de educación indígena como un puente o peldaño para en poco tiempo y después de estudiar en alguna normal superior abandonen el departamento para irse a otros niveles (siempre buscando mas remuneración económica y mas prestigio social). Hay una actitud de rechazo hacia las lenguas indígenas por parte de los maestros. Los cursos de capacitación y actualización son mas instrumentalistas y de certificación que reflexivos y formativos. La formación del maestro indígena (al igual que los maestros de los otros subsistemas y niveles) de igual forma ha sido mas instrumentalista y de capacitación con una tendencia conductista que favorezca el eficientismo. Hay una desvaloración de la imagen del maestro indígena (y del maestro en general). El maestro indígena realiza su actividad cotidiana mas por cumplimiento y

desquitar el sueldo que por aportar y desarrollar a la educación indígena (quizá en los otros subsistemas y niveles el problema es mas grave) o sea que al maestro le falta desarrollar el espíritu investigativo y reflexivo. La DGEI solo ha avanzado en lo político y no en lo pedagógico. De este contexto surgen los aspirantes a ingresar en la UPN Unidad Ajusco.

CAPITULO II
QUE LEJOS ESTOY DEL SUELO DONDE HE NACIDO

2.1 LA UPN UNIDAD AJUSCO.

2.1.1 *Antecedentes.*

La creación de la Universidad Pedagógica Nacional no es un acontecimiento aislado, sino que basa sus orígenes en otros hechos estrechamente relacionados con la modernización en todos sus aspectos que tanto aspira el gobierno mexicano. Desde la década de los 40'S, uno de los rubros más importantes que el gobierno planteó para alcanzar la modernización en el ámbito educativo es profesionalizar la carrera del maestro.

El intento por profesionalizar la carrera de profesor y de reformar el sistema nacional de educación se ha venido dando desde décadas atrás. El primer intento lo hizo Rafael Ramírez en Saltillo Coahuila en el año de 1944. Esta propuesta fue impulsada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y apoyada por el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE); Se opusieron a esto el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación SNTE, los normalistas, el sindicalismo independiente y los dueños de las escuelas normales 40 años después, la educación normal se eleva al rango de licenciatura (Cfr. Kovacs, 1991). Junto con el intento de profesionalización se da la transformación de las instituciones y programas de preparación docente, de aquí que se pensara en una nueva institución formadora y rectora del país.

El proyecto de creación de la Universidad Pedagógica Nacional surge como respuesta del gobierno mexicano de una demanda social

del magisterio convertida en una demanda política presentada por la burocracia del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE). Este proyecto nace paralelamente con otro de reforma o modernización educativa. Desde el momento mismo de creación de la UPN (en 1978, e inicia sus actividades en 1979) e incluso antes, se da una lucha política entre la burocracia del SNTE y la SEP por obtener el control y el poder en la Pedagógica con la desaprobación de las bases magisteriales que ven como una amenaza la creación de la UPN. La pugna se debe a que la tecnocracia de la SEP quiere darle un carácter elitista, y el SNTE un carácter de masificación o populista. Esta pugna lleva a la fractura a la Universidad en el momento mismo de su creación ya que se divide en dos universidades dentro de una misma institución; la elitista representada por la Unidad Ajusco y controlada por la SEP, y la de masificación en las unidades del Sistema de Educación a distancia (SEAD) (hoy unidades UPN en los estados). Con esto, el decreto de creación de la UPN deja indefinido el perfil del egresado de dicha institución (Cfr. Kovacs, 1991). ya que por un lado ingresan alumnos con perfil de bachillerato y por el otro, ingresan normalistas. Es en este contexto como se crea la UPN.

La creación de la Universidad Pedagógica Nacional como la institución rectora para la formación de los maestros en todo el país trae consigo dos significados: "1) Le permite establecer su prestigio y su autoridad sobre la base magisterial al presentar nuevas oportunidades de educación y, 2) Obtener el control de una

universidad centralizadora y de cobertura nacional". (Fuentes, 1980:4).

La Universidad Pedagógica Nacional inició formalmente sus actividades en 1979 (aunque en el decreto presidencial su creación fue desde 1978), con cuatro licenciaturas que son: Pedagogía, Sociología de la Educación, Psicología de la Educación y Administración Escolar. Y es hasta principios del año 1982 cuando se inició el primer curso de la licenciatura de Educación Indígena. En un principio las características de la UPN no eran las que el magisterio demandaba porque:

"En primer lugar la UP no nace como institución masiva y para lograrlo no requiere de un estricto procedimiento selectivo.

En segundo lugar, las 5 licenciaturas ofrecidas se apartan del modelo convencional.

En tercer lugar, el reclutamiento de estudiantes y profesores no se restringió al medio normalista. (Fuentes, 1980:17).

Estas particularidades hicieron que los maestros a nivel nacional vieran a la institución como una imposición del estado hacia el magisterio. Además de que la veían como un golpe y una agresión al normalismo, situación que aprovechaba e impulsaba muy bien la burocracia del SNTE, para tratar de ganar la pugna que se estaba dando entre ellos, con la tecnocracia incrustada en la SEP. Quien consiguiera el control de esta institución, lo utilizaría para sus fines políticos.

ena.

981 (dos
curso a
en las
les. El
raíz de
Dicha
ado, a
adémico
en la
de las
errera
ata de
on su
son:

- Conocer e instrumentar las estrategias tendientes a mejorar la calidad de la práctica docente en el ámbito del subsistema de educación indígena en México.
- Determinar una perspectiva socio-histórica, económica, política, cultural dentro de la cual sistematizar las experiencias educativas anteriores y las nuevas propuestas educativas. (Tríptico repartido por la Academia de Educación Indígena de la UPN)

Con estos objetivos se establece como perfil de egreso, lo siguiente:

- Realizar investigaciones pedagógicas sobre los problemas concretos de la educación indígena en México.
- Proponer alternativas para la solución de los problemas educativos de los grupos indígenas.
- Diseñar, administrar y evaluar procesos curriculares en los distintos niveles y modalidades de la Educación Indígena.
- Diseñar, administrar y evaluar distintos proyectos educativos en el campo de la Educación Indígena.
- Diseñar, administrar y evaluar procesos de formación y capacitación de docentes en Educación Indígena.
- Participar como elemento de apoyo institucional en proyectos educativos, sociales y culturales de la étnia a la que pertenece y, en general, en el ámbito indígena de México. (Tríptico repartido por la Academia de Educación Indígena de la UPN).

El inicio de la licenciatura fue confuso entre los aspirantes porque se pensaba que iban a realizar los estudios de maestría. He aquí la narración de 4 egresados de la primera generación del estado de Oaxaca:

"Nos decían que ahí no íbamos a ir a nivel licenciatura, sino que íbamos a nivel maestría, lo que sucedió era que no autorizaron la maestría aquella vez...pues, no se realmente por qué, pero eso era".(E2-DF, 1ª generación).

"Inicialmente el curso iba a ser de maestría, después lo cambiaron a licenciatura. Se debe realmente también a una política, mas que a una política a una experiencia que ya tuvo la UPN porque ya anteriormente de que nosotros fuéramos o que se implantara este espacio de educación indígena de la UPN, ya habían hecho maestría, ya impartieron un curso para maestría a los maestros, pero ese curso fue abierto".(E3-EG, 1ª generación).

"Allá (en la Unidad Ajusco) detectaron pues que no obstante que los maestros tienen preparación, detectaron que si había bajo rendimiento entonces nosotros, manejamos que no era mas que otro experimento para ver que capacidad tenían los indígenas, bueno pero a nosotros se nos dio, ¿como se llama? lo que es la licenciatura. Porque la convocatoria dice:"Todos los maestros que hayan terminado la Normal Superior", todos los que hayan terminado la normal superior; naturalmente que lo que seguía era la maestría".(E7-AM, 1ª generación).

"Bueno la idea inicial era de que los que entráramos como primera generación, ellos tenían la idea que nosotros teníamos mucho conocimiento así, entonces el estudio que íbamos a hacer inicialmente era maestría, pero quien sabe, analizaron las cosas, nos aplicaron una entrevista, nos hicieron todos los exámenes que todavía les están haciendo a los de nuevo ingreso. En Oaxaca nos hicieron el examen, ya llegando en México nos hicieron otro examen, creo que con base en ese examen ya, no, dicen, muchachos se van a hacer licenciatura".(E1-VS, 1ª generación).

"Fui 3 veces a México para una reunión, luego otra reunión, otra entrevista y al último, examen para

poder entrar a la universidad. Pero nos habían dicho, con la intención de hacer una maestría. porque por eso nos juntaron a los posgraduados, y exigieron muchos requisitos y nosotros sufrimos bastante... ya estando ahí, a la semana nadamás nos informaron que no era maestría, sino que era licenciatura. No se que aspectos o que conceptos manejaron, pero se oyeron rumores de que no reuníamos requisitos, que no se que, entonces nos dijeron "no, va a ser licenciatura". (E6-HM, 1ª generación).

Unos egresados externan su desconocimiento acerca de la conformación o no de la maestría, otros lo atribuyen a un asunto político. Uno de los profesores fundadores de la licenciatura en Educación Indígena de la UPN vierte su opinión sobre la creación de esta:

"Con respecto a lo de la carrera de educación indígena, los compañeros pedían que fuera maestría, eso pedían, no estaba planteado nada, era una petición que hacía el director de ese entonces de educación indígena, pedía que los egresados de la normal superior que iban a venir a estudiar, pudieran estudiar una especialización o una maestría y esto no pudo ser porque en ese momento la maestría que se estaba desarrollando en la universidad y que estaba por terminar el curso escolarizado era en planeación y administración educativas. Entonces había sido una experiencia no muy buena, no muy buena para la universidad. Se había politizado demasiado la maestría, entonces lo que querían en ese momento era que ese tipo de programas se cerrara y que se pudiera reabrir ya con criterios meramente académicos entonces como que era una etapa donde se cerraban los postrados. La apertura vino después ya con criterios mas académicos. Pero esa experiencia se politizó demasiado". (E12-EP)

Aquí se puede vislumbrar la finalidad por la cual se forma la licenciatura, por un lado la DGEI quiere que se implemente la maestría en educación indígena y por el otro lado la UPN prefería implementar la licenciatura debido a que un curso de maestría les

hubiera traído una no muy buena experiencia ya que la maestría se había politizado mucho. La explicación es que debido al momento (coyuntural) la DGEI tratara de formar cuadros técnicos medios para; por un lado fomentar el eficientismo reforzando estos cuadros. Por el otro se justifica la política del etnodesarrollo que por esos años estaba en su pleno auge pero muy probablemente sea porque requieren de intermediarios entre la estructura educativa gubernamental (la DGEI) y las comunidades indígenas, fortaleciendo así a un grupo que Gabriela Coronado Suzan llama "Intermediarios culturales o élite..." (Cfr. García, 1987), estos grupos debían tener ciertas características y cumplir ciertos requisitos. En la visión de uno de los profesores que fundaron u organizaron el plan de estudios de la licenciatura dice al respecto:

"Creo que la orientación que tenían los muchachos pues primero la primer generación no era para esto de la pedagogía sino ellos eran básicamente líderes y tenían puestos administrativos. Entonces por eso se pensó en darles una formación que cubriera algunos elementos para que formaran como una especie de cuadros para ayudar a sus compañeros en términos de la planeación educativa, en términos de la capacitación, etc." (E12-EP).

El proceso de selección para los aspirantes a la licenciatura ha tenido diversos matices. Para la primera generación hubo una gran apertura y cobertura de información, ya que la DGEI envió la convocatoria a todas las zonas escolares o sea que hubo difusión de estas. Pero a cambio de esto pedía, entre otros, dos requisitos de ingreso que los maestros de base difícilmente podrían superar; 1) se pedía como requisito ser supervisor escolar, y 2) tener como

perfil de ingreso la Normal Superior terminada. En el caso de la licenciatura en Educación Indígena, dentro del marco de la formación profesional, ¿ con que finalidad se pedían estos dos requisitos? y ¿ por qué deberían tener la característica de líderes quienes ingresaran a esta institución? La respuesta es clara. Estos dos requisitos se convertían en filtros para, por un lado justificar la política de participación; y por el otro, asegurar la selección de los que ingresarían y que fueran los mas útiles para los objetivos que la misma DGEI requería (cuadros técnicos medios). Con respecto a lo de liderazgo, la visión oficial de la DGEI (o al menos, así lo quiere hacer creer) es que esta característica la tenían los supervisores (visión no muy apegada a la realidad, porque estos no eran nombrados por los maestros de base). Más bien se quería asegurar a mediadores culturales entre el estado y las comunidades indígenas.

A partir de la segunda generación se quitaron estos dos filtros, pero a cambio se implementaron otras estrategias como: dar apertura a ciertas etnias (y un cupo limitado) controlando con esto el ingreso de los maestros indígenas además de que las convocatorias ya no se hicieron llegar a las zonas escolares, si acaso llegaban a las jefaturas de zonas de supervisión.

A diferencia de la primera generación que tuvieron todo el apoyo de la DGEI y del Departamento de Educación Indígena en Oaxaca para ingresar, las generaciones posteriores han tenido muchos obstáculos, principalmente del Departamento en Oaxaca que es el filtro más difícil de pasar puesto que ahí es donde se niegan las

constancias las cuales son un requisito de ingreso a la UPN. El otro filtro que hay que superar son los exámenes de admisión los cuales si logra uno aprobar tiene que buscar la forma de conocer los resultados porque estando en lugares alejados donde no hay medios de comunicación masiva, se hace difícil saberlo y el Departamento no comunica al interesado. Todas estas situaciones y los filtros que se ponen para el ingreso a la Universidad hacen que aun antes de iniciar los estudios el aspirante sienta una angustia aparte de que hay una lucha interna para decidirse si abandona o no el entorno social en el que se desenvuelve para aventurarse a un nuevo contexto y a una nueva forma de vida, lejos de su ambiente y de su familia. Esta aventura y nueva experiencia quizá sean motivo de reflexión para una revaloración y fortalecimiento de la identidad étnica o bien sea para perderse en la selva urbana inmerso en un ambiente diferente en donde hay una lucha de todos contra todos, en donde poco a poco se pierden los valores comunitarios para adquirir otros valores que lo irán "desindianizando" (Cfr. Bonfil, 1989). pero esto aun no lo sabe, solo sabe que está presente la oportunidad de irse a estudiar a México en donde espera adquirir nuevas técnicas, nuevos métodos para ser el mejor en enseñar a sus alumnos según lo piden los planes y programas vigentes, o quizá en lo posible obtener un puesto o una mayor jerarquía dentro de la estructura. Pero una vez estando en México ¿se acaban sus problemas? o ¿es el comienzo de otras angustias y problemas mas grandes y cruciales para su proyección futura?.

2.2 EXPECTATIVAS DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INDÍGENA Y PERFIL DE INGRESO.

El estado de Oaxaca se ha caracterizado por su combatividad y por una apertura a la democracia dentro del magisterio. Esto de alguna manera influyó al momento de captar la UPN a los aspirantes para la licenciatura y que finalmente redundará en el desempeño del egresado. Con el inicio del movimiento magisterial, el magisterio se divide en dos bandos que son los democráticos y los vanguardistas; los primeros progresistas (o cuando menos hay un intento) y los segundos defendiendo y conservando a la élite y a lo ya estructurado en el sistema. Aunque este es un asunto político, repercute en el sentido de que hay dos tipos de aspirantes y dos vías para llegar a la UPN: Un tipo de aspirantes son los que pertenecen a "vanguardia revolucionaria". Mientras estuvo la efervescencia política sindical este grupo se dedicaba mas a actividades políticas abandonando completamente sus centros de trabajo por lo que eran repudiados (entre otras cosas) y corridos por los "democráticos" y las comunidades terminando desubicados. Otros aunque no fueran vanguardistas pero por problemas laborales o por no trabajar eran corridos y desubicados. Estos se refugiaban en las Jefaturas de zonas de supervisión o en el Departamento de Educación Indígena desde donde veían la opción y resultaban apoyados generalmente por las autoridades educativas (a quienes les quitaban también un peso de encima por no tener donde ubicarlos) de venirse a estudiar a la UPN. Con esta trayectoria y

este desempeño antes de su ingreso ¿Que tipo de trabajo realizarán a su regreso? ¿Cómo actuarían durante su formación?.

El otro grupo de aspirantes son los que estando en alguna jefatura de zonas de supervisión desempeñando alguna comisión porque fueron nombrados por la base magisterial o trabajan en alguna escuela tienen la opción de ingresar a la UPN, lo hacen con el conocimiento y consentimiento del gremio al que pertenecen (creo que son los menos) con el compromiso de regresar a ayudar. Aun cuando todos los trabajadores de la educación tienen el mismo derecho a la educación, en este caso a la UPN (Unidad Ajusco) que es la única institución pública que ofrece la licenciatura escolarizada a maestros indígenas a partir de una beca comisión, podemos darnos cuenta cómo desde el ingreso se está captando a dos tipos de estudiantes con objetivos, intereses y orientaciones distintos que necesariamente repercutirán después de su egreso en el campo laboral a menos que para quienes vienen con otros objetivos personales que no sean los de verdaderamente ayudar al desarrollo de la educación indígena, el plan de estudios tuviera los suficientes elementos para hacer reflexionar a estos de la importancia que reviste la carrera y de lo que los maestros de base y las comunidades esperan de quienes estudian en esta universidad. (Este análisis y reflexión corresponde hacerlos a los especialistas del ramo).

La situación del estudiante indígena oaxaqueño (y en general, de todo estudiante) que está en la UPN es un poco difícil.

En 1994 en una reunión estatal de supervisores, jefes de zonas de supervisión, jefe del departamento, delegados sindicales, representantes de educación indígena de la sección 22 del SNTE; se tocó la problemática de los estudiantes en la UPN y se hizo como una especie de evaluación; se habló sobre las condiciones y la forma en que los aspirantes debían ingresar. Un representante de la sección 22 del SNTE señaló al respecto:

"Se tocó el asunto de los compañeros que estudian en la UPN en México y sí hubo muchas críticas al respecto de que la mayoría de los compañeros no se sabe como se van. Y que cuando regresan vienen con una actitud de prepotencia como si fueran los iluminados y además ya no quieren apoyar en las jefaturas o en los cursos hacia los compañeros... por lo que se dijo que hay que implementar condiciones o mecanismos de la forma en como se vayan; que para la selección de aspirantes también participe la parte sindical o cuando menos al seleccionado se le solicite como requisito una constancia de participación sindical para de esta manera apoyar a los que verdaderamente apoyan a nuestro subsistema". (E14-JM)

Quizá esta estrategia, aunque se convierte en un nuevo filtro, sea una de las alternativas para garantizar que el maestro que accede a la UPN Unidad Ajusco proyecte su formación hacia los maestros y comunidades indígenas. (Pueden haber mas alternativas, pero la parte medular es el sujeto mismo y su consciencia proyectada hacia lo social, en particular en el aspecto de la Educación indígena).

Dentro de este contexto los egresados de la 1a. y 2a. generación tenían sus propias expectativas:

"Antes de irme a la Pedagógica pues si en verdad como que sentía pues de que necesitaba guías, necesitaba ampliar mis conocimientos, porque hacía reuniones con los compás, de zona y como que se me

acababan las palabras, el rollo, como que el mundo para mi era reducido".(E1-VS, 1ª generación).

"Yo entré a la UPN en primer lugar porque muchos compañeros desertaron. El grupo tenía que ser de 60 gentes y no; se inscribieron y todo pero ya a la hora de ir al curso ya no se presentaron, presentaron examen y todo pero ya no quisieron ir. entonces unos maestros que conocía ahí en Azafrán me dijeron: "¿quieres ir?" -no les dije, tengo mucho trabajo, "no te sientas derrotada; ve y luego vienes y me dices que", me dijeron; ya me dieron mi oficio de comisión, me presenté a presentar examen. Así fue como me quedé".(E4-JA, 1ª generación).

"Estaba en proyecto esto de la Universidad Pedagógica, entonces el proyecto era de que urgía la necesidad de que se preparen los indígenas, y entonces llegó un comisionado del Departamento de educación indígena preguntando si todavía quería yo estudiar. Le digo que si... Pero como ni todavía estaba autorizada la universidad (se refiere a la licenciatura). Entonces llegó ese y nos preguntó. Pero pues yo ni sabía de que se trataba".(E6-HM, 1ª generación).

"Cuando se lanzó la convocatoria de la UPN, aunque un año antes había estado una generación, pues yo acudí al departamento, pero como habíamos, había mucha conexión muy amistosa con la gente que estaba entonces, yo acudí cuando vino el profesor que venía a aplicar el examen de selección yo le pregunté si podía yo concursar nada más que yo tenía una comisión adicional a la que realiza el maestro que trabaja con grupo,- como no- dice si la inquietud tuya es esa, pero tu tienes que vivir en México, vas a estar comisionado".(E9-GS, 2ª generación).

Por la forma confusa en que se inició la licenciatura, por las comisiones o puestos que ocupaban los compañeros de la primera y segunda generación (ninguno atendía grupo al momento de ingresar al menos en el estado de Oaxaca) sus expectativas de igual forma fueron un tanto vagas, mas bien enfocadas a mejorar su rendimiento dentro una estructura ya establecida, y con los estudios y los

créditos obtenidos aspirar a ascensos o puestos (que puede o es muy válido) y a mejorar en el aspecto económico (demanda muy justa); no se puede decir lo mismo en el caso de la DGEI que tenía ya muy bien definido tanto el perfil de ingreso como el de egreso para los estudiantes, y lo que es mas la finalidad de por qué lo hacían.

2.3 DIFICULTADES EN EL ASPECTO ECONÓMICO

El trabajo del maestro es uno de los mas mal remunerados, y con la crisis este problema se agudiza más. Por si fuera poco, en el estado de Oaxaca el sueldo del maestro es según la clave presupuestal que ostenta. Las claves tienen un sueldo base y un sobresueldo que se da de acuerdo a la zona o región donde labora el trabajador a lo que se le llama zona de vida cara que son la zona 2 (menor percepción) y zona 3 (mayor percepción). Un promedio de sueldo de los maestros de Oaxaca es el siguiente: las claves 91 y 87 corresponden al promotor cultural bilingüe en preescolar y primaria y oscilan entre \$ 650.00 a 750.00, dependiendo de la antigüedad de servicios; las claves 89 y 85 o la clave 94 corresponden al maestro bilingüe y al esquema de educación básica y su equivalente es entre los \$ 750.00 y 900.00, según su antigüedad; la clave del director técnico es la clave 83 u 83 compactada para esta clave son entre \$ 50.00 a 100.00 mas de diferencia de la clave de maestro. Sueldos vigentes hasta enero de 1996.

La clave de supervisor oscila entre \$ 1,200.00 a 1,500.00 quincenales y a ellos les dan viáticos. Bajo estas condiciones económicas es como el maestro indígena viene a estudiar en la UPN. Su sueldo lo tiene que repartir entre su familia que se queda y que depende únicamente de este ingreso, y los gastos que realiza en la ciudad como son: hospedaje, que es uno de los gastos mas fuertes; alimentación , transporte (tanto local como foráneo) y gastos varios como: material escolar, compra de libros y otros. Algunos compañeros que tienen familiares en la ciudad, recurren a ellos para aminorar los gastos, pero esto implica que tienen que adaptarse a las condiciones y los horarios que los familiares tienen y de esta manera programar sus trabajos y su estudio.

Las condiciones económicas de los egresados fueron un tanto diferentes y se pueden ubicar en dos partes:

- 1) los egresados que ya habían estudiado en esta ciudad y contaban con familiares que le aminoraban los gastos, estaban en una condición un poco mas desahogada y por lo tanto podían concentrarse mas en los estudios; más bien era una especie de reencuentro con el medio en que se habían desenvuelto.

- 2) para los egresados que estudiaron en el medio rural y en la ciudad de Oaxaca (en cursos de verano) y que por primera vez se aventuraban a esta ciudad, implicó mas problemas y tuvieron que abrirse paso (como todo estudiante de condición humilde) a los problemas que se presentaron, organizándose por equipos para solventar los gastos; los siguientes testimonios dan cuenta de esto:

"Los 4 conseguimos un cuarto por Torres de Padierna, mas para allá cerca de la escuela, como 20... como 30 minutos. Ahí buscamos un lugar, vivimos juntos los 4, cada uno de nosotros nos pusimos de acuerdo; vamos a organizarnos, vamos a ver quien hace el aseo diario, en la comida, pagamos la renta los 4, cada quien fuimos a comprar nuestra estufa de mesa, y órale a hacer la comida. Pagábamos de renta 8 mil pesos para ese entonces, 8, 10, fue aumentando así de 20, 30; me acuerdo que llegó hasta 120".(E1-VS, 1ª generación).

"En cuestiones económicas pues era difícil porque para mi, tengo familia, mis hijos y todo no?, lo que hicimos una vez que nos conocimos, yo, Virgilio, Eusebio García Mendoza, Salomón Bautista Miguel de Tlacotepec, un compañero de Chihuahua Fidel López, lo que hicimos fue organizarnos y rentar un cuarto, y así a la vez nos ayudamos para estudiar. Todos los que vivíamos ahí todos éramos casados, teníamos obligaciones y mucha responsabilidad y todo eso. Como el dinero no nos alcanzaba nos las ingeniamos, compramos nuestra estufa y así fue como tuvimos nosotros que preparar nuestros alimentos".(E2-DF, 1ª generación).

"En el aspecto familiar más bien diría yo que fue un fracaso, prácticamente un fracaso para mí porque en el momento en que me dediqué de lleno a la escuela, bueno pues yo le dije a mi esposa: "tu asumes la responsabilidad como papá y mamá porque no voy a estar y son problemas muy lógicos pues" y el fracaso fue cuando ya terminamos no?. Yo radico en Tlaxiaco, la familia está en Tlaxiaco, pero el sueldo esa vez estaba ubicado en Cuicatlán, allá estaba yo de supervisor cuando me fui, y cuando no llegaba yo un día como por ejemplo estos días de pago, entonces tenía que venir de México en tren, yo siempre viajaba en tren porque no había dinero; a veces cuando había viajábamos en autobuses; ya llegaba, cobraba, daba la vuelta hasta Tlaxiaco para volver a ir otra vez hasta Tlaxiaco. O si había que venir aquí, venía a Oaxaca, luego me iba allá. O sea que fue un desgaste económico bastante duro para mí. Nosotros adoptamos, no se como sigan los compañeros, tengo entendido que la misma dinámica; nosotros optamos por asociarnos, entonces preparábamos la alimentación, nosotros planchábamos y lavábamos la ropa, solamente de esa manera pudimos sobrevivir".(E3-EG, 1ª generación).

"El problema que tuve cuando llegué, no tenía yo a nadie, más bien no había contactado con familiares porque tengo familiares, entonces yo fui con un amigo en Neza, pero era una bronca, porque entonces apenas estaba funcionando el metro Zaragoza; era una bronca para abordar el metro, pues a las 6, yo tenía que salir de allá a las 5 de la mañana para el trayecto, fíjate cuánto tiempo hacía yo para estar a las siete, a las ocho entrábamos pero era mucho tiempo que yo hacía. Allá duré nomás un semestre, después traté de ubicarme por donde está la escuela, porque yo había vivido en diferentes lugares y la condición es pésima".(E9-GS, 2ª generación).

"Mi estancia en la ciudad de México fue un poco triste, si por la cuestión económica en verdad porque pues la beca no alcanzaba, y ahora tener familia, tener hijos en la escuela y todo eso pues, no daba lo que era el sueldo que recibía uno quincenalmente para poder subsistir en la ciudad de México".(E6-HM, 1ª generación).

"A lo que es estar en México, bueno lo que a todos nos cuesta, primero pensar en donde hay que ubicarse que es lo primordial, sobre todo porque no estás en tu medio, es uno de los retos que enfrentamos todos los que de alguna manera hemos estado allá. estando allá las cosas totalmente cambiaron, había que disciplinarse a ciertos horarios, a ciertos movimientos, a la misma rutina que tiene la ciudad".(E5-IS, 1ª generación).

El siguiente bloque de testimonios corresponde a los egresados que antes ya vivieron en México.

"Me vi en una situación fortuita en el sentido de que no tuve ningún problema respecto a hospedaje, alimentación y apoyos, porque de alguna manera encontré apoyo en algunos familiares muy cercanos y ellos me apoyaron durante los 4 años que estuve residiendo ahí, tanto apoyo moral, económico, social, y en todos los sentidos. Aparte de eso nosotros, pues nos desenvolvimos muy bien porque de alguna manera yo ahí realicé mis estudios de secundaria. Ya tenía, este, varios años de estar residiendo allá, y pues no me desambienté, o mas bien creo que al contrario me incorporé a un ambiente que ya conocía".(E10-AS, 2ª generación).

"No tuve problemas porque ya radicaba yo aquí en México cuando entré a la UPN. Aquí estudié la normal y ya tenía un buen tiempo trabajando aquí en Azafrán pero para los demás compañeros que estuvieron conmigo si era difícil porque tenían que buscar casa, tenían que buscar a donde comer. Cuando no cobraban o no se les mandaba dinero pues tenían que pedir fiado. Por ejemplo a los compañeros de Ixmiquilpan también se les acababa el dinero, a conseguir el dinero para comer, luego iban, cobraban y luego ya pagaban, pero si era un cambio tremendamente no?". (E4-JA, 1ª generación).

Estas dos formas de vida en México implicaron (o debieron serlo) diferentes ritmos de estudio, los que de alguna manera ya estaban adaptados se movían con mas desenvolvimiento y para los segundos, (la gran mayoría) su adaptación fue un poco mas lenta. Si ya de por si la situación era difícil aquí en la selva urbana todavía había que pasar por problemas como asaltos:

"Sufrí dos asaltos durante mi estancia allá. Está difícil porque sufrimos... también fuimos golpeados, al momento se siente horrible pero eso poco a poco pasa, y es que ya estábamos avanzando, ya estábamos en dos, tres semestres y ni modo de echarse para atrás porque creían que en nosotros estaba la esperanza". (E1-VS, 1ª generación).

Todos estos factores influyen en el proceso de formación en donde el estudiante se ve ante la disyuntiva de seguir o retornar de donde vino. Si toma la decisión de seguir tiene que hacerse de la idea de que su vida depende de su capacidad de ir enfrentando todos los problemas que la ciudad le depara. Si retorna antes de concluir deberá de enfrentar la crítica ya sea directa o indirecta de los maestros de donde salió (esto es para el caso de los que salen de sus bases) porque sienten que los defraudó, además de que esta acción desmoraliza a posibles aspirantes que ven en este estudiante como un parámetro para medir su capacidad de poder o no

entrar y permanecer en la institución; el que regresa antes de terminar sus estudios carga a costas con un desprestigio ya que esta comisión es comparable con el sistema de cargos en las comunidades indígenas en donde si a alguien se le confiere un cargo menor y cumple bien con su cargo esto le da un prestigio y una presencia con la comunidad la cual toma en cuenta su trabajo para conferirle otros cargos con mayor jerarquía y responsabilidad, así sucesivamente hasta llegar al máximo cargo el cual le da mucho prestigio y presencia con la comunidad. De lo contrario si la persona falla o no cumple desde los cargos menores, la comunidad se encarga de desprestigiarlo, difamarlo y de ya no darle comisiones de mayor jerarquía. Para los que no salieron de sus bases el problema es un poco mayor por los mismos antecedentes que ya tienen y con estos es como una reafirmación de sus actos.

2.4 EL ESTUDIANTE Y LAS ASIGNATURAS

El propósito de este apartado no es hacer una evaluación del plan 79 de la licenciatura en educación indígena (que es un trabajo de los especialistas en el ramo), y que de alguna manera ya ha sido reformulado por el nuevo plan 90; sino de dar cuenta cómo los egresados de la 1a. y 2a. generación se relacionaron con las diferentes asignaturas, la orientación que se le dio a su formación y la utilidad o no de estas en su trabajo.

La licenciatura en educación indígena organizó el plan de estudios de igual manera que las demás licenciaturas de la UPN

Unidad Ajusco, esto con base en los lineamientos ya marcados por la propia universidad. Las asignaturas, seminarios y talleres se distribuyeron en un currículum que consta de 3 áreas:

- 1.- Area de formación básica.
- 2.- Area de integración vertical.
- 3.- Area de concentración profesional.

En el área de formación básica también conocida como el tronco común se llevan las mismas asignaturas que en todas las licenciaturas de la Universidad y se "introduce al estudiante en la vida académica de la universidad y le proporciona algunos elementos teórico-prácticos para el análisis de los fenómenos educativos en el contexto socio-histórico de México" (UPN, Plan 79)

El área de integración vertical (que también forma parte del tronco común) proporciona al estudiante los elementos esenciales del método científico, de la estadística y de algunas metodologías y técnicas de la investigación social mas usuales en el terreno de la investigación educativa propiamente dicha. Por otra parte introduce al estudiante en el análisis de la problemática del sistema educativo mexicano.

El área de concentración profesional proporciona los elementos fundamentales del conocimiento científico-filosófico de la antropología que permita al estudiante cobrar conciencia de que todas las culturas son potencialmente iguales, para que valore positivamente su cultura frente a la de la sociedad mayor; al mismo tiempo que busca proporcionar las herramientas teórico-metodológicas para la investigación en el contexto económico,

político, social y cultural, con una dimensión histórica, y así entender la educación como un fenómeno multideterminado, producto de circunstancias y en situaciones específicas y con una orientación determinada" (UPN, Plan 79: 13-14). En el mismo plan se hace mención de hacer reflexionar sobre las diversas corrientes pedagógicas y así construir un modelo pedagógico para la educación indígena bilingüe bicultural, se plantea además la adquisición de "elementos teórico-prácticos de la pedagogía, la planeación del currículo y la didáctica así como de la planeación y administración educativas" (Plan 79); también se toman en cuenta las prácticas de campo como parte de la formación.

Las 3 áreas del mapa curricular de la licenciatura se habían tratado de articular de manera que hubiera una relación tanto vertical como horizontal entre ellas, esto quizá arrojó algunos resultados positivos sin embargo tal vez eran insuficientes para cubrir los vacíos y para reorientar la formación de los estudiantes. Otros trabajos ya han hecho referencias sobre algunas incongruencias en el plan 79 de la licenciatura (véase por ejemplo, Conceptos de Realidad implícitos en la Didáctica. Labra, 1989. Propuesta curricular para el Plan 90. Y, Una experiencia de formación docente a través de la extensión universitaria; Martínez et al. 1993). Veamos algunos testimonios de los egresados de la 1a. y 2a. generaciones con respecto a las asignaturas que llevaron:

"Al principio el que nos dio mucho dolor de cabeza fue matemáticas, matemáticas el coco, ¡que bárbaro! ese matemáticas cómo nos dio dolor de cabeza, a todos pues, si acaso 5 o 6 de los 23 que éramos pues eran los que la hacían pero la mayoría no le entendíamos ni pi, ni pa...El problema es para

todos en general (no solo para educación indígena), pues creo que se debe a que no se ha encontrado una metodología de trabajo, yo pienso eso, que en la manera de conducir el proceso enseñanza-aprendizaje de la matemática, yo pienso que debe haber un método científico. También interviene mucho la persona que te explica. Entonces si fue un problema para nosotros, afortunadamente nos dieron chance de presentar matemáticas 2.,3 veces entonces la pasamos y ya nos fuimos de frente. Pero si nos hizo sufrir matemáticas en los 3 semestres. Uno fue de estadísticas, fue un poquito menos. En Redacción también tuvimos problemas porque, como no estábamos habituados a redactar. Nosotros también veníamos o venimos arrastrando el conductismo".(E1-VS, 1ª generación).

"Para mi,...lo que para varios, lo que vimos un poco difícil fue la estadística".(E2-DF, 1ª generación).

"El primer año que llegamos como que no había entendimiento, con la comunidad universitaria, ya no entre nosotros. Aparte de que nosotros, todos decían "yo tengo maestría, ustedes tienen apenas normal superior". Pero cuando nos hacen un examen así de matemáticas; ahí nos pusieron a tabla rasa a todos. Ahí nadie quien sabía más, no, no, no; muchos ahí obtuvieron 3.5, 2.3, yo al menos saqué 5.9. De ahí fue cuando se descongeló pues porque mucha gente iba con sus aires de grandeza".(E3-EG, 1ª generación).

"El caso de nosotros, el que nos daba matemáticas no era maestro de matemáticas sino era ingeniero. Entonces como que medio grupo reprobó, cuando estábamos en estadísticas; nada más que encontramos a un maestro que conocíamos, su hijo de ese maestro, él fue el que nos sacó de las estadísticas. Casi todos, creo que unos 5 de todo el grupo pasaron o algo así, pero pues a veces se puede uno revelar y a veces no".(E4-JA, 1ª generación).

"El coco de todos ha sido matemáticas y estadística; yo no tuve problemas afortunadamente, no tuve eso, pero a la mejor por el lado de la Antropología como que no logré entender cual era la tendencia, hacia donde querían; no aterrizó bien no? el objetivo que se perseguía".(E5-IS, 1ª generación).

"Mi coco era matemáticas. Desde el inicio nosotros analizábamos ahí que ha sido descuido desde preescolar, desde primaria, desde todo de una buena orientación en la enseñanza- aprendizaje para que se facilite aquello a todos los alumnos, independientemente de que siempre ha de haber alguien que le guste mas eso y que lo tome. Otras de las cosas es que no se utiliza lo que se enseña, como no está bien orientado, entonces no lo utilizan, y entonces se queda al olvido,... por eso a mi me sucedió cuando yo llegué ahí, imagínese cuanto tiempo tiene que yo dejé de estudiar del 68 al 82; pues créame que yo tuve muchos problemas con matemáticas en la universidad".(E6-HM, 1ª generación).

"Por la formación que tengo, pues realmente reprobé una materia que son las matemáticas. Y pues ya me estaban dando ganas de regresar, pero pues le tuve que poner fuerzas, le eché ganas y si logré pasar esa materia y luego inscribirme a matemáticas 2 y así poder terminar".(E8-DC, 2ª generación).

"Para mi matemáticas fue favorable porque apenas llevaba tres años de haber egresado de la normal e ingresado al magisterio por lo que llevaba un poco de elementos".(E9-GS, 2ª generación).

"Yo tuve problemas en matemáticas pero no fue por no tener algunos elementos (en lo pedagógico) sino por otras cuestiones yo creo que sociales o de discriminación. O sea que fue intencionalmente, porque era una maestra la que nos daba esa asignatura, y ya de por si esa maestra no nos quería por indígenas, ahí se vio pues, no nadamás me lo hizo a mi, también se lo hizo a, como a seis gentes, y tronamos seis en primero. Y ya en segundo año, yo ya llevaba matemáticas 1 en la tarde, y ya el segundo ya me recuperé, y ya me fui libre; pero ahí no fue porque yo no sabía sino que la maestra se negó de darme el examen".(E9-GS, 2ª generación).

"Me vi muy identificado en las cuestiones sociales, y este las matemáticas fue una de las cosas que mas me gustaron, porque pues no se si tuvimos maestros que nos entendían muy bien o, precisamente cuando los asignaron en la academia de matemáticas pues eran tipos que no, bueno al menos yo en lo particular no tuve ningún problema".(E10-AS, 2ª generación).

El principal problema que los egresados encontraron dentro del aspecto pedagógico fue el aprendizaje de las matemáticas. De la primera generación 6 tuvieron problemas con esta asignatura y solo uno dijo no haber tenido problemas. los 6 egresados con problemas comparten algo en común; los años de servicio oscilan entre los 28 y 30 años; cuatro de estos estudiaron la secundaria abierta, y la normal en el Mejoramiento profesional, algunos habían dejado de estudiar hacía un buen tiempo; además las comisiones que desempeñaban no les permitía tener una interacción directa en clase con alumnos (principalmente de 5o. y 6o. grados) que en buena medida ayuda a reflexionar y a resolver problemas relacionados con esta asignatura. El compañero que no tuvo problemas con esta asignatura se debe a que toda su formación académica la pasó en internados, desde la primaria hasta la normal, además hubo una secuencia de estudios sin perder ningún período, desde que ingresó a la primaria hasta que terminó la Normal Superior en 1982 año en que se vino a estudiar en la UPN Unidad Ajusco.

De los 3 compañeros que egresaron de la 2a. generación, 2 tuvieron problemas con matemáticas (reprobaron) aunque su situación fue un tanto diferente; uno acepta haber tenido problemas debido a su formación ya que estudió la primaria y la secundaria en el sistema abierto y la normal la estudió en el Mejoramiento Profesional; otro egresado que tuvo problemas lo atribuye a la actitud del asesor:

"Tuve problemas en matemáticas, pero ese problema yo lo considero polarizante, que yo viví. Una vez, se descompuso el metro, y teníamos un examen a las ocho, que pasó, fue en el metro Copilco, y ya no

pudimos llegar. Salimos muy salsones, pero ya eran las ocho y cuarto cuando estábamos ahí, no podíamos, no podía bajar, yo me salí y agarré un taxi, saliendo hasta la pedagógica, llegué tarde y ya no me quiso aplicar el examen, pero no te preocupes dice, te repones en el otro examen que voy a aplicar; pero si tu sabes que el examen era mensual, y tenías que esperar otro mes, yo tenía que presentar examen de dos meses, y a veces no puede uno ni con uno, y ahí pues la maestra de plano se negó de darnos examen a todos; dice, hasta el otro mes. Fíjate era muy rígida, y claro, en el otro mes que presenté el examen, si pasé el examen del mes pero el otro no lo pasé porque era mucho". (E9-GS, 2ª generación).

Quien no tuvo problemas es porque todo un semestre antes había llevado un curso de matemáticas. Pero en general todos coinciden en que se debe a la propia formación del alumno; a que no se ha encontrado una metodología adecuada para la enseñanza de esta asignatura y a la forma como el asesor enseña.

Un factor clave en la enseñanza de las matemáticas es la formación del maestro indígena, pero este problema ¿es solo en educación indígena o es a nivel general?. El problema de las matemáticas no solo se da en educación indígena sino a nivel general aunque algunos asesores de la UPN aseguren que solo se da en nuestro nivel (o licenciatura). ¿Por que en todo plan de estudios la asignatura de matemáticas es la mas difícil y problemática?. Si los científicos y especialistas del ramo afirman que es la ciencia o disciplina mas fácil y sencilla y por eso mismo se incluye en los planes para por medio de esta irse introduciendo a otras ciencias y disciplinas según ellos mas complicadas. A esto surgen respuestas como: No se ha encontrado la metodología adecuada para la enseñanza de las matemáticas; debido a vicios de formación

académica que se vienen arrastrando desde la formación básica, la no motivación del propio alumno; interviene también la forma como el especialista imparte la asignatura que por lo general no toma en cuenta la dificultad del alumno para captar lo que explica, y mas se apega a los tiempos y al contenido de los planes y programas que a las características y necesidades de los alumnos. Desde luego que hay sus honrosas excepciones que son dignos de nuestra admiración y respeto. Lo aprendido de esta asignatura no se utiliza en la vida cotidiana o al menos no se utiliza de la forma en como se enseña en la escuela por lo que no es un aprendizaje (o al menos hasta ahora no lo ha sido) funcional y significativo para el estudiante.

Esto nos lleva a formular otro planteamiento. Que la inserción de la matemática aun cuando se dice que es indispensable como parte de la formación del ser humano para la resolución de problemas, como se maneja y aplica en las diferentes instituciones formadoras (primaria, secundaria, pero mas en el nivel medio superior y superior) ejerce la función de filtro por el que todo estudiante pasa, este filtro hace que de los muchos que ingresan pocos culminen sus estudios. Lógicamente que esto tiene que ver con el currículum el cual lleva implícita toda una tendencia política, económica y educativa del tipo de sujeto que se desea formar. Luis Raddford asevera que "la incorporación de la matemática moderna a las aulas escolares obedeció en sus raíces a una razón económica, como lo era el preparar mejor a las jóvenes generaciones en el terreno científico y en particular, en el de la matemática, con vistas a reducir el retraso que en el área tecnológica estaba

acusando el mundo occidental con respecto a la Unión Soviética, retraso que tendría impacto en el desarrollo económico de este lado del mundo".(Radford, 1991:7).

Independientemente de que se maneje como un filtro dentro del currículum. cuando se dice de vicio de formación académica se habla desde el ingreso de los sujetos a la escuela y su primera interacción con el maestro.

Antes de ingresar a la escuela el niño no tiene confusiones ni problemas con los números y lo que representan las matemáticas (partimos de ese supuesto) al momento de ingresar al 1er. grado se inicia su viacrusis. Por un lado el niño interpreta los números a su manera, por el otro, el maestro presionado por el plan, programa, las autoridades y el tiempo y por no tener la metodología adecuada ni la paciencia suficiente ejerce presión sobre el niño lo que el cree que debe aprender este correctamente. Esta presión lejos de impulsar al niño, lo deprime estableciendo así una especie de bloqueo mental con respecto a la asignatura, así es como se inicia el miedo a las matemáticas, miedo que se va acentuando a medida que van cambiando de grado o nivel ya que no se da un proceso de razonamiento de la matemática sino se da una memorización. Para los grados de 4o., 5o. y 6o. el problema de las matemáticas se revierte ahora en los maestros quienes apegados en los planes y programas y a falta del espíritu investigativo, también a su propia concepción de que son los poseedores del conocimiento; ven plasmados en los libros de texto problemas para ellos difíciles de resolver o tediosos a lo que su solución mas

fácil es saltarse esos problemas y argumentar a los alumnos que las matemáticas son muy difíciles lo que es asimilado por los niños. Además de que en el caso de educación indígena los problemas que se plantean en los libros de texto, son desconocidos e ignorados en la realidad indígena.

Hay otro elemento que viene a reafirmar esta visión o concepción de lo que son las matemáticas y es el de que el mismo sistema educativo mexicano, en el nivel de primarias le da más jerarquía e importancia a dos asignaturas que son matemáticas y español y establece criterios de evaluación y acreditación claramente palpables como el de que: un alumno puede reprobado cualquier otra asignatura que no sea ni matemáticas ni español pero si su promedio da aprobado el alumno aprueba el curso. En cambio, si reprueba matemáticas o español, aun cuando haya aprobado con muy buenas calificaciones las otras asignaturas y su promedio haya sido aprobatorio, el alumno reprueba por ese solo hecho. Aquí esta clara la tendencia del tipo de formación que el estado mexicano pretende para los estudiantes, una formación que ignore la cuestión social y que solo se apegue a las ciencias objetivas bloqueando con esto un conocimiento mas amplio y completo del sujeto hacia la realidad

Lo anterior forma parte del currículum de la educación que no se ve pero que funciona de una manera muy eficaz en las relaciones sociales, revelando los intereses ideológicos y las relaciones de ciencia-poder en la institución. Este currículum puede definirse como "Las normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente

que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula".(Giroux,1990:65. Entre los valores que se inculcan en las escuelas se pueden encontrar: el respeto hacia la autoridad, la disciplina, la puntualidad, la docilidad, la limpieza, la conformidad. Citado por Giroux, Dreeben enumera cuatro normas que los estudiantes aprenden en las escuelas, y son: independencia, rendimiento, universalismo y especificidad y el mismo Giroux hace una crítica con respecto a que independencia se define como "tareas de manipulación con las cuales, en determinadas circunstancias uno puede esperar legítimamente que los otros le ayuden". Y al rendimiento lo define como: "la gratificación de ganar y perder". Finalmente concluye que "Lo que los estudiantes aprenden del contenido formalmente sancionado del currículum es mucho menos importante que lo que aprenden de los supuestos ideológicos encarnados en los tres sistemas comunicativos de la escuela: el sistema curricular, el sistema de estilos pedagógicos de controlar la clase y el sistema evaluativo". Giroux,1990:72).

A partir de la secundaria y los siguientes niveles lo que se enseña relacionado a matemáticas no se aplica en la vida cotidiana. sobre esta problemática Carlos Imaz Jahnke plantea problemas como los siguientes: existe un descenso notable en las habilidades medias de los educandos a medida que aumenta su permanencia en el sistema escolar; Hay el síndrome de ansiedad o angustia matemática; La no observancia de otro paradigma de la teoría de la comunicación:el

reforzamiento de los mensajes; La existencia de obstrucciones naturales para la comprensión de ciertas nociones que se manejan en matemáticas (como la noción de unidad y de medida); dificultades con el concepto de número racional como razón; Hay unilateralidad de los procesos de enseñanza (del comunicador al receptor, este último está en estado indefenso).

Por todo esto es que el problema de las matemáticas sigue siendo un problema agudo; aunque para el caso de la licenciatura en educación indígena de la UPN Unidad Ajusco el nuevo plan 90 ya ha tomado algunas alternativas o iniciativas para superar este problema.

El mismo Carlos Imaz Jahnke plantea algunas reflexiones sobre el problema cuando dice que: Debe preocuparnos el rediseñar el discurso matemático en la enseñanza, de manera tal que enfrente realmente el problema de la masificación y no que la soslaye; 1) Es necesario trabajar en dirección a un diseño totalmente nuevo de la enseñanza elemental, que "desenfatic" los aspectos informativos y de pericia en la matemática que destaque el desarrollo de intuición, así como de hábitos de investigación y experimentación y que coloque a la matemática dentro del ámbito de interés de los educandos. 2) es necesario llegar a un rediseño de la enseñanza superior de matemáticas "desenfaticando" el papel de formalismo y destacando los usos y adaptabilidades de la matemática. 3) es necesario desarrollar en México un verdadero programa de divulgación popular de las matemáticas. (Cfr. Imaz, 1989.)

2.5 PROBLEMATICA DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN INDÍGENA DE LA UPN.

La educación indígena tiene sus orígenes desde las sociedades precolombinas, antes de la conquista de los españoles. En la época de la colonia a pesar de la política de segregación, hubo colegios para indios (por ejemplo el colegio de Tlatelolco) cuya función sería la de servir como enlace o intermediarios que tendrían la función de difundir la religión cristiana y por el otro lado los indios verían en estos un signo de conversión y de superación a lo que por inercia ellos seguirían el mismo ejemplo incorporándose así mas rápidamente a otras formas de vida y costumbres olvidándose así de su propia cultura. Pero pronto vieron que esto significaba un arma de doble filo. Así sucesivamente la problemática indígena siempre ha estado presente en todos los momentos de la vida de México; en el México independiente con Rodríguez Puebla quien aún con ser liberal, luchó contra sus propios compañeros porque no se cerraran los espacios educativos para los indígenas, ya que estos consideraban a los indígenas como un obstáculo para el desarrollo de nuestro país (cfr. Brading. Los orígenes del nacionalismo en México). Y mas recientemente en el México Posrevolucionario con Manuel Gamio considerado el padre del indigenismo en México y Moisés Sáenz quienes fueron los precursores de la política indigenista. Con Lázaro Cárdenas se trató de dar un verdadero impulso a la cuestión indígena, al respeto de las culturas y lenguas indígenas de nuestro país (es así como surge la política de integración). Pero a lo largo de todo este trayecto en el que se

han querido imponer las diferentes políticas hay siempre una actitud de resistencia por parte de los indios. Un elemento principal que el Estado ha utilizado para llevar a cabo sus diferentes políticas hacia la sociedad es por medio de la educación y en particular la educación escolarizada, la cual por conducto de las escuelas implementa la tendencia del estado del tipo de sociedad que este pretende. Históricamente la escuela ha pasado por una transición. Ha pasado por una serie de conceptualizaciones (desde el templo del saber, aparato ideológico del estado) hasta la actualidad en que la escuela se convierte en un espacio en el que intervienen diversos factores, diversos actores (alumnos, maestros, padres de familia la sociedad) y diversos intereses (lo que el alumno quiere aprender, lo que el padre de familia quiere que su hijo aprenda, lo que la comunidad espera de los niños que están estudiando, lo que el maestro va a enseñar de acuerdo a los planes y programas y lo que el estado pretende al implementar estos planes y programas). Es aquí donde se conjugan todos esos factores y la escuela se convierte en un espacio de rejuego, en un espacio de intercambio de intereses, en un espacio alternativo en donde pueda construirse el conocimiento de manera diferente a la forma como se ha venido dando el conocimiento de forma tradicional.

Para el caso de la Carrera de Educación Indígena, de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, un aspecto primordial que no puede soslayarse es la visión de quienes han cursado esta licenciatura que ha representado una opción real de formación escolarizada del maestro indígena.

Anteriormente hubo opciones de formación escolarizada del maestro indígena como la licenciatura en Ciencias Sociales y la Etnolingüística, espacios que fueron cerrados. Posteriormente se abrió el espacio en la UPN Unidad Ajusco para que maestros indígenas cursaran la carrera de Educación Indígena. Por las gestiones de los mismos alumnos, las necesidades y la demanda; se abrió la cobertura para que más maestros indígenas pudieran cursar las otras cuatro licenciaturas que la Universidad ofrece, como son: Pedagogía, Sociología de la Educación, Psicología y Administración Educativa. Esto significó un avance más para la formación profesional de los maestros indígenas, aunque conlleva un problema que puede ser superable. ¿Cómo garantizar que los maestros que egresan de estas licenciaturas regresarán nuevamente para aportar en el campo educativo indígena?.

Al inicio la única licenciatura en donde se aceptaba a los maestros de educación indígena era en la carrera de educación indígena; pero esta carrera ¿cubrió las expectativas de los alumnos de la 1ª y 2ª generación que estuvieron en ella? ¿Que aciertos y vacíos les dejó esta carrera? ¿Que significó el título de esta carrera para los estudiantes?. Las expectativas que esta carrera creó en algunos sectores de la población interesados en la problemática indígena les hizo pensar que por fin se inicia una nueva etapa de una verdadera educación indígena ya que aquí se abordarían todos los avatares con respecto a esta problemática. No obstante al tocar este tema con los egresados de la 1a. y 2a. generación, que son del estado de Oaxaca (10 en total), todos

coinciden en que no se abordó directamente esta problemática a pesar de los esfuerzos que se han hecho debido a que apenas se estaba conformando la licenciatura y por haber sido la primera experiencia.

En torno a esta problemática los egresados virtieron 3 tipos de respuestas; 1) las que remiten la problemática de la educación indígena al análisis de los documentos, métodos y la práctica existentes. 2) las concernientes al aspecto social o de grupo, y 3) las que se refieren a la lengua como parte de la educación indígena. Dentro del primer tipo de respuestas están :

-Si hay una educación indígena pero no se ha desarrollado.

-No hay vinculación de la teoría con la práctica o sea que hay problemas de la aplicación en el campo de trabajo.

-Hay una teoría en el campo pedagógico general pero no hay una teoría ni una práctica docente bilingüe.

-La asignatura de pedagogía bilingüe bicultural no tenía nada de eso.

-No se analizaron de fondo los documentos existentes sobre la educación indígena y algunos ni siquiera se revisaron (como los libros de texto) para hacer una comparación de la realidad y buscar alternativas de solución.

He aquí algunos puntos de vista de los egresados al respecto:

"Lo que no hay es una práctica docente bilingüe. Que si hay una educación indígena, eso es innegable porque al negar eso, nos estaríamos negando como indígenas".(E10-AS, 2ª generación).

"No revisas textos de primaria durante los 8 semestres. No haces, a pesar de que en el 5o. semestre llevas educación bilingüe bicultural, el curso lo sustentas en documentos base que tiene la DGEI, pero no hay una revisión, no profunda, sino que no hay una revisión real de los textos que utiliza el maestro para hacer la educación bilingüe".(E10-AS, 2ª generación).

"Es muy polémico el trabajo, sobre todo porque cuando ya está uno en el campo de trabajo, en los hechos te encuentras con una serie de elementos que a veces no respondieron a las expectativas..del maestro...Hay que tener en cuenta que educación indígena se da desde que estás en el hogar... pero ya escolarizada, sistematizada como dicen, bueno ahí hay que pensarle porque habrá que combinarlo con ciertas categorías que hoy en día se han puesto muy en boga no? como lo que es el biculturalismo, lo bicultural y lo bilingüe".(E5-IS, 1ª generación).

"Se reforzó lo que ya sabíamos de la cultura occidental. Nos dieron ahora si, Historia de la Ideas, de la cultura occidental. No lo de Educación indígena pues no se tocó, solamente un semestre que nos dieron Pedagogía Bilingüe Bicultural, pero no tenía nada de Pedagogía ni bilingüe ni bicultural".(E3-EG, 1ª generación).

Este primer bloque de respuestas nos induce a reflexionar sobre lo que es la educación indígena. Ante el actual debate de si existe o no la educación indígena puede decirse que si existe, desde el momento que siguen sobreviviendo los grupos étnicos es que está presente una forma de educarse, está presente una forma muy particular de interactuar con su comunidad (se reproducen los elementos comunitarios). El indígena se está formando desde el seno de su hogar. Que esta educación sea ajena a los principios que se inculcan en una escuela, eso no quiere decir que no exista. Que no hay una educación indígena escolarizada, eso es otro problema. Ante este cuestionamiento. Hasta este momento puede decirse que no hay

grandes avances, aunque existen esfuerzos, entre ellos, la Licenciatura en Educación Indígena que participa en la construcción de esta. Si nos remitimos a la práctica docente del maestro indígena (en el nivel primaria) nos daremos cuenta que el trabajo desarrollado es exactamente igual que el trabajo de cualquier otro maestro, solo se utiliza la lengua indígena para los casos en donde el niño no entiende lo que el maestro explica en español y esto es en el caso donde el maestro y el niño se entienden con la misma lengua indígena y si no pues el niño se queda con la duda.

Los planes, programas, material didáctico, libros de texto, todo es acorde al programa nacional homogeneizante. No hay escuelas secundarias indígenas. En el estado de Oaxaca se hicieron algunos intentos de establecer escuelas secundarias indígenas "piloto" que en vez de enseñar inglés se enseñara la lengua materna (indígena) para lo cual se seleccionó personal de educación indígena con perfil de normal superior para cubrir el trabajo de esas escuelas pero mas tardó en organizarse la escuela que en que pasara a formar parte del sistema nacional de escuelas secundarias técnicas con todo y el personal bilingüe.

No hay escuelas de nivel medio superior que tengan las características de educación indígena o bilingüe bicultural. Cuando se intentó imponer este agregado a los maestros indígenas que estudiaban en el Mejoramiento Profesional (DGCyMPM) hubo una protesta airada pero además al revisar las asignaturas solo se cambiaba una asignatura con el mismo plan y programas por lo que puede deducirse que esta imposición fue mas de corte político que

de un verdadero avance en la educación indígena (un asunto planeado y acordado entre la DGEI y la DGCyMPM).

A pesar de los esfuerzos no se ha encontrado como interrelacionar y vincular los elementos teóricos que se adquieren en la institución con la realidad cotidiana en el campo de trabajo. Hay una infinidad de elementos, cuestionamientos y formas de trabajo que fácilmente rebasan las expectativas del tipo de estudiante que la UPN quiere formar.

Con respecto a las licenciaturas de educación preescolar y primaria en Educación Indígena a distancia (hoy unidades UPN y subsedes en los estados), el trabajo ha tratado de enfocarse a la reflexión sobre la práctica docente del maestro indígena y a presentar la otra parte de la historia con respecto a lo que es ser maestro indígena, cuestión que los hace revalorarse, reivindicarse consigo mismo como indígena. Este aspecto me parece muy importante y creo que es la piedra angular o base fundamental para después intentar otros cambios), sin embargo, no se ha avanzado lo deseado debido a que la mayoría de los maestros en servicio que ingresan a esta, solo la utilizan para adquirir créditos que les habrán de servir para el ingreso a la Carrera Magisterial lo cual les traerá beneficios económicos y porque aun faltan elementos en su formación que les ayuden igual que a nosotros a identificar el elemento central para poder definir junto con las comunidades lo que es la verdadera educación indígena y darse a la tarea ya sea de rescatar, recuperar, abstraer o aportar esos elementos que se

encuentran en la realidad de las comunidades para la conformación de la educación indígena.

Otro aspecto que se toca sobre la problemática de la educación indígena en la formación del egresado de la licenciatura en la UPN se refiere a la conformación del grupo escolar. Esto ya es más de carácter de estructuración y de organización del grupo y de la licenciatura pero que de alguna manera incidió en su formación profesional. Todos los egresados de la 1ª y 2ª generaciones concuerdan que la licenciatura como tal se inició de forma incierta y que lo referente a educación indígena que debe ser la parte medular casi no se abordó la problemática por ser la 1ª experiencia. Un aspecto que se vislumbra es cómo los estudiantes de esta licenciatura se organizaban para la elaboración de sus trabajos y para analizar la problemática de educación indígena. El testimonio siguiente ilustra lo dicho:

"Como éramos los primeros, no se podía hacer nada porque tampoco el grupo estaba muy unido. Se despartaban los de Hidalgo, se despartaban los Nahuatl, se despartaban los mixtecos, así, era un grupo heterogéneo".(E4-JA, 1ª generación).

Para realizar sus trabajos se organizaban de acuerdo a sus grupos étnicos y por estados, así por ejemplo, por un lado se juntaban los de Chiapas, Oaxaca y Guerrero, por otro, los del estado de Hidalgo u otros estados. Históricamente los grupos étnicos han sido recelosos de lo que forma parte de su patrimonio cultural o costumbres u organización a lo que mucha gente ha dado en llamar envidia o egoísmo por no querer compartir o socializar su conocimientos o ampliar este a través de la interacción con gente

de otras etnias u otros grupos sociales lo que conlleva a una fricción y posturas diferentes respecto a un mismo problema. La otra cuestión que pudiera explicar con más certeza esta diversidad de visiones con respecto a la problemática y a la forma de abordar los trabajos de los egresados se refiere al aspecto sindical magisterial, esto de alguna manera incide ya que en 1979 se inicia el movimiento en Chiapas, en 1980 se inició en Oaxaca y posteriormente avanzó muy rápido el movimiento por la democratización de las secciones en el edo. de México, el D.F. Guerrero y Michoacán (hablo del movimiento magisterial actual; aunque anteriormente ya había habido movimientos magisteriales como en el 58 encabezado por Othón Salazar). Los compañeros egresados de la 1ª generación por su participación en el movimiento de sus estados les dio cierta experiencia para tener una visión un poco mas amplia de la problemática de la educación indígena en específico. Además esto los hizo identificarse con una causa común (el movimiento magisterial) e hizo que se pudieran integrar en equipos de trabajo de esta forma.

Con respecto a La cuestión Lingüística dentro de la carrera de educación indígena. Aun cuando en el Currículum de la educación indígena propuesto por la DGEI se manifiestan objetivos que pretenden una transformación de la relación escuela-comunidad mediante una orientación participativa de los mismos indígenas y la toma de conciencia para reencontrarse con su identidad étnica que paulatinamente se va perdiendo y de formar y transformar al maestro indígena en un verdadero investigador especializado que conozca la

historia y la cultura de su etnia y además que tenga el conocimiento universal para que proyecte estos conocimientos en la construcción de una pedagogía para educación indígena. En nuestros días hay una polémica y diferentes posturas respecto a lo que es identidad étnica y a los elementos que conforman esta y lo que es la cultura. Lo que para unos el principal elemento de identidad étnica es la lengua, para otros es mas que la lengua, es la relación histórica, es su territorio, sus creencias, hábitos, costumbres y prácticas que son conscientizados por el propio grupo y que se van transmitiendo generacionalmente. Así por ejemplo se tiene que mucha gente de las etnias del estado de Oaxaca que emigran de sus lugares a lugares urbanos como México; las ciudades de la frontera mexicana o a Estados Unidos y aprenden otra lengua ajena a la suya no por ello se identifican con la cultura de la lengua que aprendieron a hablar, por ejemplo: aunque hablen bien el inglés (como luego sucede con algunos) no por eso se dicen norteamericanos o gringos. Aunque tampoco se puede decir que la lengua no forme parte de la cultura o identidad étnica ya que negar la lengua es negar parte de nuestra identidad, es uno de los elementos primordiales pero no el único; hay que tomar en cuenta los otros elementos que conforman esta (costumbres, religión, medicina, trabajo territorio, organización social y comunal, cosmovisión, etc.).

De los objetivos del Currículum de la educación indígena que la DGEI plantea toma como ejes básicos: La cultura y la lengua; pero de estas prioriza la lengua como la mas importante; plantea el

"Bilingüismo coordinado" del cual se derivan 2 propósitos; el primero, que todos los niños y jóvenes aprendan a leer y escribir tanto en español como en su lengua materna, y el segundo ya es consecuencia del primero, el rescate, conservación y desarrollo de las lenguas indígenas como patrimonio cultural y como parte del carácter plural de la sociedad mexicana (Fundamentos para la modernización de la Educación Indígena.1990). Como nos damos cuenta su principal y único objetivo es la lectura y escritura de la lengua indígena aparte del español. Esta propuesta curricular la sigue o reproduce fielmente el Departamento de educación indígena en el estado de Oaxaca el testimonio del Jefe del Departamento lo corrobora:

"El elemento fundamental de identificación de los indígenas es la lengua. Para mi juicio muy personal es que la lengua significa seguridad, es estratégico, es histórico, es geográfico. Todos esos contenidos tiene la característica de la lengua materna por eso es que siempre debe pugnarse porque no se desaparezcan las lenguas indígenas".(E11-JD, Oaxaca, Oax.1993).

Como se puede ver en esta visión se pone a la lengua como fundamental elemento de identidad y dice que la lengua materna significa seguridad; esto es relativo porque también puede significar inseguridad en el contexto nacional. Porque es motivo de vejaciones, de discriminación, por la forma en que históricamente se ha discriminado y menospreciado al indio. Es por eso que a veces se niega que se habla alguna lengua indígena por ejemplo cuando se levanta el censo. Esto conduce a una falsa apreciación de la realidad indígena. Con respecto a lo estratégico e histórico de la lengua esto si es cierto. Difiero en la apreciación de que la

lengua es geográfica, para mí la lengua no solo se encuentra enmarcada o encajonada en un solo territorio así tenemos que por ejemplo el mixteco se localiza y se habla en diferentes regiones del estado de Oaxaca, en las Mixtecas Alta, Baja y de la Costa, en una pequeña región o subregión del Istmo, en una parte del territorio de la región de la Cañada; en una parte de la región del Valle de Oaxaca; en una parte de la región de Tuxtepec; en otras partes de los estados de la República Mexicana, por ejemplo Guerrero, Puebla, Veracruz, algunas colonias de la ciudad de México; en los estados del norte de la República Mexicana, Baja California, Sinaloa, Sonora; y en algunas partes de Estados Unidos de Norteamérica.

La reproducción, uso o desarrollo de la lengua encuentra una base territorial que corresponde a una forma de organización y reproducción que van adoptando los grupos indígenas. Así tenemos que en la creación de nuevos asentamientos, la lengua se va desarrollando en función del espacio territorial donde se reproduce. Por ejemplo: el desarrollo de la lengua mixteca se da de diferente manera en los Estados Unidos que en Veracruz. En Estados Unidos existen aparatos sofisticados a los cuales se les da un nombre en mixteco y la relación entre aparatos y hombres es distinta a la que podría haber en Veracruz, en donde hay una relación distinta. Así se va desarrollando la lengua. De esta manera es como vuelven a reproducir su forma de vida comunitaria (aunque no en su totalidad) pero cuando menos reproducen algunos rasgos y adaptan otros para sus subsistencia refuncionalizando así

su identidad étnica. Pero no con esto quiere decir que no se debe abordar esta problemática o que se deje a segundo término; al contrario hay la urgente necesidad de volver a escribir la lengua indígena, a recuperar la tradición oral y convertirla en escritura para afianzar así y perpetuar nuestra historia pero sin desatender los otros elementos que también son muy importantes.

Los egresados de la 1ª y 2ª generaciones concuerdan en que esta línea de lo que es la lengua como parte de lo bilingüe bicultural no se tocó de lleno:

"Definitivamente nosotros como primera experiencia para la UPN, no entramos de lleno a lo que es educación indígena bilingüe bicultural. No se discutió. Se daban temas muy aislados...así creo que en un semestre, dos semestres se daban".(E1-VS, 1ª generación).

"Dos situaciones que no se prestan, digamos, adelantar lo bilingüe . No así la enseñanza-aprendizaje; porque eso si se ha avanzado, porque se tiene todos los conocimientos, y se rinde mejor. Pero en el aspecto propiamente de la lengua, eso si yo sentía antes y sigo viéndolo que no es operante, por la cuestión de que los mismos compañeros no se prestan, y luego ellos meten esa idea a los mismos alumnos, repercute en la comunidad y se cierra un círculo".(E6-HM, 1ª generación).

Durante el proceso de formación del maestro indígena en la UPN Unidad Ajusco solo un semestre se llevó la asignatura de Sociolingüística y Biligüismo tiempo que fue insuficiente para adquirir los elementos indispensables para adentrarse mas a esta problemática. Debido a que en la actualidad se está poniendo mucho énfasis a esta línea investigativa, los egresados a su retorno en la práctica se enfrentan principalmente con el reto de elaborar o diseñar y participar en proyectos de investigación y elaboración de

material de lecto-escritura en lengua indígena por lo que sienten como una especie de vacío en esta línea, vacío que se debe reforzar para realizar un mejor trabajo. El jefe del departamento de educación indígena en Oaxaca, sin conocer el plan de estudios de la UPN planteaba la necesidad de abarcar este rubro para poder avanzar en la educación indígena:

"Yo creo que el término quizá no sea el mas adecuado pero debía de llamarse sociolingüística o etnolingüística no?. Yo pienso que esos dos términos, esos dos lenguajes, esas dos palabras constituyen una materia básica...deben de rescatar su contenido, su valor, entonces por eso yo pienso que fundamentalmente esa debe ser una materia con una amplitud durante los semestres que se lleven; Debe de ser gradual a efecto de que cuando el egresado de la UPN ya sea pasante o se titule, pero ya va con la seguridad de que no va sin decir:"no pues yo no quiero hablar mixteco", sino que al contrario se siente identificado con su lengua materna".(E11-JD, Oaxaca, Oax.1993).

Si bien es cierto que ya hubo una licenciatura (dos generaciones) de Etnolingüística, los egresados por su reducido número no han podido abarcar las 17 etnias existentes en el estado de Oaxaca por lo que ven en los alumnos de la UPN como un elemento coadyuvante para avanzar en esta línea.

2.6 LA ANGUSTIA DE LA TITULACIÓN.

Desde el inicio de la licenciatura (en 1982) hasta 1993 egresaron 9 generaciones haciendo un total de 148 compañeros egresados del Plan 79 de la Licenciatura en Educación Indígena:

CUADRO GENERAL DE GENERACIONES DE EGRESADOS.

CICLO ESCOLAR	E G R E S A D O S	TITULADOS
1982-1986	24	3
1983-1987	14	1
1984-1988	15	2
1985-1989	17	-
1986-1990	NO HUBO	-
1987-1991	20	-
1988-1992		6
1989-1993-A	27	8
1989-1993-B		2
SUMAS		22

Para febrero de 1992 solo se había titulado un compañero, a partir de esa fecha a nuestros días el número de titulados ha ascendido notablemente. De las dos primeras generaciones de egresados del estado de Oaxaca solo uno se ha titulado, los otros 9 no lo han hecho en esta institución. Otro egresado de esta misma institución prefirió titularse en la especialidad que cursó en la Normal Superior. A todos los egresados de la 1ª generación, la DGEI les autorizó un período mas para la elaboración de sus tesis con la condición de que debían alternar este trabajo con otro que la misma DGEI les planteó; que era la elaboración de dos manuales: 1) El Manual de Captación de Contenidos Étnicos y 2) el Manual de Fortalecimiento de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural. Este trabajo de alguna manera interfirió y obstaculizó el avance del trabajo de tesis.

Todos los egresados en general concuerdan que al regresar, el trabajo absorbe su tiempo por lo que dejan de lado la tesis para

dedicarse a sacar los trabajos que están desarrollando aunque también reconocen (algunos) otros motivos como: canalizar su tiempo libre a su familia y a resolver problemas personales y familiares. También todos concuerdan que la distancia para las asesorías es grande (de Oaxaca a México) y lo que implican los gastos de traslado y estancia en la ciudad de México.

En general el avance de tesis oscilaba entre el 60% y 80% en los egresados. En algunos casos hay la angustia de que el problema abordado en el tiempo que iniciaron la tesis ya sea un problema superado y que el trabajo avanzado ya no sea válido. Un egresado de la 1ª generación definitivamente dice que ya no se va a titular, que está muy decepcionado de todo; del sistema educativo, porque no lo han tomado en cuenta. Otro compañero de la segunda generación no ha podido avanzar porque se dedicó a la política en su pueblo (fue presidente municipal) lo que absorbió todo su tiempo, y apenas está pensando en reiniciarlo nuevamente.

Un problema que también abordaron los egresados fue el de los asesores de tesis, plantearon entre otros que: después de egresados, el asesor es difícil de localizar; que del trabajo que presentan como avance hay el rechazo de más del 50% como si hubiera un obstáculo para no titularse. Hubo un caso en que se perdió el trabajo de tesis en la Academia de Educación Indígena. El trabajo lo estaban elaborando entre dos pero cometieron el error de no haberle sacado copias fotostáticas al trabajo y entregaron la original al asesor quien dijo haberlo dejado en la academia, lugar de donde ya no apareció: este es el testimonio:

"Le entregamos el original de nuestro avance de tesis. Pero cual fue posible, el señor salió así en su año sabático, y como tenía pugna en aquel entonces con el que era coordinador de la academia de educación indígena, hicieron perdedizo nuestro trabajo maestro (con tristeza y coraje). Nosotros entregamos nuestro trabajo en el mes de junio, pero no apareció el trabajo para nada. Hablábamos en la casa del asesor, "no lo tengo aquí, se quedó en la academia", ahora veamos en la academia: "No, pues por ahí están unas cajas, búsquenlo por allá a ver". No apareció. Nosotros tratamos de rehacerlo porque hasta eso también no teníamos una copia del trabajo, entonces nosotros tratamos de rehacerlo. Pero ya de junio para octubre, ya estábamos decepcionados. Ya no".(E3-EG, 1ª generación).

El testimonio muestra que las relaciones interpersonales maestro- maestro que se daban en la Academia de Educación Indígena eran de contradicción y pugna. Estas relaciones de alguna forma perjudicaron a los egresados, ya que el producto de su trabajo desapareció, lo que significó un obstáculo para la no titulación de los compañeros. De esto, también se puede deducir cómo se dan las relaciones de poder entre maestro-maestro, y maestro-alumno en la escuela. En este espacio, el poder es respaldado por el conocimiento. Quien tiene más poder impone su autoridad, sobre quien no lo tiene, y como el maestro por definición institucional es el que sabe, entonces la relación de poder va del maestro al alumno, del mismo modo que el maestro también se supedita a las autoridades inmediatas superiores reproduciéndose así la relación vertical jerárquica. (Cfr. Delgado, Pedagogía, 1988). En este caso los egresados no pudieron recuperar su trabajo, tampoco tuvieron los elementos de como poderlo reclamar. Y es que en esta estructura son

los alumnos los que se encuentran hasta abajo por su condición de sujetos cognoscentes.

En el currículum de la licenciatura ¿que papel desempeñan el trabajo de tesis y la titulación en el proceso de formación del estudiante?. Por un lado significa tener un acercamiento de la teoría que en la institución formadora se adquiere hacia una realidad histórica existente. Es decir, utilizar los conocimientos y teorías que se adquirieron durante el proceso de formación, para describir explicar, y tratar de resolver problemas existentes en los diferentes ámbitos de nuestra realidad, aunque para poder realizar mejor el trabajo de investigación se requiere de una serie de pasos, instrumentos, técnicas y teorías, así como cortes conceptuales, temporales y espaciales que nos permitan delimitar bien la problemática del objeto de estudio que se investiga. Una vez terminado el proceso de formación en la institución, se presenta el trabajo de investigación por escrito (tesis) el cual se refrenda en un examen profesional para poder adquirir el título profesional; Es este un momento en el que confluyen y se ponen en juego dos procesos, 1) su proceso de formación y 2) su capacidad para el ejercicio laboral.

Significa también un requisito indispensable que pide el sistema educativo mexicano a todas la instituciones de nivel superior (o a casi todas, porque en el caso de la UAM Xochimilco no se establece este requisito como obligatorio) para que los egresados puedan ejercer su profesión.

Y por el otro lado significa un filtro que el Estado Mexicano utiliza para tener mano de obra calificada y barata, ya que no es la misma remuneración que se le otorga a un pasante que a un titulado. Aunque los dos son egresados, aquí el título hace la diferencia. Además no se debe dejar de lado que esto de la titulación es un elemento muy importante dentro del esquema de "profesionalización" que es parte de la modernización educativa, aunque esto repercutió mas por el lado del ingreso económico que por el lado profesional.

Como ya se mostró en el cuadro de egresados. Desde que egresó la 1ª generación en 1986, hasta 1992. Solo un egresado de la licenciatura en Educación Indígena se había titulado. A partir de 1992 a la fecha hay un considerable aumento de titulados. Esto se debe a dos aspectos:

1) el primer aspecto es que se implanta la modernización educativa (que se inicia entre 1991-1992) y como parte de esta se establece la "Carrera Magisterial" la cual según la normatividad implantada, es requisito imprescindible entre otras cosas presentar los créditos de estudios para tener derecho a un ascenso económico y una movilidad laboral. Aquí, el título era indispensable para que se tomara en cuenta a quienes ingresarían a la carrera magisterial. Lo que hizo preocupar a varios egresados para obtener su título.

2) el esfuerzo y apertura que la academia en su conjunto han hecho para avanzar en este aspecto. Por esos mismos años (1991-1992), mediante mesas de trabajo en los que participaron los asesores y los alumnos de la licenciatura, se hizo una revisión

exhaustiva de los avances y problemas de la licenciatura entre los que se abordó la problemática de la titulación.

Si bien es cierto que la revisión hizo que los alumnos se preocuparan por titularse. Esta preocupación solo estaba latente en los alumnos que estaban estudiando en la escuela. Porque quienes egresaron antes de que se hiciera esta revisión, habían perdido por completo la comunicación con la Universidad, y desconocían que ya se estaban dando otras modalidades para titularse. Por lo que mas bien los egresados que se han titulado lo han hecho principalmente por requerir el título para ingresar a la carrera magisterial y prueba de ello es que hay compañeros que prefieren hacer su titulación en la Normal Superior donde también estudiaron. (los de la 1ª generación). Aunque no se descarta la posibilidad de que quienes se titulan en la Normal Superior lo hagan porque sea mas sencillo hacerlo en esa escuela que en la UPN.

Los trabajos de tesis que los egresados de la licenciatura estaban realizando se enmarcan en dos líneas que son: 1) La práctica docente, y 2) La problemática del biligüismo.

2.7 REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN ACADÉMICA EN LA LEI.

Haciendo una retrospectiva de lo que los egresados de la Licenciatura en Educación Indígena vivieron durante el proceso de su formación en esta institución. En su totalidad los egresados de las dos primeras generaciones concuerdan que la carrera tuvo un inicio confuso y conflictivo (entre que iba a ser maestría o

licenciatura). No había un plan de estudios conformado, ahí sobre la marcha fue conformándose. Y aunque los alumnos también participaron en la conformación, estos no tenían ni la visión ni los elementos para aportar al desarrollo de una verdadera educación indígena. Además sus expectativas al ingresar a esta institución eran diferentes al proceso que se tuvo durante su formación. El plan de estudios que se conformó tuvo mucha más carga antropológica que pedagógica. La formación fue más antropológica que pedagógica. Aunque este plan de estudios tiene su razón de ser, Ya que su principal propósito era romper con la visión universalizada que presenta la educación en general y centrarse a otra parte de la realidad presente que era la indígena con sus propias particularidades, esto implicaba cambiar la forma de pensar de los estudiantes con respecto a la educación, hacerles ver que la educación no solamente se enmarca en las aulas, la escuela, los planes y programas y que no es esta la educación legitimada, (visión muy aceptada a fuerza de tanto pregonarla y principalmente legitimada por los maestros indígenas quienes se convierten así en un grupo de poder (que no de prestigio) en las comunidades ya que retoman estos elementos para hacer sentir su poder ante la comunidad) sino que las comunidades indígenas tienen una particular forma de educarse basado en su propia reproducción social y forma organizativa. Para ello necesariamente había que voltear la mirada al aspecto antropológico para poder reencontrarse con su propia identidad. No hubo una orientación ni un trabajo pedagógico funcional, es decir se abarcó mucho solo en el aspecto

teórico y no en lo práctico, o sea que no hubo una conjugación teoría-práctica. No hubo una metodología para tratar y profundizar la comprensión, análisis e interpretación de textos (problema muy agudizado tanto en educación indígena como a nivel general).

En lo concerniente a la Educación Indígena que es la parte medular de la licenciatura no se abordó de lleno, faltaron elementos orientados a esta. Faltó un enfoque de una teoría docente bilingüe. No se analizó con profundidad la práctica del maestro indígena. La asignatura de Pedagogía Bilingüe Bicultural se desarrolló muy vagamente, no se concretó nada en este aspecto (o en palabras de un egresado: "No tenía nada de Bilingüe, ni de bicultural"). No se analizaron los textos que se utilizan en las escuelas primarias de educación indígena, solo se revisaron superficialmente algunos documentos base y rectores de la Educación Indígena. El tiempo que se le dio a la asignatura de sociolingüística y bilingüismo fue relativamente poco. Hay una incertidumbre, porque hasta ahorita no se han recuperado cuestiones concretas de lo que está pasando en el campo de trabajo; ya que como dice un egresado:

"El maestro en el campo de trabajo, no te pregunta de Antropología, Te pregunta mas bién de cuestiones pedagógicas relacionadas al ámbito general, pero ahora si lo encaminas al ámbito de educación indígena ya escolarizada... ahí ya hay que pensarle... Es cierto que dentro de los perfiles de egreso que tiene una licenciatura dice que será capaz de toda una serie de puntos, entre esos que seas capaz de elaborar un proyecto, que puedas trabajar en algunos niveles para planear actividades, asesorar cursos; pero cuando tu llegas aquí al campo la novedad es que el maestro te hace otra serie de cuestionamientos, las interrogantes de los maestros son otras por ejemplo: en las

asesorías se pregunta sobre técnicas pedagógicas, y en teorías pedagógicas no?, cómo mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje y resulta que ahí (en la UPN) no te enseñaron eso". (E5-IS, 1ª generación).

Para superar un poco este problema algunos egresados proponen que los alumnos de la UPN se integren a algunos proyectos y salgan más a prácticas de campo para que así puedan relacionar más la teoría con la práctica durante el proceso de su formación, además con ello tendrán una visión y relación más directa con los problemas reales que se viven en el campo, al mismo tiempo que van adquiriendo la experiencia de tratar con los maestros de grupo con los que ineludiblemente van a tratar en los cursos que participen después de su egreso de la UPN (Trabajo que ya se está realizando mediante proyectos que hay en la licenciatura en Educación Indígena, con los alumnos).

En el caso de Oaxaca, es urgente e indispensable la unión de los egresados para la elaboración de un proyecto conjunto que coadyuve en la construcción de la Educación Indígena, ya que hasta el momento se carece de este. Esta carencia se refleja en el trabajo que los egresados realizan, debido a que solo se realizan trabajos implementados por la DEGI y las instituciones oficiales.

Pero si bien ha habido deficiencias también ha habido aciertos. El primero y principal acierto de quienes han participado en la conformación de la licenciatura es que esta representa una opción real de formación profesional del magisterio indígena, (espacio que debe defenderse para beneficio de las comunidades indígenas), y que gracias a la formación que esta institución, y en particular esta licenciatura ha brindado se han adquirido nuevos

elementos y conocimientos los cuales nos han servido para desempeñarnos en los diferentes espacios en donde laboramos.

En general los egresados concuerdan que la licenciatura les dio elementos para ver lo educativo en un plano mas amplio y completo y no de una manera parcializada como en las otras instituciones donde estudiaron. Asimismo, adquirieron elementos metodológicos básicos para hacer investigación. Y es que uno de los problemas mas serios que se encuentra el egresado al regreso a su campo de trabajo es precisamente la identificación de problemas específicos de educación indígena y por lo consiguiente la elaboración de proyectos para atacar esos problemas y dar alternativas de solución (ojalá y pudiera ponerse mucho más énfasis en este rubro). También reconocen haber adquirido algunas estrategias para poder analizar, entender e interpretar textos (proceso muy difícil, principalmente para el maestro de educación indígena) debido a la interferencia de sus lenguas maternas. En algunos casos específicos, las asignaturas de Desarrollo curricular, y lo referente a Práctica Docente les ha sido muy útil, debido a la relación que estas asignaturas tienen con el trabajo que desempeñan. Todo esto en el plano pedagógico.

En el plano organizacional, debido a la conformación del grupo en el que participaban elementos de diferentes etnias y de diferentes estados no había una homogeneidad, Desde el inicio de la licenciatura se vislumbró una pugna entre la Academia de la Licenciatura de educación indígena de la UPN y la DGEI debido al tipo de estudiante que se deseaba formar. Otro fenómeno que se vio

durante el proceso de formación en la LEI de la UPN, es la pugna entre los maestros de la misma (esto es, la relación interpersonal maestro-maestro) la cual tenía sus implicaciones en la formación de los alumnos ya que estos a veces por desconocimiento, y otras, por sus propias expectativas y aspiraciones apoyaban a tal o cual grupo de maestros inclinando con ello la adquisición o no de espacios, convirtiéndose así, en palabras de una profra de la LEI "En botín político".

En la relación interpersonal maestro-alumno, generalmente (con sus excepciones) era vertical, y había un cierto rechazo de algunos maestros hacia los estudiantes de esta licenciatura por su condición de indígenas. Este rechazo se debía a que (argumentaban) que los indígenas no tienen la capacidad suficiente para estar en la Universidad, ya que su formación es muy deficiente con respecto a los demás alumnos. Esta aseveración es discutible, si bien es cierto que el maestro de educación indígena, históricamente ha tenido una formación escolarizada deficiente, basada principalmente en la capacitación esto es con respecto a los programas oficiales. También es cierto que tienen otra formación, la formación indígena, la formación de sus comunidades. Esta formación no es aceptada o no ha sido validada por los programas oficiales, parcializando con esto la realidad y justificando con ello un modelo educativo basado en lo científico y neutral. Pero lo científico y la neutralidad son relativos. Lo científico según palabras de la profra. Graciela Herrera Labra: "Pasa por un rigor metodológico que garantiza objetividad y neutralidad... Creer en este rigor científicista como

la única forma de conocimiento verdadero y universal, es considerar que la pedagogía debe homogeneizarse mediante una práctica educativa nacional, negando las particularidades de la realidad indígena" (Herrera,1987:8-9)). Y la neutralidad en lo educativo no existe ya que "Cuando elaboramos el contenido del programa educativo, cuando consideramos los métodos y los procesos, cuando establecemos planes, cuando determinamos la línea de conducta que debemos seguir en materia educativa, participamos en acciones políticas que implican una selección ideológica, importando poco que esta noción es oscura o clara" (Freire,1974:) por lo que todos los modelos educativos llevan una tendencia del tipo de ser que quieren formar, estas tendencias a veces se ven de forma explícita y otras de forma implícita en el currículum.

En sí el rechazo a los indígenas provenía de maestros de otras academias (aunque no todos). Cabe mencionar que el tiempo y la participación de compañeros estudiantes indígenas que cursan las otras licenciaturas se han encargado de borrar esa idea errónea sobre la capacidad del estudiante indígena ya que si eso fuera, todos ellos reprobarían. En todo caso lo que si podría afirmarse es que hay una deficiencia en el ámbito educativo en general y no solo en educación indígena.

En el plano de lo social, las expectativas de los egresados al culminar la carrera cambiaron, empezaron a revalorar su identidad, pero también adquirieron una seguridad y suficiencia que la institución (o la preparación) les proporcionó. Esta seguridad y suficiencia se reflejó en el ámbito laboral ya que como dijo un

egresado: "regresamos muy gandallas" (presumidos). Esta forma de pensar y actuar va tener sus repercusiones en el campo laboral, debido a que su estancia en la pedagógica les hace apropiarse de un status distinto del de sus compañeros de base y soslayan con eso lo que remarca muy claramente Paulo Freire de que: "Mientras mas conocimientos tengas, mas humilde debes ser" (Freire, 1990). (Este fenómeno se extiende también a los maestros que estudian la UPN en cursos semiescolarizados). Pero esto tiene que ver también con los antecedentes de trabajo, participación, perfil de ingreso y formación (como ya lo remarqué).

Quienes entran a la universidad de una forma no muy democrática, porque fueron corridos de sus centros de trabajo, por estar desubicados, por no participación, para estos el egresar de la UPN es un fin o una meta que les ayudará a seguir buscando beneficios muy personales, y su estancia en esta institución les servirá como un medio para mostrar su prepotencia y autoritarismo en el campo de trabajo, y así reproducir con mayor eficiencia las estructuras establecidas. En cambio para quienes vienen con un compromiso de ayuda a sus compañeros y a las comunidades de donde vinieron (que son los menos), el egresar de la UPN no significa un fin o una meta, sino el principio de un trabajo mucho mas amplio y al egresar no significa que se acaban sus angustias. Sino es precisamente aquí donde empiezan sus verdaderas angustias porque tiene la gran responsabilidad de en el campo de trabajo llevar a quienes confiaron en él, los conocimientos adquiridos o construidos e intercambiarlos con la práctica para ir desarrollando la

educación indígena. Alcanzar estos anhelos lógicamente requiere tomar en cuenta muchos otros elementos. como pueden ser: La predisposición de los maestros a aceptar el trabajo que se propone, el espacio que las autoridades educativas brinden para hacer los trabajos, la remuneración que se pueda hacer a quienes participen en dichos trabajos, el apoyo que se brinde a los egresados para iniciar trabajos y una serie de elementos mas.

En la relación alumno-alumno, esta se da de una forma tensa como ellos mismos lo manifiestan. Se organizaban más bien por etnias y en lo posible por estados, en esto influyó como ya se mencionó el movimiento magisterial sindical. Un aspecto por demás delicado a tratar en este rubro es lo relativo a la actitud; es un concepto cualitativo y abstracto difícilmente medible con indicadores o parámetros, ya que en todo lo que el ser humano haga o deje de hacer siempre estará presente una actitud y siempre estará formando parte del mismo ser. La actitud se presenta en todos los actos del ser humano mediante la socialización, la cual a su vez se da desde diferentes ámbitos según el enfoque o las tendencias teóricas que la expliquen, así por ejemplo las teorías del rol, de la identificación, y de la generalización dicen con respecto a la socialización que: "el individuo aprende a desempeñar nuevos comportamientos y de ese modo asegura la perpetuación del grupo" (teoría del rol), "internaliza los valores del modelo" (teoría de la identificación) "o desarrolla los rasgos psicológicos que se adaptan a la tarea y generaliza a diversos roles de adulto".(teoría de la generalización) (todas estas teorías son de

la tendencia funcionalista). Mientras que por el otro lado, las teorías del intercambio y las expectativas, y del interaccionismo simbólico, explican a la socialización como "Un proceso de aprendizaje, encaminado a negociar el acceso a las máximas recompensas de quienes desempeñan el mismo rol y de las organizaciones. Las recompensas pueden ser interpersonales (tales como aprobación o prestigio) o no sociales, incluyendo dinero, privilegio o satisfacciones intrínsecas del rol en si mismo".(Muñoz, 1993:25). Esto es que el comportamiento, las actitudes, y motivaciones del ser humano se moverán según la recompensa.

En el plano profesional la socialización se entiende como "proceso por el cual las personas adquieren el conocimiento y habilidades y disposiciones que las hacen miembros mas o menos efectivos de su sociedad" (Weidman.Cit por.Muñoz, 1993:26). De aquí que si se habla de una socialización profesional, forzosamente tiene que vincularse la socialización con una institución de nivel superior entre las que puede contarse la universidad. Para Weidman, los tres elementos importantes del proceso de socialización para estudiar el impacto de la universidad son:" 1) fuentes de influencia socializadoras: individual, grupal y organizacional; 2) procesos sociales (interacción inter e intra personal, integración social) a través de las cuales estas fuentes de influencias socializadoras son enfrentadas y respondidas por los estudiantes; y 3) los efectos de la socialización resultantes en diversos ambientes universitarios". (Cit por Muñoz Izquierdo, 1993:27).

Tomando en cuenta estos criterios, y como indicadores y parámetros las expectativas de ingreso y de egreso, la relación entre los mismos egresados, con los maestros de la LEI y principalmente su relación laboral con los maestros en el campo de trabajo nos lleva a aseverar que sí hubo un cambio de actitud en los egresados pero este cambio no se manifestó en pro de una mejor alternativa para la educación indígena, sino mas bien para reafirmar, mantener y reproducir el control de las estructuras educativas (en particular de educación indígena) ya que de los 10 egresados, 7 mostraron un autoritarismo suficiencia y prepotencia en la relación laboral (como se verá en el capítulo III). Este cambio es más bien afectivo y social (ya que esa actitud mostrada es producto de haber estado en la UPN, en México,) respaldado por lo pedagógico. Por lo que es necesario y urgente buscar nuevas alternativas para enfrentar esta problemática.

Hasta aquí se aborda lo referente a la formación del egresado indígena de la LEI de la UPN.

CAPITULO III

EL DESEMPEÑO LABORAL DEL EGRESADO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA.

A diferencia de las otras licenciaturas de la UPN, la de Educación Indígena ya tiene su campo de trabajo por las mismas particularidades de quienes ingresan a esta. Aunque esto no impide que puedan desenvolverse en otros campos laborales. Para el caso que nos ocupa, ¿Qué hacen los egresados de la 1a. y 2a. generaciones de la Licenciatura en Educación Indígena en el Estado de Oaxaca? ¿Ocupan los puestos que se pensó eran los indicados para aprovechar su formación profesional? ¿En que trabajan? ¿Cómo se desempeñan? Estas interrogantes obligaron a buscar pistas que nos condujeran a los espacios donde se desenvuelven profesionalmente. En este hurgar en el desempeño, nos encontramos testimonios como los siguientes:

"Los egresados de la UPN... no siempre quieren trabajar, ponen muchos pretextos, se dedican a la grilla(a cuestiones políticas), piden licencias para atender otros asuntos. Y los que están aquí en el Departamento están comisionados para realizar otros proyectos en el PAM (Programa de Actualización del Magisterio) y en el PARE (Programa para Abatir el Rezago Educativo)". (E15-PM, Subjefe de Recursos Humanos, del Dpto. de Educ. Indígena en Oaxaca. 1993).

"Yo estuve 15 años en el Departamento... Ahí hay una mafia, hay mucha gente que no trabaja, que nadamás va a cobrar... estuve como secretario general de la delegación del Departamento y hay muchas broncas, mas problemas con los que no quieren trabajar y son los que conforman la mafia que hay en el Departamento... Los compañeros que vienen de la UPN de México regresan muy prepotentes y despóticos y con aires de mucha grandeza y suficiencia. Vienen imponiendo, creen que todo lo

saben. Vienen con una actitud impositiva, no apoyan a los maestros, vienen exigiendo puestos y siempre se andan moviendo debajo del agua, sin el conocimiento del magisterio indígena. Por ejemplo (un nombre), ese compañero es muy prepotente y déspota, desde que regresó de México se quedó adscrito en el Departamento y ya no quería hacer nada, Se fué al PAM como representante de Educación Indígena y a veces lo llamábamos para que nos diera algunos datos o informaciones y ni siquiera se dignaba a bajar las escaleras de donde estaba a la oficina del Departamento. Cuando subíamos a verlo, nos trataba muy mal como si hubiera comprado ese puesto. A los pocos días después de que se realizó un curso del PAM, curso que fué muy criticado por los maestros de base por su mala planeación y desorganización, lo quitaron de esa comisión... En el caso de los del PARE, es parecida la situación, son gente que no tienen presencia en sus regiones, en sus regiones no los pueden ver. Por ejemplo (un nombre) cuando se fué a México tenía la plaza de maestro bilingüe y a los pocos días que regresó luego le dieron la plaza de Jefe de Zonas de Supervisión, ni siquiera pasó por la plaza de director técnico, ni la plaza de supervisor, estoy hablando de plazas, no de comisiones. De igual manera quien sabe cómo llegaron al PARE los otros porque no fueron nombrados por la base. Además los primeros que se fueron a estudiar a México... eran pura familia, primero se fué uno y luego mandó a llamar a su cuñado, y este a su esposa, y así entre familia. Cuando hay algún trabajo, ya sea en el PARE o en el PAM, pero principalmente en el PARE que es donde pagan mas, se llaman entre ellos para acaparar los trabajos que saben que les va a dejar un dinero y no dan la oportunidad que otros participen porque el PARE paga bien a los que dan los cursos". (E14-GC, exsecretario general de la delegación del Departamento de Educación Indígena en Oaxaca, 1994).

Estas son algunas de las apreciaciones que los maestros que trabajan tanto en el Departamento, como en la Sección 22 del SNTE y en las comunidades tienen acerca de los egresados de la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN, esto es en el Estado de Oaxaca. Quizá estas mismas apreciaciones se tengan en otros

estados de la República Mexicana aunque tal vez en los otros estados sean mas reservados por la mismas condiciones de opresión que tienen las autoridades tanto oficiales como sindicales hacia los maestros de base. Esta aseveración tiene un buen porcentaje de credibilidad ya que en algunos espacios en donde maestros de base participan hacen sentir su apreciación hacia los egresados de la UPN.

En un curso organizado y realizado por la UPE (Unidad de Publicaciones Educativas) para el manejo de los libros del Rincón SEP, en Cuautitlán de Navarro, Jalisco (1995) participaron maestros indígenas de diferentes etnias, ahí de una manera reservada dos maestros indígenas nahuatl de Veracruz comentaban al coordinador del curso lo siguiente: "Fíjese maestro que dos egresados de la Licenciatura de Educación Indígena de la UPN, es un matrimonio, lo primero que hicieron al regresar a su pueblo es cambiar el nombre de dos calles principales de su pueblo y les pusieron sus propios nombres a las calles". Cuestiones como estas nos hacen reflexionar sobre lo que significa para nosotros los maestros indígenas el ingreso y formación en una institución de nivel superior como lo es la UPN y el papel que desempeñamos como maestros después de haber ampliado nuestra visión respecto a lo educativo.

Por nuestra propia formación escolarizada, hasta el momento de nuestro ingreso a la UPN, nuestras expectativas de estudio son mejorar y si se puede, perfeccionar el instrumentalismo y eficientismo característicos de un modelo o pedagogía científica, la cual trata de homogeneizar y universalizar el saber humano

desechando o negando las particularidades existentes en la realidad, un anhelo tanto tiempo acariciado por las fuerzas dominantes. Pero a medida que transcurre nuestra estancia en esta institución de formación vamos descubriendo que nuestra formación anterior estaba parcializada y llevaba una tendencia claramente definida del tipo de persona que se quiere formar (como ya se dijo antes). Además descubrimos que en el ámbito de lo educativo hay otros modelos mas democráticos y liberadores de formación del ser humano. O cuando menos hay la posibilidad de empezar a construirlos sin seguir patrones ya establecidos como modelos ya acabados. Cabe aquí la pregunta ¿Que significó para nosotros la estancia o formación en la UPN? ¿En verdad hubo una transformación en nuestro pensar y en nuestro hacer? o ¿sólo se utilizó a la institución para adquirir una posición o status superior sin importar en lo mas mínimo lo demás?. Lo de status se explica mas bien por los grupos de status, es decir, grupos asociativos que, en general, "comprenden al conjunto de personas que comparten sentimientos de igualdad de status, basados en la participación en una cultura común: estilos de lenguaje, gustos en el vestido, modales, y otros rituales, temas de conversación y estilos, opiniones y valores, y preferencias en deportes, arte y medios de comunicación". Estos grupos compiten continuamente en la sociedad, por recompensas. Esta lucha se lleva a cabo, fundamentalmente, a través de organizaciones". Collins, cit por Muñoz, 1993:23). Porque de todo esto hay algo cierto. Si nosotros como maestros hemos trabajado tanto tiempo y hemos sacado generaciones de alumnos con un modelo

educativo ya establecido y nos esforzamos por mejorar constantemente y ser mas eficientes sin saber que esta es una tendencia para mantener una estructura y un grupo en el poder, nuestros actos son en parte justificables ya que lo hacíamos sin conocimiento de causa. Pero si después de haber descubierto todo lo que esto entraña y de haber descubierto que hay mas alternativas para verdaderamente buscar un cambio, seguimos haciendo lo mismo e incluso lo reproducimos mejor gracias a los nuevos elementos que ahora llevamos, esto si es verdaderamente delicado ya que lo hacemos con conocimiento de causa. Al hacer esto, como profesionales indígenas reproducimos con mucha mayor efectividad el papel de "mediadores entre las comunidades y el sistema" (Coronado, 1987:450). Nos convertimos así en un elemento mediador y de control del Estado hacia nuestras propias comunidades. Esto es por parte del estudiante.

Por parte de la institución. ¿Cumplió la LEI con su cometido de formación?. ¿Se cubrieron los objetivos planteados en los planes y programas y en el perfil de egreso del Plan 79? las respuestas que los egresados virtieron en el capítulo anterior dan cuenta de las primeras experiencias de la LEI de la UPN y casi todas son de carácter pedagógico. Pero entonces una nueva pregunta revolotea en el aire ¿A que hecho se le debe atribuir esa forma de actuar de los egresados? (no todos), o mas bien ¿cuál es la causa por la que los egresados asumen ese papel al regresar a su campo de trabajo? y lo mas importante, ¿qué hacer para superar esto con quienes vienen detrás?. Indudablemente que en esto influyen muchos factores

como el económico, el social, el actitudinal, el valorativo y principalmente el de la conciencia y otros mas que son los que hacen al ser humano adoptar una posición y actuar de una forma específica ante un hecho. Son factores difícilmente medibles con parámetros, Sin embargo se encuentran presentes. Pero lo que si es cierto es que una de las formas para ir superando esto -como ya lo he expuesto antes- es que en la medida que se tome en cuenta la forma de cómo ingresan los estudiantes en la licenciatura y el compromiso que tengan con las comunidades, en buena medida se garantizará un trabajo para beneficio de las comunidades indígenas.

3.1 PRIMERA EXPERIENCIA DE TRABAJO DEL EGRESADO DE LA LEI.

Todos los egresados de la primera generación de la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN Unidad Ajusco. Al término de sus estudios se concentraron en la DGEI en donde mediante un convenio con esta, iniciaron sus tres primeros trabajos que fueron la elaboración del MANUAL DE CAPTACIÓN DE CONTENIDOS ETNICOS, LOS MANUALES DE FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA BILINGUE y la definición del PLAN Y PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA. Esto fué en San Pablo Apetatitlán, Tlaxcala, este trabajo estaba previsto para un mes, pero finalmente se realizó en tres meses, (julio, agosto y septiembre de 1986), y significó su primera experiencia de trabajo profesional.

3.1.1 EL MANUAL DE CAPTACIÓN DE CONTENIDOS ETNICOS tenía la finalidad de darle al maestro de Educación Indígena los elementos y los procedimientos mas sencillos y elementales para que este pudiera investigar, recabar y archivar contenidos regionales y que los pudiera proyectar en su práctica docente convirtiéndolo en un investigador de su propia comunidad.

3.1.2 EL MANUAL DE FORTALECIMIENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA BILINGÜE tenía como finalidad apoyar al maestro en su trabajo de aula con los alumnos, específicamente en las asignaturas por ejemplo en matemáticas se habla de pesas y medidas o de numeración, pero esta basada en la comunidad, o sea, cómo se practican estas categorías en la comunidad. En lo de lecto-escritura se dan sugerencias de cómo leer y escribir en lengua indígena, y así sucesivamente.

En realidad estos dos trabajos eran complementarios, ya que con el primero se investigaba, recababa y ordenaban los datos y ya en el segundo se daba una especie de didáctica para manejar esos datos con los alumnos y de esa forma ir conformando una educación bilingüe. (al menos ese era el planteamiento). Pero ¿que pasó en el terreno de los hechos?.

-No hubo un seguimiento del trabajo por parte de la institución.
-La DGET no envió completos estos materiales, a las escuelas, y en donde si llegaron, ahí se quedaron archivados sin que se les diera el uso por el cual fueron elaborados.

En esto influyen factores como:

- La falta de hábito de lectura de los maestros en servicio y el poco espíritu investigativo.
- Sus expectativas son diferentes para con los alumnos.
- La presión que ejerce en los maestros el ir rezagados con respecto a los programas oficiales nacionales.
- La canalización de su tiempo libre en otras actividades ya sea familiares o personales.
- La obstaculización de la dirección o supervisión escolar para facilitar los materiales a los maestros debido al burocratismo administrativo existente.
- La falta suficiente de materiales.
- La no aportación de información por parte de la comunidad. y otras.

Pero de todas estas, tres son las de mayor peso y son:

-La presión que ejerce en los maestros el ir rezagados con respecto a los programas oficiales nacionales (este factor es el mas agudo ya que la presión la recibe el maestro desde todas direcciones: desde el director, supervisor, los padres de familia, el mismo maestro se autoejerce una presión ya que se sabe en medio de otros maestros y circundante de otras escuelas que igual llevan el mismo programa lo que se presta a una especie de comparación y competencia que redundan en un prestigio o desprestigio del maestro, según su avance en el programa y con los niños).

-La canalización de su tiempo libre en otras actividades personales o familiares. (Generalmente en búsqueda de un ingreso económico extra a su raquíptico sueldo).

-Y la falta de hábito de lectura y poco espíritu investigativo de los maestros.

3.1.3 EL PLAN Y PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA. la finalidad era definir en sí toda una serie de procesos didácticos de cómo proyectar el trabajo de la comunidad hacia los niños de las comunidades indígenas, para que estos fueran apropiándose los. De igual manera el manual de captación de contenidos étnicos podría ser complementario para que los maestros de educación preescolar indígena en servicio se apoyaran para realizar el trabajo que plantea este plan.

En general los egresados de Educación Indígena si cumplieron bien con la investigación y elaboración de los trabajos. Que estos no tuvieron el resultado deseado, estas ya son causas ajenas a ellos y más bien atribuibles a la institución y a los factores ya descritos y porque no hubo una previa sensibilización en los maestros en servicio, y no hubo un seguimiento con estos trabajos. Además porque en el estado de Oaxaca ya hay un generalizado rechazo por parte de los maestros hacia todos los trabajos que la DGEI implementa por su carácter impositivo. En gran medida a esto se debe el fracaso de los trabajos implementados por esta.

Esta primera experiencia de trabajo trajo consigo un acto de reflexión en los egresados sobre la dualidad formación-práctica y es aquí donde se empiezan a descubrir los vacíos que deja la

formación, o la incongruencia entre esta y la práctica (esto, cuando en el proceso de formación se desliga por completo la práctica). Lo cual ya se desglosó en el capítulo anterior

Una vez concluidos estos tres primeros trabajos, los egresados, según el convenio tenían el tiempo restante (nueve meses) para dedicarse a la elaboración de sus tesis, ya que el convenio era que la DGEI les autorizaría un año mas para la realización de su tesis. Al término de este tiempo, todos los egresados regresaron a sus respectivos estados de procedencia para iniciar con los trabajos que ahí se les encomendaría.

3.2 TRABAJO EN LA DGEI (DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA)

De la primera generación de egresados de la Licenciatura en Educación indígena de la UPN, 8 son originarios del estado de Oaxaca pero no los 8 laboran en la entidad. Uno se fué a trabajar al estado de Durango. Por lo que él no estuvo contemplado dentro de los investigados. Otra persona se reintegró a las oficinas de la DGEI en donde se encontraba laborando antes de ingresar a la UPN. El trabajo que realiza es mas de tipo administrativo que de investigación. Ha estado participando en proyectos pero en si no ha estado en un proyecto específico. Esto se debe a problemas de tipo político -como ella misma lo reconoce:

"No estoy en un proyecto en específico. Lo que está pasando es que ahorita hay muchos cambios. El departamento de primaria (primaria bilingüe, dentro de la DGEI) está sufriendo porque llega un jefe y dice: "A ver los proyectos", se los da uno y dice:

"No, esto no me parece, mejor le hacemos así, o mejor aplicamos esta teoría". Viene uno y anula todos los proyectos aún se haya gastado. Hay proyectos que se han gastado como unos 10 o 20 millones (viejos pesos) pero no sale por los cambios que hay. Casi constantemente se cambian. Apenas empieza uno un proyecto, ni bien va uno a la mitad, otro cambio, y cada quien tiene su punto de vista. Cada jefe de departamento dice: "esto no me gusta, yo quiero esto". (E4-JA, 1ª generación).

En el último proyecto que participé fué en el proyecto o componente 06 financiado por el banco mundial. Este proyecto consistió en la elaboración de 106 programas para radio. Los programas van enfocados a que por medio de la radio se enseñe el español a los niños indígenas. Este trabajo sirve como un material didáctico y como un apoyo al maestro en servicio. Además de que hay el proyecto de un financiamiento del banco mundial a la DGEI para equipar a las escuelas primarias de radio, televisión y video. Esto nos da una idea de, por un lado la incongruencia entre el accionar y el discurso de la DGEI, (ya que en el discurso se plantea un bilingüismo coordinado, y la lecto escritura en lengua materna, pero en los hechos se da prioridad a programas para la enseñanza del español. No es que se esté en contra de esto. Solo que habría que buscar una mejor alternativa para el manejo de las dos lenguas al mismo tiempo aunque esto es realmente difícil). Y por el otro, la imposibilidad (o la no búsqueda, por ya estar establecido y haber hecho su vida en un lugar) de emprender proyectos alternativos que coadyuven a encontrar nuevos horizontes para la educación indígena. Aquí el trabajo se reduce al cumplimiento de normas y estructuras y a cubrir espacios mas físicos que intelectuales.

LA DGEI como una institución rectora de toda la educación indígena escolarizada tiene una relación vertical con sus departamentos ubicados en los estados de la República Mexicana (donde hay grupos indígenas). Aun cuando los departamentos tienen cierta autonomía para realizar cursos de actualización y otros eventos. Esta autonomía es mas de carácter organizativo y estructural que de carácter ideológico. Es decir, la DGEI es quien elabora el currículum de la educación indígena, y basa toda su acción en el programa de la modernización educativa y en sus bases generales. Los departamentos solo cumplen con lo establecido. Las formas las pueden escoger los departamentos, pueden cambiar algunos contenidos de acuerdo a las necesidades de los grupos étnicos de su entidad. Pero los objetivos metas y finalidades que la DGEI establece no se pueden cambiar. Esta relación vertical se va demostrando en los trabajos que los egresados de la LEI de la UPN han realizado.

3.3 EL EGRESADO EN EL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN OAXACA.

El departamento de educación indígena del estado de Oaxaca está conformado por 21 jefaturas de zonas de Supervisión (contando al Plan Piloto) las cuales tienen a su cargo cierto número de zonas escolares y estas a su vez controlan a las escuelas. Las jefaturas de zonas están organizadas por mesas de trabajo así se tiene: La mesa técnica, la mesa de primarias, la mesa de albergues, la mesa

de educación preescolar, la mesa de recursos humanos, la mesa del programa de educación inicial (antes, de la mujer indígena). Estas mesas están integradas por maestros que atienden las necesidades de las zonas escolares.

A su vez el Departamento está estructurado por: La Jefatura del Departamento con su grupo de asesores y su secretariado; además cuenta con un secretario particular. Después de la Jefatura están 4 subjefaturas que son: La subjefatura de trámite y control; la subjefatura de apoyo a los servicios educativos; Subjefatura de Apoyo Pedagógico y Subjefatura de Apoyo y Asistencia Educativa. Cada subjefatura tiene su apoyo secretarial y se subdivide en Oficinas las cuales se desglosan en secciones. Por ejemplo: La subjefatura de Apoyo Pedagógico (que es en donde pudiera haber mas campo para el egresado indígena de realizar investigaciones de tipo pedagógico) se divide en 4 oficinas que son: Oficina de Planes y Programas que tiene las secciones de: Educación Inicial, Educación preescolar, educación primaria, Difusión, y sección de material didáctico. Oficina de Contenidos Etnicos que tiene las secciones de: Regionalización de contenidos étnicos, de juegos y material didáctico, de información difusión e intercambio, de procesamiento de contenidos, y sección de educación comunitaria. Oficina de Profesionalización y actualización que tiene las secciones de: Planes y programas, Legislación educativa, Administración escolar, y la sección de Inducción a la docencia. Oficina de investigación socio-educativa (también un campo muy propicio para los egresados) que tiene las secciones de: Planes y programas de estudio,

investigación socio-lingüística, Investigación psicopedagógica, sección de métodos y técnicas y la sección de proyectos (Datos recabados en el Departamento de Educación Indígena en Oaxaca). De igual forma están estructuradas las otras subjefaturas y cada una presenta diversos problemas pero al mismo tiempo comunes.

En un estudio y análisis reciente, el nuevo jefe del departamento plantea diversos problemas, sus causas, y algunas alternativas de solución.

En el aspecto organizativo: hay desorden en el cumplimiento de actividades. anarquía en el tratamiento de asuntos de carácter educativo. desubicación de personal respecto a su categoría. personal desubicado y a disposición ocupando otras funciones. Invasión de ámbitos de competencia. Los diversos programas trabajan de forma aislada y desorganizada. Las causas que originan estos problemas son tres: Falta de lineamientos y criterios, falta de autoridad moral de funcionarios. Apatía, rebeldía y desacato del personal.

En lo administrativo: Hay emisión de disposiciones contradictorias. incongruencia en la ubicación del personal. burocratismo. falta de criterios y lineamientos para atender los asuntos. Las causas son: La aplicación de criterios personales en la gestión. Una alternativa es la instrumentación de una política administrativa desde la perspectiva del colectivismo y la horizontalidad.

En lo estructural hay poca funcionalidad en la estructura, existencia de espacios innecesarios, ubicación inadecuada de

espacios, dispersión orgánica de instancias. No hay una delimitación de funciones de cada oficina. Esto se debe a que se aplica una normatividad fuera de la realidad.

En lo pedagógico hace falta un proyecto amplio e integral que considere el aglutinamiento de las experiencias pedagógicas dispersas. Esto se debe a la dispersión de los proyectos específicos (si es que existen). En los hechos, no hay un órgano capaz de recuperar, procesar y devolver al maestro en servicio, convertido en trabajo estos proyectos. Hacen falta también cursos pero no solo de capacitación sino de reflexión sobre su trabajo docente. Los pocos proyectos que se desarrollan son incipientes para las necesidades que las comunidades indígenas requieren,

En lo financiero, no hay un presupuesto suficiente para cubrir las necesidades de gestión, y el poco presupuesto que hay es utilizado inadecuadamente. Esto se debe a que no se reconoce plenamente al subsistema de educación indígena como tal, a la entrega inoportuna del desglose presupuestal y a la discriminación hacia educación indígena por parte de las autoridades estatales. En lo político, hay una gran diversidad de intereses que impiden el desarrollo del trabajo, existencia de grupos políticos coyunturales y oportunistas.

En lo político sindical. No hay una coordinación entre el Departamento en su conjunto y la Sección 22 del SNTE. Cada instancia propone soluciones de forma unilateral propiciando con ello en ocasiones la contraposición en la solución de problemas y fomentando con ello viejos vicios. (datos recabados en el

Departamento de Educación Indígena; 1995). En este ámbito es en donde desarrollan los egresados su labor.

El retorno de los egresados de la primera generación de la LEI al estado de Oaxaca no fué uniforme, ya que algunos regresaron antes que otros. Unos se presentaron en el Departamento y otros se presentaron en las Jefaturas de Zonas de Supervisión. De los 6 egresados de la primera generación 4 regresaron al Departamento y 2 regresaron a sus Jefaturas de Zonas de Supervisión. De estos 4, dos se quedaron a apoyar permanentemente en el Departamento, en diversas comisiones, por Ejemplo a uno lo nombró el Jefe del Departamento, como: Subjefe de Apoyo Técnico a la Supervisión (hoy subjefatura de apoyo pedagógico). Cargo que fungió durante cuatro años. Mientras que a los otros dos, los comisionaron a la jefatura de los Valles Centrales, a uno como supervisor de una zona escolar y al otro como apoyo en la mesa técnica. Este último pronto volvió al departamento, desde donde prosiguió con la implementación y asesoramiento de cursos a maestros en todo el estado, (cursos que había iniciado en su región, y que el primero, por cierto fué sobre la aplicación del Manual de Captación de Contenidos Etnicos, el manual de fortalecimiento de la Educación primaria, bilingüe, y el programa de educación preescolar. El cual no tuvo éxito, como él mismo reconoce, debido a que las expectativas de los maestros eran otras. Lo que le hizo cambiar de estrategia, y fué dar cursos de la didáctica de las asignaturas). Mientras que el que se fué comisionado en una supervisión trabajó durante tres años como supervisor. Estaba en esta comisión trabajando en su pueblo, cuando

los maestros de base de la zona escolar lo destituyeron de su comisión como él mismo lo cuenta:

"Como supervisor de la zona recorría yo toda la zona y entonces sin saber yo, hacían sus reuniones particulares (los maestros), y proyectaron, cuando me citaron a una reunión para nada más decirme: "quítate porque estás estorbando"... eso fué en la zona 221. Que es de mi tierra, y ahí mas que nada la envidia".(E6-HM, 1ª generación).

El mismo egresado analiza el por qué los maestros lo destituyeron:

"Yo quise aplicar ciertas cosas y no les convino a los compañeros, por ejemplo, exigir; porque hay unos que faltan en su clase, no preparan su clase,, otros toman y todo, y entonces les hablé y eso no les convino, y como la cuestión movimiento democrático, dicen, pues yo algunas cosas veo que no tienen nada de democrático...Cuando yo era supervisor no intenté para nada realizar cursos, por eso hubo el rechazo, porque quería hacerlo despacio, despacio, pero interpretaron mal".(E6-HM, 1ª generación).

Podemos apreciar que en las palabras del egresado se encuentran implícitas tres cuestiones que finalmente repercutieron en el desenlace ya descrito; 1) Que el egresado quiso exigir a los maestros el trabajo que consideraba el correcto para la buena marcha de la zona de acuerdo a la normatividad ya establecida (Al hacer esto asumió una actitud ante los maestros en servicio, y un papel de reproductor del sistema educativo, asumió el rol que le confirieron las autoridades). 2) No implementó la previa sensibilización hacia el maestro, aspecto por demás importante, y punto de partida para desarrollar cualquier trabajo entre los que se pueden incluir los cursos. 3) Descuidó a la parte sindical, al

asumir el papel de supervisor de manera vertical y tomar esa actitud autoritaria, sin coordinarse con ella. A causa de eso la reacción no se hizo esperar dada la situación política sindical que se vive en el estado con el avance del movimiento magisterial, en donde las autoridades oficiales ya no son omnipresentes, sino que forzosamente tienen que tomar en cuenta a los representantes sindicales para cualquier acción. Aquí lo sindical juega un papel muy importante en el proceso educativo.

Después de esto, el egresado se cambió de zona en donde atendió a niños de preescolar (solo, los dos últimos meses del curso escolar, para cubrir ese lugar vacante) pero no con la finalidad de hacer algún trabajo de investigación. Al siguiente ciclo escolar, le dieron su orden de comisión como director sin grupo de otra escuela de la misma zona, en donde labora, pero también sin ningún proyecto o trabajo de investigación alternativo. En donde como el dice:.

"Educación indígena no me ha dado nada, por eso estoy así como estoy, porque no soy un barbero como otros. No me ha dado ni la plaza... pero sigo estando porque no quiero traicionar... En mi caso no me he titulado y ya no pienso hacerlo porque ya para que, con lo que dije que no hay apoyo, y si me titulo y de todos modos me tienen ahí, para que. Yo lo que quiero es jubilarme para atender otras cosas. Por lo que veo recientemente creo que da mas resultado que estar estudiando mucho y estar en la misma situación". (E6-HM, 1ª generación).

En este caso (como en muchos otros) no funcionó la Economía de la Educación, de que a mayor preparación, mayor remuneración. Esta tendencia ya fué ampliamente rebasada por la realidad social.

Esta experiencia deja una visión generalizada de los maestros en servicio hacia los egresados, imagen parcialmente vislumbrada ya que en esto, lógicamente intervinieron una serie más de elementos, tanto por parte de los maestros, como del propio egresado, del departamento de educación indígena, y de la parte sindical. Pero aquí solo se tomaron dos elementos: la actuación del egresado con los maestros (actitud) y la lesión de los intereses de los maestros, que actuaron a través de sus representantes sindicales.

Los otros dos egresados que regresaron a la Jefatura de Zonas de Supervisión inmediatamente entraron a la dinámica de asesorar cursos.

Los 3 egresados de la segunda generación regresaron al Departamento de donde les dieron órdenes para realizar trabajos. El primer trabajo que realizaron (junto con algunos egresados de la 1a. generación) fué asesorar los cursos de inducción a la docencia.

Terminado este trabajo. A uno, sin mas explicación, le dieron la plaza (no comisión) de Jefe de Zonas de Supervisión (algo que deja mucho que desear, ya que es ilógico que se pase de maestro de grupo a Jefe de Zonas de supervisión, sin haber pasado a director ni supervisor.) (He aquí otro elemento que los maestros en servicio toman en cuenta para hacer una apreciación sobre los egresados. Mas en esta entidad donde se empieza a asignar comisiones o puestos con la participación de la parte sindical).

Otro egresado se fue a su pueblo a cumplir con el cargo de presidente municipal (un período de tres años), y el otro se reintegró al departamento para participar en el asesoramiento de

cursos junto con el egresado de la 1a. generación. Este último por cierto tuvo problemas de ubicación, porque antes de dar su primer curso de inducción lo mandaron en una región donde el Jefe de zonas era otro egresado el cual estaba prácticamente atado por la representación sindical regional.

La situación laboral en el departamento se torna difícil ya que confluyen muchos elementos, fuerzas e intereses que tratan de ganar espacios y poder. Un egresado, resume esta situación de la siguiente manera:

"Aquí en el departamento hay una mafia, los que ya están no aceptan que tu llegues y quieras transformar las normas tradicionales que ya existen. Tienen miedo que tu los vayas a desplazar y temen perder los espacios o puestos que ya consiguieron, por lo que te obstaculizan, relegan, o desplazan".(E7-AM, 1ª generación).

De todo esto, la única forma viable de poder participar en los trabajos del departamento es teniendo el apoyo y el impulso de los maestros de base. De otra forma siempre se estará en el centro de las críticas. Y se estarán rechazando todos los trabajos que se emprendan.

3.4 ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN LAS JEFATURAS DE ZONAS DE SUPERVISIÓN.

El Departamento de Educación Indígena controla 21 Jefaturas de zonas de supervisión. Estas, como ya se explicó, se organizan mediante mesas de trabajo. De los 10 egresados, dos están adscritos en las Jefaturas de Zonas de Supervisión. Uno labora en ese centro, desde su regreso de la UPN, El otro, tiene dos años que se volvió

a reubicar en una jefatura de zonas, después de haber fungido como presidente municipal de su pueblo. Generalmente en las Jefaturas de zonas de supervisión al egresado se le asigna en la mesa técnica. En esta comisión el campo de trabajo es amplio, pero siempre se encuentra con el mismo obstáculo de que no hay la libertad de emprender algún trabajo de investigación, ni tampoco el recurso financiero (y mucho menos la remuneración). Casi siempre se antepone lo normativo (por ejemplo firmar rigurosamente la libreta de entradas y salidas).

En lo pedagógico el trabajo se reduce a la elaboración de exámenes escritos por grados, que servirán para concursos de conocimientos en las zonas escolares. A la revisión de algunas técnicas y métodos para mejorar la enseñanza-aprendizaje. A la implementación de cursos o seminarios que giran sobre esta misma temática, mejorar la enseñanza-aprendizaje ya establecida.

En lo administrativo: a la revisión de algunos documentos sobre las funciones de maestros y directivos, a apoyar a otras comisiones para la requisición de documentación que solicita el departamento.

En lo social: A participar como representante o acompañante del jefe de zonas, en los eventos que las zonas escolares realizan. Y estos eventos pueden ser: Inauguraciones: de escuelas, de aulas, de cursos de didáctica de las asignaturas (que las mismas zonas implementan). De concursos de: conocimientos, escoltas, cantos, bailables, poesía, de himno nacional, artes plásticas, trabajos manuales y otros (concursos que casi nunca se cuestionan ni se

analizan sus objetivos, finalidades ventajas y desventajas ni el por qué de estos concursos. Simplemente lo hacen porque le da proyección a la zona escolar. Aunque también les da problemas; gastos, inconformidades, traumas etc.). En la resolución de problemas entre: maestros; maestros-supervisor, maestros-comunidades (que generalmente estos surgen por asuntos políticos por ejemplo: quitar a un maestro de una comunidad para acomodar a otro que fungirá como autoridad municipal en su pueblo. Esto crea una serie de problemas principalmente en las comunidades preferenciales. ya que los maestros impulsan su postulación y una vez electos, impulsan a las comunidades para que estas exijan a la jefatura de zonas el ingreso del postulado en su comunidad, con la amenaza de que si la jefatura no los atiende, o no cumple con la petición, se cambian de sistema. O cuando un maestro es presidente municipal o agente municipal, incide y decide en los trabajos a realizar en la escuela y en la selección de la planta de personal a laborar en su comunidad. Otro ejemplo: cuando el supervisor ya no cumple con las expectativas de los maestros o ya no cumple con su función. Los maestros se organizan para correrlo. O cuando algún maestro o el director de una escuela falta mucho. La comunidad decide correr a todos y cambiar de subsistema. Y por la no identificación del maestro con la comunidad. Que no realiza actividades sociales ni participa en las actividades de las comunidades (Es en el aspecto político social donde las jefaturas encuentran el mayor problema).

Otro de los problemas que las jefaturas enfrentan es la falta o insuficiencia de recursos económicos y materiales para su mantenimiento debido al desentendimiento de las autoridades educativas de su responsabilidad. Por lo que los maestros que están comisionados en las Jefaturas tienen que ingeniárselas para ir solventando estas deficiencias. Y para ello realizan diversas actividades, pero principalmente dan cooperaciones. En la jefatura donde está laborando el egresado que regresó desde un principio; realizan actividades de agricultura y otras actividades, para recaudar fondos, como él mismo lo cuenta:

"Solicitamos prestado un terreno al INI, y nos lo prestaron. Ahí sembramos milpa, frijol y en una parte sembramos hortalizas. Cuando ya están listos para cosechar los vendemos mediante una comisión y el pequeño ingreso que vamos recaudando lo vamos juntando y guardando para ir solventando los gastos de la jefatura. y así ya no cooperamos". (E2-DF, 1ª generación).

Aparentemente con estas actividades ya no hay cooperación, pero lo real es que si la hay, solo que esta, no se siente muy pesada, ya que se va dando por partes; para la compra de la semilla, la compra del fertilizante que se le pone a la planta, sin contar con el tiempo y esfuerzo que se utiliza para la siembra, el cuidado y la cosecha de las plantas, porque los maestros que están en la Jefatura son los que cuidan de las plantas. Para que al final de cuentas la cooperación por este medio resulte mas pesada que dando una cooperación económica. En este tipo de trabajos se canaliza parte del tiempo de los comisionados que se encuentran en la jefatura, cuando debería de aprovecharse en otros trabajos más beneficiosos en el campo pedagógico (entre ellos, el trabajo de

investigación pedagógica que tanta falta hace) para los maestros de base y para las comunidades.

Este egresado ha participado en los cursos del PAM y del PARE, también ha participado en investigaciones de campo (con maestros, niños y comunidades) para la elaboración de libros en lengua materna, proyecto dirigido por el PARE. De igual manera ha participado como asesor en los cursos de inducción a la docencia por dos ocasiones. También participó en los cursos de LEPyPMI de la UPN.

El otro egresado que se encuentra en una jefatura (de su región), tiene dos años que se reincorporó después de haber sido presidente municipal de su pueblo. Antes de ser presidente, participó como asesor en un curso de inducción a la docencia y después de presidente, ha participado como asesor en los cursos del PARE. No está en un proyecto fijo. Respecto a esto un profesor de su región que está en la sección 22 del SNTE comentó: "Ese compañero es el chofer del jefe de zonas, porque eso es lo único que hace".(comentario hecho por un representante de Educación Indígena de la Sección 22 del SNTE, 1995).

Esta última aseveración se debe a que el egresado no está, como ya se dijo, en un proyecto fijo. Pero esto no solo es culpa del egresado, sino de las instancias donde se labora por no dar el espacio, el recurso, y la cobertura necesarios, para iniciar con un trabajo.

3.5 EL EGRESADO EN LAS COMUNIDADES.

3.5.1 TRABAJO EN LAS ESCUELAS Y CON NIÑOS.

De los diez egresados de la primera y segunda generaciones de la LEI UPN, solo uno trabaja directamente en una comunidad. Los otros lo han hecho esporádicamente y en proyectos que dirige principalmente el PARE o directamente el banco mundial a través de instituciones gubernamentales.

El egresado que trabaja en una comunidad, al regresar de la UPN se presentó junto con los demás egresados en el departamento, en donde le dieron su orden de comisión, para la jefatura de zonas de supervisión. De aquí lo comisionaron como supervisor en una zona escolar. Por problemas con los maestros de la zona escolar, el egresado fué sustituido en su zona. Por lo que optó por cambiarse de zona escolar. En la zona donde se presentó le asignaron un grupo de niños de preescolar, el cual aceptó, lo que provocó una serie de críticas por parte tanto de los maestros de base, como de los mismos egresados, ya que este hecho hizo que la imagen del egresado se deteriorara aún mas entre los maestros. Y se formara una imagen de la Institución y del tipo de gente que forma. He aquí el comentario de un egresado respecto a este problema:

"Hay otro compañero egresado que está atendiendo grupo de preescolar maestro, por favor. Oí el comentario del supervisor de la zona donde estaba trabajando el compañero (egresado) con el grupo de preescolar. Mientras platicaba con otros maestros aquí en el Departamento, decía: "Todos los egresados de la UPN no sirven, no saben nada. Ahí tengo uno que llegó, lo mandé a atender un grupo de preescolar, y se fué, aceptó, no dijo nada, y ahí está atendiendo el grupo". Entonces yo le dije:

"Cuando guste maestro, cuando guste podemos entablar un diálogo pero con fundamentos pedagógicos. Yo también soy egresado de la UPN y aquí estoy para lo que se le ofrezca".(E7-AM, 1ª generación).

Este tipo de comentarios se debe a que no hay un proyecto de trabajo específico, por lo que el egresado se supedita al trabajo que le designan las autoridades. Al siguiente ciclo escolar, lo mandaron a otra comunidad, esta vez para hacerse cargo de la Dirección de la escuela. Pero en toda esta trayectoria, no hay un proyecto específico a realizar, ni con los niños, ni con los maestros, ni con la comunidad. Solo se está cumpliendo con los planes, programas y normatividad oficiales. Ante esto el egresado argumenta estar decepcionado de todo ya que, porque: "las autoridades no toman en cuenta la experiencia y la preparación del maestro, (en este caso del egresado) y prueba de ello es que están rodeadas de mucha gente barbera e inepta, de gente que le gusta la política". Y también porque "no hay una aceptación de los maestros hacia el egresado". Asimismo dice:

"Ahorita la educación está en manos de la política o sea, en manos del gobierno, del estado, por eso se dan estos casos que no se puede dar una educación adecuada. Y como la política tiene que andar junto con la economía, o sea el dinero; como son los que manejan el dinero de la nación, por eso estamos como estamos. Pero es que así está bombeado el conocimiento, por eso no avanzamos. Se necesita que la educación esté en manos de la pedagogía, no de la política".(E6-HM, 1ª generación).

Son tres categorías o aspectos los que hay que conjugar para poder avanzar en lo educativo. En el caso de Oaxaca no se han podido conjugar. Se ha avanzado en lo político, pero no en el aspecto de mejora a las condiciones del trabajador ni de las

comunidades, y mucho menos se ha avanzado en lo pedagógico. Por el otro lado, las expectativas que este egresado tenía con respecto a la UPN (en el sentido de movilidad laboral y ascenso económico) no fueron las deseadas. Pero si reconoce que su estancia en esta institución le dio nuevos elementos para entender mejor la problemática educativa, cuando dice:

"Siento que la pedagógica me complementó, me abrió nuevos horizontes, me siento igual que con cualquiera, y antes no porque cuando veía yo a alguien o mencionaban de una institución como que sentía temor o me acomplexaba "híjole, ha de saber mucho", pensaba, ahora no". (E6-HM, 1ª generación).

El problema aquí es que no todos tienen la misma oportunidad ni espacio para poder actuar. Aunque en el caso de este egresado, tuvo un espacio que no supo aprovechar con el desenlace ya conocido.

3.6 PARTICIPACIÓN EN LA FORMACIÓN, CAPACITACIÓN, Y ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO INDÍGENA.

La capacitación y la actualización son momentos y elementos de la formación. La capacitación puede considerarse como la apropiación de instrumentos y elementos para desempeñar mejor una actividad o trabajo. propicia el instrumentalismo y el efficientismo. La actualización como su nombre lo indica es la revisión de ciertos elementos, instrumentos, actitudes o actividades que están o ya fueron rebasados por la realidad social, para reinterpretarlos y reaplicarlos según las necesidades de los momentos actuales. La Formación es un concepto mucho mas profundo,

e implica una socialización, una conciencia y una apropiación de los elementos de una realidad concreta, para después transformarla.

Los egresados de la LEI de la UPN han participado en estos tres momentos, mediante cursos implementados por diferentes programas e instituciones, todas enmarcadas dentro del sistema educativo.

3.6.1 CURSOS DE INDUCCIÓN A LA DOCENCIA.

Estos cursos se implementan a los aspirantes a la docencia en educación indígena. La DGEI los elabora, mediante sus especialistas. Capacita a los asesores que habrán de conducir los cursos. Les da los lineamientos y la normatividad que habrán de seguir esos cursos, y ya estos con la capacitación recibida, solo van a realizar lo ya establecido. El mismo curso es para todas las entidades de la república. La organización ya es trabajo de cada entidad donde se desarrollan pero ya con los lineamientos establecidos desde la DGEI.

En estos cursos han participado todos los egresados de la 1a. y 2a. generaciones (algunos egresados de las generaciones posteriores también lo han hecho), excepto un egresado que no lo hizo. Como ya se mencionó, estos cursos se implementan desde la DGEI sobre esto un egresado dice:

"Esos cursos ya eran planeados, nosotros teníamos que ejecutarlos nada más. O sea que gente de la DGEI, pues nos daban esos cursos, ya nos decían que era lo que se iba a enseñar, o sea que ya era programado, pues se veía lo del programa, integrado de primero, segundo y el programa vigente de

tercero a sexto. Era lo que se veía".(E8-DC, 1ª generación).

Ante esto los egresados asumían el papel de capacitador (como lo era la tendencia del curso) y no la de formador en sí, pero además reproducían muy bien el papel asumido y que es lo que la DGEI necesita. Esto último resalta fácilmente en la afirmación hecha por ellos mismos, en una plática que sostuvimos. Mientras se hablaba de la forma como actúan los jefes de zonas y los supervisores (de forma autoritaria y vertical) uno de ellos dijo:

"Hacen y reproducen todo lo que marca la tendencia funcionalista, como le hicimos nosotros en el curso de inducción, verdad?", "ajá".(comentario de tres egresados de la UPN, que fueron asesores de un curso de inducción).

Uno de los espacios que pueden utilizarse para iniciar un cambio en la práctica docente es precisamente este, el curso de inducción a la docencia. Ello implica romper con todo el esquema establecido y retomar las experiencias útiles para reorientar el trabajo a nuevas formas de práctica docente. Implica romper con lo establecido porque los aspirantes a la docencia indígena traen consigo toda una carga de formación homogeneizante, (y además, una de sus expectativas al ingresar, al menos en el subsistema de educación indígena es permanecer corto tiempo, mientras se capacitan para pasarse a otro nivel.) y es en este momento donde se puede iniciar con ellos, un trabajo de análisis sobre este tipo de formación y el otro que también es más crítico. De lo contrario, aun cuando se traten temas referentes a educación indígena, si la relación asesor-aspirante es vertical y de poder, y si no hay trabajo de sensibilización y concientización no se podrá avanzar.

Sensibilizar es el primer paso para llegar a la conciencia. Sensibilizar es hacer reflexionar y analizar la situación actual de un hecho y la posibilidad de transformar ese hecho. La conciencia significa asumir o no con conocimiento de causa esa transformación. Es como decir que la práctica y la praxis son categorías que se complementan pero la praxis tiene un significado mucho mas profundo, porque la práctica (hablando en el terreno educativo como práctica docente), es el trabajo cotidiano que el maestro realiza y se esfuerza por hacerlo lo mejor posible según lo establecen los planes y programas, sin detenerse a reflexionar si lo que hace es beneficioso o no para las comunidades con quienes trabaja, o reflexiona sobre su trabajo pero siempre pensando en como ser mejor y como ser lo mas eficiente posible y se angustia de no poder avanzar al ritmo que marcan dichos planes y programas (aquí el trabajo es maniqueísta). Mientras que la praxis es la interrelación entre la acción (el trabajo cotidiano) y el pensamiento. (la conciencia de si, de lo que se está haciendo.). Es decir, aquí el docente está en constante análisis y reflexión sobre el trabajo que realiza, pero esta reflexión no es solo para mejorar el conocimiento dado, sino siempre en búsqueda de nuevos conocimientos y alternativas pedagógicas que lejos de perjudicar, verdaderamente ayuden a transformar a los sujetos sociales con quienes trabaja. Esto implica forzosamente su propia transformación y la adquisición de una nueva conciencia o la transformación de su conciencia hasta ahora enajenante por una conciencia histórica transformativa. A decir de Margarita Pansza "la praxis (se

entiende) no como una práctica social, sino como una reflexión de ésta, el sujeto puede romper con falsas concepciones de la realidad y de si mismo, concibiéndose a si mismo no como un sujeto individual, sino como un sujeto social, y conceptuando al conocimiento no como algo acabado sino como un proceso en construcción permanente"(Pansza, 1990:94)

Hablar de conciencia requiere un estudio y análisis bastante amplio y profundo. Se pueden diferenciar tres tipos de conciencia:

1) La conciencia en si , es el conocimiento de que existen las cosas en el mundo, sin detenerse a pensar como y por qué existen, simplemente están ahí, se conocen y se forma parte de ellas. Este es un "mundo dado". En este tipo de conciencia no hay análisis ni reflexión, solo hay visualización e intuición de "ser para un grupo".

2) La conciencia para si. es el conocimiento o visión de lo que el hombre quiere del mundo para el, o de lo que otro hombre quiere de él, aquí se establece una relación entre el hombre con el mundo y con otros hombres, en esta relación ya entra en juego un proceso de pensamiento pero este pensamiento solo va en una dirección; Lo que el hombre quiere del mundo para él. O como dice Barreiro "El hombre transforma en realidad construida para si al recrear un mundo de naturaleza (cosas) en un mundo de cultura (objetos, valores, relaciones "para el hombre") (Barreiro, 1988:45). En este sentido el hombre no solo está en el mundo como parte de este (de forma pasiva y natural), sino que por la relación que establece con los demás y con el mundo, se integra en su grupo, se

convierte en un "posible de relaciones". ya no de una manera individualizada sino de forma socializada. Aquí el hombre trasciende de lo individual a lo social.

3) La conciencia de si, es el conocimiento o visión que el hombre tiene del mundo (que es lo que quiere del mundo) pero también es el conocimiento de lo que quiere de si mismo . Este pensamiento no solo va en dirección de lo que el hombre quiere del mundo y los demás, sino que aquí se establece una interrelación entre el hombre y el mundo (lo que él quiere del mundo, lo que quiere de él mismo y lo que el mundo quiere de él) Para esto: "El hombre distingue lo que está afuera o mas allá de ese "si" como una realidad objetiva e intencionalizada por su conciencia"(Barreiro:1988:46). En esta distinción se toman en cuenta: El hombre (como una consciencia), el mundo como una realidad, el otro (los otros hombres) como otra consciencia, y las circunstancias en que se encuentra ese mundo. Solo de esta manera se reconoce a si mismo, reconoce a otras conciencias (las otras conciencias también lo reconocen a el como conciencia) y así se adquiere una visión del mundo. Con esta visión "El hombre transforma el mundo, humanizándolo, y transforma su propio-modo-de-ser-en-el-mundo, humanizándose" Barreiro:1988:47).

Pero la conciencia por si sola no basta para garantizar la propia transformación del sujeto y la transformación del mundo, ya que a través de su proceso (que es histórico), esta conciencia puede ser alienada o mediatizada debido a que la visión o comprensión del mundo es tan solo una interpretación de la realidad

de ese mundo. Por lo que esta conciencia debe ir enmarcada en la época en que se actúa creando así la conciencia histórica que intenta superar la conciencia reflexiva. En otras palabras, no basta conocer una realidad, saber (en el caso de educación indígena) que existe un modelo educativo establecido alienante y universalizado; que la educación indígena escolarizada aun cuando ha sido una demanda de los mismos indígenas, el estado mexicano la ha convertido en un espacio político de mediatización y de imposición, que se ha negado que aparte de la educación indígena escolarizada, existe una educación indígena real; que no hay una teoría ni una práctica docente indígenas, que el trabajo cotidiano del maestro se ha circunscrito en una práctica tradicionalista, que la escuela mas que un agente transformador es un agente socializador en detrimento de las comunidades indígenas y otras problemáticas mas que hay en el terreno educativo (tener esta comprensión o visión del mundo, es tener una conciencia reflexiva). Sino, qué hacer para superar esta problemática. Pero en este hacer hay que tomar en cuenta al mundo, y a las otras conciencias (mediatizados, alienados, oprimidos), para que juntos podamos transformar porque "La tarea de transformar el mundo es hecha a partir del encuentro de conciencias mediatizadas por el mundo en un proceso en que son hechos y producidos dialécticamente la historia, la sociedad y la cultura" (Barreiro, 1988:50). Esta es la conciencia histórica; pasar del conocimiento reflexivo al conocimiento crítico actuando para transformar, no para reproducir. De lo contrario no avanzamos. Esto requiere de pasar de una conciencia (que en su

proceso a veces se vuelve alienante o alienada), a una "Conciencia concientizada (una conciencia comprometida). Esta conciencia es "aquella capaz de pensar su época histórica al mismo tiempo en que se piensa y determina en esa época. El hombre concientizado no puede dejar de ser, entonces, el hombre comprometido con la historia de su época. De esta concientización se derivan dos tendencias o líneas de conciencias a concientizar:

1) De la conciencia intransitiva hacia la conciencia transitivo-crítica. La conciencia intransitiva tiene como características: Un no compromiso con la existencia. Casi no tiene aspiraciones ni expectativas; su vida se reduce al sentido biológico, interpretación mágica de la realidad. De esta conciencia se puede avanzar hacia la conciencia transitivo ingenua (como resultado de procesos de modernización social, cuyas características son: posibilidad de interpretación de la existencia, una pequeña modificación en su relación. El hombre con esta conciencia "Es frágil en su argumentación impermeable a la investigación y mas cercana a la polémica que al diálogo" (barreiro:1988:61) esta conciencia puede desvirtuarse como fanatismo (conciencia fanática). De la conciencia transitivo ingenua se puede regresar a la conciencia intransitiva, o avanzar a la conciencia transitivo-crítica como producto de una pedagogía crítica y de diálogo.

2) De la conciencia oprimida hacia la conciencia de opresión. Aquí la conciencia oprimida que es reflexiva, puede quedarse como conciencia oprimida, ya sea por miedo a la libertad o por

imposición al opresor, pero también puede avanzar hacia la conciencia de opresión porque refleja la conciencia de estos (Cfr. Barreiro:1988) Hasta aquí un breve análisis sobre la conciencia y la concientización que son dos categorías que forzosamente aparecen en el actuar de los egresados.

Cuando en una acción se reproduce lo ya establecido (como en el caso de los cursos de inducción), y se toma una relación vertical hacia los demás, se sabe qué se está haciendo. Se está actuando con un tipo de conciencia y se sabe también a quien se está sirviendo al actuar de esa manera (sobre todo en el aspecto del autoritarismo).

Sobre la participación de compañeros egresados en estos cursos, hay severas críticas. Si no participan, el departamento los critica argumentando que son prepotentes y que ya no quieren trabajar. Si participan, otros les dicen que buscan solo la comodidad en estos cursos, como el siguiente comentario hecho por un egresado de la 1ª generación:

"Hay otros compañeros egresados que hacen de los cursos de inducción, su modus vivendi. Se acomodan por ahí en algún lugar en las jefaturas de zonas, en la supervisión, o en alguna comisión esperando a que inicien los cursos de inducción, se alistan, van a impartir los cursos; cobran el salario extra que les dan aparte de sus cheques. Ya termina el curso y regresan nuevamente a donde estaban, o en otro lugar a esperar el año siguiente. Yo les digo: "compañeros júntense, elaboren un proyecto y tráiganlo aquí, nosotros lo revisamos, los apoyamos para que lo pongan en práctica y de esta manera vayan abriendo y ganando espacios". Pero no quieren, tal vez porque ya están contentos y conformes con los cursos de inducción. Por eso es que digo que ya hicieron sus modus vivendi". (E7-AM, 1ª generación).

Como ya se mencionó estos cursos son un buen espacio solo que hay que implementarlos desde otra orientación. Desde la orientación de las necesidades reales del maestro indígena. Para ello se necesita recuperar las experiencias pedagógicas de quienes ya han estado trabajando con los niños en las comunidades.

3.6.2 CURSOS DE ACTUALIZACION

El estado de Oaxaca es considerado como uno de los estados (junto con Chiapas, Guerrero e Hidalgo) con mas alto índice de pobreza y marginación, además con un alto grado de analfabetismo. Por lo que a partir del sexenio pasado con el impulso y la imposición de la modernización y desarrollo del país y por lo consiguiente la modernización educativa hay la preocupación de realizar cursos de actualización y capacitación ya que en este aspecto la educación se encontraba bastante deteriorada y esto era un elemento que influía para la baja calidad de la educación, según argumentaba la Secretaría de Educación Pública. Por lo que se implementan -entre otras acciones- para los maestros, cursos de actualización y para ello se crean programas como A) el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) y B) el Programa de Actualización del Magisterio (PAM).

3.6.2.1 EL PROGRAMA PARA ABATIR EL REZAGO EDUCATIVO (PARE)

Es un programa que surge específicamente para abatir el rezago educativo en 4 estados de la República Mexicana que son:

Chiapas, Oaxaca, Guerrero e Hidalgo, ya que estos estados estaban considerados como los estados con una población de extrema pobreza, marginación y con un índice de analfabetismo muy alto. El programa ya se ha extendido a otras entidades federativas donde las condiciones son semejantes. Y es financiado por el Banco Mundial. Si bien el programa surge acompañado por una serie de cambios en lo económico, en lo político y en lo social. El surgimiento del Banco Mundial no es nuevo, ya que desde la Segunda Guerra Mundial este organismo ya existía en Estados Unidos y su finalidad, después de la segunda guerra mundial, era extender a los países del tercer mundo, en Asia, Africa y América Latina una rama de la economía que era la economía de la educación, y en particular la teoría del capital humano, la cual parte de los supuestos de que:

"La educación no es un gasto social, sino una inversión que aumenta la capacidad del trabajo".
"Si Europa se había recuperado económicamente con tanta rapidez después de la Segunda Guerra Mundial, el tercer mundo podía hacerlo también...el milagro económico europeo se debía en buena parte a la cantidad de capital humano con que había contado. Por lo tanto el tercer mundo, carente de las habilidades necesarias para hacer uso de las técnicas productivas mas avanzadas, debería de dar prioridad a una política para elevar la calidad de su capital humano".
(Guevara, 1990:58).

Al mismo tiempo estas teorías difundieron una ideología explicando la pobreza de los países, argumentando que "Las naciones eran pobres no por la estructura de las relaciones económicas internacionales sino por la carencia del capital humano. El desarrollo era posible sin cambiar las estructuras" (cit por Guevara, 1990:58).

En nuestros días aunque el estado se aferra a seguir manteniendo esta estructura la realidad social demuestra lo contrario. En lo educativo, relacionando lo que plantea la teoría del capital humano con lo que realizan los programas del PARE y PAM, encontramos que para poder elevar la calidad del capital humano, hay que elevar la calidad de la educación, tema por demás escabroso y polémico porque nos remite nuevamente a debates, parámetros y consensos que ya se han hecho en buena medida con la implantación del programa de modernización pero que en el terreno de los hechos con un sector importante que es el de los maestros al tocar esta temática simplemente se desconoce a profundidad la finalidad y objetivos de esta (en las ciudades como México, se han hecho encuestas sobre la modernización educativa), ; en los medios rurales e indígenas esta situación es mas difícil, ya que hay menos fuentes de consulta, y mas desconocimiento al respecto. Sin embargo en los cursos que el PARE realiza se ha tocado constantemente el tema de calidad de la educación. Mas bien todo lo que se ha realizado con respecto a la modernización educativa en particular y a la modernización y desarrollo del país en general, es justificar la política asumida por el estado mexicano (Neoliberal); y la ayuda del Banco Mundial al país se debe a que una de las condiciones para que el neoliberalismo avance, es de que no haya extrema pobreza, marginación y que haya mas participación de los sectores y de la ciudadanía. Pero de esto a que verdaderamente haya una transformación en lo educativo aún falta mucho , aunque tampoco se puede negar que esto significa un avance y que en los cursos se

puede y debe aprovechar para hacer reflexión con los maestros en servicio.

El programa PARE tiene contemplados 14 cursos de capacitación y actualización a los maestros de educación indígena en el estado de Oaxaca, de los cuales, 4 ya se han implementado. Las líneas temáticas que ha seguido son: La lecto-escritura en lenguas indígenas. la práctica docente (aunque esta ha sido en forma general); y la atención a grupos multigrado. En donde se han abocado con mucho énfasis es en el primer rubro, en donde incluso se han trabajado con las comunidades para la elaboración de los libros en estas lenguas. Además provee de materiales e instrumentos didácticos a las escuelas, en apoyo y para facilitar mas la labor del maestro. En este sentido si ha habido un significativo avance.

A los cursos que imparte el PARE, asisten maestros en servicio en sus regiones, los cuales aparte de su sueldo reciben un dinero extra por su asistencia al curso (el cual paga el PARE). Estos cursos se realizan en días inhábiles, generalmente en las vacaciones de julio-agosto o en diciembre y su duración es de una semana. Un buen porcentaje de asistentes, si no es que la mayoría asisten solo porque les dan el pago extra que significa un ingreso a su economía. Las regiones del estado aportan a los asesores que impartirán el curso a sus compañeros, los cuales son seleccionados por sus propios compañeros, cuando las regiones no mandan al personal que asesore (como a veces sucede) los coordinadores del PARE proponen y mandan gente que cubre esos lugares. Los asesores son orientados (generalmente) en la ciudad de Oaxaca, estos cursos,

igual duran una semana, y quienes los orientan llegan de la DGEI de la ciudad de México. Aquí los cursos de orientación se dan de una forma vertical y autoritaria, ya que se imponen los contenidos y temáticas y la estructura del curso; se establecen una serie de rigurosos requisitos entre ellos los exámenes escritos, los cuales si el que llega como asesor no aprueba, no podrá asesorar a sus compañeros de base.

Irónicamente se habla de un cambio de actitud y de práctica del maestro de grupo, pero se reproduce lo que se está criticando. Esto que le hacen al asesor al ir a un curso en Oaxaca, es lo mismo que él hace al regresar a su zona o región, lo cual constantemente se llega a fricciones entre asesor y maestros quienes le reclaman que ellos lo mandaron de asesor por lo que no debe portarse muy rígido.

Estos cursos han tratado por medio de los supervisores escolares de tener un seguimiento (recomendación que el mismo PARE les ha hecho) pero no se ha logrado porque los supervisores por diferentes razones no se dan abasto para hacerlo.

En el programa PARE, hasta hace poco tiempo, se encontraban laborando tres maestros egresados de la LEI de la UPN, como coordinadores a nivel estatal en Educación Indígena. Uno de la primera generación y dos de la segunda generación. Ellos participaban, en la elaboración de las Antologías (junto con los coordinadores de los otros estados) que se reparten a los maestros asistentes en los cursos. Para lo cual se necesita hacer investigación de tipo documental (recopilación de textos,

organización y ordenamiento del material, etc) También se encargan de organizar los cursos para los asesores (en Oaxaca). La organización para los cursos en las regiones la hacen los jefes de zonas de supervisión.

En estos cursos prácticamente todos los egresados de la LEI de la UPN han participado como asesores pero esta participación se reduce a una o dos semanas de trabajo y después se reincorporan a los trabajos donde están. Quienes han estado de planta son los tres que son coordinadores, aunque hay una inconformidad de parte de los maestros en general de que se desconoce la forma en como llegaron a ocupar esa comisión. Aparte del sueldo base que tienen de acuerdo a su clave presupuestal el PARE les asigna otra remuneración.

3.6.2.2 EL PROGRAMA DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO (PAM)

EL PAM (Programa de Actualización al Magisterio) surgió en el marco de la Modernización Educativa y en un intento por mejorar -como la SEP afirma- la calidad del trabajo docente factor imprescindible para mejorar la calidad de la Educación. En un inicio este programa fué emergente (PEAM.- Programa Emergente de Actualización del Magisterio). Este programa tuvo representantes de todos los niveles educativos y abarca fundamentalmente tres líneas de acción que son:

- 1) La revaloración del maestro.
- 2) La elaboración de materiales didácticos.
- 3) Diseño de contenidos didácticos.

De estas tres líneas, solo mal atendió la primera línea. Y solo se tuvo un curso (de una semana) cuyo principal objetivo fué el conocimiento y aplicación de los nuevos planes y programas (implementado en el ciclo escolar 1993-1994.); aunque en este curso, como introducción se hizo un muy breve análisis sobre la práctica docente actual, el cual ha sido insuficiente. Este curso tuvo serias dificultades en las regiones del estado por su mala planeación, su desorganización, la falta de materiales, (nuevos planes y programas, nuevos libros de texto para todos los grados y los materiales de lectura) que en el estado de Oaxaca es un verdadero problema. Y es que en este rubro aparece un factor que siempre ha estado presente y es el de la discriminación hacia el subsistema de Educación Indígena (a pesar de que en lo político sindical se dice que hay igualdad entre todos los maestros).

Como el curso fué para todos los niveles; en el nivel de primaria existe la llamada primaria tradicional o formal o de dirección 1 y la primaria indígena. El subsistema de primaria formal acaparó el poco material que había para el curso, dejando a primaria indígena sin material. (en esto entra también en juego la capacidad y habilidad de los dirigentes para conseguir el material. Pero por principio, hay una mala planeación, y un reparto desigual por parte de las autoridades).

A diferencia del PARE, el PAM fue un programa atendido y financiado por la SEP únicamente (aquí no hay financiamiento del Banco Mundial) por lo que sus recursos fueron muy limitados en comparación con el PARE. Esta desventaja se nota claramente en los

cursos que los dos programas realizaban. Como el PARE remuneraba a los asistentes a su curso, se dan el lujo de hacer estos cursos en días inhábiles (en vacaciones) y la mayoría de los maestros asisten. En cambio el PAM no pudo implementar estos cursos en días inhábiles (en vacaciones) porque los maestros no asistían debido a que no había remuneración económica. aunque se les extendían constancias de asistencia que sirven para ingresar a la carrera magisterial, muchos saben que no tienen el perfil ni los créditos suficientes para aspirar a más, por lo que, poco caso le hacían a las constancias. Y no había otra forma de presionarlos para que asistieran. La única forma de obligarlos, era implementando estos cursos en los días hábiles. Solo de esa forma asistían los maestros.

En el único curso que implementó el PAM en el estado de Oaxaca. Solicitó como asesores a maestros en servicio de las diferentes regiones, y los citaron a un curso de orientación en la ciudad de Oaxaca, el cual duró una semana. A su regreso estos asesores, darían a su vez el curso a sus compañeros de base. En las jefaturas de zonas de supervisión se informó que los gastos de estancia en Oaxaca correrían por cuenta del PAM. Pero al llegar a la ciudad, el PAM informó que había el presupuesto de N\$ 75.00 semanales para cada asistente al curso. Era ilógico que estos 75.00 alcanzaran para cubrir los gastos de alimentación, hospedaje y pasajes durante 5 días. Si tan solo, unos maestros alegaban que de puro pasaje de sus regiones a Oaxaca (ida y vuelta) gastaban N\$ 200.00. Por lo que hubo una reacción y una protesta airada, incluso

antes de iniciar el curso, e inmediatamente se organizaron para plantear esta problemática a las autoridades del IEEPO (Instituto Estatal de Educación Pública en Oaxaca) y al Gobernador del Estado. Y que no iniciaría el curso si no se daban alternativas de solución. Y aunque el curso se inició, en varios momentos estuvo a punto de cancelarse. Hasta que el Gobierno del Estado asumió una parte de los gastos. Y finalmente, a cada asistente al curso se le dio la cantidad de N\$ 350.00 para cubrir algunos gastos de su estancia en la ciudad. Pero ni aun así fueron suficientes. Además en cuestión de materiales, sobre el curso, fué muy deficiente.

En este programa del PAM, desde que surgió participaron dos egresados de la LEI de la UPN, ambos de la primera generación. Al primero lo comisionó el Jefe de Departamento y fué uno de los que le tocó organizar el curso de este programa. El segundo llegó a esta comisión en sustitución del primero, mediante un concurso (presentando un proyecto de trabajo), en este concurso de selección también participó el primero. Solo que el segundo, aparte del apoyo de la parte oficial, también tenía el respaldo de la parte sindical. Por ese motivo fué seleccionado y propuesto para trabajar en el programa.

Las condiciones de trabajo en este programa fueron difíciles, debido a que las autoridades educativas estatales, mas se apegaban a asuntos de carácter político (justificar el programa), normativo, y administrativo; que a trabajos de investigación educativa. Un egresado que participó como representante de educación indígena en al programas, cuando este todavía seguía vigente, comenta:

"El problema ahí en donde estoy (PAM) es que no te dejan salir a hacer investigación. Tienes que estar desde las 8 de la mañana para checar tarjeta de entrada, hasta las 3 de la tarde para volver a checar tarjeta de salida, y ahí debes de estar presente aunque no hagas nada. No te dejan salir a investigar algo, para intentar hacer algún trabajito. Eso es desesperante". (E1-VS, 1ª generación).

Este es el trabajo que se hacía en el Programa de Actualización al Magisterio en donde dos egresados de la LEI participaron. Ellos son los únicos de esta licenciatura que participaron, debido a que este programa duró relativamente poco tiempo, porque ya desapareció. Puede decirse que el programa resultó un fracaso, y nuevamente fué una justificante de tipo político del régimen.

3.7 ACTIVIDADES EDUCATIVAS COMPLEMENTARIAS EN INSTITUCIONES PÚBLICAS.

Aparte de las actividades que podríamos llamar de base. Siete, de los diez egresados de las dos primeras generaciones realizan o realizaron actividades educativas complementarias buscando una remuneración extra y también apoyar en lo posible a maestros de base. Las instituciones donde se realizaban o realizan actividades complementarias son:

3.7.1 ESCUELA SECUNDARIA FEDERAL PARA TRABAJADORES.

Es una institución que depende directamente del IEEPO (Instituto Estatal de Educación Pública en Oaxaca). Brinda

educación a nivel medio básico a trabajadores y es de turno nocturno. De manera que permite a los trabajadores que durante el día realicen sus actividades y por la tarde y parte de la noche asistan a esta institución. Estando comisionado en el PAM, el egresado que laboró en esta escuela fué comisionado por el IEEPO como director de la escuela. En esta institución encontró muchos problemas, y mas de carácter político, como él mismo lo afirma:

"Esa escuela estaba en una situación muy grave porque ahí se encontraba trabajando gente muy grillera, gente que es corrida de otras escuelas, y ya no tienen en donde ubicarlos, gente que ha tenido problemas en las comunidades y que los ponen a disposición del IEEPO, o sea la lacra del magisterio que solo se dedica a grillar sin fundamentos. Eso mismo me quisieron hacer, pero yo les dije: "momento compañeros, si vamos a discutir o a grillar, vamos a hacerlo , pero con fundamentos pedagógicos. A mi no me interesa la grilla, a mi me comisionaron para dirigir esta escuela, y este es el plan de trabajo que yo propongo si no les gusta o está mal, échenlo abajo, y ustedes propongan un plan, pero con fundamentos pedagógicos". (E7-AM, 1ª generación).

Uno de los problemas más graves que se dan en el estado de Oaxaca, es que para realizar cualquier actividad educativa siempre se antepone lo político a lo pedagógico. Cuando alguien realiza una actividad o asesora algún curso. Lo primero que hacen los maestros en servicio, es poner a prueba, la capacidad de quien inicia la actividad, y para esto toman como base de su cuestionamiento el terreno político (por la misma situación que se vive en Oaxaca y el conocimiento que tienen sobre esto debido al movimiento magisterial). Con esto ya establecen parámetros de aceptación o rechazo del trabajo que se inicia. Depende del tacto y capacidad que se tenga para ir tratando los problemas, es como se va logrando

la aceptación de los maestros. Si se actúa rechazando abiertamente la visión de ellos, se corre el riesgo (como comúnmente sucede) de que su visión sea de que se está actuando con autoritarismo y prepotencia, por lo que su reacción sea de rechazo.

3.7.2 CURSOS EN EL CENTRO REGIONAL Nº 19 DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE CAPACITACIÓN Y MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO (DGCMPM).

El Centro Regional Nº 19 de la DGCyMPM es la institución encargada de capacitar, mediante cursos semiescolarizados a los maestros de educación indígena, para que estos adquieran el título de profesores de educación indígena. La tendencia de este tipo de formación, es de tipo instrumentalista y eficientista, basado en el modelo pedagógico científicista que tiende a homogeneizar y universalizar el conocimiento (como ya se ha venido desglosando a lo largo del trabajo). Su plan de estudios se circunscribía en tres áreas curriculares que son: 1) El área instrumental: En esta área se agrupaban asignaturas relacionadas con todo tipo de talleres y prácticas en el terreno educativo (talleres de: lectura y redacción, de educ. Tecnológica, física. y el desarrollo de la práctica docente en las asignaturas que marca el programa oficial para educación primaria, como: teoría y práctica docente de: las matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, español. 2) El área Psicopedagógico: en donde se circunscribían asignaturas relacionadas, pedagogía, al proceso aprendizaje y a la personalidad del niño. Entre estas se contaban: Psicología del desarrollo infantil, y psicología general, Historia del pensamiento

pedagógico, investigación pedagógica, administración escolar, proceso enseñanza aprendizaje y otra. 3) El área Humanístico: en donde se agrupaban asignaturas como: Filosofía general, filosofía de la ciencia, Taller de Educación artística, Política educativa en México y otras. Mediante una revisión somera se puede notar que este plan de estudios está pensado elaborado, no para el medio indígena, sino para un medio urbano, pero además con la tendencia ya mencionada, cuestión que hizo que se parcializara el conocimiento. Pero además, (como ya se mencionó) cuando se implementó la carrera de profesor de educación primaria bilingüe bicultural el plan permaneció casi intacto, la única modificación fue suprimir la asignatura de inglés e implementar la asignatura de desarrollo de la comunidad. Esta imposición trajo sus consecuencias reflejadas en la formación del maestro indígena (Cfr. Martínez Soriano: et al: 1993).

Con la modernización educativa y la profesionalización del magisterio. Estos cursos de capacitación desaparecieron. Pero en su lugar se implementaron con la misma tendencia los cursos de Bachillerato Pedagógico, para educación indígena, los cuales tenían la finalidad de preparar a los maestros en servicio que se encontraban rezagados, porque en su momento no se prepararon (recuérdese que anteriormente ingresaban con perfil de secundaria). Además se implementó un curso especial de Educación secundaria para aquellos que ingresaron con perfil de primaria, y de igual forma se quedaron rezagados; y con los nuevos cambios que exigían un perfil de licenciatura, estos maestros veían un futuro incierto respecto

a su trabajo, por lo que hicieron una demanda mediante la sección 22 a las autoridades educativas estatales es así como se implementó este curso.

En el espacio de bachillerato es en donde laboraron dos egresados de la LEI de la UPN. Trabajaban aquí por contrato, y como los cursos se daban los sábados y domingos, este trabajo era una actividad complementaria a su trabajo. Un egresado participaba dando la asignatura de Seminario de Tesis.

3.7.3 CURSOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PRIMARIA EN EL MEDIO INDÍGENA DE LA UPN.

Esta carrera implementada por la Universidad Pedagógica Nacional tiene como modalidad los cursos semiescolarizados. Y su plan de estudios se enfoca concretamente a la problemática de la educación indígena, además a la reflexión sobre los modelos educativos y sobre la práctica docente actual. Es la primera institución que tiene un plan de estudios diferente a las demás instituciones formadoras de docentes. aunque la forma de desarrollar las actividades con los estudiantes no difiere mucho de las demás instituciones (sesiones en los sábados y domingos, Trabajos y exposiciones por equipos, etc.). Las Licenciaturas en Educación Indígena, y en Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena significan uno de los primeros avances de formación real para los maestros de educación indígena. Ya que en estas carreras se pretende hacer reflexionar al maestro indígena de su trabajo docente, de la importancia de la educación indígena y de

darle los elementos necesarios para poder reconstruir o mas bien construir esa educación.

Al igual que en la Unidad Ajusco, las carreras en la modalidad semiescolarizada, han tenido sus problemas (como la falta de asesores, falta de material, falta de local, falta de habito para el estudio (problema generalizado). Uno de los problemas comunes entre la modalidad semiescolarizada y la escolarizada que se ha percibido, es que los maestros de educación indígena en servicio tienen la visión de que "los que estudian en estas instituciones se vuelven prepotentes y autoritarios y creídos de que saben mucho y a veces ni saben nada, y ya no quieren participar con nosotros porque dicen que ellos ya están en otro nivel".(palabras de un delegado sindical después de una reunión que se tuvo con los jefes de zonas de supervisión, supervisores y delegados sindicales del estado, marzo de 1994) (hablan de otro nivel de conocimientos). Hay una especie de rechazo hacia ellos. Esto se debe a que su comportamiento (Actitud?) al ingresar a esta institución cambia con sus compañeros de trabajo, y esto lo demuestran de varias formas:

- ya no participando con los demás maestros.
- En cursos, seminarios, y otras actividades, formando grupos entre ellos (como una especie de equipos selectos).
- Autonombrándose lic., (quienes ya concluyeron, aunque cabe mencionar que no todos).
- Tratando de imponer sus puntos de vista en los trabajos o a los directores de escuela.

-Tratando de acaparar espacios (en algunos casos) mediante acciones políticas, sin tomar en cuenta la decisión de las bases. etcetera. (Observaciones hechas, en cursos del PAM, PARE, reuniones sindicales regionales en Tlaxiaco, y delegacionales en la zona escolar de San Juan Numí).

En una reunión de jefes de grupo y asesores de la licenciatura de educación preescolar y primaria en el medio indígena, realizada en la subsede de Tlaxiaco Oaxaca, (Diciembre de 1993), los jefes de grupo planteaban la problemática de que son rechazados por los maestros de base, porque decían que aunque ya estaban en una institución de nivel superior, no se veían cambios en su trabajo, y para superar estas deficiencias demandaban una planta de asesores cuando menos con perfil de maestría. Aunque esto pudiera ser parte del problema aún había muchos otros elementos que incidían para que se tuviera esa visión de ellos. Aquí solo reducían el problema a la relación maestro-alumno, y quien cargaba la culpa aquí era el asesor. (Cabe aclarar que no la totalidad actúa de esta manera, pero si un 60%)

En este espacio han trabajado tres, de los diez egresados de las dos primeras generaciones. Aunque muchos de los compañeros de las generaciones posteriores han encontrado cabida en este espacio para compartir sus experiencias con quienes ingresan en esta institución). Aquí se encuentra un terreno fértil para iniciar con trabajos de sensibilización con los maestros en servicio, ya que se nota una tendencia ascendente de estudiantes en esta carrera, y además porque este tiende a ser, mas un curso de reflexión y

formación que de capacitación. Solo que el reto prioritario a superar es lograr un cambio en el pensar y actuar de quienes estudian aquí, porque aunque las asignaturas se acercan más a la realidad indígena y se han implementado cursos de sensibilización y reflexión sobre su quehacer cotidiano (como el curso propedéutico). Estos no han alcanzado su objetivo, ya que al regreso a sus comunidades los estudiantes revierten su actuar en lo contrario a las finalidades del curso, apoyados en su seguridad de estudiar en una institución de nivel superior.

3.8 ACTIVIDADES EDUCATIVAS COMPLEMENTARIAS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PRIVADAS.

Entre las actividades complementarias que los egresados han realizado, se encuentran las actividades educativas complementarias en Instituciones particulares. Los espacios donde se han desempeñado como maestros son los siguientes:

3.8.1 LA UNIVERSIDAD REGIONAL DEL SURESTE (URSE).

Esta institución tiene su sede en la ciudad de Oaxaca, y es considerada en esta entidad como una Universidad de gente pudiente o en palabras de otros: "una universidad de juniors". Aquí se desempeñaron dos egresados de la LEI de la UPN, Uno de la primera generación; participó como asesor dando la asignatura de Modelos Pedagógicos. Y otro de la segunda generación.

3.9 EL EGRESADO EN LOS PROYECTOS

3.9.1 PROYECTO DE EDUCACIÓN INICIAL.

En este proyecto se encuentra laborando un egresado de la primera generación que anteriormente estuvo trabajando en el PARE.

3.9.2 PROYECTOS EDUCATIVOS EN LAS COMUNIDADES.

De los 10 egresados de las dos primeras generaciones, tres han trabajado directamente con las comunidades. Dos, de la primera generación, que trabajaron con un proyecto del PARE financiado por el banco mundial sobre la elaboración y aplicación de los libros de texto en lengua indígena para primer grado. Estos dos egresados (junto con otros) hacían el trabajo de campo en dos comunidades indígenas de la mixteca alta, a las cuales les llamaban "comunidades piloto". Las investigaciones las hacían periódica y temporalmente. Al regresar de las comunidades se concentraban en un lugar para procesar lo investigado, el resultado de este avance, se llevaba a la DGEI, vía departamento para seguirlo procesando y para que se le de su visto bueno y la autorización. Porque el equipo estaba conformado de esa manera. El coordinador general o responsable era una persona de la DGEI, enseguida había otro coordinador estatal, hasta llegar a los colaboradores. Quienes más participaban en el trabajo de campo, eran el coordinador estatal y los colaboradores. LA DGEI daba las líneas metodológicas y estructurales y los colaboradores hacían el trabajo de campo. A los

colaboradores les costó un gran trabajo involucrar a las comunidades, y sobre todo a los maestros que laboran en esas comunidades. Con los niños no hubo problema. Después de haber terminado la primera parte del trabajo, que era la recuperación de materiales de la comunidad (cuentos, leyendas, cantos, numeración, diálogos, etc. en lengua materna), de ir sistematizando este trabajo, de irle buscando las formas adecuadas de evaluación, y de ir aplicándolo con los niños de las comunidades piloto.

Una vez realizado todo este proceso que era la primera fase. Faltaba la segunda fase que era volver a las comunidades piloto con el material procesado ya impreso, con sus respectivas guías, métodos, técnicas de trabajo que los mismos maestros de grupo iban estructurando, y volverlo a trabajar pero de una forma mas metódica para ir descubriendo y superando posibles deficiencias, fallas o vacíos que la primera fase hubiera dejado desapercibido, para después tener un buen porcentaje de aceptabilidad y así ir ampliando el trabajo a las demás comunidades. Esto no sucedió así. Una vez culminada la primera fase. La DGEI procesó e imprimió el material, y sin haber realizado la segunda y quizá tercera fase. Lo envió a los Departamentos y a las jefaturas como algo ya acabado, para que inmediatamente se pusiera en práctica, sin haber tenido siquiera el seguimiento para conocer el grado de operabilidad de este material en las comunidades piloto. Y lo que es peor, es que los materiales no se imprimieron como lo entregaron quienes hicieron el trabajo de campo.

A esto se argumentaba que se hicieron las revisiones y las correcciones pertinentes, por los especialistas que hay en la DGEI. Los mismos investigadores mostraron su inconformidad, planteando argumentos de que no era posible que los especialistas que no conocían ni el contexto ni la lengua indígena, ya que estos no fueron al campo a realizar la investigación, hubieran hecho esas correcciones. ¿cómo podría un lingüista corregir una palabra o enunciado en una lengua indígena que no conoce? ¿Que factores y elementos tomaría en cuenta para asegurar que es la forma correcta de escritura y pronunciación de esa lengua indígena? ¿que factores y elementos tomaría en cuenta para asegurar que ese trabajo ya está comprobado y que su porcentaje de operabilidad y resultados son satisfactorios, para ya estandarizarlos?

No es que se dude de la capacidad y de que se tengan los elementos teóricos para hacerlo, pero son generales, y en un contexto de pluralidad étnica (como es el caso de nuestro país) hay que tomar en cuenta cada particularidad étnica. y mas tratándose de la lengua. En todo caso quienes tenían los elementos son los investigadores, ya que conocen su lengua, son de esos grupos étnicos, y habían vivido toda la problemática para la elaboración de ese material los que podrían hacer las correcciones del material (un hablante de español que desconozca el inglés no puede corregir a un hablante de inglés, o viceversa). Pero no se tomaron en cuenta sus sugerencias y aportaciones. Una vez mas triunfó la imposición, ya que apoyados por el poder que tienen enviaron los materiales ya elaborados, a los departamentos y de ahí a las jefaturas, para que

estas las repartieran a las zonas escolares y ya se pusieran en práctica. Se les dio un breve curso a los supervisores sobre el manejo de dichos materiales, para que estos por esa misma vía los llevaran a las escuelas. Estos cursos consistieron en el conocimiento de los fundamentos jurídicos y políticos de la educación indígena; en el conocimiento y manejo de los libros y las guías del maestro (eran dos libros, uno de lectura y un libro de trabajo, la guía del maestro y un cuaderno de evaluación), el conocimiento e intento de manejo de la metodología (que es el método de la palabra generadora de Paulo Freire) y manejo del alfabeto en lengua indígena.

Aquí el primer obstáculo fueron los supervisores quienes cuestionaron la forma de cómo se estaba realizando el trabajo y de fallas técnicas en la elaboración del material. De cualquier manera el trabajo se llevó a las escuelas para su implementación. Los investigadores inconformes con la forma de como trabajó la DGEI, optaron por retirarse del trabajo para no seguir fomentando esto, o fueron relegados por la institución por negligencia o desobediencia. Y es que además, la DGEI quería que los investigadores se concentraran en las oficinas centrales para desde aquí elaborar los materiales para el segundo grado escolar (ya no les quería permitir que fueran a hacer investigación en las comunidades) argumentando que no había suficiente financiamiento para seguir con el trabajo. En estas circunstancias y condiciones, el trabajo se alejaba mas de la realidad a la que se iba a implementar. Por lo que quienes veían esto de manera reflexiva

optaron por no seguir fomentando este tipo de trabajo y se retiraron del proyecto. Estos hechos alejan mas a la DGEI de la realidad por la cual fué instituida.

En este proyecto, trabajaron en comunidades haciendo investigación, dos egresados de la primera generación y los dos abandonaron el proyecto. Uno estaba y sigue estando en el Departamento en Oaxaca y atiende la sección de preescolar en la oficina de planes y programas que pertenece a la subjefatura de apoyo pedagógico. El otro no abandonó del todo el proyecto, porque en una jefatura de zonas donde se encuentra laborando, lo comisionaron para que haga el seguimiento del trabajo de los materiales en lengua indígena en "comunidades piloto", y en ese trabajo se encuentra actualmente, sin mas remuneración que su sueldo, aunque sigue adscrito en la mesa técnica de la Jefatura.

3.9.3 PROYECTOS SOCIALES O PRODUCTIVOS EN LAS COMUNIDADES.

De los diez egresados. Uno participa en un proyecto de producción o apoyo a comunidades productivas. Este es uno de los proyectos financiados por el Banco Mundial e implementado por el gobierno de la República mediante el Programa de Solidaridad. El egresado es (o fué) miembro directivo del consejo de comunidades y asociaciones indígenas de la región Miahuatlán y Pochutla, cargo que adquirió estando como presidente de su pueblo. Estaba a cargo de la comisión financiera.

En este proyecto gubernamental se apoya con dinero asesorías, herramientas y vehículos de trabajo para la producción en las comunidades que forman parte de esta asociación (al igual que en muchas otras que se organizaron para tal efecto). Cabe mencionar que en esta comisión no estaba fungiendo con su calidad de representante de su comunidad sino como persona. Esto indica que el apoyo que se recibe no se destina a toda la población, sino, a los grupos productivos que se asociaron para formar el consejo (esto es, por ejemplo que en su comunidad, no todos los habitantes siembran café, y por este motivo principalmente es que se fundó la asociación de comunidades. Por lo tanto no todos los habitantes reciben el beneficio de este proyecto. Solo lo reciben quienes están en la asociación y producen café. De igual forma sucede con otros productos y actividades). Este trabajo que el egresado realiza, es independiente al trabajo educativo realizado en la jefatura de zonas de supervisión donde está adscrito.

3.10 OTRAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS.

Otros espacios en donde los egresados han participado son: Foros de Educación Indígena, en ponencias, en mesas redondas organizadas por la radio y televisión del estado. En estos eventos han participado principalmente los egresados que coordinan el programa del PARE estatal. Otro egresado, aunque no es de las dos generaciones a las que se entrevistó, se tienen referencias, que

renunció al subsistema de Educación Indígena y se pasó a dar clases a una escuela telesecundaria

3.11 ACTIVIDADES NO EDUCATIVAS.

Aunque ninguno de los egresados de las dos primeras generaciones han abandonado el subsistema de educación indígena. Se tienen referencias que egresados de otras generaciones han abandonado este subsistema para trabajar en otras instituciones o para dedicarse a otras actividades personales, un ejemplo son dos egresados de generaciones posteriores que ya no están trabajando en el subsistema de Educación Indígena. Ahora trabajan en un programa gubernamental sobre asuntos indígenas (PRONASOL).

Después de haber hecho las indagaciones sobre el campo laboral en el ámbito de la educación indígena, de los egresados de las dos primeras generaciones en el estado de Oaxaca. Encontramos que estos tienen su campo de acción en tres niveles. El primer nivel es el Departamento de Educación Indígena, que se encuentra en la capital del estado, y por lo mismo hay mas concentración de instituciones educativas, tanto públicas como particulares, hay mas programas y proyectos de trabajo donde los egresados pueden desarrollar su trabajo. En este espacio se rotan en diferentes comisiones quienes participan aquí. de los diez egresados, seis se encuentran laborando en este nivel. tres en el PARE, uno como subjefe de Apoyo Pedagógico, uno en la sección de preescolar, dependiente de la Subjefatura de Apoyo Pedagógico, y uno en el proyecto de educación

inicial. Estos egresados han tenido su campo de acción en este nivel; y se han rotado en las comisiones y programas que aquí existen. Algunos a su regreso de la UPN regresaron a las Jefaturas pero fué por un breve tiempo, después se concentraron en este nivel en donde, hasta la fecha aun siguen permaneciendo.

Las Jefaturas de zonas de Supervisión. Es el segundo nivel donde laboran los egresados. El campo de acción aquí es mas restringido, debido a que las jefaturas de zonas de supervisión se encuentran en ciudades mas pequeñas que la capital (A excepción de la Jefatura de los Valles Centrales que se encuentra también en la ciudad de Oaxaca), y por lo mismo hay menos fuentes de trabajo complementario. En este nivel solo laboran dos egresados. La tendencia, en estos últimos años, (según las autoridades del departamento) Es que los egresados de la UPN retornen y se ubiquen en las jefaturas de zonas de supervisión para reforzar las mesas de trabajo, principalmente las mesas técnicas de cada jefatura. Si bien es cierto que las dos primeras generaciones, en su mayoría, se ubicaron en el departamento de educación indígena, las posteriores, se empezaron a ubicar en las jefaturas de zonas o en las zonas escolares y es desde estos espacios como algunos han ido llegando al departamento.

Las zonas escolares. (me refiero al conjunto de comunidades que atienden las zonas escolares) Es el tercer campo de acción de los egresados, es a la vez el campo mas amplio y el mas restringido de acción. Mas amplio, porque desde este ámbito se pueden (o se deben) implementar investigaciones y acciones tendientes a

desarrollar la educación indígena. Pero desafortunadamente, no hay la cobertura necesaria (por parte de las autoridades educativas) ni la remuneración adecuada, como se encuentra en el primer nivel. Por lo que en este campo no hay equipos de investigación en específico. (Cuando los trabajos de investigación deberían partir de aquí, como parte de todo un proceso, para después volver al punto de partida, en una constante retroalimentación. Esto no se da así en las comunidades), esto hace que este campo de acción con toda la grandeza que tiene se vuelva el mas incomprendido. En este espacio, el trabajo se reduce cuando mucho a fungir como supervisor, auxiliar de supervisión, director o maestro de grupo. Pero como ya se ha venido mencionando. Aun cuando se trabaje en estos espacios, hace falta un proyecto de trabajo para ir transformando este tipo de práctica actual.

3.12 RELACIÓN INTERPERSONAL EGRESADO, MAESTROS EN SERVICIO.

A lo largo de la investigación se ha venido mostrando la relación que han tenido los maestros en servicio con los egresados. La relación interpersonal que se ha establecido es de rechazo hacia los egresados (no en un 100%, pero si en un 60%):

"Bueno a mi regreso, pues realmente, aquí con los compañeros de la región. Aquel que va a capacitarse o a recibir una, o pues a estar becado y todo eso pues no, no me vieron con buenos ojos no?. Porque todos quisieran ir y no tienen esa oportunidad de poder ir". (E8-DC, 2ª generación).

Este rechazo ha provenido principalmente de cinco situaciones:

- 1) Las expectativas de los maestros difieren de los trabajos que

los egresados implementan. 2) La forma de como implementan los trabajos y el trato que le dan los egresados a los maestros en esta interrelación, (se habla de su forma de actuar, su trato. su relación; ya sea de compañerismo o de autoritarismo, de prepotencia, etc. O sea la actitud en el terreno de las relaciones interpersonales) 3) Las instituciones o instancias que avalan o promueven el trabajo. 4) La habilidad y el conocimiento que el egresado muestra en el desarrollo del trabajo. 5) Los antecedentes del egresado antes de su ingreso a la UPN.

Una de las diferencias entre los objetivos en el perfil de egreso de la UPN, y las expectativas del maestro en servicio para con los egresados, como ya se ha venido recalcando a lo largo del trabajo es que en el perfil de egreso se marcan como objetivos una serie de acciones en el aspecto investigativo, o mas bien los planes y programas de la LEI tienen como finalidad la formación de profesionales indígenas que al egresar tengan la capacidad y los elementos para hacer investigación educativa que ayude a desarrollar la educación indígena, cuestión muy importante pero que en el campo de acción pasa a segundo término, debido a que las instancias, necesidades y expectativas tanto de autoridades como de los maestros en servicio son diferentes y estas se circunscriben (como ya se mencionó) en mejorar la enseñanza-aprendizaje de sus alumnos, en ser mejores y mas eficientes con su trabajo. Y a esta dinámica quieren las autoridades involucrar a los egresados; que estos se preocupen en resolver problemas ya establecidos pero que

no se investigue el por qué de esos problemas, que promuevan cursos pero sin criticar la realidad y profundizar al respecto.

En el estado de Oaxaca, tradicionalmente el maestro solicita cursos de como enseñar mejor. De como relacionar mejor las asignaturas que marca el programa escolar, cursos prácticos de como solucionar los problemas que aparecen en los libros de texto (matemáticas, español, etc.) solicitan clases modelo a quienes llegan a impartir los cursos, solicitan técnicas para conducir mejor los grupos. Lo curioso es que también ya llevan en mente el boicot de los cursos, cuando algo falla durante el desarrollo de estos, también utilizan estos cursos como foros para hacer planteamientos sobre las necesidades de las escuelas o para hacer denuncias. La experiencia de un compañero egresado de la primera generación de la UPN con respecto a estos cursos es el siguiente:

"El maestro no estaba sensibilizado, no estaba preparado, o no está preparado para empezar a proyectar la educación indígena. Lo que me llevó a cambiar de estrategia para preescolar. Entonces ya empecé a trabajar con los maestros pero ahora por zonas; lo que son las didácticas de las áreas o asignaturas, por ejemplo: matemáticas, naturales, sociales, español, y actividades artísticas. Por ahí lo vi todo un éxito no?. Porque el maestro llevaba su libro, anotaba que dudas tenía en cuanto no podía enseñar X tema o como aportar ciertos contenidos que venían ahí en el programa y en el libro del alumno, en el libro del maestro. Y se fue satisfecho porque eso es lo que requería el". (E5-IS, 1ª generación).

Aquí el egresado actuó de acuerdo a la expectativa del maestro de grupo, aunque sabía que con esto se estaba fomentando el instrumentalismo y eficientismo pero solo de esta forma podía reinvidicarse con los maestros.

Estas dos formas de apreciar o abordar la problemática repercutían en la relación entablada entre los maestros y el egresado en el terreno de lo hechos. Un egresado comenta al respecto:

"En la escuela estábamos comparando y analizando que, algunas cosas eran muy buenas como aspecto personal, pero como aplicación ya en el terreno del trabajo, pues no, no era operante porque ahí porque ahí teníamos que toparnos con el primer trancazo que eran los mismos compañeros, que no estaban formados para tal situación a como nos instruyeron a nosotros allá en la Pedagógica". (E6-HM, 1ª generación).

También entran en juego otros tres elementos que inciden directamente en esta problemática y son:

- Lo que la DGEI y en el caso particular, el Departamento de Educación Indígena del estado espera o pretende del egresado.
- Lo que la parte sindical espera del egresado. En este caso estas dos instancias se funden para convertirse en una sola expectativa (esta fusión es debido al avance en lo político sindical).
- Lo que el propio egresado espera y quiere después de su formación en una institución de nivel superior.

Es así como se establece el primer obstáculo entre el maestro en servicio y el egresado de la LEI. El primer problema al que se enfrenta el egresado es que al tratar de implementar trabajos de recuperación de elementos indígenas para desarrollar una educación indígena. Quienes mas se oponen a ella son los propios maestros. Y de todas formas tratan de obstaculizar estos trabajos, ya sea, no participando con los egresados, aconsejando a las autoridades para que no apoyen o participen, boicoteando los cursos sobre estas

temáticas, impidiendo la participación de los niños; Malinformando de que el egresado necesita la información para realizar su tesis (en el caso de los que no lo han hecho). Aquí el egresado se encuentra ante la disyuntiva de seguir trabajando aun con todo lo que esto implica, o retractarse para reiniciar o para cambiar de estrategia a seguir o, definitivamente, cambiar de trabajo o de postura frente a un mismo trabajo, es decir, seguir el trabajo desde la óptica de las necesidades reales de las comunidades o desde la visión de las autoridades educativas (en las que se enmarcan los propios maestros en servicio).

Todos los egresados de las dos primeras generaciones reconocen que la relación entre ellos y los maestros en servicio no han sido muy positivas (A lo largo del trabajo se ha venido plasmando la visión que los maestros en servicio tienen de los egresados y viceversa). En toda la trayectoria de las actividades que los egresados han realizado, con el grupo con quien mas relación han tenido es con los maestros (en cursos, en seminarios, en algunas investigaciones, etc). En esta relación interpersonal han hecho sentir su superioridad, su autosuficiencia y su autoritarismo mal interpretado como autoridad. En algunos casos han demostrado su prepotencia, por lo que esta relación ha sido vertical en la mayoría de los casos. Un egresado comenta al respecto:

"El primer reto al que me enfrenté, fué que el maestro no estaba dispuesto así de primeras, es decir, está bien, lo acepto. porque no hubo previa sensibilización. La previa sensibilización no implica hacerlo en un día, sino que habrá que pasar un buen ratito. Esto no fué exitoso (se refiere al curso de captación de contenidos étnicos)...El maestro no estaba sensibilizado, no estaba o no

está preparado para empezar a proyectar la educación indígena...El maestro es pragmático, y por el desarrollo de su trabajo lo lleva, a convertirse pragmático y eso hace que el pida poco rollo y mas trabajo y si tu llegas con todo lo contrario, lo aburres y no eres bien aceptado".(E5-IS, 1ª generación).

Este problema nos vuelve a remitir a la relación formación-práctica del maestro. Ya que debido a la propia formación que se tiene. A la visión parcializada de la realidad en el ámbito educativo, a las necesidades inmediatas que requiere en el trabajo docente, a la presión ya sea intrínseca o extrínseca que de alguna manera se ejerce sobre su persona para el desarrollo de su trabajo. Todo esto hace que solicite cuestiones prácticas y no teóricas. Que solicite cómo desarrollar mejor un tema de Matemáticas, de español, de historia, de geografía, etc; y como relacionar mejor estos temas con los libros de texto. En otras palabras, cómo avanzar mejor en el desarrollo de los planes y programas ya establecidos. Otro egresado comenta sobre esto:

"Nuestros compañeros, cuando llega uno al campo. Generalmente una de las exigencias de los que ya están en el servicio, es de que te demandan técnicas, métodos y cuestiones que tu realmente viste muy superficial, porque sinceramente casi ni los viste".(E10-AS, 2ª generación).

Se nota así una diferencia o vacío entre la formación del egresado y lo que el maestro (grupo en el que el egresado potencialmente va a ejercer mas acción, ya que con estos es con quien mas interacción se tiene) solicita o necesita (desde su propia perspectiva) para su trabajo. Aquí se requiere hacerle ver al maestro desde qué perspectiva está realizando su trabajo y que alternativas podrían ser mejores y beneficiosos para los niños y

las comunidades. Pero si en estos momentos no se sabe diferenciar y definir las dos posturas, se corre el riesgo de caer en lo mismo, en coadyuvar a reproducir esa tendencia. Ahora bien, si se define por lo otro, se corre el riesgo, de no abordarlo correctamente, ya sea porque no se tengan los suficientes elementos o porque se adopta una postura impositiva al hacerlo. Esto último es quizá lo que menos toleran los maestros de base. Si se llega con una actitud, impositiva, autoritaria, prepotente, aún cuando el trabajo realizado sea excelente y el egresado haya sido un alumno brillante, por este simple hecho será rechazado por los maestros de base.

El problema es cómo relacionar lo que el maestro quiere con lo que verdaderamente necesita para que cambie su práctica docente actual (cómo hacer que de los cursos regrese contento porque lleva resueltas sus dudas sobre las asignaturas y su relación con los libros de texto, pero además lleva elementos de reflexión y análisis sobre su trabajo docente, que sería el primer paso para cambiar este trabajo). Esto requiere de un proceso largo como ya lo mencionó un egresado.

Un elemento muy importante y crucial para la transformación y el desarrollo de las comunidades indígenas, lo representa el maestro por su incidencia en los diferentes ámbitos: Se relaciona directamente con las comunidades, con los niños, en no pocos casos son autoridades de sus comunidades, pero mientras su formación siga siendo alienante, esta posibilidad seguirá siendo nula. Por lo que es aquí donde se requiere de un trabajo arduo para irlo

sensibilizando, y en lo posterior concientizando de tal manera que se vaya dando cuenta del importante papel de transformación que representa para las comunidades indígenas. Pero para esto, necesariamente el propio egresado debe pasar por los mismos procesos hasta estar convencido del papel que él representa para los maestros. O sea que el egresado debe hacer a un lado sus aires de suficiencia y grandeza por el hecho de haber estudiado en una institución de nivel superior y tener una relación mas horizontal con los compañeros en servicio. En buena medida este cambio de actitud ayudará mucho a mejorar la relación y por lo consiguiente la visión del maestro hacia el egresado.

Un grupo de maestros que se puede considerar, como el grupo menos susceptible a los cambios por su status dentro de los mismos maestros. Es el grupo de Supervisores y Jefes de Zonas de Supervisión. (en algunas jefaturas ya se está superando esta situación. debido a que son nombrados, por la propia base y con la participación de las delegaciones sindicales). Estos maestros por su posición, son quienes mas se resisten a buscar otras formas de trabajo y quienes reproducen mas fielmente la tendencia tradicionalista. Asumen su verdadero papel dentro de esta corriente. Y actúan como unos verdaderos fiscalizadores y con todo apego a la normatividad sin preocuparse mucho de la realidad. Es este otro espacio donde urgen cursos de sensibilización sobre el trabajo docente, para tratar de reorientar su visión desactualizada de la educación. Un egresado comenta sobre esta prioridad lo siguiente:

"Hay que empezar los seminarios con los supervisores, porque hay mucha gente que ya se apolilló, ya se empolvó. Desde que consiguen su plaza de supervisores ya no se preocupan por actualizarse. Se quedan en su tiempo. Ni las informaciones de los medios de comunicación escuchan o leen; y si hay algunos maestros listos o grilleros, oyen o ven alguna información novedosa. Con tal de torear al supervisor, van y le preguntan, y este no sabe que contestar. Ahí es donde los empiezan a desvirtuar y a atacar, creando problemas en la zona. con los Jefes de Zonas es peor tantito. Mas cuando ya son gente de edad, o gente que nomás ve que la cuestión administrativa marche bien desentendiéndose de lo demás y del aspecto técnico que es lo mas importante. Aquí es donde se crea un círculo vicioso, porque el Jefe de zonas no le exige mucho a los supervisores, para que estos no le hagan política. Los supervisores hacen lo mismo con los maestros". (E7-AM, 1ª generación).

Para poder avanzar en este sentido, se necesita hacer una reflexión profunda sobre lo que es la práctica docente, implementar cursos o seminarios sobre el quehacer cotidiano del maestro. Establecer una correlación entre su práctica y los conocimientos que históricamente se vienen construyendo cerca de su realidad. La implementación de estos cursos deben ser mas de reflexión y de sensibilización que de la didáctica de las asignaturas o de clases modelo, como lo solicitan los maestros. Pero este trabajo implica que quienes den los cursos estén identificados con los maestros en servicio. Haya una relación y comunicación mas horizontal para que no haya el rechazo que generalmente ha habido en estos cursos.

3.13 LA CUESTIÓN SINDICAL ¿IMPULSO U OBSTÁCULO EN EL AVANCE DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA?

Dadas las circunstancias que se viven en el estado de Oaxaca respecto al movimiento magisterial, la cuestión sindical se ha

convertido en una especie de elemento rector para cualquier acción a implementar. Esto ha sido a tal grado que; cualquier curso, seminario, o evento pedagógico, o cualquier otra actividad no se realiza sin el visto bueno o autorización de la parte sindical. Con esto, todo evento de carácter pedagógico, se convierte en evento político, llegando a veces a someter por consenso o votación, elementos o aspectos que deben ser objeto de discusión, análisis, reflexión y proposición.

La cuestión sindical en el estado de Oaxaca se ha convertido así en un filtro político, para la implementación de trabajos de carácter pedagógico. Y en algunas veces ha hecho el papel de legitimador de proyectos pedagógicos oficialistas, aceptando o participando en eventos convocados por el CEN del SNTE o por la SEP; como el congreso pedagógico celebrado en octubre de 1994, en la ciudad de Oaxaca, convocado por estos dos organismos. Este congreso se realizó por etapas. 1º) la etapa delegacional. 2º) la etapa regional. 3º) la etapa seccional y 4º) la etapa nacional en donde se discutieron temas en torno a la educación enmarcados en este tiempo y en el modelo de desarrollo económico actual. Pero, desde esos organismos se mandaron materiales de trabajo y líneas temáticas a discutir. Que si bien en las delegaciones, regiones y quizá en el estatal, si se discutieron, y se propusieron alternativas (por cierto muy pocas, y mas enfocadas al aspecto económico). Pero al llegar al nacional, ni siquiera los tomaron en cuenta. Sometiéndose esto a votación, en donde la mayoría de las secciones aprobaron lo ya establecido. Entre esta aprobación iba

incluida la problemática de educación indígena. Aquí la discusión se somete a votación.

De alguna manera la cuestión sindical ha incidido en el trabajo de todos los egresados. Por ejemplo al egresado que destituyeron como supervisor. Esta acción la realizaron los maestros, en coordinación con sus representantes sindicales. Todo se derivó por su forma de actuar con los maestros de base. Sobre su experiencia en este problema comenta:

"No les convino como estaba yo trabajando; Y como la cuestión movimiento democrático, dicen, pues yo algunas cosas veo que no tienen nada de democrático, sino que de otra cosa no?. De democracia pasan al otro extremo. Utilizan la palabra, mas no la acción".(E6-HM, 1ª generación).

La cuestión sindical incide en todos los ámbitos y niveles educativos, en el estado de Oaxaca. Lo mismo para promover u obstaculizar ascensos económicos o de comisiones a los maestros. Para apoyar o frenar proyectos o trabajos. Para impulsar o destituir a los maestros, de algunos cargos o puestos en donde se desenvuelven. Todo se hace con relación a la postura y participación que se tenga dentro del movimiento magisterial. Un egresado comenta sobre lo sindical dentro de su trabajo:

"El problema de nosotros aquí ahorita es de que, no dan el banderazo para que arranquemos con el trabajo que nos tienen encomendado, que es la capacitación para los compañeros en servicio. Aquí ha habido una serie de argumentaciones. Ya están asignados los presupuestos. Ya están los materiales. Ya está capacitada la gente. El problema ya obedece a razones políticas. o sea, razones pues del sindicato. Que argumenta de que no hay condiciones; que no fueron tomados en cuenta. Bueno, una serie de situaciones....No los culpo porque somos parte también del movimiento....Lo que pasa es que la gente que lo abandera o representa

en este momento, pues tienen ideas, un tanto, de estar obstaculizando este trabajo".(E10-AS, 2ª generación).

Estas situaciones han sido una constante en el trabajo de los egresados. Situación que incluso (como ya se describió) llegó a tratarse en una asamblea conjunta entre supervisores, jefes de zonas, jefe del departamento, secretarios generales, representantes regionales sindicales y representantes de la sección 22 del SNTE. Para tratar como uno de los temas la situación actual de los egresados de la LEI de la UPN, después de haber hecho un análisis sobre el desempeño de estos.(en este análisis hubo serias críticas hacia los egresados, sobre todo por la forma de su ingreso a la UPN, pero también sobre su desempeño laboral).

Si bien es cierto que la cuestión sindical hasta ahora ha sido un filtro para la aceptación o rechazo del maestro en servicio hacia los egresados, y que en alguna medida ha obstaculizado el trabajo de estos. También es cierto que esta obstaculización se debe a la identificación o no, que se tiene de esta instancia que está convertida en uno de los principales protagonistas de la acción educativa en Oaxaca. Y por ahora representa, la única instancia real que garantice en buena medida la aceptación del maestro indígena hacia el egresado.

En la medida en que el estudiante que ingresa a la UPN, participa en el movimiento magisterial, se identifica, con su zona escolar o con su región (tanto oficial como sindicalmente), en esa medida volverá a ella para poner en práctica las experiencias adquiridas en este espacio de formación. Por lo que es necesario

que quienes ingresan a esta institución tengan el respaldo de la instancia sindical, por lo que ya se dijo, que representa la aceptación e identificación de los maestros y la garantía de volver al campo para apoyar a los maestros en servicio. Claro está que aquí influirán otros factores como ya lo mencionamos. (las propias expectativas del egresado y otros). Ya en el espacio de formación, un elemento muy importante que no debe soslayarse es el relacionado a la conciencia de quien se forma.

La instancia sindical, no solo es un elemento de participación e identificación con los maestros de base. También ha servido, como un elemento de reivindicación. Como lo demostró una experiencia reciente en el estado de Oaxaca. Un egresado que tiene plaza de Jefe de zonas de supervisión. No tenía presencia con los maestros, no participaba en el movimiento magisterial y estaba desubicado en el departamento. Pidió irse a su región. Lo cual le fué concedido. Al poco tiempo se nombró por región un maestro para participar en la elección del nuevo Jefe de Departamento. Este compañero salió electo por parte de su región, y se vino a la elección. Por perfil académico, el egresado triunfaba, debido a que tiene dos especialidades. Una en la Normal Superior, y otra en la Licenciatura en Educación Indígena. Pero por su no participación en el movimiento magisterial. Eligieron a otro maestro. Aunque el egresado no quedó como jefe de departamento. de cualquier manera, regresó al departamento, pero ahora con el apoyo de los maestros de su región. Es así como se da la reivindicación.

Haciendo una recapitulación, se tiene que todos los egresados que volvieron al estado de Oaxaca aún permanecen laborando en los diferentes espacios o niveles dentro del subsistema de Educación Indígena. La mayoría de estos egresados están ubicados en el Departamento de Educación Indígena (en la ciudad de Oaxaca), desde donde se rotan en las diferentes comisiones dentro del mismo departamento. Quienes se encuentran este nivel en su mayoría tienen la clave de Jefe de Zonas de Supervisión. (Excepto uno) Solo dos se encuentran ubicados en las Jefaturas de Zonas de Supervisión, (de estos, uno tiene la clave de director técnico y un egresado labora en una comunidad como director de escuela.

El campo de acción mas amplio que han tenido es con los maestros en servicio, participando en los diversos cursos que se han implementado, ya que aquí han participado todos los egresados. Los espacios potenciales de acción son muchos y variados.

Dos son los principales problemas que se han encontrado:

- 1) La obstaculización tanto por parte de las autoridades educativas, no autorizando espacios y financiamiento para implementar trabajos con los maestros y comunidades que ayude a desarrollar la educación indígena, como por parte de los maestros debido a sus expectativas de trabajo.
- 2) Las necesidades en el campo de trabajo eran diferentes a los elementos teóricos adquiridos durante su formación en la UPN. En este aspecto habría que tomar en cuenta que las necesidades de trabajo (de la que los egresados hablan) se restringen a lo que los maestros en servicio solicitan (técnicas, métodos, dinámicas, lo

que es en sí la didáctica de las asignaturas). Lógicamente que esto se debe a la visión parcializada de educación que tienen, producto de su formación.

Hasta el momento no hay investigación en las comunidades que rescate y procese las experiencias de estas para avanzar en la educación indígena. La que ha habido ha sido obstaculizada por los mismos maestros debido a muchas causas, pero entre ellas; una de las principales es de que la DGEI las impone.

Una de las problemáticas, muy delicada que se encontró, que no corresponde al terreno pedagógico (ya que en este aspecto si se ha demostrado capacidad, y esto se demuestra en la aceptación y participación del egresado en ciertos círculos de trabajo, como en la radio, televisión, mesas redondas, foros, participación en instituciones de nivel superior, etc. Aunque no puede decirse que en un 100%, ya que también ha habido tropiezos, como el caso del compañero que destituyeron de supervisor). Es el de la forma de cómo actúa el egresado a su regreso al campo laboral, sabiéndose respaldado por una institución de nivel superior. Su forma de relacionarse con los maestros en servicio (quiero decir, el trato para con los maestros, la sencillez o prepotencia con que realiza u ordena realizar los trabajos, La coordinación o imposición de trabajos a realizar, etc. Concretamente su actitud en las relaciones interpersonales). Este ha sido uno de los elementos indicadores en el estado de Oaxaca para la aceptación o rechazo del egresado.

También podría considerarse el problema de la conciencia. Después de haber descubierto bajo que modelo educativo y sus tendencias, se estaba laborando, y después de haber adquirido una visión mas amplia en lo educativo y saber que hay otras formas mas justas de realizar ese trabajo que verdaderamente nos ayude a construir una educación "liberadora" (como dice Freire) de las comunidades indígenas. Qué o cómo hacer para relacionar ese conocimiento con las particularidades, étnicas que representan nuestra realidad. De tal manera que no nos quedemos en la "conciencia intransitiva", ni en la "conciencia transitivo-ingenua". Ni tampoco que pasemos de la "conciencia oprimida a la conciencia de opresión". Sino que avancemos hacia la "conciencia transitivo-crítica". Por ahora nos encontramos en un nivel de "conciencia transitivo-ingenua" y "conciencia reflexiva" porque entendemos y reflexionamos sobre la situación actual que prevalece en la educación indígena, sabemos que los modelos educativos que se han implementado hasta este momento tienen una tendencia instrumentalista y eficientista que encaja, o trata de hacerlo, al modelo económico neoliberal, que tanto daño le ha hecho a nuestras comunidades. Sabemos todo esto y lo analizamos, pero aun no podemos dar el siguiente paso, que es como actuar. Otros, a pesar de que sabemos las consecuencias que esto trae, lo reproducimos, con mucha eficiencia, sirviendo así al estado, Y al hacerlo, pasamos de una conciencia oprimida a la conciencia de opresión; no porque tengamos los medios de producción, sino porque reproducimos lo que quieren los que tienen los medios de producción.). Aunque efectivamente el

reto es avanzar hacia la conciencia crítica, y uno de los primeros pasos es hacerse un autoanálisis y reconocer y valorar los logros y avances que la formación profesional en la UPN nos ha ofrecido, pero también identificar los vacíos que esta nos ha dejado para irlos superando, lo cual se irá reflejando en la práctica profesional.

CONCLUSIONES

El presente trabajo se realizó con el objeto de conocer el desempeño de los egresados de la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional. Conocer los espacios e instancias en donde realizan su trabajo. Los problemas y obstáculos que han enfrentado, y las formas de como los han solucionado. Asimismo en la medida de lo posible, conocer la relación entre los conocimientos adquiridos en esta institución con respecto a su campo de trabajo.

El estado de Oaxaca se ha caracterizado por su diversidad étnica (17 grupos étnicos), por su extrema pobreza y por su marginación, por un alto índice de analfabetismo. Esto hace que se convierta en uno de los estados con mayor prioridad de atención, en todos los aspectos.

En el ámbito educativo; en particular de la Educación Indígena, no hay un modelo pedagógico escolarizado indígena, hasta ahora se ha utilizado el modelo implantado a nivel nacional, no hay una teoría docente ni una práctica docente indígenas.

Las opciones de formación de profesionales indígenas han sido muy restringidas (con la creación de la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN, es que se da un verdadero impulso en este rubro). La formación del maestro en servicio se había reducido a una capacitación. Hay (o hasta hace poco había) una desvalorización de la lengua indígena, principalmente por parte de los maestros. El ingreso de maestros a este subsistema ha obedecido mas a una

necesidad que a la vocación de ser maestros, y este, en muchos casos solo se ha utilizado como un peldaño para aspirar a otros niveles. Se ha perdido la mística de trabajo, los maestros, en su mayoría, trabajan más por devengar su sueldo que por ayudar a las comunidades. No ha habido suficiente investigación educativa en las comunidades indígenas (principalmente en lo que se refiere a trabajo de aula).

En lo político sindical la sección 22 y las delegaciones sindicales se han convertido en un organismo rector por el cual todas las actividades y acciones tienen que pasar para su autorización o puesta en marcha. De estas condiciones sale quien se viene a estudiar a la UPN, y a estas condiciones va a regresar, Una vez terminados sus estudios, para desempeñar su nuevo trabajo.

Es de reconocer y elogiar el esfuerzo que en su conjunto, la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional, ha puesto para brindar en estos últimos 15 años la única opción real de formación profesional escolarizada como lo es esta licenciatura para desarrollar una educación indígena.

Aun cuando en sus inicios la carrera de Educación Indígena en esta Universidad fué incierta, a medida que el tiempo transcurre, esa incertidumbre poco a poco se va diluyendo, y en un constante proceso en el que participan maestros y alumnos se van sentando las bases pedagógicas para la construcción de una sólida formación que redunde en las necesidades reales de las comunidades indígenas.

La Licenciatura de Educación Indígena ha brindado nuevos y valiosos conocimientos y elementos tanto teóricos como de

investigación a quienes estudian en ella, gracias a los cuales los egresados de esta han tenido la capacidad de desenvolverse satisfactoriamente en los diferentes espacios en donde desarrollan su práctica profesional. Espacios como esta licenciatura son los que tanta falta hacen a los indígenas para la construcción de la educación indígena, por lo que una de las prioridades permanentes es pugnar por la apertura impulso y desarrollo de más espacios como este.

Como en todo proceso, la carrera ha tenido sus propios altibajos que se han reflejado en el trabajo de los egresados. Así encontramos que durante el proceso de formación en esta institución los egresados de las dos primeras generaciones plantean que en el Plan 79 no se aterrizó a la problemática de Educación Indígena, y esta representa la parte medular de la licenciatura. Que hubo mas carga antropológica que pedagógica en su formación. Aun cuando se ha tenido avances. Uno de los problemas más agudos que se ha encontrado el estudiante de educación indígena, es la dificultad en el análisis, comprensión e interpretación de textos y lecturas. Otro problema es la dificultad para la elaboración de proyectos que tanta falta hacen en el campo laboral (a esto le atribuyen falta de elementos para hacerlo). No se profundizó en el análisis de materiales concernientes a la educación indígena, ni al análisis de los libros de texto. En el ámbito de las relaciones interpersonales maestro-alumno aun sigue prevaleciendo en buena medida una relación vertical de poder del maestro sobre el alumno (esto ocurre principalmente con asesores de otras academias).

En el campo laboral, ha habido obstáculos por parte de la autoridades educativas para que el egresado desempeñe su trabajo. Pero estos obstáculos no han sido para todos los egresados. Las dos primeras generaciones, por la forma en como se lanzó la convocatoria y según los objetivos de la DGEI era la de afianzar o reforzar la estructura establecida, por lo que se pensó en gente que tuviera como características ser "líder", y para ello se tomó como requisitos tener como mínimo Normal Superior y ser supervisor escolar. Pero esto más bien significó filtros difíciles de superar para el ingreso a esta Universidad, debido a que el nivel de escolarización de los maestros de educación estaba por debajo de este requisito. Y en concreto la apertura de la licenciatura estaba dirigida a un grupo o cuadro directivo medio que correspondía a los supervisores, jefes de zonas de supervisión y jefes de departamento. Cuadro directivo que más que apoyar a los maestros en servicio, reproducía eficientemente los esquemas oficiales, por lo que la tendencia era precisamente esa: que los cuadros medios fueran mas eficientes en la estructura, y que ejercieran con más efectividad el poder que les confería su nombramiento, respaldados en la formación que la institución les daría. Pero a medida que se fué conformando la licenciatura, las expectativas fueron y siguen cambiando. He aquí un momento en donde las finalidades de la DGEI y la Academia de la Licenciatura en Educación Indígena empiezan a diferir con respecto a la formación profesional que la licenciatura brinda a los maestros de Educación Indígena. Posteriormente el perfil de ingreso se modificó aceptando a maestros de grupo. Esta

acción abrió la posibilidad de una formación profesional más apegada a una realidad concreta que es la indígena, aunque el proceso aun estuviera en vías de conformación respecto a esa realidad.

La ubicación de los egresados de las dos primeras, generaciones a su retorno al estado de Oaxaca, obedeció a dos situaciones; 1) A su situación personal y económica, 2) Debido a su clave presupuestal. La que mas funcionó fué la primera. Y es desde su ubicación donde empezaron a buscar otros espacios de trabajo.

Con el grupo con quien mas se ha tenido interacción es con los maestros. Y en su totalidad los egresados manifestaron, ya sea en mayor o menor grado, haber tenido dificultades con estos, ya que son los mas renuentes y los mas difíciles de convencer de que se necesitan cambios tanto en la forma de como desarrollar el conocimiento a los niños, o de como intercambiar sus experiencias con los alumnos, como en la necesidad de buscar nuevos horizontes que ayuden a consolidar la verdadera educación indígena para la reivindicación de nuestros pueblos.

El magisterio indígena es un grupo estratégico dentro de las comunidades, un grupo que puede ser potencialmente transformador, ya que en todas las comunidades siempre hay un maestro, en muchas comunidades las autoridades civiles son maestros, y en las comunidades donde aún se practica el sistema de cargos muchos maestros desempeñan cargos indistintamente civiles o religiosos de acuerdo a su forma de organización comunitaria. Los maestros igual pueden actuar en el ámbito comunitario, como en el nacional. Toda

acción implementada si es aprobada por los maestros es mucho más fácil que sea aprobada por las comunidades (aunque también depende de la identificación que el maestro tenga con la comunidad. Si el maestro es bien aceptado en la comunidad, la acción que el implemente será respaldada por la misma). Paradójicamente, en el aspecto educativo el maestro es el más resistente a los cambios debido a su formación escolarizada y a que ve en peligro su posición o status ya adquirido. Esto lo hace resistirse a los cambios. Desde este punto de vista es necesario y urgente, antes que implementar cualquier otra acción, cursos o talleres de reflexión sobre el trabajo docente a los maestros en servicio, a Supervisores y Jefes de Zonas de supervisión, como primer paso para gradualmente llegar a la sensibilización y a la conscientización.

Como ya se mencionó, el juez o evaluador más implacable de los egresados a su regreso al campo de trabajo lo representan los maestros, ya que es con estos con quienes tienen más interacción. En este ámbito ha habido críticas de que gran parte de los egresados han regresado con otra forma de actuar. Esta forma de actuar en la mayoría de las ocasiones está lejos de ser más de acercamiento y de comunicación con los maestros. Más bien se da una relación vertical de poder y autoritarismo en donde el egresado es el conocedor y por lo tanto superior a los demás maestros y estos son inferiores. Y por el hecho de ser el conocedor y de haber estudiado en una institución de nivel superior (UPN) se sienten con el derecho y autoridad de imponer acciones o puntos de vista y de no aceptar otros. Otras veces se oculta el desconocimiento o

incapacidad en una actitud de autoritarismo y prepotencia. Es necesario pues profundizar más en este sentido para que al egresar de la institución el estudiante, tenga un cambio en su forma de pensar y de actuar pero no un cambio vertical y autoritario (del modelo tradicional o conductista). Sino un cambio horizontal que coadyuve a la formación de los demás maestros.

Uno de los vacíos con respecto a los egresados que se encontró es, que no ha habido suficiente investigación en las escuelas ni en las comunidades indígenas. La investigación se ha restringido a una investigación documental, referente a encontrar métodos y técnicas y cómo aplicar estos en la lecto-escritura en lengua indígena, como parte del principal objetivo de la DGEI que es lo referente a la situación lingüística. Si uno de los principales objetivos de la UPN Unidad Ajusco, es hacer que los maestros que ingresan a esta, se conviertan en investigadores de la educación, en particular de la Educación Indígena. Esta meta aún está distante de cumplirse. Hasta ahora los egresados más han cubierto los espacios de asesorar cursos y seminarios implementados por el PARE y la DGEI, y de asesorar los cursos de la LEPyLEPMI de la UPN. Y de atender asuntos administrativos en los niveles donde están colocados. Pero aún falta por iniciar las investigaciones en las aulas y comunidades indígenas que deben ser, o son el punto de partida para desarrollar la educación indígena y no al revés. Este trabajo es prioritario ya que en las mismas zonas escolares los maestros demandan a investigadores para que los apoyen en este tipo de trabajos. Solo que las autoridades educativas han puesto poco

empeño en este rubro y se ha ubicado a los egresados en las mesas técnicas cuyo trabajo ha consistido mas en afianzar el modelo educativo ya establecido. Y si el egresado se resiste a hacerlo porque tiene el conocimiento de que esto en lugar de beneficiar a los maestros y a la niñez indígena los perjudica. Inmediatamente se le cierran los espacios, y se le tilda de que no quiere trabajar y de inepto, no dejándole otra opción a escoger. Aquí el egresado se ve ante la disyuntiva de escoger entre realizar lo que las autoridades oficiales le ordenan y lo que los maestros y comunidades indígenas demandan poniéndolo así entre la espada y la pared.

Vinculando el aspecto del cambio de pensar y de actuar de los egresados indígenas que coadyuve a los maestros y comunidades indígenas, con las luchas magisteriales en el estado de Oaxaca. Se puede apreciar facilmente que los maestros que han participado en el movimiento magisterial en el estado, están mas identificados con los maestros de base de las delegaciones sindicales de la Sección 22 del SNTE y tienen mas aceptación tanto de estos, como de la Jefaturas de Zonas de Supervisión y del Departamento de Educación Indígena, ya que esta también es nombrada mediante un proceso democrático, y quien sale nombrado dura en el puesto solo tres años, según acuerdo de la asamblea estatal. Ya no es impuesto como anteriormente se hacía.

Toda acción educativa que se implementa en el estado de Oaxaca debe ser avalada por la Sección 22 del SNTE para que tenga aceptación en los maestros de base, de lo contrario es rechazada.

Esto en ocasiones entorpece el trabajo que se quiere emprender o se emprende (por parte de los egresados que en este aspecto han tenido algunos obstáculos), ya que se confunde lo pedagógico con lo político. O más bien se antepone lo político a lo pedagógico. Sin embargo, hasta ahora, la opción más viable y participada de garantizar que quienes vienen a estudiar a la UPN, regresarán para apoyar a los maestros en servicio y a las comunidades indígenas es mediante la participación de las delegaciones sindicales en los procesos de selección; aunque esto se convierta en un filtro más, pero este filtro tiene una más probable garantía de que quien ingresa lleva un compromiso con la base de donde sale, que al término de su carrera retornará para apoyar a sus compañeros y a las comunidades, no importando el espacio o comisión en donde se encuentre.

El otro elemento, y muy importante es el de la remuneración económica que se le brinde al egresado. Ya que la falta de esta hace que los egresados busquen otros espacios donde se les remunere mejor. O espacios donde haya mas posibilidad de realizar labores extras que le den una remuneración extra. Hasta ahora, ninguno de los egresados de las dos primeras generaciones ha abandonado el subsistema de Educación Indígena. Pero esto se debe a que la mayoría de la primera generación ya ostentaba la plaza de supervisor al momento de ingresar, por lo que a su regreso se buscaría el ascenso económico y laboral. Además de que los espacios en los que se ubicaron, tanto los de la primera, como la segunda generaciones, les daban (y les siguen dando) la posibilidad de

participar en otras actividades en donde hay remuneraciones extras. No sucede lo mismo con quien se va al campo (a las comunidades), ya que allá no hay otras fuentes o formas de adquirir ingresos complementarios, y quien tiene la plaza de maestro de grupo con eso tiene que conformarse, lo cual lo obliga a buscar nuevos horizontes. Este es el escenario que nos encontramos en el campo de formación y practica profesional de los egresados de la Licenciatura en Educación Indígena el cual es necesario ir reforzando o reformulando mediante nuevas propuestas, estrategias y formas de trabajo que coadyuven a un acercamiento más sólido entre la institución y las comunidades indígenas

DE LA EXPERIENCIA, MIRAR AL FUTURO

PROPUESTAS.

La problemática desarrollada a lo largo de este trabajo nos induce a reflexionar en la necesidad que la Academia de Educación Indígena de la UPN como opción de formación de profesionales de educación indígena busque la forma mas adecuada e implemente estrategias y acciones tendientes a mejorar de manera permanente la formación de sus estudiantes y la búsqueda y construcción de la educación indígena. En esta constante búsqueda se propone lo siguiente:

-Debido a que en los diferentes momentos de la investigación los egresados siempre manifestaron la inexistencia de un proyecto educativo de Educación Indígena, Es necesario que la institución

enfoque como prioritaria preocupación su participación y que junto con los alumnos tanto de licenciatura como de maestría y egresados se inicie un análisis y planteamiento de propuestas para la construcción de este.

-Que la academia de Educación Indígena nombre ya sea un Departamento o comisión de seguimiento, la cual tendrá como función desarrollar seguimientos tanto internos (con los alumnos) como externos (con los egresados) y establecer una red de comunicación entre la institución con los alumnos y los egresados a fin de acercar mas a la UPN con estos y por lo consiguiente con las comunidades indígenas.

-Que la Academia realice en particular encuentros tanto de alumnos como de egresados de la licenciatura en Educación Indígena con el propósito de intercambiar experiencias que ayuden a la construcción del proyecto de Educación Indígena.

-Uno de los avances muy significativos que la Academia ha logrado es la implementación de las prácticas de campo con el plan 90. Por lo que hay la necesidad de desarrollar y ampliar a más regiones del país estas prácticas con el objeto de identificar los diversos problemas que aquejan en las comunidades indígenas, los cuales darán la pauta para las propuestas al nuevo proyecto de Educación Indígena. Se propone que las prácticas de campo se inicien desde el segundo semestre.

-Es necesario defender y fortalecer espacios de formación como la Universidad Pedagógica Nacional y en particular la Licenciatura en Educación Indígena. Ya que espacios como este son los que requieren los indígenas para poder analizar de manera crítica su condición la cual le irá dando pautas para reencontrarse consigo mismo y para la reconstrucción de su identidad étnica.

-Que la Academia de la LEI busque las estrategias adecuadas para garantizar que los alumnos que ingresan en ella, al salir, tengan un cambio de actitud, o como se dice, una transformación en beneficio de las comunidades indígenas, ya que esta es la base de toda acción. Para el caso de Oaxaca. Una de las formas que puede contribuir en este aspecto, es que al momento de seleccionar a los alumnos de nuevo ingreso, la institución tome en cuenta a las delegaciones sindicales como grupos colectivos de trabajo, que son las instancias que conocen mas de cerca la trayectoria y antecedentes de los maestros en servicio y el compromiso que estos tienen con las comunidades. De lo contrario pueden seguir ingresando docentes desubicados de las escuelas y repudiada de los maestros de base, que solo utilicen a la UPN para sus beneficios personales y para hacer sentir mas su poder y autoritarismo al regresar.

-Que la Academia de la Licenciatura de Educación Indígena refuerce mas sus acciones en las lineas de la lingüística, la

pedagogía, y en la de investigación; concretamente en la identificación de los problemas educativos indígenas y en la elaboración de proyectos para ir superando estos problemas. Ya que uno de los vacíos que existen hasta el momento es la ausencia de proyectos de educación indígena y es una de las preocupaciones y demandas de los egresados de las dos primeras generaciones. Además de poner énfasis, en el tratamiento para análisis e interpretación de textos que es una de las fuertes dificultades que se encuentra el estudiante.

-Que la DGEI y los Departamentos de Educación Indígena de los Estados autoricen un semestre más después de la conclusión de sus estudios para que se aboquen exclusivamente a la investigación y elaboración de sus tesis sin interferencias de otro tipo. Ya que este ha sido uno de los principales problemas de los egresados para la no titulación. Y que la Academia de Educación Indígena de la UPN amplíe el espacio de asesoría y tome los trabajos de tesis o tesina más como una aportación a la investigación que como un elemento evaluatorio, con la finalidad de disminuir la presión y bloqueo mental que esto produce a la mayoría de los estudiantes.

-Es necesario que al retorno de los egresados. La DGEI y los Departamentos de Educación Indígena, brinden más espacio y autonomía para que los egresados hagan investigación de acuerdo a como se presentan los problemas en las comunidades indígenas, y no ahogarlos burocráticamente en puestos o comisiones administrativas

que si bien son útiles para el subsistema es mucho mas importante y urgente el trabajo de investigación, tanto social como pedagógica en este ramo.

-Es necesario que la DGEI permita que los estados diseñen sus propios cursos de inducción a la docencia de acuerdo a las características de las comunidades indígenas de cada estado.

-Es necesario que se remunere mejor económicamente a los egresados, para así evitar la fuga de recursos humanos capacitados o especializados que tanta falta le hacen a la Educación Indígena.

-Es necesario crear Centros de Investigación de las Jefaturas de Zonas de Supervisión, Que se aboquen específicamente a investigación educativa en las comunidades, alterno a las mesas técnicas. Ya que estas hasta la fecha, solo han tenido como función, trabajos mas administrativos que pedagógicos.

B I B L I O G R A F I A

- ALVARADO Rodríguez María Eugenia. El seguimiento de egresados de estudios profesionales. México, CISE, Universidad Nacional Autónoma de México, 1993.
- ÁLVAREZ, Isaías, et. al. Diagnóstico del Sistema Educativo Nacional; formación y actualización del magisterio. Fotocopia de mecanograma. México, SEP. Dirección General de Planeación. Dirección de Evaluación. 1977. s/pag.
- BARREIRO, Julio. Educación popular y proceso de concientización. México, Siglo veintiuno editores, 1988.
- BONFIL Batalla, Guillermo. México Profundo. Una civilización negada. México, Editorial Grijalbo, 1989. 256 p.
- BRADING David. Los orígenes del nacionalismo mexicano. México, Fondo de Cultura Económica, 1985.
- CORONADO Suzán Gabriela. "El final de una historia inconclusa (1976-1986)" en: Carlos García Mora (coord.) La Antropología en México: Panorama histórico, los hechos y los dichos (1880-1986). México, INAH, 1987.
- DE ALBA, Alicia. Currículum: crisis, mito y perspectivas. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1994.
- DELGADO Reynoso, Juan Manuel. "Notas sobre las relaciones de poder en la docencia universitaria de las ciencias sociales: El profesor y el alumno" en: Pedagogía. Revista de la Universidad Pedagógica Nacional. Vol. 5 No. 15, junio-septiembre, 1988.
- DIAZ Barriga, Angel. Didáctica y currículum. México, Nuevomar, 1992.
- ECO, Humberto. Cómo hacer una tesis. México, Gedisa editorial, 1989.
- FESTINGER, León y Daniel Katz. Los métodos de investigación en las ciencias sociales. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1976.
- FIERRO, Cecilia, et al. Mas allá del salón de clases. México, Centro de Estudios Educativos, 1989.

- FREIRE, Paulo. "Algunas ideas insólitas sobre la educación" en: El devenir de la educación. SEP/Setentas, No. 168, México, 1974.
- La pedagogía del oprimido. México, Siglo editores veintiuno, 1991.
- La educación como práctica de la libertad. México, Siglo veintiuno editores 1990.
- FUENTES Molinar, Olac. Los maestros y el proceso político de la UPN. México, Ediciones movimiento, Educación democrática No.7, 1980.
- GARCIA Mora, Carlos (coord.). La antropología en México: Panorama histórico, los hechos y los dichos (1880-1986). México, INAH, 1987. 528 p.
- GRAMSCI, Antonio. La formación de los intelectuales. México, Enlace-grijalbo, 1986.
- La alternativa pedagógica. México, siglo veintiuno, 1987.
- Los intelectuales y la organización de la cultura. Cuadernos de la cárcel. México, Juan Pablos editor, 1975.
- GILLES, Ferry. El trayecto de la formación. Los enseñantes. México, Paidós, 1990.
- GIROUX, A. Henry. Los profesores como intelectuales. Madrid España, Paidós, 1990.
- GOLDMAN, Lucien. El hombre y lo absoluto. Barcelona, ediciones península, 1985.
- GUEVARA Niebla, Gilberto. La catástrofe silenciosa. México, Fondo de Cultura Económica, 1992.
- y Patricia de Leonardo. Introducción a la teoría de la educación. México, Trillas, 1990.
- HEATH, Shirley Brice. La Política del Lenguaje en México. México. INI. 1986.
- HERRERA Labra, Graciela. "Reflexiones en torno a una experiencia de formación en la Educación Indígena a nivel superior" en: Pedagogía. Revista de la Universidad Pedagógica Nacional. Vol. 4 No. 10, México, abril-junio, 1987.
- Propuesta curricular para la licenciatura en Educación Indígena, Plan 90 de la UPN. México, 1987.

- Conceptos de realidad implícitos en la didáctica. México, 1989, (mimeo.).
- HIDALGO Guzmán, Juan Luis. Aprendizaje Operatorio. México, Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, 1992.
- "la formación de maestros: hacia un movimiento por la revaloración social del trabajo" en: Formación de Maestros y Práctica docente. México, DIE Memorias, 1988.
- IMAZ Janhke, Carlos. "¿Que es la matemática?" en: Pedagogía. Revista de la Universidad Pedagógica Nacional. Vol. 6 No. 17, enero-marzo, 1989.
- INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA. 40 años. México, I:N:I:, 1988.
- JOHNSON, Mauritz, Jr. "La teoría del currículo". Tr. Serafín Zmora Briones en: Educational Theory. Vol. 17, No. 2, abril, 1967.
- KOVACS, Karen. Intervención estatal y transformación del régimen político. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional (Tesis doctoral). México, Colegio de México, 1991.
- "La Planeación educativa en México. La Universidad Pedagógica Nacional" en: Estudios Sociológicos. Vol. 1 No. 2. México, Colegio de México, mayo-agosto, 1983.
- MARTÍNEZ Soriano, Rigoberto, et al. Una experiencia de formación docente a través de la extensión universitaria (tesis). México, UPN, 1993.
- MUNOZ izquierdo, Carlos, et al. Formación universitaria, ejercicio profesional y compromiso social. México, Universidad Iberoamericana, 1993.
- PANSZA, Margarita. Pedagogía y currículo. México, Ediciones gernika, 1993.
- PANSZA Margarita, et al. Fundamentación de la Didáctica. México, ediciones gernika 3a. ed, 1988.
- POULANTZAS, Nicos. Estado, Poder y Socialismo. México, Siglo Veintiuno Editores, 1979.
- PRAWDA, Juan. Logros, Inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano. 3ed., México, Editorial Grijalbo, 1991. 300 p.

RADFORD, Luis. "Hacia una nueva pedagogía de la matemática" en: Pedagogía. Revista de la Universidad Pedagógica Nacional. Vol.7 No. 21, enero-junio 1991.

ROJAS Soriano, Raul. Guía para realizar investigaciones sociales. Sed. México, Plaza y Valdés, 1989. 288 p.

-----Métodos para la investigación social. México, Plaza y Valdes, 1992.

RUIZ López, Arturo. Educación Indígena. Del discurso a la práctica docente. México, IISUABJO, 1993.

STAVENHAGEN, Rodolfo y Margarita Nolasco (coords.). Política cultural para un país multiétnico. México, SEP - Colegio de México, 1988. 280 p.

WOODS, Peter. La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. España, Paidós, 1989.

DOCUMENTOS.

SEP/DGEI Bases Generales de la Educación Indígena. México, 1986. 128 p.

Boletín de Antropología Americana, No. 5. México, julio de 1982.

SEP/DGEI Fundamentos para la Modernización de la educación indígena. México, 1990. 56 p.

SEP/DGEI Manual de captación de contenidos étnicos.

SEP/DGEI Manual para el fortalecimiento de la educación primaria bilingüe.

UPN Plan 79 de la licenciatura en Educación Indígena.

SEP Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. México, 1989.

UPN Propuesta curricular para la licenciatura en educación indígena. México, junio de 1990.

A N E X O S

CUADRO DE EGRESADOS DE LAS DOS PRIMERAS GENERACIONES EN LA
LICENCIATURA
GENERACIÓN 1982 - 1986

N/P	N O M B R E S	LENGUA QUE HABLA	ENTIDAD	FUNCION QUE DESEMPEÑA
1	Zárate Feria Diego Laurencio	MIXTECO	OAXACA	CAPACITADOR
2	Ramírez Ibarra Ismael	NAHUATL	VERACRUZ	SUPERVISOR
3	García Mendoza Eusebio	MIXTECO	OAXACA	SUPERVISOR
4	Cruz Martínez Nemesio	NAHUATL	PUEBLA	SUPERVISOR
5	Martínez Rojas Hilario	MIXTECO	OAXACA	DIRECTOR
6	Peña Valentín Villaubaldo Z.	PUREPECHA	MICHOACAN	MAESTRO
7	Gómez Mayorga José Cruz	OTOMÍ	HIDALGO	SUPERVISOR
8	Aguilar Hernández Justina	MIXTECO	OAXACA	SUPERVISORA
9	Sánchez Cruz Virgilio Elías	MIXTECO	OAXACA	SUPERVISOR
10	Herrera Ochoa Enrique A.	MAYA	YUCATAN	MAESTRO
11	Cruz Vicencio Rosalino	NAHUATL	VERACRUZ	DIRECTOR
12	Bautista Miguel Eduardo S.	MIXTECO	OAXACA	MAESTRO
13	Cruz Ortíz Alberto	NAHUATL	VERACRUZ	SUPERVISOR
14	Modesto Hernández Luis	NAHUATL	S.L.POTOSI	SUPERVISOR
15	Secundino Tepetate Fernando	OTOMI	HIDALGO	MAESTRO
16	Paloma Ramírez Lorenzo	OTOMI	HIDALGO	MAESTRO
17	Pérez Hernández Eusebio	TZOTZIL	CHIAPAS	SUPERVISOR
18	Cruz Lino Francisco	NAHUATL	PUEBLA	SUPERVISOR
19	MARTÍNEZ Vargas Artemio	ZAPOTECO	OAXACA	SUPERVISOR
20	LLaguno SALVADOR Ignacio	ZAPOTECO	OAXACA	MAESTRO
21	López Figueroa Fidel	TARAHUMARA	CHIHUAHUA	SUPERVISOR
22	Cervantes Herrera Marcos S.	NAHUATL	GUERRERO	SUPERVISOR
23	Ureiro Diaz ABel	MIXTECO	GUERRERO	DIRECTOR
24	Rios Salmerón Abel Fermín	NAHUATL	GUERRERO	DIRECTOR

G E N E R A C I O N 1 9 8 3 - 1 9 8 4

1	Roque Cerroblanco Moisés E.	OTOMI	HIDALGO	MAESTRO
2	Cervera Panti Antonio	MAYA	YUCATAN	MAESTRO
3	Santiago Ramírez Adelfo	ZAPOTECO	OAXACA	MAESTRO
4	Cornejo González Juan	OTOMI	HIDALGO	MAESTRO
5	Sánchez Cruz Gabriel	ZAPOTECO	OAXACA	MAESTRO
6	Canseco Hernández Domingo	ZAPOTECO	OAXACA	MAESTRO
7	Huizache Roque Abel Cayetano	OTOMI	HIDALGO	MAESTRO
8	Millán Soto Mario	NAHUATL	PUEBLA	MAESTRO
9	Rojas de Jesús Gonzalo	NAHUATL	GUERRERO	CAPACITADOR
10	Zamitis Martínez Dolores	NAHUATL	PUEBLA	MAESTRO
11	Ramírez Nava Pablo	TOTONACO	PUEBLA	MAESTRO
12	Tzoyohua Martínez Federico	NAHUATL	VERACRUZ	MAESTRO
13	Luna Castañeda José Galdino	TOTONACO	PUEBLA	MAESTRO
14	López Marcos Jose Luis	NAHUATL	PUEBLA	MAESTRO

*** Datos recopilados en los archivos de los servicios escolares de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad ajusco.

ENTREVISTA AL PROFR. V. E. SÁNCHEZ CRUZ

FECHA: 4 DE NOVIEMBRE DE 1994.

LUGAR: DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INDÍGENA. OAXACA, OAXACA.

OBSERVACION Y NOTAS DE CAMPO

DIA: 4 DE NOVIEMBRE DE 1994.

HORA: 10:00

Fuí al Departamento de Educación indígena en la ciudad de Oaxaca y me entrevisté con el profr. V. E. quien me dijo que estaba dispuesto a proporcionarme la información que necesito, e incluso me dijo que me llevaba a los domicilios de los otros egresados, también me informó que dos o tres egresados están trabajando en el programa de actualización y modernización educativa en las oficinas del Instituto estatal de educación pública en el estado de Oaxaca. (IEEPO). Otro egresado H. Mtz. R. es supervisor de educación en una zona escolar en los valles centrales en Oaxaca. El otro egresado mixteco (E. García Mendoza) que trabaja en el departamento en Oaxaca, no se encontraba porque salió a la comunidad de Yucuiti como parte del equipo de Oaxaca para hacer una investigación, (relacionado a los libros de texto en mixteco) y que probablemente lo podría encontrar el fin de semana en su casa en Tlaxiaco. Por lo que concertamos una cita el sábado 7 de noviembre en Tlaxiaco para platicar con él, y de paso, con el otro profr. Pero antes me pidió que yo lo esperara a que terminara de hacer el trabajo que estaba realizando con otro profr. en el departamento para luego llevarme con los otros egresados que trabajan en el PARE y en el PAM. Lo estuve esperando. A las 14:45 se reunieron los trabajadores en una reunión que duró 10 minutos (la reunión se realizó en ese mismo espacio). Al término de la reunión el profr. volvió a su escritorio para seguir trabajando con el otro profr. Yo seguía esperando en un lugar distante. El escritorio donde estaban trabajando se encuentra pegado a la pared en donde hay ventanas grandes, Por ahí se salió el profr. que yo estaba esperando, llevaba una bolsa de nylon y adentro un folder. Como ya era la hora de salida pensé que el profr. ya se había ido (las 3 de la tarde), seguí esperando otros 10 minutos pero en otro lado (cerca de la entrada al edificio) y por ahí regresó. Hizo un gesto como de sorpresa cuando me vió. Le volví a plantear la posibilidad de que me pueda dar información y nuevamente me dijo que estaba dispuesto a hacerlo. Comprendí que en este día ya tenía distribuido su tiempo y que con mi presencia desequilibraba lo que él ya tenía planeado por lo que decidí que me presentaría en su domicilio el día que convenimos. Y que a los demás egresados yo trataré de localizarlos por otros medios.

DIA: 7 DE NOVIEMBRE DE 1994.

HORA: 15:00

LUGAR: SU DOMICILIO EN TLAXIACO, OAX.

Llegué este día (sábado 7 de noviembre) a su domicilio y de acuerdo a la guía de entrevista que llevaba me fué contando su

siguiente experiencia. Antes de iniciar con la guía de entrevista hubo una plática informal sin una dirección ni guía estricta. El entrevistado fué hablando en forma general de su visión y apreciación sobre todo lo que acontece en el departamento y en el ámbito de la educación indígena, al igual que de su formación. Entre otras cosas recopilé lo siguiente sin un orden riguroso:

- que los indígenas que ya tenemos una formación debemos de alejarnos de prejuicios.
- Ha impartido como veinte o veinticinco cursos a maestros.
- Los indígenas somos un poco recelosos, envidiosos, egoistas.
- después de la UPN siempre saludo en mixteco.
- después de la UPN revaloré el ser mixteco.
- después de la UPN regresé muy gandalla (autosuficiente y presumido o prepotente)
- los maestros (de base) me guardaban mi distancia.
- gracias a la UPN adquirí mas conocimientos para enfrentarme a los maestros.
- en el departamento se encuentra gente tradicionalista (negligentes en el trabajo).
- el estudio cambia a la persona (lo convierte en una persona sencilla).
- En la academia de educ. indígena había un maestro para dos materias (falta de maestros).
- Por absorción de trabajo administrativo, me impidió terminar pronto el trabajo de tesis.
- Le dijeron que su tesis no tiene propuestas y que le hace falta hacerlas
- debe hacerse una limpia en el departamento para sacar a toda la gente que no trabaja
- Hace 6 meses que llegué al departamento en Oaxaca, es que en el departamento vieron la capacidad de trabajo y por eso lo hicieron.
- esperé un tiempo prudente para solicitar al jefe del departamento que me autorizaran un tiempo para realizar mi examen profesional.
- los tradicionalistas en el departamento obstaculizan el trabajo o cualquier trabajo que se intenta realizar.

Estas notas las escribí, ya por la noche después de haber avanzado en la primera parte de la entrevista, para que no estuviera tenso y así darle oportunidad de que dijera libremente lo que pensaba.

ENTREVISTA

Ingresé en el magisterio propiamente de educación indígena bilingüe bicultural el 16 de abril de 1967 acá en la ciudad de Tlaxiaco y me comisionaron a la zona escolar, en aquel entonces, zona No. 15 de Putla de Guerrero y de ahí me comisionaron en San Pedro Siniyuvi, un pueblo de Putla. Inicié mis actividades con el grado de preparatorio, en ese entonces nosotros los de educación indígena no teníamos opción pues de atender grados de primaria, sino empezamos a atender grados preparatorios, mas bien eran grupos

de niños de 4, 5 años de edad, hasta 6 y en la cual pues el trabajo era mas bien de castellanizarlos, a partir de ahí empezamos a colaborar en una escuela primaria. Esa escuela primaria pues era del sistema nacional. Sistema nacional le denomino porque pues existe este tipo de escuelas primarias en todo el país. Muchos le llaman primaria formal, primaria sistema 1, sistema tradicional; pero mas bien yo le llamo sistema nacional. Entonces empecé a trabajar y la preparación que yo tenía, mínima, era de secundaria. Aquí en Tlaxiaco estudié la primaria, la secundaria, y pues de aquí me lancé al trabajo. Inmediatamente me inscribí en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, en aquel entonces, ahorita, es Dirección General de Educación Normal y Capacitación del Magisterio que pues posiblemente desaparezca, tal vez vaya desapareciendo porque pues ahora la gente ya se forman a nivel licenciatura no? entonces este; mi formación empezó pero eran cursos de verano aunque cada mes nos reuníamos en famosos CLE, Centros locales de estudio acá en Tlaxiaco, me acuerdo, en vacaciones, cada 15 días y terminé mi normal primaria en 1970. Dejé, pasaron 2, 3 años. En el año 74, 75. Hasta en el 75 me inscribí en la Normal Superior en Oaxaca, porque yo en mi trabajo a pesar de haberme titulado en Normal primaria que era del Instituto Federal de Capacitación pero que no eran cursos escolarizados sino semiescolarizados, cursos de verano, pues entonces trabajaba y estudiaba, pero terminé y sentí que no, faltaban pues conocimientos, elementos y todo eso, entonces me fui a la normal superior pensando que ahí pues iba a reunir elementos no?. Me fui, estudié la especialidad de Lengua y Literatura, 6 años pero también cursos de verano; en julio y agosto, 6, 7 semanas. En 6 años, bueno, terminé mi especialidad en el 80, pero en ese mismo 80 en el mes de agosto hubo la oportunidad de; se abrió un espacio pues salieron comisiones de la Universidad Pedagógica Nacional en todos los Estados...Afortunadamente ya tenía yo la clave de supervisor. Ingresé a la UPN. La idea inicial de esta licenciatura era de que los que entráramos como primera generación; ellos tenían la idea que nosotros teníamos mucho conocimiento así, entonces el estudio que íbamos a hacer inicialmente era maestría, pero quien sabe, analizaron las cosas, nos aplicaron una entrevista, nos hicieron todos los exámenes que todavía les están haciendo a los de nuevo ingreso. En Oaxaca nos hicieron el examen, ya llegando en México nos hicieron otro examen, creo que con base en ese examen ya no. Dicen, muchachos se van a hacer licenciatura, entonces es cuando empezamos a hacer la licenciatura pero la idea era que nosotros hicieramos maestría. Y sí, en la cuestión de las claves, efectivamente la primera generación de los que ingresamos, no recuerdo exactamente pero parece que éramos de 13 a 15 supervisores con plaza de supervisor, los demás tenían plaza de maestros de grupo, y algunos con plaza de director técnico bilingüe. Sin embargo en el caso muy particular mio, yo inicié desde promotor cultural bilingüe, al tercer año me dieron la plaza federal, plaza federal bilingüe, maestro A de primaria bilingüe. Pasado un tiempo, en el 78 me dan la plaza de director técnico bilingüe. No pasó mucho tiempo y me dan la plaza de supervisor. Entonces he pasado

desde promotor, maestro bilingüe, director bilingüe, supervisor escolar y hasta jefe de zonas de supervisión. Estuve de jefe de zonas en 3 jefaturas, Valles Centrales, San Pedro Huamelula, Tehuantepec por el Istmo, y en la Cañada estuve en San Juan Bautista Cuicatlán como jefe de zonas, actualmente bueno, considerando que hice un estudio pues técnico teórico en la UPN, entonces ahorita me tienen comisionado en el Departamento, pero pues en verdad yo antes de irme a la Pedagógica como que sentía pues de que necesitaba guías, necesitaba ampliar mis conocimientos, porque hacía reuniones con los compas no? de zona, y como que se me acababan las palabras, el rollo, como que el mundo para mi era reducido. Respecto al mejoramiento profesional he mejorado porque ahora para; después de la universidad pedagógica nacional. Después de mi estancia ahí siento que los análisis de un tema, de una lectura, ya lo que nos dicen las teorías, como que hay mas elementos para ubicar esas teorías, para llevarlas al trabajo, a la práctica, conjugar la práctica como dije, si lo hago de esa manera pero la teoría dice no; la teoría dice así, pues lo hice, bueno, esto, me equivoqué o se equivocó la teoría, siento que ahora hay mas recursos para enfrentarme a los problemas educativos.

El Instituto Federal de Capacitación me dió bastantes elementos, que me permitió que al final de tres años, fueron tres años de normal, presentamos una práctica y esa práctica docente la hicimos con un grupo de alumnos, de los alumnos de la cd. de Oaxaca, de los reprobados, de los mas canijos, de los mas rebelditos. Entonces todos los meses de agosto, el director pues del centro regional No. 19, en aquel entonces hablaba con los directores de las escuelas primarias de ahí de la ciudad de Oaxaca, del centro. Entonces reunían a un cierto grupo de alumnos, y nosotros al terminar, inmediatamente nuestro trabajo que en ese momento era lo que ahora se llama tesis; en ese año era la memoria: Y ahí tengo mi memoria. Entonces presenté mi trabajo, con ese trabajo hicimos un equipo de 7 compañeros, entonces debíamos ir todos bien presentados, cada uno con su trajecito, pues todos bien presentados, luego frente a un jurado, estaban los 3 jurados, estaba el grupo de alumnos, y cada uno de nosotros tenía que exponer un tema prácticamente con los alumnos de ahí, y uno siendo bilingüe pues dice uno; bueno en aquel entonces había maestros bilingües, había compañeros maestros federalizados, maestros de primaria, todos revueltos, como cayera no? integramos equipos y yo recuerdo que de 7 que eramos que integramos el equipo así originalmente y luego nuestras salidas en las tardes, en las noches no?, órale, tal día se presentan a presentar su trabajo. Presentamos la práctica docente frente a los alumnos como... recuerdo que nos tocó el grupo de sexto, un grupo de sexto, pero eran chavos bien canallas no?, porque jijos, traviosos, pero nosotros a pesar de ser bilingües dominamos pues el tema. Después de haber presentado nuestro examen, yo recuerdo que un compañero no llegó, entonces entre los 6 tuvimos que rifarnos a ver quien le tocaba presentar evaluación, una evaluación de la práctica docente, entonces me tocó no? y le entro; entonces hice dos prácticas.

Después de eso nos observaron los del jurado, 3 personas: presidente, secretario y vocal. Ahora si terminamos los 6 ya todo lo de evaluación. Cada uno de nosotros pues llevaba un regalito, formamos a los alumnos y se los dimos no? yo recuerdo que les di unas vejigas, unas vejigotas de esas (globos) a cada niño, y los demás también les dieron sus regalitos. Ahora si nos dieron un receso de 10 minutos, despachamos a los alumnos, los jurados decían que había que salir un rato a tomar el sol. Salimos, luego volvimos a entrar. Llegó la réplica, empezaron preguntando "Recuerdas que en tu memoria dices en tal página que utilizaste este material?, cómo elaboraste este material, donde lo conseguiste, quiero que hagas una comparación de este material". Ya cada uno de nosotros iba contestando, por qué este material fué comercial y por qué este no, pues es del pueblo o de la comunidad, así fuimos dando respuestas no?. Como que ahí me dió mas elementos, me dió un poco de mayor elemento de trabajo, entonces al regresar dije, bueno pues así debe uno de trabajar. a lo que ha pasado un poco es de que en todos los estudiantes en aquel entonces, todavía en la actualidad no? como que no tenemos, yo no tenía el hábito de lectura. Para mi era muy difícil leer, era bien difícil pero agarraba y me iba no?. ¡Pues quiobo, ehh pss soy titulado ya normalista!, así me sentía yo porque así era en esa época, era lo máximo, porque había compañeros que no eran titulados, porque mucha gente antes de mi entraron con primaria, y creo que lo bueno que he hecho yo así, así, es de que mucha gente que ya estaba trabajando, desde aquel entonces, ahora he tenido el gusto pues de, de haber sido inclusive asesor de ellos ya. He ido a dar seminarios.

La experiencia ya en la normal superior como que fué cambiando un poco porque fué una especialidad no?. Ya me dediqué de lleno a Lengua y Literatura, esa es la especialidad y en esos términos terminé mi carrera, especialidad de lengua y literatura. Ahora pues ya me titulé, me titulé recientemente, el 27 de octubre de este año, (pero terminé mi normal superior en 1980) fueron 12 años. La confianza fué porque en primera yo nunca trabajé en secundarias no? entonces yo me confiaba pues, aunque me sentía atraído a trabajar en secundarias pero como luego, luego me dieron una comisión para supervisor desde el 77. O sea que ingresé en el 67, en el 77, pues a los 10 años de servicio me dieron la plaza de supervisor. "¿Sabes que?" -me dicen- "Te vas a una zona pero comisionado", y así, entonces dejé que pasaran los años, pero yo iba pues cada año a estudiar, entonces me ha dado elementos, y tal ves lo bueno que he hecho es que ahora los paisanos, mucha gente pues que empezó conmigo y que ha estado trabajando, ahora he tenido la satisfacción de haberlos asesorado.

(Con respecto a un cambio entre su preparación en el instituto de capacitación, la normal superior y la universidad pedagógica nacional)

Ha habido un cambio en mi formación. En verdad hay mucha diferencia, proque tanto normal primaria en el Instituto Federal

de Capacitación como normal superior, pues son cursos que se daban al finalizar cada período escolar, julio y agosto, dos meses. Ya hubo mucho, mucha diferencia porque ya al llegar a la UPN ha sido tiempo completo, me ha permitido a mi avanzar, avanzar. Entonces pues ha sido mucha ayuda. Yo siento que los 4 años de estudio en la UPN me han dejado mucha experiencia. Pero si los demás me han apoyado bastante también no? hablando escalafonariamente, profesionalmente eso me apoyado para que las autoridades me hayan confiado algunos puestos; como supervisor, como jefe de zonas, y esto lo ha venido a retroalimentar la Universidad Pedagógica Nacional. Entonces si he sentido muchos cambios en mi y muy positivos.

DIA: 18 DE NOVIEMBRE. HORA: 17:00
LUGAR: DOMICILIO EN OAXACA, OAX.

(Sobre su estancia en México mientras estuvo estudiando en la Universidad Pedagógica Nacional)

Afortunadamente al llegar a México yo llevaba dos comisiones, porque en el 82 me fuí a México, me fuí con el compañero Diego Laurencio, él y yo hicimos equipo, nos encontramos, salimos el 26 en la noche, 26 de septiembre de 1982 de acá de Tlaxiaco. Yo estaba como supervisor en San Juan Mixtepec, en el pueblo, Un período escolar, "llegó la oportunidad, te vas", me dijeron, pues me voy. Y me fuí, pero los paisanos me habían nombrado brigadista, porque estaba el pinche apogeo del movimiento magisterial; no pues que se vaya Virgilio de brigadista. Me tocaba ir al estado de Hidalgo, entonces llevaba yo una orden de comisión de Oaxaca para la UPN y llevaba yo una orden de la Sección 22, no, de la comisión ejecutiva del sindicato; llevaba yo dos órdenes. Me fuí con Diego, nos fuimos a un hotel ahí del centro por correo mayor. Le digo a Diego, como le hago. Diego se fué, "yo no te obligo, yo si me vine a estudiar" dice; problema mio le digo, no se si atiando este asunto sindical o estudio, si no atiando este asunto sindical quiere decir que no debo regresar con los compañeros, y me quedo en la UPN. Entonces nos fuimos, se fué, yo salí y ya me iba a ir a otra dirección, que lo sigo mano, "me arrepentí maestro", le dije, "por qué Virgilio, mira vamos a estudiar", me dijo. "Tu estás mas grande que yo, yo estoy un poquito mas joven" -le dije- "si tu le vas a echar ganas, yo también" -le dije- "bueno vámonos pues, ahí mis paisanos si me regañan ya ni modo" -le dije-. Me fuí a la UPN pero estaba indeciso, había una angustia chingao. Pero me decidí por el estudio. Empezamos a conocernos, nos presentamos e hicimos amistad inmediatamente, con el que hice la tesis, con Eusebio Pérez Hernández, Eusebio García Mendoza, Diego Laurencio y Virgilio. Los cuatro conseguimos un cuarto por Torres de Padierna, Lomas de Padierna, mas para allá cerca de la escuela, como 30 minutos. Ahí buscamos un lugar, vivimos juntos los 4, nos pusimos de acuerdo, vamos a organizarnos, vamos a ver quien hace el aseo diario, bueno: lunes, martes, etc. Empezamos a organizarnos, pagamos renta los 4, después, bueno, en la comida, nos dispusimos una tarde, nos fuimos

a comprar nuestras estufas por Tepito, estufita de mesa, nos ubicamos cada quien no?, y órale a hacer la comida. Pagábamos de renta 8 mil pesos para entonces, después 10 mil, fué aumentando así de 20, 30, me acuerdo que llegó hasta 120, pero éramos 4 entonces nos dividíamos. Y por todo esto si sufrimos bastante. Ya en el asunto de la lecutra, como que éramos un poco...como que se nos dificultaba, había un cierto recelo para leer. Poco a poco nos fuimos alejando de ese mal y le entramos. Cuando apenas nos encarrilamos se acaba el tiempo de estancia. Como no vuelve dice uno, que vuelva el inicio no?, para echarle ganas. Pero sí tuvimos de todo.

(De las asignaturas que cursó en la licenciatura, comentó)

Bueno al principio la que nos dió mucho dolor de cabeza fué matemáticas, matemáticas el coco, ¡que bárbaro! ese matemáticas como nos dió dolor no?, a todos pues. Si acaso 5 o 6 de los 23 que éramos eran los que la hacían pero la mayoría no le entendíamos ni pi, ni pa. Le echábamos ganas entonces los estudiantes. Nos daban asesorías extras, en las tardes, sábados; ya con base a ello ya, entonces buscábamos a un maestro no? de ahí mismo de la academia, nos daba asesoría extra, nos preparaba para presentar el examen.

El problema de las matemáticas es general, es para todos (no solo para educación indígena), pues creo que se debe a que no se ha encontrado una metodología pues de trabajo, yo pienso eso que en la manera de conducir el proceso enseñanza-aprendizaje de la matemática, yo pienso que debe haber un método específico. También interviene mucho la persona que te explica no?. Porque nosotros con las asesorías extras nos explicaban pero despacio, con calma, paso por paso: "miren este sale acá, bueno este por donde va, vamos a darle la vuelta", íbamos, regresábamos, adelante, atrás, enmedio, todo. Preguntábamos "bueno maestro, este por qué?". "Ahh, este por acá así, este sale así", entonces el maestro nos explicaba con mucha calma porque nosotros le pedimos eso en el momento de asesorías extras, entonces con base en ello, la sacamos pues y así avanzamos, afortunadamente nos dieron chance de presentar matemáticas 2,..., una, dos, y hasta 3 veces, entonces la pasamos y ya nos fuimos de frente. Pero si nos hizo sufrir matemáticas en los 3 semestres. Uno fué de estadística, fué un poquito menos, pero matemáticas fué lo que nos hizo sufrir mas. Lo demás, bueno, Redacción porque pues, como no estábamos acostumbrados a redactar no?. Nosotros también veníamos arrastrando o venimos arrastrando el conductismo el conductismo. Ya ves tu que nuestros maestros nos decían , si algo nos decían, si nos daban una orden de hacer las cosas, uno las hacía o las hace no?. Pero mientras, uno no era capaz de hacer, de producir, de actuar no? (como le hizo con los niños cuando les regaló los globos el día de su práctica para titularse en el Instituto de Capacitación, eso fué conductismo) estaban los niños y, no te muevas no?, porque empezábamos a explicar cada uno su tema y órale no? cada quien empezó a explicar su tema.

Las áreas (sic) que mas me gustaban eran pues todas las materias, todas, casi no teníamos preferencia porque pues al fin y al cabo todas para nosotros eran importantes: Antropología, Política educativa, Sociedad mexicana, Estadística, Bilingüismo, todas fueron muy importantes. No podemos decir no, ahí me dí cuenta que todas las materias son importantes, porque todas aportan, para un trabajo todas te aportan. Hay una interdisciplina pues de áreas, de materias, de ciencias como Sociología, Pedagogía, Matemáticas, para conformar un trabajo, entonces para mi no hubo preferencia. Claro lo fundamental para nosotros era Educación Indígena pues. El problema fué de que no se atacó directamente educación indígena, porque como fuimos primera experiencia para la UPN y para la DGEI. Esto ya fué directo para educación, para pedagogía, para pedagogos, bueno como su nombre exactamente lo dice, exclusivamente, y tu sabes que educación es mucho muy amplio. Siento que no le entramos al punto medular. Definitivamente nosotros como primera experiencia para la UPN y la UPN para nosotros como primera experiencia no entramos de lleno a lo que es Educación Bilingüe Bicultural. No se discutió. Se daban temas si tu quieres muy aislados, así creo que en un semestre, dos semestres se daban esos temas. Y para que se pudiera uno un poco acercar mas, yo pienso que debería darse desde ingresando no?, desde el primer semestre ya se debe contemplar que es educación indígena, claro, esto se debe ir dando paralelamente con los conocimientos generales de la UPN que se dan, y luego con lo de educación indígena bilingüe Bicultural, debe ser pero de manera paralela desde el primer semestre.

(su situación social durante su estancia en la cd. de México)

Sufrimos bastante. Yo sufrí dos asaltos durante mi estancia allá. Lo sufrí con los compañeros con los que vivía. También ellos sufrieron, fueron golpeados. Al momento se siente horrible pero eso poco a poco pasa, es que ya estábamos avanzando, ya estábamos en dos, tres semestres y ni modo de echarse para atrás. La gente que lo está esperando a uno porque creían que en nosotros estaba la esperanza, pues sacarlos de dudas o algo no? ¿que iban a decir?.

(cuando terminó su licenciatura en la UPN)

Regresé a Tlaxiaco porque como aquí, de aquí salí, regresé a la Dirección, antes era Dirección Regional de educación indígena, aquí regresé e inmediatamente me dicen, pues te vas al campo a asesorar, a dar seminarios, y empezamos a dar seminarios a las zonas escolares, a los maestros por grados, con los de 1o., 2o., 3o., por etapas.

DIA: 9 DE DICIEMBRE DE 1994.
HORA: 16:00
LUGAR: EN SU DOMICILIO. OAXACA, OAX.

(sobre su proceso de titulación)

El trabajo ya tenía un buen rato no? lo terminamos en 1988, Eusebio Pérez Hernández, un chiapaneco y yo. El trabajo lo hicimos en San Juan Mixtepec, Juxtlahuaca, en el estado de Oaxaca. Originalmente pues trabajamos juntos todo el proceso de trabajo de investigación teórica, luego de ahí nos fuimos al campo a diagnosticar pues los procesos no?, de cómo se iba a dar esto, nos propusimos elaborar nuestra hipótesis, nuestros objetivos, todo lo que contiene el trabajo en si, después, pues yo en verdad me integré al trabajo técnico administrativo, pero al integrarme al trabajo en la ciudad de Tlaxiaco, pues empecé a hacer trabajo técnico pedagógico, participar como asesor en los seminarios con los maestros, por semanas, en fin no?, pasó un tiempo, me vine al departamento de educación indígena, me dieron la comisión de desempeñar la función de Jefe de zonas acá en Valles Centrales, acá en la ciudad de Oaxaca, acá está la oficina. Acá estuve dos períodos escolares, después de ello me fuí a San Pedro Huamelula con la misma función de Jefe de Zonas, pero estando de por medio pues el trabajo. Yo pues siempre preocupado, cuándo me titulaba y como le hacía, yo sentía pues una angustia en el sentido de que, bueno, si yo pedí permiso, si bastaba un mes pero y el trabajo que, como abandonarlo, yo me sentía angustiado, incómodo, no podía, no sabía que hacer. Entonces dije, bueno voy a continuar con el trabajo, voy a seguir trabajando. Continué. Después de San Pedro Huamelula, un período escolar, me regresé a Oaxaca pensando en que me iban a dejar en el Departamento, y es a partir de ese momento cuando yo ya pensaba tomar alguna iniciativa, sin embargo pues no se dió. Nuevamente me comisionaron a otra jefatura, en San Juan Bautista Cuicatlán con la función también de jefe de zonas. Estando ahí pensé que me iba a ser mas facil ir a México, ir y venir no?, por la cercanía, son creo 6 horas de Cuicatlán a México, y entonces pues me empecé a angustiar, cuando ya pasaron lod años, ya son 3 o 4 años . Y ahora en este 92 (1992) pues el jefe del departamento me invitó a colaborar en la cuestión académica en el departamento, me vine en el mes de marzo del 92, entonces a partir de ese momento empecé a recuperar mi trabajo de tesis, y empecé pues a volver a estudiarlo, volver a ver que hacer no? con la tesis. Debo de aprovechar ahora que estoy en el departamento. Pero en eso me empezaron a dar órdenes para ir a dar seminarios en las Jefaturas, en las zonas escolares, pues si, uno acata disposiciones, tuve que salir varias semanas. Nuevamente empieza la angustia, ¿bueno y mi tesis cuando?, hombre no es posible, si así me van a tener no voy a poder, entonces definitivamente necesito pedir permiso 1 mes, 2 meses no se; pensé eso, pero platiqué con el jefe del departamento, le fuí proponiendo "maestro, tengo este trabajo que presentar, está pendiente y siento que es necesario que yo lo presente, entonces el me dice "pues si, no hay problema, usted disponga el tiempo, vaya

programando sus actividades" -dijo-. Y fué así como fuí programando , analizando y empecé a recuperar las lecturas de la tesis y otros libros, pero nuevamente empezó una angustia, bueno pero, ¿ y esta tesis me va a servir?, ya tiene 4 años..Bueno de todos modos yo consulto no? entonces consulté con el asesor -lic. Jorge Hernández Moreno. fuí a verlo personalmente varias veces en México en la UPN. Le hablaba yo por teléfono de acá de Oaxaca a México; había comunicación no?. Entonces él me fué dando la esperanza; "mira Virgilio tu tienes que presentar tu examen, ese trabajo te sirve, vamos a reproducir tantos" -dice-, bueno, perfecto licenciado. Ya me dió la esperanza pero que debo de hacer -le digo- dígame si nomas estudio esto o, "tu estudia todo, dale mínimo 3 lecturas, pero bién", perfecto, le dí las lecturas que el me dijo, solicité permiso en el departamento 2 semanas, 1 semana me dediqué a las lecturas, al trabajo; y en la otra semana, faltando 3 o 4 dias para presentar el examen me fuí a México, me presenté con el lic. Hernández Moreno. Me hizo alguna preguntas, me cuestionó; mas o menos le dí algunas referencias. Volví al siguiente día ya mas descansado, entonces nuevamente me hizo algunas preguntas, entonces ya me dió la esperanza, "mas o menos ya está bien, te voy a dar un cuestionario y te lo llevas" -me dijo- y me dió un cuestionario como de 10 preguntas en torno a la tesis. Con base a este cuestionario -maestro- le digo, pienso exponer así el trabajo, entonces le dí mas o menos un esquema de como quería yo iniciar el trabajo; Hacer una introducción en mixteco para decirle, aqui existo, existimos, mi lengua materna. "Magnífico" -dijo-. Después todo eso lo voy a traducir en español, pero si está aquí un compañero que estudia en la UPN, yo le hablo para que traduzca si es que lo encuentro. No lo encontré y el tiempo tampoco no lo permitió, pero sin embargo salí. Todo eso me fué favoreciendo, se hicieron los trámites un 3 de agosto de este año 92, en dos dias hice los trámites administrativos ahí en la UPN; que pago por concepto de presentación de examen profesional y otros pagos ahí. Entregué en servicios escolares para titulación, todos los documentos que me pidieron, esto sucedió el 3 y 4 de agosto de 1992 y después ahí mismo me programaron. Me preguntaron "cuando mas o menos quieres que se te programe". Para mi el mes de octubre -le dije- pues tengo tiempo todavía para preparar mi examen; "perfecto, ¿te parece el 30?", si adelante. Me programaron, y cuando me programaron sentí un alivio, porque yo si tenía desconfianza ya de la tesis por el tiempo que había demorado, sentí que ya las cuestiones teóricas, el tratamiento que se le dió, la hipótesis, la practica docente; todo no? porque el trabajo versó sobre la comparación de como se da la práctica docente en los 2 subsistemas que se dan en educación primaria en San Juan Mixtepec; primaria del sistema nacional -así le dimos la denominación y primaria bilingüe no?. Hicimos una comparación, entonces yo pensé, que va a pasar.

A la hora del examen hice mi introducción en mixteco. Traduje eso, yo mismo ante los asesores. El trabajo lo fuí describiendo. Me dieron 25 o 30 minutos de trabajo expositivo, habalndo sobre el mismo trabajo, en torno a ello no?. Entonces les hice ver: les di

a conocer el esquema, la introducción, los capítulos; el trabajo básicamente trató sobre 5 capítulos. Y para hablar algo de cada capítulo tuve que ir sintetizando. el 1er. capítulo se refirió al análisis de como se ha venido dando educación indígena bilingüe bicultural, haciendo una reseña histórica desde la evangelización, la política de incorporación, la política de integración del indígena hacia el mestizaje. En el capítulo 2 me planteé el problema, los objetivos. El capítulo 3 se refirió sobre la comunidad, el marco situacional; San Juan Mixtepec, que es esa comunidad, ahí traté todo su estudio geográfico, demográfico, emigración, bueno, recuperé todos los elementos que son fenómenos que se transfieren a la cuestión educativa. En el 4o. capítulo concretamente los estudios tanto de primaria del sistema nacional como primaria bilingüe; haciendo una comparación de cómo se da la práctica en cada una de estas instituciones. Se hicieron con variable e indicadores. De 83 preguntas, utilizamos 77, con base a estas 77 preguntas utilizamos 8 variables. Las 8 variables, bueno: el edificio escolar, la práctica, la lengua de interrelación maestro-alumno, alumno-alumno, padre de familia-alumno, alumno-padre de familia, docente-padre de familia, docente-autoridades. Ya en el 5o. capítulo ya dimos las conclusiones y algunas sugerencias del trabajo de tesis. Y si en verdad siento que a la hora del examen, pues ya frente a los jurados, después de la exposición de 25, 30 minutos; ellos hicieron las preguntas. Cada uno de ellos hizo de 3 a 5 preguntas. Entonces dice uno, pues que es esto, que es lo otro no?. Donde si me atoré un poquito fué cuando hace su pregunta la licenciada, la maestra Graciela Herrera Labra, dice: "Bueno, que práctica docente subyace en su trabajo de tesis". Entonces, yo le di la respuesta de acuerdo a lo que el trabajo se hizo. Primeramente -le digo- si usted quiere, subyace una práctica docente, así, haciendo una comparación de los 2 subsistemas, pues la castellanización; tiene un enfoque de castellanizar tanto en uno como en el otro, aunque en uno, en el bilingüe se utiliza mucho la lengua indígena para la comunicación que se da entre el docente y el alumno. En cambio en el otro, los maestros les hablan a los niños en español pero no le entienden, hay momentos que el niño se queda... Pero lleva un enfoque de castellanización; ahora -le digo- generalmente las teorías, la teoría.. la corriente del conductismo no? porque nosotros observábamos que llegaba el maestro, y los alumnos sentados, y empezaba a explicar, eso es conductismo. En ningún momento nos dimos cuenta que formaran equipos de trabajo. Pero pues, todavía la dejé, pues sin... ella quedó toda dudosa. - Dice- "bueno, se está acercando, pero necesito que aclare mas"", pues siempre quedó todavía dudosa. Entonces al final, Erasmo me pregunta. "y tu, después de este trabajo que". No, pues tengo que hacer un proyecto; de este trabajo tengo que sacar un proyecto para continuar haciendo otro trabajo pero de la comunidad de donde soy originario. "¿y lo vas a hacer?". Lo voy a hacer señor. "Perfecto, apúrate". Y es hasta ahorita que no lo he podido hacer. Ahorita tengo el esquema de un proyecto, pero no lo echo a andar porque ahorita necesito que me definan pues, o me quedo en el departamento para empezarle, o que me digan aquí vas a estar. entonces si voy a

estar en un lugar específico, ahí voy a echar a andar el proyecto. Es que tengo una clave pues de jefe de zonas y que puedo hacer, sin embargo con el cambio de autoridades y todo eso, pues a lo mejor se dan otras líneas de trabajo, no sabemos todavía no?. sin embargo yo estoy dispuesto a irme al campo. siento que en el campo hay mas trabajo que las teorías y los enfoques, las corrientes psicopedagógicas.

Los maestros que integraron el jurado, algunos hicieron preguntas enfocadas al trabajo de tesis; otros hicieron como que se... Graciélita no?. Sin embargo tengo todavía muchas dudas con ella, hacia donde vamos pues, porque desde cuando fué nuestra maestra, siempre hablaba "bueno, que práctica docente subyace en esta corriente, en estos modelos pedagógicos" y como que nadie contestaba, para ella como que nadie le contestaba. Pues nos dejaba en duda; yo siento que por un lado nos favorecía no?, nos empezó a favorecer, porque hay que indagar, hay que reflexionar, hay que investigar por qué esa pregunta. Entonces, después de haber presentado el trabajo, me he sentido un poco liberado, siento que ya no tengo compromiso, bueno, que ya no tengo un peso, algo así, una carga. Siento que cumplí con un nivel educativo que fué mi propósito estudiar. ahora me falta llevarlo al campo.

(su visión después de haber presentado el examen profesional)

El título no nos hace, uno mismo se tiene que hacer en el trabajo. El hecho de obtener un título es cumplir con un requisito administrativo institucional. El haber dado si tu quieres, que esa institución donde se hace cierto estudio, cierto nivel académico, darle pues fama, que tenga difusión y que "mira cuantos han salido pues gracias a la institución", es darle personalidad, mas a la institución que uno como estudiante; porque siento que después de haber presentado la tesis, el título que tal vez llegue dentro de 2 o 3 meses, siento que eso no me va a decir, mira, ¡ahh hijos! ¡ora si!, no. Ahora siento que tengo mas dudas y estas dudas como que me van a obligar a seguir investigando. Se que me va a ser muy difícil hacer la maestría, porque serían otros dos años y meses, y la Secretaría de Educación Pública ya no va a decir "bueno, vete otra vez a estudiar". No se si nos den la oportunidad posteriormente porque el nivel de licenciatura siento que es todavía... nos falta mucho.

(la comparación que hace de su formación en las diferentes instituciones por las que ha pasado)

Siento que si hay una base. Tengo de donde partir. Hay teorías, Sé que debo hacer, vamos a suponer que se habla de la cuestión pedagógica no?, de la cuestión psicosocial, bueno, sé por donde va no?. Sin embargo, después de mejoramiento, 3 años, que eran dos meses de estudio cada año; en 6 meses ya eras maestro normalista. Si había muchas dudas. Yo remito este pensamiento, este sentir mio hacia los compañeros de campo que no han pasado por una institución de nivel superior, nadamás de normal primaria. Siento

que la Mayoría; un 75 % de compañeros que están en el campo, tienen esas deficiencias. El mundo es restringido para ellos, el análisis teórico.. Porque uno tiene la opción, bueno, "no puedo salir de dudas, bueno, voy a la biblioteca, voy al diccionario, voy a hacer equipo de trabajo y vamos a conjugar, yo siento en mi que hay esa oportunidad no?, puedo ampliar ese sentir. Vamos a dar un curso, bueno, nos reunimos 5 o 6 gentes, hacemos nuestro programa y nos vamos al campo. Hacemos nuestro análisis y nos vamos al campo. Entonces si, si hay; la cuestión es que el trabajo administrativo muchas veces restringe.

Para mi el nivel de licenciatura es un nivel no?, es un primer nivel para mi ya en el nivel superior; licenciatura. El siguiente nivel es la maestría, y ya para mi , no se si decirle lo máximo o... , porque debe estar enseguida el doctorado. Pero ser doctorado, bueno tampoco siento que sea lo último. Pues no se, la ciencia está hasta allá arriba no? en lo infinito dicen, bueno no se donde está. Si efectivamente el nivel de licenciatura pues es no poco no?, es bastante pero depende mucho de uno.

(Recomendaciones a los egresados que vayan a hacer su examen profesional de la licenciatura)

De acuerdo a la experiencia que tuve es de que, ahora que vayan terminando sus semestres de la licenciatura, inmediatamente se aboquen a elaborar su tesis. Traten de escribir lo que mas puedan. No importa pues, van a echar a perder mucho material. Y que ese trabajo no lo dejen al final porque en verdad se siente hasta incómodo. Es una angustia si tu quieres, presentarlo... tener ya el trabajo hecho y no presentarlo.

(respecto a las preguntas que le hicieron en el momento de su examen profesional)

Una de las preguntas era. ¿Cual era el objetivo, por qué era el objetivo de hacer una comparación de 2 subsistemas; el sistema nacional y primaria bilingüe? Cual era el objetivo de hacer esta comparación, hacia donde quería llegar dicen no?. Otra pregunta fué ¿Que enfoque tiene tu trabajo? ¿Que relación antropológica, psicológica y pedagógica tiene tu trabajo?. ¡Ahh caray!! Bueno, dí la respuesta no?. ¿Que teorías de castellanización rescatas en tu trabajo de tesis?. ¿Quien es aquel que teórico que dice que hay que dar una castellanización compulsiva en las comunidades indígenas?. La otra pregunta fué de que: ¿Por qué hasta ahora presentas tu examen? ¿Que hiciste desde 1988 hasta este año? ¿por que hasta ahora?. Y la pregunta que ya mencioné. La práctica docente ¿en que se ubica? ¿Cual es la práctica docente que subyace en todo el trabajo de tesis? y otras. _Que después de ese trabajo si ya me sentía capaz de resolver los problemas de educación indígena, que si me sentiría capaz dicen no?. Ni ellos. Bueno, después de este trabajo qué ¿hasta ahí nomas quedaba? o había otra idea de continuarle. Entonces la otra recomendación que recalcaron es de que ahora si, si trabajas realmente lo que es el subsistema, ya con

las teorías, ya con la formación que se dió. Ah pero también me hicieron una pregunta. Que opinaba, como me sentía al llegar a la UPN? ¿ como me sentía antes de iniciar los estudios en la UPN? , y ¿cómo me sentía profesionalmente después de los estudios de la UPN? ¿que adquiriré ahí?. Y lo otro. ¿Que opinaba yo del proceso de trabajo académico de cada uno de los asesores de la academia de educación indígena; que opinaba yo de ellos?. Pues como era un momento de crisis para mi, crisis académica no? que era presentación de tesis, no podía yo hablar ni a favor ni a contra, sino traté de ubicarme en un punto medio no?. Y que si los conocimientos adquiridos en la UPN me iban a servir en la vida profesional o no; eso también, y todas esas cuestiones. ¿Y que opinaba también de los jóvenes, de los compañeros que vienen atras? que va a ser de ellos. Creo que es magnífico -le digo- que ahora estén mas compañeros estudiando. Porque nosotros los primeros que llegamos, éramos 32, y de 32 terminamos 23; y ahora, ojalá que esto perdure, y los compañeros cuando terminen, realmente se integren a la cuestión técnica en sus regiones. Que elaboren proyectos, propuestas, las teorías que vayan que las rescaten, que escriban sobre su comunidad, que lo den a conocer no?, todo eso, y que elaboren su tesis al terminar y que lo presenten inmediatamente. No vayan a quedar como yo, con esa angustia de llegar al final. Sinceramente yo les decía que después de los 4 años de estudio, creo que era necesario que se les diera un año mas como servicio social; yo les propuse eso ahí; vamos a llamarle servicio social - dije- que institucionalmente así se le denomina. Si así lo pudieran autorizar, un año mas que se les diera, para que vayan al campo, que estén con grupo trabajando, pero que vayan escribiendo su tesis, que estén en una comunidad, otra comunidad, otra comunidad.. bueno, va a depender del proyecto que ellos propongan; pero que se les de un año como servicio social pero en cuestión académica, que estén investigando y con base en ello que hagan su tesis, que estén en comunicación con la academia, con la asesoría; un año les digo que les den después de que terminen sus 8 semestres. "pues si estuvieran los compañeros aquí -dice- te agradecerían o te rechazaban" pero como no estuvieron, solo estuvieron como 4 compañeros, son desconocidos.

DIA:19 DE ENERO DE 1995. HORA:17:00
LUGAR: SU DOMICILIO EN OAXACA, OAX.

ENTREVISTA AL PROFR. VIRGILIO ELIAS SANCHEZ CRUZ

Ahorita estoy trabajando en el PAM pero ya me quiero ir a una jefatura de zonas porque aquí está muy difícil, para llegar a esta comisión hay que pasar por varios filtros. El compañero que estaba antes de mi, volvió a participar para seguir en la comisión pero ya no lo tomaron en cuenta porque no participa con la parte sindical, es un cuate que se mueve por donde le conviene. Para estar en esta comisión toman en cuenta tu trabajo, el proyecto que presentas y tu participación sindical. Después de la selección yo me quedé y el otro compañero quedó desubicado, aunque estaba adscrito en el

Departamento no se presentaba por ahí, nomás andaba. Hace como 3 meses que pidió irse a una jefatura de zonas y lo mandaron a la jefatura de Huamelula; es la jefatura mas pequeña de nuestro departamento, creo que esto lo hizo con una intención personal, como que venteó el asunto, porque ya se acrecaba el nombramiento del nuevo jefe del departamento y para esto el principal requisito es que tu estés trabajando en el campo y porque para el nombramiento se toma en cuenta a todos los supervisores y jefes de zonas, y de ahí se nombra la quinteta, de los cuales saldrá el jefe del departamento y además, que se debe participar en la cuestión sindical. El compañero pidió irse y manejar el asunto para que desde esa región lo impulsaran pero ya reinindicado (con el apoyo de la región) y sí, llegó a la quinteta y parece que él tiene la mas alta puntuación sobre los demás en preparación y años de servicio, pero hay otro compañero que tiene mas participación sindical. Todo esto se va a ver en la reunión del 10. de julio y ahí se va a decidir quien quedará, pero de cualquier manera el compañero egresado si la supo hacer para volver a regresar al departamento. Aunque no quede como jefe del departamento, si quedará en una mesa, porque además, de las 21 jefaturas que hay, salió uno de cada jefatura y todos van a quedar en el departamento y van a sacar a los otros que no trabajan. En donde yo estoy no tengo problemas porque entré por la vía legal, pasé por los filtros necesarios y fui propuesto y apoyado tanto por la parte oficial como por la parte sindical. El problema ahí donde estoy es que no te dejan salir a hacer investigación. Tienes que estar desde las ocho de la mañana para checar tarjeta, hasta las 3 de la tarde para volver a checar tarjeta de salida y ahí debes de estar presente aunque no hagas nada. No te dejan salir a investigar algo para intentar hacer algún trabajito. Eso es desesperante. Los tres aspectos principales que abarca el PAM son:

- 1.- Revaloración del maestro.
- 2.- Elaboración de material didáctico.
- 3.- Diseño de contenidos didácticos.

ENTREVISTA A TRES EGRESADOS DE LA UPN (UNIDAD AJUSCO)

FECHA: 11 DE NOVIEMBRE DE 1994.

LUGAR: DEPARTAMENTO DE EDUCACION INDIGENA; OAXACA, OAX.

HORA: 9:00 HORAS

OBSERVACION Y NOTAS DE CAMPO

Me presenté en el Departamento para hacer entrevistas a los compañeros egresados de la UPN, que trabajan en este departamento. Me dieron información que el profr. Pedro Pérez Maldonado podría darme toda la información referente a los compañeros egresados por lo que me dirigí con él. Le planteé a lo que iba y le mostré un oficio de presentación. Cuando el profr. ya mencionado vió el oficio de presentación se desconcertó y estuvo tentado a preguntarle a otro profr. (Leobardo Coheto Martínez) que hace las veces de asesor del jefe del departamento. Finalmente no fué, pero empezó a buscar pretextos y negó la información de los archivos

(del directorio de personal) para localizar a los compañeros egresados y así obtener mas completa la información requerida; que qué datos necesito para que se les haga un currículum a los egresados y en 15 días ya estaría la información porque el currículum de ellos es muy irregular. No quieren trabajar, ponen muchos pretextos; se dedican a la grilla (a cuestiones políticas) piden licencias para atender otros asuntos; y que los que están aquí en el departamento, están comisionados por el mismo para realizar otros proyctos en el Programa de Actualización al Magisterio, también me remitió a la Jefatura de zonas de supervisión de los Valles Centrales para localizar al profr. Hilario Martínez Rojas. También me pidió que llevara una guía para saber si los datos los quiero actualizados. Por lo que por la vía oficial se me negó completamente toda la información sobre este trabajo.

Por medio del profr. Virgilio (un egresado de la UPN) contacté con Adelfo, Ignacio y Gabriel aquí mismo en el IEEPO y nos entrevistamos a las 12:00 hrs.

Después de hablar con el profr. Maldonado quien se negó a dar la información requerida. Llegué con Virgilio quien me llevó al Departamento donde están los otros egresados. Al llegar encontramos a 3 egresados, ellos son: Ignacio Llaguno Salvador (zapoteco) de la 1a. generación; Adelfo Santiago Ramírez (zapoteco) de la 2a. generación; y Gabriel Sánchez Cruz (zapoteco) de la 2a. generación. Virgilio me presento con ellos y les habló de mi deseo por entrevistarlos y que yo también soy de la UPN. Les comenté sobre el trabajo que pienso realizar. Adelfo inquirió con la mirada a Ignacio y este respondió que estaba bien, pero que les diera yo la oportunidad de sacar un trabajo que estaba pendiente y que a las 12:00 del día con mucho gusto platicaban conmigo.

Cuando regresé a las 12:00, ahí estaban los 3 con otro maestro del departamento de educación indígena (el profr. Campos) quien está comisionado actualmente en escalafón. Por lo que esperé a que terminaran de hablar con el, yo me encontraba distante. Estuve cerca de 15 minutos esperando, Gabriel se paró y pasó por donde yo estaba y me preguntó si ya estaba listo, yo le dije que ya, entonces me dijo que el otro profr. (Campos) les estaba solicitando otra información él (Gabriel) siguió a donde iba , yo seguí esperando, entonces Ignacio me llamó, me acerqué a la mesa y que saludo a Campos. Me preguntó que qué andaba haciendo por ahí, y que donde trabajo. Yo le respondí. Entonces Adelfo me preguntó que cual era mi objeto de estudio; Ya les empecé a contar un poco sobre lo que pretendo realizar y sobre el trabajo. Al escuchar esto, Campos dijo que precisamente de eso estaban hablando; Que los egresados al terminar ya no quieren regresar a las comunidades porque sienten que los ofenden, que por su preparación ellos deben estar en puestos claves ya sea en el departamento o en las jefaturas, pero que ya con los grupos de alumnos nada tienen que ver; Que con esa mentalidad regresan todos, principalmente los mixes son los mas necios y aferrados a esto, y que mi intención también va por ahí por eso mi preocupación por saber de los egresados y hace una pregunta; En sí habría que saber ¿cual es el papel de un maestro de

educación indígena?, o ¿Que papel debe desempeñar el maestro de educación indígena?, porque a 10 o 12 años de discusiones el concepto de educación indígena no se ha definido y que lo bilingüe bicultural sigue sin resolverse. Todo esto se derivó debido al planteamiento de mi objeto de estudio referente a indagar sobre lo que los egresados están realizando en la educación indígena, en donde están ubicados, y los aciertos y obstáculos han encontrado para nosotros tener la idea de como irlos superando y no tropezar con los mismos problemas. El profr. interpretó mi planteamiento como ubicación de espacio (de puestos). Entonces yo le dije que a lo mejor estaba haciendo prejuicios, estaba juzgando sin tener los elementos necesarios y que precisamente, por no saber donde andan y qué hacen los compañeros es que me nace la inquietud de indagar sobre lo que están realizando y con base en ello poder hacer una valoración. El dijo que los hechos son palpables. Yo planteé por ejemplo que Hilario Martínez Rojas se encuentra trabajando en una comunidad y no sabemos qué está pasando ni cómo se desempeña en su trabajo (aquí Gabriel dijo que Hilario estaba ahí por convicción). El profr. Campos dice que a 10 o 12 años no se ha discutido a fondo el problema de educación indígena y de lo bilingüe bicultural; o que si se discute, la discusión es ajena a la realidad de los niños indígenas (cabe mencionar que el profr. Campos fué un colaborador muy cercano del profr. Cándido Coheto Martínez cuando éste fue jefe del departamento de educación indígena en Oaxaca; el profr. Campos fué el 2o. en jefe). También habló de que mi preocupación era saber en donde me van a ubicar después de egresar (por lo que deduzco que él interpretó que estoy haciendo este trabajo para saber en que puestos están los egresados. También porque yo al plantear el trabajo dijo que era utopía. Los compañeros egresados trataban de que el profr. nos dejara solos para que platicáramos a gusto.

Una vez que se fué el profr. Campos, volvimos sobre el tema en el cual Adelfo me volvió a preguntar sobre mi objeto de estudio y sobre el proyecto y como lo pensaba realizar, ya le volví a plantear dicho objeto de estudio y cómo mas o menos quiero realizar la investigación, también les dije que ya había platicado con otros dos compañeros y cómo había sido la plática con ellos. Intervino Ignacio preguntando que si iba a hacer estudios de caso, le dije que si, que iban a ser estudios en caso. Adelfo terció diciendo que de acuerdo a su experiencia en trabajos de investigación me sugería que yo ubicara a los compañeros o delimitara mi trabajo porque a nivel nacional son muchos egresados y que no me iba a ser posible realizarlo. Ya les expliqué todos los detalles de mi proyecto, y con quienes iba a trabajar, que ya tenía localizados a los otros, que nadamás voy a trabajar con los de Oaxaca y las dos primeras generaciones (como está detallado en el proyecto) y que no incluía en mis entrevistas a Ignacio Llaguno pero que como lo encontré trabajando en el mismo proyecto que los otros, había la posibilidad de hacerlo también con el. Después de decirles todo esto les pareció interesante, ya Adelfo dijo que estaba muy bien, que era interesante recoger las experiencias de los egresados, en donde están ubicados, en que están trabajando y que yo hiciera una excepción con Ignacio (que lo incluyera en el trabajo) También dijo

que se habían hecho intentos por parte del anterior jefe del departamento de educación indígena (profr. Alberto Hernández Fabián) quien les recomendó precisamente al equipo de ellos que siguieran el rastro de los egresados no solo de la UPN, sino también del CIESAS y del CIS pero por falta de financiamiento no se pudo echar andar el proyecto y que este ojalá y se logre porque le va a servir de mucho al propio departamento, a la DGEI, a la academia y a los mismos alumnos y egresados.

Después de esto pregunté, quien quería comenzar, fué Adelfo quien me relató su experiencia (grabado en un casette). A los otros dos ya no los pude entrevistar, porque se había acabado el tiempo y tenían que salir a un receso (a comerse una torta y beber un refresco). Me invitaron y fuí con ellos en una de las casetas que se encuentran afuera del edificio. Ahí bebiendo un refresco Ignacio me preguntó cuántos de Oaxaca estamos en la UPN, yo le dí una aproximación y ya me preguntó si tenemos algún proyecto al egresar. Yo le dije que un proyecto en conjunto no, entonces me dijo que es muy importante reunirse entre todos tanto egresados como alumnos, y plantearse esto, intercambiar experiencias y elaborar un buen proyecto para contrarrestar las críticas y demostrar que si se trabaja, que incluso él ha tratado de reunirlos para echar andar algún proyecto (él junto con los otros) pero que no se ha podido, o no nos hemos podido reunir pero que eso sería muy interesante. Adelfo agregó que eso es muy cierto porque algunos compañeros egresados se muestran apáticos a los trabajos y que de alguna manera el profr. Campos tiene razón con respecto a su visión sobre los egresados, y que algunos no quieren salir de sus áreas de trabajo. Gabriel no hizo comentarios ni al principio ni al final de la charla. Regresamos a la oficina, en eso ya dieron las 3 de la tarde, por lo que les dije que a lo mejor ya no daba tiempo entrevistar a otro (tomando en cuenta que a las 15:00 hrs. salen) por lo que les dije que otro día los visitaré para seguir con las entrevistas. Lo cierto es que también fué como un pretexto mio por el hecho de que estoy confundido de si entrevistar y hacer el trabajo con los 3 o no, por el hecho de que los tres han trabajado en equipo desde su egreso en la UPN. Por lo pronto tomo la decisión de sí entrevistar a los tres porque aún cuando los tres trabajan en lo mismo cada quien tiene una forma muy particular de ver el mismo trabajo. Me despedí de ellos, pasé a despedirme de Virgilio en el Departamento.

ENTREVISTA A UN EXSECRETARIO GENERAL DE LA DELEGACION DEL
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN OAXACA.

(8 de agosto de 1995)

En el Departamento hay una mafia, hay mucha gente que no trabaja, que nomas van a cobrar; los que llegan a Jefes de Departamento a veces no quieren remediar el problema que existe, otros no pueden hacerlo porque inmediatamente son coptados por toda la gente floja que está en el departamento. Este es un problema que ya tiene tiempo, yo estuve en el departamento durante 15 años y

este problema se agudizó mas cuando inició el movimiento magisterial, los de vanguardia son los que mas daño han causado. Estuve como secretario general de la delegación del departamento y hay muchas broncas, mas problemas con los que no quieren trabajar y que son los que conforman la mafia, buscan sus beneficios personales de escondidas, acaparan los mejores puestos y donde hay dinero; no respetan los acuerdos de base, en fin una infinidad de problemas, lo inconcebible es que algunos que han sido jefes de departamento los apoyan e impulsan y hasta forman parte de ese grupo. El último Jefe de Departamento fué nombrado por los maestros de base por su trayectoria política (fué representante de los maestros indígenas en la sección 22 del SNTE cuando el movimiento estaba en su apogeo). Al llegar al departamento lo pusimos al tanto de lo que ahí sucedía para que arreglara las cosas que estaban mal y que era de su competencia como parte oficial, y nosotros como parte sindical, entre las dos partes corregir todas las anomalías que hay en el departamento; pensé que si iba a actuar pero no. No pudo actuar, al poco tiempo cayó en las redes de aquellos que no trabajan, lo envolvieron y ya no hizo nada. Yo le decía que debería de actuar ya que tiene todo el respaldo de los maestros de base y no iba a pasar nada porque todo el magisterio de educación indígena del estado lo apoyará y además era el momento de hacer una limpieza en el departamento. Pero no quiso, mas bien se alineó o cuando menos no actuó contra aquella gente que es bien corrupta.

Los compañeros que vienen de la UPN de México regresan muy prepotentes, despóticos y con aires de mucha grandeza y suficiencia, vienen imponiendo, creen que todo lo saben. Vienen con una actitud impositiva, no apoyan a los maestros, vienen exigiendo puestos y siempre se andan moviendo debajo del agua, sin el conocimiento del magisterio indígena; por ejemplo el caso A: ese es un arrastrado, es muy barbero con las autoridades, y con los compañeros es muy prepotente y déspota, desde que regresó de México se quedó adscrito en el Departamento y ya no quería hacer nada, se fué al PAM (Programa de Actualización al Magisterio) como representante de educación indígena y a veces lo llamábamos para que nos diera algunos datos o informaciones y ni siquiera se dignaba a bajar las escaleras de donde estaba a la oficina del departamento. Cuando íbamos a verlo nos trataba muy mal, como si hubiera comprado ese puesto. A los pocos días despues de que se realizó un curso del PAM en octubre de 1994; curso que fué muy criticado por los maestros de base por su mala planeación y su desorganización, lo quitaron de esa comisión. Ese compañero regresó (después de que lo quitaron del PAM) al departamento pero ahí nomás anda sin hacer nada. En su lugar se nombró otro compañero también egresado de la UPN, pero este actua diferente, el está en el departamento, aqui realiza el trabajo, está mas en comunicación y participa mas con nosotros. En el caso de los del PARE es parecida la situación, al igual que el que mencioné antes son gente que no tienen presencia en sus regiones; en sus regiones no los pueden ver porque son muy convenencieros por ejemplo el caso de un egresado (A2) cuando se fué a México tenía la plaza de maestro bilingüe y a los pocos días que regresó luego luego consiguió la plaza de Jefe

de Zonas de Supervisión, ni siquiera pasó por la plaza de Director Técnico Bilingüe, ni la plaza de supervisor que son las instancias antes de la plaza de Jefe de zonas. Estoy hablando de plazas o claves presupuestales, no de comisiones que es diferente. Y ¿cómo le hizo? no se sabe, esto quedo solo entre él y el Jefe de Departamento en ese tiempo (AF). De igual manera quien sabe como le hizo con los otros dos egresados para llegar al PARE, aquí en el departamento no tenemos conocimiento, porque no fueron nombrados por la base. Además los primeros que se fueron a estudiar a México y que eran de la sierra (región de la sierra) eran pura familia; primero se fué uno y luego mandó a llamar a su cuñado y este a su esposa. Y así entre familia, cuando hay algún trabajo ya sea en el PARE o en el PAM (cuando estaba el antes mencionado), se llaman entre ellos para acaparar los trabajos que saben que les va a dejar un dinero extra y no dan la oportunidad que otros participen, porque el PARE paga bien a quienes imparten los cursos.

Hay otro compañero egresado (E) que también está en el Departamento ese si ha trabajado con nosotros, le ha echado ganas al trabajo; en sus participaciones es mas cauteloso, escucha las opiniones de los demás y aporta. También ha participado activamente con los democráticos. Ese ya consiguió la plaza de Jefe de zonas, pero fué la via legal, participó en el concurso de selección y por sus años de servicio y su participación sindical lo apoyamos para que adquiriera la plaza. Precisamente con él estuve en el proyecto 03 de elaboración de libros en lengua indígena; con él y otros dos compañeros egresados de la UPN estuvimos en ese proyecto, pero ya nos hicieron a un lado. La verdad es que si en el Departamento hay una mafia que no deja trabajar, en la DGEI está peor. En el proyecto de elaboración de libros en mixteco, fuimos a las comunidades a hacer trabajo de campo. Nos costó mucho trabajo recopilar el material e involucrar a las comunidades, maestros y niños (este proyecto lo financía el banco mundial por conducto del PARE), íbamos organizando el trabajo y viendo si era util en dos comunidades o centros piloto. Se procesó lo recopilado pero aún nos faltaba volverlo a trabajar en las comunidades para superar deficiencias, además regularmente íbamos entregando informes de nuestro trabajo a la DGEI. Llegado un momento entregamos un primer trabajo para su revisión, para volverlo a llevar y hacer las correcciones pertinentes; cual fué nuestra sorpresa, que a ese trabajo en la DGEI le dieron un giro completamente diferente y según ellos lo corrigieron especialistas (que no eran de la lengua). Por lo que cambió totalmente la orientación o la forma como nosotros lo estábamos trabajando con las comunidades, autoridades, maestros y niños, y lo que es mas; en la DGEI imprimieron los libros y los repartieron en toda la región como un trabajo ya bien acabado y aceptado por todos.

Nos citaron a los que participamos en ese proyecto, en la DGEI. Ahí nos dijeron que allá mismo en México teníamos que permanecer para la elaboración de los libros de segundo grado en lengua indígena que no teníamos nada que hacer en las comunidades, que no había presupuesto para trabajar en las comunidades. Ni el compañero (E) egresado de la UPN ni yo estuvimos de acuerdo con

todo lo que pasó y les dijimos sus cosas a los de la DGEI; que en donde mas se necesitaba trabajar es allá en las comunidades, recogiendo la información y no en México; que no estábamos de acuerdo con ellos y que reprobábamos su forma de trabajo y por lo tanto ya no íbamos a seguir trabajando así. Es por eso que nos quitaron de ese proyecto y metieron a otros maestros. Esos si van constantemente a México para la realización del trabajo. Por todo esto es que el magisterio de base rechaza todos los trabajos de la DGEI.