

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL



✓
LA FORMACION DE LOS DOCENTES INDIGENAS DE 1o. Y 2o.
GRADOS DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGUE
CUAUHTEMOC DE LA COMUNIDAD DE SANTA MARIA
TEXCATITLAN, CUICATLAN, OAX. UNA PERSPECTIVA
DESDE LA PRACTICA DOCENTE.

T E S I S
Q U E P R E S E N T A N :
VEREMUNDA GUADALUPE SANCHEZ
IGNACIO RAYON CASTILLO
PARA OPTAR POR EL TITULO DE:
LICENCIADOS EN EDUCACION INDIGENA



DIRECTORA: PILAR CARDOZA MORALES

MEXICO, D. F.

MARZO/ABRIL 2000

16973
Ej. 2

170335

MMMA 10101101



INDICE

AGRADECIMIENTOS

INTRODUCCION..... 6

CAPITULO I

1.1. CONTEXTUALIZACION DE LA COMUNIDAD DE SANTA MARIA TEXCATITLAN, CUICATLAN, OAXACA.....	12
1.1.1 Historia y geografía.....	12
1.1.2 Aspecto sociocultural.....	15
1.1.3 Aspecto económico.....	18
1.1.4 Aspecto político-religioso.....	23
1.1.5 Aspecto sociolingüístico.....	34
1.1.6 Instituciones educativas.....	39
1.1.6.1. Educación Escolarizada.....	41
1.1.6.2. Vinculación Escuela-comunidad.....	43

CAPITULO II

2.1. CONTEXTO INSTITUCIONAL E HISTORICO DE LA FORMACION DOCENTE INDIGENA.....	46
2.2. DEFINICION DE CONCEPTOS BASICOS.....	53
2.3. CARACTERISTICAS GENERALES Y PARTICULARES DE LA FORMACION DOCENTE INDIGENA EN PRIMARIA DE LA COMUNIDAD DE SANTA MARIA TEXCATITLAN, CUICATLAN, OAXACA.....	61
a). Edad y sexo.....	
b). Estado civil.....	
c). Lengua Indígena.....	
d). Lugar de origen.....	
2.3.1. PERFIL DE INGRESO AL MAGISTERIO INDIGENA.....	64
2.3.2. PROCESOS DE INTEGRACION ACADEMICA AL MAGISTERIO.....	65
2.3.2.1. Fecha de ingreso.....	
2.3.2.2. Tipo de nombramiento.....	
2.3.2.3. Función que desempeña.....	
2.3.2.4. Perfil académico actual.....	
2.3.3. LOS PROCESOS DE FORMACION PROFESIONAL DEL DOCENTE MIXTECO.....	70
2.3.3.1. Formación profesional.....	

2.3.3.2. Cursos de actualización	
2.3.3.2.1. Curso de inducción	

CAPITULO III.

3.1. LA IDENTIDAD DEL SUJETO DOCENTE	85
3.2. LA PRACTICA DOCENTE Y SUS DIFERENTES DIMENSIONES	94
3.2.1. Dimensión personal y social	96
3.2.2. Dimensión Institucional y Pedagógico	98
3.2.3. Relación Maestro-alumno, alumno-maestro y alumno-alumno	110
3.2.4. La evaluación eje central del modelo tradicional	112
3.2.5. Los usos y funciones del español y el mixteco	114
3.2.6. Opiniones, concepciones y apoyo de las autoridades educativas en la formación del docente indígena	119
3.2.7. Los padres de familia ante la educación de sus hijos	123

CAPITULO IV

ANALISIS E INTERPRETACION

4.1. LA FORMACION DOCENTE INDIGENA INSTITUCIONAL TRADICIONAL	128
4.2. ACCESOS A LOS ESPACIOS DE FORMACION DOCENTE INDIGENA	135
4.3. LA FORMACION DOCENTE INSTITUCIONAL Y SU REPERCUSION SOCIAL EN LA PRACTICA DOCENTE	140
4.3.1. Los contenidos nacionales y étnicos	144
4.3.2. El Currículum oficial, oculto y flexible	151
4.3.3. La evaluación en el proceso de la enseñanza-aprendizaje	156
4.3.4. Una educación dialógica	169
4.4. PODER, CULTURA Y LENGUA	172
CONCLUSIONES	178
SUGERENCIAS	186
BIBLIOGRAFIA	199

AGRADECIMIENTOS

Para hacer posible el presente trabajo fue necesario incorporarse a los procesos de formación en el marco de la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco, en la cual nuestros asesores en menor o mayor grado cada uno, aportó su “grano de maíz” para cumplir con nosotros un compromiso profesional, ético y social en nuestro proceso de formación profesional como docentes indígenas mixe y mixteco, a quienes agradecemos infinitamente por habernos compartido sus conocimientos y saberes, en especial a aquellos asesores que nos tuvieron la suficiente paciencia y comprensión; pero sobre todo los que nos sugirieron desde un principio los enfoques teóricos-metodológicos afines a este arduo trabajo entre ellos al maestro Rubén Rodríguez Cuevas, muy particularmente a nuestra asesora Maestra Pilar Cardoza Morales, quién en todo momento demostró un alto espíritu de profesionalismo, ya que cuantas veces fue necesario siempre nos demostró atención e interés para revisar minuciosamente el trabajo y hacernos todos los comentarios y sugerencias pertinentes para ir corrigiendo gradualmente el presente producto. Pero no sólo se concretó a la corrección sino también con material bibliográfico e intercambio de ideas entre ella y nosotros, de igual manera, en cada asesoría nos inculcó confianza para seguir adelante y apoyarnos incluso, para todos los trámites administrativos que implica dicho trabajo.

Asimismo nuestros reconocimientos y consideraciones a nuestros compañeros de base de la Delegación Sindical D-I-157, Representantes sindicales de la Jefatura de Zonas de Cuicatlán y supervisor comisionado de la zona escolar núm. 132, quiénes conscientemente nos brindaron un breve espacio para tal fin, sin descartar el apoyo de algunos integrantes de la Sección XXII del SNTE y otros compañeros que coadyuvaron en cierta medida entre ellos el actual Jefe de Zonas de Supervisión de la Jefatura de Ayutla Mixe.

En especial reiteramos nuestros agradecimientos a las Autoridades Municipales, Asociación de Padres de Familia, a los propios padres de familia, al sr. Nicolás Hernández Peralta, a los directivos de la Escuela Primaria Bilingüe “CUAUHTEMOC”, al Personal Docente, concreta-

tamente a los compañeros que atienden a los 1º. y 2º. grados de primaria de la comunidad de Santa María Texcatitlán, ya que todos ellos en forma muy amable y atenta compartieron con nosotros sus inquietudes y problemas, sobre todo nuestros compañeros que nos permitieron el acceso a su espacio áulico, para dialogar e intercambiar diferentes puntos de vista respecto a los procesos de la enseñanza - aprendizaje.

Un profundo agradecimiento a nuestros seres queridos, a nuestros padres y hermanos quienes en todo momento sin escatimar esfuerzo alguno, nos impulsaron con su comprensión y decidido apoyo moral a no claudicar, sino por el contrario inyectarnos ánimos para avanzar hasta alcanzar la meta que nos propusimos.

En suma, sentimos que tenemos una enorme deuda con muchos de nuestros asesores, compañeros y familiares los que de alguna manera confluyeron para nuestro trabajo, sin dejar de mencionar los aprendizajes y experiencias adquiridos en las diferentes instancias laborales: centros escolares, representaciones sindicales, sobre todo una serie de vivencias que nos ha aportado el movimiento magisterial oaxaqueño, experiencias conjugados con la teoría que nos permiten asumir una posición ante nuestro quehacer docente.

Ojalá este sencillo pero significativo trabajo en realidad sea leído principalmente por nuestros compañeros de trabajo, ya que tal vez no contenga grandes aportes, sino sólo son algunas sugerencias pero sobre todo intentamos hacer una reflexión colectiva en el plano ideológico de lo que realmente implica y la trascendencia de nuestra cotidianeidad educativa en este contexto actual, como un aporte de humildad que pretendemos devolver a los nuestros, para sumarnos en lo más mínimo en el proceso de una Formación Permanente del Docente Indígena (FPDI) mixteco y de otras etnias indígenas del estado de Oaxaca.

INTRODUCCION.

No nací marcado para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos.

Paulo Freire

A partir de nuestras experiencias como docentes indígenas, paulatinamente nos hemos percatado de una parcialización y polarización de conocimientos cuando estamos con los alumnos, cuestión que nos ha obligado a interrogarnos ¿Cuáles son las causas principales que nos reducen a una labor docente devaluada y alienante para nosotros mismos y en consecuencia para los alumnos?, inmersos en esta encrucijada técnico-pedagógica y administrativa y con las inquietudes de nuestros compañeros/as comprendimos que entre los diferentes problemas que interfieren en nuestra labor docente y ante la imposibilidad de abordarlos a la vez, consideramos la pertinencia de conocer más de cerca como objeto de estudio los procesos de formación docente indígena y sus implicaciones a través de la práctica docente indígena.

Es histórico que el sistema de educación indígena no ha sido una prioridad social y política para el estado Mexicano, así lo demuestra una de las dimensiones de este sistema educativo cuando a pesar de estar próximos a entrar al siglo XXI, la "formación inicial escolarizada (curso de inducción)" del docente indígena todavía consista en cursos relámpagos de seis meses para posteriormente lanzar al aspirante a su suerte como si se tratara de cualquier trabajo manual. Si la carrera de licenciatura en educación con duración de cuatro años es cuestionada por no ajustarse a las condiciones reales de la educación, imaginémonos con un

veloz curso de esta naturaleza ya no digamos sus contenidos curriculares y todo lo que a formación concierne.

Tampoco pretendemos justificar que una formación inicial con mayor tiempo sea la excepción, sino evidenciar de entrada las enormes carencias y limitaciones del modelo de formación docente indígena del contexto mixteco. Sin embargo, estamos convencidos de que en la medida que el estado sensibilice su posición para dar mayor apertura democrática y autónoma a la educación indígena y en la medida que todos los sujetos involucrados en este proceso asuman un papel dinámico, la formación docente institucional puede ser un factor posible para transformar la realidad educativa de la sociedad indígena para que ésta pueda hacerle frente a los nuevos retos de la sociedad moderna que cada día va influyendo y por lo mismo modelizando a las culturas indígenas.

En razón a ello, optamos por indagar cual ha sido el proceso de formación de los docentes indígenas de la escuela primaria bilingüe "CUAUHTEMOC", ubicada en la comunidad mixteca de Santa María Texcatitlán, Cuic., Oax., a partir de una realidad concreta desde la práctica docente en relación al proceso enseñanza-aprendizaje dentro del aula, los puntos de vista y experiencias de los actores conspicuos de la educación indígena (docentes, director de la escuela, supervisores de la zona escolar No. 132 y jefes de zonas de supervisión) y, desde el contexto escolar histórico y social, todo ello relacionado con la formación profesional de los docentes indígenas de 1º. y 2º. grados de la escuela primaria bilingüe indígena.

Con el propósito de conocer, describir y analizar esta realidad y con la firme intención de contribuir mínimamente mediante el estudio y la investigación de esta problemática para arribar modestamente a sugerir y/o proponer algunos aspectos que deben considerarse en el proceso de la formación docente indígena en nuestro afán por revalorizar, preservar y desarrollar la cultura, la lengua y formas de vida de donde provenimos.

Acotamos que no abordamos nuestro objeto de estudio desde los centros de profesionalización, capacitación y actualización, en primer lugar porque nos conlleva a mayor tiempo, espacio y complejidad para su desarrollo y por otro lado, porque consideramos que es mucho más favorable y objetivo partir de realidades más inmediatas, prácticas y específicas.

Por tanto, para concretar nuestro proyecto de investigación nos planteamos las siguientes interrogativas que nos permitirán aproximarnos a las diferentes problemáticas que adolece la formación docente indígena: ¿Cuál ha sido su formación inicial y permanente como docente indígena?, ¿cómo repercute la formación del docente indígena en el proceso de la enseñanza-aprendizaje?, ¿su proceso de formación docente le permite adecuar el plan y programa a las necesidades de la comunidad donde labora?, ¿qué tan significativo es la escuela para la comunidad en términos culturales, sociales, económicos y políticos?, ¿cuál es la relación entre la teoría y la práctica docente? y en síntesis ¿cuáles son algunos de los problemas más evidentes en la formación y práctica docente indígena?.

Estas y otras interrogantes nos ubicaron para darnos cuenta de la complejidad de nuestro objeto de estudio, por lo que nos sustentamos en un referente teórico conceptual para poder desarrollar nuestra investigación. Así para abordar la formación y práctica docente indígena desde una visión histórica de totalidad relativa nos apoyamos de varios autores tales como: Giroux y Freire, quienes se circunscriben en la teoría de la resistencia y de liberación, en el sentido de recuperar la escuela, la cual tenemos a nuestro alcance para transformarla en espacio de lucha y de reivindicación lingüística, cultural y étnica en los terrenos ideológicos, políticos y económicos. También los espacios de formación institucional no son instancias monolíticas, ni estáticas, por lo que no pueden considerarse a los sujetos docentes como seres vacíos más bien como seres humanos dialécticos que se interrelacionan con el mundo.

Dentro de la teoría pedagógica retomamos a Carrizales, porque conceptualiza a la educación como espacio para formar sujetos pensantes y que piensen hoy en el despertar insubordinado de las muchas culturas, sus implicaciones, riesgos y posibilidades y a Imberñón porque propone una formación docente permanente con una metodología andragógica en la

búsqueda de mejoras cualitativas de la educación indígena. Asimismo nos apoyamos de la teoría crítica que "...estriba en articular un enfoque de la teoría que se proponga como misión central la de emancipar a las personas de la dominación del pensamiento positivista mediante sus propios entendimientos y actos...al interés emancipatoria hacia la libertad y la autonomía racional." (CARR y KEMMIS).

Estas teorías conllevan a la explicación de un modelo de práctica docente y de formación del sujeto docente, dirigido a un cierto tipo de construcción de conocimientos, de la realidad del docente y la problemática educativa indígena.

Por otra parte para complementar el sustento teórico del trabajo retomamos a otros autores: (Rockwell, Gutiérrez, Gimeno, etc.) para entender y comprender las connotaciones que implican nuestra investigación.

En el enfoque metodológico partimos de un diseño; es decir, de una planeación que nos permitiera precisar sobre la problemática a investigar, bajo determinado método, marco teórico, formas de registro de datos, análisis de datos obtenidos, lugar y tiempo, quiénes intervienen en ella, además de sus alcances y limitaciones que pretendimos descubrir en los resultados. Sin embargo, hay que tener en cuenta que precisamente por tratarse de un diseño (proyecto), muchas veces resulta un tanto ideal al trasladarlo a la realidad de los hechos. Así por naturaleza es flexible para adaptarlo a las situaciones posibles y cambios que se presenten

Bajo estas características, consideramos el enfoque etnográfico como método que ofrece al campo de la educación y a otras disciplinas sociales un diseño cualitativo para registrar, describir, interpretar y analizar la realidad del fenómeno educativo de un determinado contexto escolar en tiempo y espacio, por lo que "el método etnográfico no es neutro. Por el contrario este método tiene una pesada carga, filosófica, epistemológica y teórica... se convierte así en un recurso formativo del profesor para ayudarlo a sacar ante sus ojos cuestio-

nes y problemas que posiblemente sin ayuda del investigador le pasarían desapercibidos.”
(GOETZ, J.P. y M.D. LECOMPTE).

El trabajo de campo se realizó en distintos momentos, utilizando técnicas elementales como la observación directa, participante y registros de clases en los espacios aúlicos, escolar y comunidad. Otras fuentes principales fueron las entrevistas abiertas, semiestructuradas, individuales, con docentes de 1º. y 2º. grados, director, supervisor, jefe de zonas de supervisión, así como al comité de la asociación de padres de familia, padres de familia, personas caracterizadas y autoridades municipales y la obtención de valiosos datos cualitativos y cuantitativos se describieron y analizaron dentro de las perspectivas constructivistas entre las informaciones teóricas y empíricas para conformar los esquemas de interpretación de las categorías que permean nuestro objeto de estudio. En tal sentido estructuramos el trabajo en cuatro capítulos mas el apartado de conclusiones y sugerencias:

En el primer capítulo trata sobre la contextualización de la comunidad donde se realizan las investigaciones, su historia y geografía, el aspecto sociocultural, económico, político-religioso, sociolingüístico, las diferentes instituciones educativas y el proceso de la educación escolarizada, a partir de su fundación y funcionamiento que caracterizan a Texcatitlán, Oax.

En el segundo capítulo se contemplan los aspectos del contexto institucional e histórico de la formación docente indígena, los conceptos básicos que definen al objeto de estudio y se describen características generales y particulares de la formación docente indígena de la escuela primaria “Cuauhtémoc”, perfil de ingreso, procesos de integración al magisterio, el proceso de formación profesional docente, éstos representan las estructuras de interrelación, los espacios y procesos de formación específica y dan perspectivas de la práctica docente.

En el tercer capítulo se describen y analizan los datos obtenidos en función a la identidad del sujeto docente, la práctica docente desde las actividades del aula, escuela, las cargas de trabajo administrativo, las necesidades y obligaciones de la normatividad establecida, las

implicaciones del enfoque y modelo de la formación y práctica docente con relación a las particularidades étnicas, lingüísticas y culturales.

En el cuarto capítulo se hace un análisis e interpretación cualitativa y cuantitativa derivada de los datos que constituyen las dimensiones de nuestra investigación, los accesos a los espacios de formación docente, la formación institucional y sus repercusiones en la práctica docente, poder, lengua y cultura, en función de la existencia de una educación indígena e intercultural.

Como última parte del trabajo tenemos conclusiones y sugerencias en la cual sintetizamos el contenido de esta investigación a la vez dar nuestros puntos de vista como posibles alternativas que pudieran contribuir a la educación bilingüe e intercultural.

CAPITULO I.

1.1.CONTEXTUALIZACION DE LA COMUNIDAD DE SANTA MARIA TEXCATITLAN, CUICATLAN, OAXACA.

1.1.1. HISTORIA Y GEOGRAFIA

Los españoles iniciaron la conquista de la Mixteca entre 1520 y 1522, en esa época los mixtecos poblaban muchas comunidades del Valle de Oaxaca y, tanto allí como en el Istmo, habían invadido la zona zapoteca con éxito. Hay evidencias de que ambos grupos luchaban contra los aztecas, quienes los habían conquistado setenta años antes. Al igual que en el resto de México, las rivalidades entre los vecinos favorecieron la conquista emprendida por los españoles.

Los mixtecos habitan una región quebrada y montañosa, situada en la confluencia de la Sierra Madre del Sur y la Sierra de Oaxaca, esta región se extiende entre los 16° y 18° de latitud norte y los 97° y 98° 30' de longitud oeste y abarca gran parte del norte y oeste del estado de Oaxaca, así como pequeñas porciones en los estados de Guerrero y Puebla. La mixteca estaba organizada por sacerdotes, gobernantes, artesanos y pueblo. Los primeros estratos sociales estaban destinados para estudiar leyes, arte, etc., el pueblo se encarga de otras actividades inherentes a la producción de artefactos y otros satisfactores de la compleja sociedad.

Los mixtecos tenían, según las mismas fuentes documentales, una maravillosa escritura pictográfica conocida actualmente como Códices, cuya existencia data del año 692 d.C., y todavía hoy podemos contemplar algunas copias de dichos documentos como testimonio del avance científico en que se encontraban los mixtecos hasta antes de la colonia. Al

respecto, Alfonso Caso expresa que es falso el criterio que se sostiene "...que la historia se inicia en México con...los relatos de los conquistadores y que, antes de ellos, no puede hablarse de historia, sino de tradición oral" y este arqueólogo mexicano se propone a demostrar que "... Los indígenas de América y de toda Mesoamérica, poseían una verdadera vocación histórica y relataban y escribían historia. Llamaban los mixtecos naandeye a sus códices, que escribían, para memoria de lo pasado; deseaban, ...saber los antecedentes de lo que sucedía entonces; se interesaban por conservar por escrito sus peregrinaciones, sus conquistas, los hombres y las hazañas de sus caudillos y la genealogía de los reyes..."¹

Desde hace años se conoce la grandeza de la antigua cultura mixteca postclásica, caracterizada por los famosos códices producidos y utilizados por los señores mixtecos quienes reinaban en centros como Apoala y Achiutla, Chalcatongo, Tilantongo y Yanhuitlán².

Partimos del concepto comunidad de acuerdo al autor Pozas que implica una historia común, un territorio delimitado, recursos y técnicas para satisfacer necesidades básicas, conservación y reproducción de la vida humana y una estratificación social a veces y otras opuestas, además de poseer una lengua común; para describir brevemente las características histórica, cultural y lingüística de la etnia mixteca, en particular de los mixtecos de la comunidad de Santa María Texcatitlán, lugar en que se inscribe este trabajo de investigación sobre la formación institucional y práctica del docente mixteco y de otras etnias de 1º. y 2o. grados de primaria.

Santa María Texcatitlán significa en mexicano: "Lugar de Peñasco", su etimología: Tescalli = "Peñasco" y titlán = "Lugar de". Su nombre en la lengua mixteca es "Yucunó" y en español significa "Monte bajo". Su situación geográfica y topográfica es la siguiente, comprendida entre 17° 46' de latitud norte y 2o 0' de longitud este, del meridiano de México 105°. Se ubica en la ladera de un cerro y limita al oriente con Güendulain (hoy Valerio Trujano), al norte con Jocotipac, al poniente con Huautla y al sur con Apoala. Está si-

¹ Ver documento proyecto TU'SAVI, En Santiago, I. et. al. 1995.

² Ver Revista de educación Huaxyácat, en Winter, M., Año 5, Núm. 15, Mayo-agosto de 1998.

tuado a 250 metros de altura sobre el nivel del mar, su clima es templado. el aire dominante es el oriente.

Está al poniente de la cabecera del distrito que es San Juan Bautista Cuicatlán y al noroeste de la capital del estado de Oaxaca. La época de la fundación de esta comunidad según la tradición fue en el siglo XV, carece de títulos por haberse quemado accidentalmente.³ En otra fuente más reciente los datos etimológicos y límites de la comunidad varían levemente y a fin de complementar la información se retoman: Origen del nombre. Texcatitlán significa: Entre los peñascos de los vocablos *Texcalli*-risco, peñasco y de *titlán*-entre. Limita con el municipio de San Pedro Jaltepetongo al SE, S y SO; con San Miguel Huautla al SO, O y NO; con Pedro Jocotipac al NO y N; con Valerio Trujano al N y NE con San Juan Bautista Cuicatlán al NE, E y SE.⁴

Según algunos ancianos, sus habitantes provienen de San Pedro Jocotipac, en la lengua mixteca se dice "Kunchika", otros relacionan la fundación del pueblo con la aparición de una virgen al pie del cerro. Inicialmente se establecieron en un lugar denominado el Llano Amarillo "Yodo kukuaá". "lugar donde encontraron agua y se establecieron por un tiempo, construyeron sus casas con piedras y vivían principalmente de la cacería de chachalacas, venados, jabalíes y otros animales salvajes..."⁵

Más tarde y en busca de alimentos llegaron al lugar llamado "Kukaá" donde permanecieron un buen tiempo, aquí realizaban sus actividades cotidianas entre ellas sus ritos y bailes. Que "hasta la fecha en ese lugar quedan huellas, como todo alrededor hay piedras bien acomodadas, se ve un muro como restos de una casa"⁶

Finalmente en su peregrinación llegaron al lugar donde hoy es la comunidad de Santa María Texcatitlán y es aquí "donde se dan otras versiones que el establecimiento se debió

³ Sr. Guevara, Benjamín. Documento mecanografiado, Cuicatlán. Agosto 25 de 1883. Pág. 7.

⁴ Almanaque de Oaxaca, 1982, Pág. 1048-1049.

al encuentro de un ojo de agua donde hay un árbol de nombre sabino, lugar denominado "sake'e" que hasta la fecha existe y cuenta con suficiente agua."⁷

En un principio la comunidad era agencia de San Pedro Jocotipac cuyos habitantes " en sus asambleas comisionaban a dos personas que venían hasta la punta del cerro llamado hoy "Noó Kaba Tikaya" (sobre el cerro de la lluvia) y se les llamaba con el "cuerno"⁸ para que la gente de Texcatitlán asistiera a estas reuniones. Una de las prácticas de esta comunidad en ese tiempo a iniciativa de los señores de avanzada edad, cuando no llovía, ofrecían el corazón de guajolotes que sacrificaban para que lloviera."⁸

La comunidad creció y se independizó de San Pedro Jocotipac, que decidió donar el terreno con todo y plano de propiedad, pero desgraciadamente los señores mayores de edad no supieron cuidar los documentos y se los daban a los habitantes de otra población más "civilizado" quienes se los llevaron para ya no devolverlos"⁹

1.1.2. ASPECTO SOCIO-CULTURAL.

Todas las etnias indígenas tienen muchos aspectos en común: una lengua indígena, una cultura, una manera de interrelacionarse con la naturaleza, sus costumbres, etc., pero también tienen sus particularidades en el caso de la lengua como parte esencial de la cultura indígena, cada pueblo tiene su propia variante dialectal, grados de valoración en función al uso formal e informal que hacen posible mantener vivas las lenguas indígenas, así los mixtecos

^{5,6,7} Sr. Hernández Peralta Nicolás, de 74 años de edad y Sr. Marciano Hernández, de 89 años de edad. (Entrevistas, diciembre de 1996).

• Cuerno de toro que sirve para micrófono de largo alcance.

^{8,9} Op. Cit.

de Texcatitlán tienen una organización social, cultural, religiosa, política, económica y lingüística muy específica.

La organización social y cultural de los mixtecos en términos generales, se basa principalmente de las familias extensas compuesta por el padre, la madre, los hijos casados con sus esposas y su prole¹⁰, así como las hijas solteras y los hijos solteros(as). La organización familiar de esta naturaleza se hace patente fundamentalmente en lo económico, social y político.

Dentro de la sociedad mixteca de Texcatitlán, no hay diferencias de clases, como tampoco existen diferencias étnicas ni de educación, pero si presentan una adhesión común al sistema de creencias, una lengua común y una forma de subsistencia común. Las diferencias de riquezas que existen son mínimas, por citar a los que tienen sus pequeños tendajones, quienes de alguna manera se benefician comprando productos del tejido de la palma (sombrosos), ya sea en efectivo o mediante el trueque por mercancías básicas (azúcar, café, etcétera).

Cuando Roberts Ravicz dice: “la cultura mixteca está estructurada alrededor de un sistema de creencias en el cual, la influencia católica representada por la iglesia, no es más que una parte”. Para los mixtecos, las observancias rituales señalan los aspectos significativos de la vida. Las creencias y el ritual que definen la función en torno al lugar que ocupa el hombre en la naturaleza, complementan a los que dictan la iglesia y algunas veces se mezclan con ellos. “El mixteco considera a la iglesia como un medio para mantener vivo el apoyo que los santos dan al pueblo. La iglesia funciona también como una reguladora de las relaciones sociales y prescribe una serie de prácticas que deben ser observadas durante toda la vida...”(RAVICZ:1980:17).

¹⁰ Descendencia, progenie. Familia de que desciende una persona. Conjunto de hijos. (Dicc. Larousse manual ilustrado) Pág. 788.

En gran parte el autor Ravicz tiene razón por ejemplo, la fundación del pueblo se le relaciona con la aparición de la virgen María, cuestión que no corresponde originalmente a la visión indígena del mixteco; más sin embargo, se lo apropia porque le resulta útil para su entorno social y cultural. "Cultura apropiada: los elementos culturales son ajenos, en el sentido de que su producción y/o reproducción no está bajo el control cultural del grupo, pero este los usa y decide sobre ellos..."(BONFIL; 1991:52)

A colación de lo anterior se explica que la ubicación de la comunidad es bastante accidentada ya que se localiza al pie de un enorme cerro y, los habitantes principalmente de avanzada edad, a pesar de tempestades y terremotos, hasta el momento no han habido desgracias que lamentar y se lo atribuyen a la patrona del pueblo (La virgen María), según ellos, cuando se incendió el pueblo por 1940 todas las imágenes que habían en la iglesia se quemaron, excepto la virgen María; que hasta la fecha vive en la cima del cerro y cada 15 de agosto que es la fiesta patronal adoran a la virgen, muchos aseguran que se enciende una lucecita en la noche de cada 15 de agosto en donde supuestamente vive la virgen.

Ravicz mismo dice que la religión es una parte de la cultura y en efecto así es, porque no podemos reducir el concepto de cultura a lo estético o cómo los artistas pintan sus cuadros o el hecho de tocar el piano o vestir bien; sino la cultura lo es todo desde el comportamiento del individuo en términos de valores, pautas, hábitos y costumbres hasta los medios y técnicas que el hombre emplea para satisfacer sus necesidades y la transformación de su entorno social. " La cultura es algo muy distinta. Es organización, disciplina del propio yo interior, es toma de posición de la propia personalidad, es conquista de una conciencia superior, por la cual se llega a comprender el propio valor histórico, la propia función en la vida, los propios derechos y saberes" (PALACIOS; 1994:418)

Texcatitlán tiene una serie de valores y costumbres en los cuales se rigen sus habitantes, por ejemplo el rol social de la mujer es eminentemente de prestigio para la familia representada por la virginidad, el respeto que existe entre los niños y adultos por medio del sa-

ludo, aunque hoy día se van diluyendo poco a poco, la participación de todos en los tequios¹¹ y en caso de incumplimiento hay sanción por las propias leyes de la comunidad, su aportación económica para la fiesta patronal, en sustitución de los mayordomos que recaía solo en seis personas.

1.1.3. ASPECTO ECONOMICO.

La economía de Texcatitlán, se sustenta en la autosuficiencia ya que desde la forma de tenencia de la tierra que es comunal, les permite cultivar sus pequeñas parcelas básicamente, maíz y frijol para el autoconsumo, los mixtecos de Texcatitlán son campesinos que mantienen una agricultura de subsistencia, pero no es la única forma de sobrevivencia de esta comunidad ya que también producen frutas como: plátanos, aguacate, zapote negro, naranjas, chicozapotes y otros productos, que venden a comerciantes ladinos, intermediarios y a las comunidades vecinas. Pero prácticamente la actividad fuerte de la vida económica de ésta comunidad es el tejido de la palma como lo sostienen sus mismos habitantes.

Como se nota, las actividades más relevantes en el contexto económico es el cultivo de la tierra, la venta de frutas, pero principalmente el tejido de la palma (sombreros, tenates, petates, tapetes, monederos), actividad que no es propiamente de la comunidad sino se remonta “ por 1920 un señor de nombre Simón quien además de haber formado la banda de música, enseñó e indujo el tejido de la palma (fabricación de sombreros “copa baja”), proveniente de la comunidad de Coixtlahuaca “Dookóó”.

¹¹ Como trabajo colectivo. Esto es lo que comúnmente se denomina tequio, guelaguesa de trabajo, gozona, ayuda mutua, guelaguesa en especie, fágina, guelaguesa familiar, etc. Ver proyecto Normal Indígena Bilingüe e intercultural, Pág. 24, 1997.

En esta misma actividad es pertinente destacar la división social y sexual del trabajo que caracteriza a las comunidades indígenas, ya que la mujer desde los 6 años hasta la edad adulta, representa un papel preponderante porque a primera hora del día inicia esta actividad de tejer la palma hasta el anochecer, dependiendo del clima si el día está muy caluroso se meten en las cuevas que los hombres han cavado exclusivamente para esta actividad, así la palma permanecerá blanda y accesible para el trabajo. Al respecto algunos vecinos aunque a manera de broma dicen que la mujer es la que mantiene al hombre, pero realmente las parcelas además de pequeñas, alejadas y aunada a la erosión de la tierra es poco lo que producen.

Cabe hacer énfasis que en las relaciones comerciales de Texcatitlán con las comunidades circunvecinas desde luego indígenas, San Pedro Jocotipac, San Miguel Huautla, Ndoayaco y Nochixtlán, es a través del trueque que consiste en intercambiar frutas como mangos, chicozapotes, zapote negro y caña por trigo, maíz, palma y otros básicos. Asimismo al interior de la comunidad a pesar de una palpable presencia del precapitalismo¹², es evidente el arraigo de las prácticas tradicionales, por que el trueque se emplea ampliamente por citar un ejemplo: "Un medio Kg. de frijol equivale a 2 sombreros más cuarenta centavos, un kg. de sal equivale a un sombrero más veinte centavos"¹³. (Aclaremos que estos datos son del año de 1996, primeros trabajos de campo).

Incluso el trueque se practica cuando las mujeres adquieren la palma por ciento o por manojo a cambio de docenas de sombreros ("tecolote" nombre del sombrero más común) a los comerciantes indígenas y no indígenas quiénes llegan a abastecer a la comunidad de este material, de igual manera sucede con los comités de compraventa de palma nombrados por el pueblo y apoyados por instituciones gubernamentales (gobierno del estado y el Centro Coordinador Indigenista de Cuicatlán). "...pero esta moneda tiene otra cara y es la cara de la contradicción y de la resistencia. El mantenimiento de modos productivos no

¹² Un capitalismo incipiente ante la resistencia de prácticas tradicionales respecto a la economía de la comunidad.

¹³ Prof. Hernández, Marcelino. Entrevistado el 10/06/96. (Comerciante)

capitalistas al interior del conjunto nacional dependiente, implica también el mantenimiento de las condiciones de la reproducción étnica...”(VARESE; 1993:11-29). La práctica del trueque en el plano comercial es una resistencia de los mixtecos ante un acelerado desarrollo capitalista.

Cuando el estado argumenta o atribuye que las condiciones de “atraso” y “pobreza” que viven las comunidades indígenas se deben a su dialecto y formas de vida comunitaria, lo dice como si las etnias indígenas vivieran en completo aislamiento de la sociedad nacional. Más sin embargo, la realidad misma nos demuestra lo contrario. Ya que es evidente una interrelación entre las etnias indígenas y la sociedad mestiza para conformar una sociedad nacional, “...es claro que las comunidades indias no son economías cerradas están por el contrario, integradas en estructuras regionales por medio de las cuales participan en la economía nacional del sistema capitalista mundial.

Constituyen sin lugar a dudas, el eslabón más débil de la economía nacional. Por otra parte estas relaciones comerciales no son más que una parte del sistema económico de la comunidad indígena... es evidente que las relaciones comerciales entre los indios y ladinos no son relaciones de igualdad. El indio como pequeño productor, como pequeño vendedor, como pequeño comprador en fin como pequeño consumidor no puede influir en la formación de los procesos ni en las tendencias del mercado. El ladino por el contrario, ocupa una situación privilegiada en la región. Los ladinos poco numerosos, son, en su gran mayoría comerciantes e intermediarios”(STAVENHAGEN; :180-181).

El gran problema radica en la desigualdad de esta relación, ya que el más afectado es el indígena mixteco quien no tiene los medios y las posibilidades para poder vender a mejor precio sus productos y aquí es donde salen ganando los ladinos, precisamente se les denomina así por su astucia en obtener mayores ganancias.

Con la introducción de la carretera (terracería) que da acceso a la comunidad con la cabecera distrital y con diferentes poblaciones de la región cañada, la cual permite la interac-

ción comercial de los habitantes de Texcatitlán con intermediarios o comerciantes provenientes del Valle de Tehuacán, Puebla, quiénes adquieren la carga de zapote negro al precio que les conviene y cuando mucho pagan entre 25 a 30 pesos la carga y de chicozapote de 40 a 50 pesos, "antes venía una persona a acaparar todas las frutas, ahorita debe 15 mil pesos y tiene un proceso jurídico"¹⁴

De igual manera se hace evidente la presencia de intermediarios ladinos tanto mestizos e indígenas provenientes de los pueblos circunvecinos que acaparan la compra-venta del producto de la palma y establecen la competencia con los compradores de sombreros de la comunidad.

COMPRADORES INTERNOS.

PRECIO POR UN SOMBRERO.....	\$.90
PRECIO POR UNA DOCENA.....		10.80
PRECIO POR UNA GRUESA QUE EQUIVALE A 12 DOCENAS.....		129.60

COMPRADORES EXTERNOS

NO COMPRAN POR UNIDAD, SINO POR DOCENA EN ADELANTE.

PRECIO POR UNA DOCENA.....	\$	12.00
PRECIO POR UNA GRUESA.....		144.00

(Estos datos son variables de acuerdo a los tiempos)

Toda esta cantidad de sombreros y no sólo de la mixteca de Texcatitlán, sino de los mixtecos de Guerrero y Puebla, van a confluír por miles de gruesas con los grandes acaparadores de la ciudad de Tehuacán, quienes pagan según la gruesa a \$ 146.00, además, tienen

¹⁴ Ibid.

la maquinaria adecuada para procesar éstos productos que finalmente son exportados al extranjero. "Los mixtecos que tejen sombreros en cuevas húmedas, ...son robados por los ricos acaparadores de Tehuacán, dueños también de extensos gallineros y ganado" (BENITEZ, Fernando. La Jornada: 04/01/95:10.)

Esta interrelación no sólo se da en la compra-venta de sus productos, sino también como consumidores de productos industrializados, por ejemplo en las ceremonias religiosas tienen que comprar aguardiente, cigarros, cera para velas, cohetes, incienso, etcétera, para sus actividades cotidianas adquieren artículos básicos desde la ropa, azúcar, aceite, detergentes, hasta los instrumentos de trabajo tales como palas, zapapicos, arados, bombas para fumigar, el uso de fertilizantes químicos y herbicidas. En cuanto a la adquisición de artículos para usos recreativos, es predominante el uso de objetos electrónicos, ya que en su gran mayoría de las familias, poseen radiograbadoras, algunas tienen televisores, videocassetes, otras con estéreo y minicomponentes aunado al consumo de productos chatarra como la coca-cola, sabritas, inclusive agua embotellada.

Lo anterior refleja que las comunidades indígenas caracterizadas como campesinas, están sujetas a fuerzas socioeconómicas externas, ya que los precios de sus productos, " están determinados en general por fuerzas internacionales y, en su ámbito inmediato, por monopolistas de las ciudades locales quienes artificialmente lo modifican..."(CISNEROS;1990:42)

Asimismo, se manifiesta que esta interrelación se da pero asimétricamente debido a la "función que cumple el vasto sector campesino, es una economía de capitalismo subordinado que se relaciona con la necesidad del sistema global de tener en las áreas periféricas una fuerza de trabajo de reserva, vinculada a la tierra y a una economía que se ha llamado de subsistencia"...(VARESE; 1983:11-29).

Por tanto, la relación de la comunidad de Texcatitlán, en términos de economía y de producción existe una interrelación en donde los mixtecos son consumidores de lo que pro-

duce el mercado nacional, pero a la vez aportan, productos domésticos, artesanías baratas y una considerable mano de obra; el problema está en que esta interrelación es desfavorable e inequitativa para los habitantes de Texcatitlán.

1.1.4. ASPECTO POLITICO - RELIGIOSO.

Santa María Texcatitlán, tiene el rango de Municipio libre y en la medida que se describe su organización política será paralelamente con la organización religiosa, debido a la estrecha relación que existe una de otra, característica común de las comunidades indígenas ya que en ambas para el mixteco encierra un patrón de actividades que son parte de otras actividades en las que el sujeto mixteco participa y que, ocupan muchos años de su vida “...El servicio es fundamental para la naturaleza de ambas, pero cada una opera dentro de un campo diferente de la cultura y las obligaciones de los cargos, tienen una forma diferente. No obstante, que el servicio proporciona al municipio y a la iglesia un lazo común como agrupaciones sociales, el carácter de sus relaciones es el de un sistema, la forma de este sistema se basa en la diferenciación de las funciones...una vez terminado el cumplimiento del servicio, se asume automáticamente el status de anciano...”(RAVICZ; 1980:180-185).

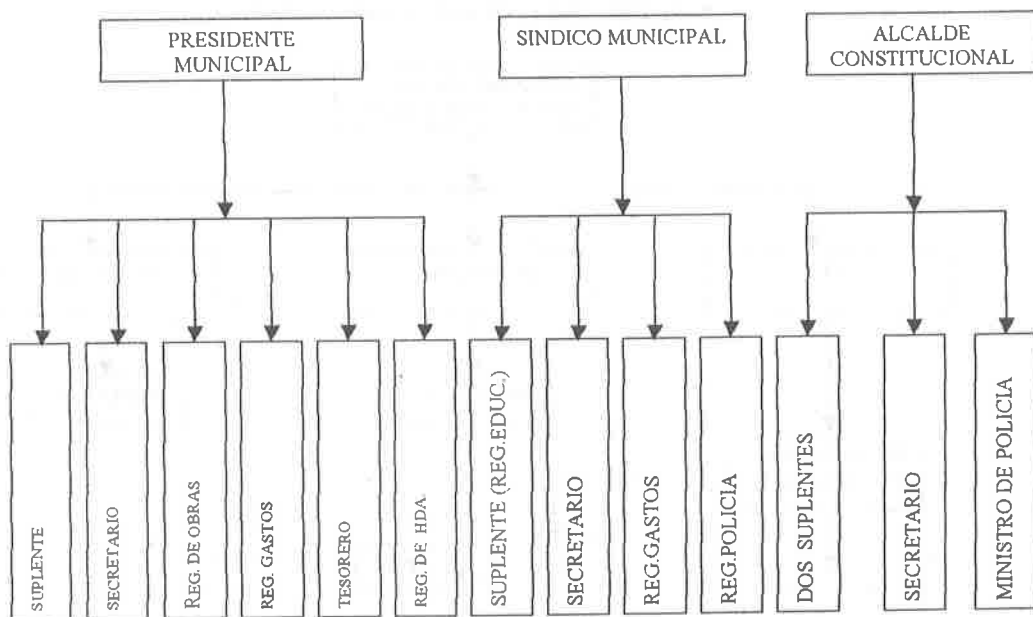
Uno de los factores que le dan poder político a la comunidad indígena desde su interrelación con las instituciones gubernamentales (leyes formales), es la posesión de documentos de colindancia territorial con las comunidades circunvecinas, debido a que históricamente uno de los problemas más agudos que aquejan a las comunidades indígenas son los conflictos de límites de tierra dado a la importancia que este reviste para la autosubsistencia y; precisamente cuando Texcatitlán tiende a tener problemas de ésta índole con San Pedro Jaltepetongo; se explicita que se posee el *PLANO DE RESOLUCION DEFINITIVO PRESIDENCIAL* con fecha 26 de septiembre de 1980, avalado por el secretario de Asuntos Agrarios y el titular de la Secretaría de la Reforma Agraria (Presi-

dente de Bienes Comunales). Este problema de colindancia aún persiste, a pesar de que se han estado llevando negociaciones.

La estructura política y religiosa es la siguiente: (Ver cuadros).

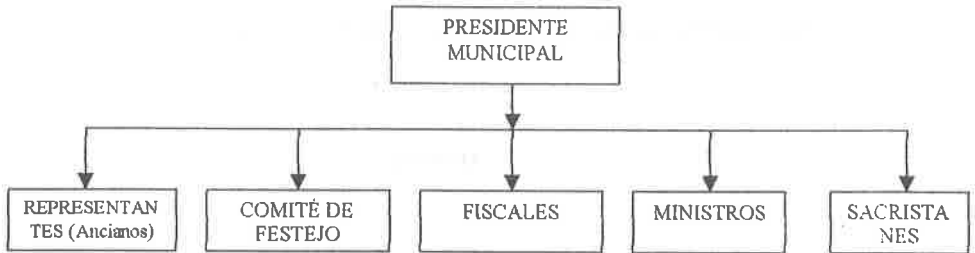
CUADRO 1.

ESTRUCTURA FORMAL: ADMINISTRATIVA-JURIDICA-POLITICA.



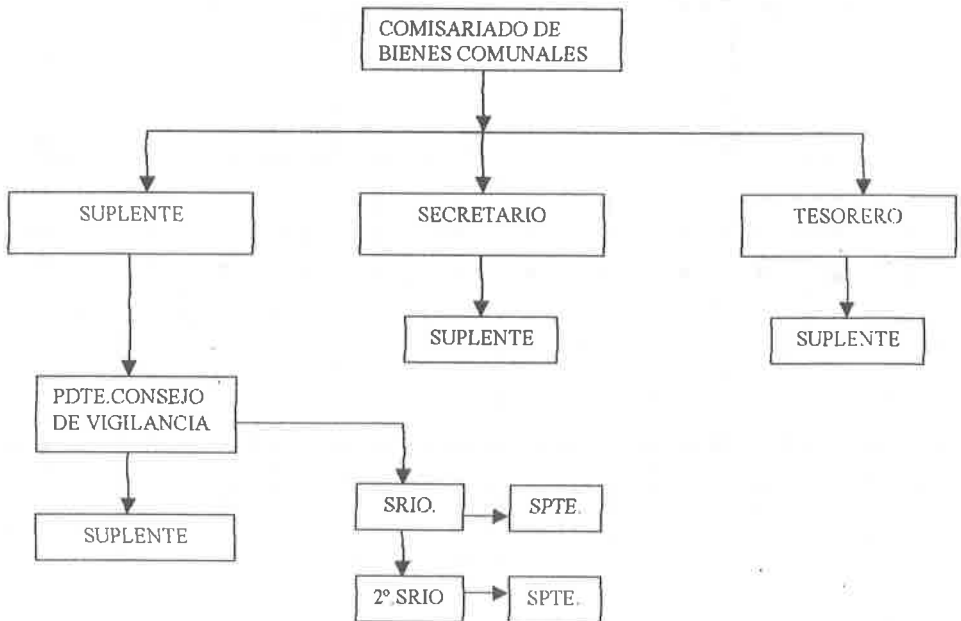
CUADRO 2.

*ESTRUCTURA TRADICIONAL: AUTORIDADES CIVIL-IGLESIA.



CUADRO 3.

*LA ESTRUCTURA FORMAL: AGRARIA (COMUNAL).



CUADRO 4

*LA ESTRUCTURA TRADICIONAL (SECUENCIA DE LOS DIFERENTES CARGOS)

					PDTE. M. SINDICO ALCALDE 6				
				COMITÉ -Salud -Telesec. -Preesc. -Canino 5			5		
			SRIO. -P.Mpal. -Síndico -Alcalde 5					4	
		POLICIA MPAL. 3							3 POLICIA MPAL. 7
	COMITÉ DE EDUC. 2								2 COM DE EDUC. 8
CUIDAR MILPA 1									1

Un ciudadano debe desempeñar el primer cargo a los 18 años de edad, pero en la comunidad se acostumbra que los jóvenes muchas de las veces se casan entre los 15 y 16 años, por tanto a partir de esta edad inician sus servicios. De manera general se describe como es el ascenso a estos cargos en orden progresivo:

1. El primer cargo consiste en cuidar la milpa del pueblo con duración de cuatro meses.
2. El segundo cargo será como Comité de la escuela primaria, tenga o no hijos en la escuela. Será de presidente, secretario, tesorero o vocal, según su conducta o nivel académico. Un año de función.
3. El tercer cargo es de policía municipal (teniente, 2º. comandante, policía) por un año.
4. El cuarto cargo es como secretario del presidente municipal, del síndico o alcalde. Un año de servicio.
5. En el quinto cargo podrá fungir como comité de salud, de la escuela telesecundaria, de educación preescolar, de solidaridad, de camino, del alumbrado público y de cualquier otra obra en marcha. También ya podrá ser regidor de hacienda, regidor de obras, suplente del síndico o tesorero del presidente. Dependiendo de su nivel académico, un año de servicio.
6. En el sexto cargo ya podrá ser presidente municipal o síndico.
7. Puede bajar a cualquier cargo que no haya desempeñado ya sea policía o comité de primaria a pesar de haber sido Presidente Municipal u otros cargos de mayor rango.

Anteriormente la comunidad estaba compuesta por secciones: 1ª. y 2ª. Y se nombraban seis mayordomos. Actualmente las dos secciones están fusionadas y los mayordomos fueron sustituidos por un comité de festejos integrado por un presidente, un secretario y un vocal. Su función es organizar la fiesta patronal que se da cada 15 de agosto. En términos de administración y dirección este comité será dirigido por los representantes, conformado por los ancianos que ya han pasado todos los cargos, son nombrados por la autoridad municipal a petición del comité de festejos, "...uno o varios ancianos realizan anualmente en nombre del

pueblo...los rasgos más importantes del papel del anciano son los que lo hacen consejero e intermediario, que le imponen ciertas relaciones con el municipio y con los individuos..."(RAVICZ;1980:185-186). Lamentablemente este reconocimiento a los ancianos se va perdiendo, así sólo se les considera cada año en la fiesta patronal del pueblo.

Existen cuatro rasgos en cuanto a la estructura operativa de la iglesia: dos fiscales, dos ministros, los dos fiscales son personas de avanzada edad que han pasado todos los cargos de la comunidad y éste es el último cargo. Los dos ministros son jóvenes a media carrera de cargos y el próximo cargo a desempeñar será de aguador para llevarle agua a los ciudadanos que participan en los trabajos colectivos, después de este cargo será ministro del ayuntamiento (administrador del pueblo, desde citas para el tequio, hay un mayor, un segundo y los demás son ministros), además de éstos cuatro cargos se consideran dos más de menor relevancia, dos sacristanes y uno o dos catequistas que son voluntarios.

Hace aproximadamente 15 años que el consejo de ancianos era tomado en cuenta no solo en los eventos religiosos sino también en las actividades administrativas y políticas y, según la versión de los señores que han sido presidentes municipales, no existe un reconocimiento considerable a los ancianos y a los que fueron mayordomos, solo se les toma en cuenta con un descuento del 50% de la aportación económica para la fiesta religiosa, "...no existe una organización de ancianos, aunque se observe entre ellos ligeras diferencias de respeto relacionados con el tiempo transcurrido desde la terminación del servicio..."(RAVICZ;1980:211).

¿Cómo se articula lo civil con lo religioso? Primeramente porque en ambas corporaciones están muy presentes el prestar servicio a la comunidad, sin ninguna remuneración económica, por otro lado es la autoridad municipal la que interviene para el nombramiento de los ministros, fiscales, sacristanes, la comisión de festejos, los representantes, mediante asamblea general, asimismo la autoridad municipal antes que los comisionados religiosos, solicita la presencia del sacerdote para la fiesta patronal, es la que convoca y administra el dinero para la

fiesta y también a través de ella se sanciona a quiénes no quisieran cumplir el cargo encomendado.

Tanto los cargos religiosos como los municipales y comunales son estrictamente nombrados en asamblea general de la población y de aquí se hace incapié de los ascensos para los cargos civiles. Concretamente dentro de la estructura municipal, no es tan ascendente como se menciona anteriormente, sino de acuerdo a las propias informaciones de las autoridades municipales hoy, que ha habido dos o tres casos de presidentes municipales incluido el actual, los que no siguieron necesariamente esta secuencia tradicional, sin embargo, esto no quiere decir que pasaran por alto los cargos faltantes, sino que retornarán ya sea de policía o comité escolar después de haber desempeñado el cargo de mayor rango”¹⁵.

Esta particularidad política, desde el concepto de la democracia en contraste con la sociedad no indígena (modelo occidental) quien la practica a través de discursos floridos y retóricos. la comunidad indígena realmente la ejerce en los hechos en su vida socio-cultural y político, “la democracia directa es la que sirve de modelo, desde hace siglos, a la mayoría de los pueblos indígenas. Ciertamente que no la llaman así, porque “democracia”, es una palabra griega que no pertenece a su cultura. Pero si no tienen la palabra, si poseen su práctica. La autoridad suprema entre ellos es la asamblea, en la que todos participan por igual. Los funcionarios nombrados por ella mandan sirviendo a la comunidad, a menudo a costa de su escasa fortuna personal...”(VILLORO, L. La Jornada; 12/04/95).

Otra característica de la democracia indígena que no se debe desapercibir es el hecho de haber sido presidente municipal y bajar a policía municipal o comité de la escuela, reflejando una condición de humildad y servicio contrariamente al sistema de gobierno nacional que hasta 1994 eran intocables los expresidentes. Tiene mucha razón el subcomandante Marcos cuando dice que los gobernantes deben de mandar obedeciendo al pueblo. Por ejemplo el presidente municipal y el síndico son los primeros en acudir y realizar los tequios para que el pueblo los secunde.

¹⁵ Entrevista al suplente del presidente municipal. /12/06/96.

A colación de lo que dice Villoro; la sociedad no indígena no solo no ejerce la democracia sino la convierte en corporativismo hacia los demás sectores como lo es el caso de la Coalición Obrero Campesino Estudiantil del Istmo (COCEI) del estado de Oaxaca, hasta antes de que se reconocieran los usos y costumbres de los pueblos indígenas en el sistema "electoral"; ésta organización indígena zapoteca tuvo que registrarse al Partido de la Revolución Democrática (PRD) para contender por el poder.

Actualmente las cosas no han variado, de todos modos aunque las autoridades municipales sean nombradas por usos y costumbres, cualquiera de los partidos PRI, PAN, PRD se adjudican el registro; tal es el caso de Texcatitlán a través del PRD aunque ante el gran potencial económico del partido oficial y errores del P.R.D., poco a poco va recuperando terreno. Una de las formas más sofisticadas de control y divisionismo que el estado mantiene sobre las comunidades indígenas, es a través del sistema partidista "el principal obstáculo contra la democracia indígena es el control a que quieren someterla los partidos. Al hacer proselitismo e intentar usufructuar los votos de las comunidades indígenas, las dividen...una pretendida democracia, partidaria destruye la democracia directa"(La jornada 31 05/95:1-16).

Tradicionalmente el PRI se apropiaba el registro de las nuevas autoridades, pero al arribar el P.R.D. como partido de oposición, surge un divisionismo que ha tenido momentos muy críticos violentando gravemente el sistema de vida de la comunidad. A través del presidente municipal¹⁶ describimos rápidamente la situación compulsiva a modo de remembranza:

"Cuando empezó esto, es que vino el candidato a diputado federal del PRI, de nombre Diódoro Carrasco Palacios, esto fue como por 1988, Este señor vino a prometer muchos apoyos, entonces se estaba abriendo la brecha de terracería, que iban a terminar lo más pronto posible por su apoyo de este señor, pero los ciudadanos se dieron cuenta que no, aquí fue donde abrieron los ojos que era promesa falsa".

¹⁶ Entrevista al C. Presidente Municipal. 12/06/96.

“Ultimamente vino un delegado regional ya que vió que la gente se desviaba del partido oficial, también el Lic. Horacio Maceda . Este vino a prometer muchos apoyos, para construcción de aulas, una clínica, se hizo una promesa lo más pronto posible, fue promesa falsa. Midió con pasos el área para el aula, prometió cuatro toneladas de cemento, varillas, calhidra, tabique y que los ciudadanos acarrearán con tequio, arena y grava, entonces los ciudadanos manifestaron que si era realidad que primero mandara los materiales y que el licenciado en quince días estaba todo lo prometido, fue cosa que nunca se realizó y por eso los ciudadanos se molestaron definitivamente”.

“Entonces de ahí los ciudadanos con esta inquietud que ellos tenían que ya no iban a votar por ningún partido, entonces ahí, primeramente votaron por el Partido Frente Cardenista de Reconstrucción Nacional (PFCRN) y el Partido Auténtico de la Revolución Mexicana (PARM) y ya después vino un líder del PRD a hablarles si era conveniente integrarse al PRD y ellos pues unos que otros que sí, otros sería lo mismo, ese líder dijo que no había ningún compromiso, fue que los ciudadanos decidieron cambiarse de partido en asamblea general”.

De manera más concreta señalaremos algunos ejemplos de las consecuencias partidistas negativas y positivas con base a la información del munícipe de la localidad:

1. Hay divisionismos por un lado un pequeño grupo que pertenece al PRI y la gran mayoría del pueblo, está afiliado al PRD, los primeros no quieren cumplir en los siguientes:
2. En lo religioso, durante la semana santa no se sacó en procesión a la virgen María, debido a que las cuatro señoras viudas que les correspondía cargarla no aceptaron tal comisión
3. Sí precisamente el partido oficial ha provocado muchos problemas que unas de las costumbres y uso de la comunidad lo quieren desconocer ya que hay un artículo de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos que menciona que deben guardar usos y costumbres de la comunidad y la mayoría de los ciudadanos si respetan el

artículo mencionado, por eso se ha venido respetando como ley interna de la comunidad.

4. No quieren cumplir con las cooperación económica cada año se acuerda en asamblea para la fiesta patronal.
5. No quieren cumplir con los diferentes trabajos que tiene la comunidad que son los tequios.
6. Desconocen a la autoridad municipal.
7. Proponer candidato a presidente municipal que no reside en la comunidad y por lo tanto no tiene derecho por no participar en los tequios.

POSITIVOS.

1. Que anteriormente había mucha corrupción, no rendían su informe de trabajo, no dejaban expedientes, no realizaban obras con el pretexto de la falta de carretera.
2. Que toda la gente se da cuenta que es un plantón y un mítin.
3. Que sólo con plantones y mítines, el gobierno federal y estatal da los apoyos necesarios.
4. Que el gobierno atiende mejor a la oposición, que en 1994 la comunidad recibió más de mil nuevos pesos, que el mismo gobierno se da cuenta de la colaboración de los ciudadanos.

Por conducto del Presidente Municipal quien fungió hasta diciembre de 1998, comentó que la fricción partidista P.R.I. contra P.R.D. se ha modificado: “Aparentemente está bien, pero siempre hay alguien que quiere distorcionar, se requiere un control... si hay buen político, que se desarrolle dentro de la política, si es cierto que nos hace falta a fondo la politización, la situación debe ser más tranquilo pero de cualquier momento hay un cambio, no podemos hablar de divisionismo ahora estas gentes (se refiere a la gente que milita en el P.R.I.) se incorporan al trabajo de tequios y los cargos...”(25/06/98).

Lo real es que el corporativismo partidista violenta todas las formas de vida de las comunidades indígenas en concreto de esta comunidad; desde la presencia de dos partidos uno oficial y otro de oposición, sus habitantes han vivido una serie de enfrentamientos entre ellos mismos, incluso este divisionismo ha tenido costos de gran magnitud, por ejemplo la muerte de un alumno de la escuela primaria bilingüe "Cuauhtémoc" "...Por pugnas políticas, tres supuestos integrantes del Partido Revolucionario Institucional (PRI) dieron muerte el sábado pasado, por "error", al menor Juan Jiménez Rodríguez, cuando intentaban asesinar a dos integrantes del Partido Revolucionario Democrático (PRD) en Santa María Texcatitlán, municipio donde existen problemas poselectorales tras el triunfo perredista en las elecciones para consejales, señalaron autoridades del lugar..." (La Jornada, 09/06/93)

En el ámbito sociocultural y sociolingüístico la presencia y auge partidista está acelerando los procesos de aculturación de Texcatitlán a la cultura de la sociedad nacional, por ejemplo las constantes interacciones comunicativas en español que hacen con los funcionarios gubernamentales y líderes partidistas. Asimismo, a través del programa nacional de Solidaridad (PRONASOL) ahora Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA), ha habido una serie de obras materiales tal como lo comentó la autoridad municipal, programas oficiales que han degenerado la esencia de los tequios ya que a partir de su oficialización por el gobierno de Heladio Ramírez.. muchos vecinos sólo realizan los trabajos comunitarios siempre y cuando reciban un salario. Así, la comunidad se va incorporando lentamente a un proceso de "progreso" material que va desplazando los valores culturales y comunitarios y, poca gente es la que se da cuenta de esta situación entre ellos el señor Nicolás Hernández que también fue presidente municipal por los años 70s, "...no por que hay carretera en nuestro pueblo vamos a perder nuestras costumbres, a mi me gustaría que en la fiesta patronal se presentaran danzas regionales...".

En suma el partidismo conlleva más efectos desfavorables que favorables a la comunidad y aún cuando la autoridad municipal diga que las cosas han cambiado, sin embargo los comentarios de los vecinos en el sentido de que los problemas persisten porque ahora ya no solo el divisionismo se da de un partido a otro, sino un divisionismo intestino entre el PRD, cuestión que ha sido aprovechada por el partido oficial para integrarse al actual Ayuntamiento, en fin este divisionismo perjudica al pueblo y beneficia al estado dirigido por “profesionales de la política”. Tan es así que de acuerdo a lo que hemos observado últimamente, los habitantes de Texcatitlán poco a poco empiezan a comprender las trampas que subyacen detrás del partidismo en perjuicio de la comunidad y; ante la renuncia del Presidente Municipal más reciente y la elección del sucesor, se vislumbra la recuperación de la organización político-comunitaria por la vía de los usos y costumbres, al menos es lo que se aprecia en la vida cotidiana de la comunidad.

1.1.5. ASPECTO SOCIO- LINGÜÍSTICO.

El estado de Oaxaca cuenta con 16 etnias indígenas: Amuzgos, Cuicatecos, Chatinos, Chocholtecos, Chontales, Huaves, Ixcatecos, Mazatecos, Mixes, Mixtecos, Nahuatls, Triquis, Zapotecos, Zoques y Tacuates, siendo uno de ellos el mixteco el cual tiene un gran número de hablantes; la lengua mixteca representa la segunda lengua en cuanto a su importancia después del zapoteco y ocupa el 4º. lugar a nivel nacional, tanto por su cobertura geográfica como por el número de hablantes.

El mixteco es una lengua que pertenece al grupo de idioma Otomangue. A esta rama pertenecen también otras lenguas como el amuzgo, el cuicateco, el zapoteco, el triqui y el otomí, todas estas ellas formaron en la antigüedad un solo idioma, pero con el correr de los años éstas lenguas perdieron contacto entre sí hasta llegar a ser diferentes cada una.

Es por ello que actualmente poseen variantes y concretamente la lengua mixteca, se distribuye en tres regiones: Mixteca alta, mixteca baja y mixteca de la costa.

Antes de la invasión de los españoles, la lengua mixteca tenía varios millones de hablantes, entre ellos estaban nuestros antepasados pero desde esta expansión comercial de occidente, de alguna manera ha reducido el número de hablantes ante la embestida permanente del invasor en exterminar las lenguas indígenas.

La lengua es un patrimonio cultural que nos heredaron nuestros antepasados y que se ha venido transmitiendo de generación en generación y el mixteco siendo una de sus características la tradición oral y a pesar de ello, persiste por ser fundamental en las prácticas sociales y culturales. La lengua, es un elemento de resistencia y de identidad, porque a pesar de más de 506 años que las élites han venido aplicando un sin fin de políticas (segregacionista, integracionista, incorporacionista, etc.), el mixteco como lengua indígena está presente. Además el hecho de practicarla con sus diferentes variantes en cada región incluso en cada comunidad, le da una particularidad étnica a sus hablantes.

A los mixtecos de Texcatitlán, las comunidades mixtecas circunvecinas les llaman: ni Yukuno 'o kúuri (es de Texcatitlán) inclusive en la comunidad a manera de broma la gente imita como hablan por ejemplo los de Jocotipac o de Jaltepetongo, por otro lado los no indígenas caracterizan a los indígenas mixtecos precisamente por la lengua indígena y lo manifiestan peyorativamente como decir "son indios"¹⁷, "son mixtecos o son de Santa María, Etcétera".

Texcatitlán tiene de acuerdo al censo general de población 1345 habitantes en total; monolingüe español 2, monolingüe indígena 170 y población bilingüe 1067; la lengua mixteca se manifiesta predominantemente en los diferentes aspectos socio-culturales de

la comunidad. Inicia desde el seno familiar cómo los padres se comunican con sus hijos, asimismo privilegian el uso del mixteco cuando dialogan con sus familiares (hermanos, tíos, abuelitos), con los compadres y vecinos, de igual manera en los eventos religiosos, fiestas tradicionales de la comunidad y sólo cuando interactúan con personas provenientes de otras comunidades sobre todo ladinos, hacen uso del español, "...pues aquí lo que más hablamos es el idioma más que nada: e cosa na nra to'o e'eyu xiti ve'e (lo que platicamos dentro de la casa) idioma más que nada y con los niños por lo consiguiente, también el idioma hay veces con los niños, lo primero ya después uso también el español, que no se crea que lo usamos, pienso que si hablan las dos lenguas, es mejor ya que las cosas tienen un nombre...uso mucho el idioma en la casa con los niños, con la esposa, con mis padres más que nada, con mis hermanos o sea en general el idioma es el que uso más..."(sr. Jaime Cruz Hdz. 14/06/98).

En la organización política y económica es evidente también el uso de la lengua mixteca, por ejemplo cuando las autoridades municipales, de bienes comunales convocan a asambleas y tequios, tanto los que presiden la reunión como los ciudadanos, participan en la lengua materna y sólo los más jóvenes que han emigrado, utilizan tanto el mixteco como el español, aquí llama la atención como en éstos ciudadanos hay una constante interferencia del español, "...el uso de rasgos que pertenecen a una lengua mientras se está hablando o escribiendo en otra..."(ROS;1980:21), por otro lado y como ellos mismos lo afirman sólo cuando hay gente extraña, es decir algún funcionario de gobierno es cuando utilizan las dos lenguas, primero el mixteco y luego la traducción al español o viceversa, cuando el funcionario interviene su discurso es traducido en la lengua de la comunidad, incluso cuando hay que tomar acuerdos comprometedores emplean el mixteco como un recurso de discreción "...para mí que la lengua indígena es un secreto ya que al hablarlo podemos platicarlo delante de otras personas sin que ellos nos entiendan, ejemplo cuando llegan personas de otros pueblos y funcionarios de

¹⁷ "Pareces indio. Todos los indios son iguales. No tiene la culpa el indio sino quien lo hace compadre. Machete caído, indio muerto. El que anda con indio, anda solo. (Dichos comunes en la región. Javier García Bresó, en *Identidad y cultura...problemas de etnicidad*. 1997, pág.4-19).

gobierno, aquí es donde es bueno hablar el español ... el mixteco del pueblo ya hay una mescolanza...”(SR. Apolinar Jiménez, 23/05/98.)

Es trascendente el uso del mixteco en las relaciones comerciales ya que cuando tratan sus productos con los comerciantes ladinos, primero se ponen de acuerdo entre ellos para luego realizar la compra venta, aunque se presentan problemas de pérdida de la lengua ya que debido a las interferencias del español se cae en el error de alertar al intermediario, “ la otra ocasión llegaron unos compradores del zapote acá, ponían un precio no? Y habían unos viejitos y uno de ellos es don Ernesto, no pues ya ves ese señor, pues empezamos a dialogar en cuanto al precio, “va’ani nakua’anro nredini na káninro e preciu tuku, naa kuu tunaá táaxiri kuani xaa sesenta...(esta bien con ustedes, vamos a ponerle precio y los viejitos dicen, vamos a darle precio también, como no nos lo pagan aunque sea a sesenta).

Me enojé con ellos pues noo, “ma diukua káchini nrediini see nixa’anu ¡cómo! Na kua’anro. a naku nse’e nra’avi kida nredini, nsa diku dadavi ka’anro naku ma káchini unidiko, unidikouxi” he? (No digan así ustedes viejitos, si le damos a sesenta o setenta esos compradores se rien de lo que estamos platicando y entienden el precio que ponemos, hacen muy mal ustedes, por eso estamos hablando nuestro idioma decir sesenta o setenta, “kumidiko”(ochenta) todavía ahí, “xa na’anro nancha kuu kumidiko, unidiko kua na’akuú nredini kuunse’e nra’vi kándani kua ni to’o kua xa yukua káchini kua nava’ari kuu choóya’avikari kunroó” (ya sabemos cuanto es ochenta, sesenta, porque ustedes hacen tan mal, ya éstos se rien de lo que ustedes dicen, así ya no van a querer pagar más). Les digo maestros, que hay cosas que en verdad queremos poner en práctica nuestra lengua, ya no la usamos he?, ya mezclamos mucho... así he observado que los maestros de acá ya hacen mucha mezcla del idioma con el español con sus alumnos y los que no son de acá puro español y yo no sé si está bien o mal para los chamacos...”(Sr. Jaime Cruz. 16/06/98.)

En este diálogo de relación comercial, la lengua mixteca en la medida que le es desconocida al otro (comerciante no indígena), juega una función de autodefensa e identidad para los

mixtecos, y así tratar de proteger lo mejor posible el precio de sus productos por lo que el comerciante foráneo muchas veces en su afán de ganancia se ve obligado a aprender lo más esencial de la lengua mixteca.

Por lo visto, esta lengua indígena tiene una amplia función en la vida comunitaria porque su uso es común en todos los aspectos: social, cultural, económico, político, religioso a excepción de los tres centros educativos existentes en la comunidad (Preescolar, primaria y telesecundaria). No pretendemos decir que la población sea 100% indígena, por el contrario Texcatitlán como parte de la sociedad nacional cuya lengua oficial es el español, se ha visto en la necesidad de apropiarse de esta lengua castellana como un imperativo social y comunicativo fuera del contexto local.

Esta dinámica lingüística los ubica en un bilingüismo incipiente¹⁸, es decir una apropiación mínima del español, sobre todo este bilingüismo se da en los varones quienes en un contexto dónde se acentúa la división social del trabajo, son los que tienen mayor interacción hacia el exterior para fines comerciales, en busca de empleo temporal y su mayor participación en las reuniones que organizan las autoridades municipales, educativas y todos los asuntos administrativos que atañen a la comunidad. Este grado de bilingüismo entre hombres y mujeres es "un bilingüismo instrumental, ..esta situación de bilingüismo se presenta en aquellos casos en los que las posibilidades de desarrollo de la lengua castellana han estado restringidas a ciertos sectores generalmente del sexo masculino que tienen un mayor dominio del castellano y sirven como intermediarios para cubrir con las necesidades de comunicación de la población..."(CORONADO;1987:15).

La lengua mixteca es fundamental e imprecindible para la vida comunitaria de sus habitantes sin embargo el prestigio y el valor que representa la lengua mixteca, desafortunadamente se reduce al ámbito local como los mismos vecinos sostienen, pero fuera del pueblo para tratar los asuntos formales de toda índole: comercial, administrativo, político, educativo, etc. ante las

instituciones gubernamentales es determinante el uso de la lengua castellana. Esta relación entre las lenguas mixteca y español refleja una relación sociolingüística, política y económica de subordinación, una relación vertical, histórica y política que los pueblos vienen sufriendo por cientos de años y aún cuando recientemente el gobierno de Diódoro Carrasco emitió una ley¹⁹ indígena que habla de la defensa y desarrollo de los pueblos indígenas, a nuestro juicio son reformas que se dan en el plano protocolario y discursivo, porque cumplirlo en la realidad es difícil, además este decreto y otros son resultados de la irrupción y resistencia de nuestros hermanos indígenas Zapatistas del estado de Chiapas.

Esta política excluyente del estado a través de sus instituciones (SEP, INI, partidos políticos, etc.) reforzada por los "medios masivos de información" a pesar del uso fluido y amplio que hacen niños, ancianos, mujeres, hombres y jóvenes mixtecos de su lengua materna, éstos últimos recurren a una serie de préstamos del español como consecuencia de esta discriminación sumado a la migración temporal hacia la ciudad. Este fenómeno es un indicador de que cada día que pasa la cultura y la lengua de Texcatitlán tienden a perderse si no se hace algo en el plano de la formación y práctica docente por preservarlos y desarrollarlos.

1.1.6. INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

La comunidad de Santa María Texcatitlán cuenta con un centro de educación preescolar indígena, el cual primero perteneció a la jefatura del Plan Piloto de Castellанизación pero debido a problemas del personal, el centro pasó a la jefatura de Cuicatlán. Cuenta con tres docentes, un número de 60 alumnos de 1º, 2º. y 3er. nivel, tres aulas y sus anexos. Durante el

¹⁸ *Bilingüismo incipiente: Individuo que tiene mejor manejo, tanto lingüístico como comunicativo, en una de las dos lenguas que habla...* (Luis E: López, en Materiales de apoyo para la formación docente en la educ. bil intercultural. 1989, Pág 76)

¹⁹ Ley de derechos de los pueblos y comunidades indígenas del estado de Oaxaca, dictamen del H: Congreso. (17-06-98).

proceso educativo las docentes privilegian el uso exclusivo de la lengua nacional a pesar de una práctica casi total de los alumnos en su lengua materna.

Existe la escuela telesecundaria que fue creada hace más o menos de 6 a 7 períodos escolares atrás, cuenta con edificio propio, tres docentes, un número cercano de 50 alumnos distribuidos en los grados 1°, 2° y 3°. En este nivel educativo es donde existe mayor exigencia a los alumnos y padres de familia para que los primeros dejen de practicar el uso de la lengua mixteca, porque esta resulta como una limitante y obstáculo para la comprensión y aprovechamiento de los alumnos en su proceso de formación secundaria.

La escuela primaria bilingüe donde se circunscribe nuestro trabajo cuenta con 13 aulas tipo CAFPCE, una cancha de basquetbol que a la vez funciona como plazuela cívica, anexos como los sanitarios, un local tipo comunitario que funciona como dirección de la escuela, un asta bandera y el cercado perimetral. El personal docente se conforma de 12 docentes con grupo y un director técnico siendo un total de 13 elementos, la escuela es de organización completa de 1° a 6°. grados distribuidos de la siguiente manera:

GRADO	GRUPO	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL
PRIMERO	A	12	11	23
PRIMERO	B	13	10	23
SEGUNDO	A	10	13	23
SEGUNDO	B	8	15	23
TERCERO	A	16	9	25
TERCERO	B	10	10	20
CUARTO	A	7	14	21
CUARTO	B	10	10	20
QUINTO	A	10	10	20
QUINTO	B	9	11	20
SEXTO	A	10	9	19
SEXTO	B	7	13	20
TOTAL		122	135	257

1.1.6.1. EDUCACION ESCOLARIZADA.

La operatividad de la escuela primaria pedagógicamente se sustenta por la integración del Consejo Técnico Consultivo y cada uno de los docentes le fue asignado una comisión específica, en el plano social y material, son apoyados por una mesa directiva de la sociedad de padres de familia integrada por seis personas quienes se van rotando uno por día durante los cinco días hábiles para permanecer en la escuela. (Entrevista Director de la esc. 23/06/98).

De acuerdo a los datos proporcionados por el C: Nicolás Hernández de 77 años de edad, persona caracterizada de la comunidad, expresidente municipal (1975-1977): Su Papá de nombre Nazario le contó que la escuela inició en el pueblo por 1922 en donde participó el señor Pedro Hernández que sabía hablar español, el primer maestro que tuvo la escuela se llamaba Kano, no se sabe si era su apelativo, el pueblo le pagaba \$ 15.00 (quince pesos) al mes y cada vecino pagaba 5 centavos, los maestros duraban más o menos en la comunidad dos años, después llegó otro maestro de apellido Sarabia, este maestro trabajó muy bien pero algunas personas se portaron mal con sus hijas y para poder salir del pueblo se tuvo que disfrazar con sus hijas, éstos eran maestros municipales porque no les pagaba el gobierno sino el pueblo.

Después vino lo que llamaban escuela rural donde trabajaban bien, los maestros enseñaban a hablar en español, aprendían algo los niños entonces si le pegaban a los niños, en este tiempo llegó el maestro que se llama José Luna, quien se familiarizó con toda la gente, porque sabía carpintería, sabía curar, tenía una hija de nombre Águeda y aprendió aquí en el pueblo a hablar el mixteco.

La escuela era una galera de palma con carrizo después la escuela con pared de adobe y techo de palma, llegó otro maestro de Santo Domingo Tonaltepec (Kunchí), Eusebio Cruz Franco,

prohibió hablar el dialecto pero él hablaba dialecto, no aguantaba, de cuanto en cuanto les hablaba a los niños que de plano no entendían el español, el maestro ganaba \$ 30.00 (treinta pesos), por 1934 cuando llegaron los maestros federales la maestra de Cuicatlán se llamaba Josefina fue la que empezó a regalar libros, porque antes se compraba el libro (un peso) que se llamaba Alma Campesina, había primero y segundo grados y unos cuantos en tercer año, no avanzaban.

Los primeros maestros que enseñaban un libro que se llamaba la primera lección de mamá, primero terminar el librito del silabario: *a,e,i,o,u, y ba,be,bi,bo,bu*. En los números nada más a sumar, canto escolar y marchar en la mañana y en la tarde. El maestro Eusebio le entregó a la maestra Josefina un papel ministro la lista de niños de segundo y tercero y formó a todos los niños y les dijo que entregaran la lección y no pudimos, ni yo pude leer, los regidores tenían lista las tijeras y no querían a los mechudos, esta maestra fue la que nos corrigió un poco hablaban en silencio para que no oyera la maestra nuestro idioma, por sílaba nos enseñaba: *ba-la, ve-la*.

Venían más y más maestros pero la alimentación no aguantaban, ya cuando vino un maestro Merino ya hubo sexto año, una maestra de nombre Encarnación fue muy rígida y dijo que usaban pantalones y exigió que también las niñas asistieran a la escuela, porque antes puros niños iban a la escuela, no iban las niñas porque sólo aprendían a ser flojas y donde había dos niños sólo uno iba a la escuela. Debajo de la camisa llevábamos rollos de papel ministro (cinco pliegos) y se cortaban en dos partes y se cocía como cuaderno, cuando sabían leer y escribir y sumar un poco se usaba tintero y pluma (canutero en español y manguillo en dialecto), los niños muy pobres sus papás les daban dos granitos de "cuchina"(es una palabra en mixteco que significa el color para pintar la palma) .

Después vino un maestro de nombre Santos Garnica, otro Cervantes, otro Ignacio. Todos estos maestros , los señores del comité los iban a traer a lomo de bestias mulares en Organal (estación del ferrocarril). Pero por algunas gentes cuando era presidente municipal Ignacio Cruz, pidieron cambio de sistema entre 1986-1987, mucha gente quería maestro que no habla

dialecto, porque si era maestro del INI; no iba a aprender hablar español, de esa manera hubo cambio con el INI, decían otras gentes que querían a los promotores porque estos ayudaban a su pueblo en algunos beneficios.

Y la misma persona hace una comparación de cómo era la educación y cómo es actualmente: “no se cómo está pero hay muchos niños que no saben hacer un recado, educación no lo tienen, saben leer y escribir pero no tienen educación, no respetan son muy groseros los de primaria y la telesecundaria, antes estaba mejor la educación, por ejemplo los niños del kinder tiran piedras en la casa, mi maestro me prohibió que fuera tan grosero. Antes los maestros castigaban el que no podía sacar su lección el maestro lo incaba frente a los alumnos con su libro y una piedra por eso aprendían, porque tenían miedo, ahora oigo que hablan los niños idioma a los maestros paisanos, yo creo que no está bien porque cuando queremos hablar español mochamos el español, a la escuela le pusieron el nombre de Cuauhtémoc por ser un pueblo indígena, la idea fue del maestro Encarnación”. (22-06-98).

Otros padres de familia afirman que aunque haya habido cambio de sistema de primaria general a primaria bilingüe las cosas siguen igual “... los maestros trabajan más o menos porque cumplen la semana sólo faltan cuando hay reuniones de sus jefes y marchas”, “No hay ninguna diferencia los maestros de antes y los maestros de ahora son iguales” (22-06-98). Y se quejan principalmente de los docentes que son y viven en la comunidad, porque dicen que éstos hacen lo mismo que los maestros que viven en Cuicatlán “antes de la hora, todos los viernes se retiran a sus casas”.

1.1.6.2. VINCULACION ESCUELA-COMUNIDAD.

De acuerdo a las políticas educativas de cada gobierno y conforme a los cambios sociales, la educación ha sido considerada como un factor prioritario para el desarrollo del país.

Principalmente los gobiernos post-revolucionarios²⁰, son los que privilegiaron esta política; en tal sentido las escuelas llegan a tener una amplia cobertura en las zonas rurales incluyendo el medio indígena, entendiéndose así que las escuelas como instituciones de la educación escolarizada surgen como una necesidad para coadyuvar en el progreso de las comunidades. Sin embargo con base a la descripción anterior constatamos que la escuela con la comunidad no reflejan una estrecha vinculación como debiera ser, por el contrario la escuela en sus diferentes denominaciones históricas (municipal, rural e indígena), imponen normas y pautas a los alumnos, padres de familia y a la comunidad.

En el caso de la escuela municipal se destaca el autofinanciamiento de la misma mediante las aportaciones económicas de los padres de familia para cubrir el salario del docente. De la escuela rural sobresalen el autoritarismo mediante el castigo corporal para lograr los “aprendizajes”, la prohibición del uso de la lengua materna y de la indumentaria típica y cotidiana de los alumnos por citar algunos ejemplos.

Por otro lado, se evidencia que cada una de las modalidades de la escuela tiene sus peculiaridades, en el caso de la escuela rural se alude como parte importante el fomentar los trabajos manuales en pequeños talleres, donde el docente no solo se concretaba al trabajo áulico sino además era visto como un líder de la comunidad, como un agente social de cambio quien realizaba diversas tareas extraclases. Asimismo se hace una comparación del tipo de educación que se daba antes con la actual, enfatizando que la anterior independientemente de su carácter memorística y mecanicista, se recuperaba el aspecto moral, es decir se privilegiaban los valores de respeto de los menores hacia los mayores.

²⁰ Los años postrevolucionarios. Al terminar la revolución, México volvió a poner sus esperanzas en la educación, como el medio por el cual progresaría. Para lograrlo se pensó en fundar un organismo que controlara a la educación en todo el país. Es así como en 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública. Los maestros pasaron de ser revolucionarios, a ser los “misioneros” imaginados por Vasconcelos, y los líderes de las comunidades que imaginó Lázaro Cárdenas en la década de 1930. Sus bajos salarios se aunaban a mala preparación... “improvisaron” a muchos maestros, sin importar si tenían o no estudios. Al maestro se le pidió que dejara de ser “líder de las comunidades” y que se dedicara tan sólo a la enseñanza. Así a partir de los años cuarenta, el maestro se convirtió en un funcionario pedagógico, en un burócrata, ya no era un líder popular. Con base a esta nueva ideología, se le empezó a formar en las escuelas normales de la época. Sus funciones quedaron reducidas al ámbito escolar. (Galván; 1999: 90-91).

Pero también se manifiesta una herencia hegemónica por parte de la escuela como institución educativa, ya que no es gratuito que algunos padres de familia y vecinos de la comunidad subestimen su propia lengua y cultura por la lengua y cultura nacional; además, Santa María Texcatitlán como parte de la etnia mixteca no es ajena a todo un proceso histórico de colonialismo, en donde se le hace ver al indígena que debido a sus particularidades étnicas, lingüísticas, culturales, modos de vivir y concebir al mundo, es inferior al resto de la sociedad nacional y por consiguiente su atraso al progreso y “civilización”.

De ahí que la escuela juega un papel protagónico ya sea para la emancipación o la enajenación de los modos de pensar, ser y actuar. En el caso de la escuela que abordamos se inclina más por la enajenación como resultado de un proceso de formación docente limitado y descontextualizado a las exigencias y necesidades reales de la sociedad indígena que cada día se ve inmersa en los acelerados cambios tecnológicos y socioculturales; tan es así que se afirma la no existencia de diferencias respecto al modelo de educación de antes con la modalidad actual que brindan los docentes del sistema educativo indígena, incluso se comenta que el docente originario de la comunidad se limita a un horario rígido de trabajo, lo cual nos induce a pensar un rol docente meramente de rigor sin trascender a los aspectos sociales de la comunidad .

CAPITULO II

2.1. CONTEXTO INSTITUCIONAL E HISTORICO DE LA FORMACION DOCENTE INDIGENA.

El proceso de formación de los docentes indígenas bilingües dentro de las instituciones formadoras de "maestros", las repercusiones de dicho proceso con relación a la actividad escolar, a la cultura y a la identidad étnica ha sido compleja, porque desde nuestra concepción, creemos que la formación docente aludida, encierra una categoría social creada y sobre todo orientada por el Estado, que actúa como intermediario entre el poder que representa y los pueblos indígenas a pesar de su resistencia sociocultural no dejan de jugar el papel de discriminados y subordinados, donde lo primordial es difundir los valores dominantes del proyecto de nación homogeneizante a través de una propuesta educativa bilingüe anteriormente bicultural, hoy denominada educación indígena "bilingüe intercultural" instrumentada oficialmente por la Dirección General de Educación Indígena.

Así en cada sexenio gubernamental, la política educativa dirigida a la sociedad nacional y en particular a los pueblos indígenas, ha sido un instrumento de consenso e integración, entendida realmente como un proceso de asimilación y acomodamiento a los valores, costumbres, pautas de consumo, modos de ser, pensar y actuar de la cultura dominante, sin considerar realmente la diversidad lingüística, étnica y cultural de los pueblos indígenas, aunque a modo de justificación está el subsistema de Educación Indígena Bilingüe "para" los indígenas, "..." con programas en los que los indios no participan para elaborar los contenidos, ni eligen las metodologías y formas de evaluación; podemos considerar que los indígenas de México no se están educando sino que están siendo educados por una política de participación dirigida..."(HERRERA; 1992:15)

En este sentido, los programas de formación docente institucional en diferentes periodos y sexenios, siguen lineamientos y orientaciones del sistema educativo impuestos por el Estado, caracterizándose por la homogeneidad de las prácticas, los programas, libros de texto y otros materiales de enseñanza utilizados tanto en la formación como en la práctica educativa.

Con ello, vemos la parcialización y polarización de la educación comunitaria y colectiva de los pueblos indígenas, quienes tienen sus propias formas de enseñar y aprender para la vida, así "... en las comunidades indias persiste una educación cultural que ha sido ignorada y despreciada por la educación oficial..." (RENDON; 1996:3), para lo cual se hace necesario el diseño de una metodología específica que permita la suma de los valores culturales de una sociedad multicultural para ser trabajados pedagógicamente en la educación primaria indígena y responder a las características reales de la vida comunitaria.

Podemos advertir que desde el punto de vista histórico de la educación indígena, no está al margen de las diversas políticas (segregacionista, integracionista, incorporacionista y participacionista) implementadas por el Estado, cuya orientación es sistemática para asimilar e integrar a los pueblos indígenas valiéndose de distintos mecanismos entre ellos el papel que representa la escuela.

Ante esto, "... en 1921 al restablecerse la Secretaría de Educación, funda el Departamento de Educación y Cultura Indígena, nombra a los maestros ambulantes que empiezan a operar en las comunidades indígenas con un plan cuidadosamente elaborado que se inicia con el estudio de las condiciones culturales de los pueblos, lleva el alfabeto, realiza trabajo social en la comunidad y nuevas tecnologías agropecuarias."(NAHMAD; 1978:227), con tendencias a desaparecer al menor tiempo posible la diversidad de culturas indígenas, debido a la línea de formación occidentalizada para los primeros docentes indígenas y para que desempeñaran su función, necesariamente ellos mismos tenían que empezar a incorporarse a la vida nacional con prácticas ajenas a sus realidades.

En tal sentido, “en el contexto ideológico, la educación actuaba como un factor determinante de cambio; como el medio de incorporar a los grupos indígenas a la vida nacional mediante la enseñanza del español e inculcar la cultura nacional, patrimonio de la población mestiza”, así “una de las preocupaciones fundamentales y constantes de los gobiernos Mexicanos... ha sido preparar a los maestros... dentro de lineamientos y metas trazadas por la política educativa del Estado... garantizar las metas nacionales de homogeneidad cultural y lingüística y de desarrollo económico de la sociedad, la formación de estos agentes ha tenido a ser una formación homogénea que se ha valido de instrumentos uniformes en contenido y objetivos... la formación del maestro como las tareas que le han sido asignadas han jugado un papel fundamental en la aplicación del proyecto integracionista del Edo. ; por medio de la acción pedagógica de sus agentes del sistema educativo se han empeñado en reducir las diferencias culturales y lingüísticas de la población, mediante la integración de las colectividades indígenas a la sociedad y a la cultura dominante”(VARGAS;1994:115)

La evidencia histórica sobre los proyectos educativos para la población indígena sintetiza los anhelos en integrar al indio y forjar una nueva patria y, por consiguiente; una nacionalidad definida, bajo estos principios se establecen los funcionamientos de la Casa del pueblo y la Escuela Rural Mexicana donde el “... maestro debía ser el creador para cada pueblo de un programa específico que atendiera todas las necesidades específicas...”(NAHMAD; 1978:229), con estas características el maestro rural tenía la función de transformar las comunidades en especial la indígena y más tarde las Misiones Culturales vinieron a complementar las prácticas de los “maestros” rurales.

Sin embargo, la incorporación cultural de la población indígena no dio los resultados deseados. Los indios opusieron gran resistencia a la educación escolar y la persistencia de sus hábitos culturales parecía frenar el desarrollo, por lo que como alternativa a la incorporación se crean Centros de Cooperación Pedagógica e Internados como la Casa del Estudiante Indígena, reclutando a jóvenes indígenas de las diferentes etnias del país, quienes al término de sus estudios debían ser los agentes civilizatorios transformando sus propias comunidades de origen y después en el régimen del Gral. Lázaro Cárdenas se crean “... los centros de edu-

cación indígena o Internados Indígenas regionales, como instituciones directamente encargadas de la educación del indio..."(VARGAS; 1994:118)

Estos son algunos rasgos generales de cómo la política gubernamental ha pretendido hacer de los mexicanos, una sociedad homogénea. Política que no ha claudicado y sigue vigente con diferentes matices, cuya manifestación se refleja en los procesos de la formación docente institucional a partir de que la educación indígena se oficializa:

Inicia con la creación del Instituto Nacional Indigenista (I.N.I.), cuyo primer Centro Coordinador Indigenista es fundado en marzo de 1951 en San Cristóbal las Casas, Chis., con la incorporación de jóvenes indígenas Tzeltal y Tzotzil como promotores culturales a partir de su propia lengua para castellanizar y alfabetizar, el contenido formativo estaba fragmentado en tres categorías principales: 1). El destinado a que los promotores culturales lo que van a transmitir durante el periodo incluidos métodos y técnicas; 2) El que tiene por finalidad la adquisición de conocimientos de orden práctico, técnicas de vacunación, dedetización, inyecciones hipodérmicas, curaciones de emergencia, injerto de frutales, cuidado de animales, fabricación de ladrillo, teja, etcétera y, 3)El que pretende el incremento de bagaje cultural de los promotores. Cada fin de año tiene lugar un curso de capacitación de contenido mayor que los anteriores cursillos de preparación.

Los resultados obtenidos en 11 años de trabajo del proyecto Tzotzil-Tzeltal 1951-1962 seguidos por otros CCI en materia educativa, es el antecedente para la aprobación y creación del servicio nacional de promotores culturales y maestros bilingües en 1964, como uno de los resolutivos de la VI asamblea nacional plenaria convocada por el consejo nacional técnico de la educación, reafirmando así, la necesidad de un sistema de enseñanza de educación bilingüe en las poblaciones indígenas.

Un resolutivo más de la VI asamblea nacional plenaria, fue la exhortación a los promotores y maestros bilingües que no habían terminado los estudios de educación normal, que lo hicie-

ran mediante cursos especiales impartidos por el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), sin embargo, dada la carencia de una fundamentación específica de educación bilingüe, la preparación que recibieron estos maestros, se sustentó en el plan y programas de carácter general nacional, esto mismo hizo que muchos desertaran del subsistema de educación indígena, una vez concluida la carrera.

Al desaparecer el IFCM, se establecen en todo el país centros transitorios con el propósito de dar atención a todos los maestros en servicio, que de alguna manera no habían realizado la carrera, en esta etapa de formación se incluyeron a los maestros bilingües pese a que este programa funcionó con las mismas características de la etapa anterior.

En el marco de la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena creada en 1971, la formación de promotores y maestros bilingües en Centros de Integación Social, se inicia por vía experimental un curso de técnico bilingüe de educación Indígena para docentes bilingües en servicio, dicha carrera estuvo trabajando con planes y programas de estudios curriculares equivalentes a los que se estaban aplicando en las escuelas normales del país, pero esta carrera no llegó a feliz término por el hecho de que las autoridades educativas no le dieron reconocimiento oficial; por su parte la dirección de normales al solicitar su apoyo para que diera crédito a este modelo de formación docente, argumentó que no era posible reconocerla dada sus características.

Por su parte el INI, en 1972 crea la escuela de desarrollo regional de los altos de Chiapas con el propósito de preparar cuadros que comprendieran el nivel académico y el de la práctica indígena. Se analizaron los fundamentos ideológicos del indigenismo para orientar la actividad académica, no obstante un año después fue clausurada esta escuela, pasando a ser un simple proyecto histórico como otros.

En el sexenio de 1977-1982, la capacitación y formación docente planteó el reconocimiento jurídico, de la educación básica bilingüe-bicultural al crearse la DGEI, se establece una coordinación con la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magiste-

rio (DGCMPM) para responder a las aspiraciones educativas de las comunidades indígenas, se crea la carrera de profesor de educación primaria bilingüe-bicultural, pero en el transcurso de la carrera, surgieron problemas de orden político al rechazar los docentes, el agregado bilingüe-bicultural título que ostentarían al término de su carrera. En consecuencia a los docentes bilingües se les dio la opción de elegir el título que mejor les pareciera; el de profesor de educación primaria bilingüe-bicultural o el de profesor de educación primaria.

Por otro lado, en 1979 se crea el programa de licenciatura en etnolingüística que funcionó en Pátzcuaro, Mich., apoyado por la DGEI, INI y coordinado por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS); el programa de licenciatura en ciencias sociales en coordinación con el Centro de Investigación para la Integración Social (CIIS) en el año de 1980 y en 1982 bajo la responsabilidad de la UPN, se crea el programa de la licenciatura en educación indígena, estos tres programas tenían por objetivo buscar alternativas que permitieran la formación de especialistas indígenas en los diversos campos del conocimiento, así como la superación profesional del personal docente en servicio. En las dos primeras licenciaturas sólo hubo dos generaciones y la licenciatura en educación indígena actualmente sigue operando el sistema escolarizado, pero cada día va disminuyendo el número de asistentes a falta de apoyo de las instituciones (SEP, DGEI y Secretarías de educación en los estados).

En 1990 la UPN establece en Oaxaca la Licenciatura de Educación Preescolar y Primaria para el medio Indígena (LEPEPMI 90), cuyo propósito ofrecer a los maestros en servicio una formación específica para mejorar su práctica. (Proy. sobre la 1ª. Esc. Norm. Indg. Bil. e Int.)

Sin embargo, desde entonces y hasta hoy día el tipo de formación docente indígena y por consiguiente la práctica educativa han sido problemáticas a la realidad de los pueblos indígenas, porque no ha habido una participación real en la elaboración de programas y contenidos curriculares específicos para los diferentes niveles de formación, de los propios interesados conjuntamente con especialistas de la educación de contextos culturalmente diferenciadas, para no parcializar los conocimientos y saberes tanto étnico, como nacional y universal, ya

que "... la mayor parte de los programas de formación y actualización docente afecta a enseñantes provenientes de realidades escolares diferentes, pero nunca se toma en cuenta la influencia que ejercen los factores positivos y negativos de la realidad escolar (GHILARDI; 1993:140)

En concordancia con Ghilardi, sostenemos que los modelos de formación institucional afectan al docente indígena quien es diferente por provenir de un contexto diferenciado, además, es palpable que el proyecto de educación indígena que ofrece la D. G. E. I. Obedece más a intereses políticos en el marco de una política educativa nacional que resolver problemas pedagógicos, consecuentemente el magisterio indígena sólo legitima dicho proyecto al ser muy incipiente su participación en la toma de decisiones.

Por tanto, la formación docente indígena se orienta hacia la política indigenista la cual a su vez se suma al desarrollo capitalista, quedando al margen un proceso de cambio para la construcción y reconstrucción de conocimientos significativos acorde a las circunstancias comunitarias en la cual el docente indígena se vea como un sujeto social diferenciado, pensante y protagónico, capaz de desarrollar una educación específica para el alumno mixteco.

Actualmente, no hay que desconocer la existencia de las comunidades indígenas Zapatistas de Liberación Nacional, quiénes han emprendido trabajos de reivindicación y sistematización de una educación comunitaria, partiendo desde las necesidades reales de los diferentes pueblos indígenas, aún con la amenaza de muerte que pesa sobre ellos. Asimismo, no hay que desconocer ni menospreciar los trabajos y proyectos educativos que han emprendido algunos docentes indígenas bilingües e instituciones formadoras de docentes: el Centro de Estudios de Desarrollo Educativo de la Sección XXII del SNTE (CEDES), el Movimiento Pedagógico de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), la Marcha de las Identidades Etnicas por una Educación bilingüe e intercultural, proyectos autogestivos que reivindican una educación comunitaria en el marco de la educación indígena institucional.

Frente a esto, la formación del docente indígena bilingüe dentro del subsistema de educación indígena y particularmente del docente indígena mixteco del nivel de educación primaria, demanda una construcción de programas formativos para el docente en el campo de la interculturalidad, hacia una formación permanente y profesional de los indígenas docentes sin reducirlos a cursos esporádicos que las instituciones oficiales han implementado para las zonas indígenas y marginadas.

2.2. DEFINICION DE CONCEPTOS BASICOS.

Con el propósito de analizar el tema que nos hemos propuesto desarrollar, creemos necesario ir precisando las categorías¹ y conceptos² básicos que tienen una relación estrecha con la formación docente a fin de ir abriendo espacios de análisis, reflexión y discusión, además, conceptos que iremos manejando durante todo el desarrollo de este complejo tema que es la formación docente indígena en primaria.

Hablar de la formación docente en cualquiera de los ámbitos y niveles, nos conlleva a pensar en el sujeto que ha tenido y tiene toda una trayectoria formativa personal e institucional, en la cual se le ha dotado y se ha apropiado de una serie de elementos técnico-pedagógicos y metodológicos, los cuales según su concepción personal y profesional, los pondrá en práctica con sus alumnos ya sea activa o pasivamente.

¹ Categoría: son los conceptos fundamentales de una ciencia con base en los cuales se construyen sus teorías y se orientan los procesos concretos de investigación. Por ejemplo, algunas categorías del materialismo histórico son: formación social, modo de producción, relaciones de producción, fuerzas productivas. (Rojas, 1993: pág. 125).

² Concepto: Es la reproducción en el pensamiento de algún aspecto concreto de la realidad objetivo. Hay conceptos teóricos y empíricos. Los primeros expresan aquellos elementos, relaciones o procesos generales o que no son observables directamente, por ejemplo: clases sociales, estado, ideología. Los conceptos empíricos, por el contrario se refieren a los aspectos y relaciones observables o medibles directamente a partir de los datos que se obtienen de la realidad concreta, como: accidente de trabajo, desnutrición, analfabetismo, etc. (Rojas, 1993:129).

FORMACION.

Así para mayor comprensión, concebimos el concepto de formación como un fenómeno muy complejo de definirse ya que está determinado por factores sociales, culturales, políticos y económicos. Asimismo, el concepto de formación no sólo se reduce al ámbito institucional, porque hay que considerar que, el hombre desde su infancia tuvo una socialización familiar y de comunidad en donde adquirió valores, hábitos, costumbres, los cuales le implican un proceso de construcción y reconstrucción permanente de sí mismo, por que el "... concepto de formación localizándolo en el sujeto y no fuera de él, como con frecuencia se hace. La formación no radica en las políticas educativas, ni en los proyectos curriculares, éstos contienen propuestas, la formación radica en la experiencia de cada sujeto, en sus saberes, valores, formas de razonar, en sus afectos y emociones..." (CARRIZALES; 1991:33)

Por tanto, el concepto de formación³ en términos generales no solo se limita como comúnmente suele referirse a instituciones educativas llámese universidad, normal básica y superior, centros de actualización y otras, sino en efecto, la formación reside en el individuo como sujeto social que tiene una historia, un espacio determinado y diferenciado. Por ello, la formación es un proceso que se adquiere y se perfecciona partiendo desde los ámbitos de la familia, la iglesia, los medios de comunicación, grupos de amigos, etcétera, determinados por las relaciones interpersonales donde entran en juego los afectos, deseos, sueños, fantasías, intereses, conveniencias, que es precisamente en ella en la que está la formación personal, social e institucional; sólo que éstas se darán de acuerdo a los principios y valores de cada sujeto.

En cambio la FORMACION PROFESIONAL, es la que se recibe en instituciones sistematizadas y la que tiende a desarticular los primeros conocimientos personales, esto por que en ella obedecen muchos programas formativos que a veces no refieren el pasado, presente y futuro, sino ésta preparación está planeada para que respondan al aquí y ahora, preparando a

sujetos temporales sin historia y sobre todo bajo modelos uniformados, sin considerar que la formación como tal es un proceso de construcción y reconstrucción de los conocimientos, saberes, prácticas, formas de razonar y más que nada se realizan en diversos ámbitos que integran la experiencia personal y profesional.

En este sentido, el SUJETO DOCENTE, es un ente social inmerso en un contexto determinado, pero como persona tiene intereses, experiencias, razonamientos, reflexiones propias, que decide y actúa de acuerdo a sus valores culturales. Por otro lado, ejerce un rol específico permeado o determinado por una serie de saberes sistematizados, que los ha adquirido en su proceso de formación personal y profesional, los cuales concretará dentro y fuera del espacio escolar, así "... el maestro como trabajador es a la vez sujeto, es un ser humano que ordena sus propios conocimientos, recursos y estrategias para hacer frente cotidianamente a las exigencias concretas que se le presentan en su quehacer..."(ROCKWELL; 1995:9).

Bajo esta perspectiva el docente como sujeto, dependiendo de su grado de sensibilidad e identidad étnica estará en proceso de construcción y reconstrucción de esquemas de saberes, conforme a sus intereses y necesidades, mediante los cuales va adquiriendo o transformando capacidades, destrezas, formas de ser, pensar y actuar, en tanto comprender, aprender y enseñar, utilizando sus estructuras para desempeñar su función específica como docente a la vez, como sujeto social quien resignificará su papel de acuerdo a su formación personal y profesional dándole nuevo sentido a su existir.

³ Formación: Un proceso de construcción del sujeto, mediante el cual éste va adquiriendo o transformando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para

FORMACION DOCENTE.

Desde una concepción amplia de la formación docente⁴, podemos entenderla que no sólo se trata de cursos de actualización, capacitación o formación institucional sino que en la experiencia docente están implícitas la formación personal e institucional; es decir, que además de los proyectos y programas sistematizados e intencionales, el docente se forma en ámbitos: familiar, gremial, medios de comunicación, su interacción con la comunidad, con los padres de familia, autoridades educativas y municipales tradicionales e incluso su interacción con los alumnos y maestros de la escuela y su propia cotidianidad dentro del aula, por ello "... la formación docente implica una experiencia que es subjetiva y objetiva. Objetiva porque es producto y expresión de diversos ámbitos de formaciones y subjetiva porque las maneras de percibir, de valorar, de afectividad y de modelizar tienen diferencias de persona a persona..." (CARRIZALES; 1997:33)

Dicho de otra manera, la formación docente gira en estilos y estrategias de enseñanza adquiridos en la práctica docente en diferentes momentos y espacios, pero también está implícita cómo el docente se apropia e interioriza éstos conocimientos para practicarlos acorde a sus particularidades culturales.

Esto nos explica y permite comprender la gran diversidad de docentes que existen dentro de los espacios educativos, en cuanto a formaciones y prácticas dentro y fuera del aula, asimismo, las diferentes formas en que asumen su papel (indígenas o de otros contextos), ya que en ellos existe una formación inicial-personal y profesional donde de manera consciente o inconsciente expresan diferentes formas de desempeñar su papel, por todas las circunstancias atravesadas, desde el momento que empiezan a ser docentes comienzan a recordar vivencias, familiares, escolares y tratan de recuperar conductas, actitudes, estrategias de enseñanza-aprendizaje que consideran acordes al contexto donde desarrollan su práctica docente,

desempeñar prácticas sociales determinadas. (Anzaldúa, 1996. Pág. 91)

⁴ Formación docente: No se refiere exclusivamente a su aprendizaje en escuelas normales o institutos especializados, ni tampoco a la cantidad de cursos de actualización o de capacitación en los que haya estado. Entende-

ya sean meras repeticiones o transformaciones del pasado según sus intereses y objetivos personales.

Aquí lo importante es alertar a nuestros compañeros que los cursos de actualización, capacitación y profesionalización no son la cúspide de la perfección para ser docente como lo ilustra la metáfora de Sísifo⁵, evitando caer en los imaginarios del maestro ideal como muchas veces se acostumbra que es el espejo, el modelo y ejemplo a seguir, sino reconocer que los espacios de formación contribuyen a mejorar el quehacer educativo desde una realidad objetiva, dinámica y específica en la cual los docentes deben asumir con humildad el papel de facilitador y mediador de la enseñanza-aprendizaje.

Dentro de éstos planteamientos están la recuperación y el sentido de EDUCACION, en la cual existen diversas definiciones del concepto, el más tradicional que recordamos que nos hacía repetir el maestro de bachillerato, "... la educación es la transmisión de valores, de una generación adulta a las generaciones jóvenes...", es hasta hoy día que comprendemos sobre esta definición funcionalista en el sentido de remitirnos a una transmisión pasiva, pero además considera sólo a los adultos como portadores de saberes como si los jóvenes estuvieran vacíos de valores y conocimientos.

Por tanto, es difícil establecer un solo concepto generalizado de educación, debido al tiempo y espacio dentro de una sociedad clasista, más sin embargo, desde nuestro contexto, a partir

mos por formación docente un proceso más amplio, proceso que toma en consideración no solo su preparación formal sino también "informal". (Auzaldúa, 1996. Pág. 91)

⁵ Sísifo, temible rey fundador de Corinto que se distinguió por sus robos y crueldades, murió en manos de Teseo y fue condenado por Zeus "a causa de su maldad a ir al infierno, donde lo condenaron a subir una piedra que siempre caía al llegar a lo alto de la montaña para tener que reiniciar el ascenso", "la imagen que viven muchos profesores que intentan modificar su práctica después de un curso de actualización. Hay un primer momento en el que llenos de entusiasmo empiezan a subir su roca pretendiendo modificar su comportamiento en el aula. Sin embargo, mientras más suben, más amenazante es la nueva situación que viven, por lo que generalmente regresan a las prácticas anteriores, más tranquilizadoras. O bien instala la nueva metodología convencido de que se ha acercado al ideal divino y que ahora es mejor maestro, tratando nuevamente de acogerse a esa imagen mítica omnipotente del maestro que todo lo puede, pero que en realidad todo lo aplasta, exhibiendo sus carencias y obligándolo a lanzarse nuevamente a la búsqueda de esta ansiada completud". Los imaginarios de la formación docente dinamizan transferencias narcisistas en los maestros, que pueden convertirse en un serio obstáculo en el aprendizaje de los alumnos; pues el docente que, en mayor o menor medida, asume la identidad de "mesías",

de nuestra propia experiencia concebimos que la educación inicia desde los primeros años de vida del individuo en su ámbito familiar y de comunidad cuando adquiere, se apropia y transforma valores, hábitos, costumbres, formas de vida, conocimientos y saberes, lo que algunos autores suelen llamar educación informal y nosotros simplemente llamaremos educación no escolarizada.

Esta educación de alguna u otra forma es el referente básico para los procesos educativos escolarizados, en donde el sujeto va a tener una educación cuyos contenidos son seleccionados cuidadosamente para un cierto fin. En suma el concepto de educación aborda una amplia acepción, porque engloba el plano familiar, comunal e institucional sistematizada y en donde son protagonistas los padres de familia, los ciudadanos, niños, jóvenes, maestros y de otras disciplinas.

Cabe aclarar, que la educación escolarizada en una sociedad heterogénea no es neutra sino evidentemente conlleva una tendencia ideológica como lo manifiesta Pansza "la educación escolarizada como instancia enajenante que nos integra acriticamente o como una instancia liberadora" (1988:27). Sin embargo, el docente indígena de 1º. y 2º. grados difícilmente percibe este análisis ¿para qué la educación indígena escolarizada? Como consecuencia de los procesos de formación lineal que ha tenido.

Otro de los conceptos importantes a destacar para desarrollar el trabajo, como elemento esencial de la formación y la práctica docente es la ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.⁶ Es común escuchar al menos en nuestro medio comentar a nuestros alumnos, "... ya no quiero a esos maestros porque no enseñan bien o sí quiero al maestro porque enseña bien..." o incluso los padres de familia cuando inicia el curso escolar en las escuelas donde hay grupos paralelos, al inscribir a sus hijos solicitan al director que sus hijos sean atendidos por equis do-

"apóstol" o "benemerito", se preocupará más en mantener su imagen idealizada frente a sus alumnos, que en facilitarles el aprendizaje (Anzaldúa, 1996:96-97).

⁶ Enseñar y aprender tienen que ver con el esfuerzo metódicamente crítico del profesor por desvelar la comprensión de algo y con el empeño igualmente crítico del alumno de ir entrando como sujeto en aprendizaje, en el proceso de desvelamiento que el profesor o profesora debe desatar. Eso no tiene nada que ver con la transferencia

cente porque enseña bien. Estos comentarios nos llevan a la reflexión de que el concepto de enseñanza-aprendizaje así como se plantea, nos da la impresión de que al haber enseñanza, automáticamente hay aprendizaje a lo cual pensamos que no siempre hay aprendizaje ante la acción enseñanza.

El docente podrá realizar sus actividades escolares para cumplir con un horario de clases y el plan y programa, pero habría que discutir si sus alumnos están aprendiendo. Después de esta precisión concebimos la enseñanza-aprendizaje a diferencia del modelo educativo tradicional que minimiza este proceso educativo en las cuatro paredes del aula, donde se ven al docente y discente como complementos; es decir, el que sabe y el que debe aprender. Para nosotros implica amplia connotación, además del trabajo áulico convergen otros factores: sociales, culturales, lingüísticos, políticos e históricos, donde el conocimiento no se transmite sino se construye dialécticamente. Asimismo el aprendizaje más que individual debe ser social y para que sea significativo y duradero debe partir de la interacción grupal.

DOCENTE INDIGENA: Históricamente e institucionalmente el docente indígena ha pasado por diferentes etiquetas, castellanizador, promotor cultural bilingüe, maestro bilingüe e incluso socialmente maestros del I.N.I. (Instituto Nacional Indigenista), concretamente el docente indígena pertenece a una de las etnias del país, con una lengua y cultura propia, ingresó al magisterio indígena más por necesidad que por vocación, "... sus antecedentes socio-económicos eran el factor que había determinado su ingreso a la institución oficial, su interés estriba en conseguir un empleo fijo, seguro y definitivo y no tanto en el desempeño de las tareas magisteriales..."(CALVO;1992:167).

Las causas por las que haya entrado al magisterio el sujeto indígena, muestran las características de la formación docente que ha tenido para enfrentar una realidad en el campo de la educación indígena. Así la formación y la extracción étnica influyen de manera decisiva en

de contenidos y se refiere a la dificultad pero al mismo tiempo a la belleza de la docencia y de la discencia. (Freire, 1997. Pág. 114)

el delineamiento de la conducta tanto en el aula como en la comunidad y además la percepción salarial es otro factor determinante para desempeñar su rol específico.

EDUCACION INDIGENA: El subsistema de educación indígena surge como un proyecto político para la integración del indígena a un proyecto de nación homogénea. Es muy conocido que, dentro de este marco de educación indígena, mucho tiempo se manejó indistintamente la categoría de educación bilingüe bicultural en el plano teórico y discursivo, ya que lo bilingüe en el contexto indígena significa "... enseñar a hablar, leer, escribir y la estructura gramatical de cada lengua indígena en particular y en español y bicultural... primero enseñar y fomentar la propia cultura y después los valores universales de otras culturas..."(GARDUÑO; 1983:126). Sin embargo, los docentes quienes atienden las comunidades indígenas aún no han sido formados en este contexto, lo cual limita un tanto este tipo de práctica educativa.

Actualmente está en boga la educación "bilingüe intercultural", a nuestro parecer sería factible construir este tipo de educación ya que algunos docentes realmente ya lo están practicando en menor grado; sin embargo, aún no es suficiente debido a las políticas educativas en donde no se consideran las particularidades indígenas en tanto formación y práctica docente, hace falta una formación institucional en y con los indígenas desde las propias necesidades reales, para llevar a cabo una enseñanza con contenidos étnicos, nacionales y universales.

De esta manera no debemos confundir la educación indígena que las comunidades indígenas practican de manera natural en sus diversas manifestaciones cotidianas, sobre todo la educación colectiva que poco a poco va perdiendo espacio por el individualismo y competencias prácticas distintivas del grupo hegemónico.

Razón por la cual diferenciamos la educación indígena institucional, que es la modalidad educativa que el estado ha implementado para los indígenas; porque a pesar de los cambios políticos y sociales recientes, el estado sigue concibiendo a los indígenas como menores de edad, a quienes hay que seguir llevándoles de la mano, hay que decirles qué y cómo deben

ser, pensar y actuar, frente a la realidad educativa indígena, por ende, los discursos aparentan cambios, que son meramente reformas.

Por tanto, para aterrizar en una educación bilingüe e intercultural, se necesita educar y ser educados en un contexto de respeto y reconocimientos a los valores, costumbres, tradiciones, formas de vida, cosmovisión, etcétera, aceptándolos en el plano de ser diferentes pero nunca son menos ni más que otros, simplemente son diferentes pero de igual valor, en cualquier ámbito social e institucional, preferentemente la formación del docente indígena o no, debe darse en el marco de la diferenciación, en tanto didáctica, estrategias y evaluaciones.

2.3. CARACTERISTICAS GENERALES Y PARTICULARES DE LA FORMACION DOCENTE INDIGENA EN PRIMARIA DE LA COMUNIDAD DE SANTA MARIA TEXCATITLAN, CUICATLAN, OAXACA.

Abordar el problema de la formación del docente indígena, resulta una investigación muy compleja, ya que en ella se encuentra una realidad indígena (saberes, conocimientos, formas de vida, etcétera) y las políticas educativas e ideologías del estado, en donde el sujeto indígena como docente ha tenido pocas oportunidades de profesionalizarse en el campo educativo y cuando lo logra le implica diferentes lógicas de construir conocimientos, diferentes formas de razonamiento, de aprender y enseñar, por ende diferentes formas de ser, pensar y actuar como sujeto social y específicamente en el papel que representa.

En este sentido, nuestra investigación en su conjunto nos ofrece información sobre gran parte del personal docente indígena incluyendo al director de la escuela y a los padres de familia de esta comunidad. La información proveniente de los cuestionarios y entrevistas realizadas nos permite delinear el perfil de los docentes, a la vez reconocerlos como sujetos sociales que participan en la vida cotidiana dentro de la institución escolar como de la comunidad.

De esta forma, comenzamos por describir los datos generales de los docentes refiriéndonos a las características personales y laborales, los cuales resultan fundamentales para entender las motivaciones que los sujetos indígenas tuvieron para ingresar al magisterio, así como sus objetivos e intereses personales dentro del mismo.

Los datos personales parten de considerar las siguientes características, edad, sexo, estado civil, lengua indígena que hablan y lugar de origen, éstas nos permiten definir el perfil social de cada docente, además tan necesarias de considerarlas para entenderlas desde las propias particularidades. En los datos laborales están el perfil de ingreso al magisterio indígena, fecha de ingreso, tipo de nombramiento, función que desempeña y perfil académico actual, que nos lleva a entender el proceso real de selección para ingresar al magisterio, los años de experiencia con que cuenta cada docente, elemento fundamental para el proceso de formación personal y profesional, asimismo la movilidad social que representa ostentar ciertas categorías de nombramiento y cual es la visión actual de la formación y práctica docente.

En la escuela primaria "CUAUHTEMOC", C.C.T.: 20 DPB 1739 V, laboran doce docentes en total de los cuales únicamente seis se les pudo aplicar los cuestionarios y entrevistas, como muestra de esa realidad escolar. Mostrándose un predominio de las maestras (66.6%), sobre los maestros (33.3%), por tanto hay más docentes mujeres que hombres (ver cuadro 1)

CUADRO 1. EDAD Y SEXO DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS.

EDAD	No.	SEXO		%
		M	F	
De 20 a 30 años	1		1	16.6%
De 30 a 40 años	5	2	3	83.3%
TOTAL.....	6			99.9%

La muestra de la población magisterial indígena de esta escuela esta compuesta básicamente por personas que fluctúan entre las mismas edades, gran parte de los docentes entrevistados tienen entre 30 y 40 años de edad, dentro de esta categoría predominan los que se encuentran entre 35 y 36 años concretamente 5 de los 6 entrevistados.

La estructura en lo que respecta al estado civil, el cuadro muestra que prevalecen los casados, solamente una docente no dio datos al respecto (ver cuadro 2)

CUADRO 2. ESTADO CIVIL.

ESTADO CIVIL	No.	%
CASADOS	5	83.3%
NO REGITRO DATOS	1	16.6%
TOTAL.....	6	99.9%

Estos datos dan cuenta de las muchas responsabilidades que hay en cada docente, para dedicarse a la escuela con todos sus anexos, planeación de actividades, cumplimiento de normas y parámetros, gestorías y cómo sujeto social parte integrante de la comunidad, las cuales permean la formación y la práctica docente.

CUADRO 3. LENGUA INDIGENA QUE DOMINAN.

LENGUA INDIGENA QUE HABLAN	No.	%
MIXTECO	4	66.6%
MAZATECO	1	16.6%
CHINANTECO	1	16.6%
TOTAL.....	6	99.8%

El conocimiento, uso y dominio de la lengua indígena, es un dato fundamental para el análisis de la formación y la práctica docente indígena, desde el momento de la selección del personal, para responder a una realidad indígena escolar bilingüe intercultural. Así del personal entrevistado vemos que más de la mitad hablan el Mixteco, lengua materna de la comunidad donde están laborando, mientras que las otras, una Mazateca y una Chinanteca no utilizan su lengua materna dentro del aula como tampoco en la comunidad, la cual es motivo de análisis tanto en sus repercusiones y sus resultados.

CUADRO 4. LUGAR DE ORIGEN.

MÚNICPIO	DISTRITO	ESTADO	No.	%
STA. MARIA TEXCATITLAN	CUICATLAN	OAXACA	3	50.0%
SAN JUAN LOS CUES	TEOTITLAN	OAXACA	1	16.6%
SAN ESTEBAN TECTITLAN	CUICATLAN	OAXACA	1	16.6%
SAN PEDRO JOCOTIPAC	CUICATLAN	OAXACA	1	16.6%
TOTAL.....			6	99.8%

Otro de los datos fundamentales, es el lugar de origen de los docentes, en este cuadro podemos apreciar que la mayoría es originaria de la misma comunidad y los otros 3 docentes provienen de municipios distintos: San Juan Los Cués, Teotitlán de Flores Magón, San Esteban Tectitlán, y San Pedro Jocotipac, ambos pertenecientes al distrito de San Juan Bautista Cuicatlán, pero aún siendo de la propia comunidad no hay mayor compromiso con la escuela, finalmente cada fin de semana buscan su lugar de residencia

2.3.1.- PERFIL DE INGRESO AL MAGISTERIO INDIGENA.

La situación del perfil de ingreso al magisterio, fue analizada en función de los datos laborales que se formularon en los cuestionarios y entrevistas para mayor precisión en la descripción de los mismos, sin afectar intereses personales ni laborales, esto con la finalidad de encontrar

bases fundamentales del proceso de formación docente indígena desde su ingreso y cual ha sido su preparación profesional permanente o discontinua, esenciales para comprender una práctica cotidiana dentro y fuera del aula.

CUADRO 5. PERFIL DE INGRESO.

PERFIL DE INGRESO	No.	%
SECUNDARIA	6	100%
TOTAL.....	6	100%

Nuestro concentrado de datos, nos permite verificar el grado de preparación académica que contaba cada docente cuando ingresó al subsistema de educación indígena, de los 6 entrevistados quienes laboran en esta escuela, prácticamente todos entraron con el perfil de secundaria sin especificar el tipo de escuela (nocturna, abierta, técnica, federal, particular, etc.), algunos de ellos aún siguen con el mismo perfil, ya que las dificultades que atraviesan para seguir estudiando son diversas, un problema palpable es el salario que el docente percibe, el cual es mínimo y por tanto tiene que cubrir las necesidades básicas de su familia; luego entonces, no alcanza para pasajes quincenales que implican su traslado a los centros de capacitación profesional, aunado a los pocos espacios que existen para su formación.

2.3.2.- PROCESOS DE INTEGRACION ACADEMICA AL MAGISTERIO.

2.3.2.1.- FECHA DE INGRESO AL MAGISTERIO.

Con los resultados de los cuestionarios podríamos afirmar que la gran mayoría de los docentes ingresaron en los años 80's, por tanto, tienen entre 12 a 18 años de antigüedad y de experien-

cía en el servicio magisterial (ver cuadro no. 6), los cuales definen intereses personales en términos de expectativas que tienen sobre su formación y práctica docente y, las aspiraciones para el futuro, esto implica una identificación con su profesión y con el rol específico que juegan dentro del subsistema de educación indígena:

CUADRO 6. FECHA DE INGRESO AL MAGISTERIO.

FECHA DE INGRESO AL MAGISTERIO INDIGENA.	AÑOS DE SERVICIO (ANTIGÜEDAD)	No.	%
80/09/16 80/04/01 81/10/16	DE 10 A 15 AÑOS	3	50%
83/11/16 85/11/01 86/11/01	DE 15 A 20 AÑOS	3	50%
TOTAL.....		6	100%

2.3.2.2.- TIPO DE NOMBRAMIENTO.

Con los datos recabados, obtuvimos 2 tipos de nombramientos muy importantes, la mayoría con categoría de maestros bilingües de educación primaria indígena, motivo 10 que implica ser maestros de base y sólo dos de los entrevistados, tienen el motivo 95 con nombramiento de interino ilimitado, esto conlleva a afrontar una realidad indígena educativa entre las relaciones interpersonales de los docentes, muchas veces conflictivas tanto para ellos como para los alumnos y la misma comunidad, una evidencia clara en cuanto al nivel de formación, actualización o capacitación, ya que con base en ello representa una movilidad social y económica (ver cuadro 7):

CUADRO 7. TIPOS DE NOMRAMINETO.

TIPO DE NOMBRAMIENTO	CATEGORIA	No.	%
BASE (MOTIVO 10)	MOTROS, BIL. DE EDUC. INDIGENA	4	66.6%
INTERINO ILIMITADO (MOTIVO 95)	PROMOTOR CULTURAL BILINGUE	2	33.3%
TOTAL.....		6	99.9%

Así, los docentes que cuentan con el nombramiento de base tienen una garantía de trabajo fijo y seguro para la subsistencia de la familia, muchas veces esto puede crear monotonía en el sujeto porque se concretará a cumplir un horario rutinario sin mayores complicaciones lo cual traerá consigo problemas en diferentes aspectos. Sin embargo, aquellos que cuentan con el nombramiento de interino ilimitado, no es la misma situación debido a las aspiraciones de basificarse, motivo por el cual buscarán créditos y espacios de cómo lograrlo; por tanto, consideramos que el tipo de nombramiento es un elemento fundamental para conocer, entender y comprender la formación y práctica del docente indígena sin que ello implique juzgar al sujeto como humano.

Hoy día podemos observar con los compañeros de nuevo ingreso que ostentan la plaza de interino limitado (motivo 20), quienes condicionados extremadamente por el I.E.E.P.O. (Instituto Estatal de Educación Pública), para asegurar su recontractación al siguiente periodo escolar, tienen que presentar constancias de estar estudiando en la Universidad Pedagógica Nacional semiescolarizada de lo contrario ya no son considerados; en cambio, los que poseen el nombramiento base (motivo 10) e interino ilimitado (motivo 95) no les preocupa mucho en seguir actualizándose y profesionalizándose, porque no existe el riesgo de perder el empleo debido a

los derechos que han creado por su antigüedad en el servicio. Ciertamente se manifiesta más el interés por las cuestiones económicas y no tanto la profesionalización para innovar la práctica docente.

2.3.2.3.- FUNCION QUE DESEMPEÑA.

Los docentes indígenas formados o capacitados en dos ámbitos, uno en instituciones oficiales bajo los principios de educación bilingüe y otro en el ámbito de la vida cotidiana del medio que le rodea, así consciente o inconscientemente juegan un papel determinante en el espacio escolar y dentro de la misma comunidad donde prestan sus servicios educativos; por consiguiente, en esta escuela constatamos que un docente desempeña la comisión de director sin grupo y los restantes son maestros de grupo.

De esta manera, representan una realidad escolar indígena, ya que la función que desempeñan es un eje clave para ser agentes de cambio en pro o en contra del contexto indígena articulado al contexto de la sociedad nacional o la integración de las comunidades indígenas a ésta, según los ideales de cada docente.

CUADRO 8. FUNCION QUE DESEMPEÑA.

FUNCION QUE DESEMPEÑA	No.	%
DIRECTOR COMISIONADO	1	16.6%
MAESTROS DE GRUPO: 1er. Gdo. Grupos "A" Y "B"	2	33.3%
MAESTRAS DE GRUPO: 2º. Gdo. Grupos "A" Y "B"	2	33.3%
MAESTRA DE GRUPO 3er. Gdo. Grupo "A"	1	16.6%
TOTAL.....	6	99.8%

2.3.2.4. - PERFIL ACADEMICO ACTUAL.

De acuerdo al concentrado de datos, observamos que el perfil académico actual ha variado, con referencia al perfil de ingreso al magisterio indígena, inicialmente todos los docentes entrevistados contaban con el perfil de secundaria. Por consiguiente, nos percatamos de los intereses personales, profesionales, sociales y económicos que cada docente muestra en su trayectoria formativa. De esta manera, en un lapso intermedio de 10 años de servicios, a costa de los grandes sacrificios económicos, familiares, físicos y mentales, se han seguido preparando profesionalmente y otros más se han quedado en el conformismo por los factores ya mencionados aunados a los espacios políticos, sociales, culturales y lingüísticos, que influyen determinantemente en el medio que se desenvuelven, asumiendo la responsabilidad de sus propios procesos de formación.

CUADRO 9. PERFIL ACADEMICO ACTUAL.

PERFIL DE INGRESO AL MAGISTERIO	SEXO	ANTIGUEDAD	PERFIL ACADEMICO ACTUAL	CANTIDAD	%
SECUNDARIA	M	18 AÑOS	NORMAL BASICA	1	16.6%
SECUNDARIA	F	18 AÑOS	NORMAL BASICA	1	16.6%
SECUNDARIA	F	17 AÑOS	4°.SEM.DE BACH.	1	16.6%
SECUNDARIA	F	13 AÑOS	2°.SEM.DE BACH.	1	16.6%
SECUNDARIA	F	12 AÑOS	BACHILLERATO	1	16.6%
SECUNDARIA	M	15 AÑOS	SECUNDARJA	1	16.6%
TOTAL.....				6	99.6%

Al respecto, es significativo valorar lo que implica un proceso de formación docente continuo o discontinuo, ya que esta dinámica aproxima al docente indígena a una mayor conciencia crítica de que el fenómeno educación no es estático ni acabado, sino está en permanente trans-

formación, por lo que se hace indiscutible la búsqueda constante de nuevos elementos teóricos-metodológicos que ayuden estar al día para contextualizar su quehacer cotidiano.

Por tanto, el cuadro nos muestra una idea respecto al perfil inicial y actual de los docentes entrevistados, ha sufrido un proceso dialéctico en el sujeto; es decir, que su actitud docente al iniciarse con el perfil de secundaria y ahora que posee otro nivel académico de alguna u otra manera su modo de concebir y actuar como docente ha cambiado incluso el docente que sigue con el nivel de secundaria porque no hay que soslayar de ninguna manera que durante sus años de servicio, ha adquirido experiencias y saberes prácticos.

Sin embargo, la información del cuestionario también nos permite conocer la limitada trayectoria escolar de algunos docentes en cuanto a formación académica y profesional, ya que desde que ingresaron con el nivel de secundaria y aún siguen con lo mismo, a pesar de haber transcurrido 15 o 18 años de servicios educativos, nos inquieta esta cuestión: ¿Qué ha pasado en este lapso?, ¿qué sucede en los diferentes trabajos desempeñados dentro del medio educativo? o, ¿qué ha hecho el estado para acercar la formación académica a los docentes?. Es más porqué ninguno de los docentes entrevistados ¿no asisten a los cursos de licenciatura que imparten las Unidades U.P.N. en sus dos modalidades?, se observa que no todos los docentes han tenido las mismas oportunidades y posibilidades para incorporarse a los espacios de profesionalización, debido a diversos factores pero fundamentalmente al aspecto económico y porque ésta se va dando sobre la marcha, además para el estado es fácil preescribir y decretar innovaciones educativas que contrastan con la realidad indígena.

2.3.3.- EL PROCESO DE FORMACION PROFESIONAL DEL DOCENTE MIXTECO.

En toda formación de cada sujeto existen diversos procesos, los cuales estarán determinados de acuerdo a la clase o grupo social que pertenece, sobre todo por lo económico, político, so-

cial, cultural, ideológico y lingüístico, así podemos hablar de una diversidad de docentes con diferentes procesos formativos, entre ellos los que ingresan a la docencia por vocación tienen otra historia académica ya que desde antes de ejercer este rol, van recuperando elementos pedagógicos, además llegan al campo de la práctica con una formación institucional concluida de acuerdo al plan de estudios antes (normal básica) ahora (nivel de licenciatura). En cambio para el caso que nos asiste incluyéndonos, ante las condiciones de marginación y pobreza, nuestros padres no pueden darse el lujo de decirnos o nosotros de escoger una "carrera profesional" que queramos, sino nos hicimos docentes por circunstancias de trabajo y a partir de aquí; nuestro proceso de formación como docentes indígenas es muy particular a diferencia de un docente de "primaria general" (aunque últimamente también en este sistema se están incorporando docentes con perfil de bachillerato), porque nuestra formación docente comienza con un limitado curso de inducción o algunas veces la incorporación se da obviando dicho curso incorporándose directamente a la docencia.

Con esta particularidad el docente indígena comienza el tortuoso camino de su formación y práctica docente, teniendo la necesidad de recurrir a todos aquellos valores, experiencias y conocimientos que le han inculcado y apropiado en los diferentes momentos y espacios de socialización. En este sentido, el sujeto mixteco como cualquier otro de diferente etnia, al profesionalizarse en el campo de la docencia, lo debería hacer en diversos planos o dimensiones, partiendo de sus propios recursos culturales, reconociendo y participando en lo comunitario, regional, nacional y universal para no parcializar o polarizar los conocimientos. Sin embargo, en el ámbito de la formación docente profesional para la educación indígena bilingüe, en gran parte siguen prevaleciendo proyectos de formación con tendencias de uniformidad en los niveles básicos, aunque cabe señalar que existen propuestas educativas de grupos magisteriales indígenas, donde se reconocen la diversidad étnica, cultural y lingüística; por consiguiente, son alternativas de cómo debe llevarse a cabo una educación intercultural bilingüe pero aún es incipiente.

Consideramos que éstas ganan pocos espacios debido a que no existen referentes concretos desde la vida cotidiana como en la formación profesional del docente para llegar al cambio

educativo, especialmente en docentes que hoy nos ocupan. En tal sentido, creemos que existe una realidad problemática en el docente indígena, así una de nuestras preocupaciones fundamentales y constantes es que, tanto la formación profesional del docente como su práctica juegan un papel primordial en la aplicación de proyectos educativos.

De este modo, sin juzgar intereses particulares conoceremos más de cerca la realidad cotidiana de los docentes de Texcatitlán, según datos de los cuestionarios y entrevistas realizadas, por tanto, dentro de la categoría de FORMACION DOCENTE se plantearon las siguientes preguntas con cuatro opciones, en las cuales estarán sustentadas las descripciones; con base en nuestro objeto de estudio, marco teórico referencial e hipótesis:

CUADRO 10.

1.- ¿ El proceso de su formación profesional como docente es ?				
No. de entrevistas	1.1. Suficiente en teoría y metodología para la práctica docente.	1.2. Adecuado para fortalecer y desarrollar una educación intercultural bilingüe.	1.3. Sólo para requisito oficial y administrativo.	Otro(s):
01			*	
02				
03	*			
04				"Mi formación profesional ha sido regular porque me falta mucho que aprender y aun no he terminado..."
05				"Es insuficiente debido a que se desconocen técnicas y metodologías para llevar a cabo una educación como tal..."
06				"Se hace un esfuerzo para sacar adelante al grupo creando algunas estrategias propias..."

CUADRO 11. CONCENTRADO DE LAS RESPUESTAS:

EL PROCESO DE SU FORMACION PROFESIONAL ES:		
RESPUESTAS	CANTIDAD	%
OPCION 1	1	16.6%
OPCION 2	0	0.0%
OPCION 3	1	16.6%
OPCION 4	3	50.0%
ABSTENCIONISMO	1	16.6%
TOTAL.....	6	99.8%

De acuerdo a las respuestas obtenidas en el concentrado, las cuales permite formarnos una idea de la situación de los docentes con respecto a su formación profesional. En la respuesta 1 sólo el 16.6% dijo que el "... proceso de su formación docente es insuficiente en teoría y metodología para la práctica docente...", cabe mencionar que en el cuadro del perfil de ingreso actual si lo comparamos, corresponde al mismo porcentaje de los docentes que se han estancado en cuanto formación profesional y el 83.3% de los que han seguido preparándose profesionalmente, esta es una razón para reflexionar al respecto, porque aunque resulte comprensible es preocupante que un pequeño sector de los docentes digan que han tenido suficiente preparación para ser docente indígena bilingüe, sólo en la práctica cotidiana lo constataremos, debido a que la formación es dialéctica de manera que haya alternativas para enfrentar los nuevos retos en el campo educativo.

En la segunda pregunta, ningún docente respondió en este punto, debido a la obviedad de la misma, ya que hasta hoy día en el contexto indígena no se ha llevado a cabo una educación intercultural bilingüe, aunque ya existen propuestas al respecto. Sin embargo, queda mucho por hacer para que haya una educación acorde a las mismas necesidades y vivencias de cada pueblo indígena.

Con respecto a la tercera opción, nuevamente observamos que el 16.6% respondieron que la formación que han tenido ha sido "... sólo para requisito oficial y administrativo...", evidentemente aquí es donde se conocen a los tipos de docentes y sus intereses, deseos y necesidades de superación como docentes indígenas, fundamentalmente en el plano profesional, además de que existen insuficientes espacios para la profesionalización y si los hay, influye el factor tiempo, la lejanía, las condiciones geográficas, carencias económicas, de tal forma que la mayoría de los docentes del subsistema de educación indígena nos topamos con muchas carencias de formación adecuada. A pesar de que la política educativa oficial habla sobre la democratización de la educación, en el sentido de que "... todo Mexicano tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional..." (LEY GRAL. DE EDUC. Cap. I, Art. 2º. 1993:49).

Sin embargo, vemos que en la población o contexto indígena no es común profesionalizarse, sobre todo en el campo de la docencia debido a una serie de problemas vitales para mantenerse en el camino de la superación; y, cuando se hace, la mayoría de las veces es con la finalidad de obtener un crédito que implique movilidad social y económica, no tanto por querer mejorar las condiciones del quehacer docente.

En la opción cuatro, específicamente en otro(s), el 50% de los docentes dieron sus respectivos puntos de vista, considerando como una ventaja prestar sus servicios en el campo educativo, por lo que el continuo proceso de formación implica estar en mejores posibilidades de enfrentar los nuevos retos de la modernidad.

Lo importante es que cada respuesta, resalta un interés por seguir dentro del magisterio a pesar de los tantos años de antigüedad y de continuar con la preparación profesional y académica, así podemos establecer el sentir de cada docente que indica "... siento que mi formación profesional docente es regular, porque me falta mucho que aprender y aún no he terminado...", no obstante, seguir preparándose algunas veces implica intereses en cuanto al tipo de sistema o nivel en el que les gustaría trabajar, pero el mayor interés reside en el subsistema al que per-

tenecen, así "... mi formación profesional es insuficiente debido a que se desconocen técnicas y metodologías para llevar a cabo una educación como tal..."

Consideramos que esto, más bien se refiere a una demanda educativa, para la profesionalización en el campo de la docencia indígena, con currículos, planes y programas propios al subsistema, para con ello, responder a una adecuada educación bilingüe que requieren los diferentes pueblos indígenas, de esta forma ya no seguir quedándose en que "... se hace lo posible para sacar adelante al grupo, creando estrategias propias..." al contrario éstas estrategias propias deben socializarse y resocializarse; es decir, que los conocimientos adquiridos sobre diferentes problemas pedagógicos que se viven cotidianamente deben compartirse con los compañeros del centro de trabajo cuantas veces sean necesarios, colectivamente estas experiencias se irán mejorando en función a las particularidades étnicas, lingüísticas y culturales de la comunidad donde se prestan los servicios educativos.

Otro de los espacios que intervienen en los procesos de formación docente indígena y no indígena, son los cursos de actualización que en gran medida forman parte de la profesionalización docente (ver cuadro 12):

CUADRO 12. CURSOS DE ACTUALIZACION.

2.- LOS CURSOS DE ACTUALIZACION				
No. de entrevistados	2.1. Refuerzan la práctica docente.	2.2. Distorsionan el proceso de la práctica docente	2.3.- Se asiste por indicaciones de la superioridad.	Otro(s)
01	*			
02	*			
03	*			
04	*			
05	*			
06	*			

CUADRO 13. CONCENTRADO DE LOS CURSOS DE ACTUALIZACION

LOS CURSOS DE ACTUALIZACION		
RESPUESTA	CANTIDAD	%
OPCION 1	6	100.0%
OPCION 2	0	0.0%
OPCION 3	0	0.0%
OPCION 4	0	0.0%
TOTAL.....	6	100.0%

En esta categorización vemos que el 100% de los entrevistados, respondieron a favor de los cursos de actualización, esto nos indica que la mayoría de los docentes de este centro de trabajo, han recibido cursos en diversos aspectos, por diferentes instituciones, básicamente por la Jefatura de Zonas de Supervisión, Supervisiones escolares, el Departamento de Educación Indígena a nivel Estado y algunas veces a nivel nacional. Es interesante hacer notar que la promoción de los cursos, siempre han sido por instituciones oficiales muchas veces con compensaciones económicas, factor influyente en la profesionalización de cualquier índole y el PARE como Programa compensatorio.

En lo que respecta a los otros puntos, no hubo respuesta, por lo que no formarán parte en el análisis de los datos recabados. Pero viendo que la mayoría dice que los cursos de actualización "... refuerzan la práctica docente...", nos concretamos a la siguiente pregunta para ir ampliando la descripción de la respuesta:

CUADRO 14.

2.1.1. DE LOS CURSOS DE ACTUALIZACION QUE HA ASISTIDO MENCIONE ¿CUAL O CUALES LE HAN GUSTADO MAS Y PORQUE?				
No. de entrevista	2.1.1.1. PEAM, porque es constante sobre el manejo de los nuevos planes y programas.	2.1.1.2. PAM, porque oriente permanentemente sobre el manejo de los planes y programas.	2.1.1.3. PARE, porque es compensatorio y amplía los conocimientos para la práctica.	Otro(s)
01				TGA, porque es de acuerdo al grupo que se atiende.
02	*			
03		*		
04			"Me gusta el PARE, porque se adquieren experiencias entre compañeros y porque ayudan a reflexionar sobre la práctica docente"	
05				TGA, es importante porque es exclusivamente para el grupo que se atiende.
06		*		

CONCENTRADO DEL CUADRO No. 14.

DE LOS CURSOS DE ACTUALIZACION QUE HA ASISTIDO, MENCIONE ¿CUAL O CUALES LE HAN GUSTADO Y PORQUE?		
RESPUESTAS	CANTIDAD	%
OPCION 1	1	16.6%
OPCION 2	2	33.3%
OPCION 3	1	16.6%
OPCION 4	2	33.3%
TOTAL.....	6	99.8%

Los cursos de actualización al personal docente indígena, son objetivos que las instituciones oficiales han instrumentado y se definen en función a la política educativa nacional y de los objetivos de la Dirección de Educación Indígena del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, de esta manera el personal inscrito en el subsistema de educación indígena bilingüe, debe cursar diferentes tipos, niveles y modalidades de cursos de actualización, capacitación, profesionalización, etcétera. Estos tienen por objeto dar bases de la práctica docente, técnicas pedagógicas fundamentales, manejo de planes y programas de educación primaria, libros de texto gratuitos, auxiliares didácticos, conocimientos generales sobre administración escolar, métodos de enseñanza entre otros, una vez concluidos hay reconocimiento oficial, créditos que equivalen a movilidad profesional, social y económica dentro del campo de la práctica.

En tal sentido el 16.6% de los docentes entrevistados respondieron que el P.E.A.M. (Programa Emergente de Actualización al Magisterio), es el que ha gustado porque "... es constante sobre los manejos de los nuevos planes y programas...", bajo esta responsabilidad de recibir cursos de actualización en materia pedagógica, manejo de nuevos programas, nuevas técnicas, materiales didácticos, han tenido algún impacto e interés en los docentes, porque resultan prácticos para el ejercicio docente cotidiano.

Referente al P.A.M. (Programa de Actualización al Magisterio); participar en cursos de esta naturaleza implica remover esquemas preestablecidos, aprender a vivir valores nuevos, mostrar la insatisfacción constante, querer hacer el trabajo docente cotidiano siempre mejor, por encima de los intereses personales, de lo contrario el objetivo del curso no tiene sentido. Por consiguiente, el cuestionario nos muestra que el 33.3% de los docentes opinan haberles gustado este curso "... porque orienta permanentemente sobre el manejo de los Planes y Programas...", en este caso, requieren de una investigación profunda y compleja para dar crédito de las respuestas a través de las pruebas de observaciones de la práctica docente, por que quizá se reconozcan teóricamente, más en la realidad de los hechos puede no aplicarse, para ello hay que desarrollar la autocritica y la creatividad en un trabajo de mejoramiento o perfeccionamiento de los escolares.

Para el 33.3% de los docentes que contestaron o plantearon que el curso es adecuado para resolver algunos problemas, ¿será que verdaderamente los conocimientos adquiridos en los cursos tienen una utilidad real y adecuado al medio indígena?

Con respecto a los cursos del P.A.R.E. (Programa para Abatir el Rezago Educativo), este programa delimita su atención en los "... índices de analfabetismo y eficiencia terminal, los cuales reflejan cuantitativamente el origen del rezago en el nivel primario..." (SEP, PARE, CAD, 1995:26)

Sin embargo, el 16.6% de los docentes respondieron "... me gusta el curso del PARE, porque se adquieren experiencias entre compañeros y porque ayuda a reflexionar sobre la práctica docente..." cada curso desarrollado, siempre permite ampliar conocimientos y experiencias positivas y/o negativas, según intereses de cada docente en particular, para ajustar acciones que se realizan dentro y fuera del aula.

En la formación del docente indígena no solo cuentan los cursos semiescolarizados y de verano anteriormente impartidos por el centro de capacitación de mejoramiento profesional de

magisterio, hoy por la UPN, sino también vienen a enriquecer en cierta medida los diversos cursos de actualización que se han intensificado a partir de la descentralización educativa.

Siendo así, los conocimientos adquiridos repercuten en el trabajo cotidiano del docente, ya sea para mejoría o para confusiones, esto en el entendido de que en ocasiones se asisten a ciertos cursos no tanto por sus contenidos y propósitos, la mayoría de las veces se acude con actitud contemplativa, sin establecer una relación de actor y protagonista real en el desarrollo, con éstas características que muchas veces no cumplen su cometido, dan lugar a pronosticar que sólo es posible por el carácter compensatorio (económicamente y la presión oficial ejercida por el supervisor y jefe de zonas), pero cabe señalar y reconocer a los docentes quienes adoptan una actitud flexible, valorando la intervención pedagógica, adquiriendo así un verdadero sentido de ser docente, en donde hay que compartir, rescatar y valorar experiencias para construir y reconstruir bases metodológicas que permitan adecuar las características y necesidades en el quehacer docente cotidiano.

La última opción del concentrado, indica que solamente el 33.3%, consideran adecuado el curso del TGA (Talleres Generales de Actualización), cuyo propósito es "... promover el conocimiento y análisis de los propósitos, los enfoques y los materiales de apoyo para la enseñanza de las asignaturas..."(SEP, TGA; 1997:5)

Consideramos importante conocer el propósito que persigue este tipo de curso, para dar una adecuada interpretación de las respuestas plasmadas, en este sentido los 33.3%, opinaron haberles gustado el TGA, "... porque es de acuerdo al grado que se atiende...", viendo el nivel de escolaridad aunado a otros factores (geográficos, políticos, étnicos, etcétera), creemos que los cursos son una garantía laboral, asimismo, es un espacio para expresar los conocimientos y necesidades cotidianas, es decir implícitamente están las preocupaciones de deficiencias académicas que generalmente se manifiestan en la incongruencia entre planes y programas de estudios, conocimientos ofrecidos por otros cursos de diferentes modalidades con las demandas reales de la población indígena (conocimientos y saberes propios), con características

culturalmente diferenciadas⁷; es decir, sujetos sociales que tienen una realidad concreta y particular formas de ver y concebir al mundo, formas de razonar, tienen una herencia cultural, identidad, valores y tradiciones propias que los hacen particulares, pero de ninguna manera aislados al contexto nacional y universal.

Ante esto, entendemos que los cursos del TGA cumplen con una parte de las exigencias y demandas reales de cada docente, porque permite conocer la importancia de planeaciones de actividades educativas, acordes a las posibilidades de los alumnos en cada grado escolar. Asimismo, el uso y manejo de los libros de texto gratuitos, buscando alcanzar los propósitos, mediante contenidos y estrategias didácticas adecuadas a las condiciones de cada grupo, con ello, el desempeño docente tiende a mejorar en cuanto a "... seleccionar, organizar y adecuar los contenidos de los programas a las características de los alumnos..."(TGA, 1997:7)

Así las respuestas presentadas permitan apreciar las sugerencias y demandas de una realidad educativa, donde se requiere adecuada preparación académica y profesional que conlleve a alternativas de solución a las necesidades del docente indígena. Cabe mencionar, para que los diferentes cursos de actualización respondan como tal a una necesidad de una educación indígena, deben impartirse con una continuidad y secuencia de teorías y prácticas interculturales.

2.1.2. CURSOS DE INDUCCION.

En el campo del magisterio indígena, una de las primeras formaciones institucionales sistematizadas en la mayoría de los jóvenes seleccionados para la docencia, es el "curso de inducción a la docencia", impartido por la D.G.E.I. (Dirección General de Educación Indígena), en coordinación con los departamentos Estatales de Educación Pública en el caso de Oaxaca, con du-

⁷ Remite a entender los procesos educativos y de formación desde una situación cultural con una realidad cosmológica específica y particular (HERRERA:1997:59).

ración de 3 a 6 meses, para atender las demandas de las escuelas de Educación Preescolar y Primaria Indígena.

Entre otros factores, el curso como su nombre lo indica, es una primera oportunidad para introducirse al campo de la docencia, con una síntesis de los principales temas o actividades concernientes al funcionamiento de las escuelas, las expectativas, las exigencias administrativas (ceremonias de inauguración, clausuras, festivales y reuniones) y la misma cotidianidad del aula.

Al parecer, el supuesto es que los jóvenes seleccionados respondan a la problemática de la educación indígena, ante estas condiciones se adquieren las primeras formaciones sistematizadas, dentro de la política educativa de estado, para pasar a ser docentes indígenas bilingües de educación inicial, preescolar y primaria.

En este sentido, las instituciones por las que pasa el docente indígena bilingüe en el proceso de su formación académica y profesional, pueden considerarse como espacios intermediarios entre las exigencias oficiales y de la población indígena, en relación a los objetivos y motivaciones de los propios sujetos para elegir la profesión, así los datos que aportaremos son parte específica de este tipo de procesos, obtenidos de los cuestionarios hechos a los docentes Mixtecos, quienes tuvieron que pasar por este proceso de formación.

Por tanto, sus experiencias personales son consideradas como elementos esenciales que permiten conocer a profundo los propósitos y el desarrollo de este tipo de cursos y, con el planteamiento de "... diga sus puntos de vista acerca de los cursos de inducción a la docencia...", el 100% de los entrevistados dieron respuestas favorables, esto era necesario para conocer el sentir, el pensar y actuar de los docentes en servicio, quienes constatan al respecto "... los cursos de inducción, mínimamente han sido útiles, para reforzar formas de llevar la práctica docente..."(Docente de 2º. gdo. 1998).

Tras años de experiencia docente, consideramos que esta respuesta destaca la preocupación por los contenidos que ofrecen los cursos de esta magnitud, asimismo por el tiempo y espacio en que se da, que tal vez resulten insuficientes para responder a los intereses, demandas y expectativas de una comunidad escolar que forma parte de la realidad indígena.

Sin embargo, poco o mucho contribuye en la formación académica y profesional del docente indígena que en general es insuficiente, ya que la mayoría cuenta con estudios de bachillerato (tecnológico, agropecuario, industrial, etcétera), muy pocos con la especialidad de bachillerato pedagógico, donde se ve un panorama general acerca de lo que puede ser el trabajo docente, en esta medida los cursos de inducción resultan "... importante para jóvenes de nuevo ingreso a la docencia, se necesita métodos, técnicas y estrategias para la enseñanza-aprendizaje..." o "... es importante porque se obtienen elementos para la práctica docente y conducen a mejorar el trabajo..." (Docentes de 1er. y 2o. gdos., 1998)

Como vemos hay intereses y preocupaciones por mejorar el desarrollo de la práctica docente, por ello se requieren de metodologías específicas que ofrezcan alternativas en la cotidianidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se recupera la cosmovisión (formas de ver, de vivir, organizar y participar de los sujetos integrantes de una realidad indígena). En tal sentido, se necesita una construcción y reconstrucción⁸, primero porque no existe un programa de formación docente específico para el medio indígena, fundamentalmente con elementos interculturales y segundo porque existen contenidos curriculares ya elaborados, definidos y estandarizados; luego entonces, para elaborar otro nuevo se necesita partir de lo que ya preexiste con el propósito de reorganizar, seleccionar y transformar de manera congruente y dialéctica lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales en cuanto a programas educativos, sobre todo en los programas de formación y actualización del docente indígena, ya que él, es el principal agente de "cambio", utilizando métodos, estrategias o técnicas de

⁸ La construcción del conocimiento, es en realidad un proceso de elaboración, selección, organización y transformación de la información obtenida de diversas fuentes estableciendo relaciones entre dicha información y las ideas o conocimientos previos. Construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos...ampliar o ajustar dichos esquemas o bien reestructurarlos a profundidad como resultado de su participación instruccional (Díaz Barriga:1993;25-26.)

enseñanza que quizá no faciliten el quehacer cotidiano por estar descontextualizados, sólo el docente indígena vive de cerca la problemática educativa; de ahí que su proceso de profesionalización requiere de un currículum particular y diferenciado a partir de lo étnico, cultural y lingüístico, sustentado en conocimientos y saberes propios de la comunalidad, regional e interrelacionados con lo nacional y universal, sustentados en el pasado adecuarlos al presente para que le sea útil en el futuro en contextos interculturales.

Por tanto, los diferentes tipos de cursos responderían con contenidos, estrategias, métodos, técnicas, criterios, etcétera, adecuados y significativos, para plantear alternativas de solución a las muchas necesidades y demandas del quehacer docente cotidiano dentro y fuera del aula indígena.

CAPITULO III.

3.1.- IDENTIDAD DEL SUJETO DOCENTE.

Partimos desde la definición del concepto de identidad; cuál es la identidad del docente antes de ejercer la profesión, ésta identidad se va transformando y su repercusión en la práctica educativa del docente como indígena mixteco. Todo ser humano independientemente del espacio geográfico y grupo social que pertenece, posee una identidad individual y colectiva que le permite reflejar sus particularidades desde ¿quién es?, ¿cómo es? ¿de dónde es?, ¿cómo actúa?, etcétera.

Hablar de la identidad necesariamente nos remite referirnos que el ser humano tiene un origen biológico, histórico, psicológico, que valora y practica pautas culturales, su lengua, su cultura, hábitos, valores, costumbres su propia personalidad, sus inquietudes, sus aspiraciones y una serie de referentes que le permiten identificarse e interactuar con su entorno social y cultural inmediato. En concreto es “La manera que cada uno de nosotros pensamos que somos, es decir, la forma en que nos representamos o concebimos la denominamos identidad...”(ANZALDUA;1996:92)

En esta dinámica social, los docentes indígenas mixtecos tienen una identidad previa al ingresar al magisterio como producto de su formación familiar y escolarizada la cual se manifiesta así: ¿Porqué ingresó al magisterio? “...por necesidad de tener un trabajo fijo...” y continúa con una breve remembranza: “Soy de Santa María Texcatitlán, me considero como mixteco porque es la lengua de esta comunidad, la mayoría de nosotros antes de ser “maestros” nos dedicábamos al campo con muchas necesidades económicas, por eso no fue posible seguir estudiando, por ello entré a trabajar como “maestro...”(Mtro. de gpo. junio/98).

Es evidente que esta expresión refleja una identidad esencial porque el sujeto se identifica en una determinada comunidad, a un grupo étnico con cultura y lengua propia, una actividad específica y necesidades básicas. Con estos antecedentes llegó a formar parte del magisterio

indígena, donde se privilegia no por vocación sino meramente por satisfacer las muchas necesidades materiales que el sujeto y su familia requieren, en un contexto donde el capital va ganando espacio.

Bajo esta perspectiva de identidad, se ubican los docentes indígenas mixtecos de 1º. y 2º. grados de la escuela primaria bilingüe "CUAUHTEMOC" de la comunidad de Santa María Texcatitlán, quienes antes de ser docentes, desde su infancia y adolescencia se construyeron una identidad propia acorde a su realidad sociocultural, es decir, una identidad étnica. Sin embargo, esta identidad se ha venido modificando a partir de su ingreso al magisterio indígena, en el cual su forma de vida ha cambiado considerablemente porque ahora su trabajo está remunerado económicamente, además, como docentes les implica movilidad social en asistir a cursos de capacitación, actualización y/o profesionalización. Asimismo, su participación en eventos oficiales, sindicales y su relación con la comunidad donde ejerce sus servicios de docente indígena.

Desde nuestra concepción, la identidad étnica se refiere a los valores culturales por citar algunos: normas, hábitos, lengua, cultura, religión, historia, que hemos interiorizado en nuestro entorno familiar y comunitario los cuales nos diferencian de otros en la medida que estas pautas las sintamos, practiquemos y seamos aceptados en nuestro contexto, el concepto de identidad étnica va más allá de los rasgos físicos y culturales, residiendo fundamentalmente en la conciencia y en la acción. Ésta se construye y se transforma dialécticamente según el medio y los procesos de interacción que el sujeto tiene con diferentes instancias, espacios y grupos sociales, así: la familia, la comunidad, la escuela y los medios de comunicación son agentes que intervienen en la conformación de la identidad del sujeto, pero muchas veces esta identidad entra en conflicto porque en cada uno de estos agentes, hay diferentes formas de construirla y vivirla a través de normas, principios y valores.

Tal es el caso del docente indígena mixteco, quien entra en esta nueva dinámica de trabajo: "de campesino a burócrata y burócrata entre campesinos..."(CALVO;1992:165), al interactuar constantemente con una institución educativa, el Instituto Estatal de Educación Pública de

Oaxaca (IEEPO) y en consecuencia con los centros de capacitación, actualización y profesionalización como espacios de formación docente; es en este proceso donde la identidad étnica del docente entra en conflicto ya sea hacia una identidad étnica en beneficio o perjuicio, porque "... al confrontarse dos historias, la de los maestros como sujetos y la de la Institución, se generan estrategias de participación y sobrevivencia según las expectativas sobre la profesión y la manera en que se asuma..."(MEDINA;1992:127) . Es difícil pensar que el docente de 1º. y 2º. grados, inmerso en su identidad étnica e institucional, pueda interrelacionarlos para consolidar una nueva identidad docente, debido a una línea de formación impuesta, además en las circunstancias (por necesidad) que ingresó al magisterio indígena es endeble para defender una posición a favor de su identidad étnica.

Pero tampoco estamos afirmando que así sea, por el contrario los centros de formación docente deberían asumir una práctica genuina que fortalezca la identidad étnica, profesional y nacional del docente como sujeto mixteco para que en su desempeño docente evite repetir lo que él mismo ha vivido: una formación a medias que trastoca el verdadero sentir del alumno indígena.

Al respecto y de acuerdo a las propias versiones de los profesores entrevistados sobre los procesos de formación profesional, en su mayoría coinciden que ha sido mínima "... es insuficiente debido a que se desconocen técnicas y metodologías para llevar a cabo una educación como tal...". Otros dicen con mayor contundencia: "Son estudios que uno recibe pero no se pone en la práctica, únicamente lo son para obtener nuestros documentos" "Solo para requisito oficial y administrativo" " A partir de nuestra formación lo que nos interesa es salir adelante" y "...se hace un esfuerzo para sacar adelante al grupo, creando estrategias propias"(JUNIO: 1998).

De igual forma son coincidentes sus puntos de vista respecto a los cursos de inducción: "...pues mínimamente han sido útiles... los cursos que han impartido ha hecho falta un poco más de práctica" e incluso una de las docentes comenta: "... como elaborar los documentos oficiales". Por consiguiente, con los diferentes cursos de actualización que han recibido: " es

pura teoría y nos enredan más, por eso se pierde el interés por los términos, hasta a los asesores les pasa lo mismo”, En cambio recuperan el curso denominado Talleres Generales de Actualización (TGA) porque “... es de acuerdo al grado en que se atiende” y sólo una docente alude los cursos del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), “me gusta asistir a los cursos del PARE, pero no porque sean compensatorios sino porque se adquiere experiencias entre compañeros...”, y trasciende su comentario en el siguiente sentido “... pero cabe aclarar que el curso de Técnicas Freinet fue muy satisfactorio...”(23/06/98).

¿Por qué la docente privilegia el curso de Técnicas Freinet? Porque efectivamente según información de otros compañeros de la Jefatura de Zonas, no fue impartido por el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), Talleres Generales de Actualización (TGA), Programa para abatir el rezago educativo (PARE), Programa Emergente de actualización del magisterio (PEAM), sino por un grupo de maestras de la escuela Paidós de la ciudad de México por el mes de febrero del presente año y, lo que más les llamó la atención de este curso, fue su carácter práctico, objetivo, pero sobre todo el énfasis que se hizo en los espacios cultural y lingüístico del alumno, en contraste con los cursos de actualización institucional.

Además al referirse a los cursos del PARE, sobresale su comentario al asistir no porque sus contenidos programáticos sean atractivos y motivadores sino más bien, está valorando los saberes y experiencias que recupera en la interacción con los demás compañeros que asisten a los cursos de actualización.

Todas estas referencias nos permiten conocer en parte la realidad formativa institucional de los docentes del primer ciclo de primaria, una formación limitada que se concreta a los aspectos normativos, técnicos e instrumentalistas; siendo así, vemos pocas posibilidades que la identidad étnica del docente indígena se consolide y se fortalezca en el marco de la formación

oficial, ya que ésta privilegia solo lo objetivo¹ y soslaya la parte fundamental que es la condición humana del sujeto docente.

Una formación institucional con éstas características de sesgar la realidad y anteponer su modelo, difícilmente puede considerar al docente como sujeto que tiene experiencias, expectativas, un proyecto de vida, que tiene una identidad étnica, cultural y lingüística, porque en la medida que se consideren ambas identidades, la del docente como sujeto y la de la institución, se garantizaría una práctica docente acorde a las necesidades de los alumnos indígenas. Por tanto, esta visión capitalista polariza la formación del magisterio concretamente la del docente indígena mixteco, quien adquiere paulatinamente de acuerdo a la cultura escolar institucional en la que está inmerso; una práctica docente en el marco de la reproducción de contenidos ya establecidos y todo lo que a normatividad se refiere.

Esta formación y práctica, evidentemente le implica un conflicto de identidad étnica al docente mixteco porque si bien es cierto que "... no existen identidades homogéneas en el magisterio, sino estamos ante procesos de conformación de identidades heterogéneas y diversas que se configuran según el contexto, la situación y los sujetos..."(MEDINA;1992:125). Sólo que para nuestro caso, percibimos que el docente mixteco y de otras etnias se van configurando de una identidad normativa y burocratizada por el tipo de formación que reciben reflejada en su hacer cotidiano solo cumpliendo con los planes y programas y realizando un sin fin de tareas administrativas, disminuyendo tiempo para las actividades escolares que redunden en una enseñanza-aprendizaje reflexiva y constructiva.

Lo anterior se reafirma con respuestas que los docentes dieron a la siguiente pregunta: ¿Durante su práctica docente emplea exclusivamente la lengua mixteca, el español o las dos lenguas?, de los seis entrevistados tres contestaron que las dos lenguas y los otros tres restantes "... el idioma español y la lengua materna sólo la utilizo en algunos casos...", "... llevar una educación bilingüe es doble trabajo...". Aunque en realidad los seis docentes prefieren el uso

¹ El camino de la objetividad se refiere a lo que el maestro hace, a cómo lo hace, dónde y con qué lo hace; implica: planes, programas, libros, bibliotecas, aulas, tecnología, normas, etc. (Carrizales, consideraciones para una

del español como medio de comunicación y de instrucción, sólo esporádicamente utilizan el mixteco, a pesar de que cuatro de los seis pertenecen a la etnia mixteca, aunado al uso imprescindible de los libros de texto gratuitos: "el espacio escolar funciona para desindianizarse, para aprender la lengua y la cultura nacional; aquí los maestros sólo utilizan el español como lengua de instrucción, y si en algunos casos se apoyan en las lenguas indígenas, es para "traducir" algunas cuestiones mínimas..."(SALINAS;1994:28)

Reiteramos la manifestación de una práctica alienante cuya acción docente consiste en la transmisión, repetición, memorización, subordinación en apego estricto a los planes y programas "... me concreto a cumplir de acuerdo con el programa, textos y auxiliares didácticos...", acción educativa que no sólo enajena al propio docente de su entorno cultural, lingüístico y étnico sino, en detrimento de la cultura y lengua de los niños mixtecos de 1º. y 2º. grados quienes practican con sus padres, hermanos, amigos, vecinos, su lengua materna (mixteco) en un 90%.

Esta cultura laboral, es el producto de la formación que proporciona la SEP a nivel central, el IEEPO a nivel estatal y otras instancias adicionales como lo es el PARE, no es gratuito cuando un docente afirma, "... debido a nuestra formación, nuestra identidad como maestros indígenas no esta bien definida... nos sometemos a un horario rígido, deseamos que nuestros niños desarrollen un pensamiento crítico pero no hemos adquirido esa capacidad por tener muy arraigada la forma dogmática y mecánica con la que fuimos formados, la cual seguimos reproduciendo..."(GONZALEZ;1998:6-12).

En el contexto que nos atañe, es muy palpable este problema de identidad, por citar un ejemplo más, muchas de las veces el docente mixteco reniega de sí mismo como tal y en lugar de volcar su perfil académico para bien de sus alumnos, lo aprovecha para transferirse a los subsistemas de primaria general o telesecundarias, sin negar que una de las razones que se suman a esta actitud, es la necesidad económica, no tolera que parte de la sociedad del distrito de

Cuicatlán, incluso los propios compañeros de primaria general, le digan mixteco, maestros indios, maestros del INI, maestros bilingües, etcétera.

Es insoslayable que el conflicto de identidad del docente mixteco no sólo repercute en su práctica docente como lo hemos venido reiterando, sino también en el ámbito social. Por lo tanto, es pertinente precisar que esta crisis de identidad del docente mixteco no sólo se debe a los enfoques reduccionistas e instrumentalistas de las instituciones formadoras de docentes sino: "...el deterioro de la autoevaluación no se produce sólo por la mala formación y la falta de capacitación actual, sino por el resto de los conflictos que se dan en el ámbito de la docencia y de la institución..."(ZAPATA;1986:198)

O sea, que el IEEPO a través de su estructura piramidal desde la Dirección General hasta la dirección de escuela la cual asigna un enorme burocratismo al docente indígena: registro de asistencia, registro de estadística, de las boletas de calificaciones, puntualidad, programas cívicos y sociales, entrega de documentación final, etcétera. Todas estas cargas administrativas opacan la actividad técnico-pedagógica del docente; burocratismo que contribuye en violentar la identidad étnica y laboral del sujeto docente mixteco.

Aún más, sus relaciones laborales cotidianas con el director de la escuela, los demás docentes que conforman el personal del centro de trabajo, "... las relaciones entre maestros y las redes institucionales que constituyen la historicidad y dinámica interna de la vida escolar. Dentro de este marco se construyen las identidades y estrategias de los maestros en la apropiación cotidiana del trabajo escolar..." (MEDINA;1992:102), relativamente la coerción que ejerce el sindicato para su participación en las diferentes movilizaciones como movimiento magisterial, decimos coerción relativa porque es evidente que en algunos casos, los docentes de esta escuela, su participación no es por convicción sino debido a la falta de escuela sindical y con el mismo tono su asistencia por cumplir a las asambleas oficiales en donde en lugar de tener orientaciones y sugerencias pedagógicas, se les satura de instrucciones administrativas y normativas sobre requisición de documentos y el control escolar.

Sin olvidar una de las razones principales que hicieron al docente indígena ingresar al magisterio, el factor económico, mientras el docente sea mal remunerado para una vida digna y decorosa como ser humano, esta situación influye fuertemente en su identidad étnica y laboral, aún cuando existan algunos docentes mixtecos que complementan su economía familiar con actividades comerciales, las cuales en cierta manera repercuten en su cotidianidad.

Todos los factores ya citados contribuyen para violentar la identidad étnica y laboral del docente mixteco, sustancialmente las instituciones formadoras de docentes indígenas que se preocupan más por cumplir y agotar sus contenidos curriculares en lugar de tomar en cuenta los saberes, experiencias e inquietudes del docente como ente social sin subestimar lo técnico, pedagógico y metodológico, para ello es pertinente y necesario valorar y considerar "...el conocimiento del profesor, de sus expectativas, emociones, conocimientos, valoraciones, relaciones cotidianas y no cotidianas, condiciones de trabajo, el vínculo con su comunidad cultural, económica y política y la ciencia contemporánea son, entre otros, temas claves para el diseño de programas de formación docente..."(CARRIZALES:1992:34).

Pero desafortunadamente no sucede así, la realidad es otra, Carrizales nos induce a la reflexión e "invita a no aferrarnos a identidades agotadas" más bien a "la reconstrucción de identidades"(IBIDEM;1992:39), Es decir, que la política educativa a través de sus instituciones "formadoras" debería ser menos autoritaria y más flexible y abierta a la diversidad para aterrizar en proyectos de formación docente específica e integral que permita la heterogeneidad de identidades, pero sobre todo que se desarrollen los conceptos de identidad étnica, laboral y profesional como referentes indispensables en el quehacer educativo.

En tanto las autoridades educativas se aferran en practicar y concebir a la educación básica más como proyecto político que pedagógico y humanístico para la construcción colectiva de programas de formación que garantice una "educación bilingüe e intercultural" acorde a nuevos contextos sociales, políticos y económicos, mientras esto no suceda; no es válido seguir fomentando el paternalismo y seguir esperando que todo venga de arriba, de seguir asumiendo actitudes de indiferencia o simulando como dijo un docente a modo de broma "nosotros hace-

mos como que trabajamos y el gobierno hace como que nos paga”, precisa entonces, accionar nuestra iniciativa de acuerdo con los medios y recursos que estén a nuestro alcance, con nuestras posibilidades y limitaciones.

Creemos que es momento de entrar a una etapa de reflexión y de preguntarnos ¿ qué tiene que ver mi identidad como mixteco, como miembro de una comunidad indígena con una cultura diferenciada, con mi formación y práctica como docente?, ¿qué tipo de educación estoy dando a mis alumnos?, ¿les servirá para fortalecer su identidad como niños mixtecos y transformar su realidad el día de mañana? o ¿ a quien beneficia este tipo de educación que fomento hasta hoy? y ¿qué repercusiones tiene mi actitud para con mi comunidad?.

Estas interrogantes hacen ruido a nuestra conciencia para desprendernos poco a poco de una práctica alienante, una práctica que continúa reproduciendo los patrones culturales del grupo elitista, en perjuicio de nuestro entorno inmediato. Es urgente una formación y práctica real que se ajuste a las necesidades de nuestros alumnos y de su comunidad en relación con la sociedad nacional, una formación y práctica más activa y protagónica para salir de esquemas tediosos y rutinarios.

Solo que, en los procesos de formación docente indígena no existen instituciones específicas con curriculum y programas de formación coherentes a los intereses requeridos donde podamos (docentes, alumnos, padres de familia y comunidad), escoger a nuestro gusto y posibilidades la disciplina que nos interese, más bien nos hemos formado en instituciones educativas temporales, excepto las recientes creaciones de U.P.N. en el estado y Unidad Ajusco, pero aún así sus planes de estudio no cumplen del todo su cometido.

En tal sentido, se debe pugnar porque la S.E.P. y el I.E.E.P.O. reorienten sus políticas educativas pensando en una sociedad multicultural, multiétnica y multilingüística, redefiniendo y reconceptualizando sus planes y programas de formación docente que apuntalen a la construcción y deconstrucción de la identidad del sujeto mixteco como tal y como docente, para sumar esfuerzos hacia el mejoramiento de la práctica docente.

Desde luego, no subestimamos a las instituciones formadoras de docentes de educación indígena por su parcial modalidad de trabajo, aunque sí es un espacio en donde gira nuestra atención, que se debe recuperar no como panacea para resolver todos los males que adolece el docente mixteco en su quehacer magisterial: "El mejoramiento del trabajo docente no depende únicamente de los programas de formación y actualización; pero sí, pueden contribuir a que los profesores reflexionen su inserción en el tiempo que nos ha tocado vivir y participen de una manera más protagónica en la construcción de un porvenir mejor"(IBIDEM; 1992:34-41).

3.2. LA PRACTICA DOCENTE Y SUS DIFERENTES DIMENSIONES.

Según el enfoque que se le dé a la práctica docente podemos acercarnos a una definición coherente, si es desde una visión descontextualizada la práctica docente es un papel específico educativo desarrollado por un sujeto (docente) quien posee la autoridad y todos los conocimientos que transmite a un grupo de alumnos dentro de un salón de clases. Sin embargo, desde una visión amplia nos damos cuenta que la práctica docente es una categoría compleja en la cual confluyen una serie de factores que la hacen posible. Luego entonces, intentamos aproximarnos a una caracterización que permita comprender y dar cuenta de la formación y práctica docente

La práctica docente corresponde a múltiples acciones concretas que el sujeto docente desarrolla técnica y pedagógicamente, coordinando, sugiriendo y problematizando el proceso de la enseñanza-aprendizaje del alumno dentro y fuera del salón de clases y de la escuela, funciones administrativas apegadas a la normatividad que le impone la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Estatal de Educación Pública (IEEPO), su interacción cotidiana con los docentes del centro de trabajo, la asociación de padres de familia, autoridades tradicionales y vecinos de la comunidad. En este sentido: "El trabajo del maestro incluye funciones que se relacionan con la organización de su grupo y la operación de la escuela. Los maestros manejan

una gran cantidad de documentación... el mantenimiento y aseo de la escuela, recogen cuotas, venden timbres... se relacionan con los padres de familia, participan en comisiones de acción social, deportes,... preparan bailables y declamaciones”(ROCKWELL;1997:27)

Las muchas tareas y espacios que configuran el trabajo docente, varían de acuerdo al grado de concientización y posibilidades de cada docente, en la cual estarán reflejados los procesos complejos de apropiación y construcción que de ella emanen como prácticas educativas y sociales. Esto, en el entendido de que cada docente es “particular” con ciertos saberes y experiencias, diversos elementos que le caracterizan tanto en el plano profesional y personal. prácticas que hereda de “otros” docentes, concepciones divergentes acerca de lo que es la docencia. Asimismo, diferentes prioridades en cuanto a la coexistencia de la escuela y la comunidad, sin embargo, las estrategias distintas conforman a lo largo de su vida una práctica en proceso de transformación.

La práctica docente se concretiza en diferentes dimensiones, nosotros principalmente aludiremos a la institucional, pedagógica, social y personal, que caracterizan los procesos de desarrollo y la construcción de la práctica docente teniendo el antecedente de toda una trayectoria formativa que se da en diferentes espacios (familiar, escolar, interpersonal, gremial, etcétera). La escuela “En la concepción social... supone a ésta equivalente al edificio escolar, a los maestros, alumnos y padres de familia que en ella se mueven”(MERCADO;1989:48).

Es el ámbito inmediato de formación y práctica docente, aunque se afirma categóricamente que la práctica docente institucional es la que está sujeta a patrones normativos como son el horario, calendario escolar, planes y programas que determinan los contenidos educativos, libros de texto estandarizados, remitiendo al docente a un espacio limitado (aula). esta política educativa concibe a la escuela como una institución ajena a la comunidad en donde está inserta. pero de acuerdo a algunos investigadores que han realizado estudios sobre esta temática, la escuela históricamente surge como una necesidad para el desarrollo de las comunidades y, en este sentido la práctica docente va más allá del espacio áulico y de la escuela misma. porque en la dimensión social, las actividades educativas trascienden cuando el sujeto no sólo

interactúa con sus alumnos; sino con los demás docentes, padres de familia, autoridades y vecinos de la comunidad en donde existe toda una relación armónica y de contradicción para el funcionamiento y la operatividad de la escuela.

Es decir, que la práctica docente es "... producto de múltiples negociaciones cotidianas caracterizadas por condiciones, fuerzas y alianzas cambiantes dentro del sistema escolar y cada escuela..." (ROCKWELL;1986:90).

3.2.1. DIMENSION PERSONAL Y SOCIAL

Además, en vista de que el trabajo docente tiene una repercusión en la sociedad, es importante entender cómo cada docente concibe y concreta su práctica a partir de su origen étnico, cultural y lingüístico, socioeconómico e ideológico, para hacer de la educación un espacio de formación que desarrolle el potencial psicogenético del niño, útil para su comunidad o sujetos que engrosen la fuerza de trabajo laboral.

La dimensión personal es trascendental para aterrizar en la práctica docente en virtud de que quien desempeña el papel, antes que nada es un ser humano con una historia personal, una serie de capacidades, un conjunto de intereses y motivaciones y una experiencia particular a través de su trayectoria biográfica, familiar, cultural, escolar y profesional. Tal vez parezca muy reiterativo hablar de las características personales del sujeto docente, pero lo enfatizamos porque son los elementos contundentes que se conjugan con la cotidianidad del docente, los cuales se subestiman en los programas de formación, profesionalización y actualización docente, sin obviar las razones por las cuales ingresó al magisterio. Asimismo, sus propósitos y metas que de ella espera, concatenadas en la dimensión pedagógica en donde residen específicamente las acciones del proceso enseñanza-aprendizaje acorde al modelo pedagógico que el docente ha interiorizado a lo largo de su formación profesional, es dar cuenta realmente del trabajo docente.

En este espacio entra en juego la capacidad, la experiencia y creatividad del docente mediante una amplia gama de estrategias didácticas a partir de la planeación de clases que le implica seleccionar contenidos, crear actividades, técnicas y dinámicas, organización del grupo, elaboración de material didáctico, criterios de evaluación, etcétera, proceso en donde los alumnos no están al margen de manera pasiva sino: “ Dentro de la escuela, el proceso de trabajo docente se define en la continua interacción entre lo que aporta el maestro y lo que aportan los alumnos... acuerdos que permiten que proceda el trabajo tanto del maestro como de los alumnos...”(ROCKWELL;1986:92)

Implica entonces que el docente indígena no sólo debe concretarse en los conocimientos teóricos y técnicos de su formación institucional, sino deberá asumir un rol de flexibilidad, de comprensión y un alto sentido de afectivo social, que le permita ver a sus alumnos no como meros receptores y espectadores sino sujetos actores que tienen deseos, emociones, iniciativas, costumbres, conocimientos previos, etc. En la medida que estos factores sean considerados por el docente hará del proceso enseñanza-aprendizaje un ambiente armónico y de tolerancia para la construcción del conocimiento.

Bajo estas generalidades y particularidades se cristaliza la práctica docente, actividad eminentemente social, dinámica, heterogénea y dialéctica en la cual participan maestros, alumnos, padres de familia y autoridades educativas (tradicionales, funcionarios, supervisores, directores) como sujetos pensantes y activos. Así “ la práctica educativa concreta es contradictoria; intervienen en ella también elementos y respuestas que pueden señalar la dirección de cambio tanto progresivos como regresivos...”(ROCKWELL;1980:66). En esta efervecencia escolar, los reglamentos y normas que impone la institución educativa se contraponen y muchas de las veces son rebasadas por las realidades culturales, lingüísticas, étnicas, políticas, económicas y materiales de las comunidades en donde se encuentran funcionando las escuelas.

Características que viven todas las escuelas públicas sujetas a un sistema educativo nacional a través de una política educativa homogeneizante e impositiva, realidades presentes en la es-

cuela primaria bilingüe de la comunidad de Santa María Texcatitlán, mediante la práctica docente de los maestros indígenas de 1º. y 2º. grados.

3.2.2. DIMENSION INSTITUCIONAL Y PEDAGOGICO.

La práctica del docente mixteco y de otras etnias de los grados antes citados, en parte es producto de su formación personal, de la formación que han adquirido en los centros de capacitación, actualización, profesionalización y los años o periodos escolares lectivos que llevan desempeñándose como tal, acumulando experiencias en diferentes zonas escolares, escuelas y comunidades y de los otros ámbitos ya señalados.

De entrada, esta práctica docente está sujeta por un horario rígido de nueve a catorce horas, de lunes a viernes, si es que no interfiere en la semana alguna asamblea oficial o sindical. Todos los lunes de cada semana antes que los alumnos pasen a sus respectivas aulas, de manera conjunta con los docentes, el director de la escuela y el docente de guardia quien organiza un programa cívico, realizan los honores de rigor a la bandera nacional. Asimismo, la formación de los alumnos por grados se hace todos los días donde cada docente de grupo contabiliza la puntualidad y revisa el aseo personal de cada niño, el maestro de guardia comisión que se va rotando semanalmente, es el que lleva el control del horario de entrada y salida de todo el alumnado, mediante toques de campana y silbatazos; la puntualidad y cumplimiento en el trabajo del personal incluido el director se lleva en una libreta que es rayada previamente por el mismo docente de guardia, quien también apoya al director para cualquier comunicación de alguna asamblea urgente o de consejo técnico.(Observación realizada en la escuela, junio/1998).

Por las tardes excepcionalmente retorna algún maestro a la escuela, para apoyar a sus alumnos en tareas escolares pendientes o cuando se acercan fechas cívicas de acuerdo al calendario escolar vigente, todos los maestros preparan bailables, poesías, dramatizaciones, actos cómicos, tablas gimnásticas, la escolta escolar y en los casos de los concursos de "conocimientos" y deportivos en horas extras o, para asistir a reuniones que convoca el director de la escuela,

asambleas de padres de familia y la realización de trabajos administrativos en la requisición de boletas de calificaciones y otros documentos que exigen las autoridades educativas.

El número de alumnos que tiene cada docente a su cargo de acuerdo al registro de inscripción de la escuela primaria bilingüe "CUAUHTEMOC", de la zona escolar No. 132:

ALUMNOS	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
1º "A"	12	11	23
1º "B"	13	10	23
2º "A"	10	13	23
2º "B"	8	15	23
TOTALES.....	43	49	92

Se observa la infraestructura de las aulas en buenas condiciones tipo CAPFCE (Comisión Administradora de Programa Federal de Construcción de Escuelas) y al interior de los salones, tal vez por el tipo de mobiliario que son mesabancos demasiado pesados para moverlos, los niños se ubican tradicionalmente unos tras otros dándose las espaldas, los más pequeños hacia delante y los más grandes hacia atrás. También se observa que en las paredes de las cuatro aulas están tapizadas de láminas con dibujos y palabras alusivas principalmente en las asignaturas de español y matemáticas pero en la lengua nacional, a excepción del salón del segundo "B" en dónde se encuentra una lámina con dibujos y sus nombres en la lengua mixteca.

Los alumnos practican el uso de la lengua mixteca el 90% aproximadamente, en el ámbito familiar y comunitario, en cambio en la escuela tal parece que existieran restricciones aún cuando entre ellos la comunicación sigue siendo fluida en su propia lengua, sin embargo, al dirigirse o responder al docente lo hacen en español. Existe el 1% de niños que no hablan la lengua Mixteca, porque dicen que en su familia se práctica más el español, pero sí la entienden, entre ellos dos hijos de docentes mixtecos que laboran en este mismo centro.

Los dos maestros de primero son originarios de la comunidad y los de segundo año, pertenecen a las etnias chinanteca y mazateca; por lo tanto, los de segundo no corresponden étnica, cultural y lingüísticamente a las particularidades socioculturales de sus alumnos que son mixtecos. Al iniciar las actividades escolares los cuatro docentes coinciden en saludar a los alumnos utilizando el español: ¡Buenos días niños!, Los niños contestan (no todos) en la misma lengua y de pie, ¡Buenas, buenos días maestro (a), el docente les ordena ¡Siéntense!, algunos niños responden gracias, realiza el registro de asistencia y solicita a los alumnos entreguen sus tareas:

Maestra : ¿Hicieron sus tareas?

Alumnos: Sí

Alumnos: No.

Maestra : ¡A ver Ruth!

Maestra : No todo lleva signo de admiración...

Maestra : ¿ Me entregaron su tarea?, ¿Ya le pusieron nombre ?.

Estos son los ritos de rigor que caracterizan no sólo a los docentes de 1º. y 2º. sino de todos los grados, antes de abordar las actividades escolares. Su práctica se distingue por seguir un orden y como lo podemos constatar, lo primero que hacen es solicitar o exigir la tarea. Intuimos que las tareas escolares son de gran preocupación para el docente, pero sólo lo hace por tradición, reflejar su imagen hacia los padres de familia, principalmente llevar un control de cumplimiento del grupo, considerando como un criterio fundamental para la “evaluación”, porque; no problematiza el ¿por qué, para qué, cómo y con quienes realizar la tarea?.

Es indiscutible que cada docente tiene su propio estilo, su propia iniciativa, su propia creatividad y estrategias para resolver los diferentes problemas que presentan sus alumnos, pero también existen similitudes y diferencias. Por ejemplo: en un grupo se intenta trabajar con los niños objetivamente el tema “Los estados del agua”, salen fuera del aula para observar y palpar el estado líquido del agua que se encuentra en una pileta del área de la escuela, al mismo tiempo la docente adquiere una bolsa de hielo para demostrar el estado sólido del agua:

Maestra : Nosotros ya sabemos que el agua es líquida...

Maestra : Vénganse, vamos a ver el agua

Maestra : ¿Esto que cosa es?

Alumnos: Agua

Maestra : ¿ Y esto que cosa es ?

Alumnos: Hielo, hielo...

Alumna : Ne tu yuu' (no está frío)

Maestra : ¿ En cuantas formas encontramos el agua?

Maestra : Na da'a forma nani'inro nrusa kua?...(traduce la pregunta en la L1).

La docente a pesar de ser originaria de la comunidad, de vez en cuando usa la lengua materna sólo para traducir algunos conceptos, limitando la comunicación con su grupo, por otro lado utiliza las técnicas interrogativas, expositivas y demostrativas, dejando entrever un acentuado arraigo de la cultura institucional aun cuando tiene un nivel de profesión (normal básica).

En otro grupo con el mismo tema, la maestra desarrolla su práctica docente completamente dentro del salón de clases, donde se manifiesta una barrera lingüística entre la docente y alumnos, porque en este proceso educativo se privilegia el uso del español como medio de instrucción y de comunicación social, en razón que la docente no domina la lengua del niño. Sin embargo, después de explicar el tema, organiza al grupo por equipos numerando del uno al tres, entregando a cada equipo material e indicándoles hicieran dibujos y mensajes alusivos sobre los cuidados del agua. En esta actividad se entrevió la dificultad para los niños trabajar por equipo, a la vez la presión que la docente ejerce en sus alumnos concretamente se observa en la coerción verbal y la disciplina:

Maestra : ¿ Ya sacaron su libro, página 98 ?

Empezamos en la primera parte.

Alumnos: Los estados del agua... (todo el grupo lee en coro y después de la lectura, la maestra hace preguntas)

Maestra : ¿Cómo debe estar el agua?...

Alumnos: Limpio

Maestra : Llega un momento, hay veces cuando ya no llueve, ya el agua se va disminuyendo, va bajando.

Alumno : Ta Juana nikuá sáata (nomás Juana escribió)

Maestra : Bien, entonces debemos cuidarla

Maestra : ¿De qué manera debemos de cuidar el agua ?

Alumna : Para lavar ropa

Maestra : Nada más debemos de ocupar lo necesario, ¡verdá!

Alumnos: Siiii

Maestra : Para bañarse, para lavar...

Alumnos: Para tomar

Alumnos: Para la comida

Maestra : Para regar las...

Alumnos: Plantas

Maestra : Van a trabajar por equipos...

Alumnos: Siiii

Maestra : ¡Cállense, termina tu trabajo nada más!

Maestra : A ver sentaditos en su lugar

Alumna . He cubeta* saá nre yo'o (dibujen una cubeta)

Alumna : Kitiví xaxi yutu vi... (animal que come hierbas)

Maestra : ¡David! Aquí nos vamos a quedar hasta que entregues tu trabajo.

Alumno2: Maestra, me da permiso ir al baño

Alumna3: Maestra, (luego se dirige a su compañera, enseña el dibujo a la maestra)

Maestra : Los que ya terminaron, ya pueden salir al recreo...

Esta observación resumida nos aporta elementos esenciales sobre una práctica autoritaria cuya interacción docente-discente es desigual porque la docente casi lo determina todo, inclu-

so ella misma responde a sus preguntas y ejerce la represión física y verbal cuando los alumnos no permanecen callados y quietos e incumplen con el trabajo; por otro lado, de por sí resulta grave el hecho de no recuperar en lo absoluto la lengua materna de los alumnos, cuando no logran interpretar el mensaje o contenido de lo que se pretende enseñar, acentuándose con el uso de conceptos rebuscados. Señalamos otro extracto más del registro de clases de los alumnos de 1er. grado, grupo. B sobre la enseñanza de las matemáticas para su análisis:

El docente inició las actividades, con la presentación de una lámina con diferentes dibujos: sombrero, botella de aceite comestible, botella de refresco, cubeta, con sus respectivas marcas y precios, pidiéndoles a los alumnos observar y describieran el contenido de la lámina. Enseguida pasó a los alumnos individualmente al pizarrón para que resolvieran algunas operaciones por medio de la suma, tomando como dato los precios de los objetos de la lámina, pero varios niños no lograron resolver los problemas, al término de este ejercicio les indicó sacaran sus cuadernos de cuadros y resolvieran las siguientes sumas: $\frac{\text{*****} \quad 9 + 8 \quad \text{*****}}{17}$,

$$9 + 8 = 17, 6 + 8 = \underline{\quad\quad\quad}, 18 + 10 = \underline{\quad\quad\quad},$$

finalmente pidió al grupo, sacaran sus libros de matemáticas y resolvieran los problemas de la página 106, "El puesto de ropa", con la orientación y ayuda del docente, éste es el resumen de la clase:

Maestro : ¿Quién me va a decir qué dibujos hay aquí?

¡Guarden silencio!

Maestro : ¿Sí se ve este dibujo?

Alumnos: Síiii

Maestro : ¿Cómo se llama?

Alumnos: Sombrero

Alumnos: Es una cocacola

* El término cubeta no existe su traducción literal en la lengua mixteca de esta comunidad; por tanto, se toma como préstamo del español, en todo caso sería una adecuación a la variante dialectal vista como un objeto que

Maestro : Aparte del aceite hay otra marca?...

Alumnos: Nooo, siiii...

Alumno : Xa xí'i nre ni yaa kuachi (es lo que toman los niños chiquitos), (interpreta el dibujo, dice que es una mamila).

Maestro : ¿Cuánto cuesta el kilo de frijol?

¿Nancha xá'aviri nruchi kua?

Alumnos: Cuatro pesos

Maestro : En la conasupo encontramos estas cosas. A ver Licha ¿Cuánto cuesta la galleta María?

Alumno : Dos pesos

Maestro : ¿Tú eres Licha?

Maestro : ¿Hay monedas de a 10 pesos?

¿Iyo tini kaa uxi peso?

Maestro : Siéntense niños en su lugar (agarra la vara)

Maestro : Na kávinro (Vamos a leer)

Maestro : ¿Está bien lo que hizo Juan?

Maestro : Dos monedas de a diez, ¿Cuánto? Dos veces diez, ¿Cuánto es?

Alumno : Veinte

Maestro : A ver quien quiere pasar

Alumno : Méeda maestro (yo maestro)

Maestro : ¿Cuánto puedes pagar tú el costo del sombrero y la cubeta?

Alumno : El niño resuelve así en el pizarrón:

$$\begin{array}{r} \text{''''''''} \quad 9 + 8 \quad \text{''''''''} \\ \hline \end{array}$$

17

Maestro : Diecisiete que?...

Maestro : A ver saquen su cuaderno de cuadros, estamos viendo matemáticas... a ver tú hazlo de otra forma...

Maestro : Nueve más ocho (9+8) ¿Cuánto es?

Maestro : ¿Verdad que es bien fácil?

Alumno : No

Alumno : Naa saada kua (¿Qué voy a escribir?)

Maestro : Vamos hacerlo de esta forma, ahora sí hagan la suma, hagan las rayitas $18 + 10$.

Maestro : ¿Tú Elio no entiendes!

Maestro : De arriba hacia abajo escriban este signo

Maestro : ¿Ya terminaron? (el maestro escribe en el pizarrón esta suma D U cuenten, cuenten las rayitas, a ver vamos hacer la suma, ¿Se acuerdan como se llama este? Señala la letra “U”).

$$\begin{array}{r} 18 \\ + 10 \\ \hline 28 \end{array}$$

Alumnos: Dieciocho

Maestro : No, nooo... qué quiere decir la “U”, que quiere decir la “D”

Alumnos: Dedo de dedos

Maestro : Unidad, decena ya se les olvidó...

Maestro . Saquen sus libros de matemáticas

Maestro : Vean el precio de cada ropa.(sa'an na do'ono ku, nancha xáaviri).

Maestro : A ver Juan ¿ cómo se llama?

Alumnos: Moño

Maestro : Un calzón dice su compañero, pero no es cierto

Alumno : Calzoncillos también...

Maestro : Su nombre correcto es trusa...

Maestro : Mañana continuamos, porque no quedó claro, vamos a dejar tarea, guarden sus cosas pero se sientan... ¿A ver quien tiene la vara?

Alumno : Maestro, cuánto cuesta el pan bolío.

Maestro : Se van a sus casas y regresan a las cuatro de la tarde (16:00Hs).

Se expresan escenas y actitudes de un modelo autoritario y mecanicista en virtud de que los alumnos no alcanzan a comprender los conceptos de agrupación de números (unidad, decena y centena), se opta por una metodología abstracta sin llegar a la objetivación (manipulación de objetos) y se limita la participación de los alumnos censurando lo que dicen, al término de la exposición, simula que ésta ha sido accesible y comprensible, lo cierto es que siendo de la comunidad no aprovecha como potencial didáctico la lengua materna del niño para facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Un ejemplo más que observamos en la enseñanza de la asignatura de español con el 2º. grado, grupo B:

La docente hizo que cada alumno leyera la lección del libro de español de lecturas, página 108, "Luna Lunera", en este proceso de lectura oral individual hizo las observaciones pertinentes, en cuanto a signos de puntuación, el modo de tomar el libro y sugirió una lectura clara y en voz alta. Después de estas observaciones retomó el tema del día anterior sobre los animales ovíparos y vivíparos, como actividad de retroalimentación mediante diferentes preguntas a cada uno de los niños y como una especie de evaluación pidió que dibujaran diez animales acuáticos, diez animales terrestres en sus cuadernos, indicación que a los niños les causó mucho entusiasmo por el hecho de dibujar.

Al concluir esta tarea, los niños salieron al recreo excepto cinco que no entregaron el trabajo. Después del recreo, volvió a indicarles a los niños sacaran el libro integrado, página 108 con la misma dinámica de lectura oral individual, para luego decirles que contestaran las preguntas copiándolas en sus cuadernos. Concluida esta actividad repasó con el grupo una poesía "La bandera Mexicana", actividad como ensayo para el programa cívico (hombres a la bandera) para la próxima semana de guardia que le corresponde a la docente y el grupo a su cargo de acuerdo al rol que el personal docente de esa escuela ha implementado.

Finalmente abordan la enseñanza de las matemáticas de acuerdo al plan y programa correspondiente al eje temático los números y sus relaciones (secuenciación de los números cardinales).

nales a partir de 600 de diez en diez hasta 700) y como última actividad del día distribuyó a los niños para el aseo del salón.

Se destaca la preocupación por las reglas ortográficas de un texto sin analizar su contenido, el dictado y la copia como elementos esenciales para desarrollar la lectura y escritura. La misma docente comentó: “cuando recibí el grupo, no sabían leer ni escribir ahora ya casi todos lo hacen...”, efectivamente así es, sólo que observamos una lecto-escritura incipiente y mecanizada.

En el salón de clases confluyen principalmente varios factores interrelacionados en un proceso dinámico para hacer posible la práctica docente y la formación de los alumnos y docentes. Las condiciones materiales de las aulas de la escuela que nos ocupan, a pesar de su infraestructura física favorable tipo CAPFCE (Comisión Administradora del Programa Federal de Construcción de Escuelas), es evidente la carencia de materiales didácticos, así como de mobiliarios inadecuados y anquilosados, además, los pocos materiales como marcadores, cartulinas, papel bond, resistol, masking tape, tijeras, etcétera, utilizados por el docente, son adquiridos con sus propios recursos, de igual manera los alumnos están limitados en este aspecto, llevando únicamente los libros de texto, un cuaderno y un lápiz. Además de carencias que no están al alcance del docente para resolverlos directamente, como es la alimentación no balanceada y los problemas de salud, factores sociales y económicos que influyen y repercuten en gran medida en los procesos físicos, psicológicos y morales del niño en su formación escolar. La escuela cuenta con una dotación de libros el rincón de lecturas, proporcionado por el PARE, sin embargo, los docentes hacen poco uso de ellos.

Con estas características materiales los docentes y discentes (alumnos) de esta escuela, realizan grandes esfuerzos para concretizar sus actividades en contraste con el discurso político educativo en el marco de la modernización y descentralización educativa que alude la dotación y equipamiento de materiales escolares incluso de computadoras en todas las escuelas del nivel básico.

Los docentes, los alumnos y los contenidos, ejes centrales de la formación y práctica docente, adquieren una serie de experiencias e introyectan nuevos conocimientos mediante todo un proceso interactivo dinámico, en el cual el docente recurre a todos los recursos posibles a su alcance con tal de alcanzar los objetivos y propósitos, desde su planeación de clases, selección de contenidos, metodologías, métodos, técnicas, criterios, estrategias, instrumentos, procesos de evaluación, su relación con sus alumnos, etcétera, con estos procesos e implicaciones y de acuerdo a nuestra observación objetiva precisa destacar lo más importante de cómo los docentes se desenvuelven en su quehacer cotidiano.

Se refleja la dependencia de la práctica docente en función al plan y programa sin llegar a la selección de contenidos, para adecuarlos al contexto natural y social del alumno mixteco y en consecuencia se privilegia el uso exclusivo de los libros de texto y materiales (de por sí ya carentes) de origen comercial y es mínimo el aprovechamiento de los recursos didácticos que provee la región, el medio y la comunidad. Por citar ejemplos: en la enseñanza de las matemáticas, en ningún momento se recurre al uso y manipuleo de material concreto como piedritas, palitos, frutas, corcholatas, hojas, etcétera, tampoco se plantean problemas que permitan a los alumnos buscar soluciones, sino la práctica se concreta dentro del aula con la elaboración de láminas con dibujos y una exposición verbal, donde el docente explica el tema y los niños permanecen atentos en sus pupitres escuchando al expositor, sin desvalorizar el gran esfuerzo que hace el docente para alcanzar los propósitos del plan y programa, como resultado de sus años de experiencia que ha venido desarrollando en su hacer cotidiano.

No se ve la construcción del conocimiento, ya que la relación del objeto de conocimiento con el sujeto donde el docente debe mediar, lo que hace es transferirlo, repetirlo, mecanizarlo desde su propia óptica como algo acabado. Así, privilegia el modelo tradicional cuyas líneas son la eficacia y el pragmatismo en función a una mera capacitación técnica, obviando las especificidades culturales, lingüísticas y étnicas y todo un sistema de vida comunitario del alumno mixteco, para su desarrollo equilibrado y formación integral.

Esta realidad de práctica y formación docente tiene relativamente coherencia y contradicción con lo que los propios docentes hacen y dicen de su trabajo: "Mediante el plan y programa, avance programático, libros de texto, auxiliares, adecuando las actividades de acuerdo y valorando los conocimientos previos del niño", o "De acuerdo al plan y programa por semana". (Entrevista, junio/98). Uno de los ejemplos que podemos mencionar en la enseñanza de los estados del agua, a los niños se les preguntó, si conocían el "bolis", golosina de hielo que se expende en las tienditas de la comunidad y en la escuela, consumida cotidianamente por ellos, afirmando todos conocerla. Respuesta aprovechada por la maestra para explicar al grupo y señalar la característica dura del bolis como el estado sólido del agua y al derretirse se convierte en estado líquido.

En este sentido, podemos enfatizar que para los alumnos existe una representación coherente de la realidad, elemento fundamental para construir conocimientos escolares. Así, en la recuperación de los conocimientos previos del niño que no siempre se da, los docentes buscan diversas estrategias metodológicas. De esta manera, corroboramos en algunos docentes la recuperación en menor o mayor medida dichos conocimientos, realizando actividades previas antes de resolver los ejercicios planteados en los libros de texto por un lado, asimismo, para lograr mayor comprensión de los contenidos, se procura la atención y explicación individual hacia los integrantes del grupo, auxiliándose en dinámicas como son: Los cantitos escolares "A ver vamos a cantar las arduillas...", las actividades lúdicas, identificar los estados del agua haciendo recortes y juegos por equipo mediante fichas de cartón. Además de pasar al pizarrón a los discentes, sentar en primera fila a los que se distraen mucho, la observación objetiva, organización por equipo, la lectura grupal, etcétera.

Con estas características de acuerdo a la iniciativa y creatividad de cada docente, se abordan las diferentes asignaturas principalmente español y matemáticas, pero éstas, muchas de las veces sus contenidos se desarrollan como algo específico, limitándose a verlos por sí mismos sin permitir la articulación con otras asignaturas, por ejemplo: "A ver saquen sus cuadernos estamos viendo matemáticas" o "Ahora vamos a ver el libro integrado".

De hecho en la construcción de conocimientos se entrelazan diversos elementos que engloban las bases fundamentales de los procesos educativos para arribar a los aprendizajes significativos que tanto reivindican los discursos oficiales incluso plasmados en los planes y programas estandarizados. Sin embargo, al observarse en la práctica la parcialización de los contenidos abordados, dan muestra de un cierto “tipo de enfoque” de formación docente que en el campo de los hechos se enfrenta con carencias y limitaciones (teóricos-prácticos), para desarrollar y alcanzar aprendizajes significativos² desde la valoración y sistematización de los saberes comunitarios de los alumnos: Hábitos, valores, normas, actitudes, costumbres y tradiciones que deben ser interrelacionados con los saberes nacionales y para tratarlos pedagógicamente se requiere de la motivación, del aprendizaje grupal, del diálogo, de la cooperación mutua que traiga como consecuencia un aprendizaje contextualizado, duradero y práctico para la vida.

3.2.3.- RELACION MAESTRO-ALUMNO, ALUMNO-MAESTRO Y ALUMNO-ALUMNO.

Reiteramos que la relación maestro-alumno y alumno-maestro de alguna manera es vertical (autoritaria) y de “disciplina” porque el docente es el que tiene el conocimiento, la autoridad y la palabra, es el que expone, explica da indicaciones, hace observaciones, llama la atención: “Cuando el maestro explica la clase o tiene la palabra, no se le debe interrumpir, deben escucharlo, preferentemente, esperar hasta que termine de hablar o explicar la clase...” (DIAZ;1996:117). Se recurre a la coerción verbal o moral cuando se utiliza una varita y se exige rapidez en la realización de las tareas escolares y sólo ameritan salir al recreo los que entregan oportunamente el o los trabajos, el rol del alumno es asumir estas indicaciones aun-

² Implica un procesamiento muy activo de la información por aprender, una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognoscitiva... la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz (Diaz Barriga;1993:26-28). Aprendizaje Significativo ocurre cuando la información nueva por aprender se relaciona con la información previa ya existente en la estructura cognitiva del alumno de forma no arbitraria ni al pie de la letra; para llevarlo a cabo debe existir una disposición favorable del aprendiz así como significación lógica en los contenidos o materiales de aprendizaje. (Barriga y Hernández, Estrategias decentes..., 1998, pág.213).

que no del todo cuando llega a la negociación con el docente para convencerlo que le permita el receso a cambio de entregarle el trabajo a la hora de la salida de clases.

En esta interacción donde se vive la falta de varios elementos (afectivo-social, reflexión, contextualización, etc.) para dinamizar la enseñanza-aprendizaje, hacemos patente por la influencia que tiene en las demás asignaturas, el prestigio que el docente de 1º. y 2º. hace del español como medio de instrucción, por consiguiente, la comunicación social entre maestros y alumnos es limitada ya que los alumnos se concretan a contestar escuetamente, se inhiben sobre todo con los docentes que no corresponden a su lengua y sólo contestan palabras aisladas, por ejemplo decir: Sí maestro, permiso ir al baño, a excepción de los pocos niños que tienen mayor dominio del español, en esta medida observamos que "... en términos generales, el vínculo entre docente y alumnos corresponde a los modos de relaciones tradicionales identificados en la jerarquía impuesta: los alumnos son los subordinados del maestro y ellos aprenden que él tiene el saber, el mando, determina las formas de comunicación en una situación docente u otra, esta comunicación tiende a ser escuchada, memorizada o actuada, conlleva propósitos implícitos para garantizar el control social y la alienación a través de la manipulación" (DIAZ y GALLEGOS;1996:105).

En cambio la relación entre alumnos es bastante fluida, porque lo hacen en su propia lengua mixteca, la cual los identifica, les da plena confianza y lo hacen de la manera más natural para comentar toda su cotidianidad infantil y coloquial: sugerir al compañero cómo hacer el trabajo escolar, cómo leer, comentar la tarea, qué hacer a la hora del recreo, comentar sobre su familia, etcétera, una interrelación de afectivo social, una relación comunicativa dinámica, agradable y armónica dentro y fuera del aula.

En este espacio escolar donde cada quien asume su rol, continuamente los alumnos no les atrae mucho el hecho de ir a la escuela, porque no encuentran un ambiente agradable que le permita desenvolverse plenamente excepto con sus amiguitos y compañeros de escuela, sólo acuden a la escuela por tradición histórica a partir de que la escuela llega al contexto indígena y por la presión que sus padres ejercen sobre ellos, desde la concepción de que la escuela es un

espacio de progreso y mejores condiciones de vida para el futuro. Tal es el caso de un alumno que dice: "Prefiero ir al campo porque en la escuela el maestro me regaña mucho" (niño Beto), el mismo docente etiqueta al niño de flojo, al igual lo hacen algunos de sus compañeros y sus padres coinciden en decir que no le gusta ir a la escuela por juguetón y flojo.

Esta relación cotidiana refleja por un lado la normatividad que implementa la institución educativa, la cual el docente indígena va adquiriendo durante su proceso de formación, pero tampoco podemos decir que la escuela del todo reproduce éstos patrones sino de acuerdo con Giroux, es un espacio de contradicción donde no sólo se reproducen parámetros normativos y contenidos oficiales, también se expresa la resistencia cultural³ y lingüística, como lo pudimos constatar, los alumnos entre ellos se comunican permanentemente en su lengua mixteca a pesar de las llamadas de atención del docente para que se callen y no interrumpen la clase, incluso el uso esporádico de la lengua mixteca por parte del docente refleja una actitud de resistencia y con justa razón dicen que si no se está llevando una educación bilingüe es precisamente por la falta de una propuesta metodológica. Esta actitud docente sin el afán de justificar a los compañeros, pero: "Las razones por las que el maestro está dispuesto hacer suyas estas representaciones ideológicas se deben a su situación de clase, a su formación profesional y a las presiones directas o indirectas que se ejerce sobre su práctica profesional" (BAUDELLOT y ESTABLET;1990:217)

3.2.4. LA EVALUACION, EJE CENTRAL DEL MODELO TRADICIONAL.

En el plano evaluativo, la práctica docente dentro de las exigencias de la institucionalidad está sujeta a rendir resultados y productos de la formación de los alumnos; por tanto, una de las

³ Consiste en lo siguiente: al mismo tiempo que liquidamos una cultura colonial y que eliminamos los aspectos negativos de nuestra propia cultura en nuestras mentes, en nuestro ambiente, tenemos que crear una cultura nueva, también basada en nuestras tradiciones, pero respetando todas aquellas conquistas realizadas hoy en día en el mundo con el fin de servir al hombre. (Cabral, 1985: 86).

evaluaciones inmediatas que hace el docente a sus alumnos es la calificación de sus trabajos que realizan en sus cuadernos, los ejercicios que realizan en sus libros de texto y el cumplimiento de las tareas que él deja diariamente durante la semana de clases "... diario llevar el control de aprovechamiento". También considera como aspectos de la evaluación la participación de los alumnos en contestar las preguntas que hace durante la clase, cuando pasan al pizarrón y la conducta que observa, es decir, si permanecen quietos y atentos o interrumpen constantemente, el docente determina la movilidad de sus alumnos a otro grado tomando en cuenta todos estos elementos pero básicamente si saben leer y escribir "bien" y el dominio de los números en la asignatura de matemáticas.

Parte de esta evaluación es la puntualidad y asistencia del alumnado, pero algo muy común, no sólo en los compañeros que aludimos, sino otros docentes que han estado en periodos anteriores, incluso los mismos padres de familia exigen, las pruebas pedagógicas por escrito (objetivas), las cuales cada docente aplica a su grupo constantemente durante el año escolar cuyos resultados numéricos son determinantes para la aprobación o reprobación de los discentes.

Los concursos de "conocimiento" que tradicionalmente el IEEPO convoca cada periodo escolar, que se organizan por grupos y por grados, por escuela, por zona, por regiones y en la fase estatal para seleccionar al alumno(a) más sobresaliente que incluso tienen el "alto honor" de realizar un viaje a la capital del país, para saludar al ciudadano Presidente de la República, es parte importante de la evaluación que se concreta a través de la escala de 0 a 10 con base al acuerdo No. 165 para la evaluación de aprendizaje en educación primaria, calificaciones numéricas que son registradas en las boletas de cada alumno.

Estos criterios de evaluación reflejan la coacción que la institución educativa ejerce sobre el docente reduciéndolo a una evaluación cuantitativa porque el concepto de evaluación desde un sentido más amplio es un proceso que se inicia desde el diagnóstico del grupo, todas las acciones cotidianas que los alumnos realizan durante su formación, objetiva y subjetivamente y, la aplicación de pruebas pedagógicas por escrito sería una parte de la evaluación más no lo

es todo. En todo caso, esta práctica de evaluación que realizan los docentes de esta escuela primaria bilingüe “Es un proceso en el cual se va medir los conocimientos que el alumno adquiere, es un aspecto cuantitativo...” (DIAZ y GALLEGOS; 1996:114), reafirmando la escuela una de sus características arraigadas al credencialismo, la legitimación de los conocimientos para la movilidad escolar y social de los alumnos por medio de boletas de calificaciones, diplomas, certificados y títulos.

Este proceso escolar en el cual desarrollan su práctica los docentes mixtecos, chinanteco y mazateco, evidentemente que están implícitos múltiples fenómenos que inciden directamente, pero en especial recuperamos y centramos nuestra atención en los aspectos étnico, cultural y lingüístico de los alumnos mixtecos y de su comunidad en donde debe girar la formación del docente indígena.

3.2.5. LOS USOS Y FUNCIONES DEL ESPAÑOL Y EL MIXTECO.

Uno de los primeros graves problemas que enfrenta la Jefatura de Zonas de Supervisión de Cuicatlán para una educación bilingüe es la desubicación lingüística de los docentes: por ejemplo: Muchos docentes mixtecos se encuentran laborando en escuelas chinantecas y cuicatecas y los de éstas etnias en escuelas del área mixteca, como consecuencia administrativa sumada a los intereses personales y gremiales de los docentes.

Este conflicto históricamente ha venido afectando a las escuelas de esta Jefatura y en particular a la escuela bilingüe “CUAUHTEMOC” desde que ésta pasó a pertenecer al subsistema de educación indígena: “Se dice que la escuela es bilingüe pero no lo es, ya que son pocos los maestros que hablan la lengua, que los maestros no aplican el bilingüismo, que los maestros Alfonso y Genaro no podrán aplicar su dialecto por que varía, no es el mismo lenguaje...” (Pad. de familia; 12/02/95).

Si el problema se presenta con los docentes de otra variante dialectal incluso con los originarios de la comunidad como lo manifiesta el padre de familia, el asunto se acentúa con los docentes de habla chinanteco y cuicateco por citar el caso de un docente chinanteco de la región de Tuxtepec que estuvo durante el año escolar 1994-1995 y atendió a los alumnos de 2º. grado grupo "B", cuya opinión y práctica docente sobre la "educación bilingüe" fue la siguiente: "La lengua de mayor importancia de instrucción sería la lengua materna porque los niños podrán socializarse, una comunicación más amplia, podrán interactuar alumno-maestro ya que a veces no me entienden ni yo les entiendo" :

Maestro : ¿El plátano qué vitamina contiene?

Alumno : El cuerpo

Maestro : Platiquen entre ustedes lo que hemos visto, porque ahorita les voy a hacer un examen. El que no conteste va estar reprobado en todo el año.

Maestro : ¿Qué vitamina contiene la naranja: A, B, o C?

Alumno : C

Maestro : La carne contiene una palabra que se llama proteínas

Alumno : Prote... ína (perro, maestro)

Maestro : Conocen esta fruta... se llama chilacayota

Alumnos: Nooo

Alumna : Tu xinín na nání (¿ No sabes como se llama?)

Alumna : Maestru, tinruyu kuu xa`a (maestro, esta es una chilacayota)

Maestro : Sí, ahorita lo vamos a pegar en la pared...

Efectivamente esta síntesis de registro de aula nos muestra que entre el maestro y alumnos, existe poca comunicación por la confrontación de dos lenguas diferentes chinanteca y mixteca y en consecuencia la comprensión de los contenidos educativos es mínima:

Cuando el docente emplea la palabra proteínas, el niño repite mecánicamente la primera parte: prote y la última parte: ína que significa perro en la lengua mixteca, la cual el niño la remite a su propio contexto lingüístico. El otro detalle se da cuando el docente señala el di-

bujo de una Chilacayote⁴ mediante una lámina y pregunta si la conocen, claro que la conocen porque se produce en la comunidad pero no con el nombre que da el docente en español y una niña pasa a señalar el dibujo diciendo el nombre de la calabaza en su lengua: Maestru, tinruyu kuu xa'a (maestro esta es una chilacayota), pero el docente no entendió lo que dijo la niña y le respondió que iba a pegar la lámina en la pared del salón.

Esta barrera lingüística dificulta aún más la práctica de éstos docentes, a pesar de recuperar sus experiencias y su creatividad como el caso de una compañera que al no comprender la variante de sus alumnos, según la información del supervisor recurrió con el alumno que tiene mayor dominio del español como intérprete para fluir la comunicación entre ella y el alumnao y al final del año escolar casi todos los alumnos ya leían, pero también se han dado casos como los de unos docentes cuicatecos que atendían 5º. y 6º. grados, quienes se angustiaban y se desesperaban porque: "Se les explica claramente y es poco lo que entienden", a tal grado su preocupación que llegaron a concebir la lengua mixteca: "Puede ser que sea un obstáculo la lengua materna del niño para el aprendizaje, por eso es necesario que hablen el español por lo menos en la escuela".

Actualmente las cosas no han variado mucho aunque en efecto se observa un mayor proceso de castellanización, pero sigue persistiendo la falta de comunicación y comprensión en mayor grado con los alumnos de 1º. y 2º. grados, principalmente con los docentes que no corresponden lingüísticamente quienes utilizan completamente el uso de la lengua nacional como medio de comunicación y de instrucción. Al igual el docente mixteco, originario de la comunidad, también privilegia el uso del español en su quehacer escolar y sólo hace traducciones en la lengua mixteca que es de él y sus alumnos, esporádicamente sobre todo si se trata de un concepto técnico. Por lo tanto: "La lengua indígena es utilizada en la mayoría de las escuelas como un instrumento didáctico informal (no tiene una función explícita), le sirve al maestro para explicar las instrucciones de un ejercicio o para explicar algún concepto. En ningún momento hacen uso de esta lengua para desarrollar algún contenido étnico" (RUIZ, 1993:162).

⁴ Chilacayote, familia de plantas dicotiledóneas rastreras, como la calabaza, el melón y el pepino. (Dicc. Larousse).

En este sentido, algunos docentes tratan de ser coherentes con su discurso pedagógico cuando autodefinen su práctica docente apegada a los planes, programas y auxiliares del maestro, cuando reconocen que al estar frente a grupo, exclusivamente recurren al uso del español, otro que sólo utiliza la lengua mixteca en algunos casos y respecto a su planeación de actividades todos los entrevistados coinciden en decir que lo hacen de acuerdo al plan y programa por semana, agregando tres de ellos que seleccionan contenidos y actividades de acuerdo a l medio del niño. Pero también se manifiesta la contradicción entre el decir y el hacer, cuando alguien dice que su práctica es “Significativa por que se recuperan los saberes y necesidades de los alumnos”(Docentes 1º y 2º gdos.), decir que utilizan la lengua del niño y el español indistintamente para desarrollar su trabajo y más, cuando todos opinan que la cultura y la lengua son valiosas y se deben preservar y desarrollar en la escuela.

El 83.3 % conciben que uno de los mayores problemas de aprendizaje que presentan sus alumnos frecuentemente, es precisamente “ la falta de comprensión cuando se les explica en español “ y el 16.6% presentan como problemas de aprendizaje “La falta de atención y disciplina en el salón de clases y lenta adquisición de la lectura y escritura”, respuestas que finalmente no están fuera de la primera problemática sino son consecuencias por el hecho de que los alumnos no entienden lo que los maestros explican en español. (Datos tomados de las encuestas).

Sólo para corroborar lo anterior, citaremos un testimonio contrario a esta situación pedagógica, cuando el docente en realidad toma en cuenta las particularidades lingüísticas del niño, éste se siente completamente motivado y participativo, en el caso de segundo “B”, se saben varios cantitos en español y en mixteco cantado en forma bilingüe que les enseñó “su maestro” de primer año quien es originario de la comunidad, se observó en los alumnos un gran entusiasmo y no sólo entonaron un canto sino varios entre ellos el que transcribimos cuyo ejemplo refleja el verdadero valor de la lengua materna del niño en el proceso de su educación escolarizada:

LENGUAS

ESPAÑOL:

MIXTECA:

EL PULGAR.

DIKINRA'A

El pulgar, el pulgar

Dikinra'a, dikinra'a

¿Dónde estás?

¿Nami iyon? Nayu ya'a

Aquí estoy

Naku nse gua'a iyon

Gusto en saludarte

Xaku no'oyu

Ya me voy

Yuku yuu

En esta encrucijada pedagógica, percibimos que uno de los instrumentos imprescindibles y contundentes para ser posible la educación bilingüe e intercultural es la recuperación inmediata de la lengua materna partiendo de la oralidad "la enseñanza debe partir de las capacidades lingüísticas de los alumnos los modos propios y tradicionales de construcción y transmisión del conocimiento eminentemente orales que existen en el seno de las culturas indígenas..."(FRANCIS; 1991:72).

En los pueblos indígenas es característica particular y específica antes que la castellanización, alfabetización, lectura y escritura, la oralidad, en ella está la memoria viva de los habitantes, la historia, la producción y reproducción de la identidad social donde el niño desde el momento que llega a hacer uso de ella, tiene un gran significado porque todo gira alrededor de su contexto y conforme a su desarrollo físico e intelectual, gradualmente tiene la oportunidad de participar libremente para adquirir saberes cotidianos, habilidades y destrezas.

La tradición oral que por siglos ha permitido de generación en generación transmitir los conocimientos históricos, los valores, los hábitos, la cosmovisión del mundo, la cultura y la lengua, han permitido la resistencia biológica y social de los pueblos indígenas ante formas violentas y sutiles del estado, por más de cinco centurias para su integración a una sociedad homogénea. Y es precisamente en el ámbito escolarizado donde este aprendizaje natural y comunitario tiende a diluirse en lugar de preservarse y desarrollarse para cimentar la cultura del presente y futuro sujeto mixteco.

3.2.6. LAS OPINIONES, CONCEPCIONES Y APOYO DE LAS AUTORIDADES EDUCATIVAS EN LA FORMACION DEL DOCENTE INDIGENA.

Los jefes de zonas de supervisión que han estado en esta jefatura de zonas del área cuicateca, chinanteca, mazateca y mixteca, con sede en el distrito de San Juan Bautista Cuicatlán, desde su creación han sido de diferentes regiones y etnias del estado, impuestos directamente por el IEEPO, en el caso de los supervisores a partir de los 80's como conquista del movimiento magisterial Oaxaqueño, han sido nombrados por la base desde luego con criterios fundamentales como el perfil académico, sin embargo, por problemas administrativos son removidos por los propios docentes.

Ambas instancias representan al IEEPO, aunque se establece la diferencia en que los jefes de zonas son impuestos por la estructura vertical del oficialismo, por lo tanto, ostentan la categoría de funcionario y una plaza específica, en cambio los supervisores que han venido desempeñando esta función, lo hacen con sus propios esfuerzos, porque el tipo de clave de su plaza cuando mucho es la categoría de director técnico, repercutiendo esta situación en su práctica como supervisores comisionados. Este breve antecedente nos permite contextualizar la educación de los niños indígenas que corresponden a esta Jefatura en cuanto a funciones y acciones de estas autoridades desde sus puntos de vista sobre el quehacer cotidiano del docente a partir de su formación y cómo coadyuvan en esta ardua y difícil tarea.

Podemos decir en términos generales que sus opiniones son concordantes en el sentido de que no se está practicando una educación bilingüe en las escuelas de preescolar y primaria de esta jefatura y zona escolar, ajustándose los maestros al plan y programa, apoyándose de sus propias experiencias y recuperando elementos importantes de los cursos de capacitación, actualización y desde luego los conocimientos que van adquiriendo los que estudian en la U.P.N. semiescolarizada y otras instituciones.

Le atribuyen a esta problemática educativa varias razones, pero sólo destacaremos algunas que a nuestro parecer son de suma importancia: Primero “que hay mucha resistencia en el uso del mixteco en la escuela particularmente en preescolar está muy acentuado, al igual en el grupo de primer año hay mucho arraigo en cuanto al español y la lengua materna del niño no se usa y esto habla de un estigma histórico como si el hecho de ser indígena implicara ser de segunda”(Reunión de Consejo Técnico convocado por el superv.), otro opina que “los maestros de 1º. y 2º. grados de primaria de Texcatitlán, utilizan más el español siendo nuestros propios paisanos, claro los cuicatecos y chinantecos tienen razón... el maestro de grupo actúa de acuerdo a cómo fue formado y está acostumbrado a que se les exija... cursos han ido y venido y no entienden el programa, no les gusta leer, no son autodidácticos...”(supervisora) y en el terreno educativo la lengua indígena no se da mucha importancia, porque los docentes aplican la educación así como se formaron...”(jefe de zonas).

Aluden como primer problema el de la identidad de los docentes, una identidad frágil y con un concepto de autoestima que minimiza su origen étnico manifestándolo en su práctica, apropiándose de valores y contenidos que no corresponden a las peculiaridades sociales y culturales de sus alumnos, a pesar de su “... participación constante en los cursos de actualización”. Al enfatizar el uso privilegiado del español e ignorando la lengua mixteca como potencial pedagógico de comunicación e instrucción en el proceso enseñanza-aprendizaje, la cultura de la normatividad, el antididactismo; hablan de una práctica alienada, la cual no es gratuita sino tiene una explicación histórica de más de 500 años de discriminación racial; además, aunada a una formación fragmentada desde la visión de una clase privilegiada que precisamente cuyas pautas culturales son legitimadas en la escuela y la formación instrumentalista para reproducir

con "eficacia" los planes y programas y el aprovechamiento máximo de los auxiliares y textos gratuitos.

Este problema de identidad trae como consecuencia la falta de sensibilidad para mejorar y contextualizar la práctica docente y fomentar la autoformación adquiriendo el hábito de la lectura y el autodidactismo como recursos de investigación para pensar y actuar acorde a los cambios que se vienen dando. Por otro lado, también se cita la falta de una propuesta metodológica: "En la zona no hay ninguna experiencia... si hay una preocupación para encontrar una metodología y ponerlo en práctica en donde sea posible. Falta encontrar una estrategia para hacer de la lengua como de instrucción, incorporar los contenidos étnicos como contenidos escolares."(Supervisor).

Y en realidad a diferencia de algunas Jefaturas y Zonas escolares del estado que están en proceso de construcción y sistematización del alfabeto de sus respectivas lenguas para hacer realidad la educación bilingüe e intercultural como lo es el proyecto: "Academia TU'UN SAVI de la lengua Mixteca", desafortunadamente en esta Jefatura no existe un proyecto de esta índole ni siquiera un trabajo incipiente, más, sin embargo, como lo dice uno de los propios supervisores comisionados "... Y como sea hay que empezar con el nombre de una flor, en matemáticas contar la numeración...". Sería como justificación decir hasta que haya una metodología le voy a entrar, consideramos y coincidimos en que por algo tenemos que empezar, lo importante es no quedarse con los brazos cruzados sino ir buscando los modos de organizarse para emprender un trabajo sistemático que nos permita salir de esta práctica ajustándonos a las nuevas realidades.

Finalmente se comenta como un problema relevante que impide una verdadera práctica educativa bilingüe: "La cuestión administrativa es un problema muy fuerte, la desubicación lingüística, aquí hay muchos compañeros de la etnia mixteca y las comunidades mixtecas son reducidas y las demás etnias como por ejemplo chinanteco y cuicateco no hay gentes con perfil sino como vengan, tan es así, que no sólo vienen gentes de otras regiones del estado sino de otros estados, donde tenemos 2 elementos que vienen de Hidalgo y de Veracruz que son

hablantes del Náhuatl...” (jefe de zonas). Compartimos esta opinión porque ciertamente esta jefatura tiene este problema tal vez por su composición étnica que aglutina cuatro nacionalidades étnicas y lingüísticas, que ha propiciado la disparidad entre el número de maestros de cada etnia y el número de escuelas, la falta de planeación técnico-pedagógica y administrativo, es decir, la suma de varios factores desfavorables.

Así precisa conocer la concepción de éstas autoridades como parte integrante de una etnia en cuanto a las lenguas indígenas y su uso en el proceso enseñanza-aprendizaje, específicamente de la lengua mixteca y su concreción para intervenir en la formación y práctica de los docentes: “Es bonito conservar la lengua materna porque quiérase o no es un recuerdo de nuestro pasado, es una ventaja puede uno decir muchas cosas ante un monolingüe español y no lo entiende... reconocer que si se puede aplicar la lengua indígena en el proceso enseñanza-aprendizaje para que entiendan y tengan más confianza a los maestros en el aspecto pedagógico, pero si se trata de relajo el niño le gana al maestro... a mi me gusta que los niños hablen la lengua pero fuera del salón ”(supervisora).

En este discurso, se manifiesta que la lengua indígena es un recurso de autodefensa pero también hay una contradicción el afirmar que los niños sólo hablen su lengua fuera del aula y para fines de instrucción, restringiéndolos a su tradición oral y comunicación social. Asimismo, el Jefe de Zonas concibe: “Lo cierto es que para las lenguas indígenas es muy importante que muchos pueblos mantengan su lengua original aunque hay pueblos que lo niegan también ¿No?, ha sido tan fuerte el impacto del español que algunos pueblos se están olvidando de los suyos... como indígena y autoridad pienso que los niños deben aprender el mixteco y deben aprender el español, pero para que entiendan lo que se dice en español primeramente se debe aplicar el mixteco”. En cierta medida, ambas autoridades reivindican los valores culturales como miembros de una etnia indígena, para recuperarlos y desarrollarlos en el contexto escolar. Sólo que en el desempeño de sus funciones, la realidad es otra.

En síntesis, estas opiniones reflejan un cierto grado de identidad étnica, incluso sugieren algunas alternativas metodológicas para hacer realidad la educación bilingüe, pero éstos buenos deseos e intenciones se quedan en el pensamiento étnico, porque según nuestra apreciación las funciones de los jefes de zonas y supervisores que han estado y están, ha consistido en los aspectos administrativos como parte de la acentuada normatividad que las diferentes instancias del IEEPO y éste mismo imponen, y las actividades técnico-pedagógicas que debiera ser el centro de las acciones de estas autoridades, quedan al margen como ellos mismos lo reconocen, muy a pesar de que en los cursos de actualización que coordinan siempre se exhorta a los maestros privilegiar el aspecto técnico-pedagógica: “Qué más quisiera uno para estar una semana en cada centro, pero las cargas administrativas tiene uno que repartir tiempo a cada uno de los servicios, por más que se quiera programar es difícil”, los mismos docentes de 1º. y 2º. grados de la escuela primaria de Texcatitlán dicen: “Casi no contribuyen los directivos en la formación, porque se dedican al aspecto administrativo únicamente, en organizar cursos y exhortar a los docentes a seguir estudiando y asistiendo a los cursos”. Y entonces como ya hemos dicho, la formación y práctica del docente indígena se da en esta cotidianeidad en la cual actúan docentes, directivos, alumnos, padres de familia e instituciones.

3.2.7.- LOS PADRES DE FAMILIA ANTE LA EDUCACION DE SUS HIJOS.

Las versiones de los padres de familia giran a partir de que la escuela primaria pasa del subsistema de primaria general a primaria bilingüe, que se dio aproximadamente entre 1985 y 1986. El presidente de la mesa directiva de la Sociedad de Padres de Familia, considera que sí hay cambios con los maestros bilingües porque son más responsables y que el avance de la educación de los niños si se nota “...se ve el avance hay niños que sí y otros que no, por falta de memoria y enfermedad... todos los niños ni muy bien ni muy mal, regular... en cambio los maestros federales si querían trabajaban, si no, no, llegaban tarde no trabajaban lunes y bajaban jueves o viernes...” Otros padres de familia afirman que desde el cambio del subsistema no ha variado en nada, la educación de sus hijos sigue igual, la única diferencia es que los

maestros bilingües a lo mejor son un poco más responsables porque ayudan a los niños a realizar el aseo de la escuela.

Estas referencias nos indican que tanto en uno como en otro subsistema no existe gran diferencia en términos de la práctica docente, pero tampoco pretendemos comparar los dos subsistemas, sino el propósito real es conocer una práctica específica del docente indígena por conducto de los padres de familia, quienes comentan que a pesar de que los maestros que trabajan en el pueblo hablan una lengua indígena, incluido los propios paisanos "...poco les interesa eso pues más ahora con la modernización con todo eso, pues no es que me imagino sino aseguro que ellos solamente le dan cumplimiento al programa que tienen y hasta ahí, creo que en la escuela automáticamente se olvida la lengua materna no se practica, se da cobertura a una sola...(Pad. de fam.).

El mismo padre de familia dice que está consciente de esta práctica, porque el cambio de subsistema no se dio para una educación bilingüe sino se dio por las constantes ausencias de los maestros del subsistema de primaria general, pero además argumenta que lo de la educación bilingüe es una política de gobierno porque si no fuera así, debería de haber en la escuela suficiente material impreso incluido los libros de los niños en la lengua mixteca y en la lengua oficial, en forma bilingüe: "se tuvo que pedir el cambio de sistema pero no con el propósito para desarrollar nuestra lengua, la inquietud fue por incumplimiento nada más... lo otro es solamente una teoría política del gobierno porque nos tiene engañado, porque si realmente se practica la educación bilingüe, entonces ya veríamos los libros en lengua materna y español..."

Pero si se estuviera practicando una educación bilingüe ¿qué pasaría con los padres de familia y las autoridades de la comunidad todos estarían de acuerdo? ¿apoyarían al director y a los docentes en el desarrollo de esta especificidad educativa?. Tres periodos escolares atrás en una asamblea de padres de alumnos de 5°. y 6°. grados, el director y los maestros de grupo recordaban a los presentes de un acuerdo en el sentido de que "los alumnos ejercitaran el español, en el aula y en la escuela pero dicho acuerdo no se ha querido cumplir, los niños siguen hablando puro mixteco, de lo contrario que se hace? Ustedes dicen...", a lo cual un padre de fa-

milia hizo remembranza de San Pedro Jocotipac una comunidad mixteca vecina cuya lengua materna está en proceso de desaparición que por cierto en este periodo escolar 1998-1999, algunos padres de familia y autoridades municipales, rechazaron rotundamente la planta de personal docente indígena, según sus líderes ya es un pueblo “castellanizado y civilizado”; por tanto, ya amerita otro tipo de docentes. Por 1950 “... hubo una maestra que impuso el uso de los pantalones y quiénes no lo usaron se les metió a la cárcel...”, intervención que motivó a otros padres de familia proponer “Que aquellos niños que hablaran el mixteco en la escuela se les rape y las niñas que por tradición usan cabello largo y como no se les puede rapar, entonces, por cada palabra que digan en dialecto paguen como multa un sombrero (de los que se tejen en la comunidad), por que si no es así: ¿Qué sería de ellos cuando vayan a la telesecundaria?, escuela en donde los maestros dicen que ya no deben hablar su lengua materna los alumnos”.

Acuerdos que afortunadamente no se concretaron por las reflexiones que hicimos con otros padres de familia, pero estas posiciones y actitudes son reflejos directos e indirectos de quiénes representan a la escuela en su afán por considerar que el dominio del español por parte de los alumnos permitirá una amplia comunicación y comprensión en el proceso de la enseñanza - aprendizaje, pero también el hecho de que haya madres y padres de familia que menosprecian su propia lengua es la influencia de una serie de factores dentro de este contexto de modernización entre ellos por ejemplo: El gobierno del estado al oficializar el sistema de tequio, rompe con las formas de vida tradicional de la comunidad, porque ahora muchos vecinos sólo acuden a los trabajos colectivos si son remunerados.

Actualmente este proceso de “la apropiación de lo ajeno y enajenación de lo propio” como dijera Hamel, ha disminuido de acuerdo a la concepción de otros padres de familia y de la propia autoridad municipal: “Hemos tenido pláticas con el director y los maestros que por acuerdo general de los padres de familia, que la escuela desarrolle la lengua y cultura de nuestro pueblo, por eso pedimos que los grados de primero y segundo año lo atiendan maestros de nuestro pueblo, para que se les enseñe a los niños la mitad en nuestra lengua y la otra mitad

en español". Aunque persiste la diversidad de opiniones de los padres de familia: "Como un 20% están en contra pero la mayoría está de acuerdo al desarrollo de la educación bilingüe".

Cuestión entendible, porque si pugnamos por la heterogeneidad no es posible que en ninguna comunidad exista la homogeneidad de opiniones, pero lo que observamos y comprendemos es que existe en términos generales inconformidad de padres de familia en contra de los docentes por brindar una educación descontextualizada como resultado del tipo de formación y las constantes "salidas a través del movimiento del magisterio de ellos, pero se ha hablado para que reponga " (pdte. mpal. Junio/98.) Por otro lado, que: "Son maestros que hablan idioma igual que nosotros, muchos maestros son de aquí del pueblo y no tienen estudio. qué cosas nos van a enseñar... para mí que aprenderían mejor si el maestro les hablara puro español y así van hablar más rápido el español, además éstos maestros se meten en política..."(pad. de fam.).

La mayoría de los que opinan así y manifiestan su inconformidad son los padres de familia que militan en el partido oficial (P.R.I.), pero además, las concepciones de estos padres de familia reflejan reductos de la escuela rural mexicana, cuando resaltan los aspectos físicos de los docentes "federales" que estuvieron cuando la escuela pertenecía al sistema de primaria general que: "Eran güeros y altos y no hablaban dialecto y provenían de lejos, de otros estados y de ciudades", visión histórica que concibe a la práctica docente y la formación de los alumnos que será mejor en función de la personalidad física de la persona más no por sus saberes, experiencias, su identidad como indígena, su capacidad de reflexionar y cuestionar sus actos.

Pero esta identidad étnica ¿cómo el docente la aprovecha para identificarse en su actuación cotidiana con las madres y padres de familia? y así contrarrestar con sus acciones y praxis, la imagen que tienen de él. Percibimos que el propio docente indígena contribuye a esta concepción negativa porque las mismas autoridades municipales y algunos padres de familia dicen: "No se relacionan, son personalistas, no se prestan, en lo social hace falta más relación, más acercamiento, parece ser que hay aislamiento", incluso la relación en términos de comunicación para firmar las boletas de calificaciones o cualquier otro asunto educativo que atañe a los

alumnos se hace en la lengua oficial, viéndose obligado el padre de familia a emplear el mismo lenguaje del docente: "Aquí si hablo el español, los maestros no hablan el mixteco, sólo cuando no podemos entonces hablan el idioma"(pad. de fam.). De la misma manera en las reuniones los docentes sólo utilizan el español aún cuando la gran mayoría de tutores y padres de familia opinan en la lengua materna y las autoridades municipales y la asociación del comité de educación son los que traducen y, por ende, todas las actividades socioculturales que la escuela organiza en la comunidad se hacen con las mismas características empleando totalmente la lengua nacional por parte del personal docente.

En este apartado, percibimos una práctica docente permeada por una identidad normativa e institucional, quedando al margen la identidad étnica, cultural y lingüística del docente indígena de 1º. y 2º. grados, en razón a su cotidianidad educativa, la cual es confirmada por su propia concepción de docente y de todos los sujetos que intervienen mediante sus puntos de vista y acciones en este proceso formativo del discente mixteco indígena como son las autoridades de la estructura oficial, los padres de familia y autoridades municipales que representan la comunidad en la cual se encuentra funcionando la escuela.

La acción educativa por su carácter social y humana no sólo es posible con la intervención del docente, sino es la suma de esfuerzos en la cual confluyen otros factores con roles específicos, instituciones formadoras con objetivos preestablecidos, condiciones materiales. enormes cargas administrativas y otros elementos sociales. En consecuencia, el modelo educativo que asume el docente en su práctica es producto de un marcado autoritarismo y corporativismo oficial, pero fundamentalmente por los procesos de formación escolarizada que ha tenido a lo largo de su vida.

CAPITULO IV.

ANALISIS E INTERPRETACION.

4.1. LA FORMACION DOCENTE INDIGENA INSTITUCIONAL TRADICIONAL

Los datos empíricos obtenidos de la formación y práctica docente, nos aproximan a la realidad educativa de una parte del alumnado de la escuela primaria bilingüe "CUAUHTÉMOC", los cuales nos lleva a un proceso de reflexión, análisis e interpretación e intentar encontrar explicaciones a partir de nuestros referentes teóricos y conceptuales. Es insoslayable que los procesos de la formación institucional del docente mixteco y de otras etnias a pesar de un contexto y proceso de modernización y descentralización educativa, no corresponden a las necesidades fundamentales de los destinatarios (alumnos). Esto se observa desde la formación inicial de los aspirantes a docentes (cursos de inducción) quienes la conciben sólo como "requisito oficial y administrativo y para adquirir elementos mínimos", estos cursos efectivamente solo se dan por formulismo institucional debido a la serie de limitaciones que conllevan: tiempo limitado de tres a seis meses de duración y algunas nociones de cómo atender al grupo que el director le asigne.

Es la misma tendencia con los cursos de profesionalización y actualización, en cuanto a que las instituciones formadoras de docentes en particular de educación indígena, su preocupación e interés se centra en cumplir objetivos y agotar sus programas en los tiempos y formas establecidos estrictamente en el marco de la normatividad privilegiando modelos tecnicistas con una visión estandarizada sin considerar a los docentes como sujetos particulares y a quienes va destinada la educación para la cual se forman así "Hay una carencia muy sentida (la cual es más notoria en las instituciones formadoras de docentes) entre lo que se estudia y se necesita en la práctica educativa. La actualización ha topado con varios problemas que se relacionan con los contenidos, las estrategias, la co-

ordinación de las acciones, la disponibilidad del tiempo, el seguimiento y otros factores..."(NOGUEZ; 1997:34).

En cierta medida comprendemos a nuestros compañeros docentes cuando dicen asistir a estos cursos semiescolarizados "más por obtener documentos con créditos académicos y no por cuestiones pedagógicas y didácticas", precisamente por la modalidad vertical e inflexible que enfatizan estos programas formativos en su afán por cumplir cabalmente lineamientos establecidos por la normatividad. ¿ Por qué las instituciones en el marco de la educación indígena se empeñan en una formación¹ docente fragmentada y unidimensional a sabiendas que el factor educación es profundamente social, minimizando a los sujetos en meros objetos quienes tienen que asimilar contenidos que no fueron contruidos por ellos, sin valorarlos como sujetos protagónicos y pensantes con una particularidad histórica, iniciativas y experiencias?.

A nuestro entender, las instituciones formadoras más que formar profesionales de la docencia, capacitan para la adquisición de métodos y técnicas como recetas; en cambio una verdadera formación significa no solo los conocimientos teóricos-metodológicos sino la capacidad del sujeto docente de contextualizar su práctica pedagógica a partir de la reflexión-acción, valorando sus experiencias personales y el trabajo colectivo para aproximarse y ajustarse a los nuevos tiempos y desarrollos tecnológicos mediante un proceso permanente, dinámico y dialéctico donde las acciones no vengan unilateralmente de las instituciones, sino incorporar a las partes directas entre docentes, alumnos y padres de familia. Sin embargo, se privilegia la inmediatez, el aquí y el ahora como si la formación fuera simplemente cualquier trabajo manual.

Con fundamento a los datos obtenidos de nuestra investigación, pretendemos ubicar la formación docente indígena desde el enfoque funcionalista-capitalista, problemática nada

¹ "El concepto de formación ha tendido a reducirse a la capacitación técnica profesional, centrado en el desarrollo de habilidades a partir de las necesidades de expansión del capital. La escuela y con ella la función surge con fines de normalización, su preocupación es la de la formación de un sujeto con un perfil ideal acorde a los requerimientos de la industria" (RODRIGUEZ; 1995:198).

sencilla de delimitarla y responderla con contundencia, puesto que en ella subyace todo un engranaje de carácter ideológico, político y económico de Estado² quien hoy día sustenta su proyecto de nación bajo el neoliberalismo, globalización y en particular en el Tratado del Libre Comercio (TLC). “ Por neoliberalismo suele entenderse una ideología que postula la preeminencia del mercado y de la libre competencia... el neoliberalismo privilegia la racionalidad del capital a costo del bienestar de las personas y de la colectividad...en particular prestará especial atención a la formación de una mentalidad económica, pragmática y realizadora, orientada al aumento de la productividad y el lucro...”(LATAPI; 1995:63-64), “...para los liberales la crisis se resume en un conjunto de problemas técnicos... por lo tanto consultar a los especialistas y técnicos competentes que disponen del saber instrumental expertos en currículum, en evaluación, en formación docente...”(GENTILI; 1998:14-15); es decir, que “nuestro gobierno” caracterizado por un alto grado de sensibilidad tecnocrático y productivista, ejerce sus funciones en el plano educativo encajándolo a este modelo mercantilista y consumista, ignorando que la formación y práctica del magisterio nacional y en particular del magisterio indígena es por naturaleza social, cultural y humanista, además, esta reducción de lo social obedece a intereses políticos y económicos dependentistas del mercado internacional que presiden el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FBM).

En este sentido material, el estado en relación con la sociedad nacional e indígena no es horizontal sino existe una relación hegemónica donde la parte que no ostenta el poder queda en calidad de subordinada porque no se le permite ejercer su autonomía aun cuando en el discurso se diga lo contrario, lo cierto es que el estado impone a su arbitrio el modelo de sociedad que a él conviene, por lo que en el aspecto concerniente a educación indígena, ésta se rige en el marco de una política educativa sustentada en un proyecto de nación homogénea y excluyente. En consecuencia no existe el consenso social que per-

² Normalmente entendido como sociedad política (o dictadura, o aparato coercitivo masa popular según el tipo de producción y la economía de un momento) y no como un equilibrio entre la sociedad política y la sociedad civil (o hegemonía de un grupo social sobre toda la sociedad nacional...GRAMSCI; 1989:48. Alternativa Pedagógica

mita la participación fluida de los diferentes sectores sino la SEP, IEEPO, DGEI e instituciones formadoras de docentes, deciden el tipo de curriculum, de contenidos, de formación y la modalidad educativa que ellos creen que el pueblo requiere haciendo hincapié a la adquisición más no a la reflexión, comprensión y construcción del conocimiento, el diseño de proyectos formativos a la medida de los modelos más no a la realidad social, cultural, política, económica y lingüística de quienes va dirigida la educación básica quedando al margen su verdadero sentir.

En este contexto de la globalización, se acentúa la desigualdad histórica de la educación, privilegiando a una mayoría elitista a las mejores escuelas privadas mientras la gran mayoría de la población en especial las comunidades indígenas están destinadas a una educación instrumentalista y de segunda, entendiéndose desde esta óptica que la práctica gubernamental en el espacio educativo, es una política de estado antes que pedagógico, sociológico y filosófico, razón por la cual a nadie le es desconocido de quienes ocupan los puestos en la SEP, no son especialistas ni conocedores experimentados en la educación (pedagogos, psicólogos, sociólogos, etcétera) sino funcionarios políticos, economistas (caso del actual presidente de la República quién anteriormente fue secretario de educación), quienes sólo utilizan estos espacios como puente para escalar a puestos de mayor rango en la estructura política del poder central y estatal, en el caso del Director General del IEEPO de nuestro estado (Oaxaca) sucede algo parecido, por lo que sigue prevaleciendo lo que Gramsci escribió hace muchos años "Los ministros de Instrucción Pública ganan la cartera por pertenecer a un partido político, no porque sean capaces de administrar y dirigir la función educativa del Estado" (GRAMSCI; 1989:114). Esta política educativa también se manifiesta en los proyectos sexenales que carecen de solidez y continuidad.

Este breve análisis, nos permite tener una idea general de la magnitud sobre la globalización y sus repercusiones en los procesos de la formación y práctica docente, con razón desde " 1916 Rosa Luxemburgo exponía que el capital necesita expandirse, buscar mercados externos del mismo modo que un cáncer se apodera paulatinamente de todo el or-

ganismo...”(1998:29), esta metáfora nos previene el potencial economicista, instrumentalista e ideologista que significa el neoliberalismo, subestimando nuestra condición humana e indígena a meros objetos de consumo sin poder evitar su irracional y compulsivo avance; en cambio si podemos tomar posición en la medida de nuestras posibilidades de acuerdo al rol que desarrollamos dentro de esta misma estructura de la división social del trabajo, o sea, a pesar de nuestra subordinación como docente indígena, no debemos digerir, asimilar pasiva y gustosamente lo que las instituciones formadoras de docentes nos dan, sino recuperar, discernir y procesar estos datos acordes a las necesidades lingüísticas, sociales, culturales, políticas y económicas de nuestros alumnos y de sus comunidades donde laboramos y debemos colaborar.

La participación en los cursos de capacitación, actualización y profesionalización a través de estas instituciones en la cual está inmerso el docente indígena del primer ciclo de educación primaria bilingüe desde su ingreso al magisterio a la fecha, no es por su propia voluntad sino por la necesidad de tener un ingreso seguro en su economía familiar; por tanto, su inserción es coercitiva y de ello debe estar consciente para identificar el trasfondo de esta modalidad de formación profesional para asumir una actitud crítica, reflexiva y de resistencia cultural. Nos atrevemos a sostener con algunos ejemplos ya dados y de la realidad misma de los docentes de la comunidad de Texcatitlán, que su formación y práctica docente se inscriben en la corriente funcionalista y de la tecnología educativa, vista como “una imagen del docente como un agente pasivo, que no critica los fines educativos, su labor es de ejecución frente al trabajo de los especialistas, formación parcializada, individualista y ahistórica...”(DUCOING;1993:148). Así “La hipótesis funcionalista se dedica al problema técnico. La búsqueda de una optimización del funcionamiento de la escuela en términos de rendimiento y de eficiencia sin que importe cual sea la perspectiva política” (FERRI; 1990:161). Se comprende la existencia de una concepción filosófica determinada en este caso, cada quien debe concretarse a su rol específico en un orden social estable y armónico sin violentar lo ya establecido, nos referimos a la corriente positivista: “la pedagogía mexicana originalmente recibe del positivismo sus definiciones y di-

recciones, los cuales han estado presentes en la educación mexicana”(FARFAN; 1998:32)

Los calificativos que los teóricos críticos dan a la formación docente en función a las investigaciones que realizan, indudablemente tocan la yaga del problema y cuando se habla de una formación docente ahistórica, parcializada y homogénea, nos remitimos a nuestro contexto. ¿Cuántos años tiene que el estado creó al subsistema de educación indígena, sustentado primero por el proyecto denominado “Educación Bilingüe Bicultural” y ahora “Educación Bilingüe Intercultural” y, acaso los docentes en nuestra práctica, en realidad realizamos una educación bilingüe e intercultural, como resultado de nuestra formación?. Las evidencias están a la vista, por lo tanto la respuesta es categórica, no existe tal práctica a excepción de algunos proyectos autogestivos, al menos la totalidad de las escuelas de la Jefatura de Zonas de Cuicatlán, sus docentes concretan su práctica al igual que el subsistema de primaria general, en una educación monolingüe en español y monocultural como si la cultura y la lengua de nuestros alumnos fueran los mismos que los de la sociedad nacional.

Pretendemos decir entonces, que ni en la formación inicial o como llaman los directivos (de inducción), ni de profesionalización y actualización son espacios centrados en los procesos de la formación del docente indígena, no existe un currículum y una metodología que tome en cuenta al docente como un referente primordial, como un sujeto particular y colectivo, un sujeto que pertenece a una etnia indígena y, por tanto, tiene una cultura, una lengua, una cosmovisión de hombre y de mundo, en función a estas características mínimas para que el docente además de las competencias teóricas, tenga competencias de sensibilidad social, para arribar a una educación diferenciada y específica (bilingüe e intercultural).

Lamentablemente se imponen modelos de formación hegemónicos y ortodoxos donde “...el profesorado se torna un instrumento mecánico y aislado de aplicación y reproducción con competencias únicamente de aplicación técnica. Ello provoca un alienamiento

profesional, una apofesionalización, que tiene como consecuencia, el esperar soluciones de los expertos infalibles,... una pérdida de profesionalidad y un proceso acrítico de diseño y desarrollo de su trabajo”(IMBERNON;1996:90). Ante esta posición difícil e incómodo de la formación y quehacer educativo, algunos docentes reconocen conscientemente sobre esta práctica ajena a la realidad sociocultural afirmando: “La educación bilingüe no se ni como se trabaja...”(Mtra. de gpo.), creando un ambiente de desconfianza, una actitud pasiva, inhibiendo los procesos de reflexión y de cambio, tanto en la práctica individual como en la colectiva.

En tal sentido, Carrizales en otras palabras coincide con Imbernón, en distinguir la relación hegemónica entre la sociedad y las instituciones formadoras dentro de la modernidad, que es la más antagónica, la que se ha mantenido en larga duración, que se da en la marginalidad y en el silencio, la más despersonalizada, la más pragmática y la que más uniformisa, el autor recurre a una metáfora muy ilustrativa “La modernidad crea moldes ideales desde los cuales nos medimos-cada vez es menos necesario que nos midan y decimos: no soy, o casi soy como debo ser; un debo ser que despersonaliza... el tradicional sastre que hace los trajes a nuestra talla es anticuado en la modernidad, hoy las personas nos forman para los trajes. No se diseñan trajes a la medida de las personas sino personas para la medida de los trajes...el vértigo del consumo para entallarnos- no se satisface cuando nos apropiamos del producto del símbolo pues la seducción se encuentra en aspirarlo, perseguirlo, disputarlo, vencer. Cuando obtenemos el idilio, termina y el interés decrece”.(CARRIZALES;1991:5)

Debemos comprender y descubrir entonces, que de nuestra formación y práctica docente hay como una especie de cortina de humo hacia la realidad social impidiéndonos ver con claridad, por ejemplo la despersonalización atenta contra nuestra identidad lingüística, cultural como sujetos y como docentes, pareciera que mientras pasan más años de trabajo docente, más se tiende a la pérdida de la identidad étnica por una identidad funcionalista y de aceptar con beneplácito todo lo externo porque así debe ser, por algo solo asisto a los cursos para adquirir y escuchar, otros son los que deben diseñar y exponer ca-

da quién tiene su trabajo, es fácil justificarse de esta manera. Ahora la política económica y social del estado, es invertir lo menos posible para obtener cantidad y no calidad por eso, le es más fácil ajustar a mixtecos, cuicatecos, chinantecos, no indígenas, etcétera a un sólo modelo como si fuéramos materia prima que pasará en un solo molde para obtener mucha mercancía y en consecuencia con nuestros alumnos.

4.2. ACCESO A LOS PROCESOS DE FORMACION DOCENTE INDIGENA.

¿Son fluidas las oportunidades que ofrecen las instituciones al docente indígena de 1º. y 2º. grados de primaria, para una formación permanente? Es inconcebible que a lo largo de 15 a 20 años de haber ingresado al magisterio indígena, el nivel académico de los docentes sea mínimo (ver cuadro 5 y 6 del cap. II) de nuestra muestra, sólo el 2% ha tenido la oportunidad de realizar estudios de normal básica en el Instituto Federal de Capacitación al Magisterio (IFCM) y la mayoría sólo cuenta con el nivel de bachillerato pedagógico y secundaria. De acuerdo con su historia laboral y personal son múltiples las razones institucionales que influyen e impiden al docente indígena acceder a un proceso de formación permanente articulado desde la formación inicial, entre ellas destacan: la falta de motivación por el carácter verticalista y teorícista de éstos cursos, no generan simpatía e interés, “los cursos son como requisito no se aprende gran cosa...”, por otro lado las enormes cargas burocráticas asignadas a los docentes aparte de sus actividades escolares, sobre todo con la entrega de la documentación final que coincide con el inicio de los cursos de verano, en donde el docente se ve presionado por ambas partes y en general si alguien requiere acceder al único espacio escolarizado (Licenciatura en Educación Indígena) UPN, Unidad Ajusco, se antepone una serie de trabas administrativas y recientemente el IEPEO intentó e intentará desaparecer éste único espacio como una posible alternativa a la formación docente del magisterio indígena, con el pretexto de las Unidades UPN semiescolarizada, pero en el fondo subyace la política de la globalización; es decir, un mo-

delo económico y político de austeridad³ que tiende a reducir los presupuestos de la educación afectando gravemente la escuela pública (municipalización de la educación básica). Estos indicadores nos muestran que la SEP, IEEPO y DGEI, no motivan y estimulan al docente indígena a incorporarse a estos procesos de formación y en el caso de los cursos del PARE (Programa compensatorio del Banco Mundial) que son más frecuentes, se dan sólo por agotar sus programas y ejercer el presupuesto y una constancia con valor curricular por cada curso, pero si el docente no tiene el perfil de estudios que las instancias oficiales requieren, sencillamente la constancia no le es útil como estímulo de ascenso a través de escalafón y carrera magisterial.

En estas pocas oportunidades de formación, intervienen otros factores indirectos de la institución formadora de docentes como lo es, el bajo salario que percibe el docente, insuficiente para satisfacer las necesidades básicas y la de su familia, menos para sostener pasajes cada 15 días del lugar de trabajo a la sede de la institución formadora y su permanencia por más de un mes en los cursos de verano, por otro lado en cierta medida interfiere el gremialismo que caracteriza al movimiento magisterial, obstáculo que alude Imberñón "La perspectiva predominante", además de "...la perspectiva técnica, ... y el olvido de los problemas morales, éticos y políticos de la educación, el gremialismo y el factor de la descontextualización"(1996:6); o sea, la ausencia del docente de su centro de trabajo por las movilizaciones magisteriales obedecen más a las propias demandas del mismo, que demandas educativas y sociales de la comunidad, dichas actividades sindicales le restan tiempo al docente y en consecuencia los padres de familia y autoridades de la misma, protestan por las constantes salidas de los docentes de la escuela a tal grado que en esta última etapa de lucha (mayo de 1999), los docentes fueron presionados a reponer contenidos no abordados.

³ C. PROF. JORGE TIRZO GOMEZ, COORDINADOR DEL PROYECTO DE LIC. DE EDUC. INDG., MÉXICO, D.F. ... "comunicarles a los profesores de educación indígena de Oaxaca... que quedan canceladas las becas comisión que venían disfrutando... dichas disposiciones forman parte del programa de austeridad, racionalidad y eficiencia... ATTE. DPTO. DE EDUC. INDIGENA, OAX. (26 DE MARZO DE 1998, No. de of. 002 575)

A simple vista, algunos compañeros dicen que si la mayoría no se ha involucrado a un proceso de formación permanente institucionalizada, es por conformismo, antipatía, indiferencia, falta de sensibilidad, etcétera, y efectivamente algunos compañeros dicen "no continuar con el estudio porque no tiene caso, gana lo mismo alguien que estudia como el que no estudia..." afirmaciones dadas consciente o inconscientemente, para nuestro análisis consideramos que sí existe tal indiferencia, pero son diversas las razones que contribuyen activamente a esta actitud enajenante además de las ya mencionadas, no debemos olvidar el papel protagónico que juega la radio, principalmente la televisión ante las pocas opciones de sintonizar canales y estaciones culturales debido a la geografía del medio indígena, sólo se tiene acceso a los canales comerciales de Televisa y TV Azteca pero aunque se tuviera mayor cobertura, el bombardeo de mensajes subliminales es tan fuerte que penetra en las mentes de la sociedad indígena y del pueblo en general.

Desde esta perspectiva y de acuerdo con esta definición de Formación Permanente con la cual coincidimos: "Para nosotros la educación permanente incluye la educación gradual de cualquier persona en edad adulta. La formación permanente o continua cubre pues la formación postescolar derivada de la ocupación profesional... es necesario considerar la formación permanente del profesorado como un sistema específico, dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente, para que asuma un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno. La formación permanente del profesorado de cualquier nivel educativo supondrá entonces la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y, a la vez, profundizadora de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional" (IMBERNON; 1994:13).

Por tanto, no existe una formación permanente en la formación del docente indígena de 1º. y 2º. grados de primaria, sino una formación meramente de rigor, esporádica, desarticulada y desfasada con la formación inicial, la cual consistió en conocimientos generalizados, considerada por algunos investigadores como un simple curso propedeúico; debiendo continuar con mayor profundidad correlacionada en la práctica docente hacia una

verdadera formación permanente, por lo que "... si no se coordinan estas dos fases, nos referimos a la formación inicial y permanente se corre el riesgo de que la acción de la formación permanente resulte ineficaz en algunos sectores educativos"(IBID; 48).

En este desfase y demás rutinas de la formación docente indígena desde su ingreso al magisterio a la fecha, se acentúan con los discursos "estelares de las instituciones formadoras: formaremos docentes, profesionistas creativos, críticos, originales, transformadores", conceptos con frecuencia vacíos porque en sus hechos reducen a la acción educativa como algo estático, acabado, donde existe un orden, un mundo feliz, un orden, pero de acuerdo con los autores que hemos citado (Carrizales e Imberón) son posiciones y prácticas de un mundo ideal que ubica con énfasis al sujeto docente hacia el "deber ser" y no el verdadero ser. En consecuencia, la "buro-tecno-cracia"⁴ rehuye a la realidad social justificándose cuando sus modelos "perfectos" no operan del todo bien, que los imperfectos son las realidades; es decir, los maestros, alumnos y todos los actores directos de la acción educativa, ocultando así razones de carácter político, cultural y hegemónico.

El docente indígena al desenvolverse en esta dinámica, es posible sin descartar los comentarios entre nuestros propios compañeros de la antipatía y el conformismo, existen muchos compañeros que van adquiriendo una nueva cultura, la cultura de la indiferencia "el profesor es indiferente piensa y hace en el vacío, se muestra según le dicen apático, descomprometido, desinteresado..." (CARRIZALES;1991:). Parte de esta indiferencia se da en la velocidad del quehacer docente justificada por la enorme burocratización de la docencia: horario rígido de clases, planes y programas de estudios, control de asistencia, tiempos de reuniones, formas de calificación y evaluación, tiempos para preparar números, bailes (escolares), poesías, etc., y una cuestión casi invisible es, el hecho de que

⁴ La buro-tecno-cracia es una tendencia ideológica que presenta a la técnica como pura; que según se dice puede servir por igual a fines de alienación como de desalienación; que puede ser utilizada por intereses diversos y aspirar a fines, incluso, antagónicos entre sí, la "pureza" de la técnica se manifiesta en su pretendida "neutralidad" y se presenta como instrumento para el proceso y como indispensable para el desarrollo; así, el problema radica en poseerla y en aplicarla, pues ella es un bien en sí mismo. La ideología tecnocrática se caracteriza por la neutralidad y la subordinación; más su pureza es ilusoria, no decide, obedece; propone pero no dispone, su universalidad es la imagen que se requiere para justificar el control de lo diverso..., oculta otras razones de carácter político, cultural y económico. (Carrizales, R. 1988,pág.43-44).

nuestro ingreso al magisterio indígena fue por mera necesidad; sin embargo, una vez teniendo una percepción salarial aunque no lo suficiente pero seguro para lo más indispensable, tienden, al conformismo ya que lo demás (lo que suceda con nuestro quehacer escolar) no importa mucho, porque ya se tiene lo más esencial, al contrario se prioriza la búsqueda de ingresos extras, en la cual el pensamiento y la actitud inmoviliza la profesionalidad.

Por eso, es impostergable empezar a cuestionar nuestra formación institucional no para deshecharla sino para exigir una formación adecuada a los contextos donde ejercemos nuestra práctica docente, debemos profundizar nuestra reflexión y sensibilidad en cuanto a si seguimos conformes ante una formación que margina nuestro pensar, nuestra identidad étnica, nuestras experiencias y saberes, las consecuencias serán de muy graves resultados para nuestros alumnos y nuestras comunidades, no debemos seguir aceptando que somos homogéneos cultural, política y biopsicosocialmente, mucho menos que la educación indígena es neutra en un orden establecido y armónico, somos particulares en la universalidad, en cambio sí debemos deshechar de nuestras mentes que somos meramente reproductores de planes y programas, no somos como los obreros y trabajadores de la construcción que manejan objetos, nosotros trabajamos con sujetos pensantes, activos y contradictorios que tienen una historia, una lengua, una cultura, formas de vida específicas, realidades que rebasan una formación institucional y una práctica docente reducida a las certezas, sin darle la oportunidad al docente a analizar, reflexionar y construir; para salir de un mundo romántico como si todo fuera color de rosa.

Gramsci nos ayuda a despejar nuestros pensamientos funcionalistas y estáticos cuando afirma: "Todos los hombres son intelectuales... el modo de ser del nuevo intelectual no puede residir ya en la elocuencia, motor exterior y momentáneo de los efectos y de las pasiones, sino en el inmiscuirse activamente en la vida práctica, como constructor, organizador, persuasor permanente y no puro orador..."(1989:55), o dicho en otras palabras "no depende de ti terminar el trabajo, pero tampoco estás libre de no hacerlo"(WEISSGLASS;1998:2); es decir, que nuestro trabajo no basta con cumplir el horario

de clases 9:00 a 14:00 horas, sino empezar a reconstruir y a reconceptualizar desde el cuestionamiento de nuestra formación, hasta nuestra práctica docente mediante trabajos colegiados y otros espacios que en su momento abordaremos. Mientras tanto con una formación hegemónica, autoritaria, antisocial y mercantilista arraigada por mucho tiempo en la educación indígena, la cual los docentes del primer ciclo de primaria (1º. y 2º. grados.) con las causas ya explicitadas de alguna manera la han ido apropiando a lo largo de su trabajo. Por tanto, ¿Cómo se manifiesta esta formación de "educación indígena" en la práctica de los docentes con sus alumnos?.

4.3. LA FORMACION INSTITUCIONAL Y SU REPERCUSION SOCIAL EN LA PRACTICA DOCENTE.

Hasta ahora nuestro análisis nos permite percibir al Sistema de Educación Indígena dentro del Sistema Educativo Nacional, como un derecho social y jurídico consagrado en nuestra Constitución, en la Ley General de Educación y la Ley Estatal de Educación, el cual no se da como un derecho ciudadano que el estado está obligado a devolver en función a los impuestos del pueblo, sino se da desde una posición política y una relación hegemónica, donde se pone en juego los intereses de los grupos sociales en una sociedad clasista. Para comprender mejor esta relación piramidal entre el estado y la sociedad en términos de formación y práctica docente, será necesario definir el concepto de sociedad no existiendo una sola concepción sino diversas, entre ellas "La sociedad se estructura sobre una armonía social básica, ... es decir todos los miembros de la sociedad adoptan los mismos valores, que constituyen el vínculo que los une. Dichos valores compartidos son la base de las normas que elabora el grupo social para regular las relaciones sociales. Esta regulación de las condiciones individuales llevan a la sociedad al equilibrio funcional" y la otra concepción de la "sociedad implica considerar a ésta como una totalidad concreta en la que se establecen diversas relaciones sociales condicionantes de la actividad total de los hombres; aquí están implicadas las relaciones económicas, políticas e ideológicas en una compleja red. Al condicionarse todas las formas de actuación del

hombre se condiciona, por lo tanto, la educación y la adquisición de conocimientos...”(PANSZA;1988:20-21).

La primera definición habla de una relación armónica, además, atribuye los mismos valores los cuales regulan a la sociedad. Para nosotros no existe una sociedad armónica y equilibrada porque en una sociedad donde se caracteriza un alto desarrollo tecnológico e industrial donde unos son dueños de los medios de producción y el capital económico y otros solamente dueños de su fuerza de trabajo, por lo tanto los intereses no son los mismos, lo cual implica una relación antagónica y de contradicción, por otro lado, serán los mismos valores nacionales tales como la lengua nacional, los símbolos patrios más no son los mismos valores étnicos, culturales, lingüísticos, etcétera. Por tanto, esta tendencia la podemos ubicar dentro del funcionalismo, corriente que tiene mucha influencia en la educación fundamentalmente en los procesos de la enseñanza- aprendizaje, en el cómo interactúan maestros y alumnos y la verdadera función de la escuela que aparenta neutralidad ante los diversos problemas socioculturales, políticos y económicos de la sociedad en la cual está inmersa.

La segunda posición contrasta con la primera porque reivindica a la sociedad como una totalidad e histórica donde la relación humana no es estable sino de constante conflicto y heterogénea en función a los propios intereses de cada sociedad, esta tendencia llevada al campo educativo nos permite buscar nuevas estrategias y alternativas en la formación y práctica docente para encauzar la escuela indígena al servicio de la comunidad, es decir “que la educación y la ciencia están comprometidas y son expresión de los conflictos. Es aquí donde el docente debe detenerse a reflexionar su propia práctica docente y tomar una posición, que es la que orientará su quehacer educativo” (PANSZA;1988:23). Desde esta definición crítica de sociedad abordaremos el análisis de la formación y práctica de los docentes de 1º. y 2º. grados de primaria como resultado de su formación institucional sustentada en el funcionalismo que deja al margen las consideraciones políticas que subyacen en el fenómeno educativo, pero también la influencia de otros factores que contribuyen en el desarrollo de sus actividades escolares como sus conocimientos personales

adquiridos en los diferentes espacios: familiar, comunal, su misma práctica docente, medios de comunicación, etc.

Aun cuando la práctica de los docentes mixtecos y de otras etnias de la escuela primaria bilingüe, no se reduce en el aula ni en la escuela sino trasciende fuera de la institución con las tareas administrativas, sociales, negociación con los padres de familia y el modo particular que cada docente aborda los contenidos educativos; pero indiscutiblemente su formación y por ende su labor educativa están inmersas y continúan reproduciendo una sociedad "armónica", homogénea cuyos valores son universales.

Cuestión que es posible evidenciar a través de la observación de lo que acontece en el aula, como producto de la formación docente en la cual están presentes los conceptos de educación, escuela y enseñanza-aprendizaje. Acotamos que educación y escuela no son sinónimos, porque la primera es un concepto social muy amplio de acuerdo a nuestra definición en la pág. 51 y no solo se limita a la educación escolar sino va más allá de la escuela, en este caso la educación familiar, religiosa, comunitaria, la educación no escolar o informal como la llaman algunos autores. A nosotros nos corresponde ver la compleja estructura de la educación escolarizada o formal "La educación formal surge en las sociedades que han llegado a un estado de la división social de trabajo, en el que se confía a una institución especializada, la escuela, la conservación, transmisión y acrecentamiento de la cultura" (PANSZA; 1988:24). Entonces la escuela juega un papel trascendental en la sociedad donde opera, no la podemos considerar libre de determinaciones sociales y políticas, no es lo que aparenta ser, lugar donde los alumnos sólo aprenden a leer, escribir, contar, rendir honores a la bandera nacional, participar en bailables y poesías en programas cívicos y sociales sino tiene una profunda connotación: tiene una finalidad política, una autoridad, una interacción y un currículum y dependiendo de las posiciones ideológicas de los docentes apropiadas en diferentes contextos concretados en su práctica docente si es desde una posición funcionalista, la escuela tiende a concebirse como "... escuela cuartel, institución cosa, autoritarismo de los maestros, represión administrativa, programas conformistas, difusión de la clase dominante, la escuela contemporánea pre-

senta todos los síntomas de una institución burocratizada, es decir alienada y alienante” (GUIGOU; PEREZ:1988:78)

Es cierto que hay posiciones radicales respecto a la escuela, algunos autores la definen como “el aparato ideológico reproductor del estado”, no compaginamos con esta tendencia, sino recuperamos el pensamiento de Giroux y Freire, para reivindicar los espacios de formación y de la escuela como instancias de lucha, de contradicción y de resistencia cultural y sociolingüística “... las escuelas son terrenos ideológicos y políticos a partir de los cuales la cultura dominante en parte produce sus certezas hegemónicas, empero, también son lugares donde las voces dominantes y subordinadas se definen y se constriñen entre sí...”(GIROUX;1986:417); desde luego que nuestro análisis en torno a la escuela es para conocerla y a partir del conocimiento de su estructura ideológica y enfoque filosófico podremos reflexionar y encontrar acciones propositivas para la formación docente y formación de los niños mixtecos, en tal sentido, los docentes deberán asumir una actitud “progresista” que les permita en su praxis pedagógica una enseñanza-aprendizaje más allá de una concepción tradicionalista donde “...la función del maestro no puede reducirse ni a la de simple transmisor de la información ni a la de facilitador del aprendizaje, en el sentido de concretarse a arreglar un ambiente educativo enriquecido, esperando que los alumnos por si solos manifiesten una actividad autoestructurante o constructiva. Antes bien, el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento”. (BARRIGA Y HERNANDEZ; 1998:1).

Hasta hoy la práctica de los docentes de 1º. y 2º. grados de primaria de la escuela Cuauhtémoc de Texcatitlán, se desarrolla exclusivamente dentro del salón de clases y de la escuela en el marco de lo instituido⁵, es decir, en apego a los planes y programas, cuyos enfoques, propósitos y contenidos educativos están previamente elaborados, el uso exclusivo de auxiliares didácticos, elaborados por la SEP que sirven de apoyo al docente y la importancia que revisten los libros de texto son imprescindibles para el proceso de la

⁵ Lo instituido; es lo establecido, el conjunto de institucionalizaciones que norman la vida dentro de la clase, de la escuela, e inclusive en la sociedad misma. (Pansza;1988,pág. 79).

enseñanza- aprendizaje a excepción de la metodología que utilizan en la asignatura de español para la adquisición de la lectura y escritura. A propósito de planes y programas, precisamente los cursos del PARE y Talleres Generales de Actualización (TGA) entre los más frecuentes, sus programas de trabajo se centran completamente en estos materiales, cómo el docente debe explotar al máximo estos materiales en su quehacer educativo.

4.3.1.- LOS CONTENIDOS NACIONALES Y ETNICOS

Para la comunidad de Texcatitlán, los planes y programas no les son significativos porque no contemplan contenidos que preserven y desarrollen su cultura, su lengua, sus formas de vida, es más, todos estos materiales incluidos los libros de textos están escritos sólo en la lengua nacional (español), pero si muy importantes para los docentes por que son sus materiales básicos de trabajo. Esto implica que la escuela es el único espacio del conocimiento científico, del conocimiento institucional y formal, es el lugar del conocimiento verdadero, en tanto que la comunidad no posee conocimientos científicos, no posee saberes, los contenidos étnicos no pueden ser tratados en la escuela. Esta polaridad se concreta desde la formación docente cuya referencia Carrizales la denomina "La zona del silencio en la formación, es el lugar en que habita el conocimiento inútil... no pragmático, no objetivo, no científico, irracional. Las formas para expulsar el conocimiento inútil son vastas, los que diseñan planes y programas, los investigadores, docentes y estudiantes; todos participamos en la construcción de la zona del silencio"(1991:22). Al respecto también el Dr. Porlán se interroga ¿Sólo en la escuela existe el conocimiento científico?, ¿los pueblos no tienen conocimientos?, la práctica tradicional ha sido simplificada, no se toma en cuenta lo cotidiano de las clases populares porque para el maestro todo viene ya en los libros, pero la escuela no es el único lugar para el conocimiento científico..."(Simposio Internacional, 13-11-98).

En efecto nuestras comunidades indígenas cuentan con una serie de saberes y conocimientos científicos como la astronomía, la medicina tradicional, la mitología, las mate-

máticas, la ecología, etcétera, conocimientos transmitidos de generación en generación cuya base esencial es la lengua oral y el hecho de que estos saberes no estén registrados mediante la escritura moderna, no implica que no se deban retomar como contenidos de la educación escolar sino por el contrario hoy más que nunca se deben de tratar como referentes básicos para un proceso de sistematización y desarrollo disciplinario donde interactúen los conocimientos locales, regionales, nacionales y universales en un plano de igualdad con sus particularidades lingüísticas, culturales y étnicas.

¿Entonces por qué se ignora todo este acervo cultural en nuestro proceso de formación y en consecuencia en nuestra práctica docente?. Las causas son múltiples, las cuales a lo largo de este análisis iremos respondiendo, entre ellas una práctica docente tradicional muy arraigada que responde a una línea de formación pragmática en donde el docente se encuentra con una serie de limitaciones metodológicas, el cómo convertir los saberes étnicos en contenidos⁶ escolares por un lado, por el otro, es más cómodo y fácil reproducir lo establecido que nadar contra la corriente porque lo nuevo causa angustia y ansiedad sin contar con las vicisitudes de la normatividad.

En este sentido, "...no debemos esperar a que la sociedad se democratice, se transforme radicalmente, para comenzar la democratización de la elección y de la enseñanza de contenidos..." (FREIRE;1996:108); es decir, si estamos esperanzados hasta que la sociedad en su conjunto se democratice primero para luego cambiar nuestra práctica docente sólo estaremos justificándonos, por lo que creemos que la práctica docente a partir de nosotros mismos como sujetos y como docentes indígenas es urgente cambiarla, intentando recuperar los saberes de la comunidad en donde prestamos nuestros servicios, en este caso la cultura y la lengua materna del niño mixteco como saberes inmediatos, a pesar de los riesgos y esfuerzos que esto implica ya que como dijera el autor, cualquier preocupa-

⁶ Son entonces, los conocimientos, hábitos, habilidades y destrezas que la escuela selecciona de la cultura para que los alumnos, los adquieran, construyan y apliquen, así como las actitudes y valores-elementos también de la cultura-que pretende que interioricen y manifiesten para lograr ciertos propósitos educativos, es decir, el para qué se aprenden esos contenidos. El contenido escolar constituye entonces, un aspecto sustancial de los procesos de enseñanza-aprendizaje y es el eje de la relación entre maestro y alumno. Contenidos escolares ficha 2 en "Los contenidos escolares" Cuaderno de formación docente en el centro de trabajo serie "nuestro Quehacer" número 4.

ción o práctica que tienda a respetar y tomar en cuenta el mundo social y cultural de los discentes en el proceso enseñanza- aprendizaje, está propenso a ser cuestionado y criticado por puro democratismo y populismo, incluso se puede afirmar que la cuestión esencial es enseñar, transmitir lo que debe ser enseñado y no perder el tiempo en verborreas con los grupos populares sobre su lectura del mundo. Estas reacciones podrán venir principalmente de quiénes conciben a la educación indígena como un fenómeno neutro, puro y de “progreso” sin descartar cuestionamientos de nuestros propios compañeros y de algunos padres de familia que rechazan cuando se habla de recuperar los modos de vida comunitaria, producto de una secuela histórica a quienes es necesario incluir en este proceso de trabajo innovador⁷ para su conscientización y colaboración.

Es evidente que la interacción maestro-alumno dentro de la escuela y de las aulas de 1º. y 2º. grados refleja una gran diferencia en vista de que el docente es el que enseña y el alumno es el que aprende, el primero posee los conocimientos, el transmisor de los contenidos escolares, el que expone, determina, da indicaciones, califica, evalúa, decide, etcétera, en fin el docente posee un amplio poder el cual pone en práctica ante sus alumnos quiénes juegan un papel relativamente pasivo porque son los que esperan, reciben, escuchan, cumplen y asimilan. En este proceso de enseñanza- aprendizaje se manifiesta el autoritarismo donde las relaciones de poder no sólo vienen de fuera sino se dan dentro del mismo salón de clases, cómo el docente legitima los contenidos ya preestablecidos en el plan y programa a través de la imposición y la disciplina, una relación de esta naturaleza conlleva a una “antidialogicidad” donde sólo el docente posee el poder y la palabra y más grave aún, cuando la palabra empleada como medio de comunicación y de instrucción no corresponde a la realidad lingüística del niño mixteco; por lo tanto, el alumno se concreta a recibir y sólo esporádicamente participa pasando al pizarrón o complementando preguntas a medias que el docente le hace por ejemplo: maestro: ¿Para regar las...?

⁷ La innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación. También podemos considerar como actitud “innovadora” la capacidad de adaptar, resistir o rechazar una determinada propuesta de innovación, ya que el hecho educativo no es rígido ni uniforme, sino, por el contrario, ideológico, multivariado y contextual. (Imberión, 1996).

alumno: plantas. Se comprende que esta actitud docente en un peso histórico que el sujeto indígena arrastra desde su temprana formación escolarizada (primaria, secundaria y bachillerato), hasta su proceso de profesionalización en el caso de los que ya realizaron estudios de normal básica.

De esta manera el docente no está desarrollando el potencial biopsicosocial del alumno mixteco a partir de sus conocimientos previos, es decir sus saberes acerca de su familia, de su comunidad, de su cultura y su lengua "...el objetivo básico de toda actividad educativa es favorecer que los estudiantes elaboren personalmente el conocimiento y el significado a partir de su experiencia vital con la realidad, que reconstruyan la cultura y no simplemente la adquieran."(PEREZ;1993:107), sino por el contrario se le está coartando la oportunidad para que a través de una serie de actividades entre ellas las lúdicas que juegan un papel fundamental, mediante el ensayo y el error poco a poco desarrollen sus conocimientos particulares como sujeto indígena no para llegar al conocimiento universal sino a la par con éste para una verdadera educación Bilingüe e Intercultural o dicho de otra manera al conocimiento sistemático y conceptual. Se concibe al alumno como una "tábulas rasa"⁸, es decir que por su edad carece de conocimientos, no sabe lo que quiere, por tanto el docente lo sabe todo y quien conducirá la formación escolar del alumno mixteco siendo considerado no como un sujeto pensante y protagónico sino como un objeto vacío donde el docente va a depositar los conocimientos.

Esta concepción educativa Freire la denomina la educación bancaria⁹. El mismo autor en palabras de Nicol matiza en su libro más reciente. La Pedagogía de la Esperanza: " El

⁸ Tabula rasa-mesa vacía-significa que no hay ideas innatas. La naturaleza original del hombre no era buena ni mala ni tampoco activa -moralmente neutra y pasiva-... (Bigge M. Teorías de aprendizaje... 1994, pág. 53-54).

⁹ a) el educador es siempre quien educa, el educando el que es educado. b) el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben. c) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso, los educandos son los objetos pensados. d) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente. e) el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados. f) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción. g) el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan en la actuación del educador. h) el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él. i) el educador identifica la autoridad del saber con sus autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son estos quienes deben adaptarse a

mal no está realmente en la clase expositiva, en la explicación que el profesor o la profesora den. No es eso lo que caracteriza lo que critiqué como práctica bancaria. Critiqué y continúo criticando aquel tipo de relación educador-educando en que el educador se considera el único educador del educando, en que el educador rompe o no acepta la condición fundamental del acto de conocer que es la relación dialógica; la relación en que el educador transfiere el conocimiento sobre *a o b o c* objetos o contenidos al educando, considerado simplemente recipiente".(FREIRE;1996:113).

La educación bancaria entonces es, una ideología y práctica institucional que anula toda iniciativa, creatividad y dinamismo de los alumnos y docentes, una relación que se reduce al mando y obediencia, a la inmediatez por ejemplo un horario rígido de clases, hacer todo lo posible por agotar las ocho unidades de cada asignatura del plan y programa durante el ciclo escolar, a la adquisición sistemática de la subordinación y sumisión, a la enseñanza de los valores externos tales como los símbolos nacionales (himno nacional, honores y juramento a la Bandera Mexicana, etcétera,) actividades mecanicistas, memorísticas y de rigor que se repiten todos los lunes de cada semana hábil y en las fechas cívicas que señala el calendario escolar, ignorando los valores propios. La educación bancaria es, de arriba hacia abajo, informa no forma, transmite no construye, es un instrumento paternalista, inmovilista, asistencialista que pretende domesticar la mentalidad del docente y discente, como ciudadanos acríticos e indiferentes para ser ajustados a las estructuras sociales y políticas establecidas y por ende su extinción lingüística, cultural y étnica, sutilmente hacia una sociedad ortodoxa y homogénea.

Podemos afirmar que la práctica de los docentes del primer ciclo de primaria de la escuela primaria bilingüe de Texcatitlán, en menor o mayor grado se circunscribe en la corriente tradicionalista cuyos "Rasgos distintivos de la escuela tradicional son: verticalismo, autoritarismo, verbalismo, intelectualismo, la postergación del desarrollo afectivo, la domesticación y el freno al desarrollo social, son sinónimos de disciplina, esta escuela se

las determinaciones de aquél. j) Finalmente el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos."(FREIRE;1991:74).

concede al margen de las desigualdades sociales que perpetúa al ignorarla. En la escuela tradicional se respeta un rígido sistema de autoridad, quien tiene la mayor jerarquía es quien toma las decisiones...y el alumno es el que está al final de esta cadena autoritaria, carece de poder ..." (PANSZA;1988:53), de esta manera la escuela tradicional conlleva una línea individualista donde el sujeto no tiene por qué interesarse en los demás, olvida que es un sujeto social asimismo ignora los problemas sociales culturales, políticos, y económicos fortaleciendo así la relación hegemónica (opresores-oprimidos), niega las potencialidades del desarrollo como seres pensantes en los docente y discentes, acepta esa relación asimétrica donde polariza el modo de ser, pensar y actuar, ya que uno mira desde arriba y el que está abajo debe aprender a mirar desde donde está, cadena que parte desde la élite de poder hasta la práctica del docente indígena.

O dicho de otra manera "...el punto de vista tradicional sobre la instrucción escolar y el currículum se asienta en las estrechas preocupaciones por la eficacia, los objetivos de conducta y los principios de aprendizaje que tratan el conocimiento como un objeto de consumo y las escuelas como simple lugares de instrucción ... los educadores tradicionales tal vez pregunten cómo debería tratar la escuela de alcanzar una determinada meta fijada de antemano, pero raramente preguntarán por qué la meta en cuestión va a resultar beneficiosa para algunos grupos socioeconómicos y no para otros, o por qué las escuelas tal como están organizadas actualmente, tienden a bloquear la posibilidad de que clases sociales concretas puedan alcanzar una cierta medida de autonomía económica y política" (GIROUX;1990:45-46).

Ambas definiciones nos aclaran el sesgo de la escuela tradicional que aparenta imparcialidad pero apunta en beneficio de un determinado grupo social que goza de los privilegios del poder político y económico. Tal es el caso de nuestra escuela donde se hace incipiente al concepto de eficacia en el sentido de centrarse la práctica docente indígena básicamente en dos asignaturas: español y matemáticas, dándole menos importancia a las demás asignaturas particularmente la enseñanza del Conocimiento del Medio que la integran geografía, historia, civismo y ciencias naturales. Para los docentes de 1º. y 2º.

grados y por ende para las autoridades educativas (director, supervisor, jefe de zonas, etcétera) y los padres de familia, es determinante que en el primer año de primaria debe adquirirse la lecto-escritura y el dominio de la suma, resta y números antes que culmine el periodo escolar o por lo menos al término del mismo. Característica y preocupación no solo de los docentes de esta escuela sino de toda la jefatura de zonas, nosotros mismos lo hemos hecho a lo largo de nuestra experiencia docente, en tal sentido "El concepto es extremadamente estrecho y restringido: hace referencia generalmente al desarrollo de la lecto-escritura, la matemática, la adquisición de una cultura enciclopédica"(GREEN (1976) PEREZ;1993:104). Así para el docente de primer año, es un gran éxito y satisfacción que sus alumnos logren leer, escribir, sumar, restar, no importa que sea una adquisición mecanicista sin que el alumno alcance la comprensión y el discernimiento sin que logre una competencia lingüística y comunicativa; es decir, comprender e interpretar lo que lee, escribe, la capacidad de producir textos y de igual manera con la enseñanza de las matemáticas sin provocar en el alumno a plantear y resolver problemas a partir de su cotidianeidad, es decir "aprender matemáticas resolviendo problemas y no aprender matemáticas para aplicarla".

Es indiscutible que las acciones educativas en torno a este paradigma educativo por parte de los docentes del primer ciclo de primaria, no son gratuitas sino detrás de ellas existen una serie de razones destacando el cómo han sido formados los docentes desde su educación escolarizada y su formación, por lo que dicha práctica docente puede darse de manera consciente como también inconscientemente, porque no se logra visualizar a quién beneficia una educación de esta naturaleza y a quién perjudica y si se alcanza a percibir el enfoque de la educación tradicional, simplemente se asumen aptitudes y actitudes de conformismo y apatía, para no entrar en complicaciones pedagógicas. Pero este modelo tradicional no del todo se reproduce, de alguna manera se manifiestan síntomas de resistencia, por ejemplo cuando el docente recurre esporádicamente al uso de la lengua materna del niño para traducir algún concepto y el caso del docente que realizó la traducción de varios cantitos en la lengua mixteca, practicándolos con sus alumnos en forma bilingüe.

Por ello, a lo largo de este complejo proceso de la enseñanza- aprendizaje de los docentes y alumnos mixtecos, los primeros se ven involucrados en prácticas escolares explícitas e implícitas a través de un currículum y los segundos asimilan sin negar también una manifestación mínima de resistencia cuando el docente en forma insistente trata de mantener quieto y callado al grupo porque no le pone atención.

4.3.2.- EL CURRÍCULUM OFICIAL, OCULTO Y FLEXIBLE.

Para mayor comprensión de lo que pretendemos decir y parafraseando a J. Sacristán, en cuanto a que es difícil encontrar una definición de currículum aceptada universalmente por su gran complejidad, nos remitiremos a la concepción siguiente desde una perspectiva real y crítica que se aproxime a un currículum alternativo de educación indígena "El currículum se fundamenta en conocimientos epistemológicos, pedagógicos, ideológicos y sociológicos, por lo que en todo diseño y en toda práctica curricular subyace una concepción de la educación, del aprendizaje, del hombre y de la sociedad, aun cuando, algunas veces, no esté expresa y formalmente definida. Y como es lógico, el profesorado no puede estar al margen de su elaboración y experimentación...las prácticas curriculares no pueden limitarse a una elaboración y transmisión acrítica de los contenidos culturales sino que deben tener como meta, aunque parezca una ambición desmesurada, la libertad y la emancipación de los individuos y los grupos sociales" (IMBERNON;1996:59).

Esta concepción curricular dista mucho del currículum oficial que se practica cotidianamente concretado en contenidos plasmados, secuenciados y elaborados previamente en el plan y programa por especialistas externos, los cuales son reproducidos sin mayor problema, pero en el fondo este currículum tiende hacia un determinado fin el cual muchas de las veces no es percibido por los docentes quienes realizan tareas educativas explícitas o manifiestas tales como la disciplina, la coerción, la medición del conocimiento, etcétera, pero también realizan tareas implícitas, es decir acciones sutiles que refuerzan la práctica docente tradicionalista sustentadas, lo que para algunos autores críticos denominan el

currículum oculto cuyos principios se basan en "...el elemento arbitrario cultural, que es como la columna del currículum oculto, sirve para mantener y reproducir a través del sistema de enseñanza, la ideología dominante de nuestro sistema...expresar los intereses de la clase en el poder, como si éstos fueran los intereses de toda la sociedad, interpretar la realidad social desde la perspectiva, racionalidad y marco teórico de la clase dominante, ocultar el carácter clasista y oligopólico...una utopía de existencia y excelencia individual...producir en los actores maestros, alumnos, padres de familia y administradores una visión de la realidad social que los haga funcionar de acuerdo al sistema dominante..." (GUZMAN; 1991:171).

Entonces, podemos caracterizar que el currículum oculto influye contundentemente en la práctica docente indígena, cuando los propios docentes y autoridades educativas afirman "...existe el problema de comprensión de la lectura, uno quisiera; sin embargo, no hay respuesta tal vez porque no entienden el español, el gran problema es la no comprensión en todos los grados, tal vez por lo que hablan mucho el idioma y no platican el español...", afirmación que refleja la legitimación y apropiación de pautas culturales enajenantes, minimizando su propia cultura, su propia lengua como obstáculos y lastres para el proceso y desarrollo de la educación indígena dentro del sistema educativo nacional. Es entendible que el currículum oculto, es muy fuerte su influencia que el docente lo vive como por ósmosis al grado de desconocer su propia identidad cultural a falta de análisis, comprensión y visualización de la carga política e ideológica que conlleva implícitamente hacia el tipo de individuo que la sociedad dominante requiere, reduciendo la práctica docente en un mero instrumento político sutilmente manipulable.

Así el currículum oculto, juega un papel trascendental en la escuela indígena para ir desplazando poco a poco los conocimientos y saberes étnicos por saberes ajenos a la realidad sociocultural indígena; por tanto, " el currículum oculto de las prácticas escolares tiene una dimensión sociopolítica innegable que se relaciona con las funciones de socialización que tiene la escuela dentro de la sociedad. De hecho los análisis más certeros sobre el currículum oculto provienen del estudio social y de los contenidos y de las expe-

riencias escolares. Hábitos de orden, puntualidad, corrección, respeto, competición, colaboración, docilidad y conformidad son, entre otros aspectos inculcados consciente o inconscientemente por la escuela que denotan un modelo de ciudadano” (SACRISTAN; 1993:152)

Detrás del currículum oculto subyace un proceso sistemático a mediano y largo plazo de formación del sujeto mixteco como persona individualista y no colectiva, competitiva materialmente más no socialmente, sensible hacia el progreso economicista y consumista e insensible hacia la formación humanista, indiferente hacia los conflictos socioculturales, económicos, políticos y su incorporación dócil, sumisa y hasta entusiasta a la estratificación social de clase, cuya inserción y función es de subordinación.

El trasfondo que sustenta esta forma de ejercer la docencia dentro del currículum oculto, obedece a un profundo arraigo ideológico como resultado de un proceso histórico, socio-cultural, político y económico aunado a un proceso de formación institucional descontextualizada y lineal, por lo que se hace impostergable repensar, qué de nuestra práctica docente, cómo lo hacemos, para qué y para quienes redunde el beneficio de la educación, es necesario autocuestionar nuestra conciencia para darnos cuenta hacia dónde vamos; si es hacia una conciencia funcionalista debemos detenernos para recordar que nuestra condición social y étnica no nos permite pensar y actuar a favor de una clase privilegiada que vive en la opulencia sin olvidar que la ideología puede resultar engañosa “...es que la ideología tiene que ver directamente con el encubrimiento de la verdad de los hechos con el uso del lenguaje, para ofuscar u opacar la realidad al mismo tiempo que nos vuelve “miopes”...sabemos que hay algo enclavado en la penumbra pero no lo vemos bien...la capacidad que tiene la ideología de ocultar la realidad, de hacernos “miopes”, de ensordecernos, hace, por ejemplo, que muchos de nosotros aceptemos con docilidad el discurso cínicamente fatalista neoliberal que proclama que el desempleo en el mundo es una fatalidad de fin del siglo. O que los sueños murieron y que lo válido hoy es el “pragmatismo” pedagógico, es el adiestramiento técnico-científico del educando y no su formación, de la cual no se habla más” (FREIRE; 1997: 120-121).

Muchos de nosotros podríamos autopreguntarnos y respondernos ¿Pero qué tiene que ver lo político con la educación? Con que yo cumpla con mi trabajo, con el horario de lunes a viernes, cumplir con las indicaciones de los jefes, asistir a reuniones oficiales y sindicales, que mis alumnos aprendan a leer y escribir bien, estoy cumpliendo con mi trabajo cabalmente, la política es de los políticos, de los partidos, esas cosas no me interesan sino el “progreso” de mis alumnos. Pensar así es reducir a la práctica docente, a la escuela, a la educación en meras actividades de rigor y formulistas; para ello es necesario no confundir la política social y humana con la “política profesional” ya que actuar dentro de la política significa formar sujetos sensibles contra la injusticia, explotación y discriminación racial. De lo contrario nuestra formación y quehacer docente pueden quedar en entredicho y entonces cuando nos autodefinimos como “agentes sociales de cambio”, en que situación quedamos?, ¿a cuál cambio nos referimos?, ¿cuáles agentes sociales?. Si estamos produciendo “lo que la actual sociedad necesita, para mantener su estatus y su división de clases, individuos moldeados, amaestrados y “socializados”...”(GUTIERREZ;1997:146).

Más bien somos agentes de la estabilidad, del “progreso” de nuestros alumnos quienes al egresar de la primaria o telesecundaria en muchos de los casos su única alternativa es, engrosar las filas de la mano de obra barata en el mercado laboral como policías, militares, trabajadores domésticos, peones de albañil, etcétera, aclarando que estos trabajos no son denigrantes, sino el hecho de producir ciudadanos que venden su fuerza de trabajo por un salario mísero en su afán por sobrevivir dentro de una estructura de explotación clasista. Así “el docente lo quiera o no consciente o inconscientemente ejerce una acción política. Los educadores que no hacen política... practican de hecho la política de la sumisión al más fuerte. Su neutralidad es lo que les convierte en instrumento fácilmente manejables por los que poseen el poder político.”(GUTIERREZ;1997:54). Por lo que es prioridad fundamental que “el educador se tenga que preguntar a favor de qué y de quién se haya al servicio; por consiguiente, contra qué y contra quién luchar en su posibi-

lidad de lucha dentro de su práctica" (IBIDEM;1997:7), significa entonces que, el docente indígena debe asumir una posición política en pro o en contra del desarrollo de sus alumnos y por ende de las comunidades indígenas, ya que "la participación política es un derecho que todo ciudadano puede y debe ejercer. Hacer política es inherente al ser mismo del hombre, es esencial a su labor porque es una dimensión de la vida personal y social...la política¹⁰ como una de las más importantes dimensiones del ser humano ha de formar parte integrante del proceso educativo...coartar la acción política es hacer del hombre un autómatas al servicio de los intereses ajenos; porque es producir sin llegar a conocer los resultados, es convertirse en objeto de las decisiones políticas de los de arriba...es legitimar el orden existente...en fin convertirse en un ciudadano pasivo y disminuido..."(GUTIERREZ;1997:11).

Precisamente, la práctica de los docentes mixtecos, chinantecos y mazatecos de 1º. y 2º. grados, está sustentada e impregnada de una carga ideológica engañosa que el estado a través de sus diferentes políticas educativas ha impuesto en ellas, haciéndoles creer que su cotidianidad escolar responde a las necesidades reales de los alumnos mixtecos y de su comunidad y exentas de los conflictos socioaculturales y lingüísticos, pocas veces se detienen a cuestionarse e interrogarse sobre la trayectoria de su formación y práctica docente respecto al tipo de educación indígena que están desarrollando, el tipo de sociedad y de hombre que están formando, ignorando muchas veces el destino de sus alumnos en el futuro, pensando ingenuamente que su práctica docente es meramente educativa sin vislumbrar que de todas formas es una práctica pedagógica-política pero no en beneficio de su etnia mucho menos de sus alumnos ni de su comunidad, sino por el contrario es una práctica tradicional que equivale a una práctica educativa a favor de la política económica y social que impone el estado a la gran mayoría de la sociedad nacional y en particular a la sociedad indígena; pero su práctica sí es en beneficio de un determinado grupo social que goza de privilegios y comodidades del sistema político.

¹⁰ Por política entendemos tomar partido frente a la realidad social, no quedar indiferente ante la justicia atropellada, la libertad conculcada, los derechos humanos violados, el trabajador explotado; es descubrir en los estudiantes el gusto por la libertad de espíritu, despertar la voluntad para resolver los problemas de conjunto, desa-

4.3.3. LA EVALUACION EN EL PROCESO DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

En este sentido la práctica educativa de los docentes de 1º. y 2º. grados en el marco de la educación tradicional y bancaria, evidentemente que está sustentada en una posición ideológica y política, que no sólo tiene que ver con el plan y programa, contenidos escolares, curriculum y una relación vertical del docente hacia el alumno, sino también ésta ideología se concreta en el enfoque teórico-metodológico que el docente se apoya para el proceso de la evaluación de la enseñanza-aprendizaje. De esta manera como lo reafirman y sostienen los propios directivos (supervisor, director, jefe de zonas), “el docente bilingüe en su gran mayoría no evalúa los aprendizajes, porque generalmente realiza una medición de lo que enseña”(18/11/98), para ellos lo principal es cuantificar el conocimiento, calificar lo observable y la conducta del niño, medir la memorización, considerar la evaluación como algo separado del proceso educativo; además, se realiza al término de cada unidad didáctica, dividido en espacios de tiempo para que al final haya un producto numérico siendo como instrumento fundamental de esta evaluación la batería de pruebas objetivas por escrito.

Toda esta práctica evaluativa corresponde al “discurso actual de la evaluación se fundamenta en la teoría de la medición; es en la medición donde se encuentra la propuesta central para realizar la evaluación; por lo que este discurso manifiesta claras vinculaciones con el conductismo y con la concepción ...del positivismo...”(DIAZ;1993:109). O sea, que la evaluación se reduce a la actitud externa del alumno, al aspecto cuantitativo, al “pragmatismo”, “utilitarismo”, “experimentalismo” y “biologismo”. Es por ello, que “varios autores reconocen ahora los efectos sociales de la evaluación...que esta actividad no puede ser como una acción neutra, técnica y aséptica, sino que obedece a determinaciones sociales...Esto quiere decir que sus resultados reflejan las posibilidades económicas que tienen los individuos,...y no solamente como un problema de falta de capacidades...la

rollar el sentimiento de ser responsables del mundo y de su destino, encaminando así a los estudiantes hacia una acción militante. (Gutiérrez, 1997. Pág. 11)

evaluación contribuye...a que el estudiante pierda o no tome consciencia de sí mismo y de su propia situación, dado que lo importante es sobresalir, ganar a los otros u obtener un 10. En esta forma el alumno difícilmente reflexiona sobre su aprendizaje sobre para qué aprendió y cómo logró aprender; también crea un falso mito sobre el aprendizaje, que es referido...a un número: 10 significa que ha aprendido, 5 quiere decir que no sabe”(IBIDEM;1993:106-107).

Tratando de interpretar estas definiciones, por tanto, no existe una evaluación que implique principio y fin como un proceso, tampoco la acreditación que significa aprendizajes importantes, sino se trata de medir el conocimiento del niño sin tomar en cuenta sus sentimientos e intereses, medición que permite el control, el individualismo y la selectividad; medición que responde a una determinada política educativa, medición que obstaculiza y enajena al niño mixteco a usar una lengua que le es ajena “¿Cómo evaluar su capacidad de expresión oral si no se deja que la practique?” (SACRISTAN;1993:386); medición que durante el ciclo escolar 1997-1998 fueron reprobados 23 alumnos de 1º. y 2º. grados, datos obtenidos de la estadística de fin de cursos y de los formatos IAE que controlan el registro de las calificaciones de los alumnos en las diferentes asignaturas, donde constatamos que los alumnos que fueron considerados como reprobados aparecen con las calificaciones 5 principalmente en las asignaturas de Español y Matemáticas, estos datos dan cuenta de una educación parcializada e instrumentalista:

GRUPOS	EXISTENCIA	PROMOVIDOS	NO PROMOVIDOS
1º. "A" y "B"	46	35	11
2º. "A" y "B"	46	34	12
TOTAL	92	69	23

Este número de alumnos reprobados en un lapso de 6 periodos escolares serían 138 sin tomar en cuenta la deserción durante el ciclo escolar, es un indicador que nos permite ver

como la escuela tradicionalista mediante su práctica instrumentalista, pragmatista, autoritaria y funcionalista, va excluyendo a la comunidad escolar mixteca argumentando que son alumnos indisciplinados, desatentos, faltos de inteligencia, calificativos que se socializan no sólo por parte de los docentes sino de los propios alumnos y legitimados por los padres de familia, autoridades educativas y la sociedad en general, ignorando consciente o inconscientemente que las causas de la deserción y “reprobación” no sólo se deben al alumno sino una variedad de razones entre ellas. Los problemas sociales que el alumno atraviesa en su seno familiar como son económicos, alimenticios, de salud, pero fundamentalmente la falta de comprensión, de afectividad, de motivación y la carencia de una enseñanza que parta de la cotidianeidad cultural como social, lingüística y étnica del niño mixteco que lo conduzca a aprendizajes significativos sin la necesidad de ser objeto de calificación y medición.

Esta forma de concebir y practicar la evaluación está tan arraigada en las escuelas tradicionales que nosotros mismos como docentes indígenas hemos vivido este proceso de discriminación, segregación y selectividad escolarizada, por eso se explica el porqué un número considerable de jóvenes indígenas ingresan al magisterio bilingüe como una opción de trabajo remunerado y no se tiene acceso a otras profesiones no por falta de capacidad intelectual, interés, sino precisamente por estos filtros selectivos sumados a los problemas socioeconómicos, socioculturales y sociolingüísticos que enfrentan los estudiantes; matizamos, somos docentes indígenas porque fue nuestra única alternativa ante un sistema educativo segregacionista, pero también somos docentes indígenas a mucha honra en la medida de la existencia y resistencia de nuestros pueblos de origen.

Por tanto “toda selección implica necesariamente exclusión y se excluyen en primera instancia aquellos para quienes vivir y trabajar para seguir sobreviviendo es un imperativo vital que está por encima de otra necesidad, se excluyen todos aquellos a quienes las dificultades materiales les obligan a buscar el sustento diario como la primera y más urgente de las necesidades. Confundir selección natural, basada en los dones del individuo (inteligencia, voluntad, capacidad), con selección social es parte del engaño ideológico al

que estamos sometidos ... los exámenes no son sino instrumentos legalizados de selectividad... los estudiantes son medidos, analizados, clasificados y segregados. Segregar y eliminar a fin de que la pirámide escolar sea un calco de la pirámide social. Se ha dicho y repetido en todas las latitudes y en todos los tonos que los exámenes son una trampa y una inmoralidad. No necesariamente porque los profesores sean unos viejos malvados, sino simplemente porque así lo exige el sistema”(GUTIERREZ;1997:36).

Consideramos que la evaluación es un fenómeno complejo que aún cuando el docente quisiera practicarla de una manera más contextualizada, tropieza con grandes obstáculos creados históricamente en el plano de la educación tradicionalista, bancaria, funcionalista y capitalista, siendo uno de ellos, las exigencias normativas de los reglamentos de la SEP, DGEI y IEEPO, por otro lado el modelo utilitarista de formación que ha tenido y sigue teniendo el docente indígena y sin lugar a dudas, la exigencia que se ha hecho ya tradición por parte de los padres de familia y de la sociedad en su conjunto. Por eso, es asunto prioritario desestructurar nuestros esquemas conceptualistas e ideológicas para ir cambiando nuestros modos de ser, pensar y actuar como docentes indígenas, hacia una toma de conciencia crítica que nos permita cuestionar con nuestra praxis, las prácticas y los discursos estelares del sistema educativo, al legislar leyes que proclaman las mismas oportunidades e igualdades de acceso al sistema educativo básico, medio y superior, “pero una cosa es la igualdad formal y legal y otra muy diferente la igualdad real... los estudiantes hijos de campesinos, de artesanos y obreros están económicamente condicionados de tal manera que de poco le sirve el precepto legal que asegura que todo habitante de la república tiene derecho a recibir una educación amplia y de poco le aprovecha que el estado le garantice la igualdad de oportunidad. Confundir, igualdad de oportunidades con igualdad de posibilidades es una manifestación ideológica más. Es inútil que la ley prescriba toda acción discriminatoria sabiendo que esa discriminación es efectiva y muy real desde que el niño está en el vientre materno”(IBIDEM;1997:33).

Esta aparente igualdad de posibilidad se refleja con claridad en los procesos de la formación institucional del docente indígena, por ejemplo: el hecho de que existan unidades de

UPN semiescolarizado en diferentes puntos del estado de Oaxaca no significa que todos los docentes accedan a este espacio sino solo algunos y con grandes esfuerzos socioeconómicos, concretamente de los seis compañeros entrevistados hasta el ciclo 97-98, ninguno estaba asistiendo a estas unidades. Además de los seis, solo dos tuvieron la posibilidad de estudiar la normal básica. En consecuencia este mismo fenómeno se manifiesta con los alumnos, no todos concluyen la educación primaria y telesecundaria aún cuando estos servicios funcionan en la comunidad de origen y mucho menos podemos pensar que de estos alumnos se vaya a contar con un buen número de profesionistas en las diferentes disciplinas. Ante esta realidad del fracaso de la educación, los decretos oficiales son meramente justificaciones; así cuando Gutiérrez alude que el niño desde en su gestación es víctima de la discriminación es debido a que por generaciones los pueblos indígenas han recibido una educación de segunda, asimilacionista y selectiva, si hoy en día ha variado mínimamente la educación indígena, se debe a la lucha organizada de algunos pueblos indígenas (tzotziles, tzeltales, etcétera) de las heroicas etnias chiapanecas y de las organizaciones no gubernamentales (ONG) y tal vez aunque parezca incongruente pero la deuda externa y recientemente el caso (FOBAPROA), son deudas que el estado impone a dos tres generaciones venideras del pueblo a pagar cuya repercusión es grave en la educación por la reducción de presupuestos; entonces: ¿cuál igualdad de oportunidades y posibilidades educativas?.

A pesar de todas las dificultades que enfrenta la educación indígena, es nuestra responsabilidad buscar mecanismos y alternativas de solución que poco a poco se acerquen a una educación más integral que permita al niño mixteco desenvolverse plenamente; por ello, persistir en una evaluación como parte de una pedagogía y didáctica que se limita ver al sujeto como objeto manipulable y moldeable, es continuar con una ideología y práctica aparentemente apolítica que legitima y fortalece una educación al margen de los problemas sociales, políticos, culturales, económicos y lingüísticos.

Por consiguiente, la transformación educativa indígena requiere de un concepto de evaluación diferente al de la teoría de la medición para su operatividad en el proceso de la enseñanza-aprendizaje; así, “la evaluación debe partir de un marco teórico conceptual y operativo que oriente...los rasgos propios de un proceso como el siguiente: Totalizador, histórico, comprensivo y transformador...no debe considerarse la evaluación como una actividad terminal, mecánica e intrascendente con intensiones administrativas...”(MORAN:1993:94-95). Totalizador, porque debe abarcar todo el proceso de aprendizaje y al hablar de proceso se refiere a la totalidad (capacidades, aptitudes, sentimientos, habilidades, destrezas, etc.) de la persona humana. Histórico, porque el alumno es particular y colectivo con un pasado presente y futuro. Comprensivo, porque la evaluación debe ser con los alumnos incluido el propio docente en forma continua para mejorar el proceso didáctico y Transformador, porque no debe ser con fines administrativos y sumativos, ni concebir al alumno como producto acabado disponible para el mercado más bien debe centrarse en el sentido humanista cuya relación con el mundo es dialéctico, además consideramos el aprendizaje como un proceso incluido la conducta como un todo, el conocimiento y el aprendizaje grupal¹¹.

Esta propuesta evaluativa puede ser pertinente en el contexto de nuestra problemática en vista de que los docentes en referencia se concretan en cumplir las exigencias de la institución educativa, aplicando criterios individualistas a partir de la calificación de tareas, trabajos y ejercicios de los libros de texto, la prueba objetiva, la disciplina que cada alumno manifiesta en su conducta y los concursos de conocimientos, se “selecciona al mejor alumno de acuerdo a su conducta y sus calificaciones para que vaya a concursar a nivel zona, regional y estatal”(Docentes de 1º. y 2º. gdo).

¹¹ Concebimos al aprendizaje grupal o aprendizaje en grupo como la estrategia metodológica idónea para desarrollar paralelamente y con sentido crítico y constructivo, los procesos de evaluación y acreditación, ... hablar de aprendizaje grupal implica ubicar al docente y al estudiante como seres sociales, ... valorar la importancia de aprender a interaccionar en grupo y a vincularse con los otros; aceptar que aprender es elaborar el conocimiento, ya que este no está dado ni acabado; implica, igualmente, considerar que la interacción y el grupo son medio y fuente de experiencias para el sujeto que posibilitan el aprendizaje; reconocer la importancia de la comunicación y de la dialéctica en las modificaciones sujeto-grupo, etc. Morán Oviedo, 1993 Pág. 98.

Ante estas perspectivas, cabe ampliar las magnitudes de la evaluación a modo de reflexionar y tomar consciencia de sus implicaciones en contraposición de la visión tradicionalista, haciendo incapié en la propuesta anterior y de otros autores como Sacristán quien plantea una "evaluación integrada de manera natural en el proceso didáctico que abarca al alumno como ser que está aprendiendo. Por eso es globalizadora de toda su personalidad, holística (abarca todo). La progresiva implantación más humana de entender a los alumnos, con el rechazo de modelos educativos academicistas...una evaluación continua tiene coherencia pedagógica sólo si la entendemos con fines formativos...un clima educativo con buena comunicación puede permitir al profesor prescindir de evaluaciones formales... cuando ese clima no existe o cuando la comunicación está deteriorada, la falta de conocimiento directo se camufla con la explicación de técnicas formalizadas de evaluar...para lograr una enseñanza menos preocupada por el control en la que los alumnos puedan sentirse llamados a aprender por el gusto de hacerlo, hay que ocuparse más por seleccionar contenidos sustanciales para el currículum y descubrir actividades académicas atractivas en vez de nuevas técnicas o enfoques de evaluación...hay que planificar el trabajo y no la evaluación..."(SACRISTAN;1993:387-396).

En tal virtud, es primordial que el docente indígena se esfuerce por cambiar de mentalidad y considerar en su práctica docente una nueva visión y consecución de una evaluación más social, humana y natural, que no sólo se evalúe por exigencias normativas sino que parta del quehacer cotidiano y, mucho menos valerse de la evaluación para ejercer control sobre los alumnos, ni utilizarla como justificación del fracaso escolar cuya responsabilidad atañe al maestro. Por el contrario, la evaluación deberá estar implícita en el desarrollo de las actividades escolares, esencialmente que se manifieste en la interacción maestro-alumno, alumno-maestro y alumno-alumno, en donde cobre trascendencia y supremacía una amplia y fluida comunicación a partir de la lengua y cultura de los alumnos como referentes inmediatos a su entorno social.

Practicar una evaluación de esta naturaleza (enfoque crítico), no basta que los docentes indígenas cambien de manera de pensar, tienen que concretarla en su práctica, pero es

determinante e indiscutible que las instituciones formadoras de docentes tienen la estricta responsabilidad jurídica y social de modificar sus planes y programas funcionalistas e instrumentalistas, por una formación docente indígena que coadyuve a transformar el quehacer del docente mixteco y de otras etnias, no sólo en el aspecto de la evaluación, sino en todos los aspectos que involucren la complicada y difícil tarea de la enseñanza-aprendizaje. Por lo que “se exige un cambio en la ideología selectiva dentro del sistema educativo y de los propios docentes, una revisión de las necesidades de formación del profesorado para una mentalidad más diferenciada. El límite profesional en los docentes es un obstáculo importante para la evaluación globalizadora. Los profesores como cualquier ser humano tienen una capacidad limitada...”(IBIDEM;1993:390). O sea, que los procesos de formación que ha tenido el docente indígena es limitado en cuestión teórica, metodológica y reflexiva, impidiéndole retomar los planteamientos nuevos que lo ayuden a mejorar su práctica docente. En este caso una evaluación menos cuantitativa y normativa por una evaluación cualitativa y formativa.

La evaluación globalizadora u holística de acuerdo al autor antes citado, se ajusta a las condiciones de nuestra problemática, debido a que el docente de primaria indígena es el único que da todas las asignaturas, permanece más tiempo y con pocos alumnos, condiciones que permiten conocerlos mejor en su desenvolvimiento natural y “cada profesor podría dar juicios sobre múltiples aspectos de sus estudiantes sin tener que aplicarles pruebas complicadas, ayudándose de pautas sencillas de observación” (IBID;1993:390). El proceso comunicativo en la relación maestro-alumno juega un papel relevante en la evaluación y en todo el proceso educativo, por eso hemos dicho una y otra vez que la lengua como instrumento de comunicación social y de instrucción, es el medio por el cual tanto docentes como alumnos interactúan cotidianamente dentro y fuera del salón de clases, es el medio para la enseñanza de las diferentes asignaturas y las diversas interacciones formales e informales en el plano de la educación escolarizada, independientemente de su amplia función y uso fuera del ámbito escolar; es decir, en la familia y en la comunidad.

Sin embargo, en el marco de una formación y práctica docente autoritaria y tradicional, es innegable que al alumno mixteco se le niega pedagógica y didácticamente la libertad de hacer uso pleno y natural de uno de los elementos culturales más valiosos que adquirió desde su seno familiar y comunal, que es su lengua materna (lengua mixteca). Una práctica con éstas características nos reduce a ignorar que “la lengua, constituye un valioso instrumento que ayuda al niño a desarrollarse psicológica, social e intelectualmente...”(LOPEZ;1989:119). Por consiguiente, “en la escuela un maestro antes de desarrollar las actividades con sus alumnos debe estar consciente de cual es la lengua, el tipo de habla o variante dialectal que predomina en su comunidad...si un maestro bilingüe no reconoce la variante comunicativa que existe en su aula y comunidad y trata de imponer otra lengua o dialecto que no corresponde al niño este maestro no sólo estará perdiendo tiempo, sino más bien obstaculizando el aprendizaje del niño y corrompiendo la identidad étnica...”(ANTOLOGIA; UPN-SEP, 33-34).

Razón de más, por lo que nos debe preocupar profundamente lo que acontece cotidianamente en el aula del contexto mixteco donde tal vez nuestros compañeros sin darse cuenta pero su acción educativa esta más inclinada hacia la institucionalidad, en la cual paulatinamente van desplazando valores muy significativos (lengua, cultura, etc.) al no tomarlos en cuenta ante sus alumnos; resulta todavía más grave cuando los propios docentes sostienen “que uno de los problemas más frecuentes y difíciles de aprendizaje en todos los grados (1º. a 6º.) es, la no comprensión de los alumnos del español cuando se les explican los contenidos educativos, porque hablan mucho el idioma y no practican el español y cuando se les habla en la lengua mixteca si comprenden un poco más...”(Docentes de 1º. y 2º. gdos.).

Es palpable que a lo largo del proceso formativo institucional del docente pesan en su concepción ideológica y quehacer docente la falta de identidad étnica, cultural y lingüística, incluso su identidad de clase, la ausencia del autoestima que le permita quererse y aceptarse como sujeto particular reflejado en una práctica docente alienante, porque no es posible subestimar nuestros propios valores étnicos pensando y actuando como si la con-

dición de indio y originario fuera un obstáculo para el desarrollo biopsicosocial del sujeto mixteco, concebir nuestra práctica así lo único que hacemos es legitimar una educación domesticadora pensada y estructurada por los "intelectuales orgánicos"¹² del estado para los indígenas, quiénes a estas alturas de fin de siglo XX para entrar al siglo XXI aun nos consideran como menores de edad y que nos deben seguir llevar de la mano, porque según ellos somos incapaces de afrontar por sí solos nuestra realidad; con esta práctica alienante e indigenista en donde sobrevaloramos y privilegiamos el uso del español estamos legitimando la política fundamentalista de estado al considerar ante la resistencia de nuestras prácticas tradicionales, costumbres, modos de organización, cosmovisión, lengua y cultura, como lastres para el "desarrollo" del país.

Hoy día es impactante e irreversible las repercusiones de la cultura material y del dinero que conllevan los nuevos cambios tecnológicos, cultura que va violentando rápidamente a través de sus medios más sofisticados (radio, televisión, prensa, escuela), los valores culturales, lingüísticos, éticos, de la humanidad hacia la cultura del consumo, la deshumanización, la enajenación, el individualismo y la homogeneización. En tal circunstancia es un imperativo a priori para el docente indígena analizar para comprender el alto valor que representa el sistema de vida comunitaria que ha permitido la resistencia de las comunidades indígenas ante patrones culturales compulsivos del sistema capitalista. En dicha resistencia han jugado funciones trascendentales e históricas la lengua y la cultura indígena; en particular la lengua mixteca además de las funciones educativas (de instrucción y contenido específico) también es fuente principal de reproducción biológica, de identidad, de autodefensa y de comunicación coloquial y formal en todos los aspectos de la vida comunitaria. Las funciones y usos de la lengua mixteca es total para los habitantes mixtecos de Texcatitlán, pero la incertidumbre y angustia se manifiestan cuando la escuela en lugar de fomentarlas, desarrollarlas y sistematizarlas; las van sustituyendo por el uso exclusivo del español y la reproducción de valores culturales ajenos al alumno mixteco.

¹² El intelectual orgánico es, el que emerge sobre el terreno a exigencias de una función necesaria en el campo de la producción económica. Así, por ejemplo, el empresario capitalista crea consigo al técnico de la industria.

Es necesario que pongamos los pies sobre la tierra y darnos cuenta que la característica de nuestra formación y práctica docente dentro del modelo tradicional y funcionalista, resulta un etnocidio cultural, lingüístico y étnico, porque lenta y sistemáticamente vamos desplazando estos valores al no tomarlos en cuenta, a continuación citamos una metáfora para ilustrar los efectos de nuestra práctica tradicional en caso de persistir: "Richard Ruiz, explica el concepto de recurso... compara el petróleo como recurso no renovable con las lenguas. Si dejamos el petróleo en la tierra, dispondremos de él todavía en muchos años. Mientras más lo usemos en cambio, más rápido se nos acaba, sobre todo si lo derrochamos de manera imprudente. Con las lenguas sucede exactamente lo contrario mientras más las usemos, más nos queda de ellas, más se desarrollan, crecen y aumentan su eficiencia y utilidad. Si en cambio las dejamos de usar se estancan, se oxidan y finalmente se acaban por falta de uso"(HAMEL;1997:133)

Este ejemplo claro y significativo, refleja exactamente lo que acontece en la comunidad de Texcatitlán, porque gracias al uso cotidiano y dinámico que sus habitantes hacen de la lengua mixteca se mantiene viva sin dejar de mencionar los cambios que va sufriendo debido al fuerte impacto del desarrollo del mercado capitalista; en cambio en la escuela vemos la otra cara de la moneda, es decir, que el uso de la lengua materna¹³ mixteca es opacada por la relación hegemónica que el docente ejerce en sus alumnos, arriesgando efectivamente que la lengua y la cultura¹⁴ mixteca caigan en desuso y anquilosamiento vistas meramente como reductos del pasado indígena, como sucede en el caso concreto

etc.(Grattisci, A. En la formación de los intelectuales, 1981,pág.159).

¹³ La lengua materna permite al niño conocer, reproducir y comprender el mundo en que se encuentra..., es portadora de conocimientos sociales...lleva en general a la adopción y apropiación de exitosos modelos sociales del actuar y el hablar, es medio interno de comunicación de la familia y el grupo: sirve para comunicar y transmitir historias importantes, para crear, mantener y modificar relaciones sociales dentro de la familia y del grupo, para intercambiar representaciones de valores y sistemas de ideas, en breve, sirve para preparar y renovar diariamente la identidad cultural... condición esencial para procesos extrafamiliares de socialización e instrucción que continúan aún después de ingresar a la escuela. (Gleich; 1989 Págs. 86-103)

¹⁴ La cultura entendida como el conjunto de normas compartidas para la interpretación, producción y negociación de significados, se considera especialmente productivo el uso de rasgos y campos semánticos de las lenguas maternas de los niños, como punto de partida para la construcción de conocimiento en el aula. Este es un enfoque preponderantemente comunicativo que consideramos especialmente útil y productivo para el trabajo pedagógico

de la lengua Ixcateca de la comunidad de Ixcatlán, Oax., y de la lengua Chocholeca del distrito de San Juan Bautista Coixtlahuaca que están en procesos de extinción; veamos entonces la magnitud y consecuencias de la pérdida de nuestros valores socioculturales a profundidad y no a simple vista “en las palabras de Burbano: la lengua, afecta a la identidad social de un conglomerado pues lo identifica y lo diferencia de otros; pero al mismo tiempo la lengua por ser parte de la cultura y patrimonio de cada individuo afecta a la personalidad de los individuos ya que su no utilización, menosprecio o mutilación, constituyen la mutilación de un bien propiamente humano como es la posibilidad de comunicarse e interrelacionarse; además constituirá el despojo de un elemento que incluso afecta la seguridad psicológica de los individuos pues; quién de nosotros no se ha sentido abandonado, inseguro o con muestras de desequilibrio psicológico cuando se ha encontrado en un país en el que al desconocer la lengua es incapaz de comunicarse...”(HAMEL;1997:99)

Los valores culturales y lingüísticos históricamente han sido y son pilares para la sobrevivencia de los pueblos indígenas; sin embargo, en un contexto de desarrollo científico y tecnológico desmesurado, el sujeto indígena cada vez es más endeble en su modo de vida comunitaria, en lo religioso, en lo cultural, político, económico, social y su modo de interactuar con la naturaleza, además de que afecta en su personalidad que trasciende al “desequilibrio psicológico”, referente a una serie de manifestaciones de conducta: complejos de inferioridad que muchas veces se tornan en agresividad o de sumisión, complejo de superioridad, sobre todo cuando oculta su identidad renegando sus raíces, no practicando su lengua, costumbres, tradiciones, modos de organización, no es capaz de aceptarse ni actuar tal como es y al final de cuentas no se es ni lo uno ni lo otro.

Dentro de esta crisis de la formación integral del docente mixteco en el plano de la educación indígena institucional concretada en la formación y práctica docente, requiere de nuevos enfoques para que la inserción de las escuelas bilingües en las comunidades

gico vinculado con la diversidad cultural y que no excluye otros enfoques como el de la cultura interpretada como cosmovisión, como adaptación ecológica y otros... (Gigante; 1997 Pág.99).

sean en realidad para el desarrollo social, cultural, político, lingüístico, económico y su operatividad no resulte contraproducente en detrimento de las comunidades indígenas: para tal fin, estamos seguros de que las diferentes modalidades de formación trátense de inducción, actualización, capacitación, profesionalización y los mismos centros educativos de educación primaria son espacios que deben sufrir una reconversión, asimismo deben ser espacios de resistencia para revertirlos en beneficio de una verdadera educación bilingüe e intercultural, en la cual el docente indígena mixteco, de otras etnias y demás actores involucrados en forma directa de la educación indígena deben ser muy cuidadosos y tomar muy en cuenta en su ser y hacer un aspecto central que es la voz del otro (discente), para propiciar un diálogo abierto, armónico y dinámico, ya que " el concepto de voz... constituye el punto focal para una teoría de la enseñanza y el aprendizaje que genere nuevas formas de sociabilidad, así como formas nuevas y retadoras de confrontar y enfrentar la vida diaria, cuando hablamos de voz nos referimos a las diversas medidas que los alumnos y maestros participan en diálogo... la palabra "voz" se refiere a los principios del diálogo, según se enuncian y se representan dentro de escenarios sociales y particulares. El concepto de voz figura los únicos casos de autoexpresión por medio de los cuales los estudiantes afirman sus propias identidades de clase, culturales, raciales y de género..."(GIROUX;1993:297-323).

En esta cita subyace una de las funciones sociales de la lengua que es el hecho de darle libertad y autonomía a los alumnos para que manifiesten libremente sus inquietudes, sus diversas maneras de pensar, provocar situaciones comunicativas a partir de las propias experiencias y vivencias de los niños mixtecos, implicará desarrollar en ellos una de sus múltiples habilidades y destrezas, para formar sujetos pensantes ubicados en la realidad en que viven con un alto sentido de autoestima, de identidad cultural, sensibles por la justicia, el trabajo colectivo, la solidaridad, la tolerancia y capaces de transformar su realidad. "El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad; sino que la defienden y así crecen uno con el otro. La relación dialógica no anula, como se piensa a veces, la posibilidad del acto de enseñar. Por el contrario funda ese acto que se completa y se sella en el otro, el de aprender, y ambos sólo se vuel-

ven verdaderamente posibles cuando el pensamiento crítico del educador (a) no frena la capacidad del educando de pensar o comenzar a pensar críticamente también...”(FREIRE; 1997:112-113).

El hecho de darle la palabra a los alumnos y que mejor si es en su propia lengua, no significa que estemos perdiendo tiempo como suele pensarse o como dicen algunos de los compañeros de este Centro de Trabajo “cuando se les da la oportunidad de hablar en idioma dicen puras groserías o si intentamos hablar en nuestra variante se ríen de nosotros”. No debemos temer o angustiarnos pensando que los niños nos están perdiendo el respeto, al contrario debemos motivarlos y encauzarlos hacia la problematización de valores éticos y morales. Seguir coartando la libertad de expresión de nuestros alumnos es repetir la historia de los problemas que nos aquejan como docentes indígenas, el hecho de ser inseguros y no tener el valor civil de practicar nuestra oralidad materna y de no ocultar nuestra identidad indígena en cualquier contexto requerido.

Es responsabilidad nuestra, fomentar una educación dialógica o dicho en palabras del Mtro. Pasillas un “diálogo agónico”, que fortalezca los principios étnicos y socioculturales de nuestros alumnos, una educación así, implica la crítica y cuestionamiento constante de nuestro quehacer para mejorarlo cada día y no un diálogo “humanistoide” donde el único que habla es el docente y los discentes son espectadores silenciosos, envaneciéndonos falsamente con los comentarios de algunos padres de familia “él sí es buen maestro porque sus alumnos permanecen callados y quietecitos” (Pad. de fam., junio/1998).

4.3.4.- UNA EDUCACION DIALÓGICA

Una educación dialógica nos conduce a una praxis que significa “ni la acción más excesiva y mecanizada ni la más hermosa teoría nos llevan a la verdadera praxis, la conciencia no se transforma a través de cursos y discursos o de sermones elocuentes, sino por la acción de los seres humanos sobre el mundo. Supone conjunción entre la teoría y práctica...

la ausencia de praxis convierte a la educación en mera instrucción... la educación es praxis o de lo contrario no es educación...toda praxis pedagógica requiere un método concreto, dialógico y comprometedor..."(GUTIERREZ;1997:151-154). Así, para construir la educación bilingüe e intercultural es necesario redefinir una serie de conceptos para concretarlos en la realidad de los hechos, o sea que no se debe trabajar sólo por cumplir las disposiciones normativas, sino la práctica educativa debe caminar a la par con la teoría en donde haya reflexión y acción para estar conscientes de lo que se está haciendo, en el entendido de que una práctica innovadora que conjunte éstos dos aspectos equivale a una praxis pedagógica: mayor compromiso con nuestra formación, con nuestros alumnos, padres de familia, autoridades y la propia comunidad; mayor libertad y autonomía a partir de nosotros mismos y con los alumnos dentro de su realidad concreta, su historia, su cultura, lengua, etcétera y un diálogo permanente que gire sobre la vivencia cotidiana en un ir y venir dialéctico de la acción a la reflexión.

La praxis pedagógica, nos da luz verde para pensar y actuar en que lo más idóneo para hacer de la educación indígena más real y acorde a las necesidades del alumno mixteco, es considerar y reivindicar una pedagogía indígena cuyo currículum y contenidos contemple los saberes de la comunidad indígena, sustancialmente la cultura y la lengua del sujeto mixteco hacia una educación comunitaria e integral para la vida. Insistir que la educación indígena parta del contexto cultural y lingüístico no significa caer en el etnocentrismo que practica el estado hacia la sociedad indígena, el cual representamos con un pensamiento célebre "nosotros no somos los buenos ni los otros son los malos, aunque ellos crean que somos los malos y ellos los buenos"(MITTERRAND, F. 16/11/98.). Estamos claros que como indígenas no somos los mejores pero tampoco los peores simplemente somos diferentes, lo que los otros no toleran en su práctica disfrazándola en su lenguaje retórico. No pretendemos decir que sólo lo nuestro es lo mejor y lo otro carece de valor, sino "lo regional surge de lo local igual que lo nacional surge de lo regional, lo continental de lo nacional y lo mundial de lo continental. Así como es un error permanecer adherido a lo local, perdiendo la visión del todo, también es un error flotar sobre el todo sin referencia a lo local de origen" (FREIRE;1996:83). Es decir, que una educación

crítica bilingüe e intercultural necesariamente deberá arrancar de lo particular a lo general y de lo general a lo particular, concretamente este enfoque nos da cobertura a una formación y práctica docente que tome como referente básico los conocimientos previos (lengua, cultura y experiencia) del sujeto particular, que construya una sociedad indígena sólida que interactúe con la sociedad nacional e internacional sin atender contra sus características particulares, en un ambiente de equilibrio y horizontalidad social, cultural, lingüístico, político y económico, privilegiando el respeto mutuo, una convivencia de tolerancia y de armonía porque finalmente no existen etnias, culturas y lenguas superiores e inferiores a otras sino cada una con sus peculiaridades en constante interrelación universal.

Quizá esta aspiración de contribuir con humildad en lo más mínimo en la transformación de la formación y práctica docente resulte desde esta tendencia, romántico y utópico, pero al visualizar la responsabilidad que atañe la investidura del docente indígena, nuestra conciencia empieza a molestarnos, en consecuencia “Soñar no es solo un acto político necesario, sino también una connotación de la forma histórico-social de estar siendo mujeres y hombres. Forma parte de la naturaleza humana que, dentro de la historia, se encuentra en permanente proceso de devenir. No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza.”(IBIDEM;1997:87)

Soñar es fácil, dependiendo de cómo concibamos nuestro sueño, de cómo nos comprometamos a alcanzarlo, si lo hacemos meramente en el plano mental corremos el riesgo de quedarnos en ese plano idealista, pero si lo conjugamos con nuestras acciones como sujetos sociales, dinámicos y dialécticos, las magnitudes serán otras, entraremos al difícil proceso de “caminante no hay camino, se hace camino al andar”, de empezar a desestructurar concepciones dogmáticas, modelizadas, estereotipadas, etc. Para desaprender prácticas tediosas y monótonas en la construcción y reconstrucción de los conocimientos que abarquen la totalidad social, cultural, y lingüística del sujeto discente. La utopía y la esperanza no simpatizan con la pereza y el pesimismo de decir “es que es muy difícil, es doble trabajo, es contradecir a las autoridades y a los padres de familia”; por el contrario,

el optimismo se ubica en la realidad en el entendido de estar conscientes en nuestras limitaciones, alcances, y en función a nuestras posibilidades debemos enfocar nuestra reflexión y acción.

Si nos remitimos a los procesos de nuestra formación institucional como docentes indígenas pensando y actuando que es muy difícil reorientar la función social de los centros de formación docentes, estamos incurriendo en el error de encubrir formaciones pragmáticas, utilitarista, unidimensional, etc., y arrastramos la misma línea a contextos diferenciados, en donde aparentemente con nuestro trabajo generamos el “ progreso” de nuestros alumnos y de la misma comunidad, pero en esencia contribuimos a perpetuar la cultura de la subordinación, de la “obediencia” y de la enajenación, fundamentalmente trastocamos lo que para las comunidades indígenas es el centro donde giran todas sus acciones sociopolíticas, socioculturales, socioeconómicas, que es la lengua y la cultura, valores que sin caer en el pesimismo los cuales si no aportamos nuestro “grano de maíz”, se tiende a la desaparición de una más de las etnias del mozaico cultural de nuestro estado.

4.4.- PODER, CULTURA Y LENGUA.

Hablar de poder¹⁵ es referimos a las relaciones asimétricas que se dan en nuestra sociedad donde una minoría dueño del capital económico y político impone sus patrones culturales: lengua, cultura, religión, pautas conductuales, hábitos y costumbres a la gran mayoría entre indígenas y no indígenas de la sociedad nacional, sin importar sus particularidades sociales, culturales y lingüísticas.

El poder dentro de la humanidad no es reciente sino es histórico y su influencia se agudizó con la división social de trabajo, expresándose en distintas formas según el contexto, puede darse a través de la manipulación ideológica, mediante la coerción física. El poder

tiene una estructura piramidal, es decir, que unos cuantos deciden desde arriba los destinos de una gran mayoría que se encuentra abajo. Este grupo privilegiado, para ejercer el poder sofisticadamente se vale de una serie de recursos y factores sociales entre los que sobresalen básicamente: La lengua y la cultura.

Así, la cultura resulta un poderoso instrumento de poder que la élite utiliza para mantener y perpetuar su posición de hegemonía ante los subordinados "las cuestiones culturales se vuelven el punto de partida para comprender el problema de quién posee el poder y de qué manera éste se reproduce y se manifiesta en las relaciones sociales que vincula la escuela con el orden social más amplio...el concepto de cultura se ha conectado...de cómo están estructuradas las relaciones sociales dentro de las formaciones de clase, género y edad que producen formas de opresión y de dependencia, no simplemente como una forma de vida de producción...los distintos grupos ya en sus relaciones dominantes o subordinadas, definen y realizan sus aspiraciones por medio de relaciones asimétricas de poder ...la cultura se ha considerado como un campo de batalla en la cual la producción, legitimación y circulación de formas particulares de conocimiento y de experiencias son áreas principales de conflicto... la producción de cultura se ha analizado, primordialmente valiéndose del análisis de lenguaje, como el significante constitutivo y expresivo del significado" (GIROUX; 1993:293).

En este sentido, la cultura en su acepción más amplia no sólo justifica las relaciones de poder, sino es instrumento de resistencia porque las relaciones antagónicas de la sociedad no se dan en forma pasiva sino hay una lucha constante que en mayor o menor grado genera contradicción y resistencia; en esta medida la cultura es un medio de opresión y de liberación a través del poder de la persuasión. La manifestación del poder de la cultura en el espacio educativo, se vive en la política educativa por conducto de sus especialistas (pedagogos, psicólogos, sociólogos, etc.), quienes diseñan a través de planes y programas un currículum institucional y oculto, cuyos contenidos escolares, legitiman los Mo-

¹⁵ Poder: se refiere a toda forma de control, con éxito, de A sobre B; es decir, cuando A logra la sumisión o conformidad de B. Las formas de este control dan origen a una tipología: coerción, influencia, autoridad, fuerza y

Los Vivendi de la clase que detenta el poder en deterioro de los valores culturales de las culturas populares en particular al de la cultura indígena. El mismo autor denomina esta estrategia de las relaciones de poder "capital cultural que implica ciertas formas de conocimiento, prácticas lingüísticas, valores, estilos, etc., el concepto de capital cultural representa además determinadas formas de actuar, moverse, vestirse y socializarse que son institucionalizadas para las escuelas" (GIROUX;1990:45).

Este nexo de poder y cultura en el ámbito escolar, se refleja marcadamente la invasión y la "arbitrariedad cultural" del grupo que ostenta el poder, en cambio los que no gozan de este privilegio su capital cultural queda al margen de ser sistematizada, desarrollada e innovada acorde a los tiempos actuales. Igualmente la lengua resulta un instrumento eficaz al servicio de los poderosos, desde la invasión española la lengua ha venido jugando un papel de control y poder al grado que los Frailes por orden de los reyes de España tuvieron que aprender las lenguas indígenas para hacer más efectiva su misión evangelizadora no por valorar a las lenguas indígenas, sino como una estrategia de imponer cuanto antes valores culturales, religión, etc., ante la resistencia indígena, "recordemos las expresiones de ese viejo gramático español que, refiriéndose a la lengua castellana, afirmó que la lengua era la compañera del imperio"(LOPEZ;1989:80).

Así se comprende el valor y el poder extralimitado que representa la lengua, la cual fue punta de lanza junto con la espada de los españoles en su ambición por ampliar su poder territorial, político y comercial al llegar al nuevo continente a través de la lengua justificaron "que lo que ellos traían de España era bueno y lo que encontraban en América era malo. Lo suyo era civilizado y lo de los otros salvaje o primitivo. Lo que traían de Europa era obra divina y lo que encontraban en estas tierra era producto del demonio Los conquistadores negaron totalmente la validez de la cultura y del sistema socioeconómico que encontraron..."(LOPEZ;1989 :83), efectos y consecuencias que aún se viven hoy día, presentes y manifiestas en las desigualdades sociales, económicas, políticas, cultural y lingüístico.

Este antecedente histórico al menos en el plano cultural y lingüístico provocó un enorme abismo entre una y otras culturas y lenguas, ya que al imponerse los valores occidentales a los valores indígenas, éstas han quedado en una situación muy devaluadas sólo tienen prestigio y funcionalidad en el plano local y cuando mucho en el plano regional; en cambio, la lengua castellana tiene un campo de acción ilimitado porque no sólo tiene funciones locales sino nacionales e internacionales en todos los aspectos de la vida del ser humano (sociales, políticos, religiosos, formales, etc.). “El castellano cumple las funciones sociales, institucionales más importantes (comercio, administración, justicia, información, educación, etc.) y las lenguas indígenas aquellas políticamente menos importantes (vida cotidiana, familia, intimidad, amistad, etc.)”(IBID:86).

Esta jerarquización lingüística refleja un fenómeno social que los lingüistas críticos la denominan diglosia¹⁶ que “no es otra cosa que el producto del desequilibrio resultante del conflicto social existente en una sociedad determinada. Como resultado de un conflicto tal, una de las lenguas se constituye como “lengua fuerte” y la otra queda relegada como “lengua débil”(LOPEZ;1989:86)

Esta relación dialógica particularmente entre la lengua mixteca y el español que es como producto histórico, político, económico y hegemónico, se reproduce en todos los ámbitos sociales pero principalmente en “ la escuela, como institución de la cultura occidental”, lugar donde los alumnos mixtecos ven disminuido el uso de su propia lengua, ante una cultura y lengua ajena que la institución educativa les impone en contraste a su contexto comunitario. Fenómeno que es palpable, en vista de que los alumnos poco a poco van castellanizándose de 1995 a la fecha es evidente un mayor grado de adquisición de la lengua castellana (L2), el problema no es que la adquieran rápidamente sino es evidente que el uso esporádico que el docente hace de la lengua mixteca (L1) resulta como puente

¹⁶ Se conoce como diglosia a la situación en la que en una sociedad concreta, una o varias lenguas se ven subordinadas a otra que goza de mayor prestigio social en lo que se refiere a las funciones que cumple. La lengua dominante y de prestigio es utilizada en todos los contextos y ámbitos y constituye un idioma de uso formal: la lengua oprimida y dominada es relegada al plano informal y doméstico.(López, L. 1989, pág. 92)

para arribar a la castellanización proceso que implica la pérdida de identidad gradual y sutil de la lengua mixteca a lo que llama Luis Enrique López "el tipo de bilingüismo que se fomenta en muchos países Latinoamericanos es de tipo sustractivo: EL aprendizaje del castellano y la enseñanza de las diversas materias del currículo escolar llevan a la negación de las lenguas y de las culturas diferentes de aquellas oficiales" (1989:88).

Significa que estamos ante una situación diglósica conflictiva, donde el poder de una lengua, con todos los recursos financieros y políticos, van destruyendo a otras lenguas indígenas en particular a la mixteca, por su condición de subordinada y que no cuenta con todos los recursos materiales y privilegios, ante esto no debemos confundir y pensar que nuestras lenguas son inferiores, que carecen de estructura gramatical, de literatura escrita, incluso muchos la conciben peyorativamente como dialectos, en suma sólo son diferentes, otra cosa es que no han tenido las mismas oportunidades y posibilidades políticos y económicos para su desarrollo.

Es innegable la importancia y la magnitud que revisten la cultura y la lengua, especialmente en el espacio educativo porque "conforme la lengua construye significado, va dando forma a nuestro mundo, informa nuestras identidades y proporciona los códigos culturales para percibir y clasificar el mundo. Esto implica, que dentro de los discursos de que disponemos sobre la escuela o la sociedad la lengua desempeña una poderosa función porque sirve para marcar las fronteras del discurso permisible y desalentar la clarificación de las alternativas sociales...además hace difícil que los desposeídos localicen la fuente de su malestar para ya no hablar de que lo remedien."(GIROUX;1993:289).

A nuestra concepción, el poder de la lengua puede ser arma de doble filo, porque tiene la capacidad de persuadir, envolver, instruir, confundir, informar, pero también es fuente de reivindicación social y de liberación ante una relación de desiguales; por lo que, es inaplazable desde la formación institucional de los docentes mixtecos y de otras etnias indígenas, recuperar los conceptos de cultura y lengua como ejes centrales a través de un diseño curricular flexible para la instrumentación de una educación bilingüe e intercultural;

es decir, una educación bilingüe “equilibrada o sumativa” en igualdad de condiciones y de posibilidades con el español, del mismo modo, que la educación parta del capital cultural indígena para aterrizar al conocimiento universal, horizontal y dialéctico.

No olvidemos que la situación diglósica actual apunta “hacia la paulatina pero segura desaparición de las lenguas indígenas. Si no se atiende de manera planificada la resolución de la diglosia, las lenguas indígenas seguirán en el proceso en el cual ahora se encuentran y, en menos tiempo del que se piensa las poblaciones indígenas del continente dejarán de ser bilingües para convertirse en monolingües hispano-hablantes.”(LOPEZ;1989:89). Así, el Estado estaría cumpliendo plenamente su política de homogeneización e irremediablemente las comunidades indígenas desembocarían hacia la proletarización y consecuente explotación.

V.- CONCLUSIONES.

En la gran mayoría de los centros responsables de la formación docente indígena, están sustentadas por una política educativa que en el plano discursivo y fundamentos jurídicos aluden a una educación de "calidad" con características particulares que responden a las necesidades y expectativas de los destinatarios, en cambio después de este estudio sostenemos que existe una distancia del discurso a la realidad de los hechos, en virtud de que la práctica de los docentes de 1°. y 2°. grados en muchos aspectos no corresponden a los imaginarios de la educación indígena.

Así concluimos, que los procesos de formación institucional del docente indígena adolecen de una serie de limitaciones que repercuten directamente en la cotidianidad del quehacer docente:

- Desde su formación escolarizada resulta limitada, hasta su formación inicial (de inducción) como aspirante a docente indígena que se da a través de la dirección general de educación indígena (DGEI), presenta un tiempo mínimo reduciéndose a cursos intensivos y de rigor cuyo contenido: conocimientos superficiales y generalizados, desarticulados a la formación posterior del docente indígena.

- Una formación descontextualizada, parcializada, modelizada, uniformista que no recupera y sistematiza principalmente las experiencias y saberes del quehacer educativo del propio docente mucho menos considera sus conocimientos personales, previos, sus inquietudes, iniciativas, sus intereses, etc.

- Los cursos de capacitación, actualización y profesionalización, debido a su verticalidad no motivan y propician las condiciones necesarias para que los docentes se esfuercen a continuar superándose profesionalmente.
- Los cursos de actualización no se ajustan a las necesidades del docente y discente indígena, porque están diseñados previamente (en la mayoría de las veces por especialistas que desconocen las características de la realidad educativa indígena); además, no consideran en lo general las opiniones de los actores de este proceso, concentrándose a ejercer y agotar presupuestos y contenidos en el menor tiempo posible privilegiando más los planes, programas, auxiliares y libros de texto que a los propios sujetos de la educación indígena.
- La profesionalización del magisterio indígena se centra en la legitimación del credencialismo dentro de una estructura de estratificación laboral y social, sin provocar en el docente la reflexión crítica del sentido real de la educación indígena.
- Oficialmente el sistema de educación indígena, a través de preceptos y discursos estelares reivindica una educación "bilingüe intercultural", cuestión que no se da en la práctica real del caso que nos ocupa, en virtud de que los planes y programas de formación docente indígena son estandarizados; asimismo, en ningún momento se contempla un currículum específico intercultural y flexible que valore e incorpore la condición étnica, cultural, lingüística y saberes específicos del docente mixteco y de su comunidad.
- Los espacios de formación para docentes indígenas son restringidos e insuficientes porque encajonan a una sola disciplina sin la oportunidad de una formación interdisciplinaria, además, pensamos que en la mayoría de los casos no cumplen con su cometido en el sentido de fortalecer al sistema de educación indígena, concretamente los egresados de las unidades Universidad Pedagógica Nacional,

en sus modalidades escolarizadas y semiescolarizadas algunos cumplen funciones administrativas ajenas a los fines y metas para los que fueron formados (cuadros medios) y otro tanto ha optado por el cambio de nivel educativo (telesecundaria y otros).

- Hasta hoy no existe un centro de formación específica con y para docentes indígenas, a excepción de la Normal Indígena¹ Bilingüe Intercultural en proceso de construcción teórico- metodológico y por ende su operatividad. Por cierto esta declaración refleja como el IEEPO se apropia de los proyectos de base, como dijera el refrán “hace caravana con sombrero ajeno”.

- La formación docente indígena carece de democracia y autonomía, en virtud de que todos los cursos en sus diferentes modalidades en el marco de la descentralización educativa obedecen a un currículum, planes y programas homogéneos centralizados. Por tanto, la formación está subordinada a una política económica neoliberal sustentada en la cultura material y monetaria en deterioro de la multiculturalidad étnica y lingüística.

- En el nivel de educación indígena, no existe una formación permanente articulada a la formación inicial que permita a los docentes y discentes desarrollar sus actividades escolares acorde a las exigencias de los nuevos contextos, debido a que no existen las condiciones y posibilidades que se requieren.

- Los procesos de formación del docente indígena no consideran los diferentes niveles educativos: educación inicial, preescolar y primaria.

¹ El director general del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), Froylán Cruz Toledo, anunció que el próximo año se creará la Escuela Normal Indígena que permitirá fomentar, impulsar y fortalecer la preservación de las tradiciones y cultura de los 16 grupos étnicos de la entidad. (Extra de Oaxaca, año XX No. 6182, 22/12/99: pág. 1)

- La formación institucional del docente mixteco es vertical y autoritaria inscrita en la corriente funcionalista y tecnología educativa que se preocupa más por el cómo ajustar sus modelos a la realidad y no se cuestiona el qué y porqué, reduciendo al docente como mero instrumento de reproducción ideológica. Sin embargo, el docente por ser sujeto dialéctico por naturaleza toma una posición acorde a sus esquemas de conocimientos en pro o en contra de su profesión.

- En algunos de los espacios de formación docente indígena institucional no desarrollan el concepto de autoestima porque generalmente no valoran el afectivo-social, ignorando la condición humana del docente como sujeto que tiene una particularidad étnica, cultural y lingüística, propiciando una práctica docente enajenada y devaluada socialmente ante los requerimientos de la sociedad indígena donde se ubican las escuelas bilingües.

- No todos los docentes indígenas tienen las mismas oportunidades mucho menos las posibilidades de acceder a los procesos de formación profesional por razones, familiares, económicas, geográficas, etc.

Por consiguiente, con esta modalidad de formación institucional innegablemente los docentes de 1º. y 2º. grados arrastran en su quehacer cotidiano una serie de tipificaciones impuestas y acciones que principalmente no corresponden a la realidad social en que se desenvuelve la educación indígena:

- Sin soslayar y subestimar una resistencia en menor o mayor grado de cada docente, pero es palpable que su función se centra más hacia la ejecución, reproducción y legitimación de planes, programas y currículum dentro del marco de una práctica tradicionalista, funcionalista y de la tecnología educativa, donde la escuela primaria bilingüe no fomenta ni fortalece la identidad étnica, cultural y lingüística del niño mixteco, por el contrario lo va integrando a la sociedad nacional desplazando sus propios patrones culturales. Por ello, se carece de una peda-

gogía y didáctica indígena porque no se está practicando una educación bilingüe e intercultural.

- La escuela primaria bilingüe en cambio sí fomenta el monolingüismo español, el monoculturalismo, el consumismo en cuanto a privilegiar la compra de material comercial y el mínimo aprovechamiento de los recursos naturales de la región, la competencia individualista, el “progreso”, pero sobre todo la cultura de continuar obedeciendo en el contexto de la disciplina y la dependencia, aunque esto es relativo porque en menor o mayor medida, hay resistencia.

- El rol de la escuela primaria bilingüe dentro del modelo tradicional es reproducir y perpetuar las estructuras sociales establecidas del poder a través de una ideología de aparente neutralidad en detrimento de los valores culturales, lingüísticos y étnicos de la comunidad indígena.

Pero no sólo la formación institucional es la causa principal de una práctica indígena tradicional sino confluyen y complementan fenómenos y factores sociales que en un momento determinado rebasan las expectativas de una verdadera educación indígena.

- El docente indígena piensa, enseña y actúa, conforme a pautas conductuales y parámetros que él internalizó en sus esquemas psicológicos durante el proceso de su formación escolarizada o dicho de otra manera enseña como sus “maestros” le enseñaron y actuaron con él, y ahora en su práctica cotidiana refleja esas vivencias.

• Por su condición de indígena históricamente le han hecho ver que es inferior como ser humano y en consecuencia su relación con la sociedad no indígena es asimétrica y de subordinación.

- Por su condición económica lo llevó a pertenecer al magisterio indígena no por gusto y vocación, sino fue su única alternativa en asegurarse un ingreso para la subsistencia.

- Por el acentuado arraigo burocrático y carga administrativa que la institución educativa ejerce sobre el rol de docente indígena, además de su labor propiamente escolar.

- La falta de elementos teóricos y metodológicos en la formación del docente indígena, la ausencia de una metodología específica, el poco apoyo de los directivos, padres de familia y la desubicación lingüística, inciden considerablemente para no concretar una educación bilingüe e intercultural como lo afirman los propios docentes.

- La sistemática influencia de los medios masivos de “información”, a través de mensajes subliminales y de otros agentes como la radio y la prensa que bombardean y saturan cotidianamente a la sociedad indígena enajenándolas de su realidad.

Arribamos a la comprensión de que la profesión docente indígena desde una perspectiva crítica no es nada fácil como pudiera verse a simple vista porque implica una práctica innovadora que incluye los aspectos político, cultural, axiológico, personal e institucional; en tal sentido, una formación institucional y una práctica docente aferrada al modelo tradicional y funcionalista quedan rebasadas, como dijera Carrizales: “las claridades están agotadas”, efectivamente ante los cambios que va generando un acelerado desarrollo tecnológico al servicio de la globalización y neoliberalismo, urge buscar nuevas estrategias y alternativas para transformar la educación indígena, ya no como instrumento de asimilación e integración, sino como medio de liberación y de reivindicación étnica, cultural y lingüística para vivir con dignidad en un contexto de modernidad.

En gran medida el fracaso de la educación, se debe a estos modelos alienantes de las instituciones educativas, sólo que con mucha habilidad a través de su potencial discursivo ocultan y deslindan responsabilidad fincando culpabilidad total al docente como el causante directo, cuestión que se refleja fácilmente en la sociedad y con los padres de familia quiénes tienen bien estigmatizada y devaluada la labor docente, al punto que siempre se dice, que si el alumno aprende porque heredó la inteligencia de sus padres, en cambio si no aprende, el docente recibe una serie de calificativos desfavorables.

En suma, nuestro estudio nos conduce a pensar que la formación docente no es la palanca mágica que resolverá los problemas de la educación indígena, finalmente es sólo "formación", pero tampoco pensamos que la problemática de la formación y práctica docente se deban esencial y únicamente a problemas técnicos, pedagógicos y metodológicos, sí lo son en parte; pero cuando los niños mixtecos en su mayoría desde su gestación materna tuvieron una mala alimentación y sufren un alto índice de desnutrición característica principal de esta comunidad mixteca y los problemas sociales diversos en su seno familiar; así sean atendidos por el mejor equipo de pedagogos, éstos no podrán hacer gran cosa porque está comprobado científicamente que el niño desnutrido, con el estómago vacío y con problemas de salud, su grado de aprendizaje es mínimo en comparación con otros niños en óptimas condiciones de vida y de salud.

Por lo tanto, el problema de la educación indígena y de un bilingüismo e interculturalismo van más allá de la formación docente y del pedagogismo, hasta ahora nadie puede garantizarnos que a mayor preparación profesional mayor conciencia y responsabilidad de trabajo crítico sino todo es relativo; ya que por un lado subyace el problema de conciencia y convicción, pero en el fondo pensamos que la columna vertebral de la problemática educativa indígena, se debe a una estructura piramidal de poder que parte desde una élite en la cual consecuentemente el do-

cente, el alumno y la comunidad, son víctimas de esta verticalidad de poder. Esta relación hegemónica excluye a la sociedad indígena marginándola en condiciones de miseria y pobreza. Así la educación indígena a través de la formación institucional y práctica docente obedecen más a un proyecto político, ideológico y económico.

Es de entenderse entonces, cuando nuestros compañeros y compañeras aseguran que se forman y aprenden más en su cotidianeidad escolar y en su interrelación con otros compañeros y compañeras de trabajo porque integran nuevos saberes y conocimientos a lo largo de los años de servicios educativos en el sistema de educación indígena. El problema está que las instituciones formadoras de docentes ignoran y minimizan éstos saberes y experiencias, los cuales deben ser tomados en cuenta en la reconstrucción de los planes y programas de formación docente.

SUGERENCIAS.

Nuestra investigación, evidencia grandes lagunas que adolecen los procesos de formación institucional del docente indígena y su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo impostergable que todos los actores involucrados en este fenómeno social de la educación indígena, acorde a sus grados de responsabilidades se sumen y coadyuven los esfuerzos, pero sobre todo el estado tendrá que ser más coherente con lo que dice y hace para flexibilizar más a fondo su proyecto de estado-nación; particular e imprescindiblemente sostener y cumplir los acuerdos de San Andrés Sacam Ch'en de los pobres con fecha 16 de febrero de 1996, para arribar a una profunda reforma del sistema educativo indígena, la cual tiene una eminente connotación política y sólo según nuestra apreciación cuando los pueblos indígenas tengan acceso al poder político y económico en el marco de la autonomía, podrán acceder a una verdadera educación indígena sin maquillajes.

Bajo estas perspectivas, hacemos algunas sugerencias a largo, mediano y corto plazo que corresponden directamente al estado, a través de sus instituciones SEP, IEEPO y DGEL, implicándoles recursos financieros, materiales y humanos. Por otro lado sugerencias, a la voz de ¡ya! que atañen a los docentes mixtecos y de otras etnias indígenas de 1º. y 2º. grados de primaria dentro de sus propias posibilidades y recursos diversos con que cuenta la escuela donde desempeñan su función.

En tanto la normal bilingüe indígena intercultural siga en proyecto de conformación, la formación inicial (cursos de inducción) de los docentes indígenas deberá ampliarse en tiempo, espacio y en contenidos sólidos sustentados con elementos prácticos ajustados a la realidad socio-cultural, articulados a una formación profesional permanente como un todo dinámico, fundamentalmente los contenidos de la formación inicial, deberán centrarse sobre la práctica en el aula para que en el proceso de la formación profesional permanente se consoliden mediante análisis y reflexiones para la práctica docente.

- Los cursos de actualización, capacitación y profesionalización del magisterio indígena, deberán considerar los saberes personales, inquietudes, iniciativas, intereses, experiencias, condición étnica, cultural y lingüística del docente como puntos de partida, para analizar, problematizar y sistematizarlas en forma individual-grupal, para crear las condiciones adecuadas y motivar al docente indígena en una superación profesional permanente.
- Los cursos de actualización como el caso del PARE, no deben privilegiar la velocidad del tiempo, la inversión de recursos y capitales para obtener resultados cuantitativos, sino deberán valorar los puntos de vista, necesidades de los docentes y discentes en el diseño de los programas en tiempo y forma para fortalecer la práctica docente como un fenómeno sociocultural y humano, más no como mero instrumento.
- Los centros de profesionalización de educación indígena deben reconceptualizar y refuncionalizar su enfoque tecnicista, prescriptiva, uniformista e institucionalista hacia un enfoque más crítico, que respete la particularidad del docente, que lo haga reflexionar más que la adquisición de instrumentos teóricos como primer orden y como cuestión secundaria, la legitimación del credencialismo en una estructura de estratificación social.
- La formación docente indígena debe ser democrática, autónoma y horizontal, en la cual el diseño de planes, programas y currículum tengan participación todos los actores de la educación indígena. Por tanto, la formación docente no debe estar condicionada por la corriente funcionalista y tecnología educativa, mucho menos deberá estar sometida a una política económica e ideológica de globalización y neoliberalismo, donde los avances científicos y desarrollos tecnológicos no sólo estén al servicio de una clase privilegiada, sino los centros formadores de docentes deben tener un enfoque crítico, práctico y reflexivo, que permita el desarrollo de la sociedad indígena con el apoyo de la ciencia y a la par con la tecnología.

- Los centros de formación deberán proponerse como objetivo prioritario cultivar en estudiantes y docentes la capacidad de pensar críticamente sobre el orden social. Es decir, que el docente como un intelectual transformador tiene el gran compromiso político de provocar la formación de la conciencia de los ciudadanos. El docente debe ser a la vez un educador y un activista político y provocar en sus alumnos el interés y compromiso crítico con los problemas colectivos.

- Recuperamos la propuesta de Angel Pérez, en el sentido de que la formación docente desde un enfoque de la investigación-acción, donde la práctica profesional del docente es considerada como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica, en un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos/as, la reconstrucción de su conocimiento experiencial y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión.

- Los espacios de formación docente indígena deben ampliarse en número de aspirantes, de disciplinas y no sólo en UPN (semiescolarizado y escolarizado), sino además en otras Universidades como la (UABJO), (UNAM), etc. Que fortalezcan la identidad étnica y profesional del docente para asumir un rol protagónico y de transformar la educación indígena y no utilizarla como muleta o trampolín para acceder a otros niveles. Evitar esta deserción es pertinente un proceso de selección exhaustivo en las jefaturas de zonas de supervisión, cuyo criterio central, se demuestre interés, convicción y compromiso con nuestras comunidades.

- Para que el docente tenga la oportunidad y posibilidad indistintamente, a los procesos de formación, será necesario delimitar su función técnico-pedagógico por un lado, por el otro debe asignársele tiempo completo de trabajo, es decir, que medio tiempo deberá laborar con su grupo y otro medio tiempo dedicarse a la investigación y sistematización grupal de las experiencias como parte de su formación profesional, siendo necesario disfrutar de un

salario más digno y decoroso que le permita desarrollarse ampliamente como humano y profesional.

Ante la carencia de una formación docente debida y minuciosamente planeada, articulada a diferentes fases e instituciones; además, tomando en cuenta que la profesión de enseñar es cambiante y; por lo tanto, quienes hacen posible la profesionalización requieren ser conscientes de ella, de la necesidad de ponerse al día, así enfatizamos que la sugerencia central como una posible alternativa para subsanar y complementar muchas de las necesidades y demandas de la educación indígena, es una *formación permanente* bajo los preceptos básicos planteados por Imberón que:

1.- Se tome en cuenta la diversidad profesional de los docentes indígenas, porque cada docente es particular por sus años de servicios, por el contexto donde ha laborado y por sus esquemas conceptuales (intereses, concepciones, iniciativas, etc.). Porque no es lo mismo un docente de nuevo ingreso al docente que está por jubilarse en términos de experiencias e inquietudes..

2.- La planificación de la formación permanente deberá tener en cuenta los distintos componentes que intervienen en la formación del docente indígena mixteco y de otras etnias: científico, psicopedagógico, psicolingüístico, sociolingüístico y sociocultural, tanto en aptitudes como en actitudes.

3.- La formación permanente deberá ser prioridad central y de perfeccionamiento de la política de estado, en la cual se diseñen planes con presupuestos e infraestructuras adecuados según las necesidades del sistema de educación indígena y de los docentes.

4.- Las modalidades formativas se ajusten a las necesidades de cada zona y escuela, según su contexto, necesidades de los docentes y discentes.

5.- La formación permanente debe darse a la par con la teoría y la práctica, dando soluciones a problemas curriculares mediante la reflexión sobre la propia práctica, y huir del “recetario técnico”.

6.- La formación de formadores que intervienen en la formación permanente tengan los suficientes elementos teóricos y críticos para que éstos sean flexibles y capaces de ajustarse a las necesidades reales de los docentes indígenas en proceso de formación y no aferrarse a modelos autoritarios que encajonan a la unidimensionalidad.

7.- Se establezca un diseño y unas estrategias del proceso de evaluación de la formación permanente, tanto en la inicial como en la formativa y sumativa y demás cursos posteriores.

8.- En la formación inicial y permanente se articulen y consecuentemente el de otras instituciones o colectivos (sindicatos, movimientos de renovación pedagógica, colegios de licenciados, ayuntamientos...) como lo es el caso del centro de estudios de desarrollo de la Sección XXII del SNTE (CEDES) en la formación permanente del profesorado.

9.- La formación permanente debe respetar la autonomía de los centros y del profesorado para que puedan adaptar y adecuar la enseñanza al territorio y a las características del centro y del alumnado.

10.- La formación del profesorado debe contemplarse como una pedagogía de adultos (andragogía)* y debe ser objeto de estudio como tal.

Esta propuesta de formación permanente deberá contener los elementos más indispensables para una formación específica en el contexto de una educación bilingüe e intercultural, así:

* El término “andragogía”, del griego andrós, hombre y ago, conducir, es un neologismo propuesto por la UNESCO, en lugar del término pedagogía, para designar la ciencia de la formación de los adultos, de forma que se haga referencia no a la formación del niño – paidós- como indica la etimología de pedagogía, sino a una edu-

- Para las instituciones formadoras de docentes indígenas en particular la DGEI, es más pertinente que traten a la luz del día todos los alcances y limitaciones que conlleva una política educativa institucional como la que la rige y reconocer la verdadera trascendencia de los preceptos y discursos estelares de una educación bilingüe intercultural en el campo de la educación indígena, a fin de buscar y establecer criterios laborales y estructurales del funcionamiento institucional, para plantear una innovación profunda en el marco de la formación permanente a partir de las condiciones posibles en coordinación con los centros de trabajo, sujetos actores involucrados (docentes, padres de familia, autoridades, etc.) e instituciones.

De ahí, la necesidad de plantear una educación acorde a las demandas y expectativas de los docentes en procesos de formación y de las comunidades indígenas:

- Construir un currículum que responda a la forma más elemental y sobre todo natural de la vida indígena, revisando la normatividad pedagógica homogénea para buscar un equilibrio en la educación indígena mixteca así como de otras etnias existentes a nivel nacional, a fin de construir una pedagogía intercultural bilingüe, donde los contenidos respondan a procesos de formación diferenciados con fundamentos lingüísticos pertinentes para la enseñanza -aprendizaje en lengua indígena y en español.
- En el diseño y planificación de un currículum intercultural necesitan participar y/o comprometerse desde profesionistas formados en la interdisciplinariedad, docentes indígenas y no indígenas, padres de familia, ancianos, discentes, etc., para construir un currículum abierto, flexible y adaptable, partiendo de retomar los conocimientos y saberes propios de la comunidad, la ética y los valores morales, la interrelación de respeto profundo y convivencia mutua hacia la tierra y la naturaleza, la ciencia indígena (medicina tradicional, astrología, matemáticas, mitología, música, etc.), respeto mutuo entre adultos y niños/as y a la inversa, las prácticas religiosas basadas en la cosmovisión, las técnicas y las formas de or-

ganización de trabajo individual y colectivo para el bien común, el arte y las artesanías propias, el aprovechamiento del uso y función de la lengua indígena como elemento de la cultura, la construcción de la identidad indígena, sin desconocer o polarizar los conocimientos, avances científicos y tipificaciones de la cultura no indígena; más bien intercambiar, interrelacionar, reconocer los valores de los modos de vida, las representaciones simbólicas dentro de la diversidad para conformar una sociedad nacional, con ello:

- Se debe desarrollar en el docente la capacidad de aprender, entender, comprender la cultura de los alumnos, o sea la vida de la colectividad donde desempeñe la labor docente, esta situación prácticamente invierte el papel de transmisores puesto que ahora empezarán con sencillez a aprender también de los alumnos, de la comunidad, de la cultura particular donde esté trabajando.
- La educación "bilingüe intercultural" debe desaparecer del discurso indigenista para convertirse o cristalizarse en la realidad, además debe haber un trato empático y ecuánime entre las culturas indígenas y no indígenas, la educación bilingüe e intercultural debe ser entendida y aprendida por el resto de los mexicanos y no sólo debe ser para los indígenas en el ámbito de la escuela formal, a fin de entender y aprender las particularidades culturales, lo cual implica revalorar su cultura, su historia, sus principios de vida que en gran parte quiere decir reconstrucción colectiva y participativa de larga duración.

Desde esta concepción de la lengua *"La flor de la palabra no muere, aunque en silencio caminen nuestros pasos. En silencio se siembra la palabra. Para que florezca a gritos se callan. La palabra se hace soldado para no morir en el olvido. Para vivir se muere la palabra, sembrada para siempre en el vientre del mundo. Naciendo y viviendo nos morimos. Siempre viviremos. Al olvido sólo regresarán quienes rinden su historia"* (4ª. Declaración de la selva Lacandona) y la cultura *" En las incertidumbres de la transición, es nuestra cultura asidero indispensable; prescindir de ella por las fascinaciones y banalidades del momento sería cortar nuestras raíces y vaciar de significados nuestro futuro; ella es nuestra principal riqueza y lo que fundamenta, hoy, nuestra esperanza "*

(LATAPI), entonces para la educación indígena bilingüe e intercultural es un imperativo sustentarse en los conceptos y elementos de multilingüe, multicultural y multiétnica como referentes inmediatos e instrumentos de poder y liberación para redignificar a las diferentes etnias indígenas en una interacción sociocultural, sociolingüístico, socioeconómico y sociopolítico sumativo y equilibrado dentro de la sociedad nacional.

- La formación docente en el marco de la educación bilingüe e intercultural, deberá analizar la intolerancia, la xenofobia, el racismo, la opresión cultural, la homogeneización, la identidad, el autoestima, etc., además se deberán analizar los verdaderos fines de las escuelas de educación indígena.

- La ubicación de los docentes indígenas debe darse de acuerdo a sus áreas lingüísticas en la medida de la existencia de una metodología específica, pero sin caer en la contradicción, pensamos que con ello no es garantía que se esté dando una educación bilingüe e intercultural finalmente una educación de esta naturaleza se debe dar con indígenas y no indígenas, en la medida de adquirir compromisos y el alto grado de conciencia e identidad étnica que cada docente manifieste en su praxis pedagógica, es decir, que los no indígenas podrán hacer trabajos propiamente intercultural y adquirir una de las lenguas indígenas.

- La autoformación no es un acto individual y aislado, por el contrario enriquece, fortalece y le da prioridad a la formación permanente como proceso grupal, en tal sentido el docente indígena mixteco, cuicateco, chinanteco, mazateco y demás etnias, debe reflexionar profundamente que su hacer educativo cotidiano se desarrolla en un esquema "cuadrado", tiene que mirar más allá de su entorno inmediato para iniciar un lento y tortuoso proceso de rompimiento a lo establecido, a lo repetitivo y tedioso para convertirse él mismo y las escuelas bilingües en instrumentos de lucha, resistencia y reivindicación étnica, cultural y lingüística.

- En esta ardua tarea de "Actos límite", en la búsqueda y construcción de nuevos senderos educativos debe quedar claro que no es nada fácil, el camino está lleno de obstáculos como nos ilustra el caso de *"la vida simple y feliz de una familia de cerdos, cuyo matrimonio eran tres hijos. El más joven era muy curioso y nada monótono, siempre probaba todo y en busca de algo nuevo y diferente pero no tenía éxito. Sus hermanos mayores seguían derechito las reglas preestablecidas, cierto día el cerdito decidió escaparse de donde vivía la familia para dar rienda suelta a su curiosidad. Nada le salió bien. No bien traspasó el espacio prohibido, fue atacado por un perro. Mordido, consiguió aun salvarse por un pelo. Más adelante otra vez por su curiosidad picó con una vara corta y en este caso era un enjambre de abejas. El pobre casi muere de las picaduras horribles de las endiabladas y feroces abejas. De fracaso en fracaso regresa a la nohecita a su casa, cabizbajo reflexivo. Sin ganas ni de pensar en una nueva aventura. Prudente pero con aire bondadoso de pedagogo manso, el padre ya lo esperaba y le dijo con sabiduría "yo sabía que tu harías eso algún día. Era necesario que lo hiciéses para aprender que no debemos salir de los carriles que ya encontramos para caminar, cualquier intento de cambio nos expone a riesgos y sufrimientos que nos cuestan mucho, como debe de haberte ocurrido hoy a ti."* Silencioso, arrepentido y lleno de culpa, el pequeñuelo escuchaba el discurso "sensato" y moderado de su padre" (FREIRE: 1996; 134).

Son los riesgos que corremos si ya no queremos seguir marchando por los carriles ya puestos para nosotros; por ello, es tan importante que el cambio tiene que partir de nosotros mismos, siendo necesario comprometernos a las siguientes tareas:

- A un proceso de desideologización, de autocritica y de autocuestionamiento en nuestro quehacer cotidiano que nos permita entrar a un proceso de sensibilización.

* Freire, llama "actos límite" a las acciones necesarias para romper las situaciones límite. Por lo tanto "los actos límite se dirigen a la superación y a la negación de lo dado, la aceptación dócil y pasiva de lo que está ahí, implicando en eso forma una postura decidida frente al mundo (Pedagogía de la esperanza, 194:1996).

- A un proceso de autodidactismo que conlleva al hábito de la lectura, de la investigación en las diferentes fuentes que se tengan al alcance, entre ellas socializar y compartir las dudas e inquietudes con los propios compañeros/as de trabajo.
- A un reconocimiento que como seres humanos tenemos alcances y limitaciones; por consiguiente, debemos estar preparados psicológicamente para no claudicar si en los primeros intentos de innovar nuestro quehacer educativo no obtenemos un éxito, al contrario ser persistentes y consecuentes para ir ampliando y socializando este nuevo enfoque de trabajo con nuestros compañeros, directores, supervisores y jefes de zonas de supervisión, sin olvidar que la innovación educativa tiene un carácter utópico.
- Comprender que una práctica innovadora hacia una educación bilingüe e intercultural no se reduce al espacio aúlico, en consecuencia el docente tiene que hacer trabajo de conscientización mediante el diálogo permanente con los padres de familia, comité de la asociación de padres de familia, autoridades municipales, tradicionales, personas caracterizadas y todos los componentes de la comunidad.
- El docente indígena mixteco debe comprender y valorar que su profesión es como un patrimonio por su amplia función social por lo que debe aprender a quererlo y respetarlo, además deberá reconocer que él también construye conocimientos pedagógicos cotidianamente.
- Que reconozca que el problema de aprendizaje del niño mixteco no es causa de practicar su lengua materna, sino esta visión es resultado de un proceso de formación y una ideología engañosa. Que el niño indígena mixteco es una expresión de la lengua y de la cultura de la comunidad donde trabaja.
- Mucho hará reconociendo, revalorando y respetando la lengua, la cultura y la condición étnica de sus alumnos, para contextualizar y adecuar lo más posible los contenidos escolares y conocimientos y saberes de la comunidad; para ello, no debe perder de vista la valoración y recuperación de los procesos teóricos y prácticos del proyecto autogestivo denomi-

nado: “ La marcha de las identidades étnicas por una educación bilingüe e intercultural” en proceso por el magisterio indígena Oaxaqueño.

- Desde la asignatura de español, iniciar una educación bilingüe práctica y sencilla de acuerdo a la metodología que emplean los docentes de 1er. grado, para la adquisición de la lectura y escritura, que es el método onomatopéyico, otras veces el ecléctico. Los alumnos deberán identificar, leer y escribir simultáneamente palabras en la L1 (mixteca) y en la L2 (español), reflexionando en forma permanente para evitar que la L1 funcione de muleta para la castellanización. Se profundizará e intensificará en 2º. año con enunciados sencillos que los mismos alumnos construirán a partir de sus vivencias por ejemplo: L1: Ni yaa kua dadiki-ri., L2: El niño juega.

Impulsar reuniones con docentes mixtecos del área mixteca que abarca la jefatura de zonas de supervisión, para analizar y estructurar un alfabeto convencional de la lengua mixteca que resulte sencillo y operativo, de igual forma en las otras lenguas indígenas como alternativas de solución a la falta de comprensión de contenidos.

Los docentes de 1º. y 2º. mínimamente deberán conocer el alfabeto de la lengua mixteca de las regiones en donde existen avances de trabajos lingüísticos sistematizados.

- Saber aprovechar su residencia en la comunidad de lunes a viernes para impulsar trabajos colectivos mediante círculos de estudios y mesas redondas en el espacio del consejo técnico consultivo de la escuela, creando estrategias didácticas para evitar la improvisación (tacticismo) de trabajo.
- Priorizar los problemas más frecuentes de enseñanza- aprendizaje para resolverlos a través de proyectos escolares.
- Comprender que los niños de 1º. y 2º. debido a su edad, una clase expositiva resulta más complicada para ellos por lo que es importante privilegiar diferentes recursos didácticos: la

objetividad mediante manipulación de objetos y situaciones lúdicas (juegos educativos) y la recuperación de su tradición oral.

Con estas sugerencias de Formación Permanente del Docente Indígena (FPDI), aspiramos a una escuela bilingüe e intercultural con las siguientes características:

- Que el niño ya no sea llevado a la escuela, sino ésta debe ir a él, a lo que equivale decir que la escuela debe ser lo bastante agradable para que el niño asista por su gusto y no obligado por sus padres.
- Que valore los conocimientos previos del niño, respetando sus intereses, emociones, desarrollando y sistematizando su cultura, su lengua y su identidad étnica, hacia el bilingüismo y multiculturalismo sumativo y dinámico.
- Que erradique la cultura de la “disciplina” y sumisión por la libertad, curiosidad, dialogicidad, eticidad, para formar hombres nuevos capaces de pensar y reflexionar, sensibles a la solidaridad, a la colectividad, a un profundo concepto de autoestima y autoconcepto para contribuir activamente en la construcción de una nueva sociedad indígena.
- Que deje de ser un espacio de etnocidio, cultural y lingüístico con su aparente neutralidad convirtiéndose en pieza clave para coadyuvar en la solución de los diversos problemas sociales, culturales y políticos de la comunidad indígena.
- Que evite la capacitación y medición a través de la lectura, escritura y el dominio mínimo de los números que conduce a la selectividad y desemboca en la mano de obra barata, fomentar una formación integral para la preservación de la ecología, para la vida y el trabajo, considerando una evaluación natural, humana vista como un proceso global.

BIBLIOGRAFIA.

- BAUDELLOT, CH. Y ESTABLET, R. La escuela capitalista. Tr. Jaime Goded, 11ª ed. Ed. Siglo XXI, México, 1990. Pp.301.
- BEGGE, M. Teorías de aprendizaje para maestros. Ed. Trillas. 1994. Pp. 253.
- BONFIL, B. Guillermo. Pensar nuestra cultura. México, Ed. Alianza, 1991, pp. 173.
- CABRAL, A. La resistencia cultural. Ed. Caballito. 1985. Pp. 157.
- CALVO, P. B: y Donnaudieu A. L. Una educación ¿Indígena, bilingüe y bicultural?.Ed. Casa Chata. México, 1992. (CIESAS) Pp. 364
- CARRIZALES, R. César. El Filosofar de los profesores, Ed. Talleres gráficos lito. U.A.S. 1991. Pp. 117.
- CARRIZALES, R. César. et. al. La formación multicultural de los profesores. U. P. N. México.
- CARRIZALES, R. César. Consideraciones para una teoría de la formación docente. En revista pedagogía, UPN, Vol. 4 No. 10, abril-junio 1987, pp.29-106.
- CISNEROS, Paz Erasmo. El proceso de transmisión cultural y la educación formal en las comunidades indígenas mexicanas. Ed. Dirección de difusión y extensión universitaria. México, 1990. (Cuadernos de cultura pedagógica. UPN), Pp. 119.
- CORONADO, Suzán Gabriela. Persistencia lingüística y transformación social: bilingüismo en la mixteca alta. México, Ed. Casa Chata, 1987. Pp. 76 (CIESAS).
- COUSINET, Roger. La formación del educador. Tr. Josefá Abdo. 2ª ed. Ed. Losada S.A., Buenos Aires, 1961. Pp. 356
- DELVAL, Juan. Crecer y pensar. 6ª ed. Ed. Laia, Barcelona, 1989. Pp. 459
- DIAZ, Barriga A. Didáctica y currículum. 15ª ed. Ed. Nuevomar. México, 1993. Pp. 145
- DIAZ, Barriga A. et al. El discurso pedagógico, análisis, debate y perspectivas. Ed. Dilema. Pp.98.
- DIAZ BARRIGA Y HERNANDEZ, Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Ed. Mc Graw Hill. 1998, pp. 232.
- DIAZ, Orozco Ma. E. Y Gallegos R. Formación y práctica docente en el medio rural. Ed. Plaza y Valdés, México. 1996. Pp. 249.
- DUBARIE, D. et al. El sujeto de la educación. Tr. Julio Balderrama. Ed. Guadalupe, Buenos Aires. 1984. Pp. 216
- DUCOING, Patricia, et al. “Tendencias de la formación”, Ducoing Patricia, et al. Formación de docentes y profesionales de la educación, estado de conocimiento. Cuadernos No. 4 México, 1993, Pp. 25-34
- FERRY, Gilles. “Las metas a transformar”, en Ferry G. El trayecto de la formación (Los enseñantes entre la teoría y práctica) México, Ed. Paidós, 1990. Pp. 187

- FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. Tr. Jorge Mellado, 42ª. ed. México, Ed. Siglo XXI, 1991. Pp. 241
- FREIRE, Paulo. Pedagogía de la autonomía. Tr. Guillermo Palacios. México, Ed. Siglo XXI, 1997. Pp. 153.
- FREIRE, Paulo. Pedagogía de la esperanza. Tr. Stella Mastrangelo. 2ª. ed. México, Ed. Siglo XXI, 1996.
- GHILARDI, Franco. Crisis y perspectivas de la formación docente. Ed. Gedisa, Barcelona, España. 1993. Pp. 194.
- GIMENO, Sacristán J. Y PEREZ, Gómez, Angel I. Comprender y transformar la enseñanza. 2ª ed. Ed. Morata, S.L. Madrid, 1993. Pp. 441.
- GIROUX, Henry A. Los profesores como intelectuales. Barcelona, Ed. Paidós, 1990. Pp. 283
- GIROUX, Henry A. La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna. Barcelona, Ed. Siglo XXI, 1993. 403
- GIROUX, Henry A. La pedagogía radical y la política de la voz estudiantil. Tr. Marcela Pineda y Ma. Del Carmen Hdz. En El debate social en torno a la educación en enfoques predominantes (Antología UNAM-ENEP-Acatlán) 1986 Pp. 407-426.
- GLAZMAN, Raquel. La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad. Ed. Caballito, México, 1995. (Antología). Pp. 156.
- GLEICH, Uta Von. Educación primaria bilingüe intercultural. (GTZ) 1989.
- GRAMSCI, Antonio. La alternativa pedagógica. México, Ed. Fontamara, 1989. Pp. 253
- GRAMSCI, A. La formación de los intelectuales. Tr. Angel Gonzáles. Vega. Ed. Grijalbo S:A: México, 1981. Pp. 159.
- GUEVARA, N. Gilberto. Introducción a la teoría de la educación. 2ª ed, Ed. Trillas, México, 1990 (Reinp.) Pp. 78.
- GUTIERREZ, Francisco. Educación como praxis política. 7ª. ed. México, Ed. Siglo XXI, 1997, Pp. 181
- GUZMAN, José T: El currículum escondido y los métodos educativos universitarios, en memorias del Simposio Internacional del currículum Universitario. 1991 U. De Monterrey 1978. (Antología CESU, el campo curricular). Pp. 168-174.
- HAMEL, R. Enrique. Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena, en la educación indígena hoy, memoria del seminario de educación indígena, Septiembre 21-24. 1997. Pp. 106-136.
- HONORE, Bernard. Para una teoría de la formación. Ed. Narcea, Madrid, 1980. Pp. 280
- I.E.E.P.O., C.G.E.B. y N., D.E.E., D.E.I. Proyecto sobre la primera escuela normal indígena bilingüe e intercultural. Oaxaca, Octubre, 1997. Pp.50
- IMBERNON, Francisco. En busca del discurso educativo. Ed. Magisterio del río de la plata. Buenos Aires, 1996. Pp. 123.
- IMBERNON, Francisco. La formación del profesorado. Ed. Paidós. Barcelona, 1994. Pp. 161

- LATAPI, Pablo. La modernización educativa en el contexto neoliberal, en Simposio Internacional Formación docente, Modernización Educativa y Globalización. México, D. F., Septiembre, 1995. Pp. 63-69
- LOPEZ, Luis E. Lengua, materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural. Santiago de Chile, 1989, Pp. 139 (UNESCO).
- LOPEZ, Luis E. La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. Seminario Internacional nuevas formas de aprender y enseñar: Demandas a la formación inicial de docentes de educación básica. Santiago de Chile, noviembre 1995. (UNESCO-OREAL, UNICEF.)
- MEDINA, Patricia. Ser maestro; estar en la escuela. México D.F., 1992, UPN. (Informes de investigación educativa).
- MOORE, W.T. Introducción a la teoría de la educación. Tr. Miguel A: Quintanilla. Ed. Alianza, Madrid, 1980. Pp. 289.
- MOORE, W. T. Introducción a la filosofía de la educación. Tr. Francisco C., Ed. Trillas. México, 1992. Pp. 115.
- NAHAMAD, S: Salomón. La educación bilingüe bicultural para las regiones interculturales de México, en INI, 30 años después revisión crítica. Núm. Especial de aniversario. México, 1978. Pp. 225-238.
- NOGUEZ, Ramírez A. Algunas reflexiones sobre el modelo de actualización de los docentes, en revista Mexicana de Pedagogía. Año VIII No. 34 Marzo-abril, 1997. Pp. 34-37.
- PALACIOS, Jesús. La cuestión escolar crítica y alternativas. 6ª. ed. Barcelona, Ed. Laia, 1984, Pp. 418.
- PANSZA; G. Margarita, et. al. Fundamentación didáctica, Vol. I. 3ª. ed. México, D. F., Ed. Gernika, S.A. 1988, Pp. 143.
- PANSZA, G. Margarita, et. al. Operatividad de la didáctica, VOL. II. 5ª. ed. México, D. F., Ed. Gernika, S.A., 1993, Pp. 127
- PASILLAS, V. M. Angel. Simposio Internacional perspectivas mundiales de la educación hacia el siglo XXI (13-11-98).
- PORLAN, Rafael. Simposio Internacional perspectivas mundiales de la educación hacia el Siglo XXI. (13-11-98).
- RAVICZ, S. Robert. Organización social de los mixtecos. Tr. Daniel Cazés. México. Ed. Libros de México S.A., 1980 (I.N.I.) P. 268.
- REMEDI, Eduardo. El problema de la relación teoría práctica en el proceso de la enseñanza, en memorias de las III Jornadas sobre problemas de Enseñanza-aprendizaje en el área de la salud. ENEP-Iztacala. 1979.
- RENDON, J. José. Pasos hacia una educación indígena comunalista. IIA-UNAM, ATACO, Culebra pinta A.C. Pp.14.
- ROCKWELL, Elsie. et al. La escuela cotidiana. 2ª. ed. Ed. F.C.E. México, 1997, Pp. 223.
- ROCKWELL, Elsie. Ser maestro, estudios sobre trabajo docente. Ed. Caballito, México, 1985. (Antología) Pp. 160.

- ROCKWELL, Elsie. Desde la perspectiva del trabajo docente. CINESTAV-IPN. México, 1986 (Ponencia) Pp. 26.
- ROCKWELL, Elsie y Mercado, R. La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates. México, 1989. (Cuadernos del DIE) Pp. 77
- RUIZ, López A. Educación indígena: del discurso a la práctica docente. UABJO-IIS. Oaxaca, 1993. Pp.182.
- SALINAS, Gisela. Educación bilingüe e intercultural en México, en Diversidad en la educación. México, 1994 (Documento base del encuentro educación y diversidad cultural...) Pp.239.
- STAVENHAGEN, Rodolfo. Problemas étnicos y campesinos. México, Ed. INI/CNCA, 1989. Pp.191.
- UPN-SEP. Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita. Guía de trabajo. (Antología) Pp. 34-36.
- VARGAS, Ma. E. Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982). México, CIESAS. Ed. Casa Chata, 1994. (Colección Miguel Othón de Mendizábal). Pp. 261.
- VARESE, Stefano. La definición de la comunidad étnica en Indígenas y educación en México. México CEE. 1993, Pp. 11-29. (Antología Esc. Comunidad, DGEI, Tomo III Pp. 1992. 221-222).

HEMEROGRAFIA

- ANZALDUA, Raúl. Los imaginarios de la formación docente, en revista pedagogía Vol. 11 No. 9, México, 1996. Pp. 90-97 (Revista especializada en educación pedagógica UPN.)
- BENITEZ, Fernando. La jornada, México, (04/01/95:10).
- CANO, A. Y CERVANTES J. Viaje al "focalizado" combate a la pobreza. ¿Quién progresa? La jornada (Suplemento dominical 15/11/98) Año 1 No. 51. Pp. 1-8.
- CASTILLO, Gerardo. Escuela normal indígena para el 2000. Extra de Oaxaca. 22-12-99. Año XX, No. 6182. Pp.1-3 A.
- DIAZ, Barriga Frida. El aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista, en revista de educación, la formación docente, año I núm. 4 oct.-nov.-dic.1993. Pp. 23-36.
- FARFAN, Hernández J. Una concepción histórica sobre la formación del maestro de educación primaria en México/II, en revista Mexicana de Pedagogía. Año IX, No. 42, Julio-Agosto. 1998. Pp. 29-32.
- FRANCIS, Norbert. Educación bilingüe: la tradición oral en la adquisición de la lectoescritura. En revista latinoamericana de estudios educativos (México) Vo. XXI, No. 3 (1991) Pp. 72
- GENTILI, Pablo. El consenso de Washington: la crisis de la educación en América Latina. La educación en el mercado, en revista horizonte sindical, estudios laborales y sindicales. No. 10 y 11, Octubre 1998. Pp. 7-22.

- GONZALEZ, Marcelino. Reflexiones sobre la realidad del maestro bilingüe. Correo del maestro No. 20, Enero de 1998. Pp. 6-12.
- HERRERA, Labra, Graciela. La profesionalización del indígena. El caso de la licenciatura en educación indígena de la UPN, en Pedagogía revista especializada en educación, Tercera época Vol. 12 Núm. 10 Primavera 1997, UPN. Pp. 56-66.
- HERRERA; Labra Graciela. La política educativa de los indígenas en la política educativa del estado, en revista pedagogía de la UPN. Octubre-diciembre, Vol. 5 No. 16, 1988. Pp. 15-18.
- PROCURADURIA PARA LA DEFENSA Y DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDIGENAS, Ley de derechos de los pueblos y comunidades indígenas del estado de Oaxaca, dictamen del H. Congreso, 17/06/98.
- VILLORO, Luis. La jornada, México (12/04/95).
- WINTER, Marcus. La zona arqueológica "Cerro de las Minas" y las antiguas culturas mixtecas, en revista de educación Huaxyácac, año 5, núm. 15, mayo-agosto, 1998. Pp. 17-24.
- ZAPATA, A. y Aguilar M. La tarea docente: Una práctica enajenada. México, 1986. (Revista Latinoamérica Vol. XVI, Nos. 3-4, Pp. 177-220).

ENTREVISTAS:

- ENTREVISTA, al suplente del presidente municipal de Texcatitlán, Oax., 12/06/95.
- ENTREVISTA, al presidente municipal constitucional de Texcatitlán, Oax., 12/06/96.
- ENTREVISTA, Sr. Nicolás Hernández de Texcatitlán, Oax., expresidente municipal .
- ENTREVISTA, Sr. Jaime Cruz de Texcatitlán, Oax., 14/06/98.
- ENTREVISTA, Sr. Apolinar Jiménez de Texcatitlán, Oax., 23/05/98.
- ENTREVISTA, al director de la escuela primaria bilingüe "Cuauhtémoc" de Texcatitlán, Oax.
- ENTREVISTA, a los docentes de 1º. y 2º. grados.
- ENTREVISTA, al Jefe de Zonas de Supervisión, Cuicatlán, Oax.
- ENTREVISTA, al Supervisor de la Zona Escolar No. 132, Cuicatlán Oax.
- ENTREVISTA, a los docentes de la escuela primaria "Cuauhtémoc" de Texcatitlan Oax.
- ENTREVISTA, a los padres de familia de la comunidad de Texcatitlán, Oax.

OTRAS FUENTES,

ALMANAQUE DE OAXACA, 1982, Pp. 1048-149.

DICCIONARIO LAROUSSE MANUAL ILUSTRADO, Ed. Larousse, México, 1982 Pp. 1152.

DOCUMENTO DE TRABAJO, Academia Tu'un Savi, Proyecto. Nochixtlán, Oax., Julio de 1995. Pp. 13

MITTERRAND, F. Programa televisivo canal 40; 16-11-98.