



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA

✓
*LA FORMACIÓN Y PRÁCTICA DEL DOCENTE INDÍGENA DESDE EL
ENFOQUE INTERCULTURAL*

TESIS PROFESIONAL
PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LIC. EN EDUCACIÓN INDÍGENA.

PRESENTA:

REY CASTILLO GARCÍA

DIRECTORA DE TESIS: ANTRÓP. GISELA V. SALINAS SÁNCHEZ.

SEP

MÉXICO, D. F., JULIO DE 2001.

DEDICATORIA

A la memoria de mi padre (+) Erasto Castillo,
quien con amor supo sembrar en mí
el deseo de superación.

A mi madre Soledad García Bautista,
quien con su ejemplo de tenacidad en
el trabajo ha sabido conducirme
hasta el momento presente.

A mis hermanos,
como ejemplo de que todo esfuerzo
vale la pena, si se insiste en lograr una meta.

AGRADECIMIENTOS

Sin la valiosa y decidida ayuda de las siguientes personas el presente trabajo no hubiese sido posible, por ello agradezco de todo corazón su entusiasmo al brindarme la ayuda necesaria que permitió este desenlace:

A la maestra Guadalupe Bonfil y Castro, que despertó en mí la inquietud de abordar el tema de la educación intercultural al impartir la materia: Didáctica en situaciones interculturales.

A todos los maestros de la Zona Escolar de nueva Creación con sede en la comunidad de Buena Vista municipio de San Luis Acatlán, Gro; por permitirme realizar el trabajo de campo.

A los maestros egresados del curso de inducción a la docencia en 1998 que se encuentran trabajando en la Zona Escolar mencionada, por permitirme observar su práctica diaria dentro del salón de clases.

A los lectores de mi tesis y sinodales:

Al Antrop. Jorge Tirzo Gómez, por las observaciones que contribuyeron a mejorar este trabajo.

A la Mtra. Marcela Tovar, por su disposición a ofrecer asesoría cuando más era necesaria.

Al Mtro. Sergio Rico Monge, por sus críticas sanas al presente documento.

A la Mtra. Laura Elena Ayala Lara, quien a pesar de su carga de trabajo colaboró en la lectura de esta tesis.

A la Antrop. Gisela V. Salinas Sánchez, quien condujo la realización de esta tesis. Por sus palabras de aliento en mis momentos de flaqueza.

A todas aquellas personas, compañeros de la Licenciatura, maestros de la Academia de Educación Indígena así como de otras áreas de la UPN, que participaron de forma indirecta para la realización de este trabajo... mis más sinceros agradecimientos.

A pesar de la ayuda de todas estas personas, los errores que se detecten en el presente documento son responsabilidad mía.

ÍNDICE

Págs.

INTRODUCCIÓN	1
---------------------	---

LA FORMACIÓN Y PRÁCTICA DEL DOCENTE INDÍGENA DESDE EL ENFOQUE INTERCULTURAL	10
--	----

CAPÍTULO 1. CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	10
---	----

1.1 La zona escolar 096: su ubicación geográfica.	10
1.2 Las comunidades y maestros de la micro-región.	13
1.3 La situación política y religiosa de la micro-región.	18
1.4 La actividad económica	22
1.5 La situación sociolingüística.	26
1.6 Las manifestaciones culturales.	28
1.6.1 El vestido	29
1.6.2 La vivienda	30
1.6.3 La organización comunitaria	31

CAPÍTULO 2. LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL	34
---	----

2.1. Algunas consideraciones generales acerca de la formación docente para el medio indígena.	34
2.1.1 El curso de inducción a la docencia ¿Formación inicial o capacitación?	34
2.1.2. ¿Qué significa ser profesor indígena?	38
2.2 Pluriculturalismo y plurilingüismo en la práctica docente en contextos indígenas.	44
2.2.1. La cultura ✓	48
2.2.2 La lengua ✓	54
2.2.3 La educación intercultural ¿Educación para la diversidad o para los indígenas? ✓	57

CAPÍTULO 3. LOS MAESTROS INDÍGENAS BILINGÜES: FORMACIÓN, DISCURSO Y PRÁCTICA.	63
3.1. La trayectoria formativa de los maestros indígenas	63
3.2 La formación docente inicial: Los cursos de inducción a la do- cencia en el medio indígena.	72
3.3. La formación permanente del profesorado indígena.	88
3.4. Discurso y práctica de los maestros indígenas	99
3.5. Los retos de la educación intercultural	110
CONCLUSIONES	119
BIBLIOGRAFÍA	126
ANEXOS	129

INTRODUCCIÓN

La educación es considerada uno de los grandes motores del desarrollo. Numerosos programas de desarrollo de los últimos sexenios así lo han expresado: la educación es "un factor estratégico de desarrollo, que hace posible asumir modos de vida superiores y permite el aprovechamiento de las oportunidades que han abierto la ciencia, la tecnología y la cultura de nuestra época."¹

Sin embargo, pese a las buenas intenciones de quienes han elaborado tales programas, la educación en México aún enfrenta serias deficiencias. Uno de los sectores donde los rezagos se hacen más evidentes es la educación dirigida a los grupos indígenas cuyo nivel de aprovechamiento se encuentra muy por debajo de la media nacional.²

Ante este panorama, un hecho ha venido a agravar la situación: el fenómeno de la globalización que atenta contra las múltiples identidades culturales y sociales de las naciones actuales al propagar una cultura mundial de una manera selectiva y excluyente. Los pueblos indígenas de México no pueden escapar de esta situa-

¹ PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Programa de desarrollo educativo 1995-2000*, SEP, 1996. P. 9. Más adelante el mismo documento afirma que "el desarrollo al que podemos aspirar a finales del siglo XX, exige cambios profundos en los comportamientos que sólo pueden ser producto de la educación". Por su parte, La coordinación del área educativa del Equipo de Transición del Presidente electo Vicente Fox Quesada en sus *Bases para el Programa Sectorial de Educación* propone "mejorar la equidad, a fin de que la educación sea el instrumento tanto para disminuir las desigualdades sociales como para promover el desarrollo del país, desarrollo que está ligado al nivel educativo de toda la población", además, "...la educación es factor de progreso y fuente de oportunidades para el bienestar individual y colectivo; repercute en la calidad de vida, la equidad social, las normas y prácticas de la convivencia humana y en los estándares de bienestar material de las sociedades..." (pp. 7-13)

² Al respecto, puede revisarse la obra de Sylvia Schmelkes *La calidad en la educación primaria* (FCE) donde la autora revisa con detalle los logros y rezagos en materia educativa en cinco zonas escolares que representan contextos de desarrollo diferentes: zona urbana de clase media, urbana marginal, rural desarrollada, rural marginal y, zona indígena en el estado de Puebla.

ción. La tendencia actual, es la homogeneización de todos los grupos indígenas según las normas de la globalización.

Frente a la globalización, surge la necesidad de afirmación de lo local, de lo propio; esta afirmación busca manifestar la particularidad (de cada pueblo, de grupo social, generación, sexo, raza, tradición cultural o religiosa, etcétera). Aunque la globalización no ha acabado con nuestra diversidad, podría conseguirlo si no lo logramos adaptarnos a los cánones de la cultura global a la vez que defendemos nuestras particularidades culturales. Nunca como ahora las pequeñas identidades se han visto tan amenazadas; es por eso y frente a los conflictos que pueden generarse en un contexto caracterizado por la diversidad –sobre todo cultural- que se hace necesario reflexionar en el papel que la educación está llamada a desempeñar en las sociedades del futuro.

Ante este panorama, se hace necesario configurar una educación que busque la forma de conciliar los puntos de vista de culturas diferentes para lograr un proceso que conduzca a todas las culturas hacia el desarrollo sin que las diversas identidades resulten afectadas. La forma como esto ha de lograrse se encuentra todavía en debate, sin embargo, en muchos contextos nacionales caracterizados por la diversidad cultural han surgido propuestas educativas que buscan responder a este desafío. Una de tales propuestas la constituye la *educación intercultural*.

No obstante, como toda innovación educativa, se está enfrentando a problemas sociales heredados por siglos de convivencia desigual entre las diversas culturas donde se ha intentado poner en práctica. Nos estamos refiriendo a la imposición injustificada de unas culturas sobre otras dentro de cada uno de los países -en especial de aquellos que experimentaron la dominación colonial-, donde la diversidad cultural existe, como en el caso de nuestro país.

En México, el término *educación intercultural* fue adoptado en 1993 para referirse a la educación dirigida a las poblaciones indígenas, pero fue en 1996, cuando la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), empezó a tomar este discurso de forma seria al establecer los lineamientos de la política educativa para las poblaciones indígenas desde un enfoque intercultural.

Después de cinco años, el cambio de un modelo de *educación bilingüe-bicultural* a otro de *educación intercultural bilingüe* está en entredicho, entre otras razones porque algunos especialistas argumentan que la educación intercultural bilingüe no está respondiendo en la realidad tal como fue planteada en el discurso.

1 Una cuestión que no debe descuidarse al hablar de la educación intercultural es la concerniente a la formación de docentes para ponerla en práctica. Este aspecto ha sido poco abordado debido a lo novedoso de este enfoque educativo en nuestro país. Fue a partir de 1997 que los aspirantes a docentes indígenas han sido formados con base en el discurso sobre la educación intercultural. Con ello se pretende que la educación dirigida a los pueblos indígenas del país sea la adecuada a sus intereses y características culturales y lingüísticas.

2 Hasta ahora, son pocas las investigaciones que se han realizado para evaluar el impacto del modelo de educación intercultural bilingüe adoptado por la DGEI en la práctica de los docentes indígenas. Por eso, se ha creído conveniente realizar el presente trabajo de corte etnográfico que pretende hacer una descripción de la realidad sobre la formación y práctica de los docentes en las escuelas indígenas.

Según las investigadoras María Bertely y Martha Corenstein³, "en México, los trabajos de investigación de corte etnográfico aplicados al campo educativo surgen a partir de la recuperación de las perspectivas cualitativas o interpretativas, heredadas de las tradiciones antropológica y sociológica, basadas en descripciones detalladas de lo que sucede en situaciones sociales y culturales naturales". Como bien lo señalan, es a finales de los años setenta que comienzan a desarrollarse investigaciones educativas con este enfoque en México. Una de las ventajas de los métodos etnográficos es que permiten al investigador hacer preguntas y descubrir respuestas que se basen en los hechos estudiados, y no en las preconcepciones del investigador.

Por otra parte, el trabajo se concibe como un estudio de caso. Los estudios de casos pueden definirse como la investigación intensiva de un único objeto de indagación social; su ventaja principal radica en que, "al sumergirse en la dinámica de una única entidad social, el investigador puede descubrir hechos o procesos que posiblemente pasaría por alto si utilizara otros métodos más superficiales." Los estudios de casos suelen enfrentarse a los dos problemas siguientes:

- 1) Un estudio de caso no representa más que la mínima parte de una totalidad y pocas veces podemos saber si sus conclusiones son o no generalizables. En nuestro caso, se debe precisar que las situaciones observadas corresponden a la de los maestros observados y no podemos afirmar que la formación y práctica de los demás maestros de la zona sean necesariamente iguales. En alguna parte de la tesis se brindan algunos elementos que son más o menos generalizables a todos ellos. Ejemplo de lo anterior es el capí-

³ Tomado de: "Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa", realizado por las autoras.

tulo tres que trata sobre la formación discurso y práctica de los docentes indígenas.

- 2) Estos estudios no son objetivos, es decir, cada investigador inevitablemente emprende "el estudio a partir de sus propios antecedentes particulares, que incluyen experiencias afines, posturas ideológicas e intereses por ciertos temas y conceptos, lo cual significa que es imposible comenzar el estudio de un caso sin efectuar presuposiciones. De esta forma, al decidir efectuar este estudio de caso se tuvo que decidir también qué observar de los maestros (su práctica) y qué preguntas podrían ayudar a esclarecer el proceso de su formación que a su vez permitieran explicar la práctica que estaban ejerciendo. Lo anterior condujo –sin duda- a prestar más atención en esos temas y no en otros.

Se hace necesario precisar que no se usaron criterios rigurosos para la selección de los docentes a investigar. Se creyó conveniente abordar a los egresados del Curso de Inducción a la Docencia en 1998 para tener la seguridad de que hubiesen sido formados de acuerdo con los lineamientos establecidos por la DGEI en 1996. Como en los Cursos de Inducción participan miembros de los cuatro grupos indígenas existentes en el estado de Guerrero -nahuas, amusgos (Sulja'á), mixtecos (*Na Savi*) y tlapanecos (*Me' phá*)⁴, fue necesario decidir cuál de ellos abordar para el estudio; se decidió por los *Na Savi*. Nuevamente, la imposibilidad de abordar a todos los compañeros *Na Savi* egresados de dicho curso condujo a delimitar

⁴ En los últimos diez años, los diversos pueblos indígenas asentados en el territorio nacional han ido cobrando conciencia de su sentido de pertenencia y de identidad que ha estado presente en la memoria colectiva de sus comunidades. Esto les ha llevado a cuestionar la denominación de *indio* e *indígena* -términos con sentido peyorativo- con que se les venía distinguiendo. Actualmente, cada pueblo indígena se autodenomina en su propia lengua. Así, los mixtecos somos *Na Savi*, los tlapanecos son *Me' phá*, los amusgos *Sulja'á*... Fieles a esta tradición, en adelante al referirnos a algún grupo indígena en particular utilizaremos los términos que cada cual utiliza para denominarse, evitando el uso de términos con que se les denomina en español.

el estudio a una zona escolar de nueva creación. Así, en dicha zona escolar fue posible detectar la presencia de cuatro compañeros egresados en 1998.

Por todo lo anterior, la investigación se enfoca a la formación de los docentes indígenas *Na Savi* egresados del *Curso de inducción a la docencia en el medio indígena* en 1998 y la repercusión que han tenido en su práctica las acciones encaminadas a su formación en los centros de trabajo. El contexto en que se realiza el estudio es la zona escolar indígena de nueva creación (Núm. 096), que atiende a las poblaciones mixtecas de una región que por encontrarse entre dos grandes regiones reconocidas en el estado de Guerrero se ha denominado como *micro-región de Buena Vista*⁵, por ser ésta la sede de la zona escolar mencionada.⁶

No obstante lo anterior, se realizaron entrevistas y aplicaron cuestionarios a muchos otros maestros de dos escuelas primarias ubicadas en Buena Vista, comunidad sede de la zona escolar, con el fin de recopilar información sobre los cursos de actualización que reciben, su profesionalización en la UPN y las concepciones que tienen sobre el trabajo docente, el uso de la lengua materna en las aulas, etcétera. Por ello, se cree que, aún bajo las limitadas condiciones en que se realizó el trabajo, se logró dar una imagen lo más fiel posible acerca de la formación, actualización y profesionalización de los docentes abordados y de los productos de sus esfuerzos en los escasos años que lleva operando el programa de educación intercultural. Nuevamente se recalca que la información que se ofrece es válida en todo caso a los docentes investigados así como a la zona escolar referida y en ningún caso es nuestra intención generalizar las situaciones observadas a todos

⁵ La micro-región se encuentra entre la Costa Chica y la región de la Montaña del estado de Guerrero. Esto se explica con detalle en el capítulo 1.

⁶ Es necesario aclarar que en el momento de nuestra visita a la comunidad de Buena Vista, esta zona se consideraba como zona núm. 096, más recientemente, a la zona se le conoce oficialmente como Zona Escolar Indígena Núm. 081. Para no caer en confusiones, en el presente documento recurriremos a la zona como Zona Escolar Núm. 096.

los maestros del subsistema de educación indígena ni a todas las regiones del país donde este servicio se ofrece.

Una vez expuestas las razones que condujeron a la realización de este trabajo, se cree conveniente explicar el proceso que posibilitó la recogida de la información.

En una primera fase del proceso, fue necesario recopilar toda la información bibliográfica relativa a los temas que se tratan. Esta investigación documental incluyó la elaboración de las guías de entrevistas a los docentes de la zona sobre los cursos de inducción a la docencia, sobre el uso de la lengua en el salón de clases, sobre los cursos de actualización y profesionalización, sobre la educación intercultural, etcétera. Esta parte del proceso permitió profundizar los conocimientos sobre los temas *formación docente* y *educación intercultural* tratados en el trabajo.

En la segunda fase del trabajo, se tuvo que realizar una primera visita a la zona escolar e identificar las escuelas donde se encontraban trabajando los docentes egresados del curso de inducción en 1998. En la primera visita (mayo de 2000) fue posible observar la práctica de dos de ellos durante tres días. Cuatro meses después (septiembre de 2000) se realizó otra visita a la zona escolar logrando realizar la observación de clases de uno de los compañeros ya observados en la visita anterior y otro que se encontraba trabajando en otra escuela, ambos durante el lapso de una semana. Por cuestión de tiempo y limitación económica no fue posible realizar otra visita a la zona escolar. Esto no permitió la observación en el aula de uno de los cuatro maestros contemplados en un inicio; de éste último sólo se cuenta con los resultados de la entrevista y los cuestionarios que se aplicaron a los cuatro maestros. Pese a todo, puede considerarse que esta omisión no afecta en gran medida los resultados del trabajo puesto que no era nuestra intención hacer una comparación entre la práctica de cada uno de los maestros en cuestión. La tercera y última fase del estudio consistió en la transcripción e interpretación de la información recogida durante la visita a las escuelas donde los docentes se en-

contraban trabajando. Asimismo, se procedió a la redacción y sucesivas correcciones al presente documento.

El trabajo está dividido de la siguiente manera. En el primer capítulo se expone una caracterización del contexto geográfico donde se realizó la investigación. Se mencionan asimismo, las características generales de las siete comunidades de la micro-región, el servicio educativo que tienen, sus maestros, la situación política, religiosa y sociolingüística prevalecientes, actividad económica y manifestaciones culturales que pueden encontrarse.

En el segundo capítulo, se tratan algunas cuestiones generales sobre la formación docente para el medio indígena, el significado de *ser maestro indígena*, y se analizan algunos conceptos relacionados con la diversidad cultural y lingüística y su implicación para el campo educativo.

En el tercer capítulo, se pretende brindar una visión aproximada sobre la trayectoria formativa de los maestros indígenas, es decir, el proceso de su formación desde la primaria, secundaria y bachillerato hasta llegar a participar en los cursos de inducción. Se abordan también en esta parte la cuestión de la formación inicial, la formación permanente y la profesionalización como procesos integrados y se hacen algunas críticas sobre los mismos. La finalidad en esta parte es apreciar la distancia entre el discurso oficial o el discurso de los maestros indígenas acerca de lo que *debe ser* la educación indígena y lo que realmente es, la brecha entre el discurso que los docentes manejan y la realidad de su práctica. En esta misma parte, se esbozan de forma general, algunos puntos que se considera constituyen los retos que la educación intercultural tiene que enfrentar para llegar a ser una *verdadera educación intercultural* en un país con grandes desigualdades sociales y culturales heredados de las formas coloniales de dominación.

Finalmente, en las conclusiones trata de recuperarse lo más esencial del trabajo. En esta parte se incluyen algunas propuestas y recomendaciones que han sido puestas en práctica en otros contextos con diversidad cultural y que se haría bien en adoptar en México, donde la población indígena es evidentemente numerosa en comparación con la existente en otros países latinoamericanos.

LA FORMACIÓN Y PRÁCTICA DEL DOCENTE INDÍGENA DESDE EL ENFOQUE INTERCULTURAL.

CAPÍTULO 1. CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 La zona escolar núm. 096: su ubicación geográfica.

El presente trabajo se enmarca dentro del contexto geográfico de la zona escolar indígena de nueva creación Núm. 096.

Esta zona escolar indígena tiene su sede en la comunidad de Buena Vista, municipio de San Luis Acatlán en el estado de Guerrero y controla actualmente ocho centros de educación primaria y siete de preescolar indígenas, distribuidas en siete comunidades incluyendo la comunidad sede de la zona escolar.

Es conveniente aclarar que la zona escolar indígena núm. 096 se fundó oficialmente el 10 de abril del año 2000 debido a la política de reestructuración de las zonas escolares en el estado. Antes de esta fecha, las escuelas que hoy controla habían pertenecido a la zona escolar indígena 051 cuya sede se encontraba en la ciudad de San Luis Acatlán.

Antes de la reestructuración, la zona de supervisión escolar 051, ejercía el control sobre los servicios educativos (educación inicial, preescolar, primaria y albergues) en más de 15 comunidades, en total 18 centros de educación primaria indígena y un número igual de centros de educación preescolar, además de dos escuelas albergues y servicios de educación inicial en tres comunidades. Lo anterior dificultaba las labores de supervisión en las escuelas de las comunidades más alejadas de la zona, precisamente las que ahora pertenecen a la nueva zona escolar. La distancia aproximada entre la ciudad de San Luis Acatlán y el conjunto de comuni-

dades comprendidas en la nueva zona es de 35 kilómetros y los problemas de transporte -sobre todo en época de lluvias-, dificultaban enormemente las labores de la anterior administración.

La compleja labor de supervisión en una zona escolar con 170 docentes, problemas de transporte, así como la necesidad de brindar mayor atención a las comunidades más alejadas, obligaron a las autoridades educativas del estado a reestructurar la zona escolar núm. 051, lo que dio lugar a la creación de la nueva zona escolar núm. 096.

Con la reestructuración, la distancia aproximada entre la sede de la nueva supervisión escolar (Buena Vista) y las escuelas es de tan sólo siete kilómetros. La reestructuración benefició a la *micro-región*⁷ de Buena Vista y sus alrededores pues desde años atrás se venía insistiendo en la necesidad de fundar una nueva zona escolar que aglutinara los centros educativos de las comunidades vecinas. La razón era que los padres de familia se quejaban por la ausencia constante de los maestros al asistir a reuniones de carácter sindical y administrativo, trámite de diversos documentos oficiales, diversos cursos y los cobros quincenales, todo lo cual se realizaba en San Luis Acatlán.

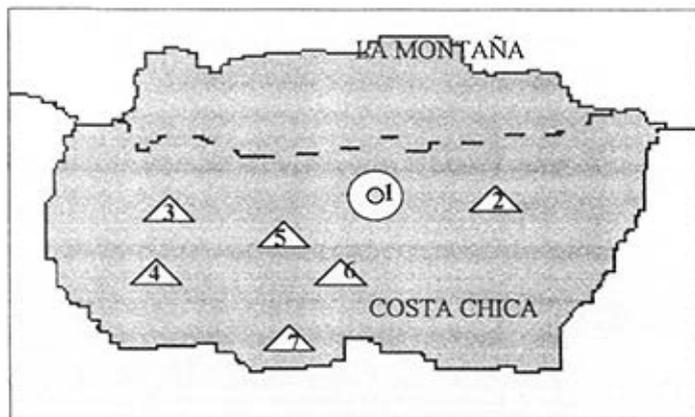
Las comunidades que integran la zona escolar 096, se consideran como un solo pueblo dado que son oficialmente reconocidas como *anexos* de la comunidad de Buena Vista, hablan la misma variante dialectal del *tu' un savi* y comparten más o menos los mismos patrones culturales.

⁷ Hemos considerado conveniente denominar la zona de estudio como *micro-región* de Buena Vista por la razón de que las comunidades agrupadas en ella comparten -como ya se dijo- las mismas características lingüísticas y culturales que son claramente distinguibles de otras comunidades indígenas de la región.

Como ya se comentó, todas estas comunidades se encuentran cercanas a la sede de la supervisión escolar (hasta una hora a pie), por lo que se espera que los trámites, entrega de documentos, reuniones y labores de supervisión agilicen el buen funcionamiento del servicio educativo en estas comunidades. La *micro-región* en donde se asienta la nueva zona escolar se encuentra ubicada entre la zona conocida como la Costa Chica y la Montaña del estado de Guerrero. En el siguiente mapa se puede apreciar la ubicación de dicha *micro-región*.



En la parte sombreada entre la región señalada como La montaña y Costa Chica del estado de Guerrero puede observarse la *micro-región* donde se enfoca el presente trabajo. FUENTE: Atlas de México. Sexto grado. Primaria. SEP.



1. BUENA VISTA
2. RIO IGUAPA
3. HONDURA TIGRE
4. LLANO SILLETA
5. JICAMALTEPEC
6. CERRO ZAPOTE
7. COYUL CHIQUITO.

Micro-región de Buena Vista con sus comunidades. Fuente: Elaborada con base en el conocimiento que se tiene sobre la micro-región.

Dado que la Zona Escolar 096, en donde se desarrolla nuestro estudio comprende todas las comunidades de la micro-región, en adelante utilizaremos los términos *Zona Escolar 096* y *micro-región* indistintamente.

1.2 Las comunidades y maestros de la micro-región.

En la zona de nuestro interés la totalidad de las escuelas primarias son bilingües. Los maestros que laboran en tales escuelas son, desde luego, maestros indígenas bilingües. Los docentes integrados al servicio de la educación primaria indígena, en general, tienen diferentes niveles de preparación; podemos encontrar profesores habilitados en los cursos de inducción a la docencia en el medio indígena, profesores egresados de los cursos de mejoramiento profesional, los que egresaron o se encuentran cursando la Licenciatura en educación primaria indígena en alguna subsección UPN, e incluso, podemos encontrar compañeros que ingresaron al servicio con estudios de primaria o secundaria sin tener una preparación pedagógica de ningún tipo para desempeñarse como docentes. En nuestro caso, la mayoría de los docentes que trabajan en la micro-región son egresados de los cursos de inducción a la docencia. Algunos de ellos se encuentran actualmente cursando la

licenciatura en educación primaria en el medio indígena (LEPMI) que en su modalidad semiescolarizada ofrece la UPN, esta es una de las causas que contribuyeron para atraer nuestra atención en esta zona escolar.

Es importante destacar que hasta antes de la creación de la nueva zona, la micro-región era considerada como un *lugar de paso*⁸ por los docentes de nuevo ingreso, con esto queremos decir, que las escuelas ubicadas en estas comunidades eran consideradas un lugar de adscripción temporal y forzado para estos compañeros, sin este requisito no podían aspirar a una adscripción a escuelas de mayor prestigio o simplemente más cercanas a algún centro urbano.⁹

La mayoría de los docentes adscritos a las escuelas de la zona son jóvenes -de menos de treinta años- por lo que casi todos ellos aún asisten a las unidades y subsedes UPN para recibir asesorías cada quince días. Esta es otra de las causas de quejas constantes por parte de los padres de familia sobre los maestros. Este problema si bien va a persistir, algunos maestros han buscado estrategias para compensar las salidas por este motivo. Algunos de ellos han logrado convencer a los padres de familia para que manden a sus hijos los días sábados a clases con el fin de que no se atrasen demasiado en sus estudios.

La nueva zona escolar cuenta con aproximadamente 44 docentes bilingües, la mayoría de los cuales labora en Buena Vista. Esta comunidad matriz (la más grande de la micro-región, y, centro de las actividades políticas y religiosas) cuen-

⁸ Antes de la creación de la nueva zona escolar, la micro-región absorbía a todos los docentes que llegaban de nuevo ingreso. Una vez que estos cumplían dos o más años de antigüedad tenían derecho a solicitar su cambio de adscripción a una escuela más cercana al municipio o a la escuela de su comunidad de origen –en el caso de los compañeros de Yoloxóchitl y Cuanacaxtillán.

⁹ Esta situación -al parecer- afecta más a las escuelas de comunidades marginadas del país. Sylvia Schmelkes en la obra ya citada anteriormente p. 19 comenta: "En un estudio realizado en México... se encontró que las escuelas pobres tienen dificultades para atraer y mantener a los maestros mejor preparados y con mayor experiencia..."

ta con dos escuelas primarias bilingües y dos preescolares, además de un albergue escolar. Desde 1997, cuenta también con una escuela secundaria que acapara a los egresados de las escuelas primarias de la micro-región. Las dos escuelas primarias de Buena Vista reúnen una plantilla de 26 profesores y tienen una matrícula de 300 alumnos cada una, los dos centros de educación preescolar por su parte, son atendidos por 6 maestras, con una matrícula aproximada de 100 infantes indígenas.

La escuela secundaria que opera en la comunidad no es de carácter bilingüe por lo que no hay una continuidad entre los servicios de educación primaria y secundaria en cuanto al manejo de la lengua y a la recuperación de los contenidos culturales propios de la comunidad como contenidos educativos.

En lo que se refiere a la procedencia de los maestros, casi todos ellos son de otras comunidades. Podemos encontrar maestros *Na Savi* procedentes de Yoloxóchitl, Cuanacaxtítlán, y otras comunidades de la Costa Chica aunque también es posible encontrar compañeros y compañeras de otras etnias (sobre todo los *Me'phá*) adscritos a las escuelas bilingües de la zona.

La adscripción de compañeros procedentes de otras comunidades que no hablan la variante dialectal del *tu'un savi*¹⁰ así como de aquellos que definitivamente no hablan la lengua de la comunidad constituye una limitación para la recuperación de las prácticas culturales locales como contenidos de aprendizaje; además, obstaculiza la comunicación maestro-alumno. Aún cuando este problema se ha tratado de resolver desde muchos años atrás, todavía es la realidad de muchas escuelas indígenas de la región. En una de las escuelas visitadas, encontramos una compañera *me'phá* dando clases a alumnos de primer grado.

¹⁰ Literalmente significa "lengua mixteca".

En cuanto a las escuelas ubicadas en las distintas comunidades no todas tienen el mismo perfil, debido a diferencias significativas de su población. De siete comunidades que conforman la micro-región, tres -Honduras Tigres, Cerro Zapote y Coyul Chiquito- cuentan con menos de 100 habitantes; en estas comunidades las escuelas primarias son *unitarias* y de *organización incompleta*, atendidas por un sólo maestro, son consideradas como escuelas con *grupo multigrado*. Es obvio que en estas comunidades no hay servicio de educación preescolar. Otras tres comunidades -Río Iguapa, Jicamaltepéc y Llano Silleta- cuentan con una población aproximada de 400 habitantes cada una. En estas, si bien las escuelas primarias son de organización completa, algunas no cuentan con suficientes maestros para atender los seis grados escolares debido a la cantidad limitada de alumnos por grado; de las tres escuelas mencionadas Llano Silleta y Jicamaltepéc sólo cuentan con tres docentes cada una; los maestros ahí adscritos tienen que atender dos grupos escolares cada uno. Por su parte, el *anexo* de Río Iguapa tiene a su servicio ocho maestros en el nivel de primaria y es la única comunidad de las tres que cuenta con un centro de educación preescolar. Todas las comunidades de la zona están consideradas como zonas con muy bajos índices de eficiencia terminal y se encuentran dentro del Programa para abatir el rezago educativo en la educación básica (P. A. R. E. B.), con lo que se espera promover la permanencia de los docentes en la comunidad como una estrategia para garantizar la permanencia de los alumnos durante los seis años que dura la educación primaria.¹¹

En la tabla de la siguiente página puede apreciarse la población aproximada en cada comunidad y los servicios educativos en cada una de ellas.

¹¹ Este programa empezó a operar en 1992 en cuatro entidades federativas: Guerrero, Oaxaca, Chiapas e Hidalgo, con la finalidad de hacer frente al rezago educativo en las comunidades rurales marginadas e indígenas.

POBLACIÓN COMUNIDADES	MÁS DE 1000 HABS.	400 HABS. APROX.	MENOS DE 100 HABS.
BUENA VISTA	CUENTA CON 2 PRIMARIAS, 2 PREESCOLARES Y UNA SECUNDARIA		
RÍO IGUAPA		CUENTA CON UNA PRIMARIA Y UN PREESCOLAR	
JICAMALTEPEC		CUENTA CON UNA PRIMARIA	
LLANO SILLETA		CUENTA CON UNA PRIMARIA	
HONDURAS TIGRES			SÓLO PRIMARIA (BIDOCENTE)
COYUL CHIQUITO			SÓLO PRIMARIA (UNITARIA)
CERRO ZAPOTE			SÓLO PRIMARIA (UNITARIA)

Un problema que no se ha tomado muy en serio por las autoridades educativas locales es la alta frecuencia con que los docentes se cambian de lugar de adscripción. Este problema está íntimamente ligado a la concepción generalizada de que la zona constituye un lugar de paso obligado para todo docente nuevo y a que la mayoría de éstos no son originarios de la micro-región por lo que cambian de adscripción una vez les es reconocida su permanencia por más de dos años en la región.

Por ahora, la zona abarca estas siete comunidades. En el futuro se prevé que se anexarán otras comunidades que pertenecen actualmente a otras zonas escolares.

En cuanto a la distribución de los docentes en estudio, tres de ellos se encuentran adscritos a la comunidad de Buena Vista donde funcionan dos escuelas primarias bilingües: dos en la Escuela Primaria Bilingüe Emiliano Zapata y otro en la Escuela Primaria Bilingüe Benito Juárez. Como ya se comentó en otro apartado, las dos escuelas que operan en esta comunidad son de organización completa. El tercer maestro está ubicado en la Escuela Primaria Bilingüe con sede en el poblado de Llano Silleta. Este asentamiento humano se considera que es un *anexo* de Buena Vista¹² y no cuenta con mucha población. Lo anterior repercute en que la escuela primaria no reúne la cantidad suficiente de alumnos para tener un maestro por cada grado. Así, aunque la escuela de este *anexo* atiende los seis grados escolares, los tres maestros que trabajan en esa escuela se ven en la necesidad de atender dos grados escolares cada uno, esto necesariamente influye en la calidad del servicio y obliga a los maestros a trabajar horas extras con los niños; no es raro que cuando estos niños egresan de la primaria y continúan sus estudios en la secundaria se descubren serias deficiencias en su formación. Es necesario aclarar que los seis *anexos* de Buena Vista comparten todas las mismas condiciones válidas para Llano Silleta, sus escuelas son o bien completas con pocos docentes o incompletas y unitarias.

1.3 La situación política y religiosa de la micro-región

Las siete comunidades que integran la nueva zona escolar comparten un mismo territorio, una misma forma de explotación de los recursos naturales, así como la misma organización política y patrón de festejo religioso.

La micro-región en estudio se organiza políticamente de la siguiente manera: la comunidad de Buena Vista es la que ostenta oficialmente el *status* de "comunidad"

¹² Aunque a cada una de las comunidades asentadas alrededor de Buena Vista se les conoce como comunidades, en realidad son sus anexos, esto quiere decir que las decisiones más importantes que atañen al conjunto de las poblaciones de la micro-región se deciden en Buena Vista.

mientras que las otras seis comunidades son consideradas como sus "anexos". Buena Vista en tanto que comunidad, cuenta con un comisario municipal; para las cuestiones agrarias existe un comisariado ejidal que se encarga de manejar todos los asuntos relacionados con la tenencia y distribución de la tierra así como de la explotación de los recursos madereros con que cuenta la micro-región.

Cuando se trata de elegir al comisario municipal -que es cada fin de año-, se realiza una reunión general en Buena Vista donde asisten los ciudadanos de todas las delegaciones y ahí se decide entre otras cosas quién va a ser el nuevo comisario municipal. El cargo puede recaer en cualquier ciudadano de Buena Vista o de alguno de sus *anexos*. Cada *anexo* por su parte, elige a un delegado que se ha de encargar de representarlo en las diferentes reuniones donde se tratan los asuntos que conciernen a la comunidad en su conjunto.

Las comunidades han sabido mantenerse unidas gracias a una buena organización. Existe una estrecha relación entre las distintas delegaciones así como con la comunidad matriz, Buena Vista. Aunque cada delegación es independiente para manejar sus asuntos internos, políticamente pertenecen a Buena Vista y acatan las decisiones generales tomadas en las reuniones.

Aunque cada delegación se asienta en un área geográfica que cuenta con recursos naturales como la madera, no pueden explotarlos sin consentimiento de Buena Vista. En ocasiones la madera se vende en grandes cantidades a las compañías madereras, pero es el "pueblo grande"¹³ el que controla las ventas y distribuye a cada *anexo* los recursos que se obtienen de esta actividad. Los *anexos* no pueden decidir por sí mismos la explotación de la madera pues es un recurso que per-

¹³ Todos los habitantes de la micro-región así como otras de comunidades mixtecas vecinas denominan a Buena Vista como *Nuu Cheé*, que traducido al español significa "pueblo grande", tal vez para diferenciarla de sus anexos que son más pequeños.

tenece a todos los *anexos* por compartir un mismo territorio y formar políticamente parte de Buena Vista.

La gente de esta población es católica; tienen a un mismo Santo Patrono: San Marcos, que es festejado el 25 de marzo en Buena Vista. A la fiesta religiosa se congregan los habitantes de todos los *anexos* al centro ceremonial religioso que es Buena Vista. Para que la gran fiesta religiosa se lleve a cabo se nombran *mayordomos* que son quienes se encargan de organizar a lo largo del año todo lo necesario para que todo salga bien. Al igual que en el caso del comisario municipal, este cargo puede recaer en un habitante de Buena Vista o de alguno de sus *anexos*. Los mayordomos buscan por todos los medios recaudar los fondos económicos suficientes para costear el *castillo*, es decir, juegos pirotécnicos para realzar la festividad en honor al Santo Patrono.

En el mayordomo recae también la responsabilidad de organizar adecuadamente todo lo que se relacione con la fiesta religiosa. Los ciudadanos contribuyen también en la organización de las actividades religiosas. Ser mayordomo implica sufragar grandes gastos para la celebración. A cambio se obtiene "la bendición del Santo Patrono" y el respeto de todos los integrantes de la comunidad. Representa ganarse un lugar más en la escala social, política y religiosa de la comunidad.

Aunque algunos de los *anexos* más grandes tienen sus propias festividades religiosas, no se les da la misma importancia que la de Buena Vista; esta fiesta es concurrida por los habitantes de todos los *anexos* e incluso de personas que provienen de otras comunidades.

En la misma fecha, además de la fiesta religiosa en honor de San Marcos se realiza la ceremonia de petición de lluvias en un cerro cercano (Yuku Savi)¹⁴. En este acto se rinde un culto a la deidad natural de la lluvia. Es una especie de deidad indígena mezclada con la figura de San Marcos. Es difícil explicar cómo fue que ambas deidades se fundieron aunque todo parece indicar que se debió a la táctica utilizada por la iglesia católica para lograr la conversión de los pueblos indígenas a la religión católica desde la Colonia.

Para realizar la ceremonia de petición de lluvias los habitantes así como el cantor de la iglesia suben junto con el "*ta tu'va*"¹⁵ a un cerro cercano donde año con año acostumbran practicar el rito. Una vez allí, el *ta tu'va* a través de rezos especiales heredados de sus ancestros, pide a la deidad de la lluvia "que haya buena temporada, buena cosecha y que los animales y las personas gocen de buena salud." El "pedidor de lluvias" ofrece a la deidad un presente que puede ser desde una cabra hasta una vaca, además de ofrendas florales que previamente han sido elaboradas por señores ancianos respetuosos de las costumbres de la comunidad.

En general, casi todas las poblaciones indígenas conservan la tradición de rezarle a la lluvia para obtener buenas cosechas; sin embargo, en estas comunidades la fiesta se hace en grande porque San Marcos -que se asocia con la lluvia- es también el Santo Patrono.

Sorprende la gran fe que depositan en San Marcos y el cerro de la lluvia en una región donde la lluvia es tan abundante; nunca se ha dado la situación de que la

¹⁴ El "Cerro de la lluvia" donde se realiza el ritual es un cerro especial donde los ancestros acostumbraban realizar el mismo acto ceremonioso. El cerro goza de gran respeto por parte de los habitantes y su vegetación y fauna son altamente respetados "porque el cerro está vivo" -dicen.

¹⁵ Con este nombre se designa a la persona que se encarga de realizar el ritual de petición de lluvias. El "pedidor de lluvias" es -por lo general- un señor de edad avanzada que goza de gran respeto en el pueblo y tiene gran experiencia en este tipo de rituales.

región haya sufrido de sequía como ocurre frecuentemente con las comunidades cercanas a la Costa. En esta zona, la temporada de lluvia se extiende desde mayo hasta noviembre y algunas veces en los meses de febrero y marzo ocurren algunas precipitaciones dignas de la mejor temporada de lluvia.

En estas comunidades, las sectas religiosas son poco tomadas en cuenta. En Llano Silleta existen algunas familias que pregonan el evangelio pero, por el poco aprecio que reciben de los católicos han optado por construir sus viviendas separadas del resto de la población, negándose a participar en la vida política y religiosa de la delegación. Este aislamiento incluso ha afectado a los niños y niñas en edad escolar pues debido a sus diferencias religiosas algunos de los padres de familia se niegan a mandar a sus hijos a la única escuela que existe en la comunidad y prefieren inscribirlos en la escuela primaria de Buena Vista.

En contraparte, se puede afirmar que uno de los factores que han contribuido a mantener unidas las comunidades de la micro-región es precisamente la religión católica aunque no debe descartarse la cuestión geográfica y social: dos de estas comunidades -Llano Silleta y Honduras Tigres- colindan con el área geográfica donde se asientan los pueblos *Me'phá* y aunque conviven de forma pacífica con ellos, sus interacciones suelen ser limitadas. Por otro lado, las demás comunidades se encuentran muy alejadas de otras poblaciones mixtecas (más de tres horas de camino a pie) por lo que se puede decir que se encuentran un poco aisladas, lo que ha permitido la unidad entre todas ellas.

1.4 La actividad económica

La actividad productiva más importante de todas estas comunidades es el cultivo del café. La mayoría de las familias cuenta con sus huertas de café en el mismo terreno donde viven.

El café es cosechado en los meses de julio y agosto. Cada productor decide cómo ha de obtener el producto final pues según el método de cosecha se pueden obtener tres tipos de café. Para obtener el *café capulín*, el grano cortado del cafetal se deja secar al sol con todo y la cáscara que lo cubre. El *café oro*, se obtiene al separar la cáscara del grano una vez que este se ha secado. De esta forma, se obtiene el puro grano del café, es decir, el *café puro*. El *café pergamino* se obtiene cuando inmediatamente al cortar el café del árbol la cáscara exterior es separada de los granos, la semilla obtenida al secarse conserva una membrana que le sirve de cubierta. Este tipo de café es el más cotizado, le sigue en precio el *café oro* y por último el *café capulín*.

Los productores han logrado formar junto con productores de otras comunidades indígenas -los Me'phá- una organización que se encarga de almacenar y vender el producto a las grandes empresas. En los últimos años, la caída en el precio del café ha afectado la economía de estos productores; por ello crearon una empresa propia llamada LUZMONT (Luz de la Montaña) que se encarga de procesar el café y comercializarlo en la micro-región, sobre todo en la Costa Chica; de ésta manera se garantiza que no haya pérdidas además de ir ganando un mercado para su producto.

Otra de las actividades que se realizan en las comunidades de la micro-región es el cultivo de maíz. La producción de maíz es escasa y apenas alcanza para el autoconsumo. El tipo de suelo y el clima no son muy favorables para este tipo de cultivo. Por la escasa producción de maíz en estas comunidades sus habitantes se ven obligados a mantener una estrecha relación comercial con otras comunidades mixtecas cercanas al municipio, sobre todo Yoloxóchitl y Cuanacaxtitlán de las cuales se abastecen de este preciado cereal. En los meses de noviembre y diciembre, cuando el maíz es cosechado, los señores de Buena Vista aprovechan para comprar grandes cantidades de maíz, antes de que suba de precio.

Quizá el producto que más se produce en las comunidades de la micro-región es el *plátano piña*, sin embargo, no tiene valor comercial en la zona.

Algunas familias que no cuentan con huertas de café tienen sus huertos de caña. En los meses sin lluvia aprovechan para la molienda de la caña con el *trapiche*, un artefacto de madera movido por la fuerza de *yuntas* a través de un brazo de madera. Esta actividad que tiene como fin la producción de *panela* o *piloncillo* se realiza generalmente de noche, a la luz del *ocote*. El *piloncillo* deja pocas ganancias para los productores; a pesar de eso, su producción no se abandona pues es esencial para la producción de otro producto que juega un gran papel en las relaciones sociales de la comunidad: el *aguardiente*.

El *aguardiente* es una bebida alcohólica producida por fermentación y destilación. Para su producción se utiliza el *piloncillo* en grandes cantidades que junto con el maíz se fermenta dando como producto final el *aguardiente*. Esta bebida alcohólica es producida por pocas familias de Buena Vista, aún así, la producción alcanza a cubrir otras comunidades vecinas. Para algunos habitantes de poblaciones cercanas al municipio, el *aguardiente* de Buena Vista es muy bueno. Esta bebida es altamente estimada por los vecinos de la comunidad. Se le encuentra en todo tipo de relaciones: cuando van a pedir a una muchacha para el casamiento, cuando una persona de menor rango social solicita un favor de una persona reconocida en la comunidad, en las fiestas religiosas, en las relaciones de los vecinos con la autoridad, etcétera; conforme a la costumbre de los ancianos, antes de dar el primer trago a una botella de *aguardiente* suelen brindar una especie de ofrenda a la "madre tierra" rociando unas cuantas gotas de la sagrada bebida a la tierra como agradecimiento por todos los productos que ésta les provee. Como dijera un maestro nativo de la comunidad, "... de la tierra viene todo, ganado, café, maíz, todo viene de la tierra... hasta la mujer... nuestro alimento viene de ella, es bueno agradecerle como se debe".

Algunas familias siembran pequeños huertos de jitomate, chile, chipile, verdolaga, yerba mora, quelite etc., para complementar su dieta diaria. La gente comenta que en esta parte de la región "se da de todo" siempre y cuando se les brinden los cuidados necesarios. Prueba de lo anterior es que algunos tienen incluso su huerta de piña.

Algunas personas de la comunidad se dedican al pequeño comercio, esta actividad por ser el *modus vivendi* de unos cuantos ciudadanos deja muy buenas ganancias. Además, como Buena Vista constituye el centro comercial de la microregión es un lugar estratégico para quienes deciden dedicarse a esta actividad. En los días de fiesta o de venta de café, la población de Buena Vista luce los trajes multicolores de sus mujeres que acuden al centro para abastecerse de los productos que comerciantes del municipio traen a la sierra. Se pueden ver también en tales ocasiones a algunos señores y señoras de Yoloxóchitl que traen a vender los *huipiles* y las *enaguas* que utilizan las mujeres de la comunidad. En sus relaciones comerciales, los vecinos todavía practican el trueque; para adquirir algunos de los productos pueden *trocarnos* con gallina, piloncillo o café.

Antes era frecuente encontrar mujeres hilando y tejiendo sus propios trajes tradicionales, ahora, en cambio, estos trajes son elaborados por personas de otras comunidades y en su confección se utilizan métodos más modernos. Se elaboran con máquinas de coser y la tela utilizada viene de fábrica, por lo que el hilado y tejido ya no forma parte de las actividades diarias de las mujeres.

Como parte de un proyecto productivo dirigido a las comunidades de la región, algunos de los vecinos de Buena Vista cuentan con pequeños huertos de aguacate. Los *aguacatales* han empezado a brindar sus primeros frutos; el objetivo es abastecer las demandas de la región.

Estas son algunas de las actividades productivas de la región donde se desarrolla nuestro estudio.

1.5 La situación sociolingüística

En todas las comunidades que hemos venido mencionando se habla el *tu' un savi* (mixteco). Es la lengua de comunicación entre todas las familias e incluso se utiliza para dirigirse a los maestros. Resulta curioso que aún cuando todos los habitantes hablan el *tu' un savi*, al dirigirse saludos entre ellos lo hacen en español habiendo diferentes formas de saludo en la lengua local.

Se puede afirmar que un 70% de la población es bilingüe en *tu' un savi* y español en estas comunidades. El *tu' un savi* de la micro-región de Buena Vista es diferente del de otras comunidades mixtecas de Guerrero, sin embargo, algunos opinan que esta variante del *tu' un savi* está siendo reemplazada por la variante de Yoloxóchitl, comunidad situada cerca del municipio. Esto tal vez se debe a la interacción entre ambas comunidades y a que un número significativo de docentes que trabajan en la zona es procedente de Yoloxóchitl. También tiene que ver la relación comercial entre la comunidad de Yoloxóchitl con Buena Vista: todos los trajes regionales utilizados por las mujeres de Buena Vista son confeccionados y vendidos por personas de Yoloxóchitl.

A pesar de esta situación, no se puede hablar de un debilitamiento del *tu' un savi* en la micro-región. Lo que sí constituye un peligro es el hecho de que cada vez más términos de esta lengua son desplazados por sus pares del español, esto trae como consecuencia que el *tu' un savi* se esté *españolizando* cada vez más.¹⁶

¹⁶ Esta situación empieza a ser claramente visible en varias comunidades indígenas y no sólo en Buena Vista, donde cada vez más palabras que tienen su correspondiente en mixteco son reemplazadas por el español.

En cuanto a los usos sociales del *tu' un savi* dentro de las comunidades de estudio pueden destacarse el uso que se le da en las reuniones con los habitantes para la toma de decisiones, las reuniones sociales y las fiestas de la comunidad, etcétera; su uso sólo se ve interrumpido cuando una persona que no la habla interviene en estas situaciones. Los padres de familia se comunican con los profesores en *tu' un savi*. Entre los profesores hay algunas excepciones pues aún conociendo la lengua prefieren comunicarse en español.¹⁷

En la escuela el *tu' un savi* es recuperado como la lengua de instrucción por la limitada comprensión de los alumnos del español. A pesar de su amplio uso en el entorno social, en la escuela no se imparte como materia o como contenido educativo; no se realiza una reflexión sobre el *tu' un savi* como pasa con el español.

Lo anterior ocurre aún cuando oficialmente se señala que la lengua materna debe impartirse como una materia independiente dentro del currículo de la educación indígena para el nivel primaria.

El hecho de que la escuela no promueve la lengua indígena como objeto de estudio tiene que ver -al menos en otros contextos indígenas- con la opinión generalizada de los padres de familia de que "los niños ya conocen suficientemente su lengua y no es necesario enseñársela en la escuela" para muchos, "de lo que carecen es del español por lo que los esfuerzos de la escuela deben encaminarse a lograr que los niños aprendan esta lengua". Este rechazo hacia la enseñanza de la lengua indígena a favor del español responde a las presiones de tipo discriminati-

¹⁷ Aunque cabría esperar que los docentes fueran más conscientes de su papel como promotores del uso de la lengua indígena, muchos de ellos por no hablar la misma variante dialectal de la región prefieren comunicarse con sus alumnos así como con los señores de la comunidad en español. Nos consuela el hecho de que no es la situación de los profesores observados, quienes se esfuerzan por adaptarse a la variante de la zona.

vo y racista que las comunidades indígenas reciben de las comunidades mestizas. Esto ha hecho que muchas comunidades indígenas renieguen de su cultura y de su lengua obligando a las escuelas bilingües a brindar una enseñanza en español. Las anteriores afirmaciones reducen los objetivos de la educación indígena a la simple castellanización y por consiguiente la imposición lingüística del español sobre las lenguas indígenas, cuando de lo que se trata es lograr que los alumnos a través de una suficiente comprensión de su lengua propia desarrollen habilidades comunicativas tanto escritas como orales en ambas lenguas.

En nuestro caso, no encontramos que hubiera algún tipo de resistencia ante la enseñanza del *tu' un savi* y del español dentro del salón de clases, ni por parte de los alumnos, ni de los padres. La falta de una preparación específica de los docentes para la enseñanza de la lengua materna parece ser el motivo que dificulta su enseñanza en la mayoría de los casos. Además, en esta materia no existe todavía un consenso acerca del alfabeto que debe adoptarse para la escritura del *tu' un savi*. No existe tampoco una gramática escrita detallada y precisa de esta lengua. A nuestro juicio, la formación de los docentes para la enseñanza del *tu' un savi* se ha visto limitado por estas cuestiones.

Algunos maestros parecen vivir también conflictos de identidad por manejar ambas lenguas por lo que tal vez sea una de las causas por las que rehúsan enseñar a los niños en su propia lengua. Esto será analizado con detalle más adelante.

1.6 Las manifestaciones culturales

La comunidad de Buena Vista y sus anexos conservan todavía muchas características culturales propias de las comunidades indígenas.¹⁸ Aunque algunas de éstas

¹⁸ Algunos de los aspectos mencionados son altamente cuestionados por considerarse que ya no son los originales de las culturas prehispánicas sino producto de las formas coloniales de domina-

se encuentran también en otras comunidades vecinas suelen variar de una comunidad a otra. Parece difícil definir las características que pueden distinguir a las comunidades indígenas de aquéllas que no lo son sin recurrir a los aspectos materiales de la cultura. Por lo anterior, aquí se incluyen solamente algunas de las características que hacen diferentes a los pueblos indígenas de esta micro-región. Entre las más sobresalientes se encuentran las siguientes.

1.6.1 El vestido

Aunque en su mayoría los habitantes visten según el estilo occidental, no es menos cierto que los trajes típicos aún están en uso, sobre todo en las mujeres.

Es importante destacar este aspecto dado que en la mayoría de las poblaciones indígenas el vestido típico está siendo desplazado por la forma de vestir a la manera occidental.

Las mujeres se visten de *enagua* y *huipil* con características muy peculiares; las enaguas son un tipo de "faldas" de colores que llevan como adornos tres *olanes* de aproximadamente 6 o 7 cm de ancho alrededor. Estos *olanes* están decorados con costuras de estambres en zig-zag lo que le da un aspecto muy vistoso.

El huipil se puede considerar como una "blusa" ancha que lleva adornos de flores o pájaros bordados a la altura del pecho y otro tanto en la espalda. Además de estos adornos lleva a ambos lados del hombro y desde la parte frontal a la posterior una línea de bordado con estambres multicolores. Este atuendo femenino también se usa en otras comunidades mixtecas como son: Yoloxóchitl, Cuanacax-

ción; aún así, se incluyen en tanto que permiten diferenciar a los pueblos indígenas de aquellos que no lo son.

titlán, Chilistlahuaca y Arroyo Cumiapa, aunque en menores proporciones. Tanto la *enagua* como el *huipil* se confeccionan con telas de fábrica.

Los señores visten de *calzón* de manta y *cotón*, una especie de camisa ancha con cuello cuadrado y manga larga también de manta. El vestuario masculino está siendo cada vez más desplazado por el pantalón y la camisa. El atuendo femenino es el que se conserva más.

Los trajes femeninos son elaborados principalmente en Yoloxóchitl y vendidos a esta comunidad por personas que se dedican al pequeño comercio en esta micro-región. Preocupa el hecho de que la nueva generación de mujeres está abandonando el uso de los trajes regionales debido a la proliferación de los vestidos a la usanza mestiza y urbana.

Muy pocos varones usan ya el traje típico que consta de *calzón* de manta y *cotón*. El traje típico masculino está a punto de desaparecer. Se puede afirmar que la gran mayoría de las personas del sexo masculino ha abandonado su uso mientras que las mujeres lo siguen perpetuando.

1.6.2 La vivienda

Las viviendas de las familias de ésta micro-región comúnmente son construidas con *adobe* de barro.¹⁹ El techo es de madera y tejas. En algunas de estas comunidades -sobre todo los anexos- podemos encontrar también casas construidas con madera y techo de paja, generalmente cuadradas, aunque también se las puede

¹⁹ El *adobe* es una especie de ladrillo con medidas aproximadas de 60 X 40cms, hecho con barro amasado. A diferencia del ladrillo, este material no se cocc al fuego sino que se deja secar al sol después de lo cual es utilizado para la construcción.

encontrar redondas. En todos los casos, en la misma casa se encuentran la cocina, el dormitorio y el comedor.

Las casas de *adobe* a veces cuentan con una división que se utiliza para cocina. Según la posición económica de las familias las paredes de las casas de *adobe* pueden o no estar aplanadas con mezcla de calidra y el piso de concreto.

En una sola vivienda es común encontrar varias familias unidas por lazos de parentesco. Los abuelos, los hijos y los nietos a veces viven en la misma casa. Los señores más grandes de la familia rigen moralmente a la familia y transmiten una serie de valores morales a los miembros más jóvenes. Cuando los jóvenes de la familia se casan algunas veces se decide construir una nueva casa, entre toda la familia, generalmente cerca del hogar paterno, para la pareja. Aún cuando vivan separados, los jóvenes tienen que seguir regidos por la autoridad moral de los padres y -si aún viven- de los abuelos.

Cuando se construye una nueva casa, los habitantes suelen hacerle una ofrenda a la tierra. De ello se encargan los "rezanderos" que saben muy bien estas cosas. Esta ofrenda a "la madre tierra" se hace para pedirle perdón por el daño que se le causa al estropearla para realizar la construcción. Se tiene la creencia de que si no se realiza esta ofrenda algún miembro de la familia puede enfermar y morir. La tierra tiene que cobrarse este daño si no se le agradece como se debe.

Las viviendas de material de concreto son escasas en la micro-región. Solamente los maestros y algunos pequeños comerciantes pueden darse el lujo de tenerlas. Por lo demás, las viviendas de *adobe* son más rentables y están más al alcance de la mayoría de la población.

1.6.3 La organización social y comunitaria

Los habitantes son respetuosos de los lazos de consanguinidad y de compadrazgo que suelen unirlos. Dentro de los lazos de consanguinidad podemos encontrar los ya clásicos de padres, abuelos e incluso tatarabuelos. Se tiene gran respeto también por la familia y es muy raro que dos jóvenes descendientes del mismo árbol genealógico contraigan matrimonio, aún cuando sean familias lejanamente emparentadas.

Los jóvenes tienen gran respeto por sus mayores. Los señores de avanzada edad figuran como principales, es decir, como integrantes del consejo de ancianos en los asuntos comunitarios.

Los abuelos, los padres, los tíos, los sobrinos, constituyen todos una sola familia y cuando existe algún trabajo que requiere del apoyo de todos no dudan en brindarlo, conscientes de que cuando se encuentren en situaciones semejantes toda la familia acudirá en su ayuda.

Los compadrazgos se dan cuando un padre le pide a algún vecino -generalmente de su misma edad- que funja como padrino de bautizo, de primera comunión o confirmación de su hijo o hija. Los padrinos tienen entonces la responsabilidad de regir moralmente y con ejemplos la vida de los *ahijados*. Estos últimos por su parte, mientras van creciendo le deben ciego respeto a sus padrinos y de vez en cuando deben demostrarles su afecto visitándoles y ayudándoles en las tareas que realizan de forma cotidiana.

La relación resultante del compadrazgo está también teñida de respeto y cuando los compadres se encuentran en algún lugar se manifiestan mutuos saludos por respeto.

En la comunidad se conservan aún muchas tradiciones de trabajo compartido. Cuando una persona necesita de fuerza de trabajo puede recurrir a algún vecino, primo, hermano u otra persona para pedirla a cambio de devolver el favor de la misma forma. Es lo que se conoce como "mano-vuelta" lo que significa que una vez que la otra persona requiera de fuerza de trabajo, el solicitante se verá obligado a retribuirla. En realidad, pocas veces las personas trabajan por un salario.

Cuando la comisaría requiere del trabajo de los ciudadanos, estos ya saben que deben acudir para apoyar; cuando se arregla el camino de terracería, cuando se realiza alguna construcción de beneficio común, todos apoyan. Quienes no lo hacen se ven obligados a pagar una multa económica a la comisaría y además quedan señalados como personas irresponsables ante la comunidad.

Es a través del servicio constante a la comunidad como los vecinos se van destacando y adquiriendo respeto. Generalmente se puede escalar socialmente a través de la mayordomía (aspecto religioso) o sirviendo en la Comisaría (aspecto político), en ambos casos, se requiere de ser una persona responsable, requisito sin el cual no es posible ocupar ninguno de los dos cargos.

En la comunidad los aspectos religiosos y políticos están mezclados de tal forma que todo asunto que tenga que ver con la iglesia tiene que ver también con la comisaría. Muchas de las decisiones tomadas por la iglesia tienen que ser autorizadas por la comisaría por lo que puede decirse que la iglesia se encuentra subordinada a la comisaría.

Los maestros nativos de la comunidad aunque no participan de lleno en las actividades religiosas y políticas algunas veces pueden ser requeridos para ocupar el cargo de secretario municipal o del comisariado ejidal. En tal caso, el profesor elegido combina las actividades pedagógicas con las comunitarias.

CAPÍTULO 2. LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

2.1 Algunas consideraciones generales acerca de la formación docente para el medio indígena.

2.1.1 El curso de inducción a la docencia en el medio indígena ¿Formación inicial o capacitación?

Desde el año de 1964, en que la Secretaría de Educación Pública, toma en sus manos la responsabilidad de coordinar la educación dirigida a los pueblos indígenas hasta la actualidad, el proceso por el cual se forma al personal docente para ofrecer el servicio educativo a las comunidades indígenas no ha variado mucho.²⁰

Desde el punto de vista de algunos actores del proceso educativo, más que hablar de un proceso de *formación* docente sería más conveniente hablar de una *capacitación* docente, pues, "el término *formación* se refiere a los procesos cuyo objetivo fundamental es preparar a los sujetos para el desempeño de determinadas funciones y tareas dentro del campo laboral, por lo cual los procesos de formación se realizan previamente a la inserción en el trabajo, y se caracterizan por su grado de formalidad, llevándose a cabo por lo general dentro de un sistema altamente escolarizado y con un riguroso esquema de certificación cuyo objetivo es garantizar ante la sociedad que los egresados son capaces de desarrollar las acciones propias de su campo."²¹

²⁰ Es preciso señalar que antes de este año la tarea de habilitación de docentes había estado en manos del Instituto Nacional Indigenista y la cantidad de estos que se encontraban en servicio era mínima. Para más información puede verse a: AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo. Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia en México. México, Ediciones de la Casa Chata. 1983. p. 237.

²¹ SEP-UPN. Sistema de actualización de docentes de educación básica y de educación normal. Propuesta. UPN. México. Febrero de 1991. Pág. 6.

En efecto, la formación de docentes para el medio indígena, ha estado caracterizada por una falta de formalidad. Prácticamente el proceso de formación se realiza mediante *cursos de inducción a la docencia* de breve duración (actualmente de seis meses) en los que se espera que el aspirante a docente indígena²² adquiera los elementos teóricos-metodológicos básicos para el ejercicio de la docencia.

Según lo anterior, es más apropiado ubicar estos cursos dentro de las acciones denominadas de "capacitación para el trabajo" pues por medio de ellos "se ofrece a no profesionales un mínimo de conocimientos que los 'habilita' para el ejercicio de la docencia."²³

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI), sin embargo, ha convenido clasificar estos cursos dentro de las acciones denominadas de *formación docente*, en tanto que se realizan antes de la inserción de los futuros docentes a la práctica en el campo.

La formación docente en nuestro país ha estado marcada por la desigualdad. El proceso por el cual se forma al personal docente para responder a las demandas de la población es diferenciado según los sectores sociales a los que se espera que los futuros profesores respondan.

En este sentido, los profesores indígenas reciben una formación precaria pues a diferencia de los profesores del sistema monolingüe que se forman en los centros de educación normal durante cuatro años, los profesores indígenas se "forman" en los cursos de inducción a la docencia con una duración aproximada de seis me-

²² En un inicio, los aspirantes eran jóvenes indígenas con preparación de primaria o primaria incompleta. Si bien actualmente se exige a los jóvenes indígenas una preparación mínima de bachillerato, el proceso de formación docente inicial no ha variado mucho en lo esencial.

²³ SEP-UPN. *Sistema de actualización...* p. 9.

ses, con la esperanza de que la oferta existente de cursos de actualización complemente su formación una vez en el centro de trabajo.

A la desigualdad que ya se mencionó anteriormente debe agregarse el hecho de que los profesores indígenas deben enfrentarse a la enseñanza de una lengua indígena aparte del español, además de tomar en cuenta las características culturales de sus educandos, con lo cual el tiempo que actualmente se dedica a formarlos resulta insuficiente. Lo anterior pone de manifiesto que los docentes indígenas que requieren una formación adicional a la que reciben los docentes monolingües -por la cuestión lingüística y cultural de sus educandos-, en realidad reciben una formación más precaria; esta situación se sigue perpetuando con las actuales políticas de formación docente para el medio indígena.

(Los cursos de inducción a la docencia en el medio indígena constituyen hasta ahora la única alternativa de "formación inicial" que reciben los docentes indígenas antes de su ingreso al servicio. No es muy acertado calificar estos cursos como *formación inicial* pues en ellos lo que se hace es habilitar o capacitar de forma improvisada a los jóvenes para responder a una necesidad por demás difícil aunque oficialmente tales cursos son la base para el ingreso a la carrera docente.) Por lo anterior, cuando nos referimos a la formación inicial en el presente documento, nos estaremos refiriendo a los cursos de inducción a la docencia, el proceso por medio del cual los docentes indígenas se forman.

Por ello, para el caso de la educación indígena creemos conveniente definir *formación inicial*, como *el proceso mediante el cual el aspirante a profesor en el medio indígena adquiere los elementos teóricos y prácticos²⁴ básicos que le permiti-*

²⁴ Desde el punto de vista de la tecnología educativa, estas habilidades pueden caracterizarse como "instrumentales", en nuestro caso, preferimos utilizar el término "práctico" para referirnos a

rán enfrentarse a las situaciones que suelen presentarse en un aula escolar. En el caso de los profesores indígenas, este proceso se vincula con los cursos de inducción a la docencia. La formación inicial para los profesores indígenas debería incluir la adquisición de las habilidades necesarias para la enseñanza de la lengua materna de los alumnos así como la consideración de sus características culturales.

Los cursos de inducción a la docencia suelen durar de tres a seis meses y además de la formación teórica de los participantes, se suele dar una énfasis en la observación y análisis de la práctica pedagógica de docentes en servicio así como la realización de una práctica por parte de los propios sujetos en formación. No obstante lo anterior, los docentes al ingresar al servicio se encuentran con serios problemas derivados de la falta de una formación sólida en el campo pedagógico y didáctico. "No es lo mismo observar la práctica o simular un ambiente de enseñanza que estar en un aula con niños que requieren una respuesta de tu parte"- comenta uno de los compañeros observados.

Es necesario aclarar que la DGEI, considera que las acciones de formación inicial deben complementarse con otras acciones de formación una vez en el campo de trabajo. Así, "la formación docente se puede concebir como un proceso integrado, sistemático y permanente, que permite dar continuidad y progresión a las acciones de formación inicial, nivelación, actualización y superación profesional. Con estas acciones se busca que los profesores sean capaces de hacer de su práctica un acto intencional, reflexivo y compartido con otros colegas, es decir, capaces de construir una práctica docente que busque no sólo interpretar y aplicar el currículo,

las habilidades básicas que debe adquirir el docente como parte de su formación para desempeñarse como tal.

sino recrearlo y construirlo para generar alternativas de enseñanza que atiendan a las necesidades y características de las alumnas y alumnos.²⁵

Una vez discutidas las cuestiones que conciernen a la formación docente, creemos conveniente definir las características que identifican a los profesores indígenas con el fin de ofrecer un perfil aproximado de este personaje central en todo proceso educativo.

2.1.2 ¿Qué significa ser profesor indígena?

Elaborar un perfil completo del profesor indígena no es nada fácil. Si bien se han realizado algunos trabajos tendientes a esclarecer el perfil del magisterio mexicano en general desde perspectivas diversas, sobre los docentes indígenas se sabe muy poco.

La intención al elaborar esta parte del trabajo es aportar información sobre los docentes indígenas en general. ¿Dónde y cómo viven?, ¿Qué formación tienen?, ¿Cuáles son las características del entorno donde trabajan?, ¿Cuáles son sus limitaciones?, en fin, aquellas características que son comunes a todos ellos y que permitan explicar por qué son y actúan de determinada manera.

En primer lugar, los docentes indígenas se distinguen por hablar una lengua indígena; en algunos casos no manejan con fluidez las diversas variantes de la lengua de su grupo indígena pero las entienden bien. Se pueden encontrar algunos casos de maestros que sin pertenecer a ningún grupo indígena han podido filtrarse al magisterio indígena pero son más la excepción que la regla.

²⁵ SEP-DGEI. *Curso de inducción a la docencia 1998. Lineamientos y orientaciones generales*. México. Mayo de 1998. Pág. 16.

Una característica general de los docentes indígenas es que su ingreso al magisterio ocurre tras recibir el curso de inducción a la docencia en el medio indígena.

Todos ellos -con algunas excepciones- en sus primeros años de servicio se ven obligados a trabajar en escuelas de comunidades indígenas físicamente alejadas de centros urbanos o cabeceras municipales y que no cuentan con electricidad, teléfono, agua entubada, carretera, clínicas y todos aquellos servicios que permiten una vida digna. Con el tiempo, estos docentes se van ganando el derecho de solicitar su adscripción a escuelas cada vez más cercanas a las cabeceras municipales o a sus comunidades de origen. Por las condiciones de las comunidades donde prestan sus servicios, muchos de los docentes indígenas prefieren construir sus viviendas en los municipios o poblaciones urbanas más cercanas.

La imposibilidad de continuar sus estudios en alguna carrera, la falta de empleo, las carencias que experimentan en el hogar, así como la seguridad económica que ofrece la profesión docente,²⁶ son algunos factores que parecen obligar a los jóvenes indígenas a escoger la docencia. Otros más, ingresan al servicio después de haber fracasado en la búsqueda de mejores opciones laborales. Así, muchos maestros indígenas ingresan a la profesión más por necesidades económicas que por vocación al servicio docente.²⁷

²⁶ En nuestro caso, al entrevistar a los docentes de la zona, algunos dicen haber ingresado al servicio docente en el medio indígena motivados por la seguridad económica que esta profesión brinda; la docencia ofrece, además, la oportunidad de distinguirse socialmente pues los maestros indígenas son valorados con respeto entre los suyos.

²⁷ Este fenómeno ocurre también en otros contextos. Como bien lo señala Ma. Cristina Davini en *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*, México. Edit. Paidós, p. 68. Para el caso de Argentina "Muchos piensan dedicarse a la tarea mientras no existen otras posibilidades laborales." Por su parte, Sylvia Schmelkes en *La calidad de la educación primaria* (FCE) pág. 89 respecto a las razones de los maestros para haber escogido la profesión magisterial afirma que "... la atracción económica -carrera corta, ingresos inmediatos- es una razón más importante en la zona rural marginal y en la indígena..."

En los primeros años en que se instauró el servicio de educación indígena, la demanda de maestros era considerable y la cantidad de estos que ingresaban al servicio era muy limitada; esa realidad había obligado a convocar a jóvenes que reunieran requisitos mínimos (primaria incompleta, completa o secundaria); hoy en cambio, los jóvenes aspirantes aún teniendo el bachillerato terminado tienen que sortear una serie de obstáculos para obtener una plaza.²⁸ Esto significa que entrar a la profesión ya no es muy accesible para muchos y en ocasiones sólo se quedan aquellos que realmente persisten.

En general, los profesores indígenas se caracterizan "por su origen rural, por tener padres campesinos con escasa o nula educación formal; y por haber vivido una infancia y adolescencia de grandes carencias... ingresaron al magisterio porque el servicio docente era un medio de superación profesional y económica. Así pues, no ingresaban al servicio educativo fundamentalmente en función del interés por desempeñar tareas magisteriales."²⁹

Los maestros indígenas -según los propósitos del modelo³⁰ de educación intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas- deben ser hablantes de la lengua indígena de la comunidad en la que se desempeñen, lo cual no siempre ha sido acatado por quienes en última instancia tienen en sus manos la responsabilidad de realizar la selección de los jóvenes que han de participar en los cursos de inducción. De esta forma se explica que en las escuelas indígenas se encuentren maestros que hablan una lengua ajena a la de los alumnos -maestros *Me'phá* o *sulja'* á

²⁸ Algunos de los docentes de la zona escolar tuvieron que participar más de una vez en el proceso de selección de aspirantes antes de ser aceptados para tomar parte en los cursos de inducción a la docencia

²⁹ CALVO PONTÓN, Beatriz *et. al.* *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa*. Cuaderno núm. 2 de los Estados de conocimiento (Docentes de los niveles básico y normal). 2º Congreso Nacional de Investigación educativa. México. 1993. pp. 17-18.

³⁰ Los planteamientos de este modelo educativo se analizan con detalle en otra parte de este documento.

para los *Na Savi*- o incluso docentes que no hablan ninguna lengua indígena. Este problema si bien persiste, en los últimos años se ha intentado solucionar aplicando rigurosos exámenes de bilingüismo en español y lengua indígena a los aspirantes a docentes.

En la práctica, hay algunas diferencias que distinguen a los profesores indígenas con antigüedad en el servicio de los de nuevo o reciente ingreso: los profesores con más antigüedad gozan de la categoría de *maestros* con plaza así como de las ventajas económicas que esto implica. En contraste, a los profesores de nuevo ingreso -hasta 1996- se les había distinguido oficialmente como *promotores biculturales bilingües*, percibiendo un salario por debajo del de un maestro; en 1997, con la puesta en marcha de la propuesta de educación intercultural bilingüe, los profesores de nuevo ingreso fueron relegados a la categoría de *becarios* con un medio sueldo para continuar sus estudios de licenciatura en educación, con la condición de que una vez concluidos sus estudios se les otorgaría la clave de maestro. A partir de 1999, los docentes de nuevo ingreso ostentan una *plaza temporal* y están obligados a las mismas condiciones que los denominados *becarios*.

Con estas condiciones, "lo que suele encontrarse es un pobre maestro con deficiente formación inicial y ninguna o muy poca experiencia pedagógica, tratando de que sus alumnos permanezcan y aprendan algo",³¹ la buena intención rige la práctica de la mayoría de estos profesores³² que no se encuentran suficientemente preparados para la carrera y además carecen de las condiciones básicas para llevar a cabo su trabajo.

³¹ SERRANO RUIZ, Javier. "El papel del maestro en la educación intercultural bilingüe" en: *Revista Iberoamericana de educación* núm. 17. Mayo-agosto. OEI. 1998. p. 95.

³² Durante nuestra visita a la comunidad de Buena Vista, uno de los profesores observados comentó: "nosotros hacemos lo mejor que podemos porque las condiciones que rodean nuestro trabajo no se prestan a grandes logros, aún así, los niños tienen que aprender de alguna manera".

Dadas las condiciones que obligan a los profesores indígenas a abrazar la carrera docente, algunos abandonan el subsistema una vez que logran prepararse en las escuelas normales superiores, lo que les da la oportunidad de trabajar en escuelas secundarias o bien se cambian del sistema bilingüe al monolingüe.

No obstante lo anterior, una vez en el servicio, la mayoría de los profesores se muestran comprometidos con el quehacer docente de tal forma que buscan opciones de preparación para responder mejor a los requerimientos de la profesión.³³

Al igual que al profesorado en general, al profesor indígena le es encomendada la misión de educar a la población en edad escolar. Sin embargo, dada la especificidad de la población a la que el docente indígena ofrece el servicio, debería recibir una formación especial para considerar las cuestiones lingüísticas y culturales de sus alumnos, sin embargo, debemos aceptar que "a los maestros y maestras no se los forma para brindar atención diferenciada a sus alumnos ni menos aún para respetar sus particularidades".³⁴

La falta de una formación especial del maestro indígena para considerar la cultura y lengua de sus alumnos en la planeación de la enseñanza les ha conducido a desarrollar su práctica pedagógica de la misma manera que un docente no indíge-

³³ Al respecto, CALVO PONTÓN, Beatriz *et. al.* En *La investigación...* p. 18 señala que: "...una vez dentro del magisterio, promotores y maestros tenían la expectativa de quedarse en el servicio magisterial a largo plazo, aunque no todos deseaban seguir en el sistema de educación indígena, pues opinaban que ser parte de él significaba seguirse distinguiendo como indígenas, lo que consideraban como sinónimo de discriminación y subordinación".

³⁴ LÓPEZ, Luis Enrique. "No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación", en: Godenzzi A. Juan. (Comp.) *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia*. Centro de Estudios Regionales Andinos. "Bartolomé de las Casas". (CBC), Cusco, Perú 1996. p.30.

na. Los docentes indígenas aún cuando hablan una lengua indígena reconocen que su labor no difiere mucho de la que realizan los docentes no indígenas.³⁵

Al abordar su práctica, los docentes indígenas tienden más a reproducir la forma en que fueron educados, pues "ellos son también producto de una formación determinada y que tal práctica forma parte de una tradición pedagógica que moldeó sus comportamientos laborales y sociales."³⁶ Incluso aquellos docentes que utilizan la lengua indígena como lengua de instrucción en sus aulas consideran que la mejor manera de enseñar para que sus alumnos aprendan es a través del español.³⁷

→ En sus inicios, la educación bilingüe-bicultural pretendía que el maestro a través del uso de las lenguas indígenas en las aulas lograra el fortalecimiento cultural así como de la identidad étnica de los pueblos indígenas. Sin embargo, este objetivo no se ha cumplido aún. Consciente del gran reto que representa una educación que considere las particularidades de los múltiples y variados pueblos y lenguas indígenas existentes en el país, la Dirección General de Educación Indígena, a partir de 1997, ha venido configurando nuevas estrategias de acción que permita reconsiderar el papel de la escuela indígena y del docente en particular para el desarrollo de los pueblos indígenas. Para lograr este ambicioso objetivo, ha considerado pertinente adoptar un nuevo enfoque educativo -aún en debate- ya aprobado por otros países con características lingüísticas y culturales semejantes al nuestro, y, avanzar hacia "la construcción gradual de un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas, con rasgos propios

³⁵ CFR. Con LÓPEZ, Luis Enrique. "La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere", en MUÑOZ, C. H. & Lewin, P. (coordinadores) El significado de la diversidad lingüística y cultural. UAM-I, Centro INAH-Oaxaca, p. 283.

³⁶ Ibid. P. 282.

³⁷ Vid. AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo. Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia en México. México. Ediciones de la Casa Chata. 1983. p. 237.

en los aspectos académicos y en las formas de operación, a partir de la flexibilización y adecuación de la actual propuesta de educación inicial y básica.³⁸

A continuación, analizaremos los conceptos relacionados con la multiplicidad de culturas y sus implicaciones para el campo educativo; posteriormente, centraremos nuestra atención sobre la formación docente para la atención a la multiculturalidad debido a la gran importancia que reviste este aspecto en la implantación de un nuevo modelo educativo. Para ello, retomaremos las investigaciones realizadas en diversos contextos a fin de recuperar las experiencias alcanzadas en la materia.

2.2 Pluriculturalismo y plurilingüismo en la práctica docente en contextos indígenas.

Nuestro país, al igual que otros del continente conservan gran parte de las culturas y lenguas indígenas ya existentes desde la llegada de los conquistadores a América. Durante la colonia y aún después de la Revolución se pretendió acabar con estas culturas y lenguas por considerarlas símbolo del atraso cultural de esos pueblos.³⁹ No obstante, los esfuerzos dedicados a la incorporación de los pueblos indios a la "sociedad nacional", estos aún conservan gran parte de las características que los definen como tales: la lengua, el vestido, las formas de concebir el mundo y de interactuar en él, las formas de organización social, los usos y costumbres, son algunas de ellas.

³⁸ DGEI. *Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas. Documento inicial de referencia*. México. DGEI. Octubre de 1996. p. 15.

³⁹ Un análisis detallado de esta cuestión puede encontrarse en BRICE HEATH, Shirley. *La política del lenguaje en México. De la Colonia a la Nación*. México. INI. 1986. p. 69.

Las políticas del estado en relación con la existencia de la diversidad cultural y lingüística en México han sido las de integración e incorporación. Desde este punto de vista, se concibe la diversidad como un problema a resolver, mismo que se pretendió resolver con la incorporación de los pueblos indígenas a la "sociedad nacional",⁴⁰ sin embargo, una vez fracasada esta política se ha venido reconociendo el derecho de los pueblos indígenas a perpetuar sus diferentes culturas y lenguas.

Dada la diversidad de lenguas y culturas⁴¹ que existen en el territorio mexicano, la Carta Magna ha reconocido el carácter pluricultural⁴² y pluriétnico del país, además, el Art. 3° de la Ley General de Educación señala las obligaciones del estado en lo que concierne a la educación de los pueblos indios, aunque es preciso reconocer que esta política pluricultural no ha sido entendida de la forma adecuada por el gobierno mexicano.

Un hecho que ha venido a presionar al gobierno para reconocer los derechos de los pueblos indígenas es el levantamiento zapatista en Chiapas el 1° de enero de 1994. La situación de marginación y extrema pobreza en que viven miles de indígenas en México y en particular en el sureste del país, condujo a este levanta-

⁴⁰ La llamada *sociedad nacional* ni es nacional ni es una sola de tal forma que no se puede caracterizar sin ambigüedades. La sociedad nacional es la mezcla de muchas culturas (sobre todo las europeas, americanas y entre ellas algunas indígenas) que siguen los patrones heredados del pueblo español que conquistó el territorio mexicano. La sociedad nacional está representada en cada región del país por la población mestiza que se diferencia de los grupos indígenas principalmente por la lengua que utilizan para comunicarse.

⁴¹ De acuerdo con Rainer Enrique Hamel, "Políticas y estrategias culturales en la educación indígena", en: *La educación indígena hoy: inclusión y diversidad*. Memoria del Seminario de Educación Indígena 21-24 de septiembre, 1997. IEEPO. Oax. México, 1998. p.109. "Los términos diversidad, multilingüismo y multiculturalismo designan el reconocimiento de una situación de facto que existe independientemente de su valoración por parte de los actores sociales".

⁴² En el mismo documento (p. 10) se explicita: "Una orientación de pluralidad, plurilingüismo y pluriculturalismo caracteriza aquéllas situaciones donde los principales actores sociales, tanto de las sociedades dominantes como de los pueblos indígenas, reconocen y asumen las diferencias étnicas y lingüísticas como factores de enriquecimiento sociocultural".

miento. En su primera *Declaración de la Selva Lacandona*, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) declara la guerra al ejército federal mexicano "pilar básico de la dictadura que padecemos, monopolizada por el partido en el poder y encabezada por el ejecutivo federal que... detenta su jefe máximo e ilegítimo, Carlos Salinas de Gortari" y convoca a los otros poderes de la Nación a que se "aboken a restaurar la legalidad y la estabilidad de la Nación deponiendo al dictador".⁴³

Este levantamiento que ha trascendido hasta la actualidad y logrado avances importantes para los pueblos indígenas de la Nación ha obligado al gobierno a replantear sus relaciones con los pueblos indígenas de México.⁴⁴

Este ambiente ha sido favorable para el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, entre algunos de estos derechos podemos mencionar el de recibir una educación adecuada a sus intereses y expectativas políticas, sociales y económicas, y que además respete y considere sus lenguas y sus culturas.

Según Díaz Couder, en el contexto latinoamericano, las políticas de estado en lo que se refiere al trato hacia los pueblos indígenas se dividen en dos:

En primer lugar tenemos una corriente que defiende la *multiculturalidad liberal* que a juicio de Díaz-Couder "consiste en el reconocimiento de los grupos lingüística y culturalmente diferenciados a conservar su herencia cultural como parte de sus

⁴³ *Declaraciones de la esperanza*. Texto núm. 2 de Ediciones del Frente Zapatista de Liberación Nacional. Febrero de 1999. p. 10.

⁴⁴ El logro más importante que se ha alcanzado es sin duda el que se refiere a la aprobación por el Senado y la Cámara de Diputados de la Iniciativa de Ley sobre derechos y cultura Indígenas el 25 de abril del presente año (2001). El 16 de febrero de 1996, las delegaciones del EZLN y el gobierno federal a través de la Comisión de Concordia y Pacificación habían logrado la firma de este acuerdo pero el ejecutivo se negó a enviarlo a las instancias de debate y decisión nacional.

derechos privados.⁴⁵ En este multiculturalismo de la tolerancia, el estado acepta la responsabilidad de contribuir a la preservación de las lenguas y culturas nativas como asuntos de **interés público** mas no reconoce los derechos políticos de los pueblos indígenas.

La segunda forma de abordar la multiculturalidad es el enfoque pluralista que reconoce el derecho de grupos o pueblos culturalmente distintos a tener un estatuto político diferenciado dentro de la nación. En este caso, "el mantenimiento de las culturas e idiomas nativos no es solamente una cuestión de interés público sino que se les reconoce el estatuto de sujetos de derecho público."⁴⁶

Según este autor, cada una de estas políticas pretenden construir un tipo de nación y de democracia (liberal o plural) que hay que tomar en cuenta pues las políticas y estrategias educativas que se adopten dependerán directamente del tipo de nación que se desee construir.

Al respecto, se puede afirmar que el levantamiento zapatista pugna por el reconocimiento de los derechos públicos de los indígenas y se enmarca dentro del enfoque pluralista mientras que el gobierno entiende estos mismos derechos desde la postura de la multiculturalidad liberal. Son estas dos formas de entender la participación de los indígenas en el proyecto nacional los que dificultaron -y siguen limitando- la negociación entre ambas partes en conflicto.

No obstante los cambios favorables logrados en los ámbitos político y jurídico, la principal problemática que se enfrenta actualmente es la concreción de estos logros en la vida de los diferentes pueblos indígenas, en nuestro caso, una educa-

⁴⁵ DÍAZ-COUDER, Ernesto. "Diversidad cultural y educación en Ibero América", en: *Revista Iberoamericana de Educación* Núm. 17. Mayo-agosto de 1998. p. 27.

⁴⁶ *Ibid.* p. 29.

ción que considere la cultura y lengua particulares de los diferentes pueblos indígenas del país.⁴⁷

A continuación, analizaremos algunos conceptos relacionados con el tema que nos ocupa; la *cultura* y *lengua* son dos de los conceptos que no podemos dejar de lado al hablar de la educación intercultural por lo que dedicaremos algunas líneas para precisar lo que debe entenderse por cada uno de ellos a lo largo del presente documento.

2.2.1 La cultura

La "cultura" es un término cuyo significado ha sido usado históricamente para justificar acciones discriminatorias entre diferentes sociedades humanas. Se la usó para justificar la esclavitud a que fueron sometidos los negros africanos y se sigue usando actualmente en la imposición de la imagen europea "cultura" en las naciones pobres consideradas "incultas" justificando de esta manera la explotación neocolonial dirigida a estas naciones.⁴⁸

El concepto de *cultura* ha estado históricamente vinculado al bienestar económico, e incluso, con el color de la piel. También se le ha utilizado como sinónimo de *civilización*. Se ha llegado a considerar que la *cultura* es patrimonio solamente de las clases sociales privilegiadas. De las clases sociales marginadas se ha dicho que "no tienen cultura". "Ser culto" desde este punto de vista se ha relacionado con ser conocedor de la música clásica, de las grandes obras pictóricas de renombrados artistas, de las destacadas obras literarias, etcétera. Se asume así, que sólo la

⁴⁷ La aprobación por el Senado de la Ley Cocopa el 25 de abril pasado, no significa que los derechos ahí reconocidos sean realmente aplicables en la práctica. No debemos olvidar que muchas de las leyes de la Constitución actual siguen sin aplicarse, no tenemos porqué pensar que ocurra lo contrario con la ley que reivindica a los indígenas.

⁴⁸ Algunas ideas aquí expuestas fueron tomadas de VARELA BARRAZA, Hilda (comp.). *Cultura y resistencia cultural: una lectura política*. Ediciones SEP /El caballito, 1985.

gente rica es *culta*. Se considera que las clases populares no sólo no tienen cultura sino que son incapaces de producirla, la *cultura popular* es reducida a lo folklórico, en la acepción negativa de la palabra, es decir, a los elementos pintorescos o exóticos, diversión de los turistas. Esta imagen falsa de la *cultura* ha servido de base para perpetuar las desigualdades e injusticias imperantes en las sociedades actuales.

Pero, a todo esto ¿Qué es cultura? ¿Existen la cultura o las culturas? Dedicaremos las siguientes líneas para tratar de responder a estas interrogantes.

La cultura ha sido entendida desde diversos campos del estudio humano de muy diferentes formas. Desde la antropología, la cultura tampoco tiene un único concepto, sin embargo, "muchos autores reconocen como buen punto de partida la ya clásica definición de E. B. Tylor: 'La cultura o civilización [...] es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, las leyes, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad'.⁴⁹

Es muy difícil definir de forma precisa lo que se entiende por *cultura*. El filósofo Luis Villoro nos ayuda a precisar más el concepto de cultura de la siguiente manera:

"Una cultura no es un objeto entre otros, sino un conjunto de relaciones posibles entre ciertos sujetos y su mundo circundante. Está constituida por creencias comunes a una colectividad de hombres y mujeres; valoraciones compartidas por ellos; formas de vida semejantes; comportamientos, costumbres y reglas de conducta parecidos. No son

⁴⁹ TYLOR, E. B. *Primitive culture. Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, language*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991, p. 7. Citado por OLIVÉ, León. *Multiculturalismo y pluralismo*. México. Editorial Paidós. 1999. P. 41.

exactamente iguales en todos los sujetos, pero presentan rasgos de familia semejantes; son intersubjetivos. Estas disposiciones dan lugar a un mundo propio constituido por una red de objetos (artefactos, obras de consumo o de disfrute), de estructuras de relaciones conforme a reglas (instituciones, rituales, juegos), animado por un sistema significativo común (lengua, mito, formas artísticas). Ese mundo es el correlato colectivo del conjunto de disposiciones intersubjetivas.⁵⁰

La cultura podría ser entendida también "como un sistema relativamente integrado de valores, actitudes, aserciones éticas y modos de vida, dispuestos en esquemas o patrones que poseen una cierta estabilidad dentro de una sociedad dada, de modo que influyen en la conducta y estructura. Todo aquello que el hombre es y hace y que no produce únicamente de su herencia biológica queda, pues, cubierta por el campo de la cultura."⁵¹

Por su parte, en un trabajo bastante interesante, Ernesto Díaz-Couder⁵² discute la imposibilidad de sostener una sola concepción de cultura pues este concepto abarca tanto los objetos materiales de un grupo social (cultura material) así como las instituciones sociales, su cosmovisión y sistema de creencias y, la interpretación de significados en la interacción social. Además la cultura se ve altamente influenciada por el ambiente natural, es decir, la ecología. Según su punto de vista, "atenerse a una sola definición de cultura limita y dificulta considerablemente su utilización. Por tanto, es más útil ver a la cultura como una noción desde varios niveles".⁵³

⁵⁰ VILLORO, Luis. *Estado plural, pluralidad de culturas*. México. Edit. Paidós. 1998. p. 110. El autor analiza más adelante otros conceptos más amplios de cultura.

⁵¹ Ginger. Citado por Eleuterio Olarte Tiburcio. "La incorporación de los contenidos culturales y lingüísticos a los programas de educación indígena", en: *La educación indígena hoy...* p. 98.

⁵² DÍAZ-COUDER, Ernesto, "Diversidad sociocultural y educación en México" en: Elba Gigante (ed.), *Educación y cultura: la reflexión actual en México*. CNCA, México.

⁵³ DÍAZ-COUDER, Ernesto. "Diversidad cultural y educación en Ibero América" en *Op. Cit.* p. 19.

Por otra parte, "es posible afirmar que la cultura es un fenómeno plural y multiforme; es un proceso continuo de creación y recreación colectiva... en realidad existen culturas no 'la cultura'; la cultura configura en el nivel profundo nuestro modo de ser y situarnos en el mundo, así como la manera que tiene cada grupo humano para organizar su vida... Debemos reconocer a todos los grupos sociales como sujetos productores de cultura, independientemente del lugar que ocupan en la jerarquía social."⁵⁴

Las diversas maneras de conceptualizar la *cultura* revisados en los párrafos anteriores, suponen, que la cultura no es fenómeno universal y que es posible identificar diferentes culturas al interior de las sociedades humanas.

La multiplicidad de formas de concebir la cultura nos obliga a adoptar una postura. Si deseamos adoptar una estrategia educativa que considere las características culturales tendremos que adoptar también una concepción de la cultura pues "dependiendo de cómo se conceptualice la cultura, así serán las estrategias educativas que se sigan."⁵⁵ En nuestro caso, retomaremos la definición múltiple que brinda Ernesto Díaz-Couder pues nos permite conceptualizar a la cultura en diferentes niveles y no de manera estrecha como se había venido manejando hasta ahora.

Consideramos que la escuela debe recuperar los aspectos culturales de cada pueblo indígena como contenidos educativos e incluir a las instituciones sociales, la visión del mundo o las prácticas comunicativas como parte de estos contenidos y no limitarlos sólo a aspectos folklóricos de la cultura tales como la producción material, danzas, artesanías, vestido típico, música, etcétera, pues esto ofrece una concepción limitada de la cultura.

⁵⁴ DGEI. *Memoria de gestión. Febrero 1996-Junio 1998*. Junio de 1998. México. P. 8

⁵⁵ DÍAZ-COUDER, Ernesto. "Diversidad cultural y educación en Ibero América" en *Op. Cit.* p. 20.

Según Díaz-Couder, para los fines educativos los niveles más relevantes de la cultura son:

Cultura material: Se refiere a todos los objetos tangibles que los sujetos producen para sus actividades cotidianas y ceremoniales; dentro de este nivel podemos incluir las casas, los instrumentos de trabajo, los vestidos tradicionales, etcétera. La cultura material se ve altamente influenciada por el medio ambiente y la geografía en tanto que constituye una forma de adaptación al entorno geográfico.

Cultura como saber tradicional: Tiene alguna relación con la cultura material pues también representa la adaptación al medio ambiente; sin embargo, este nivel enfatiza en los conocimientos tradicionales que permiten aprovechar los recursos naturales disponibles. En este aspecto podemos incluir: la herbolaria tradicional, las tecnologías tradicionales, métodos de cultivo y de crianza de animales, etcétera.

Cultura como instituciones y organización social: Este aspecto no depende del entorno natural y se refiere a las instituciones sociales que rigen la vida colectiva; dentro de este aspecto se incluirían: los sistemas de parentesco, la forma de tenencia de la tierra, los mecanismos para la impartición de justicia, los métodos utilizados para la elección de líderes o autoridades, los tipos de jerarquías eclesiásticas o civiles, tipos de lazos de solidaridad, el tequio o formas de trabajo colectivos, entre otros.

Cultura como visión del mundo: Atiende a los principios básicos (filosóficos) que dan sentido a las creencias, saberes y valores de una comunidad. Por ejemplo, los valores éticos individuales con la comunidad y la relación de ésta con los mundos natural y sobrenatural. Dentro de este aspecto podrían incluirse los mitos que sustentan las prácticas rituales y religiosas, los cuentos orales y otros.

Cultura como prácticas comunicativas: Se considera a la cultura desde una perspectiva interaccional y comunicativa, es decir, como una praxis y no como un sistema. Se considera así que la cultura está constituida por prácticas comunicativas que nos permiten entender la producción de significados social y culturalmente situada.

Será esta concepción múltiple de la cultura la que retomaremos en el presente trabajo.

El área de nuestro interés como ya se dijo en otro apartado, se considera una micro-región con características culturales compartidas; las comunidades que conforman la zona escolar comparten semejanzas en cuanto a la cultura material, saberes tradicionales, prácticas comunicativas, instituciones y formas de organización social. Lo anterior nos ha conducido a considerar la zona escolar como una micro-región cultural bien definida, cuyas comunidades son fácilmente distinguibles de otras comunidades de la región.

Se sabe que algunos patrones culturales son compartidos entre culturas distintas con raíces más o menos emparentadas. "Ninguna cultura es una entidad herméticamente cerrada. Todas las culturas están influenciadas por otras culturas, y a su vez ejercen influencia sobre estas. (Pérez de Cuellar, 1997, 35)⁵⁶ A este respecto, podemos precisar que algunos elementos mencionados como características culturales de los pueblos Na Savi de la micro-región son en realidad elementos compartidos por otros grupos culturales, sin embargo, la forma en que se manifiestan varía de un grupo cultural a otro.

⁵⁶ Citado por ORTEGA RUIZ, Pedro. "El reto de la educación intercultural", en: *La Vasija* Núm. 8, Año II, noviembre-diciembre de 1995. p. 72.

2.2.2 La lengua

Uno de los elementos más importantes de la cultura es la lengua. Constituye el medio a través del cual los diferentes grupos culturales pueden darse a conocer ante "otros". La gran variedad de lenguas existentes actualmente en México han preocupado a quienes tienen en sus manos la responsabilidad de planear los servicios educativos que se dirigen a los sectores indígenas.

Pero ¿qué es una lengua?

"La lengua, -según Luis Enrique López- es una parte esencial del lenguaje y constituye el patrimonio de un grupo social determinado. Es por esto que se dice que la lengua es un producto social de la capacidad de expresarse y de comunicarse."⁵⁷

Al ser un producto social, la lengua constituye un conjunto de signos, símbolos y sonidos, es decir, convenciones o normas socialmente aceptadas que hacen posible la comunicación y permiten la expresión del pensamiento particular de cada cultura.

Para Díaz-Couder, "las conceptualizaciones lingüísticas de la noción de LENGUA son bastante abstractas y relativas. Ciertamente lo que encontramos es una variedad de hablas que se agrupan de manera distinta según el criterio de análisis que se utilice."⁵⁸

Por otra parte, se ha querido entender por "lengua", la variedad lingüística "cultura" o estandarizada que se utiliza como lengua oficial en los medios de comunicación, en la educación y, en general, en las funciones comunicativas públicas e institu-

⁵⁷ LÓPEZ, Luis Enrique. *Lengua*. Libro núm. 2 de la Colección Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural. UNESCO-OREALC. Santiago de Chile, 1989, pp. 22-23.

⁵⁸ DÍAZ-COUDER, Ernesto. "Diversidad cultural y educación en Ibero América" en *Op. Cit.* P. 17.

cionales. Las demás lenguas que no tienen uso en "situaciones formales" ni una gramática escrita son consideradas como "dialectos" precisamente por su uso local e informal en actividades privadas. En esta situación se encuentran las lenguas indígenas. Esto último no significa que las lenguas indígenas sean inferiores a la lengua oficial -el español-. Para Díaz-Couder significa sólo que las lenguas indígenas han sido excluidas de las funciones comunicativas públicas, y que para recuperar su funcionalidad es necesario adaptarlas mediante la creación de una norma más o menos estandarizada que permita su uso público y masivo en lugar del uso local al que han sido relegadas hasta ahora. La estandarización de una lengua o elección una de sus variantes como norma común para todos sus hablantes "no es un problema meramente técnico, sino un proceso de integración sociopolítica que implica, necesariamente, un espacio (social, político, económico, cultural y territorial) en el que tenga razón de ser, esto es, donde sea la base del sistema comunicativo de ese espacio social".⁵⁹ En México no han habido intentos de estandarizar o adoptar alguna variante de las lenguas existentes como norma común para sus hablantes, esto a pesar de que durante los últimos años muchas lenguas han visto nacer sus alfabetos adaptados del alfabeto español.

Actualmente se considera que existen 62 grupos indígenas en México. Consecuentemente, debe creerse que existe la misma cantidad de lenguas, sin embargo, no es así. Las variantes dialectales existentes al interior de una misma lengua pueden ser tan distantes unas de otras que prácticamente podrían ser catalogadas como lenguas distintas. En el caso de los *Na Savi* lo anterior queda muy bien ejemplificado. Los pueblos *Na Savi* o *Ñuu Savi*⁶⁰ se encuentran asentados en un vasto territorio que abarca la parte alta y baja del estado de Oaxaca y buena parte de la zona montañosa y de la Costa Chica del estado de Guerrero. La vastedad

⁵⁹DGEI. *Memoria de gestión. Febrero 1996-Junio 1998*. Junio de 1998. México. P. 31.

⁶⁰De Ñuu (pueblo o Nación) y Savi (mixteco) Pueblo mixteco.

del territorio ocupado por los *Ñuu Savi* ha repercutido en la existencia de una gran diversidad de variantes dialectales. Algunas variantes dialectales del *tu' un savi* de Guerrero son totalmente ininteligibles para quienes hablan otra variante de la misma lengua en Oaxaca. Aunque el proceso que da lugar a la formación de una nueva lengua dura generalmente un periodo de tiempo considerable, podemos aventurarnos a señalar que dentro del *tu' un savi* las variantes se están distanciando tanto unas de otras que prácticamente podemos hablar de la conformación de lenguas diferentes a partir del *tu' un savi*.

Esta realidad lingüística dentro de los *Ñuu Savi* ha sido reconocida durante los últimos años. En los sucesivos congresos convocados por la Academia de la lengua *tu' un savi* que se celebra cada año en diferentes lugares de Guerrero y de Oaxaca se han discutido algunas estrategias que puedan conducir a la adopción de una variante que sirva como norma común para la escritura de esta lengua. Algunos intelectuales indígenas han propuesto el uso de sinónimos como una estrategia para reducir los problemas actuales de diversidad dialectal.

La diversidad de lenguas existentes en el país, así como la variedad de dialectos al interior de cada una de ellas, ha requerido de una rigurosa planeación por parte de las autoridades educativas, a fin de brindar una educación acorde a las características lingüísticas de los educandos. Este problema se ejemplifica muy bien cuando se trata de elaborar los libros de texto en lenguas indígenas. De entrada, si se desea atender adecuadamente a los hablantes de las 62 lenguas indígenas existentes esto implica la elaboración de materiales en 62 lenguas diferentes; ahora, si los hablantes de diferentes variantes habladas dentro de una misma lengua reclaman también el derecho de tener materiales que se adapten a su variante dialectal la tarea se vuelve enorme. A esto hay que agregar que algunas de las lenguas tienen reducidos números de hablantes lo que vuelve prácticamente inviable la producción de estos materiales.

Lo anterior ha ocasionado -indudablemente- que muchos niños indígenas sigan sin recibir materiales en su propia lengua. No debe olvidarse que los materiales por sí solos no pueden hacer gran cosa; si los docentes no reciben una buena orientación sobre cómo deben usarlos poco provecho podrá sacarse de ellos. Actualmente, los docentes no tienen gran conocimiento de su propia lengua, muchos no saben escribir la lengua indígena que hablan lo cual se traduce en una incapacidad para enseñarla dentro el salón de clases.



2.2.3 La educación intercultural ¿Educación para la diversidad o para los indígenas?

La diversidad que caracteriza a la actual sociedad, requiere una atención especial; en diversos países se han adoptado políticas educativas tendientes a cubrir la demanda de sectores y grupos sociales diversos. De esta manera han surgido términos como *educación multicultural*, *educación intercultural bilingüe*, *educación para la paz*, etcétera, para referirse a la educación que tiene por objetivo la atención de grupos diferenciados culturalmente; sin embargo, por la confusión que han generado analizaremos los conceptos *multicultural e intercultural*.

El *multiculturalismo* se define como "la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales, en la que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos, cualesquiera que sea el estilo de vida elegido".⁶¹ Sin embargo, no basta con sólo identificar las diferencias, "el *multiculturalismo* es el derecho a ser diferente y la educación multicultural debe estimularnos a expresar nuestras diferencias".⁶²



⁶¹ SEP-DGEI. *Memoria de...* p. 8.

⁶² Ratna Ghosh "Diversidad cultural y educación en Canadá", en: *Diversidad en la educación*. Documento base del Encuentro Educación y Diversidad Cultural. El reto ante la globalización... p. 175.

Un problema que entraña esta forma de ver la diversidad, -al menos en los aspectos étnico y lingüístico- es que la cultura del grupo mayoritario no se reconoce como parte de esta multiculturalidad. Se pone mucho acento en las diferencias particulares de cada cultura que desde nuestro punto de vista puede conducir al etnocentrismo, no se concibe a las diferentes culturas como capaces de interactuar entre sí. Ahora bien, podemos hablar de un etnocentrismo "normal" que permite a los individuos reconocerse como miembros de cierta cultura y ver a los demás desde la óptica de su cultura particular, sin embargo, debemos considerar como un peligro el hecho de que cada vez más la defensa de lo particular puede conducir hasta el extremo de negar lo culturalmente ajeno.

3
/

La interculturalidad puede ser concebida como un proceso que se presenta en la dinámica social y que "consiste en el intercambio, apropiación o rechazo de elementos culturales que se dan en la relación entre grupos sociales con características diversas... en la sociedad nacional los procesos interculturales están mediados por relaciones económicas y políticas y se expresan en actitudes de prejuicio y discriminación. En dichas relaciones, los grupos indígenas históricamente se han encontrado en una condición de subordinación frente a la sociedad global",⁶³ por eso consideramos que las relaciones entre los distintos actores del sistema educativo (maestros, alumnos, padres de familia, etcétera) están mediados por procesos interculturales en el sentido de que se realiza una negociación que permite recuperar, apropiarse o rechazar las formas de ser, pensar, actuar y ver el mundo de los sujetos implicados en el proceso.

A su vez, el término "*intercultural*" se usa para citar una forma de intervención ante la realidad multicultural que pone énfasis en la relación entre culturas, por lo que la

⁶³ JORDÁ HERNÁNDEZ, Jani y López Cervantes Ma. Del Carmen. "La escuela como espacio de formación y de interculturalidad" CIESAS-UPN. 1998 (mimeo) p. 3.

'educación intercultural' se define como aquella en la que tiende a valorarse la convivencia de personas de diferentes culturas en una misma escuela".⁶⁴

Se trata por tanto, de un enfoque que enfatiza en la formación en valores y actitudes de solidaridad que desemboque en comportamientos solidarios, de respeto y aceptación mutua entre los miembros de la sociedad, a sus culturas y lenguas así como la tolerancia hacia ideas y conductas individuales que permitan la sana convivencia entre individuos de diferentes culturas.

Para muchos autores, hablar de *educación multicultural* y *educación intercultural* es hablar de una sola cosa, sin embargo, es necesario aclarar que desde nuestro punto de vista una *educación multicultural* es aquella que tiende a poner énfasis en las diferencias culturales entre los individuos con vista a promover una aceptación positiva de sí mismos que puede conducir a un etnocentrismo por parte de éstos. La educación intercultural se concibe desde esta vertiente como aquella que busca la valoración mutua de los sujetos de la educación y no solamente tolerando sus diferencias. El modelo educativo intercultural se define así como "aquél que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad (Sales Ciges, 1997)."⁶⁵

4 El enfoque intercultural bilingüe al promover el diálogo entre culturas, también concede importancia a la lengua, pues constituye el instrumento a través del cual los miembros de las distintas culturas pueden manifestar sus particulares formas

⁶⁴ SEP-DGEI. *Memoria de gestión...*, p. 8.

⁶⁵ Citado por SALES, Ma. Auxiliadora. "La formación del profesorado para desarrollar actitudes interculturales: una propuesta didáctica" en: *Revista DIDAC* Núm. 31, Editorial UIA, 1998. p. 38.

significativas de ser, hacer y conocer, es decir, sus formas de organización social, creencias, valores, comportamientos, música, etc.

Según Muñoz Sedano, la educación intercultural se caracteriza por tener los siguientes objetivos:

1. La comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual.
2. El aumento de la capacidad de la comunicación entre personas de diversas culturas.
3. La creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas.
4. El incremento de la interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos.⁶⁶

Por su parte la DGEI, considera que "se entenderá por educación intercultural aquella que atiende la diversidad cultural y lingüística, promueve el derecho a ser diferentes y el respeto a las diferencias, favorece la formación y desarrollo de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a superar las desigualdades sociales. Desde esta posición intercultural se entenderá por educación bilingüe como aquella que favorece la adquisición, fortalecimiento y consolidación tanto de la lengua indígena como del español y elimina la imposición de una lengua sobre la otra."⁶⁷

Ahora, según la importancia que se concede a la lengua, se suele anteponer o posponer al adjetivo *intercultural* el de *bilingüe*. "Es así que surgen en el discurso educativo latinoamericano siglas como las de EB (Educación Bilingüe), EBB (Educación Bilingüe Bicultural), EBI (Educación Bilingüe Intercultural), y, más reciente-

⁶⁶ Citado por Ortega Ruiz Pedro. El reto de la educación intercultural, en: *La Vasiija* núm. 3. Año I, Vol. I Publicación cuatrimestral. México, agosto-noviembre de 1998; p.76.

⁶⁷ SEP-DGEI. *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas. Documento de trabajo*. México, 1999. pp. 7-8.

mente, EIB (Educación Intercultural Bilingüe) para referirse a nuevas aproximaciones educativas diseñadas para atender a la niñez y adultos analfabetos indígenas, en la búsqueda de mayor *tolerancia y respeto* a la *pluralidad cultural*".⁶⁸

Estamos de acuerdo con Javier Serrano Ruiz en el sentido de que la *Educación Intercultural* debe concebirse como un enfoque educativo general para las poblaciones de países en los cuales conviven grupos culturalmente diversos y la *Educación Intercultural Bilingüe* como una modalidad educativa particular apropiada para colectivos que se encuentran en situaciones socioeconómicas desventajosas que son minoritarios en el contexto de los Estados Nacionales y poseen lenguas y culturas particulares. En nuestro caso, consideramos que la Educación intercultural -tal como ya ha sido planteada por algunos especialistas- debe dirigirse no sólo a las poblaciones indígenas sino también a la población mestiza para lograr la valoración de la diferencia cultural como fuente de enriquecimiento y no como obstáculos para la uniformidad.

Hasta ahora, en México, la educación intercultural ha sido dirigida a los indígenas solamente, sin tomar en cuenta que una educación de este tipo debe también dirigirse a los sectores no indígenas para lograr la mutua comprensión de la diversidad cultural y lingüística que existe en el país.

La educación intercultural representa, sin duda, una alternativa a las prácticas educativas tradicionales que han venido desechando los elementos culturales así como las lenguas particulares de las diferentes regiones y grupos culturales determinados a lo largo y ancho del país.

⁶⁸ LÓPEZ Luis Enrique. "No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación. *Op. Cit.* p. 32.

En el ámbito de la política educativa nacional, la educación intercultural está siendo reconocida como una propuesta educativa diseñada especialmente para los grupos indígenas; hasta ahora, las autoridades educativas mexicanas no han querido aceptar la educación intercultural como una propuesta pedagógica que debe dirigirse a toda la población en un país con diversidad cultural.

A lo anterior se suma el hecho de que se han realizado pocos estudios tendientes a evaluar el impacto de esta política en la práctica cotidiana de los docentes del subsistema de educación indígena.



CAPÍTULO 3. LOS MAESTROS INDÍGENAS BILINGÜES: FORMACIÓN, DISCURSO Y PRÁCTICA.

3.1 La trayectoria formativa de los maestros indígenas

La zona escolar indígena 096, está compuesta por una gran mayoría de maestros provenientes de las comunidades de la región. Sólo una pequeña cantidad de éstos es proveniente de otras comunidades que no pertenecen a la zona escolar.

La historia de casi todos los maestros de la zona escolar es muy parecida. Quienes ahora tienen en sus manos la misión de educar a los niños indígenas, antes fueron estudiantes a su vez de escuelas Primarias Rurales Federales o de escuelas Primarias Indígenas Bilingües que muy pocas veces tomaron en cuenta sus particularidades lingüísticas y culturales. Casi todos ellos tuvieron la oportunidad de estudiar la primaria en un aula bilingüe, sin embargo, algunos de sus maestros les obligaron a abandonar sus lenguas y prácticas culturales durante el proceso de su formación básica. Otros más, tuvieron que pasar algunos años fuera de su casa y su comunidad para continuar sus estudios en el nivel secundario y bachillerato.⁶⁹

Desde sus primeros días en la escuela⁷⁰, quienes habrían de ser docentes vivieron el choque entre los patrones de conducta adquiridos en el ámbito familiar y aquellos que la escuela tenía encomendada a brindarles. Se dieron cuenta de que su lengua, aquella en la cual se habían desenvuelto hasta entonces con su familia, con sus amigos, la que utilizaban a diario en sus juegos no era tomada en cuenta. Los juegos mismos habían cambiado. Toda la educación familiar se tornó, cuando no en obstáculo, en algo inútil para la escuela que se empeñó en hacerles aban-

⁶⁹ En la región, dado que los servicios de educación secundaria eran muy escasos, los padres de familia solían enviar a sus hijos al término de sus estudios de primaria a la cabecera municipal para continuar la secundaria y el bachillerato.

⁷⁰ Algunos de los docentes no tuvieron la oportunidad de asistir a ningún Centro de Educación Pre-escolar Indígena, tuvieron que asistir directamente a una escuela primaria indígena.

donar los comportamientos, actitudes, formas de pensar y de relacionarse con el entorno, la lengua y otros elementos culturales, desconociendo así los valiosos conocimientos que el niño traía del ámbito sociocultural en que se había desarrollado. Es necesario reconocer que aún los niños no indígenas sufren el choque que representa el paso de una vida familiar a la vida y normas de la escuela, sin embargo, en los niños indígenas este choque se sufre doblemente, pues el paso de la casa a la escuela implica también -muchas veces- el abandono de la lengua y las formas tradicionales de convivencia. Las expectativas de los padres de familia eran que en la escuela los niños aprenderían a hablar el castellano, a leer y a escribir a vivir y a pensar como los mestizos, a vestir como ellos... en fin que la escuela debía educar a los niños para no seguir sufriendo el lastre de la discriminación que los padres habían experimentado en sus tratos con los mestizos.

A pesar de las buenas intenciones de los padres al mandar a sus hijos a la escuela, muchas veces los conocimientos adquiridos en la escuela primaria eran incomprendibles para estos alumnos:

¿Para qué aprender el español si no era necesario para comunicarse con aquellas personas que ellos conocían? El español al parecer tenía un uso muy reducido para estos alumnos, fuera del salón de clases no tenía sentido el uso del español cuando todas las personas conocidas no hablaban esta lengua.

¿Para qué las matemáticas que hablan de números naturales, números reales, quebrados, suma, resta multiplicación, división y unidades de medida? Ellos no tenían problemas para contar, tenían sus propias unidades de medida (la cuarta, el codo, los pasos, la brazada, los dedos, etcétera), y nunca habían tenido problemas para partir las cosas.

¿Para qué las ciencias naturales que hablan de animales y plantas desconocidos estampados en los libros de texto? Ellos conocían muchos y variados animales y

plantas vivos, sus hábitats, sus hábitos alimenticios (en el caso de los animales) y su utilidad.

No entendían la utilidad de las ciencias sociales que enseñaban las obras y vidas de personajes alejados en el tiempo y en el espacio, ni siquiera fueron "indios" como lo son ellos.

Ante estos contenidos que no tenían nada de familiar para los niños y que no retenían por la misma razón, a sus maestros no les quedó otra alternativa que obligarles a memorizar. Memorizaban las reglas gramaticales del español que no tenían ninguna utilidad para el *tu' un savi*.

Aprendieron de memoria las "tablas de multiplicar" a sumar de forma lastimosa y a restar con mucho menos habilidad, a dividir olvidando que debían "llevar un 1 o un 2" lo que se traducía en un resultado erróneo y les costó más de una vez un "varazo" o un jalón de orejas.

En ciencias naturales, área en que se desempeñaban con más soltura por tocar temas más de su conocimiento, aprendieron cosas interesantes sobre el ciclo del agua, la necesidad de racionalizar su uso, la importancia de cuidar de las plantas y animales para la existencia del equilibrio en la naturaleza. Aprendieron que es importante cuidar debidamente sus cuerpos para prevenir enfermedades. En todos los casos, la memorización ayudó eficientemente cuando el raciocinio no era alcanzado.

Para muchos de esos niños la entrada a la escuela significó la entrada a otro mundo, un mundo en el que las reglas de juego eran completamente distintas. Había que contestar ¡Presente! Al escuchar sus nombres para que el maestro se diera cuenta de su presencia. Había un tiempo para hablar y un tiempo para escuchar, no se podía jugar a la hora de clases, hora en que el maestro se la pasaba

diciendo palabras incomprensibles que ellos trataban inútilmente de descifrar. ¿Platicar en tales horas? ¡Imposible! Eran horas que había de dedicar a llenar planas y planas de aquellos garabatos parecidos a jeroglíficos que trataban de descifrar... Había que entrar y salir a una hora específica y permanecer sentados la mayor parte del día que bien hubieran aprovechado jugando en el patio... en fin era demasiado soportar ese "otro mundo" extraño que sus mentes infantiles trataban de encontrar algún sentido.

Desde el frente el maestro les ordenaba copiar lo escrito en el pizarrón. Se dirigía a ellos siempre en español. Con esto daba a entender que la lengua en que se comunicaban los niños no era bien aceptada en la escuela. Prueba de ello era que algunas veces les explicaba algo que no entendieran en español pero una vez hubiesen entendido dejaba de hablarles en su lengua para continuar siempre en español. De esta forma se creaba un ambiente donde la impresión de los niños era que la lengua que traían del entorno familiar y social no era útil en la escuela. En adelante, procurarían hacer el menor uso de ella en la escuela y tratarían de aprender a hablar el español.

Otras de las cosas que la escuela les obligó a abandonar fue el vestido. Si al ingresar venían vestidos de calzón y manta, la escuela les obligó a despojarse de ellos, había que llevar uniformes escolares, no era digno ir a la escuela con los atuendos que se utilizan para el trabajo o en la casa. Estas y otras cosas tuvieron que abandonar como precio para aprender a leer y escribir.

La educación secundaria constituyó otro choque para los estudiantes indígenas. Aquí ya no sólo se les prohibió hablar su lengua materna, debían de aprender inglés... el colmo. Ya no sólo se les negaba el derecho de expresarse en su lengua sino además se les obligaba a aprender una lengua nueva y extraña. Y había que obedecer. Los alumnos que no se acataban a la norma no eran muy bien vistos. La escuela secundaria fue un trauma doloroso -y lo sigue siendo aún- para mu-

chos de estos estudiantes indios. Debido a su origen indígena no eran muy bien recibidos por sus compañeros mestizos.⁷¹ Aprendieron entonces, a ocultar su condición de indios pues muchas veces el reconocerse como tales les trajo como consecuencia no ser muy bien aceptados entre sus compañeros no indígenas. La escuela secundaria acabó por confirmarles que la lengua y la cultura que poseían definitivamente no tenían cabida en el mundo que esperaban construir al avanzar hacia el campo del conocimiento. Pareciera que mientras mayores niveles de estudios lograran menos derecho tenían de defender su identidad como indígenas y a expresarse en su lengua.⁷² La vergüenza de ser indio era más fuerte que el deseo de reivindicación, nadie desea ser rechazado por los demás. Había que hacer cualquier cosa para no merecer el rechazo de "los otros" y una opción era parecerse lo más posible a aquellos de los cuales se era rechazado. Así, los estudiantes acabaron pareciéndose a "los otros" hasta el grado de rechazar lo propio y renegar de los suyos. A estas alturas, el trato recibido durante tantos años de escolarización, ha dejado ya profundas huellas en la vida de estos alumnos.

Algunos de estos estudiantes por falta de recursos económicos ya no ingresarían al bachillerato. Esperarían alguna oportunidad para participar en los cursos de inducción a la docencia e ingresar al magisterio bilingüe.⁷³ Continuarían después, ya en servicio, con un bachillerato pedagógico que les permitiría -en teoría- adquirir las herramientas teóricas para ayudarse en la labor pedagógica.

⁷¹ Como ya se comentó anteriormente, la mayoría de los maestros actualmente en servicio en la zona, tuvieron que estudiar la secundaria generalmente en alguna cabecera municipal donde se concentraban los servicios de educación secundaria. En estos lugares no habían sino estudiantes mestizos y ocasionalmente compartieron el aula con otros desafortunados indígenas pertenecientes a otras etnias. La lengua de comunicación era obligatoriamente el español.

⁷² Según el comentario de uno de los compañeros entrevistados, "al ingresar a la secundaria me vi de pronto ante compañeros que me miraban como un animal raro. En los primeros días de clase fui objeto de burla por parte de algunos de ellos. No obstante, gracias a mi dedicación al estudio me fui ganando su aprecio."

⁷³ Estamos hablando, por supuesto, de los años que les tocó vivir a los docentes que hoy están en servicio. Actualmente es requisito indispensable para participar en los cursos de inducción a la docencia el contar con una educación mínima de bachillerato.

Algunos de los estudiantes que egresaron a la par que los anteriores y que tienen la posibilidad de continuar con el bachillerato, pasan otros tres años en un ambiente ajeno al de su comunidad de origen. Dichos años transcurren rápido, los estudiantes indígenas ya han interiorizado que lo indígena debe desterrarse. Procuran vestir igual que sus compañeros mestizos, participan en sus juegos, el fútbol, el voleibol, etcétera, para ser aceptados por ellos.

La necesidad económica les obliga a buscar una fuente de trabajo. Dada la carencia de gente preparada en muchas zonas indígenas algunos optan por escoger la docencia. "Aunque sea de maestro bilingüe" es la expresión que resume desde un inicio el poco amor que piensan dedicar al trabajo docente. Realmente, la docencia constituye una buena opción laboral para los indígenas que reúnan los requisitos indispensables. Ofrece pocas horas de trabajo, un salario seguro, vacaciones y un *status* en la escala social. Al menos entre los indígenas, los maestros son personas altamente estimadas y respetadas. Para aquellos que sienten que hay más por hacer, que se sienten comprometidos con las causas de la educación indígena, hay, la posibilidad de continuar con una licenciatura que les ayudará en el plano laboral a mejorar su trabajo profesional y en el personal a mejorar su percepción económica. Además, la preparación constituye una posibilidad de ganarse un lugar en la escala social.

Es así como los comportamientos de los docentes indígenas pueden explicarse a través del análisis de su proceso de escolarización. El renegar de su cultura y lengua, sus costumbres, tienen su causa en la forma en que fueron tratados a su paso por la escuela.

Muchos de los docentes tras oír repetidas veces el discurso sobre la necesidad de revalorizar lo indígena se han apropiado de él aunque en la práctica no lo lleven a cabo o no encuentren la forma. Hablan de la revalorización de lo indígena como si las culturas y las lenguas indígenas ya no tuvieran ningún valor. La realidad es

que si ha perdido su valor no es para todos, sino sólo para aquellos que la han estado negando y que si algo hay que revalorizar es el papel que como docentes indígenas todos jugamos en cada una de las comunidades en que prestamos nuestros servicios.

Muchos docentes están conscientes de que con acciones como la promoción de la lengua materna en instancias oficiales, su uso dentro del salón no sólo como apoyo para la comprensión de los textos en español sino como principal medio de instrucción, su escritura y lectura, la consideración de los conocimientos que el niño trae de su entorno sociocultural al planear las actividades escolares, etcétera, los docentes estaremos respondiendo a las especificidades de los niños indígenas. Con estas acciones será posible lograr paulatinamente una educación de y para los indígenas que contribuya a lograr la ansiada aceptación positiva de los indígenas como sujetos con una cultura y una lengua dignos de promoción, preservación y utilización en los variados ámbitos y situaciones de la vida indígena.

En algunos casos, es posible observar que la huella del trato recibido por estos maestros se refleja en la práctica pedagógica que llevan a cabo diariamente en las escuelas indígenas y en su relación con la comunidad. En las aulas muchas veces no recuperan el uso de la lengua materna de sus niños aún cuando son nativos de la comunidad donde prestan su servicio. Se rehúsan a poner en práctica una educación intercultural bilingüe en los hechos con la justificación de que los padres se oponen a ello, cuando en realidad se niegan porque al brindar una educación de ese tipo temen perder el *status* de maestros. En algunas comunidades se destacan por ya no hablar la lengua local, en nuestro caso el *tu' un savi*.⁷⁴ Por más pa-

⁷⁴ Es justo reconocer que no todos los maestros de la zona en estudio entran en las descripciones aquí esbozadas. Hay maestros muy respetados que no han perdido la visión de su origen y respetan las tradiciones culturales de su comunidad. Por lo general, estos maestros han ocupado algún

radójico que parezca, muchas veces son los propios maestros indígenas quienes se han opuesto a la puesta en marcha de una educación intercultural bilingüe porque "es una pérdida de tiempo, los niños ya conocen demasiadas cosas sobre su cultura y su lengua ya la conocen" –dicen. Son estos mismos maestros que en visitas de autoridades educativas relucen por sus discursos pedagógicos permeados de cuestiones interculturales y que realzan las bondades de la educación bilingüe en el salón de clases.

Estos comportamientos por parte de algunos maestros bilingües tienen su causa muchas veces en el desconocimiento del papel que les toca desempeñar como docentes en comunidades indígenas. Pese a todo, no toda la culpa es de los maestros, ellos son producto de un sistema más amplio que sin duda ha influido en su manera de concebir el trabajo docente, además, las condiciones precarias que rodean el trabajo de los maestros indígenas limita en mucho que logren ofrecer un servicio de calidad. En algunos casos, los maestros se enfrentan a la práctica sin contar con los materiales básicos que son necesarios para desarrollar la docencia. Casi todos ellos realizan un esfuerzo enorme al tratar de adecuar los contenidos de los libros de texto a las condiciones locales y lograr que la escuela resulte atractiva para los niños.

Por otra parte, es posible encontrar situaciones discriminatorias en algunas regiones; esto contribuye que se acentúe la ya crítica situación de desigualdad social entre docentes. En muchos casos, los docentes mestizos hacen alusión o se dirigen a los maestros indígenas de una forma despectiva lo cual, ha repercutido de forma negativa en las relaciones entre ambos sectores magisteriales.

cargo importante dentro de la comunidad o lo llegarán a ocupar; estos casos, sin embargo, -vale decirlo- son más la excepción que la regla.

La discriminación es un hecho. El que se logre superar o no estas condiciones de desigualdad existente es uno de los retos que deberá afrontar la educación intercultural. Es injusto, por otra parte, relegarle toda la responsabilidad a la escuela. En dicho proceso deberemos participar de forma conjunta tanto las comunidades indígenas como las mestizas, gobierno, maestros y todos aquellos personajes convencidos de la necesidad de establecer una nueva relación entre los distintos pueblos de México, un nuevo trato sano y de respeto que como mexicanos todos merecemos.

3.2 La formación docente inicial: los cursos de inducción a la docencia en el medio indígena.

Desde que en 1963, la Secretaría de Educación Pública decidiera tomar en sus manos la responsabilidad de reclutar jóvenes indígenas para formarlos como promotores biculturales bilingües, el proceso de formación o más bien de *habilitación* de estos docentes no ha variado mucho en lo esencial. Desde el inicio de este servicio los requisitos para participar en los cursos de inducción a la docencia en el medio indígena han sido: 1) Pertenecer a alguna de las etnias indígenas del país, de preferencia a aquella de la comunidad en donde vayan a prestar sus servicios docentes; 2) Hablar la lengua y variante de la comunidad en cuestión; 3) Haber terminado sus estudios de: primaria, secundaria o bachillerato (este requisito ha variado para adecuarse a las circunstancias temporales.) Lo único que ha variado a lo largo de los casi 37 años que lleva de existir la oferta es la duración de los cursos de inducción. En un principio los cursos solían durar un año, después tuvieron una duración promedio de dos o tres meses. No fue sino con la adopción del modelo de Educación Intercultural Bilingüe para niñas y niños indígenas en 1997 que tales cursos aumentaron su duración a seis meses.

La mayoría de los docentes bilingües de la zona escolar ingresó al servicio docente tras haber recibido un curso de inducción a la docencia que como ya se dijo en alguna parte de este documento constituye la vía general de entrada a la docencia en el medio indígena.

Casi todos los docentes fueron formados para responder a los requerimientos de una educación desde el modelo de educación bicultural bilingüe. Según dicho modelo, la educación dirigida a poblaciones indígenas debía considerar tanto los contenidos de la cultura local o indígena como los contenidos válidos para la población no indígena, es decir, aquellos que vemos reflejados en los libros de texto; además de lo anterior, se consideró de vital importancia que tal educación fuera

bilingüe, es decir, debía hacer uso de las lenguas maternas de sus destinatarios así como del español con el fin de que los alumnos indígenas alcanzaran un bilingüismo coordinado, dicho en otras palabras, su fin era lograr que los alumnos fueran capaces de comunicarse indistintamente en las dos lenguas. Se proponía además, con la utilización de las lenguas indígenas en la escuela, fortalecer la identidad cultural de los alumnos indígenas.

No obstante lo anterior, en la opinión de algunos investigadores tal modelo educativo nunca se puso en práctica en las escuelas indígenas,⁷⁵ peor, quienes tenían la encomienda de llevarlo a cabo han sido acusados por otros como los "responsables de la extinción de las culturas y de las lenguas autóctonas."⁷⁶

En efecto, la educación bicultural-bilingüe respondió de forma insatisfactoria a la demanda educativa de los diversos grupos indígenas de México. Diversas investigaciones confirman que en la realidad esta propuesta educativa no logró concretarse. Una de las causas del fracaso fue la escasa formación que recibieron quienes debían llevarla a cabo en las escuelas indígenas.⁷⁷

Debido a tal diagnóstico de la situación de la educación indígena se pensó en adoptar una nueva estrategia educativa que contribuyera al "desarrollo y la identificación étnica, a la revalorización cultural y la participación política."⁷⁸

⁷⁵ Para una revisión más detallada de esta cuestión puede verse Hernández Díaz, Jorge. "¿La educación indígena es una educación bilingüe?" en: *La educación indígena hoy...* Pp. 34-51.

⁷⁶ Marie-Chantal Barre. *Ideología Indigenista y Movimientos Indios*. México Siglo XXI. 1985. Citada por Hernández Díaz, Jorge. "¿La educación indígena es..." en: *Op. Cit.* p.46.

⁷⁷ Cfr. Con Hernández Díaz Jorge, en el mismo documento p. 40. Si bien el ejemplo tiene como contexto a los poblados chatinos de Oaxaca, el caso es igualmente válido para muchos otros contextos indígenas del país. Véase también a Gisela V. Salinas Sánchez "Las licenciaturas en educación para el medio indígena: Una experiencia en la formación de docentes", en: *Revista Básica* núm. 8, año II, Noviembre-Diciembre de 1995. Pp. 16-20.

⁷⁸ Hernández Díaz Jorge. *Op. Cit.* P.40

A partir de la década de los 80's en diversos países latinoamericanos se fue consolidando un nuevo enfoque educativo tendiente a responder a las demandas educativas de los numerosos grupos indígenas existentes. Tomando en cuenta que el modelo de educación bilingüe-bicultural o bicultural-bilingüe -según el énfasis en una u otra cuestión-, había respondido de forma poco satisfactoria a los propósitos planeados, se fue configurando un nuevo modelo educativo que enfatiza en el respeto mutuo entre las diferentes culturas que comparten un mismo territorio dentro de los diferentes Estados Nacionales.

En México, fue a partir de 1993, cuando la Dirección General de Educación Indígena decidió cambiar la denominación de Educación Bicultural-bilingüe por el de Educación Intercultural Bilingüe.⁷⁹ No obstante, en la realidad pocos fueron los esfuerzos para concretar los principios pedagógicos que implicó tal decisión.

El modelo de Educación Intercultural Bilingüe,⁸⁰ empezó a ser considerado seriamente a partir de 1995 cuando el Poder Ejecutivo Federal dio a conocer su Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. En el marco de este programa y tomando en cuenta la legislación existente en materia de educación para poblaciones con características culturales y lingüísticas diferenciadas (Art. 3° y 4° de la Constitución) así como las recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) firmada y ratificada por México en 1990, se configuró la actual propuesta educativa. La Subsecretaría de Educación Básica y Normal a través de la DGEI "convocó

⁷⁹ Al respecto, Gisela V. Salinas Sánchez opina: "...Transitamos -sin ninguna explicación de las instancias respectivas- de un planteamiento de educación bilingüe-bicultural a otro de educación intercultural-bilingüe". Tomado de "Problemática y perspectiva en la formación de docentes para la educación intercultural-bilingüe" en: *La educación indígena hoy. Inclusión y...* p. 149.

⁸⁰ En algunos países latinoamericanos esta propuesta es mejor conocida como *educación bilingüe intercultural*. Con pocas diferencias en los planteamientos de fondo, en Europa se conoce como *educación multicultural*.

Pend.

en 1996 a desarrollar un proceso conjunto de análisis, reconocimiento de la educación indígena y establecimiento de estrategias y metas comunes, así como de compromisos específicos para la acción conjunta entre autoridades educativas federal y estatales y comunidades indígenas, con el propósito común de ofrecer una educación que satisfaga las necesidades educativas y básicas de aprendizaje de las niñas y niños indígenas con calidad, equidad y pertinencia.⁸¹

10 El propósito general planteado era lograr una educación intercultural bilingüe que "satisfaga las necesidades educativas y básicas de aprendizaje de las niñas y niños indígenas con calidad equidad y pertinencia." Se pensó que esto sería posible con la participación de los diferentes estados, municipios, pueblos y comunidades indígenas así como de otras organizaciones interesadas. Se definieron varias acciones y políticas a seguir y se adoptaron cuatro componentes básicos que habían de integrar el nuevo modelo: 1) los fines y propósitos educativos, 2) los procesos de enseñanza-aprendizaje, 3) la gestión escolar y, 4) la formación docente en y para el trabajo.

Dadas las limitaciones y características de este trabajo se ha creído conveniente profundizar en lo que concierne a la formación inicial de los docentes, en otra parte trataremos de retomar algunas cuestiones sobre la formación en el centro de trabajo. Los otros componentes serán tratados de forma superficial. Más adelante, en la parte que corresponde a la práctica pedagógica de los maestros indígenas se recuperarán algunas cuestiones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas indígenas.

⁸¹ *Dirección General de Educación Indígena. Memoria de gestión: Febrero 1996-junio 1998.* SEP-DGEI. Junio de 1998. pp. 19-20.

En esta parte del trabajo recuperaremos primeramente los planteamientos de la DGEI en referencia a los cursos de inducción a la docencia a partir de la puesta en marcha del modelo educativo ya mencionado, en particular, se tomará en cuenta el documento *Inducción a la docencia 1998*, pues como ya se señaló en páginas anteriores son los maestros *Na Savi* egresados en este año los sujetos de la investigación.

En un segundo momento, trataremos de brindar un panorama general de la forma en que estos cursos se han desarrollado, recurriremos en esta parte a las entrevistas y pláticas informales sostenidas con los maestros en cuestión.

En términos generales, la DGEI, se fijó como meta en el plano de la formación docente "formar una nueva generación de profesores bilingües ligados y comprometidos con las comunidades indígenas, y empeñados en adquirir las competencias profesionales necesarias para desarrollar una intervención educativa de calidad con las niñas y niños indígenas".⁸² Las autoridades encargadas reconocieron que "las propuestas actuales de formación docente no satisfacen las necesidades y expectativas de los profesores indígenas y no responden de manera pertinente a las condiciones multiculturales y multilingües de las comunidades y regiones indígenas." Partiendo de este hecho innegable, la DGEI y las autoridades educativas estatales iniciaron el desarrollo de un proceso de formación docente con la intención de integrar las acciones de formación inicial, es decir, los cursos de inducción a la docencia, actualización, nivelación y superación profesional, para promover la profesionalización de las profesoras y profesores que atienden los servicios de educación indígena.

⁸² *Inducción a la docencia 1998. Lineamientos y orientaciones generales*. DGEI. Mayo de 1998, p. 20.

Se reconoció que la búsqueda de estrategias para lograr una formación de docentes profesionales reflexivos es una aspiración todavía no lograda en el medio. Las exigencias actuales del sistema educativo -se dijo- colocan a los profesores como profesionales en contextos complejos donde la incertidumbre constituye la característica esencial y donde se requieren competencias para la toma de decisiones críticas, para la observación de su grupo y para llevar a la práctica de manera efectiva, las decisiones tomadas o modificarlas cuando sean imprudentes o impracticables.

El educador profesional reflexivo debía tener una formación de nivel superior y desarrollar capacidades para vincularse con la teoría pedagógica que le permitiera diagnosticar las necesidades educativas de sus alumnos, construir y adaptar métodos pertinentes de enseñanza y, flexibilizar y adecuar el currículum a su propio entorno. El educador debe además, interactuar, cooperar y construir conocimiento pedagógico con otros colegas y promover la participación de la comunidad.

Durante el desarrollo de los cursos de inducción a la docencia se pretendía "que los futuros maestros reflexionen y problematicen la práctica docente, en particular la práctica concreta que sucede en el aula (en donde se expresan los pensamientos, creencias, sentimientos, concepciones, etc. de los maestros) y la analicen reconociendo los problemas que enfrentan y definiendo alternativas para mejorarla".⁸³

Se desprende de lo anterior que las estrategias a seguir estarían basadas en una formación centrada en la práctica, tal y como se explicita en los propósitos para tales cursos:

⁸³ *Ibid.* P. 23.

- Llevar a cabo estrategias de formación docente, a partir del trabajo que se realiza en el aula y en la escuela, de manera que ello permita al aspirante a profesor bilingüe: desarrollar conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para el trabajo pedagógico, para la cooperación con sus colegas, para promover la participación comunitaria en la escuela y para seguir aprendiendo, así como para favorecer el mejoramiento de sus competencias básicas para la expresión oral y escrita, todo ello en el marco de la construcción del modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas.
- Avanzar en la construcción de un sistema de selección comunitaria de aspirantes a profesores bilingües.
- Avanzar hacia el logro de continuidad y progresión pedagógica entre los momentos de formación inicial -inducción a la docencia-, actualización, nivelación académica y superación profesional, para generar alternativas de formación pertinentes a las características y necesidades de los aspirantes a profesores bilingües y de los maestros en servicio.⁸⁴

Hemos considerado conveniente citar aquí los propósitos iniciales de los cursos de inducción a la docencia a partir de la puesta en práctica del modelo de *educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas* con el fin de contrastar en otro momento si tales propósitos se han logrado en la práctica.

Tomando en cuenta varias consideraciones de carácter pedagógico, culturales y epistemológicos, se resolvió definir y organizar los contenidos de la formación de aspirantes en función de *ámbitos del proceso educativo* para cada nivel educativo, teniendo presente en todo momento el propósito de ofrecer una verdadera

⁸⁴ *Ibid.*, P. 24.

educación intercultural bilingüe. Los ámbitos del proceso educativo considerados son:

- * Para conocer la escuela
- * Para conocer y actuar en el salón de clases
- * Para saber enseñar
- * Para conocer a los alumnos
- * Para saber enseñar y promover que las niñas y niños indígenas se comuniquen en lengua indígena y en español.
- * Para saber evaluar
- * Para trabajar con la comunidad
- * Para aprender a trabajar con otros maestros.

Para cada uno de estos ámbitos del proceso educativo se consideró que podrían incorporarse algunos problemas genéricos que se constituyeran en ejes para la selección y organización de los contenidos durante el taller de inducción a la docencia, incluso, los problemas particulares que los aspirantes pudieran identificar durante las observaciones o prácticas en los servicios educativos.

De esta manera, se elaboraron los primeros materiales para la formación de la nueva generación de profesores. Dichos materiales se elaboraron tomando en cuenta los siguientes principios:

- 1) Ser accesibles a los aspirantes según su nivel de escolaridad.
- 2) Promover la revisión, análisis y reflexión sobre los distintos aspectos que constituyen el proceso educativo y sobre las características, problemas y necesidades de la práctica educativa que realizan los promotores de educación indígena.
- 3) Considerar y recuperar la experiencia y conocimientos que los participantes tienen respecto al proceso educativo, adquiridos durante su trayectoria como alumnos o por referencias al respecto.

- 4) Considerar los contenidos de los diferentes niveles educativos (inicial, preescolar y primaria).
- 5) Incluir contenidos que favorezcan el desarrollo de las competencias básicas para la intervención pedagógica intercultural bilingüe.

Durante el desarrollo de las actividades para la formación inicial se consideró que las interacciones entre los conductores de grupo, los aspirantes, los maestros de grupo, los coordinadores, los materiales educativos, etc. resultarían decisivas sobre aspectos como: el desarrollo de competencias, la adquisición de conocimientos, el manejo y reconstrucción de las actitudes, la relativización progresiva del punto de vista propio, la construcción de valores interculturales, entre otras cosas.

Las interacciones entre los participantes del taller debían efectuarse a través de actividades que consideraran entre otros aspectos:

- ❖ La creación real de un ambiente intercultural.
- ❖ Un propósito claramente definido.
- ❖ Las características de los aspirantes a profesores bilingües.
- ❖ La práctica docente que sucede en los servicios educativos.
- ❖ La promoción del intercambio de información entre los participantes.
- ❖ La confrontación de opiniones y puntos de vista entre los participantes.
- ❖ El respeto a puntos de vista diferentes al propio.
- ❖ La colaboración para la consecución de las metas.
- ❖ La experiencia y conocimientos que tienen los participantes.
- ❖ La diversificación de actividades para que el taller no resulte aburrido.

Por las razones anteriores, se planteó la posibilidad de que los participantes realizaran trabajos individuales, en parejas, en tríos, en pequeños equipos o en reuniones generales. Se tomaron como propuestas también, el desarrollo de técnicas grupales, conferencias, charlas, asesorías, etc., "siempre y cuando se orienten por los propósitos y principios generales establecidos para las actividades de induc-

ción a la docencia, es decir, por la búsqueda de la reflexión sobre la práctica, la relación entre teoría y práctica, la consideración de las características y necesidades de los participantes y, la consideración de sus conocimientos y experiencias.⁸⁵

En cuanto a la forma de reclutamiento de aspirantes para llevar a cabo el curso de inducción a la docencia, hubo una modificación en relación con lo que tradicionalmente se había venido haciendo. La DGEI, planteó que en esta ocasión debían elaborarse dos convocatorias:

- Una dirigida a aquellos aspirantes indígenas que ya hubieran terminado una licenciatura en educación o áreas afines, se especificó que el proceso sería de selección de "aspirantes a ser profesores indígenas" en cualquiera de los niveles que ofrece la educación indígena.
- Una convocatoria dirigida a todos los indígenas interesados "a formarse como profesores indígenas, los interesados debían contar con cualquiera de estos requisitos: 1) encontrarse estudiando una licenciatura en educación o áreas afines, 2) haber concluido estudios de bachillerato, 3) encontrarse estudiando el bachillerato o 4) haber concluido estudios de secundaria.

En cualquiera de los dos casos, los aspirantes debían acreditar el examen de competencias lingüísticas en lengua indígena y español 1998; participar en y acreditar el taller de inducción a la docencia 1998.

Los tratos diferenciados para cada tipo de aspirantes son:

⁸⁵ *Ibid.* p. 29.

A los egresados de licenciatura se les debía asignar -previa acreditación del examen de competencias lingüísticas y el curso de inducción-, un nombramiento docente e incorporación al servicio educativo correspondiente.

Los aspirantes con licenciatura incompleta y bachillerato terminado, inconcluso o secundaria, -según el caso-, una vez acreditado el examen de competencias lingüísticas y el curso de inducción, debían firmar una carta compromiso donde aceptarían:

- ⇒ Realizar, como parte de su formación docente, promoción educativa en el servicio de educación inicial, preescolar o primaria indígenas, en la localidad que se le asigne, durante el ciclo escolar 1998-1999.
- ⇒ Participar, como parte de su formación docente, en las acciones de actualización a que convoquen las autoridades educativas estatales.
- ⇒ Presentar, al final de su ciclo escolar, constancia de inscripción en la institución de educación media superior o superior que la Secretaría u Organismo de Educación Pública del estado ofrezca como opción para continuar sus estudios.
- ⇒ Obtener el nivel de licenciatura en un máximo de siete años.
- ⇒ Hacer uso de los beneficios de atención a la salud, con base en el "Acuerdo por el que se incorporarán al seguro facultativo del Seguro Social, todas las personas que cursen estudios de nivel medio superior y superior en planteles oficiales del Sistema educativo nacional y que no cuenten con la misma o similar protección por parte de cualesquiera otra institución de seguridad social" publicado en el Diario Oficial de la Federación el 10 de junio de 1987.
- ⇒ Designar beneficiario(s) del seguro de vida individual para el caso de fallecimiento.
- ⇒ Recibir mensualmente el apoyo económico para la formación docente, ajustándose a los mecanismos y procedimientos que la autoridad educativa estatal determine para su pago.

- ⇒ La suspensión del pago del apoyo económico para la formación docente por incumplimiento de los compromisos establecidos en la Carta compromiso, así como por realizar o participar en acciones que entorpezcan las actividades educativas o por falta de probidad y honradez.
- ⇒ La vigencia de la Carta compromiso por un año a partir de su firma.

Se planteó que en todos los estados se promovería la participación ciudadana para proponer candidatos a ser seleccionados como aspirantes a profesores indígenas como "la primera y mejor opción... siempre y cuando se atiendan todas las bases de la convocatoria respectiva".

Para favorecer la participación de las comunidades es necesaria la difusión de las convocatorias entre las comunidades y ofrecerles información complementaria que les permita proceder convenientemente y con apego a las bases establecidas. Para el efecto, la DGEI, -se dijo- ha elaborado el formato para el registro de aspirantes y un folleto con orientaciones para difundir la participación de la comunidad en la propuesta de candidatos a ser seleccionados como aspirantes a profesores indígenas.

Se emprendieron además, otras acciones relacionadas con la formación de coordinadores y auxiliares estatales y se desarrolló un proceso de información y sensibilización a los jefes de zonas de supervisión, a los supervisores de zona y a los representantes de la organización laboral.

El curso se dijo que debería ser de 110 días efectivos de trabajo.

Hasta aquí la revisión del documento elaborado para orientar los cursos de inducción a la docencia en el medio indígena.

Ahora, trataremos de recuperar las opiniones de los profesores Na Savi egresados de los cursos de inducción a la docencia y que -como ya se dijo- se encuentran trabajando en la Zona Escolar núm. 096, con sede en la comunidad de Buena Vista, municipio de San Luis Acatlán, Gro.

Ante la pregunta: *¿Había pensado en la posibilidad de ingresar a la carrera docente?* Dos de los cuatro docentes contestaron que habrían deseado continuar estudiando alguna carrera. Uno de ellos dijo: "Mi deseo era estudiar Arquitectura o para ingeniero agrónomo, sin embargo, dadas las escasas posibilidades económicas de mis padres y después de tres años de probar suerte en otros trabajos ingresé al trabajo docente, reconozco que entré por necesidad..." Los otros dos compañeros dicen estar conscientes de que "la mayoría de quienes entramos para maestros en el sistema bilingüe lo hacemos por necesidad, decidimos ingresar al magisterio porque francamente, no hay trabajos bien remunerados en el medio".

Los profesores mencionados participaron en el proceso de selección de aspirantes a profesores en el medio indígena después de egresar del bachillerato. Todos ellos demostraron su capacidad en el manejo del *tu' un savi* al acreditar el *examen de competencias lingüísticas en lengua indígena y español*. El curso de inducción a la docencia en 1998,⁸⁶ se llevó a cabo en Chilapa de Álvarez, Gro.; tuvo efectivamente, una duración de seis meses pero no se pudo constatar si efectivamente se cumplieron los 110 días que se tenían contemplados en un principio.

Las actividades realizadas durante el curso, permitieron una sana convivencia con los compañeros de otras etnias y lenguas, algunas veces se realizaron actividades que implicaban la participación de compañeros de diferentes etnias, como por

⁸⁶ A partir de este momento, los datos que se utilizarán serán los obtenidos de las entrevistas con los tres docentes que participaron en el curso de inducción, a menos que se especifique lo contrario.

ejemplo cuando había que participar en grupo o equipos que integraban individuos de más de una etnia y de ambos sexos, lo cual permitió que los integrantes conocieran y valoraran diversos puntos de vista y practicaran la tolerancia ante distintas formas de pensar, actuar y llegar a soluciones -válidas o no- ante situaciones semejantes. Estas situaciones fueron muy gratificantes -según los profesores-, entre estas actividades encontramos la elaboración de periódicos murales (por grupos) sobre distintos temas -algunos relacionados con la vida en las poblaciones de origen de los participantes, la participación en las danzas regionales donde había compañeros de diferentes etnias, etcétera.

Otras veces, las actividades estaban encaminadas a reforzar la identidad étnica de los participantes, este tipo de actividades lógicamente estaban estructuradas en torno al conjunto de individuos pertenecientes a culturas y lenguas particulares. Así, los compañeros de las cuatro etnias participantes (*Na Savi*, *Me'phá*, *nahuas* y *sulja' á*) tuvieron la oportunidad de manifestar los diferentes elementos culturales aún vigentes en sus comunidades indígenas. Ejemplos de estas actividades son los concursos de danzas regionales y de poesía y oratoria en lengua indígena.

De lo anterior se desprende que a estos profesores se les siguió brindando una concepción limitada de la cultura, se consideró que la cultura era esencialmente el conjunto de manifestaciones visibles de la vida de un conjunto de individuos, cuando -como ya hemos discutido en otros apartados- incluye aspectos muchos más profundos como son la cosmovisión o forma de ver el mundo, las prácticas comunicativas, la organización social y religiosa, formas de relacionarse con los mundos natural y sobrenatural, etcétera.

En cuanto a la organización del curso los participantes opinan que "no fue nada fácil para los que participamos en ese año; tuvimos que costear prácticamente todo: nuestra estancia en la comunidad, la alimentación, el transporte y las cons-

tantes salidas que tuvimos para realizar las observaciones de clases y las prácticas”.

Durante el desarrollo del curso de inducción, los aspirantes recibieron una primera fase de formación teórica. En esta se analizaron conceptos claves como interculturalidad, bilingüismo, práctica docente, reflexión sobre la práctica, etcétera.

La segunda fase de formación estuvo caracterizada por las observaciones de las prácticas pedagógicas de los docentes en servicio. “Se realizaron dos observaciones con duración de dos semanas cada una; primeramente en la comunidad de Tototepec, municipio de Tlapa de Comonfort (región de la Montaña) y luego otra en Yoloxóchitl, municipio de San Luis Acatlán (región Costa Chica)”. Ambas son comunidades mixtecas. La observación tenía como fin que los aspirantes se familiarizaran con el quehacer cotidiano de los docentes en las escuelas indígenas, detectaran algunos problemas con que se enfrentan los docentes y plantearan estrategias para superarlos. Según la opinión de los docentes, “en la práctica se encontraron muchos problemas, se hicieron muchas críticas, pero pocas propuestas para superarlos. Por problemas que surgieron durante ese tiempo, en las observaciones no contamos con ningún guía; como los asesores no pudieron ir con nosotros a las comunidades, surgieron algunos problemas cuando llegamos a las comunidades”.

Se realizaron también dos prácticas con duración de dos semanas cada una. Esta vez, sí pudieron ser acompañados por los asesores. En esta ocasión, los aspirantes tuvieron que elaborar sus propios planes de clase basándose en el avance que los profesores en servicio llevaban hasta ese momento con los alumnos. Para muchos de los aspirantes, esta práctica constituyó su primer acercamiento al trabajo dentro del salón de clases con niños indígenas.

En cuanto al trato recibido en el curso de inducción a la docencia los compañeros opinan: "Tuvimos buena relación tanto con los asesores como con los compañeros. A pesar de que los asesores del curso no eran *Na Savi*, siempre mantuvimos una relación basada en el respeto. Los compañeros también se mostraron de la misma forma, pues todos perseguíamos los mismos fines.

Una vez que terminó el curso, a los aspirantes a profesores se les dio a conocer el reglamento al cual tenían que sujetarse. Quedaban al margen de los derechos a una asistencia médica por parte del ISSSTE como tenían sus compañeros en servicio, serían oficialmente reconocidos como becarios y recibirían mensualmente un salario de aproximadamente la mitad de la que percibe un promotor bilingüe. Tenían que demostrar el compromiso adquirido al inscribirse a la licenciatura en educación primaria o preescolar en el medio indígena que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en alguna de sus subsedes.

La verdad es que la normatividad emitida por la Dirección General de Educación Indígena no se ha respetado en los estados. Según uno de los propósitos de estos cursos, los docentes deben ser propuestos por las comunidades en que los servicios de educación indígena vaya a abrirse o ampliarse y al término de su formación deben regresar a ella para responder a las particularidades culturales y lingüísticas de la comunidad, sin embargo, los cuatro compañeros que se encuentran en la zona escolar no son de las poblaciones de la micro-región.

Algunos compañeros comentan que la situación real ha obligado a las autoridades educativas locales a realizar algunos ajustes en este aspecto. Ejemplifican el caso de algunas comunidades: aunque se diga que las comunidades deben proponer a algunos de sus miembros a participar en el proceso de selección, algunas no cuentan con jóvenes que reúnan los requisitos de preparación mínima para hacerlo (Buena Vista). Otras comunidades -comentan- tienen un alto número de egresados de bachillerato y dada la falta de fuentes de trabajo muchos deciden entrar

al magisterio. Si se apegara a la normatividad emitida por la DGEI, algunas comunidades no podrían proponer a ninguno de sus miembros a participar, mientras que muchos jóvenes egresados de bachillerato de las comunidades vecinas no podrían participar en el proceso de selección.

Esta es la razón principal de que los nuevos docentes se encuentren laborando en comunidades ajenas a las de su origen aún cuando la normatividad señala claramente que deben permanecer en las suyas propias. Aún cuando así sea, este hecho no afecta de manera significativa la práctica de los docentes observados. Todos tienen un buen manejo del *tu' un savi* y las diferencias entre las variantes dialectales de su comunidad de origen con aquella de la comunidad donde prestan sus servicios son mínimas.

3.3 La formación permanente del profesorado indígena

La DGEI, concibe las acciones de formación como un proceso amplio que no culmina con la formación inicial. Así, los nuevos docentes al ingresar a la docencia se comprometen a participar en los diversos cursos de actualización que las autoridades educativas federales y locales promueven.

Los docentes observados comentaron que los cursos que han recibido provienen principalmente del Programa para abatir el rezago educativo (PAREB) y del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Profesores de educación básica (PRONap). Tales cursos -como bien señalan los lineamientos de la DGEI-, deben constituir la continuidad de la formación inicial que los profesores reciben en los cursos de inducción. Se señala que "uno de los propósitos de esta modalidad es modificar la estrategia de los cursos en cascada y buscar mayor participación de los maestros, no como destinatarios, sino como protagonistas de la forma-

ción que aportan conocimientos y experiencias que les permiten distinguir los problemas y aciertos de la enseñanza, así como sus preocupaciones pedagógicas ligadas a las condiciones y necesidades de los sujetos con los que trabajan".⁸⁷

Como una tercera fase de la formación de los docentes, la DGEI, plantea que estos continúen estudiando en el bachillerato -para quienes hayan ingresado con secundaria- o una licenciatura en educación o áreas afines -en el caso de quienes hayan ingresado con bachillerato. Estos estudios deben realizarse en una institución con reconocimiento oficial de estudios⁸⁸ y culminarlos en un lapso de 3 a 7 años, según el caso. Se planteó que los docentes indígenas no contarían con el sueldo normal de un promotor, sino que recibirían una *plaza-beca* que les permitiría a la par que ofrecer sus servicios educativos en las comunidades indígenas, continuar estos estudios. Una vez que hayan culminados los estudios de nivel licenciatura⁸⁹ y presentado su título, a estos docentes se les otorgaría un nombramiento docente.

En este capítulo, haremos uso de las entrevistas realizadas a los docentes de la zona escolar en estudio así como también de algunas investigaciones realizadas para evaluar el impacto, tanto de los cursos de actualización dirigida a los docentes como a las licenciaturas que ofrece la UPN en su modalidad semi-escolarizada. Nuestra intención se enfocará a ofrecer un panorama que permita comprender cómo han respondido los cursos de actualización y las licenciaturas que ofrece la UPN a los propósitos de continuidad de formación de los docentes

⁸⁷ *Inducción a la docencia 1998...* p. 22.

⁸⁸ En casi todos los estados del país donde funciona el servicio de educación indígena, la institución responsable de ofrecer la profesionalización a los docentes indígenas es la UPN, a través de su multitud de sedes y subsedes ubicados en los lugares con mayor concentración de estos docentes.

⁸⁹ Las licenciaturas ofrecidas por la UPN a nivel nacional para los docentes indígenas en servicio son: la Licenciatura en Educación Primaria y en Educación Preescolar en el medio indígena Plan 90, mejor conocidas como LEP y LEPMI 90.

que ingresan al servicio tras recibir el curso de inducción a la docencia en el medio indígena.

Los 4 docentes *Na Saví* que ingresaron al servicio de educación indígena en la zona escolar 096 en 1998, se encuentran actualmente trabajando en tres escuelas primarias indígenas distintas. Como se comentó al principio del presente trabajo, en la sede de la zona escolar -Buena Vista- se encuentran laborando tres de estos maestros, mientras que el cuarto de ellos se encuentra laborando en la comunidad de Llano Silleta, un *anexo* de Buena Vista. Los cuatro docentes desde su ingreso al servicio han permanecido en las mismas escuelas hasta el momento de recopilar los datos que dan origen a este trabajo (mayo-septiembre del 2000)

En nuestra última visita a la comunidad, (octubre-2000) uno de los cuatro compañeros estaba por cambiarse a la región de su procedencia, lo cual confirma el hecho de que la zona escolar enfrenta problemas por retener a sus docentes debido a que muchos de ellos no son de la micro-región.

A lo largo de casi tres años que llevan en la docencia, estos docentes han recibido varios cursos de actualización, entre ellos sobresalen los convocados por el Programa para abatir el rezago educativo en la educación básica (PAREB) y el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Profesores de educación básica (PRONap).

Los cursos del PAREB⁹⁰ –según opinión de los entrevistados- se basan en los propósitos de brindar al magisterio bilingüe las herramientas que les permitan "ex-

⁹⁰ El P. A. R. E. B. a través de su componente 05 tiene como objetivo "impartir a los maestros de educación primaria rural, indígena, comunitaria y urbana, así como al personal directivo, técnico y de supervisión, programas de actualización y cursos de capacitación adecuados a sus necesidades particulares.

plicar su práctica a través de la teoría recibida en los cursos de inducción a la docencia". Los cursos que ha impartido el PAREB han sido: "metodologías para la atención a grupos multigrados", "la educación bilingüe en la escuela primaria indígena" y "la evaluación del aprendizaje en la escuela primaria", entre otros. En cuanto al PRONap, la mayoría de los cursos han tratado sobre el manejo del Plan y Programa de estudios oficial así como otros materiales didácticos como los ficheros, libros del maestro, aunque también se han abordado algunos temas como "la lengua indígena como recurso para el inicio de la lecto-escritura", etcétera.

Según las entrevistas⁹¹ realizadas a los docentes, los cursos impartidos por ambos programas de actualización no brindan ninguna continuidad al curso de inducción a la docencia. Los aspectos culturales y lingüísticos que debieran priorizarse en estos cursos por la especificidad de la población que recibe el servicio no se toman en cuenta. Por ejemplo, no debe negarse la gran importancia que revisten los cursos del PAREB sobre la atención a grupos multigrados ni los que se brindan sobre evaluación pero los profesores se quejan de que no reciben ninguna sugerencia sobre la forma en que deben recuperar la cultura de los niños en la escuela. La lengua de los alumnos es utilizada en el aula fundamentalmente como una lengua de transición.

Los maestros -comentan que- según el modelo de educación bilingüe-bicultural, a los alumnos de primer y segundo grados hay que *hablarles* un 80% de lengua indígena y sólo un 20% en español; para el ciclo medio -dicen- se debe dar uso a la lengua indígena en un 50% y un 50% en español, preferentemente; para el último ciclo se sugiere que la lengua de comunicación en el aula debe ser de un 80% español y un 20% lengua indígena.

⁹¹ En el ANEXO del presente documento pueden verse las guías de entrevista que se utilizaron para recabar la información de los maestros de la zona escolar.

Las entrevistas realizadas a docentes de dos escuelas primarias bilingües⁹² permitieron conocer que estos cursos no responden a sus expectativas porque "no explican adecuadamente los procesos de enseñanza-aprendizaje", "no brindan elementos para que el maestro realice una enseñanza que repercuta en un aprendizaje significativo a los alumnos" y "porque no contemplan contenidos que puedan servir en su práctica docente". Otros hicieron comentarios como los siguientes: "¿para qué sirven los cursos?" "Sólo nos hacen enredar", "no retoman nuestras inquietudes", "los contenidos a desarrollar ya están previamente planeados, no tenemos oportunidad de tocar temas que realmente nos interesan porque el asesor tiene que cumplir con los contenidos que traen los manuales".

A partir de los comentarios anteriores podemos concluir que estos cursos no responden al objetivo explícito de "modificar la estrategia de los cursos en cascada" que plantea la DGEI pues no buscan una mayor participación de los maestros, se los sigue considerando como destinatarios de estos cursos y no como protagonistas de la formación que pueden aportar conocimientos y experiencias a los demás docentes.

Según los docentes, si se desea realmente instaurar una educación intercultural bilingüe lo primordial es que durante los cursos de inducción se brinden los elementos teóricos y prácticos necesarios pero sobre todo que los cursos de actualización brinden una continuidad real en estos aspectos. Los maestros en servicio opinan que todo lo que conocen de la propuesta de educación intercultural bilingüe es el discurso, por lo que tienen dudas sobre la forma en que el modelo debe concretarse en la práctica. Se hace mucho énfasis en el "deber ser" de la educación

⁹² Esta entrevista fue efectuada a los docentes de las dos escuelas primarias bilingües de Buena Vista. Entre los entrevistados figuraron los docentes que ingresaron al servicio docente en 1998.

indígena y pocas veces los cursos brindan elementos metodológicos o estrategias didácticas que ayuden a lograr una auténtica educación intercultural bilingüe.

Tal vez lo anterior no es privativo de esta región de Guerrero. En varias regiones del país donde opera el servicio de educación indígena se han escuchado voces semejantes. El discurso manejado por la DGEI sobre lo que la educación indígena debe ser es muy sabido por los docentes indígenas, sin embargo, en su práctica pedagógica pocas veces vemos reflejados los principios tan sabiamente aprendidos.⁹³ En ocasiones la práctica de los docentes indígenas contradice el discurso que manejan o se niegan a aceptar el compromiso de considerar la lengua y cultura de sus alumnos contribuyendo de ésta forma al proceso de desvalorización y exterminio de los grupos indígenas y a la enajenación de los destinatarios del servicio educativo.

La realidad sobre los cursos de actualización es que no brindan una continuidad en el proceso de formación de los profesores indígenas; tampoco resultan positivos para otros propósitos pues la actitud de los docentes ante estos cursos es de indiferencia.

Algunos profesores con antigüedad en el servicio opinan que estos cursos: "no contribuyen en gran cosa para el trabajo que hacemos en el salón", "solamente sirven para perder el tiempo que bien debiera aprovecharse para adelantarnos en los contenidos que exige el plan y programa", etcétera. Muchos de los profesores confiesan que los cursos se realizan en -ocasiones- en días laborales y es por eso que asisten, solo algunos asisten debido a que no responden adecuadamente al

⁹³ Al respecto puede verse el análisis que hacen Patricia Mena y Arturo Ruiz sobre los cursos de actualización y las licenciaturas que ofrece la UPN y las necesidades formativas del profesorado indígena en: "La formación docente: una de las necesidades prioritarias en el contexto de la educación indígena", en *La educación indígena hoy...* pp. 170-182.

trabajo pedagógico. Pocos maestros asisten a estos cursos porque se sienten comprometidos con su labor. La mayoría de los profesores opinan que los cursos de actualización no responden a sus expectativas. Algunas veces asisten por el apoyo económico que se les promete si cumplen con el 100% de asistencia. "De todas maneras, -dicen- lo que se brinda en los cursos no puede aplicarse en nuestras escuelas que no reúnen las condiciones apropiadas para ello... si quieres retomar las recomendaciones pues lo haces y si no, no". Otros más, "esperamos que nos den técnicas... métodos para atender bien a nuestros alumnos pero, nos hablan de proyectos y de manejo de planes y programas... aunque eso también es importante nuestras carencias son otras."

El desinterés de los profesores se refleja en los propios cursos donde pocas veces se cumplen los objetivos propuestos. Los docentes tratan de ser puntuales, participar, entregar trabajos, etcétera, con el fin de acreditar el curso pero no con miras a aplicar lo ahí revisado en sus aulas. Por otra parte, estos cursos siguen arraigados en las prácticas tradicionales. El asesor del curso adopta muchas veces una actitud paternalista hacia los docentes, éstos a su vez ven en el asesor, no a un compañero más, un guía u orientador, sino a un maestro capaz de brindarles las recetas infalibles para el menú educativo con sus alumnos.

Lo que sí han logrado los cursos de actualización es que los docentes que asisten con frecuencia a ellos obtengan puntos con valor escalafonario que son aprovechados para entrar a carrera magisterial, para luchar por obtener la clave de director efectivo o de supervisor, etcétera.

Esta es la situación actual de los cursos de capacitación. En cuanto a las licenciaturas impartidas por la UPN en las sedes o subsedes, la situación no es muy diferente. En nuestra primera visita a la comunidad con el fin de recopilar datos, nos fue posible realizar una pequeña entrevista para conocer sus opiniones sobre las licenciaturas. Sin el ánimo de atacar la validez e importancia de las licenciaturas

dirigidas a los docentes indígenas, en las siguientes líneas se expondrán las opiniones de los maestros sobre el caso.

Estas licenciaturas constituyen -hasta ahora- la única oferta de profesionalización de los docentes indígenas en servicio. Si bien es cierto que muchos de los docentes en servicio han egresado de la UPN y muchos continúan ahí su profesionalización, el reflejo de esta preparación en la realidad de las escuelas indígenas constituye un campo todavía poco investigado. Se han realizado algunas investigaciones aisladas sobre el impacto que han tenido en la práctica docente del maestro indígena. Algunas de estas investigaciones⁹⁴ han arrojado datos que permiten emitir juicios sobre el papel que han jugado las licenciaturas en la transformación de la práctica docente en el medio indígena.

La mayoría de los docentes de la zona escolar se encuentran cursando alguna de las dos licenciaturas que ofrece la UPN. Algunos de ellos asisten a la subse de Ometepec y otros a la que se encuentra en El Rincón municipio de Malinaltepec. Las sesiones en cualquiera de las dos subsedes son cada quincena, los días sábados y domingos. Debido a la distancia en que se encuentran estas subsedes, los maestros en ocasiones tienen que suspender sus labores los días viernes de cada quincena para trasladarse.

Los docentes opinan que las licenciaturas en educación preescolar y primaria en el medio indígena constituyen una buena oportunidad para su formación pedagógica, sin embargo, cuando se les cuestiona sobre los contenidos que ofrecen estas licenciaturas concuerdan en que no responden a las necesidades reales del medio en que se encuentran laborando. Los egresados de los cursos de inducción

⁹⁴ Una de estas investigaciones fue realizada por la propia UPN. El Proyecto de Evaluación y seguimiento de las LEPEPMI Plan 90 permitió conocer el avance logrado en la materia así como aquellos aspectos donde los esfuerzos necesitan redoblarce.

opinan que no existe una continuidad entre los contenidos que recibieron en los cursos de inducción y los que las licenciaturas ofrecen.

Algunos de los docentes se quejan de que a pesar del esfuerzo empeñado no logran "conectar" la formación recibida con la práctica cotidiana. Este hecho, como bien se señaló, no es aislado ni privativo de esta región. Una revisión de los pocos documentos resultado de investigaciones sobre el impacto de las licenciaturas en educación indígena nos demuestra que fenómenos similares a lo anteriormente descrito ocurren en otros contextos indígenas del país.

Quizá uno de los grandes problemas que coadyuvan a generar estos resultados es que desde el inicio de las licenciaturas en 1990, el compromiso adquirido fue bastante grande y no había mucho personal capacitado para atender a los estudiantes-maestros. Según se desprende de documentos elaborados por los propios diseñadores de las licenciaturas, al referirse a los asesores: "algunos grupos que iniciaron la operación del proyecto, reconocen haberse formado a la par que ofrecían la formación a los maestros indígenas".⁹⁵

No obstante los problemas a que se enfrentan actualmente las licenciaturas en educación preescolar y primaria en el medio indígena, se han logrado ciertos avances. Quizá el avance más notable se refiera a la ampliación de la cobertura en que se brindan estas licenciaturas, nuevas subsedes se han abierto en regiones donde el magisterio bilingüe es numeroso. Actualmente, en algunas subsedes se ha planteado incluso la creación de maestrías para que los docentes egresados de la UPN puedan seguirse preparando.

⁹⁵ Gisela Salinas responsable de la *Fase II del Proyecto de Evaluación y Seguimiento* da a conocer en un documento denominado "Avances del estudio del impacto social" un detallado análisis de la situación actual de las licenciaturas que ofrece la UPN a los docentes indígenas.

Un logro de las licenciaturas -aunque no generalizado- es que muchos de quienes se incorporan a ellas han empezado a reconstruir una imagen distinta de sí mismos así como a reivindicar la especificidad de su trabajo docente, a sentirse más seguros como profesores y a revalorar el trabajo con los niños y las comunidades indígenas.⁹⁶ El trato que se da a las lenguas y culturas indígenas es otro de los aspectos en que las LEPEPMI han contribuido. Los docentes están cobrando conciencia -cada vez más- de su verdadero papel como profesionales indígenas.

Nos reconforta el hecho de que a pesar de las serias limitaciones existentes para la formación del profesorado indígena, se vislumbra la esperanza de una mejor preparación que seguramente repercutirá en una educación de más calidad y con respeto a las particularidades lingüísticas y culturales de las diferentes regiones del país. Si bien actualmente aún estamos lejos de lograr una verdadera educación intercultural, no hay ninguna duda de que será una realidad pues las bases teóricas y jurídicas están dadas lo cual es indicio de que vamos por el rumbo correcto.

Se hace imprescindible contar con programas de investigación tendientes a descubrir la forma en que los niños indígenas se apropian del conocimiento. Podemos afirmar -sin temor a equivocarnos- que una de las razones del fracaso de la educación bilingüe (nos referimos a los bajos índices de aprovechamiento de los alumnos indígenas) se debe a que en las escuelas bilingües se ha tratado de enseñar bajo normas y acciones ajenas a las que los niños suelen utilizar para apropiarse del conocimiento de su entorno. No es desconocido -para quienes somos docentes indígenas- el hecho de que en nuestras escuelas se suele considerar que los conocimientos que se encuentran en los libros son los únicos válidos, que todo conocimiento posible sólo puede darse dentro de las cuatro paredes del salón

⁹⁶ *Ibid.* p. 13.

de clases, que los alumnos llegan vacíos de conocimiento a la escuela y hay que llenarles la cabeza de cosas que pocas veces llegan a comprender, etcétera.

Finalmente, creemos que las acciones de formación de profesores no sólo deben ser responsabilidad de las autoridades educativas -sean estas federales, estatales o regionales-, la participación de las comunidades indígenas es importante. En este aspecto, se hace necesario ceder realmente la palabra a las comunidades indígenas, hacerlas responsables de vigilar que la educación que reciben se adapte a las necesidades que experimentan para perpetuarse como sociedades diferentes de la mestiza y garantice el respeto y la aceptación positiva de sus culturas y lenguas por la sociedad mestiza.

Recuperando algunas contribuciones de especialistas sobre el tema,⁹⁷ consideramos que: 1) "la capacitación de los docentes en servicio debe mantenerse a nivel de actualización y no sustituir las acciones de formación"⁹⁸; 2) el proceso de capacitación docente debe ser replanteado pues a pesar de que la DGEI se propuso "modificar la estrategia de los cursos en cascada y buscar mayor participación de los maestros", en la realidad dichos cursos siguen realizándose de la forma tradicional; 3) buscar mecanismos para que la capacitación sea deseable por todo el personal docente y, 4) buscar la forma de integrar teoría y práctica en los cursos destinados a la formación de formadores.

⁹⁷ Nos referimos a las conclusiones del grupo de trabajo sobre formación docente reunido en el *Congreso de Educación Intercultural Bilingüe, América Indígena*, llevado a cabo en Guatemala en 1995. Tales conclusiones son citadas por Luis Enrique López en "La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere", en *Op. Cit.* p. 320.

⁹⁸ Como se recordará, la DGEI propone una formación docente en tres fases: inicial, permanente y profesionalización; se habrá notado entonces que dicha concepción de formación docente no está acorde a la recomendación citada.

3.4. Discurso y práctica de los maestros indígenas.

En esta parte, nos concretaremos a revisar el discurso manejado por los maestros indígenas Na Savi de la zona escolar elegida y la confrontaremos con la práctica que realizan de forma cotidiana. Para esto, recurriremos, -en la primera parte- al discurso manejado por estos maestros, mismos que fueron recuperados en entrevistas dirigidas, cuestionarios y pláticas informales; en un segundo momento describiremos las acciones que realizan dentro y fuera del salón de clases, lugares en que su discurso puede llevarse a cabo o estar siendo negado.

Las descripciones expuestas corresponden a cuatro maestros⁹⁹ que en el momento de nuestra investigación se encontraban trabajando en tres escuelas primarias indígenas de la zona escolar 096. Cabe mencionar que solamente fue posible observar a tres maestros: MBD, APB Y RVR. Al cuarto maestro (RPB) no nos fue posible visitarle por cuestión de tiempo, sin embargo, fue posible realizarle una entrevista y algunas pláticas informales sobre las cuestiones de nuestro interés.

Un primer acercamiento a los maestros nos permitió comprender 1) las concepciones que tienen acerca del servicio de educación indígena y sus propósitos, 2) sus posturas acerca del uso del mixteco o *tu ún savi* como lengua de instrucción dentro del salón de clases, 3) el papel que debe desempeñar la escuela en la educación intercultural bilingüe, 4) los contenidos escolares, 5) Los materiales didácticos y, 6) las formas de evaluación del aprendizaje.

Enseguida analizaremos la información que fue posible recopilar de los docentes a través de entrevistas y cuestionarios que se les dirigieron.

⁹⁹ Estos maestros son los egresados del curso de inducción a la docencia en 1998.

Partiendo de las concepciones de los maestros:

1) La educación indígena y sus propósitos:

"La educación indígena, es la que se dirige a los pueblos indígenas y tiene como propósito conservar, la cultura y lengua de los pueblos indígenas, los maestros que atendemos el servicio somos bilingües, hablamos el tu' un savi y el español para poder cumplir con este propósito..."

Otro maestro comenta que:

"... no hay ninguna diferencia entre la educación indígena y la que se dirige a la población mestiza, se manejan los mismos planes y programas, los mismos libros de texto, sólo que en ésta, se pide que la lengua de comunicación en el salón de clases debe ser la lengua indígena, o sea, el tu' un savi".

En todo caso:

"...la educación indígena debe partir de la cultura y lengua del alumno para abordar los temas que se plantean en los planes y programas nacionales, pero, no debe privilegiar el trato hacia ninguna de las dos lenguas (la indígena y el español), por eso es bilingüe, además, se dice que es bicultural porque debe rescatar las costumbres y acontecimientos de la comunidad cuando así se haga necesario".

Lo anterior nos demuestra, que de alguna manera el discurso oficial sobre lo que "debe ser" la educación indígena ha sido asimilado por estos docentes, aunque esto no quiere significar que en la práctica los docentes sean congruentes con tal discurso. Estas definiciones sobre educación indígena se encuentran mezcladas con los propósitos generales que persigue, estas confusiones, -o sería mejor decir- diferenciaciones en la forma de definir lo que se entiende por educación indí-

gena, pueden ser indicio de los múltiples aspectos que cada maestro enfatiza en su práctica pedagógica diaria.

2) El uso de la lengua materna dentro del salón de clases: En cuanto a la utilización del *tu' un savi* dentro del salón de clases, los maestros opinan:

"... según los documentos oficiales de la educación indígena, el maestro debe adecuarse a las características culturales y lingüística de los alumnos y de la comunidad donde se encuentra prestando su servicio. Esto quiere decir que el maestro debe realizar una educación bilingüe en la lengua de la comunidad y el español, además, se deben de retomar los contenidos que son realmente significativos para los alumnos según su contexto... pero, esto no siempre es así... de repente hay algunas áreas donde no se puede hacer uso del mixteco tanto como uno quisiera, otras veces, no se puede más retomar los contenidos que vienen en los libros."

Otro maestro nos dice:

"Pues aquí tratamos todo lo posible de enseñar a los niños con el uso del mixteco, los niños se sienten bien así, se sienten en confianza porque pueden preguntar en su propia lengua aquello que no entienden y... creo que así aprenden que también su lengua vale..."

Según otra opinión:

"... tratamos de enseñar los contenidos de algunas materias en mixteco, bueno las que se prestan... porque no todas las materias pueden enseñarse en mixteco, sabemos que donde debemos hacer un mayor uso de la lengua materna es en los primeros grados... ya en quinto y sexto pues... los niños ya están grandes, ya entienden y no hay necesidad de explicarle todo en mixteco..."

Sin embargo:

"... de repente nos encontramos con algunos padres que nos reclaman por qué tenemos que andarles enseñando en mixteco a sus hijos... que el mixteco ya lo conocen, que lo que necesitan aprender es el español... a algunos los convencimos de que el propósito que persigue la educación indígena es que los niños aprendan a escribir bien su lengua y luego el español porque así aprenden mejor, además, de que pues, nuestra lengua también es muy bonita y merece conservarse. Algunos padres se oponen a que sea así, pero en lo posible tratamos de enseñar en mixteco y español como se recomienda..."

Los maestros entrevistados hablan bien el tu' un savi, aún cuando no son de la comunidad donde trabajan, hemos corroborado su empeño en adecuarse a la variante de la comunidad cuando platican con los señores o señoras de la comunidad. Este hecho al menos, parece ser un logro importante de la educación indígena en la región. Sin embargo, no es difícil encontrarse con otros compañeros que aún siendo de la comunidad se niegan a hablar su lengua.

3) El papel de la educación intercultural en la revalorización de la lengua y la cultura de la comunidad. Ahora veamos algunos comentarios de los maestros acerca del papel que juega (o debe jugar) la educación intercultural en las comunidades indígenas:

"... pues la escuela juega un papel muy importante porque si utilizamos la lengua indígena para la enseñanza y retomamos algunos elementos de la cultura de la comunidad es seguro que la comunidad va a valorar más su lengua y su cultura... generalmente, para los niños de ahora, la lengua que hablan y las costumbres de su comunidad ya no son muy valoradas, de ahí que la escuela debe promover que la lengua y la cultura de ellos son también importantes".

Para otros maestros, la educación intercultural:

12
"... su misión es rescatar las lenguas y las culturas que ya se están perdiendo, no solamente debe enseñar contenidos del plan y programa nacional, es difícil hacerlo porque nos encontramos con problemas que a veces nos desaniman... hacemos lo mejor, ponemos todo de nuestra parte para lograr ese objetivo, pero parece que no estamos cumpliendo del todo..."

Es obvio que los maestros sienten el compromiso que han adquirido con la educación indígena al entrar en servicio, este compromiso es notorio en las opiniones que cada uno de ellos expresa. En esas opiniones se nota también, una insatisfacción sobre lo que debiera hacerse y no se ha hecho.

4) Relación entre contenidos locales y nacionales. Sobre los contenidos escolares, lo que muchas veces se ha definido como "la porción de cultura que se selecciona para ser estimulada y transmitida intencionalmente por medio de la experiencia educativa",¹⁰⁰ los compañeros nos dan su punto de vista:

"...Nosotros vamos viendo la forma de relacionar los contenidos que vienen en los libros de texto nacionales con lo que hay en el pueblo, con lo que los niños viven diariamente, así debe de ser... luego cuando viene alguna fiesta, pues tratamos más o menos de que los contenidos que veamos sean semejantes porque tampoco podemos forzar los hechos que suceden aquí con los contenidos que vienen en los libros..."

¹⁰⁰ Véase *Hacia un modelo de educación...* DGEI, p. 26.

Otro compañero nos brinda su opinión:

"Lo que pasa con los contenidos es que tienes que manejar el plan y programa nacional y además te piden que los contenidos que vienen ahí deben relacionarse con los contenidos locales... esto es un problema... el tiempo no se presta para hacer todo eso, al menos aquí, se nos pide que cada semana tenemos que entregar al director nuestro plan de clases, él nos firma y con eso justificamos que los contenidos que ahí aparecen se han visto... luego a veces, se realizan concursos académicos en la zona y pues... los contenidos locales que nos piden trabajar no vienen en los exámenes... que más se puede hacer en este caso sino avanzar con los contenidos que marca el libro porque son los que valen..."

Otro compañero entrevistado comenta:

"No es muy fácil encontrar una relación entre los contenidos del plan y programa o esos que vienen en los libros de texto con los contenidos que hay en la comunidad, por ejemplo, en los libros vienen los semáforos y para qué sirven, aquí aunque les expliques eso a los niños no te van entender porque ni en el municipio hay semáforos. Otras cosas que vienen en los libros los niños ya lo saben, por ejemplo, en primer año viene que hay que ver cómo crece una planta y luego hay que hacer un germinador, los niños de aquí ya saben eso, quizás los niños de la ciudad no pero estos ya. Estos son algunos ejemplos... solamente cuando encontramos que puede haber una relación entre algunas cosas que existen en la comunidad con lo que viene en los libros de texto entonces los relacionamos si no, no..."

- 5) **Los materiales didácticos.** Al cuestionársele sobre los materiales que suelen usar o elaborar, los docentes expresan lo siguiente:

"... son pocos los materiales que usamos... los que más usamos pues son los que a veces nos llegan, el PARE nos manda algunos materiales como mapas, figuras del cuerpo humano... ah pues también tenemos de libros pues... los ficheros de español y de matemáticas pero no para todos los grados, no siempre lle-

gan completos, cuando vamos a los cursos nos los prestan pero luego nos los recogen porque el departamento no manda y luego se llegan a necesitar para otros cursos, yo creo que esto está mal porque los ficheros son para el maestro..."

Algunos compañeros expresan opiniones diferentes:

"Sí tenemos materiales de varios... los ficheros, el plan y programa también es un material didáctico, el libro para el maestro de algunas áreas, algunos juegos para que los niños aprendan jugando y otros más... lo que pasa es que nosotros no siempre sabemos usar estos materiales y pues de nada sirve que estén ahí si no se usan. Hemos recibido algunos cursos sobre cómo usarlos pero cuando regresamos al centro de trabajo pues no ponemos en práctica lo que aprendemos en los cursos. Así está la cosa con los materiales..."

"A veces cuando tenemos duda podemos recurrir a los materiales como son: los ficheros, como construir contadores, algunos juegos, etc. los materiales que más se usan son los que nos mandan las autoridades, nosotros casi no hacemos materiales, nos dedicamos a trabajar con los niños y a avanzar lo más posible porque como luego hay muchas salidas, nos atrasamos mucho".

6) Las formas de evaluación del aprendizaje. La evaluación según los maestros:

"... aquí evaluamos cada mes o cada dos meses, según... las preguntas que vienen en los exámenes se refieren a los temas que se ven durante el mes, claro que no se hacen preguntas que no vienen en los libros ¿verdad?... si no los niños no van a contestar... se evalúa porque así lo piden los documentos oficiales, hay asignar una calificación cada mes por materia..."

"... hay que evaluar para saber cómo andan los niños y para saber a quién o a quiénes hay que apoyar más... algunos niños no tienen problemas para aprender

pero otros sí... quizás porque no comen bien o porque tienen problemas en su casa... pero evaluar es eso... para saber cómo andan. Si por ejemplo en alguna materia van muy bien pero en otra no pasan el examen, entonces quiere decir que hay que ayudarles ahí donde andan mal."

Una vez revisadas algunas opiniones de los profesores respecto a lo que es la educación indígena, sus propósitos, el uso de la lengua en la enseñanza, el papel de la escuela en la educación intercultural, etcétera, procederemos a describir lo que logramos observar durante nuestra permanencia en las aulas y en la comunidad donde los maestros trabajan.

La mayoría de los maestros observados tienen claridad en cuanto a lo que consideran que es o debe ser la educación indígena, conocen los propósitos que esta persigue y la importancia de la lengua en el proceso de enseñanza, a pesar de ello, no siempre encuentran la forma de llevar a la práctica lo que saben.

Dentro del salón de clases, los maestros demuestran realmente la voluntad de poner en práctica los postulados de la educación intercultural. La lengua de los alumnos se usa dentro del salón para explicar casi la totalidad de los contenidos de los libros de texto en el caso de los maestros que atienden el primer grado. Se nota que los maestros no encuentran la forma de retomar la enseñanza del *tu' un savi* como una materia como se hace en español, realmente, no se realiza una reflexión sobre el *tu' un savi*, ni se cuestionan algunas formas de comunicación oral propias de la comunidad. Esto parece ser resultado de que los profesores no reciben una preparación para responder adecuadamente a las exigencias de una educación bilingüe.

Las cuestiones culturales que alcanzan a retomar los maestros como contenidos étnicos pertenecen más a lo que se conoce como *cultura material* que a los demás niveles de la cultura discutidos en el subcapítulo 2.2.1. Como ya se sabe, la cultu-

ra suele reducirse a aspectos vistosos de la vida de un pueblo: la vivienda, el vestido, la comida, las fiestas, las tradiciones, la artesanía, etcétera, cuando en realidad la cultura tiene que ver con cuestiones más profundas de la vida, a saber: las prácticas comunicativas, las formas de organización social, formas de ver y concebir el mundo, de relacionarse con los mundos natural y sobrenatural, etcétera. Así pues, la concepción predominante de cultura adoptada por los profesores en la práctica y que piensan debe rescatarse, es la de cultura como suma de todos los objetos materiales que puede producir un grupo humano.

La lengua y la cultura de los alumnos pretende recuperarse mas no siempre los docentes encuentran la mejor manera de hacerlo; por ejemplo uno de los maestros (primer grado) trata de partir del conocimiento que los niños traen de su entorno para iniciar la clase de español con el tema: "La conversación es diferente", a pesar de ello, los alumnos, no encuentran o no captan lo que el maestro desea cuando les pregunta: "¿Qué es el diálogo?" Esto ocurre así tal vez porque el maestro a pesar de seguir una estrategia adecuada no utilizó el *tu' un savi* como la primera lengua para hacer la pregunta. Otro ejemplo de lo anterior se encuentra en el cuarto grado, donde la forma en que el maestro empieza a plantear –en matemáticas- el tema a los alumnos de quinto año es totalmente inadecuada; aún cuando recurre a objetos que les son muy familiares a los alumnos, estos no logran captar qué sentido tiene que aprendan cada uno de los conceptos: "fracciones", "recta" y "numérica" para llegar finalmente a lo que es una "fracción de recta numérica".

No obstante estos problemas, se puede decir que los profesores están haciendo un intento por vincular tanto la lengua como la cultura local con la lengua y cultura que aparecen en los libros de texto, lo cual constituye ya, un avance.

El *tu' un savi* se emplea muy bien en ciertas materias, pero en otras, los docentes parecen encontrar problemas para emplearlo. Este es el caso de matemáticas.

Este hecho puede deberse a que pocos conceptos matemáticos tienen su correspondiente en *tu' un savi*. Por ejemplo, no existen los cuadrados, triángulos, rombos, recta, fracción, etcétera, como conceptos. La única forma de decir "cuadrado" sería en una frase más o menos larga que equivaldría a "cosa que tiene cuatro lados" lo que en el caso de los cuadrados resultaría incompleto y ambiguo si tomamos en cuenta que no sólo tiene cuatro lados sino que estos son iguales y además tiene ángulos iguales; lo mismo sucede con los demás conceptos.

Por problemas de este tipo los docentes no siempre pueden aprovechar el *tu' un savi* en matemáticas. Esto ocurre también en ciencias naturales donde los conceptos utilizados difícilmente pueden traducirse al *tu' un savi*; ¿Cómo decir por ejemplo, ecosistema, mitosis, reproducción, cambio físico y químico? Estos problemas que son comunes cuando se trata de entablar una comunicación en dos lenguas es un factor que dificulta a los maestros llevar a cabo una verdadera educación bilingüe.

Por lo demás, no se puede decir que los docentes observados rechacen el uso del *tu' un savi*; en su trato con los señores y señoras de la comunidad -al igual que en el salón de clases- tratan de adecuarse a la variante dialectal de la comunidad. Incluso, en su relación con otros compañeros suelen utilizar el *tu' un savi* como la lengua de comunicación.

En su discurso, se nota que los maestros tienen ideas acerca de los propósitos que persigue la educación intercultural y tratan en lo posible de llevar a la práctica estas ideas. Es cierto, algunos dicen que cuando tratan de poner en práctica tales ideas se han encontrado con algunos problemas con los padres y con los propios compañeros, pero, tal parece que la situación está cambiando aunque de manera lenta, firmemente.

En lo que se refiere a la adecuación de los contenidos nacionales con los contenidos de la comunidad, parece observarse una tendencia semejante a la que se ha dado con la lengua. Los maestros tratan de encontrar la mejor manera de vincular los conocimientos locales con los que el Plan y Programa nacional desea promover en los alumnos. Es claro que los maestros experimentan en este sentido un desconocimiento de las estrategias que pueden permitirles flexibilizar los contenidos nacionales a los locales, sin embargo, parece evidente que estos maestros están tratando de hacer algo que sus compañeros de más antigüedad no se atreven: llevar a cabo una educación bilingüe que se adapte lo mejor posible a las necesidades y características de las niñas y niños indígenas de la comunidad.

Los materiales que estos maestros utilizan en el trabajo diario con los niños -como ellos bien lo dicen- son prefabricados y elaborados ex profeso; es notoria la falta de una preparación que brinde a los maestros la posibilidad de elaborar sus propios materiales con la ayuda de los alumnos. De esta manera, los materiales que se elaboren estarían acordes a las necesidades que maestro y alumno estén experimentando en cada parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y les ayuden a lograr los objetivos que se propongan.

Las concepciones que sobre evaluación tienen los docentes parecen influir decisivamente en la forma de cómo y para qué evalúan a sus alumnos. Se evalúa "para asignar una calificación" significa que la evaluación se reduce a un acto de "medición de aptitudes" que como bien se sabe no puede ser objetivamente medible; a pesar de que esta concepción de evaluación pretendía lograr *objetividad* sobre el aprendizaje real de un sujeto, hoy se sabe que los exámenes que pretenden medir aprendizajes tienen serias limitaciones y no puede confiarse totalmente en ellos.

La evaluación como se ha visto, no se considera un recurso que permita comprender qué tanto se han logrado los objetivos fijados, qué errores hubo, en dónde, cómo pueden evitarse las mismas fallas y en qué aspectos hay que insistir pa-

ra obtener mejores resultados. La evaluación no se considera como un recurso que permita al maestro y al alumno descubrir debilidades y afrontarlas. Más bien, se concibe que evaluación es igual a examen y que los resultados obtenidos no reflejan más que los esfuerzos del alumno por apropiarse de los contenidos abordados, se considera así que los resultados obtenidos son total responsabilidad del alumno y que el maestro no tiene por qué cuestionarse sobre esos resultados.

Estas concepciones sobre evaluación del aprendizaje no indican más que el resultado lógico de la forma en los maestros fueron o han sido evaluados a lo largo de su trayectoria formativa. Incluso, en los cursos de actualización esta forma de evaluar en el sentido de medir el aprovechamiento del curso no deja de estar presente. Como se habrá podido notar, sólo uno de los maestros concibe a la evaluación como un recurso para reorientar la práctica.

Ante el panorama que se ofrece, es posible concluir que si bien la práctica de los docentes en servicio acusa todavía muchas fallas en los aspectos mencionados, también se están notando logros importantes. Estamos notando que -a pesar de muchos obstáculos-, el discurso sobre el *deber ser* de la educación indígena o educación intercultural bilingüe se está tratando de concretar allí donde los maestros se encuentran trabajando. Lo anterior nos demuestra que los esfuerzos realizados hasta ahora no han sido del todo inútiles y que es necesario seguir insistiendo en la misma dirección.

3.5 Los retos de la educación intercultural

Hablar de educación es hablar de un factor clave para el desarrollo. La forma en que este desarrollo se entienda es lo que conducirá a adoptar una u otra concepción de educación, uno u otro modelo educativo y en una Nación como la nuestra donde coexisten una multiplicidad de culturas y lenguas indígenas, también impli-

ca la definición de una política educativa que conduzca al desarrollo de los pueblos indígenas sin lastimar las identidades particulares de cada cual.

En México, -al igual que en otras Naciones donde se asientan poblaciones con culturas y lenguas heredadas de los pobladores originales de América- las políticas educativas con relación a los pueblos indios han sido las de integración e incorporación de los indígenas a la llamada *sociedad nacional*. Lo anterior se ha hecho basándose en una concepción negativa de la existencia de los numerosos y variados pueblos indígenas del país.

Nosotros los indígenas hemos sido -injustamente- menospreciados, explotados y negados. Resulta contradictorio saber que en los libros de historia se recuperan la vida y obra de las grandes culturas clásicas del México prehispánico y se acepta con orgullo que los mexicanos, los actuales pobladores de este hermoso territorio, tenemos nuestras raíces en *aquellas culturas*, incluso se dice que somos descendientes directos de los *mexicas*, sin embargo, cuando se trata de reconocer la existencia de los pueblos indígenas vivos, del presente, el orgullo que se dice tener por ese pasado glorioso se esfuma.

Cuando se niega la existencia de los pueblos indígenas, los argumentos suelen ser muchos. "Los indígenas son gente con mentalidad atrasada", "son gente sin cultura", "sin capacidades para el aprendizaje", suelen ser algunos comentarios en torno a los indígenas. En el pasado, igual opinión debieron merecer los indígenas de parte de aquellos que tenían encomendada la misión de planear los servicios educativos que se le dirigían; sólo de esta forma se explica que los esfuerzos de tales políticas se dieran en una sola dirección: la integración, incorporación y exterminio de las culturas y lenguas indígenas. Como todas las lenguas indígenas no

fueron consideradas como algo que debía de preservarse, los esfuerzos se encaminaron a desprestigiarlas, a evitar su uso en aquellos contextos donde la lengua aceptada era el castellano.¹⁰¹

Tal forma de tratar a los pueblos vernáculo hablantes repercutió en la extinción de muchas lenguas, en especial de aquellas cuyos hablantes ya no quedaban más que unos cuantos miembros. Con la extinción de las lenguas se extinguieron también las formas de pensar y concebir el mundo, las formas de vida, las costumbres, y todos aquellos elementos que suelen acompañar la existencia de un pueblo y le permiten ser diferente de otros. Este hecho que algunos han optado por denominar como *etnocidio* no ha desaparecido, actualmente es preocupante la situación en que se encuentran algunas culturas indígenas que han experimentado una reducción creciente del número de sus miembros. Al menos 15 de las 62 lenguas indígenas existentes en México se encuentran en la situación descrita.

Si -como bien se dijo-, la educación debe contribuir al desarrollo sin que ello signifique despojar a sus destinatarios de sus identidades, los retos a que debe enfrentar en el futuro próximo serán de enorme importancia para la revaloración de las identidades que la *sociedad nacional* de corte europea se ha empeñado en negar, suprimir, despreciar...

En algunos ámbitos latinoamericanos, se han consumado algunos logros al instaurar una educación intercultural para todos, es decir, la educación intercultural se ha caracterizado como una educación que debe dirigirse no sólo a las poblaciones

¹⁰¹ Al respecto, Salomón Nahmad Sitton dice: "... la política del lenguaje en América Latina ha sido, desde la época colonial, una de las preocupaciones fundamentales para lograr la homogeneidad religiosa y civil a través del castellano y del portugués principalmente". Tomado de "Derechos lingüísticos de los indígenas de México" presentado por el autor durante el Seminario de Educación Indígena llevado a cabo los días 21 al 24 de septiembre de 1997 en Oaxaca, Oax.

con lenguas y culturas específicas sino también a la población no indígena. Se ha hecho énfasis en que las poblaciones mestizas que coexisten con algunas poblaciones indígenas deben de aprender como una segunda lengua algunas de las lenguas indígenas de la región. Se dice además, que hay la necesidad de revalorizar el gran papel que han desempeñado las poblaciones indígenas en la conformación de las naciones actuales.

"La educación intercultural bilingüe es aún un sueño de los pueblos originarios, y resta mucho por hacer. Si bien los avances en los años más recientes son considerables y han permitido iniciar el camino a la consolidación de tal propuesta educativa, esta no será una realidad hasta que los Estados y la sociedad en su conjunto hagan suyos la comprensión de la heterogeneidad como una riqueza y una real posibilidad de avance."¹⁰²

Debemos reconocer que a pesar de las limitaciones políticas, económicas y sociales, se han logrado algunos avances en la propuesta de educación intercultural. Sobre todo en los últimos años en que algunos países latinoamericanos -entre ellos México- han hecho algunas reformas en sus cartas constitucionales en materia de reconocimiento y apoyo a los pueblos indígenas. En nuestro país, se ha aprobado recientemente la Ley sobre derechos y cultura indígena, gracias al movimiento zapatista en Chiapas.

En México, a pesar de la representatividad de la población indígena -alrededor del 15% según el último censo- recomendaciones como la educación intercultural para toda la población que cursa la educación básica no se ha concretado. Este es quizá el más grande reto que ha de enfrentar la educación pues de nada servirían los

¹⁰² Víctor Hugo Cárdenas Conde. (Vicepresidente de la República de Bolivia y especialista en Educación Intercultural) "Desafíos para el futuro. De cara al siglo XXI", aparecido en: La Vasija Núm 8, Año II noviembre-diciembre de 1995. p. 56.

esfuerzos por recuperar las lenguas y culturas si paralelamente no se realizan acciones tendientes a frenar la discriminación y desconocimiento que existe hacia los pueblos indios. Se hace necesario ir cobrando conciencia de que lo indígena no debe valorarse sólo por los aspectos folclóricos que suelen revestirlo quienes -tal vez con la mejor intención- promueven la grandeza de las culturas clásicas mesoamericanas.

13 Otro de los grandes retos de la educación intercultural consiste en lograr que sus destinatarios logren un bilingüismo coordinado. Esta meta -que como bien sabemos no fue lograda por la educación bicultural-bilingüe-, debe ser fundamental en una sociedad cada vez más abierta a la existencia de otras lenguas. Por un bilingüismo coordinado debemos entender la capacidad de un individuo para comunicarse eficientemente en dos lenguas. En un bilingüismo coordinado, el sujeto debe tener -idealmente- un manejo equilibrado de las dos lenguas, ser capaz de "pensar en dos lenguas". Esto es necesario porque, como bien se sabe, hasta ahora han prevalecido las posturas transicionales por encima de las de mantenimiento y enriquecimiento de las lenguas indígenas.

El manejo de dos lenguas en contextos indígenas debe promoverse como una estrategia que permite la sana convivencia y la comunicación con culturas y lenguas diferentes, nunca como una forma para negar la lengua materna o propia. Es por ello que consideramos que la enseñanza en dos lenguas puede repercutir negativamente en la conformación de la identidad de los individuos involucrados si no va acompañada de una reflexión sobre la propia cultura, sobre la propia lengua y su revaloración como un instrumento importante para perpetuar la cultura comunitaria. A nuestro juicio, fueron precisamente las causas anteriores las que dificultaron la puesta en marcha de una educación bicultural bilingüe en los hechos; aunque no debemos negar la influencia de la situación histórica en que tal propuesta fue puesta en marcha. Instaurar un tipo de educación intercultural bilingüe en una sociedad todavía plagada de actitudes racistas es un reto enorme, sin em-

bargo, con el cambio de poder en México parecen soplar vientos favorables para encaminar los esfuerzos en tal dirección.

Recuperando las experiencias fallidas, se hace necesario que las escuelas primarias del país -que se supone deben adoptar el modelo de educación intercultural-, actúen en una doble dirección: por una parte, promover la identidad cultural de los diferentes grupos indígenas a los cuales deben atender y, por otra, crear espacios comunes en los que sea posible la interacción con "los otros"; la primera acción permitirá fortalecer la identidad cultural y lingüística de los niños indígenas y la interacción deberá encaminarse a que los niños -indígenas y no indígenas- descubran aquello que le es común y que les une, aquellos elementos que puedan permitir el reconocimiento de que las diferencias no son obstáculos para la convivencia y que todas las culturas merecen respeto. En esta vertiente, la educación intercultural bilingüe será una propuesta que será dirigida especialmente a las poblaciones indígenas que no hayan perdido aún la práctica de una lengua indígena en su comunicación diaria.

Por otra parte, considerar "la educación indígena como educación intercultural significa asumir intencionalmente la necesidad de conocer, comprender y letrar las culturas indígenas en su propia lengua y la adquisición de una identidad cultural a partir de la cual se pueda... interactuar con otras culturas, incluyendo la dominante... y participar activamente en la vida económica, social, política y cultural nacional".¹⁰³

Para llevar a la práctica una educación intercultural, resulta de fundamental importancia que los profesores indígenas hayan sido también formados en y desde la educación intercultural. Los procesos actuales de formación -es obvio- no respon-

¹⁰³ *Revista latinoamericana de estudios educativos* núm. 4, Vol. XXI, 4° trimestre de 1992, p. 7.

den a esta expectativa. El reto más grande -dentro del área de formación de profesores- consistirá entonces en buscar las estrategias que permitan formar dentro del mismo centro y aún en las mismas aulas a docentes de uno y otro subsistema.¹⁰⁴ Sólo de esta manera podremos concebir que en los hechos los procesos de formación no contribuyan a acentuar las situaciones actualmente prevalecientes.

En lo que respecta a la formación de docentes bilingües en sí, es urgente que la propuesta de educación intercultural les brinde las estrategias adecuadas para considerar las lenguas de sus alumnos. La lengua es un elemento importante de la cultura y consideramos que a partir de esta será posible recuperar muchos aspectos importantes de las culturas indígenas.

Estos son sólo algunos de los retos a que se ha de enfrentar en el futuro próximo la educación intercultural en México. El que se cumplan o no las expectativas que se tienen actualmente depende de varios factores. Entre los más importantes encontramos: la participación efectiva de las comunidades indígenas en la planeación y configuración del currículo de la educación que se les dirige, su participación en la selección y formación del profesorado indígena; se requiere también que las autoridades educativas asuman un compromiso real con el discurso que sobre la educación intercultural se han ido elaborando. Quizá uno de los factores más importantes sea el que se refiere a la participación de los intelectuales indígenas. Hasta hoy, un buen número de indígenas ha egresado de diferentes universidades y programas de formación. La participación de todos ellos será de suma importancia para la definición de las políticas a seguir para la concreción de la educación intercultural.

¹⁰⁴ Nos referimos a que actualmente los docentes del sistema monolingüe y bilingüe se forman en procesos completamente diferentes y desiguales.

Un último aspecto que no se ha tomado en cuenta -y en el cual es conveniente insistir-, es el referente a la opinión de los propios pueblos indígenas sobre el tipo de educación que desean recibir. Ciertamente, hasta ahora se ha actuado frente a la existencia de los grupos indígenas de forma paternalista no dejando que sean ellos quienes decidan el tipo de educación que les conviene. Esta forma de "intervenir" en los asuntos indígenas más que ayudar ha dificultado las acciones encaminadas a solucionar los problemas a que se enfrentan.

No debemos olvidar que si se impone una educación bilingüe o intercultural bilingüe a las comunidades indígenas sin tomar en cuenta qué tipo de educación desean realmente, no se estará más que ejerciendo una educación impuesta que no tardará en revelarnos la ineficacia de nuestras estrategias. Además, una educación impuesta atenta contra los principios de una educación intercultural. Si una política intercultural promueve el diálogo entre las culturas y en cambio, la educación intercultural que se adopta para las variadas culturas en el contexto nacional no resulta de un verdadero diálogo intercultural, ni de una aspiración real de los pueblos indígenas, entonces, la educación intercultural no merecería siquiera el nombre.

En este sentido, la actual propuesta de educación intercultural en México necesita replantearse y considerar todos aquellos aspectos que las comunidades indígenas creen necesario incorporar de acuerdo a las aspiraciones que como grupos tienen para el futuro. Solamente entonces, podremos hablar de una verdadera educación intercultural, no sustentada sobre bases falsas y no impuesta desde una institución central tal como se está dando actualmente.

Por ello, consideramos que las propuestas válidas de educación deben surgir del interior de cada una de las culturas actualmente existentes en el territorio mexicano. Un camino que puede ayudar a alcanzar esa meta puede ser el reconocimiento de la autonomía de los pueblos indios, asunto de carácter político que -no du-

damos- se alcanzará en unos cuantos años más. Será entonces, que estaremos más próximos a alcanzar las metas planteadas en la educación indígena.

Por ahora, no queda más que luchar en los diferentes ámbitos posibles para que estas metas hoy planteadas sean una realidad en bien de todas las poblaciones indígenas que decidan formar parte de la política de educación intercultural.

CONCLUSIONES

La educación dirigida a las poblaciones indígenas de nuestro país *debe ser intercultural y bilingüe*, según se desprende de los documentos oficiales de la DGEI.

La política educativa dirigida a las comunidades indígenas del país ha cambiado de denominación en los últimos años. De ser una educación con una orientación bilingüe-bicultural pasó a ser una *educación intercultural bilingüe*. Esto no significa, sin embargo, que en la realidad tal propuesta esté siendo aplicada en las escuelas indígenas.

El modelo de *educación intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas* que según la DGEI, debía adoptar *rasgos propios en los aspectos académicos y en las formas de operación* constituye un esfuerzo notable, sin duda, para la atención educativa de las poblaciones indígenas de México, pero, en la realidad pocos han sido los logros de tal política.

A cuatro años de haberse adoptado oficialmente este modelo, en la práctica de los docentes indígenas que han sido formados bajo el enfoque, no se ha podido concretar aún la ansiada "calidad, equidad y pertinencia" planteados como meta en un inicio.

Los nuevos docentes no reciben ningún tipo de formación específica para retomar la cultura y lengua de sus alumnos indígenas y cuando estos se incluyen en su preparación suelen referirse a aspectos folclóricos de la cultura tales como: el vestido, la comida, la costumbre, la artesanía, la fiesta, música, etcétera, descuidándose los aspectos más profundos de la cultura tales como las instituciones sociales, la visión del mundo o las prácticas comunicativas propias de las culturas indí-

genas, por lo que al ingresar al servicio educativo, los maestros llevan un concepto erróneo sobre los contenidos culturales que deben ser retomados por la escuela.

La enseñanza de la lengua también se retoma como una oportunidad de realizar concursos de oratoria en lengua indígena o a lo sumo, de crear literatura escrita de las lenguas indígenas; la lengua materna de los niños raras veces se retoma como contenido en sí mismo (como ocurre con el español que sí se enseña) a pesar de que en los documentos oficiales se considera como materia que debe enseñarse en las escuelas indígenas.

Se descuida enormemente la ventaja que puede representar el uso de la lengua indígena como lengua de instrucción, se las utiliza más bien como apoyo informal mientras los alumnos aprenden el español, muestra de ello es que al aprender el español en los grados superiores (5° y 6° grados) el maestro deja de utilizar la lengua indígena para dirigirse a sus alumnos.¹⁰⁵

La escuela también desaprovecha la oportunidad de constituirse en la primera institución donde la lengua indígena sea utilizada con el *status* de lengua oficial y así ampliar su uso comunicativo. No debe olvidarse que aunque la escuela no constituye el único espacio donde la lengua indígena puede ser aceptada, por la posición estratégica que ocupa dentro de la comunidad así como por su influencia en la niñez, bien puede aceptar este reto.

En lo que se refiere a la formación de los docentes para la educación indígena, esta sigue siendo muy precaria y conserva aún muchos de los antiguos vicios que han entorpecido el ofrecer una educación de calidad a las poblaciones indígenas.

¹⁰⁵ Esto no necesariamente es así. Se pueden encontrar algunos casos de maestros que no utilizan en absoluto la lengua materna de los alumnos dentro del salón de clases y también se dan casos de maestros que sí buscan las estrategias más adecuadas para considerar las especificidades lingüísticas de estos.

El proceso de formación aún sigue centrado en las antiguas políticas de *habilitación* de docentes, esto, pesar de los nuevos retos que plantea la sociedad en general –y la sociedad indígena en particular- a la educación.

La formación inicial de estos docentes no ha variado con el cambio de modelo. Este es, sin duda, el punto más débil del servicio de educación indígena. Cuatro o seis meses de "formación inicial" no brindan la preparación suficiente para que el nuevo docente se enfrente a la tarea pedagógica; además, de acuerdo con el nuevo modelo educativo el nuevo profesional debe ser capaz de construir una práctica docente que busque no sólo interpretar y aplicar el currículo de educación indígena, sino de *recrearlo y reconstruirlo para generar alternativas de enseñanza que atiendan a las necesidades y características de las alumnas y alumnos*.

Para complementar la formación inicial de los docentes la Dirección General de Educación Indígena plantea una fase de formación en el centro de trabajo que se conforma básicamente de los cursos de actualización. Es de preocuparse que estos cursos –según los propios docentes- no responden a las necesidades reales de la práctica que éstos llevan a cabo. Muchos asisten porque estos cursos se llevan a cabo en días laborales y si no asisten pueden verse afectados por la parte administrativa. Otros asisten sólo para pasar el tiempo y cobrar el incentivo económico previsto por las autoridades educativas. La apatía por estos cursos se refleja en el hecho de que lo que ahí se recomienda no se retoma en el aula "por falta de condiciones" o "de materiales".

Es preocupante este hecho, sobre todo si tomamos en cuenta que en algunos ámbitos de la investigación educativa los expertos en educación han recomendado que *los cursos de actualización de docentes en servicio deben mantenerse a nivel de actualización y no sustituir las acciones de formación*, algo que en el contexto mexicano no ha sido recuperado y menos puesto en práctica pues como se dijo,

las tres etapas de formación propuestas por la DGEI incluyen los denominados cursos de actualización.

Los maestros concuerdan en que estos cursos de actualización no tratan temas relacionados con la educación indígena, no responden a los objetivos generales de la educación indígena y que raras veces sus inquietudes y problemas de la práctica diaria son retomados.

La mayoría de estos profesores está de acuerdo en que el discurso que brindan los cursos de actualización es muy bonito, sin embargo, a la hora de llevarlos a la práctica se encuentran con problemas que los cursos no toman en cuenta.

En lo que respecta a las licenciaturas en educación preescolar y primaria indígenas que imparte la UPN, estas cumplen una función de validación oficial. Las maestras y maestros que egresan de esta institución tienen la posibilidad de escalar en el plano laboral (ingreso a carrera magisterial, ascenso de clave, etc.) pero las licenciaturas no contribuyen en gran medida a la efectiva mejoría de la calidad en la oferta educativa dirigida al alumnado indígena. La opinión de los docentes egresados de los cursos de inducción a la docencia es que en la licenciatura en educación preescolar y primaria indígena no se da una continuidad a los contenidos que se ofrecen durante el proceso de formación inicial.

En este aspecto se hace necesario realizar una revisión a fondo del currículo de formación de los docentes indígenas. Es necesario, porque, el currículo plantea una formación que retome precisamente algunos saberes y formas de transmisión del conocimiento, propios de las comunidades indígenas como punto de partida para la construcción de una verdadera educación intercultural bilingüe. Si los docentes opinan que estos cursos no consideran las condiciones reales de la región donde prestan sus servicios, entonces, las fallas deben subsanarse para ofrecer

una formación acorde a las necesidades reales que los docentes están experimentando.

Un breve sondeo entre los profesores indígenas permitió conocer que se han apropiado del discurso oficial sobre el papel que "debe" desempeñar la escuela en las comunidades indígenas, sin embargo, a la hora de poner en práctica lo que creen conocer sobre la educación intercultural no encuentran la mejor forma y a veces, incluso pueden encontrarse con conflictos con los padres o con los propios compañeros. El *deber ser*, de la educación indígena es un discurso muchas veces manejado por los docentes indígenas y pocas veces puesto en práctica porque *las condiciones no permiten trasladar la teoría a la práctica o porque se generan muchos conflictos con los padres, con las autoridades y con los propios compañeros al tratar de llevar los principios de la educación intercultural a la práctica.*

Un aspecto que no debe pasarse por alto es el relacionado con la alta movilidad del personal docente adscrito en las escuelas indígenas. Este hecho -tan insignificante- constituye -en algunas zonas más que en otras- uno de los factores que coadyuvan a la ineficacia de la escuela. En promedio, los profesores suelen durar un ciclo escolar en una comunidad antes de ser reubicados en otra escuela con mejores condiciones. Las escuelas de comunidades alejadas son vistas como lugares de paso, lugares donde "se sube para hacer mérito" antes de llegar a escuelas más cercanas a los centros urbanos o a la comunidad de origen del maestro. Lo anterior repercute en que los maestros carezcan de compromiso con la educación de los alumnos. Para muchos "da lo mismo si el siguiente ciclo escolar reciben una orden de comisión a otra escuela o continúan en la misma". En ocasiones extremas, un grupo escolar puede cambiar de maestro tres veces durante el transcurso de un mismo ciclo escolar.

Como se verá, estas y otras irregularidades existentes en el subsistema de educación indígena que preocupan a las autoridades educativas no han de resolverse

con un simplemente cambio de nombre del modelo educativo que se dirige a las comunidades indígenas. Debe aceptarse que, a pesar del viejo problema no se ha tenido la claridad suficiente a la hora de planear el servicio de educación indígena. Estos problemas no han sido atacados de fondo. La política educativa aplicada hasta ahora en las comunidades indígenas no ha sido capaz de brindar un acceso igualitario de los niños indígenas a las escuelas; además, la calidad en la oferta educativa difícilmente llegará si el docente no cuenta con una preparación sólida que garantice una educación de calidad y no una educación de "segunda categoría" para la población indígena.

En este sentido, debe insistirse en el hecho de que, solamente podremos mejorar la calidad de la educación en general y de la educación indígena en particular, si antes brindamos una "formación inicial" de calidad a los futuros profesores y reforzamos esta formación con cursos de actualización que tomen en cuenta las necesidades reales que estos experimentan en la práctica. Además, no debemos soslayar el factor económico. Un profesor sentirá sin duda, el compromiso de ofrecer una buena educación si se le estimula y se le brindan oportunidades de una mejor preparación con la consecuente mejoría de sus condiciones de vida. Sin estos requisitos, parece difícil que vislumbremos un futuro mejor para la educación de todas las niñas y niños de México.

Por otra parte, el logro de una educación intercultural será siempre lejano si en los procesos de formación docente no se *vive la interculturalidad* y no se adquieren las actitudes y valores propios de una educación de esta naturaleza. Al respecto, una *formación docente en y desde la interculturalidad* se hace necesaria. Es preciso realizar una revisión de los procesos de formación de docentes -monolingües y bilingües- de tal forma que se garantice una misma formación general, en el mismo centro, que permita la convivencia de los futuros maestros. En el caso de los maestros bilingües, será necesario incluir contenidos y promover actitudes acerca de cómo recuperar la lengua y la cultura de las alumnas y alumnos indígenas.

Un aspecto que no debe menospreciarse, pues juega un papel importante en la educación, es el relativo a la investigación sobre la docencia en el medio indígena. Las investigaciones sobre las formas propias de transmisión del conocimiento, las normas válidas y los comportamientos aceptados -y no- de cada grupo indígena deben investigarse a fin de ofrecer una educación acorde a las características de cada uno de ellos.

En cuanto al currículo de educación primaria, los contenidos a incluir en algunas de sus áreas deben privilegiar la aceptación de la diferencia como un recurso que enriquece la convivencia. Las actitudes y valores a promover tendrían que ser aquellos que conduzcan hacia este objetivo. La educación intercultural estamos entendiéndola aquí como aquella que deben recibir todos los alumnos en un país multicultural como el nuestro, mientras que la educación intercultural bilingüe sería aquella que debe dirigirse a las poblaciones con características culturales y lingüísticas diferentes de la población mayoritaria.

La especificidad de las poblaciones indígenas requiere una atención diferenciada pero sin descuidar los contenidos que a nivel nacional se consideran básicos para todos los niños. La formación de una identidad étnica, cultural o regional debe ser un objetivo de la educación intercultural, identidad que debe reforzarse y encontrar sentido con la conformación de la identidad nacional; ambas identidades no pueden ni deben ser contradictorias, sino complementarias. Debe ser en la afirmación de la identidad local que la identidad nacional encuentre sentido.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo. Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia en México. México. Ediciones de la Casa Chata. 1983.

BRICE HEATH, Shirley. La política del lenguaje en México. De la Colonia a la Nación. México. INI. 1986.

CCE. Revista latinoamericana de estudios educativos. Vol. XXII, 4° trimestre, Número 4. México, 1992.

CALVO PONTÓN, Beatriz et. al. La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. Cuaderno núm. 2 de los Estados de conocimiento. 2° Congreso Nacional de Investigación educativa. México. 1983.

DAVINI, Ma. Cristina. La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía. México. Edit. Paidós. 1995.

DÍAZ-COUDER, Ernesto, "Diversidad sociocultural y educación en México" en: Elba Gigante, Educación y cultura: la reflexión actual en México. CNCA, México.

- "Diversidad cultural y educación en Iberoamérica", en Revista Iberoamericana de educación núm. 17. Mayo-agosto. OEI. 1998. pp. 11-30.

DGEI. Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas. Documento inicial de referencia. México. DGEI. Octubre de 1996.

- Memoria de gestión. Febrero 1996-junio1998. México. Junio de 1998.

- Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas. Documento de trabajo. México, 1999.

- Inducción a la docencia 1998. Lineamientos y orientaciones generales. Mayo de 1998.

GODENZZI ALEGRE, Juan. (Comp.) Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia. Centro de Estudios Regionales Andinos. "Bartolomé de las Casas". (CBC), Cusco, Perú 1996.

HAMEL, Rainer Enrique. "Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena", en: La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad. Memoria

del Seminario de Educación Indígena, realizada en Oaxaca, Oax. del 21 al 24 de septiembre de 1997. pp. 106-136. Elaborado por Grupo Edit. Huaxyácat. IEEPO

HERNÁNDEZ DÍAZ, Jorge. "¿La educación indígena es una educación bilingüe?", en: La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad. Memoria del Seminario de Educación Indígena, realizada en Oaxaca, Oax. del 21 al 24 de septiembre de 1997. pp. 34-51.

JORDÁ HERNÁNDEZ, Jani y López Cervantes Ma. Del Carmen. "La escuela como espacio de formación y de interculturalidad" CIESAS-UPN. 1998 (mimeo)

LÓPEZ, Luis Enrique. "La diversidad lingüística, étnica y cultural latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere", en MUÑOZ, C. H. & Lewin, P. (coordinadores) El significado de la diversidad lingüística y cultural. UAM-I, Centro-INAH-Oaxaca; pp. 279-330.

- Lengua. Colección Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural 2. UNESCO-OREALC. Santiago de Chile, 1989.

MENA, Patricia y Arturo Ruiz. "La formación docente: una de las necesidades prioritarias en el contexto de la educación indígena", en: Inclusión y diversidad... pp. 170-182.

MUÑOZ SEDANO, Antonio. Educación intercultural. Teoría y práctica. Colección Educación al día. Edit Escuela Española. España. 1997.

NAHMAD SITTON, Salomón. "Derechos lingüísticos de los indígenas de México", en La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad. Memoria del Seminario de Educación Indígena, realizada en Oaxaca, Oax. del 21 al 24 de septiembre de 1997. pp. 2-20.

OLARTE TIBURCIO, Eleuterio. "La incorporación de los contenidos culturales y lingüísticos a los programas de educación indígena", en: La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad. Memoria del Seminario de Educación Indígena, realizada en Oaxaca, Oax. del 21 al 24 de septiembre de 1997. pp. 96-105.

OLIVÉ, León. Multiculturalismo y pluralismo. México. Editorial Paidós. 1999.

ROCKWELL, Elsie coord.). La escuela cotidiana. FCE. México. 1999.

SALES, Ma. Auxiliadora. "La formación del profesorado para desarrollar actitudes interculturales: una propuesta didáctica" en: Revista DIDAC Núm. 31, Editorial UIA, 1998.

SALINAS SÁNCHEZ, Gisela. "Problemática y perspectivas en la formación de docentes para la educación intercultural-bilingüe", en: La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad. Memoria del Seminario de Educación Indígena, realizada en Oaxaca, Oax. del 21 al 24 de septiembre de 1997. Grupo Edit. Huaxyácac. IEEO pp. 148-160.

- Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el medio indígena. Fase II del proyecto de Evaluación y Seguimiento. Avances del Estudio del Impacto. Mayo de 1999. Documento inédito.

SCHMELKES, Silvia. La calidad de la educación primaria. FCE. México. 1999.

SNTE. (Fundación para la cultura del maestro mexicano) Revista Básica núm. 8, año II, Noviembre-Diciembre de 1995.

SEP-UPN. Diversidad en la educación. Documento base del Encuentro Educación y Diversidad Cultural. El reto ante la globalización, llevado a cabo del 28 al 29 de noviembre de 1994 en la Universidad Pedagógica Nacional, México.

SEP-UPN. Sistema de actualización de docentes de educación básica y de educación normal. Propuesta. UPN. México. Febrero de 1991.

SERRANO RUIZ, Javier. "El papel del maestro en la educación intercultural bilingüe" en: Revista Iberoamericana de educación. Núm. 17. Mayo-agosto. OEI. 1998

VARELA BARRAZA, Hilda. Cultura y resistencia cultural: una lectura política. Ediciones SEP /El caballito, 1985.

VILLORO, Luis. Estado plural, pluralidad de culturas. México. Edit. Paidós. 1998.

ANEXOS

GUIA.DE ENTREVISTA A UTILIZAR CON LOS PROFESORES DE LA ZONA ESCOLAR DE NUEVA CREACIÓN: BUENA VISTA, GRO.*

1. Antes de terminar su educación media superior ¿consideró abrazar la carrera docente?
2. Cómo vivió la etapa en que se realizó el curso de inducción ¿le aportó herramientas útiles para su práctica docente?
3. ¿Cuál ha sido su relación con los demás docentes de la institución?
4. ¿Cree que la práctica le ha brindado la experiencia que necesita para seguir en la profesión?
5. ¿Se siente satisfecho con la carrera docente en lo:
 - a. Pedagógico.
 - b. Salarial.
6. ¿Cómo ha vivido los cursos de **actualización**, le han aportado algo para enriquecer su práctica docente?
7. Estos cursos ¿Consiguen dar continuidad a la formación recibida en el curso de inducción a la docencia?
8. Los cursos de **profesionalización** ¿consiguen dar continuidad a la formación que recibió en el curso de inducción a la docencia?
9. ¿Cómo retoma la lengua materna dentro del salón de clases?
10. ¿Qué estrategias ha logrado recuperar tanto de los cursos de actualización como de la formación profesional en la UPN para su actividad pedagógica dentro del salón de clases?
11. Qué significa para Usted ser maestro bilingüe?
12. ¿Cuáles cree que deben ser los retos de la educación intercultural bilingüe?

* Esta guía se aplicó durante la primera visita realizada a la zona escolar núm. 096 en mayo de 2000.

ENTREVISTA⁶ A DOCENTES SOBRE:
TRAYECTORIA ACADÉMICA.

1. Trate de recordar la manera en que aprendió a leer y escribir.
2. Recuerde la personalidad y el carácter de algunos de sus maestros.
3. Describa el trato que recibió de algunos de sus maestros en la primaria.
4. Describa el trato que recibió de algunos de sus maestros de la secundaria.
5. Describa, si aún lo recuerda, la forma en que le enseñaron sus maestros de la primaria.
6. ¿En qué lengua le enseñaron a leer y escribir?
7. Para Usted ¿fue fácil la iniciación a la lectura y escritura o fue un proceso difícil?
8. Durante el curso de inducción a la docencia, ¿creyó que enseñar era una tarea fácil?
9. En sus primeros días como docente, ¿encontró dificultades para instruir a sus alumnos?
10. Si se encontró con dificultades para enseñarles a sus alumnos, ¿cómo suplió tales dificultades?
11. Comente brevemente con cuáles dificultades que encontró al principio aún se enfrenta actualmente.
12. Qué metodología siguió su asesor en el curso de inducción a la docencia en donde participó.

⁶ Esta y las siguientes guías se aplicaron durante la segunda visita a la micro-región de nuestro interés en septiembre de 2000.

ENTREVISTA A DOCENTES SOBRE:
EL CURSO DE INDUCCIÓN A LA DOCENCIA

1. ¿Cuál fue la duración total del curso de inducción a la docencia en donde Usted participó?
2. ¿Qué materiales bibliográficos recibió para complementar su formación?
3. Al terminar su bachillerato ¿había pensado en la posibilidad de ingresar a la carrera docente? En caso contrario, ¿por qué tomó esta decisión?
4. En el curso ¿se trataron temas relacionados con la interculturalidad y /o atención educativa a grupos culturalmente diferenciados?
5. ¿Cuál fue el trato que recibió de los asesores del curso?
6. ¿Qué trato recibió de sus compañeros en el curso?
7. Si realizó alguna práctica sobre la docencia durante su formación ¿cuál fue la duración de ésta y en qué comunidad se efectuó?
8. Al culminar el curso de inducción ¿se sintió suficientemente preparado para trabajar como maestro en las escuelas indígenas?
9. Durante su proceso de formación ¿recibió indicaciones de cómo debía actuar en el salón de clases?
10. Describa qué sentimientos experimentó en su primer día de trabajo con niños después de egresar del curso de inducción.
11. Mirando hacia el pasado, trate de comparar su desempeño actual en el salón con la práctica efectuada al inicio de su carrera como docente.
12. Su propia práctica durante estos años, ¿le ha servido como medio para experimentar, aprender y mejorar su desempeño profesional?
13. En su situación actual ¿qué necesidades teóricas experimenta? ¿En qué aspectos?
14. ¿Qué aspectos cree que deberían de refinarse en los cursos de inducción para que los egresados respondan satisfactoriamente a las necesidades de la educación indígena en el lugar donde Usted trabaja actualmente?

ENTREVISTA A DOCENTES SOBRE:
LOS CURSOS DE ACTUALIZACIÓN Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL

1. ¿Considera que los contenidos que se ofrecen en los cursos de actualización les han servido para reorientar su práctica pedagógica dentro del salón de clases?
2. Estos cursos ¿retoman sus inquietudes y problemas de la vida escolar cotidiana?
3. ¿Considera que los cursos de actualización brindan una continuidad a la preparación recibida en los cursos de inducción?
4. Los cursos de actualización ¿le brindan orientaciones sobre cómo considerar la lengua y cultura de sus alumnos dentro del salón de clases?
5. Si asiste actualmente a los cursos de la UPN, ¿encuentra vinculación entre lo que aprendió en el curso de inducción, los contenidos que brindan los cursos de actualización y los que brinda la UPN?
6. De acuerdo con las necesidades que experimenta en su salón de clases ¿qué contenidos deberían priorizarse en los cursos de actualización?
7. Comente brevemente si la formación recibida en la UPN le ha ayudado a explicarse sobre lo que acontece en su práctica profesional.

ENTREVISTA A DOCENTES:
LA PRÁCTICA DOCENTE

1. ¿Cuáles son los problemas más frecuentes que ha detectado en su práctica?
2. ¿Retoma las particularidades culturales y lingüísticas de sus alumnos dentro del salón de clases
3. Según su experiencia ¿los alumnos aprenden mejor en español o en mixteco?