

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DIRECCIÓN DE DOCENCIA

SER MAESTRO BILINGÜE EN *SULJAA'*: LENGUA E IDENTIDAD

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Educación presenta:

Jani Jordá Hernández

Directora:

Dra. Blanca Margarita Noriega Chávez

Abril 2002

A los maestros de este estudio por su confianza
y por la búsqueda de alternativas en favor
de la niñez *Nn'ancue Ñomndaa*

A Ixchel y Yunuen, mis hijos,
por su impulso y solidaridad

AGRADECIMIENTOS

En la realización de este trabajo recibí la valiosa colaboración de Margarita Noriega, directora de esta tesis. Mi reconocimiento a Erasmo Cisneros por sus enseñanzas durante el largo camino que recorrió la presente investigación hasta su culminación. Epifanio Espinosa contribuyó con su lectura minuciosa y comentarios puntuales a afinar el presente estudio y apoyó de manera significativa mi proceso de formación. A las lectoras Alicia Carvajal y Gabriela Czarny mi agradecimiento por las recomendaciones y comentarios en torno a este trabajo.

Esta investigación no hubiera sido posible sin la disposición de los maestros bilingües a ofrecer sus testimonios y permitirme entrar a sus aulas, a ellos mi profundo agradecimiento. A las familias Domínguez Santiago y López Guzmán mi sincera gratitud por aceptarme como parte de ellas y permitirme contar con las condiciones necesarias para vivir en *Suljaa'*.

Finalmente, deseo hacer patente mi infinita gratitud a María Teresa Macías por el apoyo brindado, que rebasó con mucho las tareas que formalmente tiene encomendadas, a mis hijos por su apoyo incondicional, a mis amistades entrañables que siempre me alentaron en la culminación de este esfuerzo.

ÍNDICE

Introducción

I. Dónde surge el problema, a modo de diagnóstico.	5
II. El estado del conocimiento en el campo de la educación indígena y la formación docente	10
III. El Objeto de Estudio	15
A. Dimensión Cultural	
B. Dimensión Lingüística	
C. Dimensión Identitaria	
IV. Metodología	30
A. Quienes son las maestras y los maestros de este estudio	
B. Características lingüísticas de los maestros del estudio	

Primera parte

Estigma y políticas educativas indigenistas

Capítulo 1. El origen del estigma de ser “indio”	43
1.1 La política lingüística y educación colonial.	46
Capítulo 2. Políticas educativas indigenistas: lengua y formación docente.	53
2.1 Política de incorporación.	55
A. Las escuelas rudimentarias	
B. La escuela rural mexicana	
C. ¿Por qué homogeneidad lingüística?	
D. Papel de la escuela	
E. El maestro y su formación	
2.2 Política de integración.	67
A. Los años treinta	
a. Política lingüística	
B. De los años cuarenta a los sesenta	
2.3 Política de participación.	80
A. De la educación indígena bilingüe bicultural a la intercultural bilingüe	
a. Educación Indígena Bilingüe Bicultural	
b. Educación Intercultural Bilingüe	

Primera parte

Estigma y políticas educativas indigenistas

En esta primera parte se expone un panorama histórico dividido en dos capítulos, los que exploran dos vertientes, el primero rastrea en el proceso de colonización europea en México, la construcción una identidad estigmatizada de ser “indio”¹.

Considero que el estigma hunde sus raíces en el pasado, pero sigue presente, en general, en las relaciones de la sociedad mayoritaria con los pueblos indígenas² y en particular para los fines de este estudio, en las prácticas escolares.

Cabe aclarar que no se pretende examinar exhaustivamente los procesos históricos, sólo se trata de establecer el origen de esta parcialidad de identidad étnica y algunas prácticas en las que se constituyó.

Por ello, realizo un breve recorrido histórico acerca de las políticas del lenguaje que se instrumentaron en la Colonia, así como un acercamiento a las prácticas de los primeros franciscanos en la adquisición de lenguas indígenas y su escritura en caracteres latinos. Algunas de sus estrategias se retomaron en la Escuela Rural del siglo XX y otras podrían ser recuperadas en la educación bilingüe de hoy.

El segundo capítulo, aborda las políticas del Estado mexicano posrevolucionario dirigidas a la población indígena, las que han privilegiado la educación como vía relevante para la incorporación –integración de los pueblos indígenas a la sociedad nacional.

Debido a la complejidad y amplitud del periodo y de la temática, se consideraron como ejes para delimitar su construcción, lo que desde la política educativa se establecía en lo que se refiere a la institución escolar, acerca del lugar que le daban a la lengua indígena, al papel del maestro y el de la escuela en la comunidad. Asimismo, cómo eran formados los maestros que atendían a los pueblos indígenas.

Estos aspectos del discurso gubernamental han sido, históricamente recreados, apropiados, y traducidos en prácticas escolares por los maestros bilingües, lo que ha contribuido a la construcción de una manera de entender y hacer la educación bilingüe y a la ideología del estigma.

¹ En este trabajo se emplean indistintamente los términos indio e indígena, se trata de evitar el significado discriminatorio que a través de la historia se ha dado a la palabra indio, además de manifestar una posición política de reivindicación de estos pueblos.

² La conceptualización de pueblos indígenas se basa en el Artículo 4º de nuestra Constitución Política en el que se les hace un reconocimiento como pueblos originarios de la nación mexicana. A su vez el concepto de pueblo se apoya en el Derecho Internacional establecido en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) Este concepto lo considera como una categoría social que nos remite al pasado, a su existencia de tiempo atrás, una colectividad con identidad y organización propia (INI,1990).

Capítulo 1. El origen del estigma de ser “indio”

Como se sabe, el término indio nace de un error histórico de los europeos por su desconocimiento geográfico, cuando Cristóbal Colón pensó que en su viaje llegaría a la India. Con el tiempo el error geográfico se corrigió llamando América a nuestras tierras, pero a sus habitantes se les continuó llamando indios.

El *indio* del continente americano ingresó en la nueva invención europea del mundo con un nombre que no le pertenecía y como un ser negado en su especificidad social y humana (Montemayor, 2001a:24)

La palabra indio se convierte en una categoría social y racial al consolidarse la colonización con el establecimiento de la primera organización del sistema económico y político. El concepto que se construye de indio servirá como argumento ideológico que justifique la estratificación social y todas las acciones que se emprenderán dirigidas a los indios en el imperio español.

Al término indio lo acompañó desde entonces una imagen distorsionada que serviría a las necesidades ideológicas de los dominadores de la que se alimenta el estigma de ser indio.

Los europeos difundieron la representación del indio americano como antropófago, salvaje, bárbaro, cruel, grosero, inhumano, lo que justificaría la matanza de indios por su naturaleza cruel e inhumana³ (Reissner,1983; Montemayor, 2001a). Algunos cronistas de la primera mitad del siglo XVI como, Gonzalo Fernández de Oviedo y posteriormente los religiosos Domingo de Betanzos y Diego de la Cruz, argumentan en contra de considerar a los indios vasallos libres y que sean educados en las escuelas misioneras porque:

“Esta gente de su natural es ociosa y viciosa, e de poco trabajo, e melancólicos e cobardes, viles e mal inclinados, mentirosos e de poca memoria e ninguna constancia... esta gente destos indios es para poco e por poca cosa se mueren... porque su principal intento era comer, e beber, e folgar, e luxuriar, e idolatrar, e exercer otras suciedades bestiales” (Citado por Aguirre Beltrán, 1983:33)

Durante el proceso de dominación, la estructura social de los pueblos indios fue violentamente trastocada. La élite india fue comprometida a prestar su colaboración y el resto de la población fue reclutada forzosamente para obtener su mano de obra en calidad de siervos. De éstos hubo quienes se adaptaron a la vida colonial y otros se

³ El estudio de Raúl A. Reissner investiga el concepto de indio empleando como fuente los diccionarios españoles y franceses producidos desde el siglo XV hasta el XX. Afirma que los diccionarios son un producto cultural con carácter etnocéntrico; que “han desempeñado un papel importante en la formación y propagación de estereotipos que la comunidad productora del diccionario quiere hacer prevalecer”. Es sorprendente encontrar en la vigésima primera edición del Diccionario de la Real Academia Española (1992:1158), ejemplos como de las ediciones del mismo diccionario del siglo XVIII, que puede interpretarse como alusiones peyorativas *caer de indio*, *hacer de indio* las que continúan difundiendo una imagen deteriorada de los indios.

resistieron refugiándose en regiones hostiles (Aguirre,1987) que por su clima o topografía se volvían difíciles para la circulación de hombres y mercancías, de esta manera levantaban barreras naturales de protección que los aislaban.

Aun cuando la dominación española termina legalmente tres siglos después, las implicaciones que tuvo para los pueblos indios este largo proceso en los ámbitos económico, político e ideológico, dio por resultado que todavía persistan mecanismos dominicales, prejuicios raciales y lingüísticos contra ellos de parte de la sociedad mayoritaria.

La característica racista de la sociedad colonial que imponen los dominadores tiene como fundamento, “la superioridad innata del blanco sobre el indígena”, esa creencia aunque sin base científica, suministra el argumento ideológico principal para las acciones dominicales.

El orden colonial es de naturaleza excluyente, la cultura del colonizador es incompatible con la del colonizado, por tanto su propósito principal es que los nativos cambien su forma de vivir “atrasada”, “primitiva”, por otra superior, la occidental.

La segregación racial se establecía por ley, la que trazaba una línea de color que marcaba la separación entre los españoles y los nativos y sus mezclas. La sociedad colonial se dividía en castas que no podían tener movilidad vertical y se les ubicaba espacialmente.

Además de la mencionada superioridad del europeo, se adicionaba a la ideología colonial que los nativos eran incapaces de gobernarse a sí mismos, lo que justificaba el control político que se ejercía. La corona española declaró a los indígenas vasallos menores de edad, por tanto, bajo la tutela y protección del Estado. No obstante que la tutela y protección era legal no se llevó a la práctica, como la mayoría de las leyes.

Se ejerció la segregación jurídica y política, porque no tuvieron acceso a los puestos directivos de la Colonia, pero se concedió un gobierno semiautónomo, organizado de acuerdo con el modelo occidental de un ayuntamiento: la República de Indios”. La máxima autoridad era el cacique o señor el que estaba sujeto a la autoridad española regional (Aguirre Beltrán,1991).

La dependencia económica era necesaria, debido según ellos, a la incompetencia que manifestaban para operar el sistema productivo y de distribución aun en su propia casa.

De este modo, al paso de los siglos se construye la ideología de lo que significa ser indio, como sostiene Guillermo Bonfil:

Cualesquiera que fuesen los pueblos por descubrir, estaban ya de alguna manera ubicados en el contexto de la historia europea: ingresarían como marginales, excéntricos, paganos e intrínsecamente inferiores.

La dominación pasa siempre por una razón de superioridad que la transforma en una obligación moral, tanto para el dominado como para el dominante. No basta la coerción ni el predominio de

la fuerza: es necesaria la hegemonía, la convicción de que los respectivos papeles no podrían ser otros ni estar a cargo de otros protagonistas.

Es bien sabido que la invasión y conquista europea se racionalizó a partir de una definición del indio como inferior, como naturalmente destinado a ser redimido y elevado gracias a la acción del colonizador, su superior –también por definición- en todos los órdenes de la vida. (Bonfil, 1980:230).

Esta ideología de la “inferioridad natural” del indio por designio divino, primero se postula y más adelante se convierte en una realidad social al interior del orden colonial, mediante prácticas segregacionistas.

Los mecanismos dominicales que se emplearon durante la Colonia fueron: la segregación racial, el control político y de recursos, la dependencia económica, el tratamiento desigual; el mantenimiento de la distancia social; la acción evangélica, prácticas que fueron vividas y asumidas por los indios (Aguirre Beltrán,1987).

Entre dichas prácticas coloniales se encontraban aquellas que mantenían la dependencia de las comunidades agrarias con la ciudad señorial como las prohibiciones para desarrollar actividades mercantiles y artesanales que correspondían sólo al centro ladino. En el caso que nos ocupa esta relación de interdependencia, trasladada a los tiempos actuales, se mantiene entre Ometepe y los pueblos indios y no indios de su zona de influencia.

Otras prohibiciones marcaron al indio como un ser incapaz, incompetente, inferior, por ejemplo, se le vetó el acceso a la educación superior, al sacerdocio, al uso del traje español, a comerciar mercaderías de Castilla, a construir sus casas de mampostería y teja, a consumir carne de res, a usar caballo, armas, blasones y el “don” castellano índice de hidalguía. Es en el nivel de estos procesos concretos como se instrumentan ciertas prácticas segregacionistas, que se traducen en la construcción de una ideología del estigma.

Es necesario reconocer que como en todo proceso histórico, también en el de colonización de México, se expresaron fuerzas que lucharon a favor de los indios contra la violencia, codicia y explotación del vencedor. Los casos más representativos fueron los primeros doce frailes franciscanos entre quienes destaca Pedro de Gante, otros no menos ilustres son Vasco de Quiroga y Bartolomé de las Casas.

Sin embargo, aun cuando la obra de los misioneros fue loable en cuanto a la defensa de los indios, también forma parte del mismo proyecto “civilizador” que se proponía la imposición de creencias religiosas y otras formas de vivir y entender el mundo.

La huella de la experiencia de siglos de prácticas discriminatorias que han construido una imagen devaluada de los pueblos indios, continúa presente en la relación con la sociedad nacional. El resultado es que una gran mayoría de los indios han internalizado y adoptado la falsa imagen de ser inferiores.

Según Taylor (1993), el falso reconocimiento inflige una herida dolorosa a sus víctimas, al grado de provocar que la propia autodepreciación se transforme en uno de los instrumentos más poderosos de su propia opresión. De tal forma queda grabada la imagen degradante de sí mismo, que a pesar de suprimir los obstáculos objetivos a su avance los estigmatizados pueden ser incapaces de aprovechar nuevas oportunidades.

1.1 La política lingüística y educación colonial

El colonialismo lingüístico es parte central de los procesos de dominación antes mencionados, el que se hace presente en la historia de multitud de pueblos del mundo como el español en América, el francés en África y el inglés en la India, por citar los ejemplos más conocidos.

El concebir a las lenguas indígenas como parte constitutiva del estigma, me llevó a explorar su origen y encontré que el calificativo que se les da de “lenguas inferiores”, se remonta en nuestro país al México Antiguo⁴.

Las confederaciones tribales azteca, maya, zapoteca, etcétera, dan nombres derogatorios, como los de chontal, yope, popoluca y otros más, a pueblos sujetos; todavía hoy estas lenguas son consideradas inferiores por los descendientes de los grupos étnicos dominantes (Aguirre Beltrán, 1983:12).

Las incapacidades que se les atribuyen a las lenguas nativas les han sido asignadas socialmente como parte de procesos de dominación, por lo que no tienen ningún sustento científico, ya que, todas las que actualmente se hablan en nuestro país tienen capacidad expresiva, estructura gramatical y riqueza léxica.

En la breve indagación que lleve a cabo para documentar el supuesto que sostenía acerca de que en el periodo colonial se estigmatizaba particularmente a las lenguas indígenas, descubrí distintas situaciones que echaron por tierra este supuesto.

Los estudios de Shirley B. Heath (1986) y Gonzalo Aguirre (1983) me llevaron a modificar este planteamiento al reconocer que la política lingüística de la corona española en sus dos primeros siglos fue contradictoria y que la realidad presentaba situaciones variadas. Por un lado, los franciscanos, con la aprobación real, dedicaron enormes esfuerzos al conocimiento y aprendizaje de los idiomas indios para facilitar la enseñanza de la doctrina cristiana.

Por otro lado, al principio de la colonización el poder real apoyó la iniciativa de los frailes pero al darse cuenta del éxito logrado en la alfabetización en las lenguas nativas

⁴ La denominación de México Antiguo pretende sustituir al nombre que se le da al periodo histórico llamado prehispánico, precolombino o precolonial, de acuerdo con el sentido que Pablo Escalante (1985:9) le da cuando señala que: “El concepto de México Antiguo no nombra una realidad monolítica, por el contrario, designa un mosaico ricamente matizado con los colores de la pluralidad y los tonos de lo diverso y cambiante.” Es decir, la referencia para nombrar al periodo histórico es la diversidad cultural y lingüística y no la relación de dominación que subyace a los otros conceptos.

y que el castellano quedaba relegado, todos los reyes dictaron órdenes para que se castellanizara a los indios, con excepción de una temprana disposición de Felipe II.

Al iniciar su reinado este monarca había ordenado que los frailes aprendieran los idiomas vernáculos, pero ante la diversidad lingüística la tarea era impensable, por lo que en 1570 decretó como “lengua general” el náhuatl debido al conocimiento que ya tenían de ella los pueblos y de alguna manera lograr la unificación lingüística (Aguirre Beltrán, 1983:44).

Una situación más fue que las ordenanzas de castellanización dictadas desde España no se cumplieron porque afectaban intereses de los grupos de los altos estratos que dominaban en la Nueva España.

Por tanto, afirmar que hubo una estigmatización abierta de las lenguas indígenas es una apreciación equivocada, en todo caso, la condición de segregación social y política de los indios abarca también la lingüística. Porque sus idiomas fueron relegados desde entonces al ámbito comunal / familiar, ni tampoco tuvieron oportunidad de adquirir el castellano.

Lo que a continuación se presenta nos informa de las políticas lingüísticas, sus repercusiones en los idiomas indios y las estrategias que emplearon los franciscanos en la adquisición de los idiomas nativos.

Los primeros misioneros franciscanos del siglo XVI emplearon las lenguas nativas como uno de los recursos más importantes en la evangelización, con el propósito de facilitar la penetración ideológica y cultural. Además de acatar la resolución del concilio general de Trento, el cual dispuso que la educación religiosa se llevara a cabo en la lengua materna de los indios (Aguirre, 1983).

Pedro de Gante destacó por su trabajo en el conocimiento y adquisición de las lenguas indígenas, la necesidad de comunicación en la tarea de evangelización hizo apremiante su aprendizaje como un instrumento de vital importancia.

Gante junto con los doce frailes entre los que encontraban Fray Martín de Valencia y Toribio de Benavente (Motolinía), realizaron estudios lingüísticos en Texcoco, para tal fin idearon un método para conocer y aprender el náhuatl que es el antecedente del trabajo de campo de los actuales lingüistas y antropólogos. Se valieron de los hijos de la nobleza india como informantes y de un niño español que había aprendido el náhuatl en sus juegos con los niños indios. Al cabo de diez meses los frailes lo comprendían y hablaban; se dieron a la tarea de elaborar gramáticas, vocabularios, catecismos y traducciones de las escrituras en este idioma para facilitar a otros religiosos su estudio, la enseñanza y la prédica de la fe. Entre 1524 y 1572, la producción de este tipo de libros superó los ochenta volúmenes (Heath, 1986:41).

Los franciscanos se percataron de la importancia de la educación religiosa para la conquista ideológica de los indígenas, para lo cual prepararon a los descendientes de

los nobles indígenas como cuadros directivos. Para ello desarrollaron una metodología que según Aguirre Beltrán tenía como fundamentos:

La empatía... Los frailes pronto se dan cuenta de que para penetrar en la conciencia de los indígenas antes que nada requieren mantener una relación de armonía, de *raport*, con esa población...

La lengua materna. La segunda regla del método franciscano es el uso de las lenguas vernáculas para comunicar y transmitir conocimientos y valores nuevos a la población indígena...

El sincretismo... el aprovechamiento de las ideas, prácticas y valores de las culturas indígenas como instrumento de las innovaciones que requiere el proceso de evangelización...

El intermediario indio... el uso de auxiliares indígenas como intermediarios para la extensión y multiplicación de los conocimientos que imparte el maestro...

La innovación cultural... es la introducción de las innovaciones destinadas a preparar los cuadros que han de tomar en sus manos la dirección de las comunidades... la enseñanza técnica... talleres para la enseñanza de oficios manuales a los indios... La enseñanza humanística tiene un lugar importante en la formación de los cuadros directivos... se inicia con la reducción de la lengua hablada a la escritura latina, lo que implica la enseñanza del castellano como segunda lengua... la enseñanza de la gramática, es decir, a la enseñanza de la lengua y cultura latinas como peldaño previo para la instrucción en la teología y la filosofía (Aguirre Beltrán, 1983:37-40).

La experiencia franciscana se puso en práctica en el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, por lo que fue limitada en su aplicación y de corta duración debido a que afectaba los intereses coloniales de dominación.

La mayor dificultad para cumplir con la norma de evangelizar en el idioma indio fue la diversidad lingüística que los españoles encontraron, más de doscientas lenguas (Montemayor, 2001a:32); la primera alternativa que intentaron fue la unificación de las lenguas indias en torno al idioma más hablado en el México antiguo: el náhuatl. Los antiguos dominios mexicas se extendían hacia los cuatro puntos cardinales, por lo que el náhuatl era ya una *lingua franca* antes de la conquista.

En la primera etapa de la Colonia, se autorizó a los frailes el empleo de los idiomas indios para la conversión al cristianismo por tanto, el aprendizaje de las lenguas indias fue tarea prioritaria para los misioneros para comunicar y transmitir conocimientos y valores nuevos a la población indígena.

Los idiomas vernáculos se redujeron a la escritura latina para elaborar cartillas en náhuatl y enseñar a leer y escribir a los hijos de los dirigentes vencidos, los que jugaron un papel fundamental de control cultural y político a través de la labor evangelizadora.

Los jóvenes hijos de los señores y principales, previamente alfabetizados y adiestrados actúan como intermediarios para obtener una mayor aceptación al ser miembros del mismo grupo social. De esta manera, los escribas nobles y las lenguas indias estuvieron al servicio de la religión de los conquistadores más que al desarrollo de las mismas.

Los frailes recurrieron a ideas, prácticas y valores de los pueblos originarios para consolidar su tarea. De este modo emplearon como modelo de instrucción las instituciones educativas del telpochcalli, quatapera y calmecac; las establecen al lado de iglesias y conventos, utilizando un régimen disciplinario parecido al de los mexicas. Otras pautas culturales retomadas de la antigüedad india fueron la música, el canto, la danza, la pintura y las representaciones dramáticas.

Las estrategias empleadas por los franciscanos para penetrar en la conciencia indígena fue llevar a la práctica pasajes de la Biblia para establecer una relación de armonía con los indios. “Vivir entre los paganos la vida y cultura que les caracteriza para poder, a través de ellas, hacer innovaciones, hacerse indio con los indios” (Aguirre Beltrán,1983:36).

Estas prácticas educativas pronto rindieron sus frutos en la labor proselitista de los misioneros, ya que favorecieron la evangelización de numerosos niños que no eran atendidos en las instituciones educativas por ser para élite india. Aunque el impacto de estos frailes fue limitado frente a la amplitud territorial de los dominios de la Nueva España, formaron escuela.

Desde los años iniciales de la Colonia hubo oposición de los conquistadores a la enseñanza del castellano a los indios principales, porque significaba colocarlos en un status superior a los soldados analfabetas que defendían estas tierras para la Corona.

A pesar de la disposición del concilio de Trento, Carlos V en 1550 recordaba a los frailes:

Que para asegurar la fe de los indios deben aprender la lengua, la urbanidad y buenas costumbres del imperio (*op cit.*, 1983:57)

Como ya se dijo la política lingüística de Felipe II en su comienzo favoreció la enseñanza de la fe cristiana en lenguas indígenas, no obstante, con él cobra fuerza la corriente castellanizadora para lo cual, solicita a su consejero de Indias formule nuevas medidas para la castellanización de los indios. El consejero presenta al rey una orden en los siguientes términos:

Obliga a párrocos y sacristanes y cualesquier otras personas capaces, radicadas en pueblos indios, a enseñar el castellano a niños y adultos, de suerte que los aborígenes olviden paulatinamente el uso de sus propios idiomas (*Ibid.*:57-58).

Aunque durante el reinado de Felipe II no se llevó a cabo esta orden como obligatoria, es a partir del siglo XVII, que las órdenes reales se suceden en el mismo sentido, primero sin proponer sanciones a los que no las cumplan y más adelante con severos castigos para los que infrinjan las disposiciones:

En estos establecimientos (casas de recogimiento para indias doncellas) las doncellas deben ser enseñadas en castellano y para asegurarse que lo aprendan se les prohíbe hablar sus idiomas maternos...

Advierte (Carlos II) a los funcionarios civiles y eclesiásticos que la ocasión en que las leyes podían ser ignoradas ha pasado y que es firme propósito de la voluntad real establecer el castellano como idioma general del imperio...

El cacique que en lo sucesivo hablara a los indios de su comunidad tribal en su propio idioma o permitiera a otros el uso del mismo, sería declarado infame y perdería su dignidad de jefe y todos los honores y prerrogativas anejos a tal investidura (*Ibid.*:58)

A partir de esa etapa el principio real de Isabel la Católica “el lenguaje es el instrumento perfecto del imperio” (Heath, 1986:25), se impone en los círculos reales y se traduce en innumerables cédulas que expiden los sucesivos reyes a favor de la castellanización. Sus argumentos se basaban en que la unidad del idioma aseguraría la unidad espiritual de la nación y facilitaría la participación productiva y adecuada de los naturales en la vida social, política y espiritual del país (*Ibid.*:82).

Sin embargo, los intereses de los grupos de poder en la Nueva España fueron un obstáculo para que las disposiciones se cumplieran. En primer lugar, como lo afirmaban los soberanos, el otorgar a los indígenas el acceso al castellano significaría abrir la puerta a su participación en la vida política, económica y social de la Colonia. Lo que era un atentado a la política segregacionista establecida desde sus inicios, la que ponía en peligro la estratificación social que suponía la inferioridad del indio y la superioridad del español.

En segundo lugar estaba la pugna de “clérigos criollos” que defendían el uso de los idiomas vernáculos contra aquellos eclesiásticos que nacidos en España, sólo hablaban su lengua materna. En realidad lo que estaba en disputa en este caso era la ocupación de las parroquias en los pueblos indios.

Durante el gobierno de los Borbones, en particular con Carlos III se dictaron varios decretos que hicieran posible la difusión del castellano, como la creación de una escuela que preparara a maestros indios, se fundaran escuelas de primeras letras en los pueblos de indios sostenidas mediante el pago de tributos de la propia comunidad. Estas disposiciones mostraban un desconocimiento de la realidad social y política de la Nueva España, por lo que no contaron con el aval del virrey Bucareli.

Lo que confirman estos hechos es que las leyes dictadas desde la metrópoli, se acataban pero no se cumplían; el mismo virrey Antonio María Bucareli reconoció que

las lejanas leyes de España poco pesaban en el verdadero gobierno de la Nueva España; observaba que ‘el desorden al cual tiende en forma inherente la naturaleza humana’ hacía imposible que se llevaran a la práctica las ordenanzas de la corona (Heath,1986:88).

A pesar de las innumerables disposiciones dictadas por la Corona española, ésta fracasa en sus intentos de unificación lingüística, debido entre otras causas a la permanente resistencia de los indios a aprender el español. El mismo Carlos II confirma esta situación en su cédula real de 1686, donde señala que no obstante las normas dictadas durante casi dos siglos los indios siguen hablando sus idiomas nativos.

En suma, la castellanización ordenada desde el poder real no se cumplió, la segregación en que los indios vivieron les permitió por una parte, mantener la vitalidad lingüística de sus idiomas y por otra, el sustraerse de aprender el español. Estas circunstancias los mantuvieron segregados del resto de la población novohispana del acceso a la educación y al ejercicio de los derechos que las leyes de Indias que los protegían les otorgaban.

De este modo, la dominación es el punto de partida en el proceso de construcción del estigma a través de prácticas discriminatorias de siglos que dejan sus huellas en las conciencias de los sujetos. Si el ser indio lo señalaba como inferior, bárbaro, salvaje, atrasado y demás epítetos denigrantes, todo aquello que formara parte de él y de su forma de vida, como la lengua, sería despreciable.

La historia colonial aportó su contribución al estigma, para ilustrarla incluyo dos citas que se relacionan con el pasado y con la discriminación de las lenguas indias. Una es de un personaje conocedor profundo de la cultura maya, Silvanus Morley, pero que no escapa a los prejuicios. La otra cita es un relato chontal que evidencia ciertas creencias populares que seguramente tienen orígenes lejanos.

Los mayas son esencialmente conservadores y opuestos al progreso; de esta manera han logrado **conservar su propio idioma durante cuatro siglos de dominación española**, al grado de que **hoy en día lo siguen empleando**⁵ en los trabajos del henequén y en las ocupaciones de la vida diaria, en todas las ciudades pequeñas y aldeas de Yucatán, en lugar del castellano.

... antes, a las 12 del día no podían salir porque se los llevaba el *chimbopan*, como le dicen. Se lleva ése a los niños, las muchachas, los hombres que van a trabajar en el manglar... allí los encanta... los lleva... pero [sólo] a los que sabían chontal. ...los niños ven su compañerito, les dicen vamos a tal parte, allá se van... No desconfían... ¡Como hablan la misma lengua, pues qué más da! ¡No hay miedo! Y de ese modo roba los niños, las muchachas. Por eso **desconfían de enseñarle a hablar el chontal**, porque así lo lleva. **¡Al que sabe hablar el chontal rapidito se lo lleva!** ¡Y al que no sabe hablar su lengua no puede estar con él, porque no le entiende lo que dice! **Lo que hicieron los antepasados es enseñarle a hablar el español a los niños para que así no se los lleve** (Montemayor 2001b:12-13).

En términos generales, lo que caracterizó a las políticas de este periodo histórico y sus subsecuentes, ha sido el impulso a la generalización y extensión del español, sin embargo, estas políticas no se llevaron a la práctica. También se observa una continuidad en el uso de las lenguas indígenas. Lo que sí podría señalar como una constante es la construcción y permanencia del estigma de ser indio, el que se gesta en las prácticas de segregación social y lingüística a que estuvieron sujetos los indios.

En el siguiente capítulo encontraremos cómo siglos después se recupera una parte de la experiencia franciscana en algunas concepciones de la políticas del lenguaje, de las educativas y en sus estrategias. Aunque lo que ha prevalecido ha sido la

⁵ El lector encontrará que de esta cita en adelante se destacan con negritas las ideas que considero más relevantes.

castellanización directa y a veces indirecta, pareciera que el mensaje de Isabel la Católica “el lenguaje es el instrumento perfecto del imperio” no ha perdido vigencia.

Capítulo 5. Cómo llegamos a ser maestras y maestros bilingües

En este capítulo expongo dos asuntos que forman parte del proceso de formación docente, y que son elementos explicativos de la problemática educativa en la región amuzga, por un lado, cuáles son las características que ha adoptado el procedimiento de ingreso al magisterio bilingüe y por otro lado, se revisan las propuestas curriculares por las que los maestros han transitado y cómo han vivido esta experiencia de formación, desde su capacitación inicial hasta los estudios de licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional.

Para su exposición el capítulo se aborda en ejes organizados en tres apartados: el primero trata de las formas de ingreso para ser maestro bilingüe. Por lo que se refiere a la trayectoria de los docentes por las instituciones formadoras, en el segundo apartado se habla acerca de las concepciones y prácticas de formación y el tercero, sobre cómo están contempladas las dimensiones cultural y lingüística de la práctica docente en los contenidos de formación. La organización en estos tres ejes permite contrastar si ha habido cambios en los procedimientos de ingreso y en las propuestas de formación de las distintas etapas. Si en estas últimas se observan modificaciones, tanto en los contenidos de sus programas, es decir el currículum prescrito, así como, el currículum en acción, acerca de cómo lo han vivido los maestros a través de sus testimonios.

En los relatos docentes se observan características que hacen evidentes algunas imágenes del discurso de los maestros, por ejemplo, sobre cómo se entiende ser bilingüe y hacer una práctica bilingüe, elaboraciones que parece han sido apropiadas del discurso de la política indigenista, construidas en la interacción de los cursos de capacitación o de licenciatura, las que se traducen en formas de cómo concebir y llevar a la práctica la enseñanza bilingüe.

En las propuestas curriculares la presencia del análisis de las dimensiones cultural y lingüística de la práctica docente en contextos indígenas se ha abordado desde distintas perspectivas más políticas que pedagógicas, dependiendo del papel que se le asigne al maestro, ya sea como promotor del desarrollo comunitario o como maestro que promueve la integración de los pueblos indígenas a la sociedad nacional, principalmente, mediante la enseñanza de la lengua nacional.

Por los testimonios de los maestros sabemos que la dimensión cultural en las propuestas de formación se ha entendido de distintas maneras, primero, capacitar al maestro para que apoye el desarrollo comunitario, más adelante, preparar al docente para que incorpore “contenidos étnicos”, las tradiciones y costumbres de la localidad, a los programas nacionales y finalmente, desde un enfoque antropológico, que el maestro comprenda la dinámica cultural en la que realiza su trabajo para mejorar su práctica.

La información proporcionada por los maestros muestra que en los diferentes eventos de formación, se presentan un trato discriminatorio hacia los indígenas y sus lenguas.

En cuanto a la dimensión lingüística en los comentarios destaca que desde el ingreso al magisterio bilingüe se ha puesto el acento en hablar la lengua indígena, mas no en escribirla; en los primeros años de reclutamiento de maestros (a partir de 1979), los cursos previos al ingreso, la adquisición de la escritura de la lengua indígena no contó con un espacio curricular.

Posteriormente, sí se dedicó un curso a la escritura del amuzgo pero no hubo una metodología para enseñar dos lenguas. En los estudios posteriores realizados cuando ya los maestros estaban en servicio, Normal básica, bachillerato y UPN, la ausencia de cómo adquirir la escritura del amuzgo y de cómo trabajar dos lenguas, siguió presente.

A mi modo de ver, la omisión de estos aspectos en la formación de maestros que son contratados para trabajar de manera bilingüe tiene un mensaje implícito: al poder político no le ha interesado responder a los pueblos indígenas con una educación de calidad. Lo que el grupo en el poder ha tratado, es de mantener el control sobre ellos dando concesiones en las coyunturas que se presentan, por lo que la educación ofrecida no ha sido planeada ni ha respondido a sus necesidades y características lingüísticas y culturales.

Ante la invisibilidad del amuzgo en los contenidos y prácticas curriculares, los maestros bilingües de este estudio, asumen posiciones diferentes en la enseñanza bilingüe y en la escritura del ñomndaa.

Encontramos desde un abierto rechazo al empleo del amuzgo como lengua de alfabetización, pasando por un velado rechazo que reconoce y la usa como lengua de instrucción. Una posición intermedia de enseñanza poco sistemática (algunas palabras), hasta el diseño de estrategias para enseñar la escritura y la elaboración de materiales escritos en amuzgo. Estas actitudes y acciones pedagógicas las atribuyo a las experiencias vividas en los espacios de formación y a las propias historias que antes vimos.

Si bien en el caso de los maestros bilingües en general, la formación inicial se reduce a cursos breves, posteriormente, cinco de los siete entrevistados realizaron estudios de licenciatura en la UPN. Los datos de esta investigación reportan que los tres maestros que actualmente se encuentran frente a grupo tuvieron estudios semejantes, bachillerato y licenciatura y que sus percepciones y prácticas frente a la enseñanza bilingüe varían.

Es por ello, que se considera importante realizar un acercamiento a los programas y a las experiencias docentes en las instituciones por las que han transitado estos docentes. En particular me enfoco a aquellos contenidos formativos que de alguna manera contribuirían a la puesta en práctica de una educación intercultural bilingüe.

5.1 El ingreso al magisterio bilingüe

Como se señaló en el capítulo de las políticas educativas, la historia de la educación escolarizada para los indígenas en el siglo XX, cuenta con diversos antecedentes hasta lograr consolidarse con la creación de la Dirección General de Educación Indígena, como un subsistema dentro del Sistema Educativo Nacional.

La contratación de personal docente, primero los llamados promotores culturales bilingües y después los maestros bilingües, evolucionó de acuerdo a las circunstancias políticas del momento, es decir, principalmente se avanzó dependiendo de la fuerza que como gremio fueron tomando para plantear ante el gobierno en turno, sus demandas laborales y su expansión nacional.

Considero que el procedimiento para ingresar al magisterio bilingüe ha contribuido, en gran medida, a la problemática de la educación bilingüe por lo cual vale la pena revisar que ha pasado en él.

En primer lugar, se presenta el testimonio que corresponde al maestro Luis, quien se inició como promotor cultural bilingüe y posteriormente hablan otros de los maestros bilingües, con la intención de contrastar las características del proceso de ingreso en distintas etapas.

A. El promotor cultural bilingüe

Como antes se señaló, el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües establecía como requerimientos al promotor bilingüe, ser originario de la comunidad en la que iba a trabajar y por tanto, hablar la lengua nativa, además de saber leer y escribir español. Luis reunía los requisitos, así que se dispuso a serlo. Nos cuenta la relativa facilidad que había para ingresar, lo que representaba un salario seguro y el acceso al *status* de los letrados lo que le daba presencia en la comunidad.

Recién llegado aquí en Xochis, supe que ocupaban gente para **ingresar para promotores bilingües**, pero allá en Jamiltepec, Oaxaca. En aquellos tiempos buscaban no como ahora que ya busca uno y no hay nada de trabajo, en aquellos tiempos había esa necesidad de que querían gente, entonces cuando supe eso empecé a preguntar y a buscar.

El inspector de la zona de Ometepec que atendía aquí, era un amigo de la gente de aquí, venía seguido. A él le hablé, si sabía algo de que por allá ocupaban gente, si era cierto. Me dijo que sí, **qué estudios tienes, nomás primaria**, pues de primaria quieren, recibí un oficio que según de primaria quieren, de secundaria no quieren. A poco, ¿Por qué está así?

Porque la Dirección General de Educación Indígena, se llamaba entonces del Medio Extraescolar, **no quería hacerse responsable de la gente de más preparación, porque esa gente luego exige la plaza de base** y esto no es plaza de base, **ésta es de contrato**; si quieres, ya sabes pero no hay mucho compromiso, te dan este trabajo y cada año se va renovando el contrato, si la vas a hacer sigue adelante y si no la vas a hacer, creo que te van a quitar el trabajo. Eso es de lo que se trata aquí. A bueno, yo le entró aunque sea de prueba. (Luis.1:6).

El testimonio de Luis aporta información acerca de la escolaridad exigida a los aspirantes a ser promotores a fines de los años sesenta, época en que la escolaridad deseable era de primaria. La narración también muestra que la política gubernamental priorizaba la condición laboral por sobre la preparación del maestro, posiblemente, por la erogación que ha significado crear plazas de base. A mi modo de ver, estas prácticas muestran la poca relevancia que le han dado a la educación indígena.

Tiempo después, el maestro Luis tuvo la oportunidad de participar en la selección de aspirantes a promotores en la Dirección Regional de Educación, perteneciente al Centro Coordinador Indigenista de Ometepec. Luis narra las vicisitudes por las que pasó para colaborar en la recién creada Dirección. Describe cómo se expresó localmente el impulso que recibió la educación bilingüe en los años setenta, al crearse plazas de promotor y desaparecer las anteriores contrataciones.

Esto provocó una gran afluencia de jóvenes indígenas y no indígenas en busca de empleo que ingresaron al magisterio bilingüe. A esta situación hace referencia el entrevistado, cuando comenta acerca de evitar la corrupción que, seguramente, ya se enfrentaba sobre el ingreso de personas que no hablaban la lengua, o no se interesaban en el trabajo docente sólo buscaban un ingreso económico.

Y mandaron a un maestro que se llama Abel Galindo, de por allá de Jamiltepec, es bueno el maestro, buena gente, ya nos conocíamos, porque primero estuvo aquí como supervisor, aquí en Xochis, después fue más, luego lo ascendieron con esa comisión de director regional pero ya de aquí de Guerrero, en Ometepec.

Él de por sí buscaba alguien que le apoyara, que la hiciera con la lengua amuzga, que sabe leer y escribir; ya él (Abel Galindo) ya tenía nociones, (Galindo decía) hay uno que es Luis, ese no hay otro, porque el finado que estaba no hacía bien.

Entonces me fui a Ometepec, dejé yo la escuela, triste estaban, nomás estuve un año más. **Así que me voy a Ometepec, me fui con toda la familia, allá estuvimos lo bueno es que allá teníamos unos amigos y ya me dieron chance de vivir ahí, me dieron un cuartito ahí [...]**

Ya empezaron a **crear más plazas para promotores**, porque creo esos tiempos ya había plaza, **¡ya era plaza!** Cómo me acuerdo que la gente, **la juventud que llegaba a buscar trabajo, ya me fueron conociendo, ya me hacían grande, me buscaban que yo le apoyara, que ellos quieren trabajar.** El jefe es (el que dice) la última palabra, según hay plazas pero, deben de ponerse listos ustedes; porque **yo tenía que aplicar examen en amuzgo y español y yo tenía que elaborar también el examen.**

Yo estaba con él junto en la oficina y me tuvo mucha confianza [...] **contigo dice, vamos a hacer bien, no me vas a engañar ni yo no te voy a engañar, aquí vamos a hacer bien, ¡legal!**, porque **hay muchas cosas que no se deben hacer, pero no lo vamos a hacer.** Tú que conoces tu gente de por allá de la región, vamos a apoyarlos pero bien, **él que merece, pues ese va entrar, el que no merece, no.** Porque hay gente convenenciera nomás, que quiere entrar y ni tiene ese deseo. Eso te quiero decir que, **te pones listo con ellos, porque hay gente que nomás quieren ganar pero no la van a hacer, ni les gusta ser maestro.** Allá fui entendiendo otras cosas más, ¡ah! así está ésto. Y aprendí muchas cosas ahí (Luis.1:12)

El ingreso irregular, por llamarlo de alguna manera, ha sido una práctica generalizada desde los promotores hasta los maestros actuales, lo que ha intervenido en la

posibilidad de que los docentes puedan manejar la lengua indígena en la alfabetización de aquellos alumnos que son amuzgohablantes, lo cual da por resultado la continuidad en el uso exclusivo del español.

B. El maestro bilingüe

A partir de la creación de la DGEI en 1978, los promotores tendrán la oportunidad de ascender a maestros bilingües, lo que significaba mayor salario, si acreditaban haber concluido sus estudios secundarios. Para el ingreso del nuevo personal se establecen criterios y procedimientos en el nivel nacional para organizar el naciente subsistema.

Mientras tanto en los estados, los departamentos de educación indígena serán las instancias encargadas de realizar acciones concretas, como el proceso de selección de aspirantes cuyos principales requisitos eran ser bilingüe y contar con escolaridad de secundaria. Para tal fin, se realizaba un examen de bilingüismo y otro de conocimientos generales, que de ser aprobado, daba derecho al curso de capacitación.

Veamos cómo se llevaba a cabo este examen en la Dirección Regional de Ometepec (hoy jefatura de zonas de supervisión escolar), con cuatro ejemplos de distintas generaciones y cómo lo percibió cada maestro de acuerdo a su situación lingüística.

1979 bilingüe de cuna

Un **examen de bilingüismo oral y un examen de bilingüismo escrito** me lo hizo el maestro Emiliano en ese tiempo, él estaba en la jefatura como apoyo técnico y se hizo un **examen de conocimientos** también escrito, **con eso me mandaron a un curso a Tlaxcala**, estuvimos **tres meses**, y regresando del curso ya empezamos a trabajar (Pedro.1:4)

1980 hispanohablante

Entonces andaba yo en esos trabajos cuando me avisó un primo, él era chofer ahí en el INI, y le había dicho, oye **avisame cuando sepas que llegan lo de las plazas, yo quiero una plaza**. Sí, yo te aviso me dijo. Entonces una tarde que llegó él me dice, sabes qué arregla tus papeles y vete, me dijeron que si hay oportunidad, pero nada más para cuatro personas y quieren dos amuzgos. Sí, pero **yo no puedo hablar muy bien, no importa vete**. Me acuerdo que **me hicieron unas preguntas orales en amuzgo y sí más o menos las contesté**. Casi **no nos hicieron un examen muy completo, así nada más nos pidieron los papeles y nos dijeron, prepárense porque dentro de dos días se van al curso** (Alicia.1:7).

1989 amuzgohablante

En el examen me dieron una hoja donde venían **preguntas en amuzgo, cómo te llamas, de dónde eres, y venían otras preguntas: para qué querías entrar a trabajar, qué pensaba después de entrar a trabajar, qué es lo que yo iba hacer con los niños [...]** me acuerdo, **tuve que escribir en amuzgo**, también hicieron un **examen oral**, entre **dos compañeros teníamos que sentar así, (frente a frente)**, **ahí se sentó la persona que nos hizo el examen** y ya nosotros, de dos en dos pasábamos y platicábamos así, de cualquier cosa que queríamos platicar en amuzgo y ya la persona escuchaba [...]

Entonces estaba un **maestro que se llamaba Natalio, él nos hizo el examen en amuzgo, pero él no entendía lo que nosotros hablábamos**, como vio que nosotros hablamos bien, piensa que sí hablamos bien (María.1:15)

1989 hispanohablante

El examen en amuzgo era que teníamos que escribir [...] nos preguntaban sobre algunas costumbres, o de alguna cosa de por acá de la región, nadie lo sabía escribir, todos escribimos como pudimos y lo leímos, eso era lo que contó, que leyéramos y luego nos hicieron un **examen de conocimiento en general** [...] hasta de nivel preparatoria (Paco.1:19).

En los diferentes testimonios se observa que el “examen de bilingüismo” era improvisado, ya que, no reunía los requerimientos que permitieran evaluar la competencia comunicativa y los grados de bilingüismo de los aspirantes. Al menos una aproximación a sus “microhabilidades lingüísticas” básicas: entiende, habla, lee y escribe en cada lengua (Mena *et al.*, 1999:164).

En cierta medida, esto es explicable, si consideramos que difícilmente se contaba con un equipo técnico de amuzgohablantes preparados para acometer la tarea de diseñar los instrumentos necesarios y de aplicarlos.

Para apreciar en su justa dimensión la problemática en torno a la selección de aspirantes, hay que tomar en cuenta que en la región amuzga por un lado, como lo expresan los testimonios, las oportunidades de escolarización eran muy limitadas. Por otro, la tradición escrita del ñomndaa es muy reciente, estas condiciones reales dieron pie a no ajustarse a los requisitos establecidos al aceptar a aquellos que no los cumplían.

El comentario de la maestra Alicia apunta hacia una de las explicaciones que los maestros bilingües dan a por qué falta el compromiso en el trabajo, no hay interés, ni vocación, debido a que la profesión docente sólo es vista como un empleo que aporta una remuneración segura.

A pesar de que el periodo abarca procesos de selección de diez años, no se observan cambios para mejorar el mecanismo ni los instrumentos de evaluación, lo cual ha dado lugar al ingreso constante de maestros que no dominan el amuzgo y como consecuencia su práctica no es bilingüe. Entre los entrevistados la maestra Alicia con 16 años de servicio afirma, que cuando ingresaron al subsistema nunca les dijeron que había que escribir la lengua amuzga, que la “enseñanza de la lectoescritura en amuzgo apenas vino en el 96” (Alicia.2:12).

En resumen, la problemática para el desarrollo de la educación bilingüe empieza con la contratación de personal docente, esta situación continúa en la actualidad y los aspectos que considero requieren atención por sus consecuencias en la práctica docente son: la falta de control de los procesos de selección que permiten el ingreso por otras vías (compra de plaza o herencia) y como resultado de estos procedimientos se contratan personas que no dominan las cuatro habilidades en las dos lenguas. Asimismo, la inexistencia de instancias calificadas para realizar esta tarea.

5.2 Concepciones y prácticas en las propuestas de formación docente

Como se ha analizado en el capítulo de las políticas educativas, la historia de formación de docente para atender a la población indígena se ha caracterizado por lo general, como improvisada, debido entre otras razones a que, al no contar con el personal docente preparado para atender a las regiones rurales e indígenas se ha recurrido a habilitar profesores con cursos breves de capacitación.

En el sucinto recorrido histórico realizado, nos percatamos de que, primero los maestros rurales, después los promotores culturales bilingües y actualmente los maestros bilingües, casi nunca han contado con una formación docente profesional previa a su ingreso laboral. Más bien quienes sí la tienen son casos excepcionales.

Los programas por los cuales han transitado los docentes para su preparación profesional abarcan, en principio, una capacitación inicial con la que se pretende preparar a los futuros maestros mediante, lo que se denominó en el pasado, “Curso de Capacitación” y que en la actualidad, se llama de “Inducción a la Docencia”.

Ya en servicio, antes el promotor bilingüe y después el maestro bilingüe, continuaron sus estudios de Normal básica¹. A partir de 1990, la institución responsable de la formación a maestros en servicio es la Universidad Pedagógica Nacional, con la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan ‘90 (LEP Y LEPMI’90).

A. Cursos de Capacitación

Como veremos en este espacio, existen contenidos curriculares y prácticas de capacitación de los promotores culturales bilingües, que son reminiscencias de la escuela rural mexicana y de los programas educativos de los centros coordinadores del INI, los cuales persisten en épocas posteriores. Los contenidos que se abordaban además de la lectura y escritura del español, las operaciones elementales de cálculo y la organización escolar, se incorporaban materias relacionadas con la educación artística, y con el mejoramiento de la comunidad.

El maestro Luis al recordar las recomendaciones que les hacían en el curso, las relaciona con las precarias condiciones en las que inició su trabajo docente y que hoy en día aun existen en comunidades del municipio de Xochistlahuaca, aunque en menor proporción.

Me acuerdo que algunos (maestros mestizos) eran buena gente y otros no, eran un poco drásticos, serios con uno. Había uno que daba **danza**, algunos de nosotros que no nacimos para

¹ Los primeros promotores bilingües fueron capacitados, ya en servicio, en los Centros Coordinadores del INI entre los años cincuenta y hasta principios de los setenta, cuando pasaron a la SEP. Es entonces que primero el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y posteriormente la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio se encargaron de la preparación de promotores para que concluyeran sus estudios de secundaria y posteriormente cursaran la normal básica.

eso, éramos muy tiesos, muy duros, (el maestro) decía muy feo, porque no hacíamos la lucha, aparte de que nos avergonzaba.

Fue muy duro en cuanto el trato, porque había unos maestros que eran enojones, que daban su clase por ejemplo de **organización escolar**, se trataba de hacer documentos, oficios de reanudación, de presentación, oficios y de cómo se va a expresar uno; todo eso aprendía de organización escolar como una materia que daban y ese de danza puro bailar, él casi no daba apuntes, él pura práctica, él podía bien, a fuercitas hacíamos movimientos y tuvimos que bailar para cumplir.

De **matemáticas** también había, de matemáticas ése nos enseñaba de cómo contar, teníamos que basarnos en materiales de la región, eso me acuerdo que no entendía yo antes, qué es eso de materiales de la región, hasta después ya, de todo lo que hay en la región donde está uno, que piedras, hojas, madera lo que sea, que se pueda utilizar para trabajar.

También daban **guión médico, eso enseñaban de cómo vivir bien, con limpieza, que higiene**. Tenemos que enseñar a la gente para que construya su letrina; decían también que si no había muebles aunque sea con varitas. Me acuerdo cuando llegué a la Ciénega, que vuelvo a ver qué escuela, ¡nada!, **empecé bajo un árbol**, los niños sentados en la tierra, hasta yo sentado con ellos (Luis.1:9-10).

Un aspecto que considero relevante en la preparación de los promotores culturales es lo que podríamos denominar *formación en la práctica*, el maestro Alberto nos la describe:

Sí, ya como promotor, el maestro Abel Galindo le enseñaba pues la forma de cómo se debe de elaborar su material gráfico, y cómo presentar, cómo entrar a trabajar con los alumnos. Nos daba de una forma muy detallada, los pasos que tenía que seguir un maestro, y ya después, se hace una evaluación a los alumnos.

En el momento que el profe llegaba **hacer la supervisión se sentaba pues atrás, y nosotros pues en la clase, él le ponía sus tiempos, si es media hora, o dos horas, de las 9 hasta la hora de recreo**. La otra parte en la tarde, entonces **él ya se ponía a trabajar (con los alumnos)**. Entonces dentro de los dos trabajos o dos actividades, el maestro y luego el supervisor, ya **se discuten en la tarde para analizar los errores**, todo eso, ya él le daba la orientación, como debe de ser.

[...]

Sí, **él nos observaba, después nos dejaba a nosotros para observar también, ya después se hacía análisis**, en el preparatorio y luego la primaria, de primer año, **más que nada primer año** (Alberto.2:3).

Puede suponerse que el interés en el primer grado se debía a supervisar y apoyar la enseñanza de la lectura y escritura, que desde siempre ha estado como el principal objetivo de este grado.

Como hemos revisado en el capítulo correspondiente a las políticas de formación docente para la educación rural, el origen de este tipo de prácticas fueron las misiones culturales, cuya experiencia fue recuperada tiempo después en los cursos de educación rural que Rafael Ramírez impartía a finales de los años treinta. A la tarea de supervisión se le intentaba dar un sentido distinto al de inspeccionar, imprimirle un “papel dinámico y constructor” (Ramírez,1976:151), de colaboración con los promotores como lo ilustra el maestro Alberto.

Al iniciarse en 1978, la política que estableció oficialmente la “Educación Indígena Bilingüe Bicultural (EIBB)”, las acciones dirigidas a la formación de maestros para llevar adelante este reto, se modificaron debido al crecimiento del subsistema. El curso de capacitación se limitaba y se limita a cursos intensivos con una duración de dos a seis meses, en ellos se concentra al grupo de aspirantes de distintas regiones del país en un internado indígena o en un centro de integración social.

Los cursos pretenden proporcionar a los aspirantes a maestros, algunas herramientas necesarias para emprender la tarea docente. Una idea de los contenidos de los cursos de 1979 se deduce de las denominaciones de las “áreas” que a continuación se presentan. Más adelante los entrevistados nos recuerdan sus vivencias, lo cual permite, de alguna manera, contrastar el currículum prescrito con el vivido.

El programa del cuadro No. 9, da la impresión de enfocarse en la perspectiva del “saber hacer”, es decir, lo que necesita el maestro para ejercer la profesión es, por un lado, contar con el dominio de los contenidos de las asignaturas que va a enseñar y por otro, el cómo llevarlo a cabo. Como se aprecia en el listado de materias, a la formación “teórica” se le daba un espacio curricular limitado.

Cuadro No. 11

Curso de capacitación 1979
ÁREAS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica general ▪ Psicología educativa ▪ Administración, organización y legislación escolar ▪ Método “Juegos para aprender español” ▪ Desarrollo de la comunidad ▪ Lengua y su didáctica ▪ Ciencias naturales y su didáctica ▪ Ciencias sociales y su didáctica ▪ Taller de redacción y documentación ▪ Primeros auxilios ▪ Conducta

(López Guzmán, 1994:79-80)

Bajo esa perspectiva instrumentalista, había que incluir los conocimientos que dotaran al maestro de lo que iba a “transmitir” en las diferentes áreas del programa escolar: lengua, ciencias naturales y sociales. También había que considerar el “cómo hacerlo”,

es decir, la didáctica, entendida también en un sentido tradicional². Además de aprender la consabida elaboración de documentos oficiales.

Demos paso a las vivencias del maestro Pedro quien participó en este programa

El curso se llevó a cabo (**1979**) en este poblado que se llama Santa Ana Tlaxcala creo, ahí hay un internado, ahí estuvimos. El curso consistió ... **la mayor parte fue la cuestión administrativa**, administración escolar. Sí nos enseñaron también, **algo de cómo trabajar pero con primer grado**, entonces se estaba enseñando con el método global de análisis estructural. Nos enseñaron sólo a trabajar con primer grado, no vimos otros grados quizá pensando que lo primero que nos darían sería primer grado. Pequeñas cosas de cada asignatura, como **conocimientos generales de cada asignatura**, también **educación física, educación artística** y cosas de esas [...] Mis compañeros eran de todo el país, había desde Sonora hasta de Chiapas, sí estábamos todos del país, éramos como doscientos (Pedro.1:4).

El fragmento nos confirma que unas son las “ expectativas curriculares” de quienes diseñan y otra muy diferente, cómo esta propuesta tiene lugar en la realidad (Gimeno, 1992).

Diez años después con la política de modernización educativa, el curso empieza a sufrir algunas modificaciones en su enfoque instrumentalista, desaparecen las asignaturas y su didáctica, en cambio se empieza a hablar de “práctica docente” como se aprecia en el siguiente cuadro:

Cuadro No. 12

Curso de Capacitación para la Docencia (1989)

MATERIAS

- Introducción a la educación indígena
- Programa integrado de primer grado
- Metodología para la captación e incorporación de contenidos étnicos
- Metodología para la lectoescritura en lengua indígena
- Organización y administración escolar
- Taller de materiales didácticos y actividades tecnológicas
- Taller de redacción y técnicas básicas de estudio
- Práctica docente y comunitaria

(López Guzmán, 1994:79-80)

Es posible que el cambio de administración en DGEI y la llegada de académicos de la UPN a esta institución influyeron en ello. Los programas de formación docente en

² La didáctica en las últimas décadas del siglo XX sufrió una profunda revisión, ampliando su campo de estudio de los estrechos límites del aula hacia otros objetos de conocimiento y perspectivas en interrelación con otras disciplinas, como es el caso del análisis del currículo (Pansza, 1990).

Universidades están construidos bajo la perspectiva de enfocar el análisis del trabajo docente desde la realidad escolar y no desde la normatividad, es decir, realizado por sujetos concretos, en las condiciones materiales e históricas específicas del contexto escolar (Rockwell y Mercado, 1989).

A pesar de la introducción de estas ideas que pretendieron innovar el curso de inducción, la concepción de cómo formar maestros, continuaron con las prácticas anteriores en Alcozauca, Guerrero, lugar donde se llevó a cabo en 1989:

Bueno, en el **año 89** me presenté allá en Chilpancingo para hacer mi examen estaba entonces la maestra Noemí, me avisaron que sí había pasado el examen, tenía que ir a un curso, fui a ese curso durante **seis meses** [...]

También estaba una maestra que nos enseñó **puros cantos**, cantos que les vamos a enseñar a los niños, estaba una maestra que nos dio **danza**, porque aprendimos muchos bailables. También estaba un maestro que nos enseñó orientaciones de **cómo se hacen unos oficios, constancias, de todo tipo de papeles** ... (María.1:15).

Estuve **tres meses en el curso de inducción a la docencia (1989)**, pues más que decirnos cómo era la escuela, es decir cómo teníamos que trabajar, más bien yo recuerdo que nos daban más sobre **administración escolar**, a veces llenaba documentos, creo que eso teníamos un tiempo más, nos daban más tiempo para esa área o campo[...] para cómo hacer los documentos y nos dieron un poco también, recuerdo, sobre **contenido técnico, pero muy ligero** es decir, no me convenció, [...]

Nos daban un poquito sobre **formas de comportarse uno en la escuela, es decir cómo debería de ser el maestro, elaborar materiales didácticos** para trabajar en la escuela. Ah, siento que **los maestros que nos impartieron el curso como que, les faltaba más no sé si vocación o preparación** para lo que era, no siento que ellos hayan cumplido, al 100% con lo que se esperaba de ese curso (Paco.1:17)

Si comparamos los testimonios de ambas generaciones de los entonces aspirantes, a pesar de ser en tiempos y programas distintos, sin embargo, encontramos una tendencia a señalar que los contenidos de los cursos son semejantes y dedican un peso importante a lo que ellos llaman “administración escolar” por sobre el aspecto “técnico”.

B. Normal Básica

Sabemos que el curriculum prescrito se ubica en el ideal por alcanzar y más bien se encuentra, casi siempre, alejado de la realidad educativa, por ello, para reconstruir esta experiencia recurrí a los testimonios del maestro Pedro y a los que presenta en su trabajo de Calvo y Donnadiu (1992), puesto que los demás maestros de este estudio no mencionaron sus vivencias en ella. La investigación de Calvo y Donnadiu se llevó a cabo en el estado de México, sin embargo tiene importantes coincidencias con las apreciaciones de los maestros amuzgos.

De esta manera, se posibilita un acercamiento a lo que ocurría en la puesta en operación del Plan de Normal Básica de Educación Primaria Bilingüe Bicultural. Al mismo tiempo, los datos que se aportan resultan semejantes a los resultados de la

evaluación del proceso de formación docente en las licenciaturas de la UPN, que más adelante analizaremos.

Ya en servicio, las maestras y los maestros entrevistados continuaron sus estudios dependiendo de la escolaridad alcanzada, Luis y Alberto como ingresaron con primaria terminaron la secundaria por correspondencia en Oaxaca y más adelante la Normal Básica como Pedro y Alicia, aunque en tiempos distintos. Concepción, María y Paco estudiaron el bachillerato pedagógico.

El plan de estudios de Normal Básica en el que se prepararon los maestros bilingües fue elaborado e impartido por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, a través de su Centro Regional No. 45 que se ubicó en Acapulco, Guerrero. En este Centro en 1978 había dos tipos de carreras que se cubrían en un lapso de tres años: una era de profesor de educación primaria (EP) y otra de profesor de educación primaria bilingüe bicultural (EPBB).

En este Centro se cursaban tres años de Normal, su modalidad era semiescolarizada e intensiva.

Nos íbamos cada ocho días, los sábados, entrábamos a las ocho de la mañana hasta en la tarde, seis de la tarde más o menos. **El edificio era prestado**, era de una secundaria que estaba en la colonia Morelos. Nos íbamos de aquí (Xochistlahuaca) el viernes para estar allá en la noche, y ya estar temprano el sábado, nos veníamos el domingo de allá (Acapulco).

[...]

E. Ustedes corrían con sus gastos de pasaje y alimentación

Mo. Sí todo, todo, alimentación, materiales, todo, el día viernes dormíamos allá y el sábado en la noche, dos noches.

[...]

La modalidad era semiescolarizada, en periodos de vacaciones teníamos periodos intensivos de clases, en diciembre, en semana santa, y en julio y agosto(Pedro.4:1).

Según el estudio de Calvo y Donnadieu, la modalidad semiescolarizada pretendía:

se trataba de convertir al maestro en autodidacta, ya que éste no se encontraba en condiciones de asistir a la escuela en forma cotidiana, pues como maestro en servicio, tenía que atender sus obligaciones (Calvo y Donnadieu, 1992:46).

Esta modalidad de estudio con todas sus implicaciones, se cuenta entre las tradiciones del magisterio desde el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, en parte fue incorporada a las prácticas escolares de las unidades y subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), como más adelante veremos.

En el Centro Regional No. 45 en 1978 había dos tipos de carreras, una era de profesor de educación primaria (EP) y otra de profesor de educación primaria bilingüe bicultural (EPBB).

Estos planes de estudio³ tuvieron vigencia oficial hasta 1981, ambos eran semejantes aunque el de EPBB contenía más cursos que eran distintos a los del plan para

³ Anexo 4

monolingües: Ciencia de la Salud, Procuración Legal, Lingüística, Integración Social, Desarrollo de la Comunidad y Antropología (López Guzmán,1994). De un total de 44 cursos el 23 % pretendía ofrecer una formación bilingüe bicultural.

Por el contenido del mapa curricular, esta propuesta se percibe bajo la misma concepción de formación docente, que el curso de capacitación, la de una formación de carácter instrumental. Por un lado, se encuentran los contenidos que el maestro tenía que transmitir de las distintas áreas escolares, -matemáticas, español, ciencias naturales y sociales, educación artística, tecnológica y física– y por otro, las disciplinas que supuestamente constituirían el bagaje que apoyaría los aspectos pedagógicos del ejercicio docente: psicología, pedagogía y didáctica general.

En cuanto a las opiniones de cómo vivieron la experiencia formativa, el maestro Pedro al hablar sobre ella coincide con las de los maestros del estado de México.

E. ¿Cómo valorarías esa formación de la normal básica?

Mo. [...] básicamente **mucho énfasis había en eso de que lo aprendiera uno como conocimiento, pero como uso en la práctica, casi no, muy poco se podía poner en práctica**(Pedro.4:4)

En la opinión de la mayoría de los maestros bilingües del Centro Regional No. 14 de la sede Toluca y subsede Atlacomulco, la capacitación recibida fue valorada en general como deficiente.

En referencia a los contenidos de formación, consideraban que:

“el conocimiento que adquirimos es raquíto, las materias son inadecuadas”; “nada más nos enseñan la teoría y no la práctica”; “los cursos no son buenos, no responden a las necesidades reales”; no todo lo que se nos enseña lo podemos aplicar en nuestro medio”. (Calvo y Donnadieu, op cit.:116-118)

“Las técnicas utilizadas en clase” fueron el autodidactismo y el trabajo en equipo, la primera no era considerada como el “mejor medio para su aprendizaje”.

De los maestros- asesores opinaban que su calidad académica era baja, “debido básicamente a la falta de especialización en las materias que ofrecían y manifiesta incapacidad para impartir la clase” así como, una “actitud de indiferencia que mostraban hacia la educación indígena y hacia los maestros indígenas”(Ibid.:120).

La experiencia de Pedro no fue muy diferente, al respecto opina:

E. ¿Cómo trabajaban en general los asesores?

Mo. Él exponía, el asesor, había también trabajo donde nosotros exponíamos, los alumnos. Así era el trabajo, era revisar lecturas, comentarlas, exponer, el asesor también... pedimos trabajos, cuestionarios para resolver.

[...]

La cuestión es de que los asesores no conocían el medio, o sea había lecturas que hablaban sobre el medio indígena, pero ellos no conocen el medio, había cosas que ellos se saltaban, o

sea que no se veía, e incluso había asesores que sostenían que la educación indígena, así como tal, no tenía resultado, no tenía razón de ser ... a lo último las lenguas indígenas iban a desaparecer y que el español tenía que ser la lengua de educación. Que lo único que se estaba haciendo era retrasar ese proceso (Pedro.4:2).

Los comentarios anteriores señalan uno de los puntos más débiles del proceso, la formación de los formadores de maestros, en particular para atender las necesidades educativas del medio indígena. Desde mi punto de vista, los docentes formadores además de estrategias pedagógicas que apoyen la reflexión más que la reproducción de lecturas, requieren un conocimiento del campo pero no sólo desde la teoría, sino también de la realidad educativa concreta.

Si en el caso de los maestros bilingües, la ausencia de una formación pedagógica adecuada a la realidad del contexto sociocultural y lingüístico en el que trabajan, los obliga a echar mano de lo aprendido en sus experiencias escolares. A los asesores se les coloca en la misma situación y recurren a emplear lo aprendido en su paso por las escuelas de educación superior.

Al ser el docente formador uno de los mediadores del curriculum prescrito, él hace sus propias interpretaciones del programa a impartir y toma decisiones sobre la selección de contenidos y las estrategias que considera más apropiadas. Ante la ausencia de una formación, sus acciones son más intuitivas que reflexionadas.

Como ya se apuntaba, ésta es una de las problemáticas más sentidas en la formación de maestros bilingües: la formación de los asesores; situación que persisten aún hoy día, y que este ejemplo, permitirá comparar con la formación docente que la UPN ofrece en la subsede de Ometepec, Guerrero; lugar donde estudiaron algunos de los entrevistados.

C. Universidad Pedagógica Nacional

El análisis de esta temática en la UPN se aborda contrastando primero, el discurso del curriculum prescriptivo con los resultados del proyecto de evaluación y seguimiento de las LEP Y LEPMI'90⁴. En segundo lugar, estos resultados se comparan con las voces de algunos de los actores del curriculum en la subsede Ometepec: egresados y asesores. También está presente la visión personal de mi experiencia como diseñadora y asesora en esta subsede.

Como todo proyecto educativo estas licenciaturas inician como una propuesta que contiene determinadas concepciones, supuestos, valores y visiones de la realidad de quienes lo elaboran, pero que en su puesta en práctica se va transformando.

De este modo, encontramos que las ideas iniciales de formación docente, metodología de trabajo, perfil del estudiante y asesor, es decir, de la propuesta en su conjunto, se

⁴ Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan '90. El Proyecto de Evaluación y Seguimiento de estas licenciaturas se llevó a cabo en dos fases de 1995 a 1999, contó con seis líneas, a saber: Seguimiento de matrícula; Perfil de ingreso y egreso de los estudiantes; Desempeño académico del estudiante /asesor; Materiales y modalidad de estudio; Productos de titulación e Impacto social.

modifica y adquiere sentido en los contextos reales en los que se desarrolla y de acuerdo a sus circunstancias particulares.

A través del Plan de Estudios como documento normativo podemos acercarnos a la intencionalidad de formación docente declarada explícitamente:

Las licenciaturas constituyen un espacio académico en el cual se reflexiona, desde una perspectiva multidisciplinaria, la problemática de la práctica docente en el contexto indígena y aporta elementos para que **el estudiante recupere su experiencia; revalore tanto la cultura del grupo indígena con el que trabaja como la nacional; resignifique el curriculum escolar y transforme su práctica docente.**

[...]

El análisis y la confrontación de la experiencia docente del estudiante con los elementos teórico –metodológicos aportados por los cursos de estas licenciaturas lo conducen a **construir y reconstruir su propio quehacer y a la elaboración de propuestas pedagógicas, en respuesta a algunos de los problemas que enfrenta cotidianamente** (SEP /UPN,1993:22-23).

La importancia del Plan 90 radica en que, “ha sido el primero y único, de carácter universitario, que se dirige a la atención específica de los profesores de educación indígena” (Avilés *et al.*,2000:2); Además de que ha pretendido “...ser una respuesta al reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística y a la problemática que de ella se deriva...” (SEP/UPN,1993:2).

Su modalidad de estudio semiescolarizada es la que sustenta el proceso de formación docente:

Comprende **tres situaciones de aprendizaje: individual, grupal y taller integrador, en los que el estudiante interactúa con otros sujetos y con los materiales de estudio** (Guías de Trabajo y Antología).

El valor de la propuesta metodológica está dado por la posibilidad de que **el sujeto construya y reconstruya su conocimiento en torno a la práctica docente y relacione la teoría con la práctica**, a partir de las actividades de estudio propuestas para cada una de las situaciones de aprendizaje (Ibid.:35)

Bajo esta metodología de trabajo, una parte central del proceso de formación se basa en los materiales de estudio, los que se convierten en uno de los mediadores del curriculum prescrito.

Al pasar del “deber ser” del curriculum prescrito al proceso de formación en los contextos reales de la UPN, descubrimos su complejidad al ser un proceso multideterminado, tanto por las historias de formación de sus participantes: estudiantes, asesores y diseñadores; como por los modos de relación que se establecen entre ellos. Todo esto enmarcado en el contexto institucional de cada lugar de trabajo, unidad o subsede, lo que le imprime su particularidad.

Para tener una visión más completa de la vida en las aulas de la UPN Ometepec, recupero las percepciones de los egresados de ellas. Éstas muestran la reproducción de las prácticas de las anteriores instituciones formadoras: exposición de temas por el

asesor o equipo de estudiantes, lo cual está muy alejado de lo prescrito en el Plan de Estudios: la reflexión sobre la experiencia docente y las tres situaciones de aprendizaje.

E. ¿Cómo trabajaban contigo los asesores?

Ma. Algunos de ellos como que sí les interesaban las clases, preparaban sus clases, pero también hay algunos que nada más pasaban a los salones, dejaban los temas, repartían los temas para que cada equipo preparara su clase y ya a la siguiente sesión pasábamos a exponer. Para algunos asesores estaba bien lo que nosotros exponíamos (no señalaban si estaba) bien o mal; algunos asesores aclaraban bien el tema, sí uno se salía del tema. Pero había otros que no, nos dejaban dar (el tema), a ellos les importaba poco si aprendemos o no aprendemos.

[...] más que nada usaban las antologías y las guías como que no... por eso cuando íbamos en sexto semestre, octavo o séptimo semestre no sabíamos cómo hacer un proyecto...(Concepción.4:1-2)

A mi realmente las sesiones nunca me gustaron, porque solamente dicen de tal tema y tal tema y cada quien pasa a exponerlo y se acabó. Pero además de eso, las explicaciones que me daban algunos asesores no me convencían, porque leía y algunos conceptos los investigaba y entonces como que las explicaciones que me daban los asesores no concordaban con lo que yo había leído, con lo que yo pensaba que querían decir los autores de los libros (Paco.4:1).

El uso predominante de antología lleva al asesor a desconocer cuáles son las finalidades que guían las distintas actividades de estudio que se proponen, lo mismo que al ignorar las tres situaciones de aprendizaje que plantea la modalidad, hace que ambas condiciones lleve al estudiante a centrar la atención sólo en la exposición de los textos, se deja de lado la reflexión de las experiencias y nociones de los estudiantes con respecto a la problemática que se revise.

Como consecuencia de esta situación los objetivos de los cursos y la metodología de trabajo son más bien definidos desde la perspectiva personal del asesor. De ahí que las mayores dificultades del proceso de formación se encuentran relacionadas con el tipo de prácticas del docente formador, las que pierden de vista los propósitos de formación y las necesidades de los estudiantes maestros.

Por las expresiones que los asesores UPN han vertido en eventos e informes de evaluación y seguimiento (Jordá 2000), pareciera que hay una tendencia a considerar el conocimiento teórico, como ellos lo llaman “elementos teórico-metodológicos”, como el instrumento que resolverá los problemas de la práctica. Más bien, el conocimiento producido por las ciencias de la educación puede apoyar al estudiante maestro a comprender la problemática que enfrenta, a construir explicaciones en torno a su hacer, de esta manera él proponer alternativas y tomar decisiones.

Esta situación que se presenta en el Plan '90 fue estudiada por Espinosa (1998) con respecto al Plan 85⁵, quien revela que existen evidencias que llevan a dudar acerca de la pertinencia y la orientación de los desarrollos teóricos en la propuesta de formación

⁵ La Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria, Plan 85 de la UPN, fue tomado como base para el diseño del Plan '90, por lo que este último siguió un enfoque semejante en cuanto a la relación de la teoría con la práctica.

del Plan 85 y más aun, la dificultad de los maestros para articular dichos contenidos teóricos a su reflexión y a la solución de los problemas docentes.

La separación entre teoría y práctica trae consigo consecuencias en la práctica de formación de docentes, ya que, el estudiante maestro al centrarse en las corrientes teóricas y no reflexionar su acción, difícilmente descubrirá en su quehacer cotidiano la existencia implícita de teorías que lo sustentan.

En la UPN continuamos la tendencia mecanicista de la escuela primaria, los estudiantes maestros repiten las ideas de otros y el conocimiento docente que han construido en su experiencia no es reconocido, ni puesto a discusión mucho menos valorado (Jordá,2001).

Asimismo, las condiciones institucionales, laborales y materiales, influyen de manera importante en dicho proceso, por ejemplo, el mayor número de estudiantes de LEP y LEPMI'90 se ubica en las subsedes y éstas no cuentan con los requerimientos básicos para su operación (edificio propio), la situación de los estudiantes y asesores es desventajosa y en cierta medida determina el proceso formativo (Jordá, 1999).

En síntesis, los procesos muestran que la formación de docentes para los pueblos indígenas, es una historia que se repite, una y otra vez, encontramos como una constante la improvisación en el diseño de programas de formación docente, los que no parten del conocimiento de la realidad y necesidades educativas que se pretende atender. De la misma manera se ha improvisado la preparación de maestros bilingües y de los asesores que los atienden, por tanto, la precariedad académica y pedagógica ha imperado en estos procesos de formación.

Las propuestas han ofrecido una formación homogénea para todos los maestros del país, sin considerar las características y necesidades educativas de los contextos indígenas. Por lo general, la concepción de formación docente que ha predominado en los programas y en las prácticas ha sido instrumentalista.

El intento pionero de la UPN de introducir un enfoque diferente se ha visto malogrado desde el propio diseño curricular y ha chocado con la inercia de las tradiciones de la práctica de formación, las estrategias empleadas por los asesores parten de las lecturas y queda de lado el sujeto maestro y la reflexión crítica de su experiencia docente.

Al mismo tiempo, las paupérrimas condiciones institucionales, materiales y laborales que han caracterizado a los distintos programas de formación y en particular a la subselección Ometepe, en lugar de propiciar el cambio lo obstaculizan.

5.3 Las dimensiones cultural y lingüística en las propuestas de formación docente

Al inicio de este trabajo señalé la necesidad, por razones metodológicas, de analizar la práctica docente en dimensiones, ya que este recorte permite revisar con mayor

detenimiento cada una de ellas, para desentrañar la problemática y encontrar alternativas por separado en el proceso educativo.

5.3.1 La dimensión cultural

Al hablar de esta dimensión en los programas de formación, se refiere a la noción de cultura que contienen, así como, a la propuesta que dicho programa le hace al maestro para tomar en cuenta la cultura de sus alumnos dentro de un currículo nacional.

A. Cursos de Capacitación

Como ya se mencionó los primeros cursos de 1979 tuvieron una marcada orientación hacia la organización escolar y posiblemente la dimensión cultural de la práctica docente se enfocaba a una materia que se denominaba: “Desarrollo de la comunidad”.

Diez años después con la política de modernización educativa, el curso empieza a sufrir algunos cambios, seguramente como resultado de la experiencia de la puesta en práctica del programa de educación indígena, así como, con una perspectiva distinta de las nuevas autoridades de la DGEI, que intentaban cubrir las necesidades de formación detectadas en el antes citado diagnóstico que elaboraron y que se dio a conocer en el año noventa. En lo que corresponde a la dimensión cultural, se incluye la materia “Metodología para la captación e incorporación de contenidos étnicos”.

La maestra María que participó en los cursos de Inducción a la Docencia de 1989, nos comenta:

hablaban de las costumbres de cada pueblo, **salíamos a investigar los pueblitos** que estaban cerca, **cómo celebran ellos las de todos santos, o fiestas ...** (María.1:16)

En 1988 se publicó por vez primera el *Manual de Captación de Contenidos Étnicos*, que se proponía “la captación, construcción y validación de contenidos étnicos” (SEP/DGEI,1990:10), mediante la investigación participativa, quizá el comentario de la maestra María tenga relación con el enfoque del curso que recibieron.

A su vez Paco lo confirma:

E. ¿Recuerdas algo que les decían de cómo era eso de los contenidos étnicos?
Mo. Era muy ligero, pero yo después por mi cuenta empecé a leer algunos libros ahí, que hablaban sobre **captación de contenido étnico, es cómo las cosas que hacen los grupos indígenas se puede incorporar como contenidos educativos dentro de la escuela** (Paco.1:17).

Estas citas son un ejemplo de la concepción “folclórica” de cultura que ha predominado en los programas de formación, en los formadores de maestros y por lógica, entre los mismos docentes y que tiene relación con la poca claridad que ha existido para que el maestro bilingüe cumpla con la exigencia de las autoridades educativas: traducir la cultura local a contenidos escolares.

Asimismo, en el curso de 1989, según ha señalado María, la preparación abarcaba otras áreas como la artística con canto y danza, situación que se señaló en la capacitación de los promotores culturales bilingües. Posiblemente, este programa respondía a la lógica de que el maestro contara con los elementos necesarios para ofrecer una educación integral a los niños indígenas.

Me parece que hay una continuidad en estas actividades, no sólo en los programas de capacitación docente, sino en las actuales prácticas escolares, donde nunca faltan los eventos “socioculturales” y las competencias deportivas, que dejan entrever las reminiscencias de las “fiestas cívicas y sociales” de la escuela rural.

Naturalmente, que el punto que marcaba la diferencia entre los cursos para maestros rurales en general y los dirigidos a aspirantes en el medio indígena, ha sido y es la concurrencia de diversos “grupos indígenas de todo el país”, encuentro que significó para el maestro Paco descubrir la existencia de otros pueblos indígenas pero a la vez diferentes a los amuzgos.

Fue en Alcozauca adelante de Tlapa., Había de **todos los grupos indígenas**, de todo el país, había mayos, yaquis de Sonora, Chihuahua, Nayarit, los huicholes, de Durango [...] había algunos de Veracruz, fueron varios, eran como 300, 400 personas. Entonces como que siento que no se cubría todo, es decir, carecíamos de algunas cosas básicas para que uno pudiera estar. A veces nos daban de comer frijoles hervidos, nada más, sin nada de condimentos nada. Así la tortilla, pues, mal hechas. [...]

Se podía **rescatar la convivencia que tuvimos con gente, con indígenas**, ¡porque eran indígenas!, que tenían diferentes costumbres, platicábamos con ellos, nos llevamos muy bien con los huicholes, nos prestaban sus trajes de allá, nos los poníamos.

Inclusive **participábamos en bailables con ellos juntos**, con los huicholes, con otros que nos llevamos bien, fue con los yaquis de Sonora, recuerdo, y eso sería lo rescatable de ese curso, en cuanto a que conocimos cómo ellos piensan, cómo ellos son. La sorpresa que nos llevamos es que los **yaquis y los mayos llegaron con más preparación, ellos ya tenían una carrera, ya habían salido de la Normal** y yo creo que ellos, no sé si estén mejor organizados en la cuestión educativa, pero ellos ya llegaron, ya bien preparados. Y de ahí en fuera, todos pues llegamos a ver qué pasaba, no llevábamos la preparación ni nociones sobre cómo trabajar (Paco.1:17-18).

Éramos de las pocas étnias que tenía su himno nacional, yo recuerdo algunas ahí mismo empezaron a elaborar su himno nacional en su propia lengua, porque no lo tenían. Yo me acuerdo que **cada étnia hacía los lunes homenaje a la bandera y cada étnia tenía que interpretar su himno** (en su lengua). Nosotros éramos varios, éramos como unos 18 amuzgos, no, más porque los de Cochoapa, no entonces más éramos pasados de 20.

Yo me acuerdo que **los lunes para hacer el homenaje, cada quien se tenía que poner su indumentaria típica de acá** y luego hacer los **hombres a la bandera, cantar el himno nacional**. Algunos les gustaba el himno nacional en amuzgo, quizá porque ya estaba más trabajado, ya estaba escrito y otros tenían un problema, yo no recuerdo si eran los tlapanecos que no tenían su himno en aquel tiempo, o los mixtecos, pero ahí empezaron a tratar de traducir el himno en su lengua (Paco.3:11).

La formación de maestros en este tipo de eventos da continuidad a una de las tradiciones más arraigadas de la escuela rural mexicana: la transmisión de valores como la exaltación del amor a la patria y a la unidad nacional, por medio de las

tradicionales ceremonias cívicas de los lunes de cada semana, prácticas cotidianas vigentes en todas las escuelas primarias del país.

Me parece que lo anterior muestra cómo la cultura escolar se constituye a lo largo de un proceso histórico y que es a través de la participación en las prácticas escolares como los estudiantes aprehenden los patrones de comportamiento, actitudes y valores que la escuela promueve.

B. Normal Básica

En el mapa curricular de los estudios para profesor de educación primaria bilingüe bicultural, aparecen los títulos de cursos que eran exclusivos para los maestros bilingües, por lo cual se supone les ofrecerían una formación que se relacionaba con la dimensión cultural, éstos eran: Ciencia de la Salud I, II y III; Procuración legal I,II y III; Integración Social y Antropología (López Guzmán,1994). De un total de 44 cursos el 23 % pretendía ofrecer una formación bilingüe bicultural.

Por los nombres de las materias se deduce que seguían una orientación semejante a la propuesta de la Escuela Rural Mexicana, en la que las misiones culturales buscaban el desarrollo comunitario.

El estudio de Calvo y Donnadiu informa que en la materia de antropología, los temas y materiales empleados no se relacionaban con el objetivo de la materia: “ofrecer a la población magisterial indígena conocimientos sobre su cultura, sus tradiciones, sus costumbres”. Se calificaba al curso de haber sido ofrecido de “forma desorganizada, parcial y proporcionó información a los alumnos sobre el origen del hombre y las características de las razas humanas que resultaba irrelevante” (Calvo y Donnadiu,1992:230).

Un aspecto que resulta relevante porque muestra la relación entre las prácticas culturales de la institución escolar y la identidad magisterial que se va constituyendo, es cuando los maestros bilingües se perciben estigmatizados en el conflicto generalizado que se suscitó por el título profesional que se obtenía de profesor de educación primaria bilingüe bicultural.

Los maestros se oponían a que se les expidiera un título con el agregado de bilingüe bicultural, al ser entrevistados aseveraban que los contenidos de:

“la capacitación que proporcionan no tiene nada de bilingüe; el programa es igual al de todas las normales”; “no llevamos nada de bilingüismo; solamente se menciona que hablamos el mazahua”(Ibid.:121)

Pero estas opiniones a mi modo de ver, dejan al descubierto el sentir de los maestros en cuanto a la discriminación por ser indígenas:

“Hay poca posibilidad de seguirse preparando con el título bilingüe-bicultural: hay mucha **discriminación**; no debemos dejar que **nos marquen**”; “el querer darnos ese título implica una

discriminación”; “yo rechazo el agregado porque **siempre se ha dicho que nuestro sistema no funciona**” (*Ibid.*:122)

Es un hecho evidente la identidad estigmatizada asumida por el magisterio bilingüe en general; por las anteriores expresiones de los maestros, parece que en el estigma que los marca están implícitos dos componentes, uno es el origen indígena y otro es el no haber estudiado la Normal escolarizada, como lo confirman estos testimonios de amuzgos:

estos maestros (monolingües en español) hacían una labor en contra de las escuelas bilingües entre los habitantes de esos lugares, remarcando **lo que tradicionalmente se dice de los maestros bilingües, que son “maestros de segunda”** porque no tenían estudios como ellos que **eran egresados de las normales**, además de que su trabajo era considerado “extraescolar” y por lo tanto de mucho menor categoría que la educación que estos maestros monolingües en español ofrecían a los niños indígenas (López, 1994:75-76).

Me acuerdo que decía (el maestro que impartía el curso de capacitación a promotores bilingües), ¡no que va!, **cómo van a compararse ustedes con los normalistas**, porque estudian en la normal. **Había unos compañeros mestizos, más preparados que le contestaban por coraje.** Ya sabemos que esa gente sabe mucho, saben más, pero a veces, le decían a él, **en la práctica no la hacen**, maestro, aunque usted diga que son gente muy preparada, y sí lo creemos porque **fueron a la escuela buena**, tuvieron esa oportunidad. Pero lo hemos visto en la escuela que no lo están haciendo no es cierto, otros sí otros no (Luis.1:9).

El segundo testimonio pone de relieve que el estigma de ser maestro bilingüe, es compartido por mestizos y amuzgos, lo cual significa ser de “segunda”. Es posible reconocer en el estigma, los resultados de la política educativa indigenista y por supuesto, de las condiciones de subordinación de los pueblos indígenas: desigualdad de oportunidades educativas en todos los sentidos: el difícil acceso a la escuela primaria y más aún a otros niveles de escolarización; la ausencia de una formación profesional previa al inicio laboral; una capacitación en servicio con planes y programas inadecuados a la realidad de una práctica bilingüe, con asesores improvisados que desconocen esa realidad.

C. Universidad Pedagógica Nacional

La línea antropológico-lingüística (AL) de las LEP y LEPMI'90, es en la que se hace más evidente la intención de analizar las situaciones de diversidad lingüística y cultural de los contextos indígenas que permitan al maestro concretar pedagógicamente una educación que responda a esta diversidad.

El propósito general que plantea la línea AL es:

[...] que el estudiante analice, desde lo antropológico las relaciones culturales, económicas, políticas y sociales tanto internas como externas de los grupos étnicos, para **reconocer e interpretar la dinámica cultural en la que realiza su quehacer educativo** así como el **proceso de conformación de la identidad étnica y de clase del grupo al que pertenece y su estrecha relación con el contexto nacional.**

Las siguientes opiniones de los asesores fueron recogidas por la línea del proyecto de evaluación y seguimiento que revisó los materiales y la modalidad de estudio, éstas nos hablan de los obstáculos para concretar el propósito de la línea:

Entre las observaciones y recomendaciones hechas por los asesores a la Línea **Antropológico Lingüística** encontramos: **“Algunos cursos son muy teóricos** y centrados en análisis antropológicos complicados, que muchas veces dejan de lado las necesidades y problemáticas del maestro de educación indígena. Las **antologías básicas deben contener temas simples y de fácil comprensión para los estudiantes**. Después incluir otros más complejos en las antologías complementarias, ya que **distan mucho del nivel de comprensión y realidad de los estudiantes”**.

“Es importante que la línea en su conjunto **se oriente hacia situaciones concretas para apoyar teórica y metodológicamente** el desarrollo de la práctica docente específica de la educación bilingüe multicultural” (López Cervantes, 1996:11-12).

Como ya se decía, en la línea AL se pretende apoyar la reflexión del maestro hacia las situaciones de diferencia lingüística y cultural del grupo escolar que atiende, con respecto a los programas escolares nacionales. Sin embargo, estos cursos estaban más orientados⁶ al debate y posiciones teóricas antropológicas, esto hacía que las actividades y situaciones problemáticas relacionadas con la acción pedagógica del maestro, no fueran la parte medular de los contenidos de los materiales de estudio.

De los debates que se trataban en los cursos y que no quedaron claros a los maestros, como se evidenciaba en los trabajos de titulación, son los conceptos de cultura y de lo étnico referidos a su identificación en situaciones escolares. El propósito era plantear propuestas pedagógicas que partieran de la cultura y lengua de los niños y se incorporaran los conocimientos locales al curriculum escolar.

Las evidencias que muestran las elaboraciones de los estudiantes maestros con respecto a la dimensión cultural, fueron recabadas por la línea de evaluación “Productos de Titulación”⁷ de los trabajos recepcionales llamados propuestas pedagógicas⁸, en ellos se observaban distintas formas de enfocar la cultura local y de darle o no, un tratamiento pedagógico (Jordá, 1999).

De esta manera, se observa en la estructura del trabajo un apartado denominado “marco contextual”, o “referencias contextuales”, o “contextualización del problema”, en

⁶ Esta apreciación y las siguientes valoraciones de los campos de conocimiento escolar, corresponden a la primera etapa del proyecto de evaluación y seguimiento. Con base en estos resultados los materiales de estudio se rediseñaron entre 1999 y el 2000, en los cuales se intentó un mayor acercamiento a la realidad de la práctica docente.

⁷ La línea “Productos de Titulación” pretendía acercarse al conocimiento de lo que ocurre en el proceso de formación docente, principalmente en los últimos tres semestres del área terminal de la carrera a lo través de los trabajos de titulación (Jordá, 2000); contó con dos etapas, la primera de 1995-1996 en la que se revisaron los trabajos iniciales de titulación de la primera generación (1990-1995). La segunda etapa presentó sus resultados en 1999 aunque no han sido publicados. El análisis y ejemplos que se presentan corresponden a la segunda etapa, ya que he podido corroborar concepciones semejantes en los estudiantes maestros de la subselección Ometepec, en la experiencia de trabajo con ellos (2001-2002).

⁸ La propuesta pedagógica además de ser un trabajo para titularse, es ante todo, una estrategia de formación que se desarrolla a lo largo del área terminal. En ella se intenta reconstruir la experiencia docente, reflexionarla críticamente identificando problemas y proponiendo alternativas de solución.

el cual hace alusión a las características de la comunidad. A veces se llega a presentar una “monografía”, como es el trabajo titulado: “Ejercicios para el desarrollo de la percepción visual en niños indígenas, específicamente en el área de posición en el espacio de acuerdo con el test de Frostig”, que enseguida se expone:

- 1) Monografía de la población de X
 - A) Algunos antecedentes históricos
 - B) Geografía
 - C) Ganadería y enfermedades que atacan al ganado
 - D) Características de las calles
 - E) Transporte
 - F) Vivienda
 - G) Tipo de población que constituye a la comunidad
 - H) Principales necesidades percibidas por la población
 - I) Cultura y vida cotidiana
 1. Mitos y leyendas
 2. Organización de las fiestas religiosas
 3. Principales festividades y formas de festejarlas
 4. Costumbres y tradiciones: a) prácticas curativas, b) petición de lluvia c) matrimonio d) mejoras comunales.
 5. Tradiciones culinarias y platillos típicos
 6. Baile y música
 7. Artesanías
 8. Formas habituales de convivencia
 9. Modos frecuentes de solucionar los conflictos
 10. Causas de emigración e incorporación de otros patrones socioculturales
 11. Carencia de apoyos gubernamentales
 12. Formas de organización social...
 13. Cargos y valores sociales más compartidos
 14. Liderazgo religioso en la comunidad
 15. Grupos de presión y de poder
 16. Tipo de presión que se ejerce para la conservación de las normas
 17. Cultura y recreación
 18. Abasto
 19. Seguridad pública
 20. Asistencia social
 21. Tenencia de la tierra
 - J) Datos socioeconómicos
 1. Instituciones educativas existentes
 2. Principales problemas en materia de salud, educación y vivienda
 3. Otros problemas que inciden en la población (Rojas,1997)

Aunque otros trabajos aluden a las características de la comunidad no entran en tantos detalles como éste, sin embargo se presenta con la intención de ilustrar algunas cuestiones:

La primera es la forma de concebir la cultura, muy frecuente en los estudiantes-maestros y que en momentos raya en el folclorismo; la segunda cuestión es que a simple vista y también al interior del trabajo, falta relacionar la descripción de la cultura con lo que en este caso, pretende aplicar y proponer, “ejercicios para el desarrollo de la percepción visual”.

Veamos un ejemplo de propuesta pedagógica en el campo de las matemáticas, en ella el maestro cuestiona su práctica y descubre cómo el aprendizaje significativo tiene que ver con las nociones que el niño aprende en la familia y comunidad:

1.6 El sentido pragmático y funcional de la enseñanza de la suma y resta

Cuando hablo de darle sentido pragmático y funcional a la enseñanza de la adición y sustracción, me refiero a que hay que enseñarlas como instrumentos que sirven para resolver problemas cotidianos y no como un conocimiento desvinculado de la realidad. Esto es enseñar de la vida para la vida, como la educación familiar y comunitaria.

(...)

Mi insistencia en darle a la enseñanza de las operaciones aritméticas un sentido pragmático y funcional, se funda en el hecho de que es la forma como aprenden los niños en el seno familiar y comunitario, un aprendizaje que se basa en acciones concretas y reales... Considerar estos conocimientos previos es fundamental; porque los niños cuando llegan a la escuela, ya poseen una serie de conocimientos matemáticos. Saben sumar y restar, aunque no de manera convencional, ni usando los símbolos numéricos; por eso se proponen nuevas estrategias para la enseñanza de las mismas operaciones.

Los niños manifestaron sus conocimientos previos, cuando les fueron planteados problemas sencillos en forma de interrogantes, como por ejemplo.

¿Cuántas tortillas comiste hoy en la mañana? ¿Cuántas tortillas comió tu mamá? ¿Cuántas tortillas comió tu papá? ¿Cuántas tortillas comió tu hermano? ¿Cuántas tortillas comieron entre todos? ¿Cuántas tortillas hizo tu mamá? ¿Cuántas tortillas quedaron para la comida?

(...)

Recuerdo bien que siendo el mes de mayo, cuando en una sesión pregunté a los alumnos, con qué otros artículos querían que trabajáramos la suma y la resta; ellos en un principio se mostraron sorprendidos, pero un poco después dijeron que querían trabajar con los mangos. Porque los papás de la mayoría de los niños del grupo tenían huertos de mangos, en donde éstos ayudan desde el desyerbe, riego, corte y venta de los mismos.

Los niños me hicieron saber que había cuatro tipos de mangos en los huertos de la comunidad que son: 1) mangos de manila, 2) mangos petacones, 3) mangos corrientes, y 4) mangos pescado.

Al respecto debo reconocer que ignoraba de la existencia de otros tres tipos de mangos, sólo sabía de los mangos petacones, porque eran los que veía en la orilla de la brecha por donde transitaba cada ocho días; fueron los niños los que me enseñaron la existencia de los otros. Por eso digo que en un enfoque constructivo, aprendemos maestro y alumnos (González, 1997).

Considero que el maestro del último ejemplo logra captar a la cultura como Geertz la concibe en el fluir de la acción social, porque es “donde las formas culturales encuentran articulación” (Geertz, 1987:30). Asimismo, la concreta inventando estrategias pedagógicas para la situación en la que está inmerso en ese momento.

5.3.2 La enseñanza bilingüe

En este apartado reviso, en particular, los contenidos referidos a la enseñanza bilingüe de los programas en los cuales se ha pretendido “capacitar” y “formar”, a promotores y maestros en el manejo de dos lenguas.

A. Cursos de capacitación

Como ya se ha dicho en el capítulo de las políticas indigenistas, la etapa en la que se inicia formalmente la educación bilingüe a través del INI, corresponde a los promotores culturales el desarrollo de esta tarea.

De los contenidos del programa de capacitación de los primeros promotores culturales bilingües, sólo se cuenta con la sintética versión de Aguirre Beltrán de la cual puede deducirse, que en los “cursillos breves” que recibían los aspirantes se les enseñaba a manejar “cartillas en idioma vernáculo y de cartillas de transición al castellano, así como alfabetos murales, juegos para la alfabetización...” (Aguirre,1976:229). Al mismo tiempo se dotó a las escuelas de una prensa para que elaboraran su propia producción de materiales escritos y darle continuidad a la alfabetización en ambas lenguas.

Sin embargo, el testimonio de Luis, entonces aspirante a promotor, dista mucho de esta información, ya que, este curso de preparación proponía como último fin, la castellanización, pero a diferencia de la política incorporativista de introducir directamente el español, usaba como puente la lengua indígena, pero no enseñaban su escritura.

... me fui a Ometepec, otros meses de curso, fue duro también allá un curso, me enseñaron como iba a trabajar. Aquel tiempo era de **puro castellanizar**, porque los niños que se atendían aquel tiempo, los grupos le llamaban **preparatorio** para primer grado de primaria, era como si fuera kinder, nada más que podían entrar niños de siete, ocho años.

... el curso **duró tres, cuatro meses... Nos enseñaban cómo enseñar a los niños a leer, escribir y hablar el español**, cómo se enseña el español, me acuerdo que no había mucho material como ahora, pero teníamos material de la región, por ejemplo, para enseñanza de matemáticas teníamos que juntar las piedritas, las varitas, palitos para contar con los niños y que vamos a aprender en español. **Que los niños imiten a uno, con que hablen, que contesten, que no nada más escuchen, que el maestro les digan uno (en español), y en amuzgo cwii, las dos lenguas al mismo tiempo, enseñanza bilingüe, (decían que) era muy importante hacer hablar a los niños y (la) lectura, ya desde entonces decían que sí se podía en la lengua del niño** (Luis.1:7).

El maestro destaca un principio pedagógico hace tiempo olvidado en la educación bilingüe, considerar en primer lugar el desarrollo de la lengua oral antes que la escrita. Al final enfatiza el cambio de la política de lenguaje cuando apunta que los promotores ya se les permitía hablar la lengua indígena, no se les prohibía como en la etapa de castellanización directa.

Como nos describe más adelante el maestro Luis, los participantes en este curso eran promotores ya en servicio y en su mayoría hispanohablantes, contrario a lo establecido

en el Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües donde el promotor tendría que ser originario de la comunidad y hablante de la lengua nativa.

Esos tiempos **casi no había gente que podía leer en amuzgo**, nada más... ¿cuántos éramos?, como dos, tres, nomás. Pero yo les ganaba a todos los demás, porque yo de por sí ya sabía, ya había aprendido. Había unos que hacían la lucha, porque no querían que los jefes los descubrieran, iban a saber que no saben nada, nada. Me acuerdo de unos Torres, del papá de la presidenta, por ejemplo, nada más hablan un poco de amuzgo pero leer y escribir, casi no, nada.

Como yo era nuevo, me decían **que yo no los descubriera (a los promotores hispanohablantes) que ellos** tenían ese problema. No, no hay problema como quiera vamos a aprender, sí, sí vamos a ayudarnos, pero como quiera se descubrió porque allá (en Oaxaca) ya exigían, con los mixtecos había algunos que ya sabían la escritura; con los chatinos de la Costa Chica de Oaxaca. Así que había competencia, de repente se ponían tristes los **maestros ya de dos, tres años de servicio y yo apenas como aspirante**. Ahora sí, nos va ganar Luis (ríe), ya sabemos que sabe. Se descubrieron como sea, como iba yo a dejar que ellos digan que así se hace, ¡no!, yo estudié, ya fui a curso, ya sé. Así que ni modo se descubrió.

Cuando hacíamos láminas, cuando se trataba de que cada grupo étnico lo hiciera en su lengua, yo mero estaba ahí, ustedes nada más me dicen qué es lo que vamos a hacer y yo escribo. Y así fue, se descubrió como quiera, ellos no querían pero yo ni modo que me fuera hacer para atrás; **ellos eran mestizos**, ya murieron los maestros, ellos **en su idioma español eran listos, pero ya en amuzgo, ya no** (*Ibid.*)

El comentario permite darnos una idea de los términos en los que operaban estos cursos. De esta manera, es difícil que el curso apoyara el trabajo de los promotores hispanohablantes para desarrollar con sus alumnos las habilidades lingüísticas de recepción y producción en los niveles oral y escrito.

El maestro al recordar su proceso de adquisición de la lengua escrita, descubre cómo él transfirió las habilidades alfabéticas del español a la escritura del amuzgo y marca la diferencia con los mestizos al reconocer el conocimiento que él poseía y los “otros” no. Aquí la lengua es nuevamente el signo que distingue a los amuzgos de los mestizos.

En lo que respecta a la etapa de preparación de maestros bilingües para la educación indígena bilingüe bicultural (EIBB), encontramos los dos programas de capacitación de 1979 y de 1989. En el primero parece ser que uno era el curso destinado a capacitar al maestro en el manejo de la lengua, el *Método “Juegos para aprender el español”*, pero que trataba únicamente una sola lengua: el español. La pregunta que surge es ¿cómo se les preparaba a los aspirantes para que estudiaran y desarrollaran con sus alumnos la lengua indígena?; si los futuros maestros no la habían estudiado y desconocían su escritura.

El sólo nombre del curso delata que para este programa de capacitación, la meta única era la alfabetización en español. Al mismo tiempo, hacía suponer al docente en ciernes, que el ser bilingüe consistía en sólo hablar las dos lenguas, escribir el español y no la lengua indígena.

Al revisar el programa de “Inducción a la Docencia” de 1989, se observa que el curso que atendería el aspecto bilingüe de la práctica se modificó, del aprendizaje del español

a la “Metodología para la lectoescritura en lengua indígena”. Es posible que el cambio tuvo relación con la mencionada modernización educativa y la necesidad surgida de la misma práctica docente.

También las experiencias narradas confirman un avance importante para ese momento: la introducción de la “lectoescritura del amuzgo”, hecho que se dio entre la generación del año 79 y la que veremos enseguida del 89.

Paco, actor en el curso de Inducción a la Docencia en Alcozauca, Guerrero (1989), a la distancia de años de experiencia en la práctica, considera que la estrategia que se revisó en el curso para abordar la enseñanza de la lengua indígena fue insuficiente:

Él fue mi asesor y nos daba administración escolar algo sobre elaboración de estadística, todo ese tipo de cosas que se manejaban antes, cuadro de concentración de resultados, cómo se sacan los promedios y él **nos enseñó el habla amuzgo**. [...] Aunque yo recuerdo que **él no ponía un método específico para enseñar el amuzgo**, porque yo recuerdo que él llevaba las **cartillas** que tenía aquí y sobre esas **nada más contestándolas**, haciendo cosas de ese tipo, pero **no en una forma definida para enseñar el amuzgo**. Pero ahí empezamos nosotros, teníamos recuerdo eso sí, la lengua indígena era todos los días, me parece que teníamos **dos horas y media diario de lengua indígena** (Paco.4:11).

El nombre de la materia señalaba que ofrecería una metodología para enseñar a leer y escribir la lengua indígena, sin embargo, es obvio que también había una necesidad primero de conocer la lengua escrita del ñomndaa. Por lo que es explicable que en los relatos aparezcan estas prácticas de acercamiento a la escritura del amuzgo, aunque el asunto de su enseñanza quedó sin resolver.

En síntesis, los dos cursos que se revisaron de preparación previa con respecto a la enseñanza bilingüe no aportaron elementos a los maestros para el desarrollo de una práctica bilingüe que enfrentaron. Ahora veremos qué les dejaron los estudios de Normal básica que realizaron.

B. Normal Básica

El programa de Normal para preparar al profesor de educación primaria bilingüe bicultural, en cuanto al tratamiento bilingüe no se observa ningún curso específico, se incluyen cinco cursos que se refieren a aspectos relacionados con la lengua, tres de “Español”, uno en cada año de estudio y dos de “Lingüística” en los dos primeros años.

Parece ser que la formación docente en este aspecto se interpretaba como lo hizo la coordinadora administrativa del Centro Regional No. 14 en el estado de México, al aludir a los cursos de lingüística y antropología:

“las raíces de la lingüística con el objeto de que el maestro indígena pueda captar cualquier **dialecto**. Se dan las bases de la lengua, mas no el **dialecto**, pues los maestros ya lo hablan”; y antropología, por su parte, “tiene la función de dar la base científica, las raíces de la cultura indígena, de su tradición, costumbres” (Calvo y Donnadieu, *op cit.*:229).

El comentario da cuenta del desconocimiento de la problemática de una enseñanza bilingüe; resalta la inferioridad de la lengua indígena como “dialecto” frente a la lengua que implícitamente es el español y la limitada concepción de cultura.

En la misma investigación de estas autoras, se señala que el programa y material didáctico de lingüística daba las bases para el análisis gramatical del español, aunque en el fascículo II del segundo grado contenía un temario que versaba sobre “el español y las lenguas indígenas, el bilingüismo y lengua y sociedad” (*Ibid.*).

Es ilustrativa la apreciación que tuvieron Calvo y Donnadieu acerca del desempeño de dos asesores que impartían la materia de lingüística:

En relación con lingüística, ya mencionábamos que el asesor de Atlacomulco tenía la especialidad en español y el de Toluca, además de tener esa misma, tenía la de inglés y era hablante de una lengua indígena. Esta preparación resultaba idónea para ofrecer el contenido didáctico del programa: análisis lingüístico de la lengua española. Sin embargo, ninguno de los dos probó suficiente capacidad académica para ofrecer satisfactoriamente el contenido diferencial de la materia. Es decir, no mostraron iniciativa para intentar adaptar el contenido programático a situaciones rurales indígenas. Solamente en ciertos momentos muy ocasionales, el asesor de Toluca habló sobre las lenguas indígenas y dio algunos ejemplos de palabras en otomí;

Como se observa en el caso del estado de México, la formación de los asesores también ha sido improvisada en lo que respecta al conocimiento de la realidad educativa de las regiones indígenas, desde mi punto de vista, la dificultad estribó en pensar que, el haber estudiado una especialidad de español y de inglés, seguramente en la Normal Superior, era suficiente para orientar los programas de lingüística hacia el estudio de las lenguas indígenas.

En el registro de una clase observada por las autoras, se aprecia la estigmatización de las lenguas indígenas en el comentario de un asesor en su clase:

¿Cuántas otras palabras tenemos en nuestro **dialecto**?, o se habla completamente el dialecto porque se tienen los elementos, o no se habla. Todos **queremos que nuestros hijos sean cultos y por eso les enseñamos el español. Antes usaban huaraches, ahora ya no** (*Ibid.*:256).

El discurso de quienes en ese tiempo atendían la formación de maestros indígenas, se hace evidente la imagen estigmatizada de las lenguas indígenas como “dialectos” y el que ser hablante de un “dialecto” es sinónimo de “inculto”. La gravedad de la situación era que el discurso provenía de un hablante de lengua indígena y que a su vez reforzaba en los maestros bilingües la idea de su inferioridad frente a los no indígenas. Es importante señalar que casos como el expuesto no han sido superados y son bastante frecuentes fuera del ámbito académico entre la población mexicana de los diferentes estratos sociales.

C. Universidad Pedagógica Nacional

Los cursos cuyos contenidos están referidos a la dimensión lingüística pertenecen, a los ya señalados de la línea de formación Antropológico Lingüística (AL) en el área básica y al Campo de la Lengua en el área terminal.

En la Línea AL se explicita el enfoque desde el cual se concibe a la lengua:

La lengua, en la línea, se aborda desde la **perspectiva sociolingüística** por considerar que aporta conocimientos en relación a los **usos y funciones de la lengua en el nivel comunitario**, así como en las **situaciones de contacto lingüístico**. Esta perspectiva permite al estudiante identificar, entender y abordar problemas derivados de **la relación asimétrica entre lenguas y contar con elementos teórico-metodológicos para elaborar estrategias pedagógicas que contribuyan a la revaloración de las lenguas y culturas indígenas y a la fundamentación de la educación bilingüe** (SEP/UPN,1993:29).

Este fragmento del discurso de los diseñadores de los materiales de estudio puede ser un ejemplo de las mayores dificultades que se enfrentan en la práctica de formación: cómo pasar del plano conceptual al terreno del trabajo docente, cómo traducir “elementos teórico- metodológicos en estrategias pedagógicas”.

Aunque este es sólo un párrafo del programa, es posible afirmar con la revisión de los materiales y las opiniones de asesores y estudiantes maestros, que la traducción del nivel conceptual a la construcción de explicaciones de los usos y funciones de las lenguas en el aula y la escuela, es una tarea que se delega en los estudiantes maestros, de ahí que insistan en que los cursos son “muy teóricos”.

En una actitud autocrítica de quienes participamos en el diseño, está el siguiente párrafo del informe de evaluación de los materiales de estudio en su primera etapa:

... hay que decir que el equipo diseñador no llegó a compartir conceptos básicos para el diseño curricular, tales como, formación docente, formación docente específica, cultura biculturalidad, interculturalidad, lo étnico, lo indígena. Esta diversidad se manifestó en los materiales... en algunos casos hay ausencia de un tratamiento particular para lograr el propósito de facilitar el aprendizaje individual y grupal que requiere la modalidad semiescolarizada. Hay problemas en cuanto a la estructura y tratamiento de contenidos, de las estrategias didácticas, de las conceptualizaciones y ejemplos, así como de las preguntas que orienten y relacionen los contenidos con lo que conoce y hace el maestro de educación indígena (López, 1996:49)

Es en el Campo de la Lengua donde se ubican los contenidos que orientan al estudiante maestro para reflexionar acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje para desarrollar una práctica bilingüe.

En este **Campo el principal objeto a conocer es la Lengua, lo que no quiere decir que su reconocimiento se realice en abstracto**, por el contrario, pensamos que todo estudio de la **Lengua cobra relevancia en cuanto se le considera en sus usos, funciones y posibilidades, lo mismo de carácter intelectual que en su dimensión social**, que se expresan a través de procesos normativos, comunitarios, identitarios y cognitivos.

[...]

Para comprender la función de este campo de conocimiento habrá que tomar en cuenta las siguientes consideraciones :

- Es un espacio teórico, conceptual y empírico que contiene y expresa la dinámica de diversos procesos lingüísticos: individuales y colectivos que se desarrollan en el contexto de la escuela preescolar y primaria.
- Implica considerar en todo momento a los actores de los procesos educativos; maestros y alumnos, así como, la participación de padres de familia, autoridades y otros elementos de la comunidad.
- **Promueve una revisión del currículum, los contenidos y las formas de enseñanza usados en la educación indígena.**
- Acerca a los estudiantes a los aportes de las diferentes disciplinas como la lingüística, psicolingüística, sociolingüística, antropología y pedagogía.

[...]

En el estudio de este campo es necesario reconocer las características, los usos y funciones de la escritura y la oralidad, así como los procesos de apropiación de cada uno. Estos procesos, si bien diferenciados, no pueden plantearse de manera desarticulada ya que tienen características comunes y en la escuela se manifiestan de manera simultánea.

[...]

La lengua es entendida aquí, en dos grandes vertientes: una como objeto de conocimiento, el cual hay que someter a procesos de estudio y reflexión empírico-teórico y dos, como instrumento de aprendizaje, de contenidos de la propia lengua y de otro tipo, que pueden ser parte o no de otros campos de conocimiento (Cárdenas, *et al.*, 1996:29-31).

Las características de los materiales de estudio parecían estar en relación con la experiencia profesional de los diseñadores, quienes en esta línea contaban con un alto nivel de estudios en antropología y lingüística, esto podría explicar en parte la carga teórica, el lenguaje de especialistas y la desvinculación con la enseñanza en educación indígena de dos lenguas (Jordá, 1995:4).

Una diseñadora del campo de la lengua en sus reflexiones señala implícitamente, la necesidad de abordar los problemas a partir de las condiciones lingüísticas concretas de los alumnos, lo que nos ilustra para reconocer cuáles fueron las ausencias en los materiales de estudio:

E. ¿Qué recomendaciones haría para incorporarlos a los materiales de estudio?

D. Ampliar las funciones de la lengua materna.

Fundamentar la importancia de que el niño aprenda a leer y escribir en su lengua materna y después inicie el aprendizaje de la segunda lengua, completar esto con algunas estrategias al respecto.

Ampliar sobre el tránsito que implica pasar de una lengua a otra.

Promover en el maestro la necesidad de recuperar datos sobre la situación lingüística de la comunidad y el grupo escolar.

Con un sondeo diagnosticar, a este respecto el maestro tendrá información relativa al grado y tipo de bilingüismo que tiene sus alumnos y sus familias que usos y funciones cumplen las dos lenguas en la comunidad, para que pueda apreciar el grado de diglosia existente (Díaz, 1995:2).

Aunque agregaría que, a mi modo de ver, en los materiales del Campo de la Lengua, ya rediseñados, todavía sigue ausente el análisis de lo que implica enseñar dos lenguas, ya que para los estudiantes maestros significa “doble trabajo”, por ello se requiere la revisión de diferentes casos “prácticos” en los que se expongan diferentes metodologías para la enseñanza bilingüe, de esta forma el maestro observará que hay varios caminos y que él podrá construir el suyo, de acuerdo a las características y

necesidades de su grupo escolar, de las condiciones de su escuela y de la comunidad en la que se ubica.

Los trabajos de titulación⁹ de los maestros de la UPN son elocuentes en cuanto a la dimensión lingüística, ya que si la propuesta pedagógica es del campo de la lengua pareciera que es condición *sine qua non* que describiera por lo menos, cuáles son las características sociolingüísticas del contexto escolar y grupal. Sin embargo, hay propuestas pedagógicas que no lo muestran, tangencialmente señalan que en la comunidad se habla la lengua indígena, pero no se relaciona con el problema que pretende abordar ni con la estrategia que propone.

En el ejemplo que se presenta a continuación, se intenta hacer evidente, cómo desde el índice del trabajo, se aprecia que está ausente la explicitación de la situación lingüística de la escuela y del grupo, aun cuando el contenido de la propuesta pedagógica por su título se adscribe al campo de la lengua. Aquí se observa que la monografía del lugar es el 50% del contenido y que el aspecto educativo y pedagógico es muy breve. Un fragmento da cuenta del problema, el que está desligado del contexto sociolingüístico de la comunidad¹⁰, el cual sólo se enuncia y no vuelve a retomarse. Al hablar de las dificultades en la comprensión lectora, el maestro no percibe que probablemente en estas dificultades tenga que ver que los niños no son hablantes del idioma que él pretende que comprendan.

El título de la propuesta pedagógica es: “Actividades y ejercicios para mejorar la comprensión de la lectura en niños indígenas de cuarto grado”.

Índice
Introducción
Justificación
Objetivos
Planteamiento del problema
Hipótesis
I) Monografía de X (incisos de la A a la U)
II) Diagnóstico del establecimiento educativo
III) Líneas y referentes teóricos y empíricos acerca de la comprensión de lectura
IV) Propuesta de actividades y/o ejercicios
Notas
Bibliografía¹¹

La única referencia que se hace con respecto a la lengua indígena es la siguiente:

Actualmente las personas del poblado se comunican más en español que en X, esto se da en las escuelas, en la iglesia, en la comisaría, en la calle, etc. El (idioma indígena) poco a poco se está

⁹ La línea de evaluación “Productos de Titulación”, en su segunda etapa, revisó 30 trabajos de titulación de diferentes unidades y subseces del país. En este apartado se incluyeron ejemplos de la subsece Ometepec y de otras subseces de Oaxaca y Veracruz.

¹⁰ Conozco el contexto del que habla el maestro, el que se caracteriza por el predominio de la lengua indígena por sobre el español en algunas actividades de la comunidad, como en la interacción familiar, aunque el español ha penetrado, más que para desplazar a la lengua indígena ha favorecido el bilingüismo, debido a las relaciones comerciales con los hispanohablantes.

¹¹ Como dato complementario, en esta PP no se cita ningún texto de los materiales de LEP y LEPMI’90.

dejando de usar, tal vez porque los mismos indígenas lo han considerado como una lengua inferior al castellano, ya que así lo han hecho creer los mestizos.

B) Diagnóstico de las dificultades en la lectura. Problemas que presentan los niños

Durante el año escolar, el profesor tiene el deber de diagnosticar las dificultades de aprendizaje que presenta el grupo escolar. Encontrar las causas que han originado estas dificultades no es una tarea fácil; pero cuando se tiene buena voluntad y buena disposición todo problema tiene solución; por lo tanto el docente debe disponer de tiempo y esfuerzo para afrontarlas. Según Brueckner y Bond estas dificultades se agrupan en tres categorías: “estudio defectuoso de las palabras, pobreza comprensiva y lentitud e ineficacia lectoras (25).¹²

El estudio defectuoso de las palabras -según estos autores los problemas que atraviesan los niños en este apartado se deben a la falta de una eficiencia visual, es decir que no tienen suficiente capacidad para reconocer las palabras para relacionarlas con algún significado de acuerdo con las características propias de ellas.

Por otra parte, los niños tampoco saben manejar el contexto de un libro que en cierta forma ayuda a predecir su contenido, también desconocen los términos de las palabras. Todos estos factores ocasionan graves problemas que impiden que los niños reconozcan adecuadamente las palabras de un texto (López, 1997).

Con frecuencia los maestros, como en el ejemplo anterior, no logran percibir la condición que le dan a la lengua indígena en el proceso educativo; en pocos casos cuestionan su quehacer pedagógico con respecto a la enseñanza bilingüe, en cambio sí está presente el discurso ideológico de inferioridad de la lengua indígena.

El siguiente fragmento de una propuesta pedagógica exhibe avances en la identificación de la problemática:

El bilingüismo en el nivel preescolar indígena

Este trabajo obedece a la necesidad de encontrarle una solución a un problema, que se observó al interior del aula escolar, y se manifiesta impidiendo la comunicación entre los niños, y el fortalecimiento de las relaciones entre ellos, así como su integración plena al grupo. Esta situación se presenta debido a que se hablan dos idiomas diferentes: el español y el náuatl. Existe una preferencia porque predomine el primero, por lo que es necesario impulsar el bilingüismo que actualmente es precario y poco desarrollado.

(...)

En un partido de fútbol que se jugaba durante el recreo, uno de los niños que había ido a traer la pelota cuando ésta salió de la cancha, le dijo a uno de sus compañeros que ‘marcara’ a un jugador del equipo contrario, expresándose de esta manera:

— *ximo marcaro amomamistlane*, que significa: ‘¡márcalo que no te gane!’

La palabra ‘marcar’ no es muy conocida en el idioma náuatl, se podría utilizar una frase equivalente. Se diría otra que interprete la acción que se le pide al niño, así:

— *ximokitsa inauak, amomamistlane*, que significa: ‘ponte junto a él, que no te gane’

¹² Sergio Sánchez Cerezo (Dir) *Enciclopedia técnica de la educación*, p. 108

Lo que se describió ocurre entre los niños de segundo grado de preescolar, tal vez, debido a que no se ha instrumentado una educación bilingüe que mejore el nivel oral de los niños, ya que es el aspecto donde mayormente se hace notorio el problema a estudiar.

En el nivel preescolar comienzan a darse indicios de este hecho, por eso es necesario retomar lo que parece tener una forma negativa y de prejuicio para ambos idiomas, y tratar de hacer un intento por convertirlo en una manifestación lingüística positiva, ya que el contacto entre las dos lenguas hace posible que se inicie el bilingüismo en los niños pequeños. Los niños de preescolar al integrarse al grupo manifiesta una gran disposición a aprender dos lenguas, sólo que ésta se da en un medio en el que, el dominio del español es superior al náuatl, situación que de muchas formas afecta el proceso de enseñanza aprendizaje en los niños del nivel mencionado. Cuyas razones históricas, políticas y sociales no se analizarán con detalle en este trabajo, por no ser el problema a estudiar (Tepole, 1996).

El maestro autor de este trabajo señala las dificultades y delinea algunas estrategias para atenderlas: el uso predominante del español por sobre la lengua de sus alumnos, el náhuatl; la necesidad de desarrollar la oralidad del alumno en su lengua materna; ante la ausencia de términos en el idioma del niño, plantea describir el hecho; modificar la idea negativa del bilingüismo por “un intento de convertirlo en una manifestación lingüística positiva”. Todo lo anterior señala principios pedagógicos a tomar en cuenta para la construcción de una pedagogía bilingüe.

Un último elemento que contribuye a tener una idea más acabada de lo que ha sido la formación de la UPN, pero ahora en la región estudiada, nos lo dan las opiniones de Pedro como asesor y de Concepción y Paco como egresados de la subsede Ometepec, quienes manifiestan cómo vivieron esa etapa de su formación.

a. El curriculum vivido en la subsede Ometepec

La experiencia de trabajo de Pedro como asesor de las licenciaturas y supervisor escolar de la región amuzga, le da una visión amplia de la problemática y confirma en parte, los resultados de la evaluación, en cuanto a la necesidad de vincular la revisión conceptual que se hace en los cursos, con estrategias metodológico didácticas que conduzcan a una práctica bilingüe.

También él señala condiciones centrales para que el proceso formativo en la UPN avance y permita al docente llevar a la práctica la educación bilingüe: la comprensión de los textos (en español) por parte del estudiante maestro, que lo apoyen en la reflexión de su práctica y el indispensable conocimiento de la escritura de la lengua indígena.

La línea antropológica sí sirve en el sentido de que se tiene un conocimiento general del medio indígena, de las problemáticas en el medio indígena y de la educación en general. (En el campo de la lengua) hace falta algo más concreto para llegar en sí a una educación bilingüe, como que algo más práctico porque se queda en el nivel teórico.

E. Tú crees que los estudios de LEP Y LEPMI'90 ayudan a trabajar de manera bilingüe Mo. **Yo creo que un poco... porque como no se trabaja en la licenciatura cuestiones de la estructura de la lengua o la enseñanza de la lengua indígena en particular...** por ejemplo en el campo de lengua hay experiencias de cómo se enseña en otros lugares o incluso aquí mismo en México, pero como ellos (**estudiantes maestros**) **no escriben, la mayoría no escribe su**

lengua ni lee, entonces esa es una de las mayores dificultades que hay. A lo mejor si la **universidad pudiera incluir dentro de sus actividades**, quizá desde el principio **talleres de la lengua (indígena)**, de producción de escritura y lectura de la lengua, pudieran estar haciendo algo los maestros, pero como **casi todo es teórico. Cierto que vienen lecturas de experiencia de trabajo de manera bilingüe pero esa dificultad de la comprensión de la lectura (de los estudiantes maestros)** y muchas cosas...

Sí contribuye (el campo de la lengua a la educación bilingüe) pero muy poco. **Contribuye nada más en el sentido de actitudes, o sea hay una actitud diferente ya ante los niños que hablen la lengua, porque antes se prohibía**, hay actitudes de respeto hacia la lengua de los niños, hacia los conocimientos de los niños, pero **trabajar de manera bilingüe ahí no hay mucho avance, y la licenciatura no ha podido contribuir mucho** (Pedro.4:10-12).

Como se mencionó uno de los actores clave del proceso de formación es el asesor, quien del mismo modo que los maestros bilingües ha vivido la improvisación como formador de docentes para el medio indígena.

Las evocaciones de los egresados recuerdan la reproducción de las prácticas de las anteriores instituciones formadoras: exposición de temas por el asesor o equipo de estudiantes, lo cual está muy alejado de lo prescrito en el Plan de Estudios: la reflexión sobre la experiencia docente, las tres situaciones de aprendizaje.

E. ¿Cómo trabajaban contigo los asesores?

Ma. **Algunos de ellos como que sí les interesaban las clases, preparaban sus clases, pero también hay algunos que nada más pasaban a los salones, dejaban los temas, repartían los temas para que cada equipo preparara su clase** y ya a la siguiente sesión pasábamos a exponer. Para algunos asesores estaba bien lo que nosotros exponíamos (no señalaban si estaba) bien o mal; algunos asesores aclaraban bien el tema, sí uno se salía del tema. Pero había otros que no, nos dejaban dar, a ellos les importaba poco si aprendemos o no aprendemos. [...] **más que nada usaban las antologías y las guías como que no...** por eso cuando íbamos en sexto semestre, octavo o séptimo semestre no sabíamos cómo hacer un proyecto...(Concepción.4:1-2)

A mi realmente **las sesiones nunca me gustaron, porque solamente dicen de tal tema y tal tema y cada quien pasa a exponerlo y se acabó**. Pero además de eso, las **explicaciones que me daban algunos asesores no me convencían, porque leía y algunos conceptos los investigaba y entonces como que las explicaciones que me daban los asesores no concordaban con lo que yo había leído, con lo que yo pensaba que querían decir los autores de los libros**.

... me di cuenta que **los que trabajamos en el medio indígena tenemos un nivel muy bajo para comprender lo que está escrito en las antologías**, no alcanzamos a entender todo eso y no vemos la importancia de eso para nosotros en el trabajo. Yo vi a muchos compañeros que **solamente iban porque tenía que ir y porque querían el documento que los acreditara que terminaron la universidad**, pero que realmente no aprovecharon, fueron muy pocos los compañeros que aprovecharon eso lo aprendí ahí. También ahí me di cuenta que muchos **asesores solamente van a perder el tiempo**, van pasársela campechanamente y ver qué es lo que sale y sanseacabó (Paco.4:1y3).

En síntesis podríamos decir que de acuerdo con la visión de los actores en la subselección Ometepc los problemas de formación están en tres planos: en el curriculum formal, el elevado nivel teórico de los materiales de estudio; su poca cercanía a la concreción en

los procesos de enseñanza y aprendizaje en el tratamiento pedagógico para el manejo de dos lenguas. La ausencia de apoyos para desarrollar la escritura de las lenguas indígenas. En el plano de los asesores quienes no fueron preparados en el campo de la formación de docentes y las limitaciones académicas de los estudiantes. Un punto importante de destacar es el señalamiento que se hace de la falta de compromiso de estudiantes y asesores

A pesar de los comentarios negativos acerca de las formas de trabajo en las sesiones grupales, sin embargo encontramos en el discurso de los egresados un reconocimiento de que el proceso vivido les aportó:

E. ¿Para ti tiene algún significado especial haber estudiado en la UPN?

Ma. Considero que **sí me ayudó mucho**, más que nada la UPN, porque todo lo que yo no sabía antes de haber estudiado, me di cuenta de que **cambié un poco la práctica**.

E. ¿Como en qué, en qué crees que cambiaste?

Ma. Más que nada de **trabajar con la lengua materna del niño**, antes yo no trabajaba con la lengua, muy poco me interesaba, pero ahora sí, así que **estoy llevando en un sólo nivel tanto el español como la lengua indígena**, nivelado. Pero a veces como que se me dificulta, quisiera ahora hacerlo tal como es, porque nosotros los maestros no todos somos iguales, no todos tenemos la misma ideología de como trabajar con los niños, porque hay algunos de mis compañeros, que no enseñan la lengua materna del niño desde primero, segundo, tercero, si uno quiere tomar la lengua materna en tercero y en cuarto, pues ya se le hace difícil, tanto para el maestro como para el niño (Concepción.4:1)

E. ¿Cómo valorarías la formación de la UPN, qué aprendiste en ella?

Mo. Yo aprendí ahí en la universidad, la importancia que tiene el trabajar con los contenidos de la comunidad para los niños, también aprendí un poco acerca de los procesos de aprendizaje de los niños, **a mí eso me gustó muchísimo, yo leí mucho de eso, de la línea psicopedagógica y todo ese tipo de cosas, eso fue algo de lo que me llamó un poquito más la atención que cualquier otro. Eso yo lo aprendí ahí y lo estoy entendiendo poco a poco y me doy cuenta lo importante que es que** uno como maestro se dé cuenta, se fijé, piense, analice, qué es lo que tiene que hacer con los niños. **Porque los niños no piensan como uno, yo hasta** antes de leer esas antologías. **Yo pensaba y a mí me molestaba que algo tan simple, los niños no lo asimilaban y pensaba qué está pasando aquí, o yo no sirvo o los niños no sirven. Pero ya con esas lecturas** me di cuenta, ¡ah!, los niños tienen que madurar qué seguir un proceso para aprender... Yo **sí aprendí, a mí sí me ayudó y quizá un poquito la habilidad que tengo** y todo este tipo de cosas, que **si no hubiera ido ahí no sé qué hubiera pasado** Paco.4:4).

De estos comentarios recupero lo que podríamos llamar los principios pedagógicos para construir una educación intercultural: partir de la lengua de los alumnos, que sean ellos el centro del proceso educativo, de esta manera se les reconoce y respeta como sujetos pensantes, sensibles, creativos y plenos de saber (Arroyo,1995).

Me resulta interesante como las apreciaciones de Concepción y Paco en su valoración a lo que la Universidad les dejó, efectivamente se expresan en su pensamiento y acciones pedagógicas en el aula. Para Concepción lo sustancial en su trabajo docente es la enseñanza bilingüe, no así para Paco, quien se encuentra en los intentos de aprender a escribir el ñomndaa junto con sus alumnos. Paco se encuentra en la

permanente búsqueda de estrategias que favorezcan una mayor interacción entre sus alumnos. El desarrollo del trabajo docente de ambos es parte del siguiente capítulo.

En conclusión, este apartado ha mostrado que en los programas de formación docente las dimensiones cultural y lingüística, fueron consideradas insuficientemente en los contenidos curriculares, el intento que más se ha acercado para ofrecer mayores herramientas a los estudiantes maestros ha sido el programa de la UPN. Sin embargo, esta propuesta curricular todavía enfrenta dificultades en la concreción pedagógica y en parte se queda en el análisis teórico. Aunque es necesario reconocer avances en algunos trabajos de titulación de los estudiantes maestros, en cuanto a la comprensión de lo que ocurre en las escuelas bilingües y la elaboración de propuestas alternativas.

Pareciera que los tropiezos para instrumentar propuestas curriculares que apoyen el desarrollo de una educación intercultural bilingüe se relacionan con la discusión y una concepción estática y folclórica de cultura que, en general, los maestros tienen y se ha visto reforzada por el discurso indigenista.

Los programas de formación docente, en concreto los de la UPN, en gran medida se han quedado en el debate antropológico y enfrentan dificultades para convertir la noción de cultura en prácticas pedagógicas.

A pesar de que el manejo de dos lenguas pareciera ser más fácil de resolver pedagógicamente, porque la diferencia entre dos sistemas lingüísticos es evidente, las estrategias para analizar esta dimensión en el proceso formativo de la UPN, no han sido suficientemente desarrolladas.

Recapitulando, la problemática pedagógica de la educación indígena empieza desde el ingreso de maestros que no dominan las cuatro habilidades básicas en las dos lenguas y la limitada preparación profesional que reciben.

Las historias de formación de los promotores culturales y maestros bilingües muestran en las distintas instituciones que han atendido su preparación, una precariedad en la formación pedagógica y más aun en los conocimientos y las competencias necesarias para atender la diversidad cultural y lingüística de los alumnos indígenas.

Las concepciones que se manifiestan de cómo formar al maestro varían desde un enfoque del “saber hacer”, conocer y manejar métodos y técnicas, hacia el otro extremo, en el que se da mayor relevancia a la teoría y se deja del lado el aspecto metodológico didáctico.

En general, los programas y experiencias muestran que ha predominado la improvisación agregando a programas homogéneos para todo el país, algunos cursos que, de alguna manera desde la lógica de sus elaboradores, resuelven esta diversidad. La excepción han sido los programas de la UPN, sin embargo éstos todavía tropiezan con dificultades para apoyar la práctica de los maestros bilingües.

La experiencia de la UPN ha demostrado la complejidad del proceso y que para vencer las dificultades es necesaria la reflexión y la actuación conjunta de los involucrados en él: los estudiantes, asesores y elaboradores de materiales de estudio. Al mismo tiempo que resolver las precarias condiciones materiales en las que se desarrolla el proceso.

Como resultado de estos eventos formativos en el discurso de los maestros bilingües de este estudio, se perciben representaciones tienen que ver con:

- ◆ Los cursos de capacitación ponderaban aspectos administrativos más que técnico pedagógicos.
- ◆ Ser maestro bilingüe es dominar oralmente la lengua amuzga y los niveles oral y escrito del español.
- ◆ Los maestros bilingües son de segunda clase frente a los normalistas
- ◆ Las estrategias empleadas en los eventos académicos de formación han dado relevancia a la exposición oral por equipos.
- ◆ La cultura es: la vestimenta, las tradiciones y las costumbres de las etnias
- ◆ La importancia que le dan sus hablantes a la lengua amuzga.
- ◆ Las lenguas indígenas son dialectos no idiomas.

Estas imágenes devienen de las historias de formación, que en algunos casos, de diferentes maneras han sido incorporadas en las prácticas de formación y constituyen parte de la identidad de ser maestro bilingüe. Al mismo tiempo revelan que uno de los retos por alcanzar en el subsistema de educación indígena y como corresponsable en esta tarea a la UPN, es una formación docente que abarque sus tres dimensiones: la lingüística, la cultural y la identitaria. El cómo llevarlo a cabo lo esbozo en las conclusiones.

Capítulo 4. Lengua materna y escolarización

Si como antes se dijo, la identidad es un proceso que resulta de las formas como los seres humanos se relacionan al interior de su grupo social de pertenencia y frente a otros, entonces al ser la lengua uno de los principales códigos de comunicación en esta interacción social, es fundamental acercarnos al significado que los maestros atribuyen a la lengua materna. Además recordemos que los amuzgos consideran a la lengua como uno de los principales signos que los distinguen de los otros (Franco, *et al.*, 1999). Considero que explorar este aspecto de la identidad da posibles pistas que permiten comprender las diferencias que presentan los maestros de este estudio, tanto en las vivencias que recuerdan de lo que fue en general su escolarización, como en particular sus procesos personales de alfabetización.

El examen de estas vivencias permitirá contrastarlas con las actitudes que los mismos docentes asumen en su práctica docente con referencia al uso escrito del ñomndaa.

La información obtenida muestra que para los docentes, la lengua materna ocupa un lugar relevante en el doble proceso identitario, tanto en la autoadscripción a una identidad amuzga o mestiza, como ser el signo con el que se reconoce al diferente.

En las narraciones se percibe, que el ámbito familiar como parte del mundo cultural al que se pertenece es influyente en la percepción que los niños tienen de los “otros” y de sí mismos. En este punto, también se aprecia que resulta significativa la experiencia personal de los hispanohablantes en la adquisición del ñomndaa como L2, la que marca una diferencia en las actitudes que se asumen posteriormente frente a la lengua indígena en el trabajo docente.

Es por eso que en este capítulo, pretendo mostrar en el discurso de los maestros, en primer término, el lugar relevante que le dan a la lengua como un signo que los identifica como amuzgos o mestizos. En segundo término se revisan, las historias de escolarización de los maestros amuzgohablantes en cuyos procesos la escuela ignoró la lengua indígena, lo que constituye desde mi punto de vista, una parte importante de la construcción del estigma. También estos procesos están acompañados de violencia y de discriminación. Los entrevistados nos relatan el maltrato físico y verbal, que vivieron u observaron contra quienes “no entendían”, por supuesto que eran casi siempre los amuzgohablantes.

Por los descubrimientos hechos es posible afirmar que los maestros presentan actitudes contradictorias como resultado de este proceso de escolarización. Por un lado es posible que las huellas de la escuela castellanizante tengan relación con la inseguridad y temor que sienten algunos maestros amuzgohablantes de expresarse en español. Del mismo modo, como veremos en el último capítulo, creo encontrar en algunos casos una resistencia al uso de la lengua escrita del ñomndaa en la escuela.

Por otro lado, se observa una actitud de reivindicar el uso de la lengua al llevar a cabo la elaboración de libros de texto en ñomndaa y la búsqueda de alternativas para alfabetizar que no repitan las historias del pasado.

Asimismo, la imagen de lo que significa ser maestro bilingüe se construye paralelamente en la propia experiencia de escolar, por principio, las experiencias personales en la escuela muestran la negación del amuzgo; además las prácticas pedagógicas entendían el aprendizaje como repetición y memorización del alfabeto por parte de los alumnos. Estas vivencias personales de alfabetización inicial varían dependiendo de cuál sea la lengua materna del alumno, lo que resultaba más traumatizante para los amuzgohablantes.

En el último apartado, los testimonios exponen experiencias docentes en las que se identifican los discursos de las anteriores políticas indigenistas y que a mi modo de ver, forman parte de la identidad del maestro bilingüe.

Me parece que la situación de los amuzgos como pueblo marginado, ha condicionado las oportunidades de preparación y convertido el deseo de superación en un difícil camino de sacrificio y esfuerzo para poder estudiar. Estas características se observan como una constante en los testimonios.

La condición de marginalidad ha impedido que los amuzgos durante un largo tiempo (de los cincuentas a los setentas) no hubieran tenido la oportunidad de acceder a la educación primaria completa y a la educación media, menos aún realizar estudios en una normal escolarizada.

Las necesidades apremiantes en las comunidades amuzgas, como en las rurales e indígenas de todo el país, y las políticas indigenistas han contribuido a que los maestros desarrollen tareas de mejoramiento social como parte de su función docente, experiencias que se conforman como parte de la tradición magisterial bilingüe como se expresa en el discurso de los docentes de este trabajo.

4.1 La lengua como signo de identidad

La educación familiar /comunitaria es un proceso en gran medida inconsciente, en el que los seres humanos interiorizan un modelo cultural particular, cuyos valores creencias y normas de comportamiento se constituirán en su sistema de referencia. En este proceso la lengua es uno de los instrumentos privilegiados de comunicación y de identidad cultural.

Así, los amuzgos educan a sus hijos a través del ñomndaa, quienes por este medio, aprenden a nombrar, a conocer y comprender su mundo físico y social; a comunicar sus necesidades y experiencias, a expresar sus sentimientos y pensamientos; al mismo tiempo que representa para ellos un símbolo de pertenencia a su grupo social.

Sin embargo, la lengua no es en sí misma, la que define una determinada identidad social, más bien es el filtro sociocultural más importante, que condiciona la percepción y

los modos de pensar que tienen los hablantes de determinadas comunidades lingüísticas. (Cantero y Arriba, 1997).

La percepción que se tiene del mundo natural que rodea a los grupos sociales, está marcada por el tipo de distinciones y generalizaciones que se hacen a través de la lengua. Ésta se ha adaptado al medio físico y sociocultural del grupo humano que la ha desarrollado.

Por ejemplo, en español se nombra con un solo sustantivo al bejuco en cambio en ñomdaa tiene distintas denominaciones de acuerdo con sus características, mismas que señalan el tipo de bejuco del cual obtener agua (ts'oo ndaa), o un líquido pastoso (ts' oo tsqeeⁿ), y otras distinciones que la cultura las ha lexicalizado por ser importante para su supervivencia y que en español no existen(ts'oo xua, ts' oo jñoom').

Es en este marco cultural en el que los amuzgos han nacido, que incluye una lengua específica (ñomndaa), el que pone los cimientos de una identidad étnica, la que puede sufrir cambios -expandirse, contraerse- dependiendo de las situaciones históricas, económicas, sociales y políticas (Morin, 1997).

Esto es en el plano que corresponde al grupo social, pero también existe una identidad personal que si bien está estrechamente vinculada a la social, también cuenta con sus propias características, según las experiencias particulares de cada sujeto durante su vida, las que dejan su huella y forman su propio modelo de mundo.

Un elemento más que se incorpora a la construcción del ser maestro bilingüe, es el discurso de la política educativa presente en las experiencias personales de cada docente.

Como se ha demostrado en el capítulo correspondiente, la política indigenista en México y Latinoamérica en el discurso ha puesto el acento en la lengua, primero en la castellanización y después en la educación bilingüe.

Es quizá por eso, que esta influencia se percibe en el discurso docente cuando se hace una constante referencia a la lengua, como un signo que los autoadscribe a su grupo social.

Los procesos de endoculturación y aculturación, constituyen la identidad del maestro bilingüe que no es una identidad homogénea debido a las experiencias propias de cada sujeto.

Desde que el maestro es reclutado para trabajar como bilingüe se le adscribe a una categoría de maestros, que lo distingue de los “otros” por su cualidad de hablar dos lenguas y que marca su identidad como grupo magisterial.

En el caso concreto de los amuzgos, el ñomndaa es para ellos un signo relevante de identidad como lo confirma el estudio de Franco y otros:

El cálculo de la población amuzga se basa en los datos de la población hablante de la misma lengua. Este criterio permite definir con mayor exactitud el número de amuzgos en el país, debido principalmente a **la fuerte vitalidad que tiene la lengua como rasgo de identidad**. Prácticamente sería poco significativa la población de origen amuzgo no hablante, aspecto muy diferente al de otras poblaciones indígenas (Franco, *et al.*,1999:20)

Por tanto, es a partir de las alusiones que los maestros hacen acerca de la lengua, que los he clasificado en tres categorías: la primera es de los que se dicen “cien por ciento amuzgos”; la segunda, de quien se autoadscribe como amuzgo aún cuando el grupo social no lo considera totalmente indígena, porque su madre es hispanohablante. La tercera, la conforman los mestizos hispanohablantes que han aprendido el ñomndaa como segunda lengua. Aunque entre los dos maestros que presentan su testimonio y se inscriben en esta categoría, existen diferencias por el contexto familiar y comunitario en el que crecieron.

Esta clasificación también coincide con la categorización que uno de los maestros hace:

Aunque hay una situación, ¿quiénes son los mestizos?, porque **aquí en Xochis se consideran no amuzgo en vez de mestizo y, los amuzgos., Y entre los no amuzgos se identifican los que hablan exclusivamente español. Que pueden ser mestizos por decirlo de alguna manera, pueden ser nahuas, pueden ser mixtecos**, hay como tres tipos de no hablantes de amuzgo y que nada más hablan español.

Porque también hay un grupo de mixtecos que no son de aquí de la región, que vienen del estado de Oaxaca, que vienen de Tlaxiaco y de otros lados; que venían a vender antes, eran comerciantes y se establecieron aquí y ya se quedaron. Ellos ya perdieron, los jóvenes pues, ya perdieron la lengua; los adultos, los papás, todavía hablan mixteco entre ellos (Pedro.3:3).

De acuerdo con esta clasificación, encontré que los maestros no amuzgos hablan el español, pero también han adquirido el amuzgo y ellos se autodenominan como “mestizos”.

De los siete entrevistados encontramos que cuatro de ellos se consideran amuzgos “cien por ciento”, porque su madre y padre son amuzgohablantes y nacidos en el municipio: Concepción, María, Luis y Alberto.

Por los testimonios de los maestros, es evidente la relación entre la lengua y su identidad, aunque la lengua es el atributo más señalado, aparecen también otros elementos, el lugar de nacimiento y donde se vive, el saber tejer como una de las actividades que es propia de la mujer amuzga.

Yo **nacé allá en la comunidad de la Ciénega**, Guerrero... mi mamá era una muchachita que vivía con mis abuelitos, **ella no sabía leer para nada, ni hablar el español**, nada pues, ella **era cien por ciento indígena...**
...entonces era muy diferente a como es ahora, **muchos niños son 100% indígenas, pero ya van en la primaria y ellos empiezan a hablar el español** (María.1:2)

Nací en una familia 100% amuzgo, mi mamá era amuzga, amuzga y es amuzga, no habla el español, lo entiende, pero no lo habla, mi papá también, sus padres de él, mis abuelitos son 100% amuzgo (María.2:6)

Mis padres son nativos de aquí, son **cien por ciento indígenas hablan el amuzgo nada más**. Yo **me siento amuzgo, porque es la primera lengua que aprendí** (ríe), porque soy de aquí, estoy viendo como son la gente, me comunico con ellos, **un orgullo**, no me siento marginado, me siento orgulloso, me comunico con todos, me respetan y los respeto (Alberto.1:3y5).

Mis padres nativos de Xochis, legítimos de aquí, campesinos vivían siempre en el campo, cerca de la escuela de Arroyo Pájaro... **En la familia se hablaba sólo en amuzgo, cien por ciento amuzgo** (Luis.1:1).

Mis padres, mis abuelos son originarios de aquí, hablan el amuzgo, por la lengua que ellos hablan también yo hablo el amuzgo. (Concepción.1:1).

Pedro es el docente cuya madre es hispanohablante y de padre hablante de ñomndaa, pero que nació y creció en el contexto sociocultural de Xochistlahuaca, lo que definió su bilingüismo de cuna y lo ha llevado a asumirse como amuzgo.

Mi papá era amuzgo, mi mamá no es de aquí, pero todos nosotros nacimos aquí en Xochis, aquí estamos registrados. Somos cinco hermanos por parte de mi mamá, de los cinco, tres estamos aquí. Los tres trabajamos en la escuela. Mi hermano mayor, que está trabajando en México, ya no usa la lengua, la entiende. Miguel que estaba aquí también y se fue, él habla el amuzgo. Todos pues, nada más José es el único que ya no habla, porque hace mucho que se fue de aquí, como treinta años (Pedro.1:1).

E.¹: ¿Te consideras amuzgo?

Mo.: Sí, yo sí, yo sí

Entrevistadora: ¿Por qué?

Entrevistado: Por mi papá, por mi familia, por la lengua, por ser de aquí de este pueblo, aunque quizá algunos no me acepten como amuzgo, por mi mamá que no es amuzga, por ahí podría haber alguien, algunos compañeros que no, que por esa situación no me consideran amuzgo, pero yo sí me siento amuzgo (Pedro.1:4)

Dos maestros de padres hispanohablantes como L1, pero con diferentes experiencias de adquisición de la lengua indígena, Paco bilingüe temprano y Alicia bilingüe tardía, ambos de familias que se autoadscriben y que son reconocidos en la comunidad como “mestizos”.

Paco adquiere el ñomndaa desde pequeño en la interacción con los niños amuzgohablantes, dice identificarse con el sentir de los amuzgos, aunque el llamarse “indito” puede ser indicador de una posición contraria, lo que es explicable por el hecho de pertenecer a una familia mestiza:

Mi papá de aquí de Xochis y mi mamá es de Cozoyoapan, entonces desde siempre, ellos hablan el español, siempre antes ha sido así, la lengua materna de nosotros es el español, pero siempre dominaron, como ya nacieron aquí siempre dominaron también el amuzgo.

Mi mamá habla bien el amuzgo como nació aquí, por la interacción con los señores, **yo también lo aprendí ni supe como lo aprendí, cuando me di cuenta ya lo hablaba**, no supe que alguien me lo enseñara ya de por sí lo aprendí.

... los juegos que yo hacía, pues son los que habitualmente se hacen aquí, jugar a las canicas, trompo, lo tradicional, pero siempre con niños hablantes de amuzgo, entonces

¹ E.= entrevistadora; Mo. = maestro

siempre me relacioné mucho con ellos e inclusive pues yo no me considero mestizo. No me considero así, porque pues siempre viví aquí, inclusive **cuando salía afuera, pues a mí me decían indio**, entonces, pues no había diferencia. Yo no uso la indumentaria de ellos, pero **lo que yo siento aquí (se toca el pecho), es igual, como piensan ellos, entonces por eso me considero también indito** (Paco.1:5).

En el caso de Alicia, que se presenta más adelante, como ella lo narra, su situación familiar y experiencia en la interacción social determinaron que se reconozca como no amuzga y que asuma una actitud distinta ante la lengua indígena. EL ñomndaa cumplió entre los padres, una función de comunicación necesaria para el intercambio comercial con los amuzgos, pero no la consideraron una lengua de prestigio para que sus hijos la aprendieran.

En el testimonio de Alicia también se observa la distribución espacial de no amuzgos y amuzgos, puesto que vivió en el barrio en el que habitaban sólo hispanohablantes:

Mis abuelos vinieron de Ometepec, allá vivían, se vinieron para acá, apenas se habían casado según me cuenta mi papá y se vinieron a vivir a Xochis. Él nació aquí, es originario de Xochistlahuaca... Mi abuelita de parte de mi mamá era de Tlacoachis y mi abuelito era de Xochis. Esto que vemos ahora de que vienen las señoras a vender, eso fue desde hace mucho, mi abuelita venía para acá, yo creo que aquí "se consiguió" con mi abuelo... **Siempre nosotros la lengua que hemos hablado ha sido el español...** Por parte de mi mamá igualmente siempre hablaron el español. **Mi mamá lo fue aprendiendo, allá en Tlacoachis también había gente de habla amuzga y allí lo fue aprendiendo** lo habla muy bien, mi papá también lo habla muy bien, **quienes no lo hablaban eran mis abuelos por parte de mi papá.**

Porque yo me acuerdo que no lo hablaban muy bien, **no lo dominaban como mi papá y mi mamá. Igualmente me pasó a mi, éramos siete hermanos... nosotros también así fuimos acostumbrados a hablar el español, nunca hablábamos el amuzgo, nunca.** Ellos (los padres) **hablaban solamente el amuzgo cuando llegaba una persona a visitarlos, alguna persona de habla amuzga, entonces ellos platicaban en amuzgo, pero nada más en ese momento.** Por eso uno nunca le puso interés ni nada, porque **también en el barrio donde vivíamos casi no había personas que dominaran el amuzgo**, nada más había un vecino, pero los demás español hablábamos (Alicia.1:4-5)

En los testimonios presentados se percibe que para estos maestros, la lengua es un componente importante de su identidad cultural, la que se construye de manera central a través de la adquisición de la lengua materna en la socialización primaria.

También es posible apreciar que la lengua materna es el medio de comunicación al interior de la familia, mediante el cual se crean, mantienen y modifican las relaciones entre sus miembros y con el exterior. En síntesis la lengua contribuye de manera fundamental a preparar y renovar diariamente la identidad cultural.

Como se aprecia en los testimonios de los amuzgohablantes y del bilingüe de cuna, la lengua y el lugar de origen se asocia con su identidad amuzga. Dicen asumirse como amuzgos con cierto orgullo.

En resumen, la identidad de cada sujeto se conforma con un necesario sustrato sociocultural y un bagaje personal de experiencias. De ahí que se hable de una identidad social amuzga o mestiza, pero que puede tener diferencias entre los mismos

miembros del grupo, de acuerdo con las experiencias individuales vividas, como pretendo se aprecie en este trabajo.

4.2 Aprendiendo a leer y escribir en español: un modelo apropiado

La cultura escolar ha significado para los alumnos amuzgos dejar su oralidad, léase el ñomndaa, por la lengua escrita de un idioma desconocido con todas las implicaciones cognitivas y afectivas que conlleva. Del mismo modo, han tenido que aprender otras normas y pautas de comportamiento distintas a las propias. Lo cual provoca en ellos una discontinuidad lingüística y cultural.

La preeminencia que ha alcanzado la escuela en las poblaciones indígenas ha llevado a confundir la escuela con la educación y a que los maestros bilingües ignoren el proceso educativo familiar / comunitario, concibiendo la escuela como la única institución educadora.

Esta confusión es determinante en la forma como el maestro emprende su trabajo ya que al soslayar la importancia de la educación familiar /comunitaria centra su atención en los programas escolares y libros de texto, ignorando lo que los niños son, piensan y sienten.

Este tipo de prácticas pedagógicas muestran el peso del discurso incorporativista y de los procesos de formación en que han estado inmersos los maestros, donde los contenidos curriculares se abordan más desde concepciones ideológicas que de sus implicaciones pedagógicas.

En los intentos por dar un tratamiento pedagógico, como antes veíamos -incorporar los contenidos culturales locales a los programas nacionales- la responsabilidad se deposita en maestros sin estar formados para ello ni contar con las condiciones que lo hagan posible.

Las prácticas de castellanización directa que de tiempo atrás se llevaron a cabo con los hablantes de ñomndaa, crearon en los alumnos sentimientos que tienen relación con el orgullo de pertenecer a los amuzgos, de seguridad o de confianza en sí mismos y de prejuicios con respecto a su lengua (Lambert, 1984:118).

Los prejuicios con respecto al amuzgo son compartidos por los docentes hispanohablantes y a la vez difundidos por ellos, tales como:

El amuzgo es un “dialecto”, por tanto no se considera de la misma categoría que el español; los alumnos no necesitan aprender la lengua escrita del ñomndaa porque ya la hablan y su escritura no se usa en la comunidad; el amuzgo representa un obstáculo para aprender el español. Como se aprecia, estas razones son semejantes a los argumentos que orientaron las políticas educativas indigenistas hasta los años setenta.

El problema es que no sólo es una cuestión ideológica el empleo de la lengua materna, sino que tiene profundas repercusiones pedagógicas.

El hecho de no emplear la lengua materna del alumno tiene diversas consecuencias tanto en su éxito escolar, como en su identidad. Por un lado, impide el desarrollo de conceptos en su L1 para que éstos pudieran ser transferidos al español (Cummins, 1987). El olvido de esta situación conduce a la incomprensión de la lectura y a que el alumno recurra a memorizar.

La enseñanza en español y no en amuzgo coloca a los niños en una posición desventajosa, porque les faltan experiencias vitales de primera mano, las que necesitan para ampliar su base de conceptos e información general, y porque su experiencia vital ha transcurrido en el ámbito de su propia cultura y ésta no está representada en los libros de texto (Ching, 1984).

Esta dimensión cultural aunque no se explicita en los testimonios, está presente aún hoy día en el subsistema de educación indígena, ya que los contenidos escolares están alejados de la cotidianidad de los estudiantes indígenas y de su visión del mundo y de las cosas, es decir de su cultura.

Como se muestra en las narraciones de los maestros, el que la escuela ignore el uso del amuzgo provoca en los niños un sentimiento negativo que puede traducirse en una baja autoestima y en un rechazo a su pertenencia al grupo social.

Las historias de alfabetización de los maestros amuzgohablantes con el método directo son ilustrativas de los sentimientos, frustraciones y dificultades que enfrentaron para aprender a leer y escribir el español, como si esta lengua fuera su L1 y hubieran logrado primero el dominio de la lengua hablada.

Como ya se mencionó en un capítulo anterior, la imagen devaluada que tiene de las lenguas indígenas una gran mayoría de la sociedad mexicana ha sido promovida por las políticas de incorporación e integración, y a su vez, ha sido interiorizada y asumida en muchas ocasiones por los propios hablantes.

Me parece que a esta construcción ideológica contribuyen las experiencias individuales de cada sujeto, en este caso particular, las vivencias de los niños amuzgohablantes en su proceso de escolarización y la interacción con los niños mestizos como referían en el anterior capítulo, cuando se enfrentaban en bandos.

Aquellos que nacieron y crecieron en el ambiente sociocultural amuzgo, adquirieron como lengua materna el ñomndaa, la cual es su medio de expresión, de significación, y de pertenencia al grupo social. Por tanto, es parte de la identidad amuzga que se ha visto sometida a la discriminación desde sus tempranos años en el espacio escolar.

Es necesario reconocer que la escuela en Suljaa' como agencia gubernamental y promotora de un modelo cultural de la clase dominante ha sido uno de los principales espacios de discriminación lingüística y cultural, ya que, en los contextos comunitario y municipal el amuzgo es la lengua mayoritaria frente al español.

El ignorar la lengua materna indígena en el proceso de alfabetización provoca su estigmatización, “lengua inferior al español que no se puede escribir” y que en el nivel personal favorece sentimientos de inseguridad y una baja autoestima en los hablantes.

Son una constante en los testimonios de maestras y maestros amuzgohablantes, los temores y angustias para aprender a hablar el español, mismos que no han sido superados del todo y que se manifiestan cuando temen expresarse frente a hispanohablantes desconocidos.

Dos son los aspectos que deseo resaltar de las descripciones de los maestros que se presentan a continuación, uno es la alfabetización en español a niños amuzgohablantes, y el otro enseñar a leer y escribir el español antes de hablarlo y comprenderlo.

Como se observa enseguida, las descripciones señalan que el proceso de adquisición de la lengua escrita en alumnos cuya lengua materna es el amuzgo fue penoso y difícil, ya que en primer lugar, la lengua de alfabetización no fue la propia, lo cual representó el mayor obstáculo en su proceso de apropiación de la lengua escrita.

El empleo de una lengua extraña impedía a los entonces alumnos, la comprensión de los mensajes del maestro, el significado de las palabras que escribía y leía, por lo tanto el alumno se veía obligado a memorizar. Estas experiencias muestran que los maestros desconocían una metodología para enseñar un segundo idioma a niños amuzgohablantes, de esta manera, enseñaban el español como si fuera la L1 de sus alumnos. Pero además, iniciaban con la escritura sin pasar primero por el dominio de la lengua oral.

Debido a estos procedimientos pedagógicos es que todos señalan las dificultades por las que atravesaron para lograr el dominio oral del español, lo cual lograron cuando ya habían egresado de la escuela primaria, en otros espacios de trabajo en los que se vieron obligados a comunicarse con hispanohablantes.

La verdad, no sé cómo es que fui pasando... y no era yo nada más, sino que eran todos los niños. Los alumnos que lo hablaban (el español), era porque de por sí en su casa lo hablaban; pero nosotros los que somos indígenas no hablábamos el español y si alguien trataba de hablarlo, le hacían burla.

A mí me daba pena hablar el español, porque nunca lo había hablado...siento que si yo lo hablaba ellos se iban a burlar de mí. En quinto año yo ya entendía palabras pero sin hablar (María.1:2)

Terminé mi instrucción primaria en 1980, todo el conocimiento que recibíamos era de memorizar los conceptos, y que yo no sé cómo le hice, pero fui un poco regular en la primaria. No sabía hablar el español, yo no podía hablar nada.

La primaria en la Escuadrón, la federal. Me gustó, yo no sé cómo aprendí, porque los maestros eran diferentes entonces hablaban puro español, no se cómo lo fui aprendiendo lo fui aprendiendo de escucharlo nada más, porque no lo hablaba (Concepción.1:1).

E.: ¿Cómo aprendió a hablar el español?

Mo.: Pues la verdad fue un poco difícil, (lo aprendí) cuando yo salí de la primaria... porque ahí en la escuela Escuadrón, pues ahí puro maestro con el español, entonces, pues uno tiene que buscar la forma de cómo ir entendiendo, pues la clase era un poco difícil porque hablábamos el amuzgo. Después que yo salí de la primaria me sentí obligado, pues aunque terminé la primaria, pero no tenía, cómo se puede decir, ese apoyo o esa fuerza de comunicarme con otra persona en la segunda lengua, entonces yo me salí, me fui a Ometepec (Alberto.2:1).

El maestro Luis al tiempo que narra su sufrimiento, también hace importantes descubrimientos de los cuales se derivan principios pedagógicos que orientan un trabajo docente diferente y que matizan la posición de quienes insisten en que el maestro sólo reproduce su experiencia escolar en la enseñanza que imparte.

Yo tengo mucha experiencia de que, para aprender a leer y escribir, uno ya sabe que un niño empiece por su lengua. Porque como le digo, **yo sufrí mucho** porque yo iba a la escuela y **no entendía, no podía aprender rápido, me dio mucho trabajo.** Pero sí logré en primer grado aprender a leer, no bien, bien, pero sí aprendí un poco. Porque pienso que influyó mucho que mi papá era un señor bravo, ese señor no podía engañarlo en cualquier cosa, era muy exigente nos hacía cumplir cualquier trabajito en la casa, nos pegaba, nos daba consejos pero al mismo tiempo nos "sonaba".

[...]

cuando llegaba a la casa y él aunque sea cansado del campo, ya me llamaba, a ver Luis qué lecciones te aprendiste ahora. Yo entonces yo le buscaba, no, no, aquí vente, aprendiste o no aprendiste, y sí no por qué motivos, qué la maestra estuvo o no estuvo [...]

Entonces yo a veces **trataba de engañarlo**, que no hubo clases o haber que cosa, **porque tenía miedo** a eso de que le digo que sufrí mucho. Fue por eso, era por esa necesidad de tener que engañar, **no podía aprender, ¡no entendía el español!**

[...] Pero para entender de clase, qué cosa decía la maestra, solamente cuando ya pasábamos al pizarrón y **la mayoría aprendimos de memoria la lectura,**

[...] Entonces después me di cuenta que sí, los niños que eran hablantes de español era más fácil que aprendieran porque era su lengua y nosotros los indígenas, nomás llorábamos mucho (Luis.1:15-16).

A pesar de que hay maestros como Luis, que reconocen en su propia experiencia las dificultades y consecuencias de estas prácticas escolares, todavía no es posible generalizar entre los maestros bilingües amuzgos el uso de la lengua materna como lengua de alfabetización. Aún cuando la UNESCO desde 1953 ha hecho recomendaciones acerca de por qué es fundamental que el idioma materno sea la lengua de alfabetización y comunicación :

Desde el punto de vista psicológico, la lengua materna es el sistema de signos significativos, que garantiza automáticamente la expresividad y la comprensión.

En la sociedad es el medio para identificarse con los miembros de su comunidad de origen. Desde el punto de vista de la política educativa, el educando aprende más rápido a través de su lengua materna que a través de una lengua que no le es familiar (Gleich,1989:84).

Existen investigaciones en Oaxaca (Mena,*et al.*,1999) que muestran cómo las creencias que se tienen en torno a la lengua indígena, en este caso el ñomndaa, con respecto al

español, se derivan de la experiencia escolar vivida y se hallan fuertemente relacionadas con la utilización escolar que se haga de ella.

De tal manera, que para los maestros que asuman el estigma, éste se convierte en un impedimento ideológico, que obstaculiza el que la lengua indígena cumpla con su función pedagógica en el aprendizaje lingüístico de los niños amuzgos.

Se ha descubierto que la ritualización de las prácticas escolares, además de determinar la lógica de pensamiento del niño y su capacidad de concentración, reproduce una calificación que a fuerza de su presencia cotidiana se conforma como parte de la identificación autogrupal e individual (Aguado y Portal,1992:153).

Así, los calificativos que se daban a los niños como “tontos”, “burros” porque no aprendían a hablar el español, ni a leer y escribir, se convierten en etiquetas que tienden a quedarse fijas y afectan su ulterior vida escolar y profesional (Corestein,1986).

A la interiorización de esta clasificación contribuye el maltrato físico, es posible que estas vivencias hayan favorecido, en algunos niños, la apropiación del estigma y lo incorporen a su identidad. En el caso concreto de los maestros de este estudio no cuento con las evidencias que me permitan asegurar que se asumen como incompetentes.

Si bien la negación de la lengua indígena, el maltrato físico y psicológico pueden derivar en consecuencias que afecten la autoestima y la identidad social de los maestros, no es el único motivo que obstaculiza el uso de la lengua indígena en su práctica. Considero que el problema tiene más que ver con la limitada formación pedagógica del maestro que no le permite desarrollar prácticas alternativas.

Si imagináramos que los niños de estos testimonios fueran alfabetizados en su lengua materna, todavía persistirían otros problemas que tienen relación con la formación docente que antes aludía. De ellos mencionaré dos que considero centrales y que no son privativos de contextos indígenas sino generalizados al menos en los países hispanoparlantes. Me refiero a la visión mecanicista del aprendizaje de la lectura y la escritura que tienen los maestros, cuando conciben que escribir es transcribir unidades sonoras a unidades gráficas y leer es de unidades gráficas a unidades sonoras (Ferreiro,1998a).

El otro punto problemático lo señala Tusón al sostener que, “las lenguas humanas no son nada o casi nada, fuera de su ámbito natural de uso que es la conversación, la interacción comunicativa, el trato verbal cotidiano” (1993:7). Se observa en el ámbito rural y urbano que ha sido una práctica generalizada conceder un peso excesivo a la escritura en detrimento de la comunicación oral.

Precisamente el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, que actualmente proponen los programas de educación primaria en nuestro país, ha sido una respuesta a dicha problemática, mismo que no logra concretarse en las escuelas indígenas.

Como Ferreiro (1998a:198) señala, “es preocupante constatar que la manera en que se introduce a la escritura a los niños indígenas es de las más tradicionales(cf. Amadio y D’Emilio,1990)”.

Considero que por estas razones, también los escolares hispanohablantes de antes y de ahora, enfrentan obstáculos en la alfabetización inicial con procedimientos mecánicos de reproducción y memorización.

Los puntos que deseo destacar del siguiente testimonio del maestro Pedro como bilingüe, son en primer lugar, cómo identifica la diferencia entre el español de la cotidianidad, de la región amuzga, con el español de la escuela.

Para los hispanohablantes, la escuela tendría que dar las bases para aprender a manejar mejor su lengua y perfeccionar su conocimiento y uso; lo que tiene que ver con otros usos del lenguaje que trascienden sus aspectos sociales y que están estrechamente vinculados con el desarrollo intelectual del sujeto, con su crecimiento cognitivo, estas son las competencias académicas (López,1996), como la comprensión lectora y la producción de textos.

El segundo punto de la narración de Pedro, ilustra una de las concepciones docentes más difundidas acerca de cómo para enseñar a leer y escribir se requiere de un método que permita a los alumnos identificar la correspondencia entre grafía y sonido, a partir del elemento mínimo que es la letra para ir hacia el todo que es la palabra.

Esta forma de alfabetización inicial se propone, en los dos primeros grados de la escuela primaria, lograr una mecánica de la lectura que conduce al descifrado del texto, ya que se concibe a la escritura como una transcripción gráfica del lenguaje oral. Bajo esta óptica, la comprensión del texto es un paso posterior en los grados escolares subsecuentes.

Estas prácticas de alfabetización que todavía son predominantes en el medio indígena, representan en sí mismas mayores dificultades en la adquisición de la lengua escrita para un hablante de español, imaginemos lo que significa para los amuzgo hablantes. Además, se deja de lado la competencia comunicativa tanto oral como escrita.

E.: ¿Tú tuviste problemas para aprender el español en la escuela?

Mo.: Bueno sí, porque **el español que me enseñaron mi papá y mi mamá era muy mínimo, muy poquito, muy diferente a lo que viene en los libros a la forma como se habla.** Más que nada problemas de comprensión, muchas palabras desconocidas, sí hubo dificultades.

E. ¿Por qué, si en la escuela les enseñaban en español?

Mo. Sí a todos nos enseñaban en español, pero como le decía, **no es lo mismo con el español que uno sabe, incluso es un español que podríamos llamarle local, con otras pronunciaciones, el español de la escuela es diferente** (Pedro.1:3).

E. ¿Cómo te enseñaron a leer y escribir?

Mo. Me acuerdo mucho porque fue una misma maestra la de primero y de segundo, maestra Raquel es de aquí, ella todavía vive... pues así **letra por letra, las vocales, las consonantes,**

los sonidos que hacen cada una de las consonantes con las vocales, juntándolas, así nos enseñaron a leer [...]

... era el abecedario, ya no me acuerdo muy bien, el de San Miguel que le decían; silabario, ajá, el silabario de San Miguel y había como frases para cada letra, (sic) para aprenderse cada letra, no me acuerdo bien, por ejemplo para la s, algo de s, **ese oso se asea**, algo así [...] me acuerdo mucho que a mí me dio trabajo, porque yo **me aprendía de memoria las lecciones**, como eran lecciones chiquitas, los que ya sabían leer, la escuchaba cómo lo leían y yo me lo aprendía, y pasaba con la maestra, y yo hacía como que estaba leyendo, pero estaba diciendo, repitiendo lo que me habían dicho, y la maestra creía que yo ya sabía leer, eso me acuerdo mucho, porque cuando nos pusieron en un examen a leer, no pude leer entonces, porque lo que yo hacía era aprenderme de memoria, con los niños más grandes, [...] ellos ya sabían leer y escuchaba lo que ellos leían, y les pedía yo que lo leyeran uno o dos veces, y yo me lo grababa todo, y a la hora que me tocaba pasar con la maestra, ya lo leía todo, y la maestra pensaba que yo ya sabía leer ... (Pedro.2:1)

Un aspecto relevante de estas historias infantiles en la escuela primaria Escuadrón 201 donde estudiaron los entrevistados fue, las situaciones de violencia que se vivían, las cuales se ejercía contra aquellos que “no entendían bien”, precisamente, los amuzgohablantes que no comprendían el español.

El hecho de ignorar la lengua del alumno es en sí mismo un rechazo al niño y a su grupo social, lo que se agrava más cuando va acompañado de violencia como lo ejemplifican los dos testimonios siguientes. El primero es de una maestra hispanohablante y el segundo es referido por una amuzgohablante, que estudiaron en la misma escuela:

E. ¿Cómo eran las normas en la escuela?

Ma. A mí nunca me pegaron, más que una vez me pegó una maestra en las manos pero porque nos agarró parejo a todos, nos pasaban aquí al frente donde está el pizarrón y en esa parte, nos formaban a todos, ponía uno las manos así (con las palmas hacia arriba) pegando con el metro. **Les pegaban a los que no entendían bien. Me acuerdo que había niños que lloraban... a los que de plano reprobaban, los pasaban con sus orejotas a todos los salones a que los vieran los niños, (ríe) así era entonces [...]**

E. ¿Tus compañeros eran hablantes de amuzgo?

Ma. **Algunos sí los que estaban en la primaria podían hablar un poco el español, unos que de plano no entendían nada el español y esos eran los que iban quedándose reprobaban mucho.** Y a nosotros no que hablábamos el español y como **el maestro no sabía hablar el amuzgo, así que para nosotros era fácil entenderle**, luego le entendíamos y los demás niños no, la verdad no. Algunos compañeros que estudiamos juntos hay unas que sí, aunque eran hablantes de amuzgo pero sí sabían, quién sabe cómo le hacían para entenderle, también ellas le buscaban, porque a veces nos preguntaban... (Alicia.1:5).

Yo en 1968, 69 estudié ya 6o año aquí, ya era la cuarta generación, la que salía de aquí de la Escuadrón, que **nos enseñaban los maestros monolingües, que era de, que hablaban puro español**, no había ni un maestro que hablaba el amuzgo, así que **aprendimos a varazos, sí a puro golpe aprendimos**, porque si no sabía lo que el maestro decía, pues te tenían que pegar y si no castigarte en la cancha. Todavía yo, bueno a mí no me tocó, pero yo digo que nosotros, porque era mi grupo, pero a mí, gracias a mi abuelito, que él me enseñó desde la casa, porque yo cuando entré a la primaria a primer año, yo ya tenía 10 años, mi abuelito sabía el español y sabía leer y escribir, entonces él en la casa me enseñó, porque supuestamente que las mujeres

en aquel tiempo no podían estudiar o no debían de estudiar porque pues eran para la casa...
(Laura:1)

Si el español era la única lengua que se usaba en las tareas cognitivas más exigentes, como aprender a leer y escribir, en la mente de aquellos niños amuzgos supuestamente quedó la impresión de que su lengua no cumple con lo requerido para desempeñar la función de lengua de alfabetización.

Las anteriores experiencias escolares de infancia de Alicia y Laura en la escuela Escuadrón, que era monolingüe en español, evidencian la presencia y permanencia de la política de castellanización a fines de los años sesenta, cuando ya existía el Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües.

Lo que confirma que los maestros se apropian de algunos elementos del discurso oficial que le son significativos y los recrean. De este modo, cuando las políticas educativas pretenden introducir cambios en la práctica docente, éstos no se cumplen mecánicamente sino que se inscriben en un proceso contradictorio en el cual permanecen prácticas anteriores, las que conviven con los nuevos elementos incorporados.

Me parece que el testimonio que enseguida se presenta, puede ilustrar una actitud estigmatizante hacia la lengua indígena, ya que es de una maestra nativa de Xochistlahuaca, cuya primera lengua es el amuzgo; pero que siempre ha trabajado en la escuela primaria monolingüe en español. Es posible que sus expresiones sean inconscientes. Lupe nos habla de la creencia generalizada que considera como obstáculo a la lengua indígena para que los niños aprendan. También señala la inferioridad de la lengua amuzga al nombrarla como “dialecto”:

E. ¿Y cómo ve la situación educativa aquí en Xochis?

Ma. Pues, en realidad aquí siempre mis compañeros dicen que por el **dialecto**, influye el dialecto, pero yo pienso que tiene que ver, pero hay muchos factores, yo siempre he dicho a mis compañeros, **posiblemente del 1er año al 3er año sí influya mucho el dialecto**, verdad, porque **el niño no entiende**, pero el factor principal yo pienso que es la mala alimentación de los alumnos, o los alumnos viven en problemas de los padres, de la sociedad, falta de mucha responsabilidad de los padres... (Lupe:2)

Un punto más en el que deseo llamar la atención en este testimonio, es la manera de percibir a los niños con un déficit, la que es una tendencia entre los maestros de educación indígena y también diría de quienes trabajan en primarias monolingües, puesto que es el caso de la maestra Lupe. En general he encontrado que a los docentes les es difícil cuestionar su trabajo, mirarse como responsables en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.3 Un modelo de maestro bilingüe

En este apartado, los maestros exponen experiencias que nos muestran rasgos de lo que considero constituye una identidad de maestro bilingüe, es en estos testimonios donde es posible identificar el discurso de las anteriores políticas indigenistas.

Las tradiciones educativas escolares, como las familiares y comunitarias, que los maestros aprehendieron durante su experiencia como alumnos, constituyen una parte de su proceso de formación docente. Ya que, los años de escolarización y su prolongada permanencia en la escuela componen una experiencia formativa, un “fondo de saber”, que puede orientar en buena medida las formas de asumir su papel como maestro (Davini,1995; Ferreiro,1998b; Rockwell y Mercado,1989).

En las narraciones de vida de los entrevistados, se perciben formas de pensar y actuar como docentes que aún están vigentes entre una parte importante de los maestros bilingües de Suljaa’. Estas experiencias de vida se constituyen históricamente en una manera particular de entender el ser y hacer de un maestro bilingüe.

El siguiente testimonio del maestro Luis, nos ilustra la historia de esfuerzo personal y sacrificio que una gran mayoría de los maestros de origen indígena han vivido y viven, no sólo en este municipio guerrerense, sino en la mayor parte de los pueblos indígenas. “Pareciera una costumbre que los niños indígenas padecieran grandes dificultades para estudiar” (Calvo y Donnadieu,1992:71).

Entonces, como el 63 algo así, no me acuerdo muy bien, **me dijeron que en Ometepec se habla puro español, así que yo solito empecé a pensar, pensar, que quería aprender español**, cómo le voy a hacer ahora. Hablé con mi papá, dice que no, que está difícil, tú quieres mucho dinero cómo te vas a ir allá. Cuando menos dame chance de que ir así a trabajar, de mozo onde sea a ver que hago, yo tenía interés de saber más [...] Así que yo me fui de “escondido”, se puede decir, me fui con un compañero, como ya sabía el camino, allá había una gente de Xochis con él empecé a vivir.

[...] conocí a una maestra que trabajaba en una primaria, “El Porvenir Social”, ella buena gente. Yo te puedo apoyar, qué piensas hacer, mire yo quiero seguir estudiando, pienso yo más adelante, mientras quiero prepararme, si **me puede apoyar con las matemáticas o español**.

Sí, vas a la casa por la tarde, van otros muchachos, porque aquí hay también una escuela nocturna, la entrada es de tarde o te vas a otro lado. Así le hice, iba a su casa **me preparó con matemáticas, las cuatro operaciones y algo de gramática**, así que en los últimos cinco años había una oportunidad en Chilpancingo, había como internado de la gente pobre, unos amigos de ahí mismo me guiaron y que me voy para allá, me fui hasta Chilpancingo.

Llegué en el año 65 porque terminé mi primaria en el 67, no había terminado mi primaria, tenía tercero, pero con eso de que mejoré tantito en Ometepec ya me despertó más que ya sabía un poquito más [...] Ya para entonces tenía 19, 20 años...

[...]

Me acuerdo, que en los primeros días me puse triste, no entendía yo en aquel tiempo cómo enseñaban, **qué era el verbo, qué era sustantivo, qué era adjetivo**; así que el primer mes en septiembre, estuve sacando yo tres, cuatro, seis, cuando mucho, me puse triste, no la voy a hacer ¿por qué?

Ellos (los del internado) no sabían que mi problema era el español. En el mes de octubre mejoré, estaba yo contento. Fui viendo que **estaba yo con gente mestiza de habla español, gente rica**. Pero cuando vi que **había uno que no la hacía también, gente rica, un chamaco grande ya, bien vestido ropa y todo, tenía todo, pero reprobaba** algunos meses reprobaba.

Entonces pensé yo, ¡ahh! así está eso del estudio. **Aquí en el estudio no importa el color, la clase de gente**, sino pone atención nomás no hace nada, aquí el que tiene interés, si hay algún interés ¡se puede! Así hasta que terminé a los tres años, terminé la primaria en el año 67.

Ese año 67, creo en que yo terminé la primaria allá, se creó, **se fundó, la primaria aquí completa en ese año del 67 empezaron a tener sexto de primaria**, apenas, en la escuela Escuadrón, con mucho trabajo. También empezaron muchachos grandes, había muchos grandes con cuarto y quinto, algunos que habían ido por ahí pero hasta cuarto y quinto tenían. Cuando se fundó la primaria de organización completa aquí, se animaron y empezaron a estudiar para terminar su primaria. Entonces hubo una primera generación de pura gente grande también y así fue (Luis.1:3-6)

Todavía hoy, las escuelas que se ubican en las comunidades más lejanas, de difícil acceso, son de organización incompleta o unitaria, así que para terminar sus estudios primarios los niños asisten a otra comunidad que cuente con un albergue.

A continuación en otro fragmento que narra Luis, hace referencia a un maestro quien no era indígena, en el que se observa las múltiples tareas que él atendía, algunas de las cuales eran remuneradas y otras eran demandadas por la gente. A estas últimas quiero referirme, situaciones que pueden pensarse de otra época, no obstante continúan presentes en las pequeñas comunidades.

En la mente de las personas que habitan las comunidades del “monte”, se conserva la imagen del “buen” maestro como aquél que cumple con las tareas que la población le demanda. Es el maestro del tiempo de la escuela rural mexicana, comprometido con servir a la comunidad en sus necesidades más apremiantes, como la escritura de peticiones y formatos para obtener recursos, orientaciones en trámites ante las instancias gubernamentales o como traductor.

He observado que en las escuelas bilingües las prácticas culturales de reciprocidad permean las relaciones entre maestros y padres de familia, particularmente con el comité de educación el que colabora en la construcción, el mantenimiento y el aseo del edificio escolar y en la organización de eventos socioculturales.

En la familia se hablaba sólo en amuzgo, cien por ciento amuzgo. **El español lo aprendí con mucho trabajo, ya grande, muy grande como de 16 años, me fui de aquí a Ometepec.** Porque aunque aquí había la escuela Escuadrón, la escuela vieja que tenemos, sólo tenía hasta cuarto grado, teníamos dos o tres maestros; **los maestros de fuera no querían venir.** Estuvo un maestro de Ometepec, y vive todavía. Gil Carmona, su esposa Concha decíamos, Concepción, y una maestra que todavía vive Raquel Torres, de los Torres. Ese **maestro Gil, tenía mucho trabajo, muchos puestos, era maestro, director de la escuela, secretario del Ayuntamiento, era del Registro Civil** y no sé qué más, pero **hacía un montón de oficios, porque la misma gente del pueblo lo convirtió así, porque no había quien hiciera documentos, recibos, vales, cualquier documento.**

Él como maestro tenía que hacer todo y hasta para inyectar, ya ve que el maestro tenía que hacer de todo. Él siempre estaba ocupado en el Ayuntamiento, en el Registro Civil y nosotros ahí abandonados, todos juntos los de tercero, cuarto, primero, segundo, era un relajo porque nada más había dos: su mujer y la otra maestra y cuando ella no estaba, era una, sólo nos cuidaba, cómo aprendíamos. (Luis.1:2-3).

Un punto que también es parte de la tradición heredada, es la relevancia que le daban desde entonces, a las asignaturas de español y matemáticas por sobre las demás. Si desde la prescripción normativa se ha priorizado la enseñanza de estas asignaturas, no es de extrañar que el maestro haya dedicado la mayor parte de su tiempo a ellas.

Hay investigaciones que revelan que los problemas en la enseñanza de la lectura y escritura así como del cálculo, son una de las principales causas del fracaso escolar en el nivel continental (Ferreiro y Teberosky, 1993). Pero la situación se agrava si tomamos en cuenta las dificultades que enfrentan los niños que hablan un idioma diferente al oficial, por tanto para sus maestros, que no han sido preparados acometer esta tarea, el esfuerzo y tiempo es mayor.

Las reflexiones del maestro acerca de que el éxito en los estudios no tienen que ver con el color de las personas, ni con su posición económica, posiblemente se relacionan con experiencias personales de discriminación racial y social.

Además del difícil proceso de adquisición del español ya mencionado, hay otros aspectos que considero relevantes y que se reiteran en las biografías de los docentes.

Con frecuencia aparece, en este testimonio y en otros, un principio pedagógico en la enseñanza de una segunda lengua: para aprender a hablar el español es necesario interactuar con los hispanohablantes. Es decir, a la lectura y escritura debe preceder el desarrollo de la oralidad, condición que ha sido descuidada por la escuela.

La experiencia laboral enseñó a los entrevistados que la necesidad de comunicación en un contexto lingüístico hispanohablante era una vía, de ahí que los maestros siempre buscaron la oportunidad de trabajar en Ometepe o Acapulco, las poblaciones más cercanas donde se habla “puro español”, como lo apuntan los siguientes testimonios:

Yo soy el primero de la familia, la verdad que es un poco triste, yo **sufrió para estudiar**, únicamente me dio tercero año de primaria, ya de cuarto, quinto y sexto, como quien dice me fui atendiendo solo y **salí de la primaria con unos sacrificios muy fuertes**. Mi idea fue que yo quería ser algo. Entonces, en aquellos tiempos no había carretera, ni brecha de aquí a Ometepe, más que caminando. Yo **me fui como ocho meses a trabajar a Ometepe como criado de una tienda. Fue ahí donde fui adquiriendo la segunda lengua, el castellano** (Alberto.1:3).

Mi papá, pos también en aquel entonces me regañaba, no, que yo debo de hablar dice, ya debo de hablar el español, que tengo que leer mucho, no siempre voy a estar tejiendo, pero mi mamá ella decía que teníamos que tejer. Pero entonces fue, cuando mi papá dijo no, pos ahora ella ya va en la secundaria debe de leer más y debe de empezar hablar el español. Pero le dije **cómo voy hablar si usted no me enseñó y a mí ahora me da pena hablar, pero él dice, es que yo así empecé también, yo nunca hablaba el español, no lo sabía hablar, pero con el tiempo, dice, yo me fui a trabajar a Ometepe y allá lo aprendí hablar...** (María.1:5)

En la secundaria yo tenía la intención de salirme de aquí, **irme a una ciudad a trabajar para aprender el español**, pero no lo pude hacer porque mi mamá no me dio permiso. Yo quería para poder aprender a hablar el español. Pero de tanto insistir sí me dio permiso y **fui a trabajar a Acapulco en una casa**, trabajé dos meses (Concepción.1:3).

A. El compromiso con la comunidad como en los viejos tiempos

Finalmente, parece ser que las huellas del pasado de la “escuela rural mexicana”, se mantienen vivas en la mente y en algunos aspectos en la práctica docente de profesores de Xochistlahuaca, sobre todo en lo que se refiere al papel del maestro ante la comunidad.

Como a lo largo del siglo XX lo fue en las zonas rurales, el carácter social y político del trabajo del maestro predomina por sobre su labor pedagógica con los niños.

El maestro tenía y tiene todavía en las pequeñas comunidades múltiples actividades que desempeñar, como ya mencionaba el maestro Luis, quien es de los informantes de mayor antigüedad en el servicio, él y otros recuerdan con cierta nostalgia, cómo era el trabajo antes y lo comparan con sus apreciaciones acerca de lo que es hoy:

Antes nosotros **nos quedábamos en las comunidades cuando menos un mes sin regresar a la cabecera de zona**, sin andar aquí nomás paseando. **Diario, diario, yo me acuerdo que nosotros preparábamos la clase** para el siguiente día, yo digo que **no veo, que ahora hagan lo mismo los maestros** (Luis.1:18).

En aquellos tiempos el maestro no era libre de viajar diario, sino que **tenía que permanecer quince días porque en la mañana tenía que trabajar con los niños y en la tarde, visitas domiciliarias, para conocer cómo vive la gente**, (elaborar) su informe, cuántas casas visitaste. Por eso, a veces **me admiro de mis compañeros, a las ocho y media apenas se van y a la una ya están aquí. Para qué te vienes si tu trabajo está allá, no en tu casa. Tú solicitaste trabajo tienes que permanecer allá. La comunidad te necesita allá, tú eres maestro, tú eres doctor, tú eres ingeniero, tú eres de todo, cura si es posible** (Alberto.1:8).

De acuerdo con estas narraciones, actualmente al maestro le falta el compromiso con la comunidad, a diferencia de lo que apuntaba Ramírez, el ser maestro rural significaba un apostolado y ser promotor del progreso comunitario.

Yo lo que veo es que como que **cada día hay menos compromiso**, yo recuerdo cuando contaban los primeros señores que fueron a trabajar, cómo ellos se quedaban meses a vivir en la comunidad y ahí estaban, **ayudaban a la comunidad trabajaban en obras sociales, además de dar clases, estaban en las tardes trabajando con adultos** o en las noches trabajaban con los adultos, a mi tocó todavía eso cuando empezaba (1979).

Después como que algunos empezaron a ya no cumplir con eso y se fue perdiendo, después **se llegó un tiempo en que los maestros ya empezaron algunos a ya no quedarse en la comunidad y se venían a vivir a Xochis**, como la mayoría son de aquí y empezaron los demás a hacer lo mismo. Ahorita, **ya nadie se queda en las comunidades más que las que están hasta allá arriba; algunos que están incentivados, están obligados a quedarse, tres días a la semana se quedan**.

La mayoría ya nadie se queda, ya nada más llegan, entran a trabajar a las 9, a la una y media salen y ahí se acabó el compromiso (Pedro.1:7).

A diferencia de lo que ocurre en otras escuelas de educación indígena, en Suljaa' la mayoría de los maestros viven en la cabecera municipal y algunos trabajan en ella o en las comunidades. Sin embargo, como antes lo señalaban, hoy ya no permanecen en

ellas fuera de la jornada escolar, lo cual impide un mayor acercamiento a gente del lugar, el conocer e involucrarse en la problemática social de la localidad.

La diferencia que establecen los entrevistados en el compromiso del maestro, tiene que ver con que si vive o no en la comunidad. Quizá esta afirmación se comprueba con los casos de profesores que viven y trabajan en la cabecera municipal, y son activos participantes en acciones educativas y de carácter social y político. Aunque vale la pena señalar que las condiciones de vida en las comunidades son inferiores a las de Xochistlahuaca, por lo que los maestros prefieren viajar todos los días.

Me parece advertir en el primer caso que a continuación se expone, la presencia de las huellas de las prácticas llevadas a cabo durante los años treinta, como se vio en el capítulo anterior, donde el maestro organizaba y dirigía la lucha de su pueblo.

Considero que las actitudes y acciones de compromiso con la comunidad está cruzado también por la identidad étnica del maestro y su filiación política, lo que introduce formas diferentes de entenderlo y hacerlo como se aprecia en la comparación de las dos siguientes transcripciones:

Cuando me gané la confianza de la gente fue cuando se fundó la secundaria, fue un problema muy grave, casi me querían asesinar porque entré muy duro... Fue la primera vez que hicimos una manifestación aquí en Xochis, la gente aprendió a luchar. La presidenta mandó a su gente a asesinar. La secundaria se ganó por medio de una lucha. A partir de ahí empecé a participar con la gente a actuar con ellos. Un compañero mío sí lo lograron asesinar más después. El 27 de noviembre asesinaron al maestro Prisciliano.

He cooperado con la gente, es peligroso, reconozco que es muy difícil, se necesita tener mucha paciencia, más o menos se necesita valor para enfrentarse y saber enfrentarse, porque cuando uno se va de boca, no tarda. **Uno tiene que asesorar, que sea la comunidad la que actúe. No es miedo, sino que hay que asesorar...** Cuando es necesario se tiene que dar la cara, yo he trabajado en esa forma orientando a la gente (Alberto.1:5).

Asimismo, la maestra Alicia realiza trabajo político después de sus labores como directora de una escuela primaria bilingüe y actualizadora de sus compañeros. En su narración se deja entrever su posición de mestiza ligada al poder municipal que concibe la cultura como folclor y que se acerca al discurso indigenista del rescate cultural, el cual fue promovido en la formación de los primeros maestros bilingües:

Ahí es donde estoy y aparte de los cursos **quedé en el Ayuntamiento, pero quedé en la Dirección de la Casa de la Cultura.** Entonces elaboré unas invitaciones para todos los municipios de la Costa Chica nada más, que son trece municipios, donde vamos a hacer un intercambio cultural y en las fiestas que haya, ya aquí tengo un periódico de fiestas, donde yo pregunto con las personas mayores cómo eran las fiestas antes, porque la verdad las fiestas han decaído bastante.

Por eso, **la presidenta me dijo que me encargara de hacer ese trabajo, una manera de rescatar las diferentes danzas que se han perdido en esta región, en las fiestas ya no se hace lo que se hacía antes [...]**

Hoy vino Copala, vinieron muchachos de la escuela secundaria y del Colegio de Bachilleres trajeron bailables de la región, chilenas de la región, y una danza la de los Diablos. (...)

Ahorita ya elaboré un proyecto en el que voy a encargarme de tres talleres. Voy a encargarme del taller de Danza, se van a contratar dos maestros de educación artística.

Dos maestros que se encarguen del club de danza, pero aparte que tengan preparados cuadros de bailables de la región, puedan interpretar un tipo de danza de la región, eso va a ser un aspecto, en otro aspecto también se va a contratar a una persona que sepa enseñar notas musicales.

Vamos a girar una convocatoria a todo el municipio para niños que tengan deseos de aprender nota y formar una banda de música de puros niños, porque la verdad eso se está perdiendo también, es muy raro que el niño esté aprendiendo a tocar. Los músicos que están son personas ya mayores, entonces por ahí vamos a trabajar también.

El otro aspecto vamos a enseñar el telar también, a niñas que quieran aprender el telar para tejer huipil, esas tres cosas, y enseñar sastrería. El mismo taller de telar va a ser taller de costura, va a haber una persona allí, de hecho van a ser cuatro personas las que vamos a ocupar en la casa de la cultura (Alicia.1:18).

En el municipio de Suljaa', los maestros son considerados, en el estudio reciente de Gutiérrez, como un sector decisivo en el desarrollo cultural, social y político de esta sociedad.

Ciertas características los convierten en personajes destacados y con influencia en su comunidad. Son aquellos que pudieron rebasar los límites, no sólo geográficos sino sociales de su lugar de origen para tener una profesión, lo cual, ciertamente, los convierte en una élite o sector privilegiado. Tienen un contacto cotidiano y directo con la población y un salario permanente del gobierno estatal o federal que los coloca por encima del ingreso general de la población y, por sus características de "estudiado", suelen tener injerencia desde los asuntos familiares ajenos a él hasta los que atañen a toda la comunidad (Gutiérrez,1999:59-60).

Si bien, los maestros han jugado un papel definitivo en el terreno político de Xochistlahuaca, tengo la impresión de que dicha participación ha sido en muchos casos el centro de su actividad y su acción docente ha quedado de lado, como se aprecia en los ejemplos aquí presentados.

Sin embargo, también hay quienes se involucran en acciones que buscan el desarrollo de la educación indígena, el maestro Pedro describe las acciones que ha emprendido con un grupo de sus compañeros y los obstáculos que enfrenta.

Las autoridades educativas federales en realidad no permiten que los maestros tomen sus propias decisiones académicas en la elaboración de los libros de texto en lengua indígena. También expresa la resistencia de los maestros al cambio y que una vía alternativa es organizarse en una asociación civil.

E.: Tú también has realizado otros trabajos no sólo has estado frente a grupo, plátame sobre eso:

Mo.: He estado como **apoyo técnico en la supervisión escolar**, primero estuve aquí en la zona en la 012, ahí el trabajo que hice fue **superar un poco el problema de los maestros de la escritura del amuzgo, realizamos cursos de la escritura y la lectura del amuzgo** con los maestros; he participado en cursos de actualización que hemos diseñado con los de la UPN, que se han desarrollado con el programa de Extensión.

He participado también, **en la elaboración de los libros de primer ciclo primer grado**, en los libros del primer ciclo segunda parte ya no participé, me retiré porque no me gustó cómo trabajaban, todo ya estaba decidido por la **Dirección General (de Educación Indígena)**, ya

nada más estaban pidiendo que revisáramos detalles de redacción, de escritura, pero de contenido de fondo ya no permitían ninguna modificación.

De ahí estuve participando en la convocatoria que sacó la Jefatura porque **se presionó para que ese trabajo lo hiciera un equipo**, se sacó una convocatoria para participar en la **elaboración del libro de tercero que es el del segundo ciclo parte uno y ahí quedé como parte de ese equipo junto con otros compañeros...** entre los que estábamos directa e indirectamente con alguna lectura, éramos 25 personas, 25 compañeros. De ahí **me vuelvo a retirar del equipo, porque la Dirección General, cómo diré, no valora el trabajo que se hace y por otro lado impone lo que se tiene que hacer, no toma en cuenta lo que las comunidades, el pueblo quiere que el libro sea** y los tiempos en que se tiene que hacer y los compromisos.

Últimamente, todavía estuve como apoyo técnico hasta noviembre de este año pasado, ahí **he estado participando en los cursos de la actualización del PARE y PRONAP; asesorando a las escuelas, a los maestros.** Ahí también es un poco difícil, primero porque los maestros dicen qué esta haciendo uno como apoyo técnico, que no sale y cuando uno sale, tampoco ellos quieren que uno los presione, los oriente cómo trabajar, porque no quieren adquirir compromisos.

También estuve **apoyando los talleres de desarrollo lingüístico**, como le llaman, para **apoyar a los maestros a escribir a producir textos, pero no responden, se resisten.** A veces no llegan todos, ya ponen el pretexto de que si no llegan todos, por qué nada más ellos, por ese lado no se ha avanzado mucho.

En lo que **se ha avanzado un poco más sería de manera independiente**, fuera de los compromisos con la supervisión.

E.: ¿Como cuáles?

Mo.: **Como asociación civil**, como con los compañeros que de alguna manera **nos interesa desarrollar la educación, la lengua y la cultura**, nos hemos organizado como asociación, por fuera podemos decir, estamos haciendo trabajo y ahí hemos avanzado un poco más. Por ejemplo, **los concursos de culturas populares de niños escritores**, los hemos estado impulsando la asociación. Los maestros que hemos participado ahí, nos comprometemos a hacer que los niños, los alumnos con los que se está trabajando participen en el concurso y se han ganado varios concursos.

Está también **el libro de historia, el del tercer grado que hicimos del municipio de Xochistlahuaca, también fue como trabajo de la asociación...** Son maestros de las zonas pero como asociación y se ha estado avanzando más (Pedro.1:9).

Considero que lo revisado en este capítulo, ofrece algunas evidencias para sostener que la lengua materna es un signo de identificación entre los amuzgos y mestizos. En particular, para los amuzgos la lengua materna define de manera importante su filiación étnica; pero se señalan otros atributos como el que sus padres y ellos hayan nacido en el municipio y que por supuesto, ambos padres sean amuzgo hablantes. Éstos son rasgos con los que se identifican al interior del grupo social, aquellos que se reconocen como “100% amuzgos”.

Como se observó en este capítulo, aunque todos los maestros informantes son bilingües, amuzgo- español o español -amuzgo, lo que marca centralmente la diferencia en sus experiencias de vida y escolarización, es la lengua materna. Son en mayor grado, los amuzgo hablantes quienes vivieron situaciones escolares traumáticas, discriminatorias y violentas al asistir a una escuela primaria que ignoraba lo que

significa ser *Nn'aⁿncue Ñomndaa*², es decir identificarse como parte de los amuzgos cuya lengua es el ñomndaa.

Las experiencias de vida y escolares de los maestros constituyen una parte de su identidad como amuzgos o mestizos, al mismo tiempo que como docentes. Como se pudo constatar, los resultados de este proceso para los maestros amuzgo hablantes son variadas. Los ejemplos extremos son, por un lado Pedro que asume una actitud reivindicatoria a favor del ñomndaa en las acciones que emprende, y por otro, es el caso contrario de Lupe, quien implícitamente niega legitimidad al amuzgo, al considerarlo un “dialecto” que obstaculiza el aprendizaje de los alumnos.

Las narraciones de los docentes cuentan las prácticas pedagógicas con las que fueron alfabetizados, en primer lugar para los amuzgos en una lengua desconocida que al no comprenderla fue memorizada y no lograron dominarla hasta que tuvieron la necesidad de comunicarse con hispanohablantes en situaciones extraescolares. En segundo lugar, la concepción que subyace a estas prácticas es la de que aprender es repetir y memorizar.

El maestro Luis a partir de su experiencia reconoce el principio básico del uso de la lengua materna como lengua de alfabetización para realizar la educación bilingüe, lo cual muestra que existe la posibilidad de que el docente lleve a cabo una práctica alternativa a lo que fue su experiencia escolar.

Finalmente, deseo subrayar cómo en las imágenes de estos testimonios están presentes los discursos de las políticas indigenistas que asignaban al maestro como el promotor del desarrollo de la comunidad. Algunos maestros expresaron y también lo comparten ciudadanos amuzgos, que el “buen maestro” es aquel que se compromete con la comunidad en la resolución de sus problemas. Lo que desde mi punto de vista forma parte ya del ser maestro bilingüe. En el siguiente apartado se aborda una etapa que aporta más elementos a la constitución de la identidad del docente bilingüe: su preparación académica.

² *Nn'aⁿncue Ñomndaa*, es como se autonomban los amuzgos en su idioma, cuyo significado etimológico según López Guzmán es “la gente de en medio que habla la palabra de agua”(López,1997:17).

Segunda Parte

Los maestros bilingües de Suljaa': sus historias, realidad social y escolar

Esta segunda parte corresponde al contexto sociocultural concreto en el cual los maestros entrevistados han vivido y construido en la interacción social, una identidad magisterial bilingüe. En ella pretendo mostrar cómo inciden en la elaboración de las imágenes y las prácticas bilingües las distintas etapas de su proceso formativo como docentes, que a la vez son parte de su constitución como sujetos sociales e históricos, es decir, son producto de procesos de endoculturación y aculturación, mismos que son el sustrato de esa identidad.

Se inicia en el capítulo 3, con la ubicación espacio temporal del contexto en el cual se desarrollan los acontecimientos: Suljaa'. Asimismo, se describen algunas prácticas culturales de endoculturación que conforman las maneras de ser y de pensar de amuzgos y no amuzgos.

Las narraciones de los maestros entrevistados muestran cómo se constituye una identidad social desde la infancia a partir de la interacción al interior del grupo con el que se identifica y con los "otros", los diferentes. En estas relaciones interétnicas está presente el conflicto y se manifiesta el estigma.

En los siguientes capítulos se revisan las etapas del proceso de formación desde las primeras experiencias escolares de los maestros, cómo fueron preparados para ejercer una docencia bilingüe, hasta cómo la entienden y la llevan a cabo.

Capítulo 3. Suljaa'

La intención de incluir la ubicación espacio- temporal del municipio de Suljaa', tanto en el contexto local como en el regional, parte de la necesidad de articular las relaciones y los procesos sociales particulares, con los más amplios del contexto regional. Esto contribuye a explicar la formación de los maestros bilingües más allá del aspecto meramente pedagógico, al considerarlo resultado de un proceso histórico en un tiempo y espacio concreto. Pero que a su vez influyen en él, las condiciones sociales y estructurales de la región.

En esta sección se presentan algunos datos históricos del pueblo amuzgo, cuyos orígenes se remontan al México antiguo; esta situación de pueblo indígena ha marcado su devenir histórico como subordinado a la sociedad global, condición en la que tradicionalmente se ha visto sometido tanto en la dinámica nacional como en la regional.

Asimismo, se intenta describir el mundo cultural amuzgo en el cual los niños aprenden a hablar, pensar, sentir, creer, valorar, de acuerdo con los patrones de este grupo social. Acercarnos a este proceso de endoculturación que viven los amuzgos contribuye a

comprender el enfrentamiento que sufren al llegar a un mundo ajeno como es la escuela, tema que se trata en el siguiente capítulo.

El hecho de conocer las formas de organización colectiva para el trabajo, la participación de todos los xochistlahuaquenses en las fiestas tradicionales, permite apreciar cómo hay una apropiación de pautas culturales compartidas sin distinción entre amuzgos o mestizos.

Así se observa que entre los maestros de este estudio, independientemente de cuál sea la lengua materna que posean -ñomndaa o español-, hacen evidente que el hecho de interactuar en la misma comunidad, ha favorecido el intercambio y la apropiación de algunos patrones culturales comunes. Aunque se perciben también marcadas diferencias en sus modelos culturales, las que se expresan en sus actitudes y valoraciones frente a los “otros”, distinciones que se convierten en fronteras entre los mundos culturales.

3.1 Ubicación espacio temporal

Xochistlahuaca se ubica geográficamente en la Región Costa Chica del estado de Guerrero. Las coordenadas geográficas de la región amuzga son de latitud norte entre 16° y 17° y de longitud oeste 98° y 99° ; la altitud oscila entre 500 y 1000 metros sobre el nivel del mar. El clima es semihúmedo (Franco *et al.* 1999)¹

En este territorio conviven pueblos indígenas de diverso origen: amuzgos quienes son la población mayoritaria, mixtecos y nahuas en mucho menor proporción como veremos más adelante.

Los antecedentes históricos que se conocen sobre los amuzgos son escasos; acerca de su origen existen varias versiones, una hipótesis no fundamentada es que vinieron de Sudamérica huyendo de las guerras intestinas entre incas, chibchas (Vélez, 1998); otra, que se basa en estudios lingüísticos, asocia a los amuzgos con los mixtecos en su emigración por la ruta del Pánuco hasta asentarse en Oaxaca (UNAM, 1957).

Según López Guzmán, nativo del lugar y estudioso de su historia:

A través de la historia oral y en el registro de la lengua amuzga, se asegura que tiene su origen en el mar en algunas islas o “las tierras de enmedio” “ndyuaa xenncue” y que de ellas llegaron a la zona costera del Pacífico a la altura de donde están establecidos ahora los límites de los estados de Guerrero y Oaxaca (1997:13).

Para apoyar su hipótesis recurre a un análisis etimológico de algunas palabras en amuzgo cuyo significado se relaciona con “islas” y “agua”; por ejemplo, el idioma de este pueblo lo nombran *ñomndaa*, que traducido al español es “lengua” y su significado etimológico es “palabra del agua”; *tsondaa* es soñar y etimológicamente significa “recordar el agua”.

¹ Anexo 1

El pueblo amuzgo existió como unidad político social desde el México antiguo, en ese tiempo fue dominado por los mixtecos y mexicas, de estos últimos recibió el nombre de amuzgo y también denominaron Xochistlahuaca a uno de sus lugares de asentamiento.

Durante la dominación española Xochistlahuaca fue erigida cabecera en 1563, sus gobernadores eran nombrados por los españoles. Los pueblos amuzgos se constituyeron en encomiendas que primero le fueron otorgadas a Pedro de Alvarado y posteriormente paso a manos de otros conquistadores, las que existieron hasta el siglo XVI. Posteriormente pasaron a formar parte de uno de los latifundios más grandes de la Nueva España el mayorazgo del Mariscal de Castilla, el cual fue disuelto después de la Independencia. Con el proceso de desamortización el latifundio fue vendido en partes. Es hacia finales del siglo XVIII que la comunidad indígena nuevamente cobra presencia (Franco, *et al.op cit.:*27)

Los asentamientos amuzgos se redefinen en la época de la independencia, desde entonces Ometepec pasa a ser un centro comercial ladino por lo que obtiene la categoría de Intendencia Mayor y queda bajo su jurisdicción Xochistlahuaca y otros pueblos de la región(López, 1997).

Al conformarse el estado de Guerrero (1849), los amuzgos se dividen entre éste y el estado de Oaxaca; en el porfiriato las tierras amuzgas son despojadas y vendidas a un señor Guillermo Hacho quien exigía el pago de renta anual. Al estallar la Revolución las tierras pasaron a manos del norteamericano Lewis Lamn al que cada familia también le pagaba una renta anual.

En 1932 Xochistlahuaca dejó de ser cabecera municipal y formó parte de Ometepec, un año después se le restituyeron las tierras con la primeras dotaciones ejidales y en 1934 recupera la categoría de cabecera (Franco et al., *op cit:*26-27)

3.2 Los amuzgos y la región Costa Chica

Suljaa' pertenece a una de las siete² regiones del estado de Guerrero que se conoce como Costa Chica, se ubica en la franja que comprende el litoral del Pacífico al sudeste de Acapulco. En estas regiones se conformó una identidad cultural, social y económica. La identidad regional se vio favorecida por condiciones geofísico – naturales e histórico - estructurales. A esta vida regional se le impusieron fronteras arbitrarias cuando Guerrero se constituyó como entidad federativa (Bustamante, 1998).

La Costa Chica, como las otras regiones, eran mundos aislados, en particular la Costa Chica se ha significado aún en la actualidad, por una historia de cacicazgos, de una élite principalmente ganadera que concentra la tierra y por el dominio económico, del comercio, los servicios y las relaciones de poder político por parte de unos cuantos (Bustamante, 1998). Este cuadro sintético explica las condiciones que permean la vida en dicha región y en particular la de los amuzgos.

² Las regiones son: Tierra Caliente, Norte, Centro, Montaña, Costa Grande, Costa Chica y Acapulco (Anuario Estadístico del Estado de Guerrero, INEGI / Gobierno del Estado de Guerrero, 1998, p. 292).

Son tres los municipios guerrerenses en los que habitan los amuzgos³: Ometepec, Tlacoachistlahuaca y Xochistlahuaca, el total de población en ellos en 1995 era de 75, 275 habitantes (INEGI, 1998).

Xochistlahuaca se encuentra a 30 kms. de Ometepec, el centro de poder regional, que desde el periodo colonial hasta la actualidad, controla la vida económica y política de los municipios indígenas y no indígenas. Ometepec representa la “ciudad ladina” de la región en la cual viven

en relación comensal, los ladinos dominantes y los indígenas subordinados; los primeros radican en la ciudad primada *chef lieux* de la región, como una *elite* señorial, los segundos se corporan en comunidades satélites del establecimiento ladino; ambos en poblamiento dual, segregados unos de otros, en vecindad pero separados por una barrera mutua de prejuicios y preconceptos de raza (Aguirre, 1973:192).

La economía de los amuzgos se basa principalmente en la agricultura de subsistencia, el maíz es el principal cultivo que se destina en su mayor parte a la alimentación, además del frijol, calabaza y frutos de huertas silvestres. Otros cultivos propios de la región son el cacao, café, jitomate y la caña de azúcar con la que se elabora la panela (piloncillo). También se dedican a la cría de ganado menor, porquerizas y aves de corral.

La producción artesanal es otra de las actividades económicas más importantes, a ella se dedican las mujeres por medio del telar de cintura elaboran huipiles (vestuario de la mujer), manteles y servilletas.

La comercialización de los productos campesinos se realiza en el mercado local de Xochistlahuaca, en donde muchas veces los compradores locales son acapadores e intermediarios regionales. El mercado regional más grande es el centro ladino de Ometepec, en él los amuzgos adquieren alimentos y bienes manufacturados. De esta manera se cumple la articulación asimétrica entre la economía campesina y la capitalista, cuando los campesinos amuzgos venden sus productos agropecuarios y artesanales a bajos precios, compran alimentos y productos industriales a precios elevados y reciben bajos salarios por su fuerza de trabajo.

Ometepec ha sido el asiento histórico del poder político y económico que ha ejercido una sujeción y control sobre los pueblos indígenas de la región, desde la Colonia con encomenderos y latifundistas, hasta la actualidad con cacicazgos locales y regionales que forman parte de una red del poder estatal en manos del priísmo.

En Suljaa’, que durante siglos se mantuvo en un cierto aislamiento, hoy día es posible observar cada vez más, la penetración de diversas maneras de vivir, pensar y actuar no sólo de la sociedad nacional sino de distintas culturas del mundo.

³ Anexo 2

Este proceso de aculturación ha sido más intenso en la cabecera municipal la que irradia su influencia a las comunidades pequeñas. Las vías de penetración han sido varias, una de ellas fue la construcción de la brecha entre Ometepec y Xochistlahuaca (1966-70) que hace apenas tres años se pavimentó, lo que facilitó la llegada de todo tipo de productos industriales de gran popularidad entre los habitantes del municipio, como son cerveza, refrescos, comida chatarra, materiales de construcción.

Un papel de difusor de otras culturas en la cabecera municipal, lo juegan los medios electrónicos, TV, videos y los jornaleros agrícolas que emigran temporalmente a poblaciones de la región, a los estados norteños y a Estados Unidos. Según Valtierra los migrantes representan el 4.5% de la población total amuzga (Valtierra, 1997:78).

Las comunidades amuzgas viven en una condición de alta marginalidad conforme a los indicadores socioeconómicos establecidos, como lo muestra el caso del municipio de Xochistlahuaca⁴ con los siguientes datos :

Cuadro No. 3
Indicadores socioeconómicos de marginalidad

Indicador socioeconómico	Porcentajes
Población analfabeta mayor de 15 años	71.23
Población sin primaria completa mayor de 15 años	85.74
Ocupantes de vivienda sin drenaje ni excusado	77.64
Ocupantes de vivienda sin energía eléctrica	75.9
Ocupantes de vivienda sin agua entubada	78.89
Viviendas con hacinamiento	79.39
Viviendas con piso de tierra	90.85
Población en localidades con menos de 5000 habitantes	100
Población ocupada con ingresos menor a dos salarios mínimos	78.92
Índice de marginación que resulta de aplicar la combinación lineal de los nueve indicadores anteriores	2.048
Estado de marginación de acuerdo al índice de marginación	MUY ALTA

Fuente: Franco et al. 1999:46

Los datos hablan por sí mismos de las condiciones de vida de los amuzgos que en poco han contribuido a aliviar programas como los de Fondos Regionales y Progresá. En parte, estos recursos no han llegado a quienes más los necesitan debido al manejo político que se ha hecho de ellos.

En la actualidad el servicio educativo que se ofrece es de los dos subsistemas: el bilingüe y el monolingüe. Como se sabe, las escuelas bilingües sólo abarcan los niveles de preescolar y primaria, y se encuentran en aquellas comunidades con mayor población.

El municipio de Xochistlahuaca es el que concentra la mayor población amuzga y también la que cuenta con la cobertura educativa más amplia. De un total de 49 centros preescolares indígenas de la región amuzga y 49 escuelas primarias bilingües,

⁴ Anexo 3

corresponden a las comunidades de este municipio 32 de cada uno de los niveles, es decir el 65 % del servicio educativo (Supervisión Escolar 012, 2001).

Las escuelas monolingües en español de preescolar y primaria sólo están en la cabecera municipal y atienden tanto población infantil hispanohablante como amuzgohablante, la decisión de enviar a sus hijos a una u otra escuela es facultad de los padres de familia.

Es sólo en la cabecera municipal donde se encuentran los niveles de secundaria técnica y bachillerato, por lo que la única opción escolarizada para la población de las 48 comunidades de continuar sus estudios, es la de acudir a Xochistlahuaca. Existen dos telesecundarias en las comunidades de Arroyo Pájaro y Guadalupe Victoria, esta última es la segunda en población del municipio.

Una estrategia que han seguido los padres de familia del “monte”, como llaman los xochistlahuaquenses a los campesinos de las comunidades, es elegir un “padrino” para cuando su hijo egresa de la primaria. De esta manera, el padrino contribuirá con recursos económicos, o dándole alojamiento para que el ahijado pueda continuar sus estudios en la cabecera municipal.

3.3 Contexto sociolingüístico

La lengua amuzga pertenece a la protofamilia otomangue, presenta variantes dialectales aunque no se han estudiado, las que exhiben mayores diferencias son las de los hablantes de Guerrero con la de los de Oaxaca.

El uso social del amuzgo es de gran vitalidad puesto que se habla prácticamente en todos los contextos sociales y abarca espacios que a veces en otras localidades están restringidas al español como la iglesia, la administración pública, y la escuela. Los estudiosos del tema consideran que la vitalidad de la lengua entre los amuzgos se debe a que es un rasgo de identidad con el que se distinguen, situación que es muy diferente a la de otras poblaciones indígenas que aún cuando la lengua se pierda existen otros signos con los que se identifican (Franco *et al.*, *op cit.*:20). Una forma de apreciar la vitalidad de esta lengua es a través del porcentaje de monolingüismo que en 1990 fue del 52%, la población total que registraba el censo era de 33 294 habitantes, de los cuales los hablantes de amuzgo mayores de cinco años eran 22, 760 y de ellos 11768 eran monolingües (*Ibid.*).

Según el citado estudio de Franco y otros, el bilingüismo se ha mantenido estable a pesar de la creciente influencia de los medios de difusión y el relativo crecimiento de la migración amuzga como lo ejemplifica el siguiente cuadro

Cuadro No. 4
Población amuzgo- hablante (Suma de mayores de 5 años y menores)

Municipio	Habla ntes de amuzgo			Habla ntes de espa ñol		
	Más de 5	Menos de 5	Total	Más de 5	Menos de 5	Total
Xochistlahuaca	11,832	1,966	13,798	4,737	752	5,489

Fuente: Franco et al., op cit.:24

Conforme al Censo de 1990 de un total de 13,798 de habla ntes de amuzgo 5,489 son bilingües, es decir el 40%.

En este contexto sociolingüístico encontramos que los maestros de este estudio y sus familias presentan tres situaciones diferentes en lo que se refiere a la lengua materna y segunda lengua, aunque aparecen, en algunos casos, semejanzas en cuanto a la identidad que asumen y a las prácticas culturales:

La condición lingüística de cuatro familias de los entrevistados son amuzgohabla ntes, los padres de los entrevistados son considerados por ellos como “cien por ciento indígenas”; los criterios que emplean para identificarlos de esta manera es en primer lugar ser habla ntes de amuzgo y por el lugar en el que nacieron. Lo que coincide con la afirmación del estudio de Franco y otros, cuando señala:

La identidad más concreta que asumen los amuzgos está relacionada a los lugares que habitan; así ellos se distinguen por el paraje, comunidad o cabecera municipal. Entre los amuzgos se suele identificar a las personas por el lugar de procedencia, su forma de hablar, de vestir, tanto del hombre como de la mujer, de caminar y hasta de la manera de portar el machete, entre otros rasgos (*Ibid.*:25).

Sólo recientemente se han iniciado estudios en la región amuzga de Guerrero por lo que las fuentes de información son escasas, pero con lo que se cuenta es posible tener una visión general de la presencia de las lenguas en el municipio. Además del multicitado documento de Franco y otros, uno de los documentos pioneros es una monografía *Los amuzgos y el municipio de Xochistlahuaca*, la cual se basa en datos censales cuyo autor pertenece y se asume como miembro del pueblo amuzgo.

En este documento se consignan cuatro grupos étnicos incluyendo a los “mestizos”, el mayoritario es el amuzgo cuya lengua es la predominante en el municipio. La proporción de cada grupo se presenta en el siguiente cuadro, de acuerdo con el número de comunidades que ocupan territorialmente.

Cuadro No 5
Grupos étnicos en el municipio de Xochistlahuaca

Grupo Étnico	Lengua Materna	No. Comunidades	% de población en el municipio
Amuzgos	Amuzgo	30	93.2
Mixtecos	Mixteco	5	3.5
Nahuas	Español	3	3.3
Total		38	100.0

Fuente: López, 1997.

En la misma obra se aclara que los nahuas han desplazado su idioma por el español (*Ibid.*59-60).

Estos datos generales se confirman con la información arrojada por una encuesta que nos proporciona la visión que los maestros tienen de la composición lingüística de las comunidades donde laboran. Esta encuesta aplicada en 1997 les solicitaba *¿Qué lengua habla la mayoría de los habitantes de la comunidad donde trabaja?*, la respuesta fue:

Cuadro No.6
Lenguas en la comunidad

94.5% son hablantes de amuzgo
4.5% son hablantes de español
1% no contestó

Fuente: Jordá, 1997

Hasta aquí las fuentes consultadas confirman por lo menos, que la lengua mayoritaria es el amuzgo.

3.4 La lengua escrita en Suljaa'

El ñomndaa se empieza a escribir en algunas escuelas hacia finales del siglo XX por lo que es una lengua con escasa tradición escrita, si la comparamos con el español, la introducción de la lengua escrita la inició el Instituto Lingüístico de Verano (ILV).

El ILV llegó al municipio en 1943, tras tres décadas de estudio elaboraron el alfabeto, realizaron talleres de producción de literatura amuzga, cursos de alfabetización y abundantes publicaciones: "precartilla, las cartillas 1,2,3 y 4, el libro *Leision Ñomndaa* (para aprender la lectoescritura del amuzgo), la traducción del *Nuevo testamento* y está por concluirse (85% de avance) la elaboración del Diccionario Amuzgo-Español y la elaboración de la gramática del Amuzgo (90% de avance)." (López,1994:114)

Sin embargo, la apropiación de la lengua escrita por los amuzgos todavía es incipiente si consideramos que la principal difusora ha sido la Iglesia Presbiteriana. En esta Iglesia se lee la Biblia en amuzgo pero no se práctica su escritura.

A raíz de diversas acciones⁵ emprendidas por un grupo de maestros nativos del municipio, es que se ha dado un impulso entre los docentes a la lengua escrita en amuzgo. Sin embargo, estas acciones todavía son limitadas ante los retos que plantea la enseñanza bilingüe en una población con un alto grado de analfabetismo, el 63.64 % según el Censo de 2000 (Hernández, 2001:).

Las implicaciones son múltiples para avanzar, señalo sólo algunas, por ejemplo, habría que alfabetizar al alto porcentaje de los mayores de 15 años que son monolingües en amuzgo y que su acercamiento a la lengua escrita es mínimo, ya que son de tradición oral. Lo cual representa el primer obstáculo a superar para la apropiación de la lengua escrita, problema que aún no resuelve la escuela primaria nacional que trabaja para una población monolingüe en español.

Se tendría que partir de la lengua materna de la mayoría de la población, el amuzgo, para pasar a la segunda lengua. Lo primero requeriría personal preparado amuzgohablante que conozca la escritura del amuzgo; contar con materiales escritos en esta lengua y lo fundamental fomentar el uso social de la lengua escrita. La situación planteada corresponde a quienes ya no asisten a la escuela primaria, en cambio la enseñanza bilingüe en el nivel de educación básica es el tema que se trata a lo largo de este trabajo.

3.5 Las características lingüísticas de los maestros de la zona escolar 012

Para contar con un acercamiento a las características lingüísticas de la zona escolar, se recuperaron de un estudio de los maestros y de su práctica, las condiciones lingüísticas de los docentes de la zona 012 de Xochistlahuaca durante el ciclo escolar 93-94. El cuadro fue elaborado a través de una encuesta y nos ilustra cuantitativamente acerca de la predominancia del amuzgo como L1; asimismo se aprecia la existencia de maestros “bilingües “ que ni siquiera hablan el ñomndaa, posiblemente debido a su ingreso por una vía no oficial⁶.

Cuadro No. 7
Lenguas que hablan los maestros (zona escolar 012)

Situación lingüística	No. de maestros	%
L1 amuzgo / L2 español	49	77.8
L1 español / L2 amuzgo	11	17.5
L1 español / sin L2	3	4.7
	63	100.0

Fuente:López,1994:134

⁵ Entre las actividades realizadas se cuentan talleres de escritura para maestros; en la escuela bilingüe de la cabecera municipal se incluyó como asignatura la lengua indígena y se programó una hora semanal de taller en amuzgo; se han realizado concursos de poesía en amuzgo; se recopilaron cuentos, leyendas, adivinanzas, canciones y cantos amuzgos en la Antología bilingüe: *Libro na teiljeii ñ'eⁿ ñomndaa ndo' ñomtsco, na chunna' cwento x'iaa, cantsiom ndo' canto* (López Guzmán, et al.,1998)

⁶ Se presenta con frecuencia en el estado de Guerrero que al jubilarse los maestros “heredan” su plaza a sus hijos; otros la adquieren por compra.

Según una encuesta aplicada a la misma zona escolar para clasificar en grupos a los docentes participantes en un “curso de lectoescritura del amuzgo”, los resultados obtenidos de dos preguntas claves para este estudio, fueron los siguientes:

Cuadro No.8
Maestros que leen y escriben el amuzgo (zona escolar 012)

¿Sabe leer escritura amuzga?	No. de maestros	%
Nada	11	52.4
Un poco	5	23.8
Regular	4	19.0
Bien	0	0.0
No especifica	1	4.8
Total	21	100.0

¿Sabe escribir el amuzgo?	No. de maestros	%
Nada	14	66.7
Un poco	2	9.5
Regular	4	19.0
Bien	0	0.0
No especifica	1	4.8
Total	21	100.0

Fuente: López,1994:140

La situación aquí reflejada, permite tener una visión aproximada de la complejidad de la problemática para concretar una educación indígena bilingüe, en la que se cruzan factores económicos, políticos y de formación docente. Por eso, el pretender que la solución está en una capacitación es una solución simplista, que no resuelve a los docentes el reto de emprender una enseñanza bilingüe.

3.6 La cultura como modelo de mundo: el mundo amuzgo y el estigma

Es importante comprender la trascendencia que tiene el mundo cultural en el que se nace y crece en la constitución de una identidad social e individual. Por tanto, el propósito que me guía en esta sección es, el de resaltar algunos rasgos culturales para más adelante, contrastarlo con la experiencia escolar infantil de los maestros. El interés resulta de la búsqueda de relaciones entre estas experiencias infantiles vividas, con las actitudes y acciones que hoy como docentes llevan cabo con respecto a la lengua escrita del amuzgo.

En este apartado pretendo destacar del discurso de los maestros, algunos aspectos que considero forman parte de las prácticas culturales propias del mundo amuzgo. Me propongo evidenciar que el hecho de interactuar cotidianamente entre amuzgos y no amuzgos hace que compartan ciertos patrones culturales. La mayoría de ambos grupos sociales participan en las festividades cívico religiosas tradicionales, sin embargo se observa que unos y otros al participar en ellas, asumen actitudes distintas y le dan un significado diferente.

A mi modo de ver, en la cultura amuzga persisten ciertas características heredadas de la antigüedad mexicana, en particular, de la *cultura agraria comunitaria*, las que se aprecian en una organización social basada fundamentalmente en la familia: en las formas de educar y participar en diversas actividades como las productivas, las cívico religiosas; en la realización de obras públicas, y en la distribución territorial del pueblo en barrios.

Lo que se presenta es sólo un esbozo de estas prácticas, ya que este estudio está muy lejos de ser una investigación antropológica, más bien trato de recuperar algunas evidencias que me permitan, más adelante, contrastar el modelo cultural amuzgo con el modelo educativo nacional, para identificar las diferencias entre ambos modelos y si el proceso de escolarización de estos niños amuzgos, los futuros maestros bilingües, ha influido en la conformación de su identidad magisterial.

A. El mundo amuzgo

Inicio con el recuerdo de cómo era Suljaa' en el momento que empieza nuestra historia, entre los años cuarenta y cincuenta. Según nos cuentan los maestros cuando eran pequeños en esos años no existía brecha, ni carretera, menos un transporte motorizado que comunicara la cabecera con las comunidades que conforman el municipio, ni con la vecina población de Ometepepec.

Las características del ambiente geográfico como *región de refugio*⁷ en que se asientan las comunidades amuzgas, su estructura económica agraria vinculada a Ometepepec, el centro de poder regional, ilustran lo que ha sido su proceso histórico.

La Sierra Madre del Sur fue la región de refugio de los amuzgos la que por sus macizos montañosos de difícil acceso les permitió sobrevivir y preservar su lengua y sus formas de vida.

Este aislamiento geográfico y la condición de ser una comunidad eminentemente amuzgohablante, fueron factores que mantuvieron a Xochistlahuaca en un cierto alejamiento del mundo exterior durante muchos años: el de los "mestizos". No obstante, desde principios del siglo XX llegaron a vivir a esta población algunas familias mestizas, las que se vieron obligadas a aprender el amuzgo para comunicarse con la población ñomndaa hablante.

Como nos cuenta el maestro Luis, en esos tiempos Xochistlahuaca era la población más grande en el municipio y por tanto, el eje de la vida comunitaria de las pocas rancherías que la circundaban:

⁷ El concepto *región de refugio* acuñado por Aguirre Beltrán se refiere a un lugar agreste donde los pueblos indios durante la colonización española buscaron protegerse; en el transcurso de los siglos posteriores a la independencia las características de la región se modificaron, pero la relación comensal entre indígenas subordinados y ladinos dominadores persiste. Los segundos viven la ciudad señorial que ejerce su dominación sobre las comunidades satélites a través del control político, de la tierra, el comercio, los recursos, etc.(Aguirre,1987)

Antes toda la gente se concentraba aquí para cualquier cosa, los lunes el jefe de casa tenía que bajar a Xochis aunque viviera en el campo para hacer **faena**. Se veía mucha gente. Ahora ya se formaron comunidades, a partir de educación indígena, cuando yo ingresé al servicio en el 68 no había delegaciones, ni escuelas. Ahora ya se formaron pueblitos (Luis.1:2)⁸.

Entre las prácticas culturales que caracterizan a una gran mayoría de los pueblos indígenas y rurales se encuentra la “faena”, llamada de distintas formas según el pueblo, así tenemos “fajina”, “mano vuelta”, “tequio”. En Suljaa’ una cantidad importante de obras públicas se han realizado a través del trabajo colectivo como las que señala el maestro, además de la construcción de 36 kms de brecha y la introducción del agua entubada. Sin embargo, parece estar detrás del comentario que hace el maestro acerca de la pérdida del trabajo colectivo, la penetración de la economía capitalista en la comunitaria. Para los amuzgos, ni la tierra ni el trabajo son mercancías que estén sujetas a la economía de mercado, ya que, la organización del trabajo se basa en los principios de reciprocidad y redistribución.

Como ilustra la narración del maestro Luis, las relaciones eran patriarcales ya que, el jefe de familia, el hombre de la generación mayor, detentaba el poder sobre las mujeres y las generaciones más jóvenes, tanto en el plano doméstico como en el plano del trabajo comunitario.

Me parece que en la actualidad en algunas familias, este orden patriarcal ha ido cediendo terreno a las mujeres, a quienes la elaboración del tejido artesanal o el pequeño comercio les ha dado independencia económica y por consiguiente, posibilidades de participación en la toma de decisiones al interior de la familia. Existen también familias en las que la mujer es el principal sostén económico con los recursos que obtiene del trabajo artesanal.

La participación de las mujeres amuzgas también destaca en otros ámbitos de la vida social y en últimos treinta años en movimientos políticos, como lo documenta Gutiérrez (1999).

Otras formas de organización productiva y social que persisten en la sociedad amuzga son por ejemplo, la economía de autosuficiencia en la familia y en la comunidad, con la finalidad de obtener un margen de subsistencia para contar con lo indispensable en años difíciles. Así desarrollan diversos cultivos unidos a la crianza de animales domésticos, la producción artesanal de tejidos y una capacidad generalizada para realizar otras tareas, por ejemplo de construcción y reparación de la vivienda; lo cual ofrece un amplio espectro de posibilidades que se pueden combinar o alternar, según las circunstancias que se presenten.

Para que este tipo de economía funcione se requiere de la organización del trabajo, es alrededor de la familia nuclear como unidad económica la que se encarga de organizar y llevar a cabo las diversas actividades; los miembros de ella tienen que saber lo suficiente sobre muchas cosas y desarrollar distintas capacidades para múltiples tareas.

⁸ Luis 1:2 Nombre supuesto del informante para conservar el anonimato, número de la entrevista y página de la transcripción escrita.

Desde pequeñitos ya que empiezan a caminar y a hablar se les empiezan a enseñar el comportamiento, cómo tiene que comportarse, hablar, a reconocer a sus familiares quiénes son sus familiares y quiénes no son sus familiares. Las que son niñas, las mamás son las responsables de lo que tienen que aprender, muchas todavía enseñan a tejer.

Los trabajos de las niñas hacer tortillas traer el agua, ayudar en la cocina, ir de compras y cuidar a sus hermanitos, también los niños cuidan a sus hermanitos [...] juegan algunos juegos que son de acuerdo al sexo de lo que tienen que hacer (cuando crezcan): a la comidita, a las muñecas. Los niños juegan al trabajo que tienen que hacer en el campo y en la casa, tienen que traer leña, por ejemplo. Los niños más grandecitos que empiezan a ir a la escuela, en las tardes tienen que ir al campo, al terreno si tienen sus papás, por lo regular el trabajo es ir a traer leña para la lumbre, si tienen animalitos ir a cuidarlos, si tienen chivos llevarlos a comer (Pedro.3:2).

En aquel entonces los padres no dejaban mucho que sus hijos salieran a jugar. Yo me acuerdo que con mi hermana la menor y yo, veníamos a jugar con las hijas de esa familia de abajo, pero era mucho si nos dejaban una hora y nos empezaban a jalar, que vénganse ya, que tienen que ir a traer agua y nos daban trabajo. Desde entonces trabajamos en ir a traer agua, hacer agua de masa para los marranos, y todos los trabajos que hay y nos enseñaban a trabajar. A tejer no nos enseñaban porque como no había dinero, sólo compraban el hilo para ellas (las hermanas mayores) que saben tejer y no sobraba, solamente el trabajo de la casa (Concepción.1:7).

Así que él se fue (el padre), tardó varios meses o años creo allá, ya después, le dieron la comisión de que iban a hacer el libro amuzgo, el primer libro que se hizo y por esa razón él no ya no estuvo aquí, se fue él y nada más nosotras, las tres hermanas estuvimos con mi mamá, y ya mi mamá, ella pues como no estudió, nos ponía a trabajar, bordar, tejer, ella hizo unos tejidos y ya saliendo de la escuela nos ponía a tejer, hacer un trabajo y diario estuvimos así, tejiendo y íbamos a la escuela y a tiempo hacíamos nuestra tarea ... (María.1:4)

Dentro del modelo tradicional de familia amuzga se asignan las tareas por género y edad, así las mujeres desde pequeñas aprenden las responsabilidades que en años posteriores les corresponden como el cuidado de los hijos, las actividades domésticas y el tejido en el telar de cintura. A los hombres les toca el trabajo en el campo, traer leña y cuidar los animales.

Las normas de comportamiento establecen que cada género por separado se ocupe de las funciones que le corresponden en beneficio del conjunto de la familia; como cuenta la maestra Concepción, hasta en los juegos se observa esta separación.

La relación cercana entre una mujer y un hombre sólo es aceptada en el caso del matrimonio, ya que la mujer debe cuidar el cumplimiento de las virtudes que se le exigen: la virginidad, la obediencia, el recato y la honradez. Creo que esta situación cultural explica, en parte, la resistencia de niñas y niños a trabajar juntos en la escuela y a que los mismos maestros forman a sus alumnos en filas por género.

En el pasado más que en el presente, asistir a la escuela era privilegio de los varones, esto explica que existan mujeres adultas que no hablen el español ni conozcan la lengua escrita.

Una evidencia de cómo algunas prácticas culturales se comparten entre amuzgos y no amuzgos, nos la da Alicia, quien aun cuando pertenece a una familia mestiza, muestra

que el hecho de convivir en un mismo espacio comunitario propicia la interculturalidad. Es decir, la apropiación y resignificación de pautas culturales como las formas de educar en las que se asignan tareas diferenciadas según el género y se participa de acuerdo con la edad en las actividades productivas.

También hubo un tiempo en que **mi mamá hizo pan y yo le iba a vender el pan** a mi mamá. Además de ir a la escuela, cuando ya podía, también yo **iba al molino** que a veces tiraba yo el nixtamal (rfe); como teníamos un patio así muy grande había cinco árboles de limón dulce y había mucha basura, así que **siempre nosotros barríamos con mis hermanas las más chiquitas**, siempre barríamos todo el patio, teníamos una carretilla [...] Ya **cuando yo podía hacer tortillas, hacíamos tortillas, primero hacíamos de almorzar** y después nos íbamos a la escuela. **Mi mamá nos enseñó a coser**, el telar no lo usaba, ella siempre cosía el punto de cruz... Por la noche nos poníamos a jugar, salíamos a jugar en tiempo de luna porque no había luz. Me llevaba con todos, eran muchos niños de la familia. **No teníamos criadas, por eso ayudábamos a nuestra mamá. Los varones iban a traer leña, ayudaban también a limpiar**, a hacer algo. Le llevábamos el almuerzo a mi papá (Alicia.1:6).

Sin embargo, los mestizos de Xochistlahuaca se acercan más a la cultura dominante del modelo nacional, en el que se promueven valores como el individualismo, se fomenta la competencia, hay una tendencia al éxito y los logros concretos, modelo que corresponde más al escolar.

A mí lo que **me gustaba eran las competencias en la lectura, porque yo leía rápido**; nos ponían a leer palabras por minuto [...] Me gustó mucho el curso (de teatro guiñol)... la maestra Mireya Cueto, ella es escritora también, porque yo veo en libros del Rincón que allí está y es puro teatro guiñol, ella era la que nos daba clase. Yo digo que **sí me estimó mucho, porque siempre como que me daba preferencia, pero porque, no sé quizá veía que yo era lista**. No porque era callada, no me gustaba meterme, siempre me metía en todo, colaboraba en todo, aprendía rápido a hacer las cosas. Así que cuando estuvimos allá se hizo un concurso de obras de teatro y **yo escribí una obra de teatro la hice y todo, y ensayábamos con mis compañeras y esa obra fue la que ganó** (Alicia.1:6y9).

En cambio, entre los amuzgos como en otras sociedades indígenas, los valores son la solidaridad de la familia y la comunidad lo que se manifiesta en los patrones culturales de ayuda mutua, que se hacen objetivos. Como veíamos en anteriores narraciones, los valores de la cooperación familiar o comunal están implícitos y en las formas de hacer y compartir.

Todo lo producido por la unidad familiar es compartido por todos sus miembros en la medida de sus necesidades. Otras formas de cooperación más allá de la familia nuclear se observan fundamentalmente, en los periodos de las labores agrícolas, cuando se requiere el concurso de gran cantidad de mano de obra, como la siembra y la cosecha. Un jefe de familia puede solicitar la cooperación de otras familias a cambio de que cuando le soliciten su cooperación para las mismas labores, él esté dispuesto a prestar su ayuda (cfr. Cisneros,1990).

En Xochistlahuaca, las prácticas culturales de ayuda mutua todavía perduran entre amuzgos y no amuzgos pero de éstos últimos, sólo aquellos que son de raíces indígenas, los de origen mixteco y nahua:

Se conserva más todavía cuando se hacen fiestas, cuando se va a casar una persona, cualquier fiesta que va a organizar cierta persona, o cuando fallece un familiar o algo así. Por ejemplo, **cuando fallece una persona todos los que son albañiles y son conocidos de esa persona van a hacer la bóveda para la sepultura.** Eso es como ayuda. Y **cuando es una boda se coopera con lo que se va necesitar**, ya sea maíz, pollo, leña, cacao, panela, lo que tenga la persona y participan en el trabajo. Las mujeres para preparar la comida y los hombres para arreglar el local, el lugar, si se va a hacer ramada o lo que se vaya a hacer. Eso todavía se da.

También cuando se va a hacer algún trabajo que es de la escuela o de la comunidad. Cuando es un trabajo de construcción, se da poco, pero todavía se da con algunas familias, cuando van a poner el techo o la losa si es casa de material, porque el trabajo es muy pesado que se tiene que hacer entre muchos. Cuando se inicia el trabajo de la construcción no, pero cuando se va a poner la losa que es lo más pesado entonces sí (Pedro.3:2).

La realización de obras de servicio público como la construcción o reparación de la escuela, el templo, apertura o mantenimiento de caminos y canales de riego, es lo que se conoce como tequio o faena (*Ibid.*).

Estas formas colectivas de resolver las necesidades comunes y los valores que le son inherentes, se han ido perdiendo con la penetración de otros modelos de vida, traídos por las agencias gubernamentales, la escuela, el centro coordinador y sus programas indigenistas.

En la **faena se hacían muchos trabajos como: hacer las calles**, con su burrito porque no había carros. A Ometepec no había camino, se iba a pie 7 u ocho horas a un paso regular. Emparejar la calle, acarrear piedra en bolsas de cuero de animal; hacer la iglesia católica. A mí me tocó ver la iglesia con los muros a la mitad, daban agua fresca, yo iba a ver y por el agua fresca.

Algunas veces me tocó hacer faena, porque mi papá tenía mucho trabajo o estaba enfermo, entonces tenía que mandar a sus hijos aunque sea. Cada año se limpian los límites de Xochis con machete y a mí me tocó dos o tres veces ir en los límites con Huehuetónoc. Ahora **ya casi no hay faena, porque el gobierno enseñó a que con puro dinero**, así que ahora no hay, si se quiere mejorar aquí o donde sea pero con dinero. Ahora la gente ya no da gratis, tiene que pagar. [...]

luego **mi papá como era muy obediente a lo que decía la autoridad** ya se iba, la gente tenía que ir a dar su servicio; primero empieza por policía, cabo, sargento, comandante, topil, va subiendo, junta patriótica, la gente va subiendo, según; la gente perdía mucho tiempo porque no se ganaba. La gente que daba bien su servicio quedaba mal con la familia, porque dejaba su trabajo allá en el campo, abandonado. La gente cuando no tenía hijos, allá su cañaveral se perdía, cuando llegaba puro monte ya, toda su siembra le iba mal porque obedecía más aquí a la autoridad (Luis.1:2y3).

La mayordomía es una más de las expresiones culturales que perviven con sus variantes, en muchas comunidades indígenas de nuestro país. Si bien su origen está ligado al culto religioso católico, desde mi punto de vista, es un ejemplo de apropiación y reelaboración que en el proceso de aculturación han llevado a cabo los pueblos indios. Para ellos el desempeño de un cargo es motivo de orgullo no en el sentido de beneficio personal, sino que su significado se refiere a la colaboración y el servicio que debe prestar a la comunidad.

Como afirma Oettinger (1980:135), la mayordomía es el cargo comunal más colorido y cargado de ritual de toda la jerarquía civil –religiosa.

En Suljaa' las fiestas religiosas del Santo Patrono San Miguel, la Virgen de Guadalupe, San Sebastián y otras, convocan a sus habitantes sin distinción étnica ni de género a ser mayordomos:

Mi familia sí es de gusto para las fiestas, porque en cuanto a la iglesia han sido mayordomos de Navidad y de otras cosas sí han participado de la Iglesia y el Ayuntamiento.

[...] **las mujeres pueden ser mayordomos, no importa el sexo**, que el gusto de uno, como el 12 de octubre que han sido mayordomos, la Navidad, la fiesta de San Sebastián de Cozoyoapan, también en cuanto a las posadas les gusta dar las posadas (E7.1:10)

El hecho de que las mujeres puedan participar en la mayordomía, ilustra la valoración social que la sociedad amuzga da a la mujer, al otorgarle esta responsabilidad social que le brinda prestigio y que, en general, no se presenta en otros pueblos indígenas (cfr. Bonfil Sánchez, 1999:126).

Cabe señalar que la presidencia municipal ha sido ocupada por mujeres en dos ocasiones 1977-1980 (Gutiérrez, *op cit*:217) y 1999 –2003. Aunque en su actuación las presidentas han reproducido los mismos patrones de la cultura política predominante, por lo que los xochistlahuaquenses no las cuentan como administraciones con un reconocimiento positivo.

Entre los pueblos indígenas del estado de Guerrero existen danzas vinculadas a las mayordomías, como la famosa Danza del Tigre que según parece es la única de origen prehispánico (Oettinger *op cit*).

La Danza de la Conquista es una de las más populares en Xochistlahuaca:

... **tiene algo de reivindicación de lo indígena, pero eso en la parte de las batallas**, de la pelea que se da, **pero al final como pierden los mexicanos, al finalizar lo hacen de una manera en la cual los mexicanos quedan conformes y aceptan la religión que traen los españoles**, incluso como que se unifican al finalizar la danza. Pero en toda la batalla **se nota la resistencia**, que están resistiendo, resistiendo, pero al final son derrotados tienen que aceptar el destino. Y como la danza es más cuestión religiosa la sacan en la fiesta de San Miguel... (Pedro.3:1)

El testimonio de Pedro ilustra la efectividad de los recursos empleados en el proceso de colonización hace ya siglos, y sin embargo se conservan no sólo como una tradición, sino como una huella profunda en esa identidad indígena que acepta “su destino” de sometimiento.

Las mayordomías y las danzas son prácticas culturales en las que interactúan amuzgos y no amuzgos. Paco, perteneciente a una familia reconocida como mestiza, evoca sus recuerdos sobre su participación

... en danza sí, **yo participé en muchas, a mi papá, le gustaba eso, aunque había un poquito de discriminación hacia lo indígena, pero sí le gustaba**, todos nosotros participamos en este tipo de cosas; mi papá en la mayordomía, quizá mi papá... es que no puedo decir mucho, porque no me acuerdo mucho de él, pero quizás él... como que entendía más a los indígenas que mi mamá. Mi papá como que estaba más apegado a las cuestiones de los indígenas, porque yo recuerdo que **a mi papá la mayordomía le gustaba, él se metía cuando había alguna mayordomía, alguna fiesta tradicional del pueblo**, él apoyaba, él se metía, y hacía trabajo como cualquier otra persona y como le sabía un poquito a eso de los rezos y toda esa cosa, entonces, **él apoyaba en esas cuestiones y le gustó que nosotros participáramos en esas danzas, mi mamá no mucho**, mi papá sí... (Paco.1:8)

Alicia también mestiza, nos cuenta sus impresiones acerca de su participación en la Danza y de su padre en la mayordomía:

Participé, **bailé dos veces en la Danza de la Conquista, la primera vez no fue por mi gusto, no me gustaba el personaje que yo había representado**, pero sí, sí, me gustó mucho y después yo bailé otra vez aquí en Xochis. Porque **cuando bailé de la Malinche fue allá en Cozoyoapan y cuando bailé de Reina fue aquí en Xochis**. Tengo una foto grande ahí en mi casa, que me tomó mi hermano ... Y sí, la danza me gusta hasta la fecha. Mis hermanos todos participaron nada más el mayor no salió nunca, pero de ahí todos, las cinco mujeres bailamos.

Mi papá, él siempre fue maestro de danza hasta la fecha, eso era otro trabajo que tenía también, era maestro de danza, él tocaba también, en aquel entonces cuando yo tenía como once años **se formó un grupo musical, le pusieron ellos “la Familia”**, era mi papá, mi otro tío, mis primos...

... una fiesta que se celebra aquí el 25 de julio es el Señor Santiago, él fue mayordomo, cuando yo tendría unos 12 años fue mayordomo de esa fiesta, de la Virgen de Guadalupe varias veces fue mayordomo, sí siempre ha participado (Alicia.1:6).

Creo que se hace evidente la razón de fondo que hizo a Alicia expresar su disgusto por el papel de Malinche, para una no indígena representar a una india no era lo mismo que ser la Reina.

Como ya mencionaba, para quienes se reconocen como amuzgos el desempeñar un cargo comunitario como el de mayordomo, tiene un sentido diferente que va más allá del gusto por la actividad en sí, para ellos significa un servicio a la comunidad, un mecanismo de redistribución de la riqueza, a través del cual se obtiene prestigio social.

En cambio, en los anteriores fragmentos la familia autodenominada mestiza manifiesta una actitud interesada por obtener un beneficio económico. Estas actitudes al participar en las actividades comunitarias son cuestionadas por los amuzgos:

Esa familia ... si entrevista a otra gente que no sean ellos, tiene muy mala referencia de ellos, a parte de que esos son individualistas, la característica es que no trabajan por el pueblo, y si llegan a hacer un trabajo tiene que ser remunerado.

[...]

No son bien vistos por esa actitud que tienen, es **cierto que celebran las mayordomías, les gusta esto de las danzas, pero se ve claramente que lo hacen por un interés**, y la gente se da cuenta de eso, no lo hacen realmente por servir o porque les guste realmente eso, por amor a la danza, porque saben que a lo mejor por ahí pueden conseguir algo (Pedro.3:3).

Me parece que este ejemplo muestra la confrontación de dos mundos de vida que entienden de manera distinta el papel del sujeto particular frente a la sociedad. Por un lado, la que pondera el servicio a los demás y por otra, la búsqueda del beneficio individual por encima del colectivo.

La tradición mesoamericana de organizarse en barrios está presente en Xochistlahuaca, según Cisneros, el barrio comprende a las unidades familiares en grupos de parentesco más amplios y con su base territorial, lo que les da una dimensión que va más allá del parentesco y hace patente el estrecho vínculo que los individuos tiene con la tierra, la base de su sustentación (op cit.).

Los barrios existentes son tres: el “Barrio Viejo”, el “Che” y el de “en medio”, que en español llevan el nombre de secciones primera, segunda y tercera. Además de los lazos de parentesco que los une, la religión es otra característica que los identifica:

Sí tienen algo en común los habitantes del **Barrio Viejo (1ª Sección)**, es el primer Barrio que se estableció, ellos sienten de alguna manera que son de la parte de más tradición. También algo de lo religioso tiene algo que ver porque la parte del Barrio Viejo, la gran mayoría es católica y la segunda sección están mitad y mitad entre protestantes y católicos y en tercera sección los católicos. Los mestizos están en el Centro donde se juntan las tres secciones. De alguna manera se ha ido conformando como el Centro de poder económico y político. Eso estábamos viendo que en el Centro antes estaba poblado por amuzgos y ahora los mestizos han estado comprando esas propiedades y los amuzgos ya no están en el centro [...] Son como cuatro manzanas que son propiedad de ellos (Pedro.3:1).

Por los comentarios del maestro, pareciera que la identidad cultural también tiene una distribución espacial al concentrarse los mestizos en el Centro de la localidad.

En los últimos años Xochistlahuaca como cabecera municipal ha sido un polo de atracción para habitantes del mismo municipio y migrantes de otros municipios guerrerenses o del estado de Oaxaca. Este crecimiento poblacional ha dado lugar al surgimiento de dos colonias, la Mira, adyacente a la tercera sección y la Colonia Progreso, cercana a la segunda sección.

B. El estigma presente en la interacción cotidiana

Aquí quiero apuntar algunas evidencias que, me parece, muestran las diferentes actitudes que se manifiestan ante la estigmatización. Por un lado, los prejuicios discriminatorios de una mestiza sobre los indígenas y por otro, las reacciones de los estigmatizados.

Las relaciones interétnicas en Suljaa' como cabecera municipal, entre quienes se identificaban como amuzgos y los que se autoadscribían como mestizos, habían sido hasta hace unos 20 años de enfrentamiento abierto. Cuando los maestros entrevistados eran niños se formaban bandos que se oponían, eran los mestizos quienes insultaban a los amuzgos marcándolos con el uso despectivo de “indio”, que señalaba su inferioridad lo que le impedía hacer uso de espacios públicos.

La respuesta de los niños amuzgos no era de aceptación sino de resistencia, de rechazo hasta llegar a la violencia, en las siguientes expresiones se observan actitudes que reivindican su identidad como amuzgos.

Así describe un maestro, la percepción que su madre tiene de lo que es ser indígena, apreciaciones que unas veces son explícitas y otras están implícitas en discursos y actitudes de los xochistlahuaquenses.

¿Y tu mamá que piensa de lo indígena?

Mi mamá, pues ella realmente como que piensa un poquito diferente, ella sí se siente mestiza, como que en el tiempo que ella vivió como que era más marcado entre los mestizos y el indígena.

Los mestizos con los mestizos y los indígenas con los indígenas, y además, pues hasta la fecha ella como que tiene todavía tiene eso, a veces hemos discutido con ella, no mira, somos iguales, somos así y así, pero ella no acepta eso todavía, no ella siente que pues están en otro escaloncito más arriba y que ella piensa eso; pero yo lo atribuyo a que ella fue influenciada por su abuelo que ellos llegaron aquí, venían de por allá, traían otras ideas, llegaron aquí a mezclarse con los indígenas y traían esa idea de discriminación muy, muy marcada, de decir, bueno ustedes para allá y nosotros para acá.

No le echo mucho la culpa a ella, porque pues tampoco tuvo la posibilidad de prepararse, de estudiar... (Paco.1:6).

Los enfrentamientos entre amuzgos y mestizos se daban en el espacio escolar y comunitario:

Ya en la escuela, lo que yo recuerdo es que había problemas, porque había compañeros que no hablaban el amuzgo que se consideraban mestizos y ellos me invitaban a formar parte de su grupo. Pero también estaban los demás, los otros compañeros que hablaban el amuzgo porque ellos me consideraban por mi papá y por mi familia parte de los amuzgos. Esa era una de las dificultades que yo sentía.

Yo sentía un problema porque sí tenía amigos de los que hablaban el español, pero también todos mis familiares mis primos y todos hablaban amuzgo. Y como en ese tiempo había rivalidades, incluso hasta había peleas y pleitos entre un bando y otro bando. A final de cuentas siempre decidía por los amuzgos, porque mi papá era de aquí (Pedro.1:1).

Pues, en aquellos tiempos era muy poca gente que hablaba español, era una familia Torre, nada más [...] iban (a la escuela Escuadrón 201), nada más que la cosa de aquellos tiempos, pues cómo se puede decir, nosotros como indígenas, pues somos más, más celosos para mezclarnos con esa gente, porque ellos se sentían más, más superiores que nosotros...

Ellos decían que nosotros que somos indígenas, pues, somos menos, todo eso. Entonces, por ejemplo, en la fiesta de San Miguel, ese tiempo es de naranja, es muy famoso, peleábamos con la liga, se formaba el equipo para enfrentarse con ellos en la noches, por ejemplo ahí en el zócalo había muchos palos de cerezo, también de limón dulce, cada familia tenía de ese árbol, entonces cortábamos nosotros para pelear contra de ellos, así se peleaba, ajá (Alberto.2:2).

Aquí, todos no somos iguales, algunos de ellos, me refiero a una familia que hasta ahorita ha seguido, como que no le interesa la lengua, sí lo habla pero mucho antes nosotros teníamos problemas con esa familia, porque ellos sí nos hacían a un lado, nos peleábamos mucho por la

cancha de basquet. Porque cuando estaban ellos, nosotros no podíamos entrar a jugar y a veces hasta nos peleábamos con ellos, porque nos decían “indios”, puro esa palabra cargaban, indios, indios... (Concepción.2:14)

Es posible que las raíces del estigma de aquellos docentes que de alguna manera lo han asumido, se encuentren en las experiencias infantiles vividas; aunque el estigma ya no se presenta de manera explícita en las interacciones escolares, continúa presente en expresiones y actitudes dentro y fuera de la escuela.

El simple hecho de algunos maestros amuzgohablantes e hispanohablantes de negarse a trabajar la escritura del amuzgo, considero que es una manifestación de desprecio hacia lo amuzgo. A mi parecer, el estigma está enraizado en el inconsciente del maestro bilingüe de tal forma, que, aun cuando diga asumirse orgullosamente como amuzgo, en ocasiones sale a flote sin que el propio maestro lo note:

Me acuerdo que yo fui felicitado por una maestra, que fue mi maestra también, que me enseñó aquí en la Escudrón, después de un año, tuve un niño que era muy listo, yo mismo tuve la sorpresa de que ese niño, deveras era listo, **yo no entendí por qué hay gente inteligente, siendo él indígena pura, pero aprendió rápido, aprendió el español**, yo no sé si en su casa. Porque allá, aquí mismo 100% la gente habla el amuzgo, un ratito habla el español (Luis.1:15)

En la actualidad se encuentran expresiones entre los mestizos tales como “indito”, la que muestra una actitud paternalista que marca su superioridad hacia los indígenas (De la Fuente, 1989); los propios amuzgos en el mercado señalan a los mestizos como “gente de razón”, como un signo de aceptación de su inferioridad.

Un ejemplo de la lucha de los amuzgos contra la discriminación mestiza es la historia misma de la fundación de las escuelas bilingües en Xochistlahuaca que se expone a continuación.

En esta realidad sociocultural, que a grandes rasgos se expuso, en la que a veces conviven y en otras ocasiones se enfrentan las distintas maneras de entender el mundo y de vivir, llega la escuela como agencia gubernamental.

Como ya se ha revisado, la pretensión de la escuela ha sido lograr la integración de los indígenas a la vida nacional, a través de la homogeneización lingüística y cultural, mediante la adquisición del español como único idioma nacional reconocido legalmente.

3.7 Un poco de historia: La escuela en Suljaa'

Se tienen noticias de que la escuela primaria Rural Federal “Escudrón 201” funcionaba en Xochistlahuaca desde 1945, se ubicaba en el centro del pueblo en lo que hoy abarca parte del auditorio municipal. En los primeros años de funcionamiento su organización escolar era incompleta, sólo contaba con primero y segundo grados. Por ello, quienes quisieran continuar sus estudios tenían que salir de la comunidad. Parece ser que a partir de 1967 la escuela contó con todos los grados.

En Xochistlahuaca, en los inicios de los años 60's, las autoridades civiles de ese tiempo empezaron a gestionar la creación definitiva de una escuela primaria por cuestiones de "prestigio" para la cabecera municipal, ya que el maestro rural de ese tiempo les decía que no se podía concebir una cabecera municipal sin escuela propia... (López, 1994:65).

Al comienzo esta escuela rural tenía las características de aquellas escuelas rudimentarias "de peor es nada" y respondía a la política educativa que proponía la homogeneización lingüística, por tanto era monolingüe en español y continúa funcionando de esta manera.

A la "Escuadrón" como coloquialmente la nombran, asistieron los siete informantes y casi todos los maestros que nacieron entre las décadas cincuenta y setenta en Xochistlahuaca, por ello es un espacio compartido en las historias de los maestros como experiencia de escolarización.

Como se vio en el capítulo anterior, uno de los antecedentes del programa de educación bilingüe bicultural fue el grupo preparatorio o de castellanización, en Xochistlahuaca este grupo operaba en las instalaciones de la escuela Escuadrón 201.

Como se ha mencionado, a pesar de los esfuerzos y el trabajo de capacitación que las misiones culturales y normales rurales llevaron a cabo, los resultados eran desalentadores en la castellanización directa de pueblos indígenas, sobretodo en aquellos que eran monolingües, como en el caso de Xochistlahuaca. Situación que obligó a dar un giro en la política educativa para introducir el empleo de la lengua indígena, lo que motivó nuevamente la improvisación del personal docente. De esta manera, se reclutaba a personas que se harían cargo del grupo o grado preparatorio, bajo el requisito fundamental de saber hablar el español y el amuzgo, aún cuando no hubieran concluido su educación primaria.

El grado preparatorio fue una exigencia para aquellos amuzgohablantes que desearan cursar la primaria, la intención como su nombre lo indica era prepararlos antes de su ingreso a la escuela primaria para la alfabetización en español; la diferencia con el método directo era que ahora se empleaba como puente la lengua indígena para aprender el español.

La preparación del castellanizador se llevaba a cabo como nos cuenta una mestiza participante de entonces, sus remembranzas nos muestran que las orientaciones pedagógicas que recibía tenían como meta el aprendizaje del español, sin tomar en cuenta el desarrollo de la lengua materna. Esta situación se reforzaba con las visitas del supervisor para que los niños contestaran sólo en español. Me parece apreciar un cierto desprecio al referirse al idioma de los alumnos, a que su lengua estaba "enredada", lo que se confirma cuando pone en boca del supervisor la palabra inditos.

Las generaciones de niños amuzgos que pasaron por este tipo de prácticas castellanizantes, entre los que se encuentran maestros bilingües, permiten explicarnos por qué su objetivo primordial es el aprendizaje del español, así como, su tendencia a utilizar como única lengua de instrucción y de estudio:

Anteriormente los amuzgos no podían hablar español, entonces, **para comenzar con el primer año necesitaban castellanizarse**, pues para uno (el trabajo consistía en) enseñarles a hablar más o menos un poquito de español, porque **ellos no sabían hablar nada, nada, nada, más que su amuzgo.** [...]

Anteriormente buscaban a los maestros, no como hoy que uno busca trabajo, salían a buscar maestros, aunque sea con el 3er año que tuvieran ya podían trabajar, pues yo no estudié mucho. Llegaron unos maestros, dijeron que era supervisor de Ometepec y ya le rogó a mi mamá, porque ella decía, no mira porque ella (su hija) **no estudió mucho sólo hasta 3er año, 4o año.** (El supervisor dijo) pero sí puede trabajar. Pero no sé cómo voy a comenzar a trabajar, porque no estoy preparada.[...] ya él me empezó a explicar cómo se iba a trabajar, dice además traemos un método, unos cuadernillos [...] él dice, mira te voy a orientar tantito cómo y así, tú que conoces a todos los **inditos** de aquí, tú puedes hablar español, poquito amuzgo.

Bueno, usted explíqueme cómo le voy a hacer. Entonces, ya él poco más o menos me explicó, me dio el cuadernillo, un método, esto nos daba por tres meses, en tres meses teníamos que terminar este cuadernito. Ora terminando ese cuadernito que ya los niños podían pronunciar las palabras, saber cómo se llama esto, **que se pudiera desenredar más de su lengua.** Entonces, ya **venía el supervisor me decía ahora tú explícales, como ya les enseñaste explícales y les empezaba a preguntar (a los alumnos)** cómo se llama esto, él (el supervisor) **se fijaba en que pudieran hablar.** Nos dejaba por tres meses el cuadernito, ya pueden pronunciar las palabras, ora sí les voy a traer otro cuadernito (Lucía:1)

A. Llega la escuela bilingüe

En los años 70 cuando se construye la brecha entre Ometepec y Xochistlahuaca, también se da una expansión del Servicio Nacional de Promotores Bilingües y de esta manera, se establece la primera escuela bilingüe en Cozoyoapan aproximadamente en 1974, comunidad aledaña a la cabecera municipal. Se inicia como anexo de la escuela primaria Francisco Sarabia que era y es monolingüe en español.

A partir de ese momento, funcionan los dos subsistemas el monolingüe y el bilingüe, tanto en Cozoyoapan como unos años después en Xochistlahuaca. Es indicativo del lugar que le dieron a la escuela bilingüe, el hecho de que en los dos casos siempre se iniciaron como anexos de la escuela monolingüe (Luis:2:21)

Para su consolidación la escuela bilingüe tuvo que enfrentar el estigma que la minoría hispanohablante promovía, con la intención de evitar que la escuela monolingüe perdiera a su alumnado, el maestro Luis entonces director de la bilingüe nos cuenta:

Hubo problema pero no era particular para mí, eso fue con **la gente del pueblo y los maestros porque hubo quien metió esas ideas malas a la gente** [...]

El problema empezó, porque hubo quienes decían a la gente que **el sistema bilingüe no sirve porque no se iba a dar certificado de primaria** [...]me acuerdo que **en la Sarabia no se completaba el grupo y acá había más niños, era el coraje** [...]

Una familia mestiza muy astuta, empezó a meter en la cabeza de la gente, que no, que el **sistema bilingüe no sirve porque no va a haber certificado de primaria.** Primero empezaron que no iba a haber ni boleta de calificación, pero después que vieron la gente que ya hubo, igual de bonita la boleta y todo, entonces hubo mucha gente en la escuela bilingüe, más gente para allá, así que se fueron disminuyendo los niños en la Sarabia, allí empezó el pleito. [...]

¡Híjole! Y salió primera generación, lo bueno que en la clausura estuvimos ahí repartiendo el certificado. **La gente de bilingüe era mucha y se fue contenta, era pura mentira de esa familia, ya ven son odios nada más**, de plano (Luis2:19-20).

La situación que el maestro resalta, son los prejuicios que los no indígenas difunden y que han acompañado al subsistema bilingüe y a sus maestros: por el hecho de ser un servicio educativo para los indios *per se* es inferior.

El maestro Paco como alumno de la escuela bilingüe recuerda:

Que yo recuerde **no había diferencia entre la escuela Escuadrón y la bilingüe nada**, el nombre de bilingüe, pos era de nombre, porque no me han enseñado nunca a escribir la lengua, nos hablaron igual, además eran los mismos materiales que utilizábamos, los mismo libros y todo eso. Yo no noté diferencia, **diferencia quizás en cuanto a que allí había una escuela albergue** y como que recibían, en aquel tiempo más apoyo del INI, nos daban cuadernos, colores [...] pero en cuanto a lo educativo no había gran diferencia [...] aunque **sí éramos mal vistos, todos los que asistíamos a esa escuela de los indios**, ustedes van allá y quién sabe qué, todo ese tipo de cosas.

Exactamente era una escuela que **se supone no iba aprender nada**, porque además las **personas que trabajaban pues eran conocidos**. Los que trabajaban aquí en esta **escuela monolingüe eran gente que venía de Ometepe, de Acapulco**. Yo creo que a la mejor eso era lo que querían decir, que era **una persona diferente arregladitos y camisa de manga larga, su zapato**.

Los que nos llegaban a **nosotros pues eran gente así normal como los de aquí, no se preocupaban por su aspecto personal y eran personas hablantes de español no muy bien**. Entonces, quizás **eso haya sido un poco por lo que se nos marcara**, ustedes son bilingüe, van una escuela bilingüe y a veces alguna persona en ese tiempo decían que a la mejor en esa escuela **lo que nosotros íbamos aprender ahí no lo iban a valer** o tal vez no iba ser igual, no iba ser lo mismo. Tal vez a lo mejor después tendríamos que hacer otro tipo de escuela para poder ingresar a la secundaria.

Por esas ideas como que muchas personas no querían mandar muy bien a sus hijos. Más bien **era gente que venían del monte** la que estaba allí con las que yo conviví, recuerdo que eran gente que venían y que **se quedaban en el albergue, porque ahí les daban comida** y yo recuerdo que antes en la escuela Hidalgo toda esa gente que vienen por acá de la montaña de Arroyo Grande, de Plan de Guadalupe, de Cerro Bronco, toda esa gente yo conocí, mucha gente de acá nos quedamos ahí, porque **antes no había tantas escuelas para la montaña**, éramos muchos, muchísimos, y había muchas facilidades del INI.

Yo no sé si el INI fue el que consiguió la escuela o la escuela albergue o no sé, pero luego empezaron, la **gente indígena se movilizó**, y empezamos a tener aulas y todo lo necesario, inclusive aquella escuela llegó a estar mejor que esta del Escuadrón, en cuanto apoyo, se daba mucho apoyo. **La gente en aquel tiempo como que con la escuela bilingüe estaba más hermanada**, porque pareceme que antes participaba más en eventos de la escuela. **Ahora como que siento que ya se han alejado más de la escuela de bilingüe**. Antes como que los **maestros estaban todos en unión**, en grupo **quizá porque se les apartaba, tenían que formar algún frente** (Paco1:11-12).

Esta narración nos muestra diversas situaciones que continúan presentes en las relaciones interétnicas de Suljaa', aunque quizá con algunos cambios, puesto que los hijos de los mestizos que entonces repudiaban a la escuela bilingüe ahora son

maestros. Sin embargo, su postura frente a lo amuzgo no ha variado y la mayoría de ellos son los que se oponen al desarrollo de la escritura del ñomndaa.

Según la percepción de Paco, pareciera que no había marcadas diferencias en las prácticas pedagógicas de la escuela bilingüe y la monolingüe en español como también siguen hoy en día.

Se aprecia el papel que la escuela bilingüe y el albergue han jugado como pieza central de la política indigenista con una orientación asistencialista y por tanto, promotora del paternalismo. Sin embargo, representó en ese tiempo la posibilidad de estudiar para las familias pobres de las comunidades que no contaban con el servicio educativo.

De la misma manera que en los tiempos coloniales y actuales, los amuzgos ante la amenaza externa de los “otros” se cohesionan y emplean la movilización como estrategia de resistencia y rechazo. Como parece apreciarse en el comentario de Paco se dio la unión de los maestros con los ciudadanos

La discriminación social, que aún perdura, vemos que se basa en prejuicios que parten de modelos estereotipados occidentales, que toman en cuenta la forma de vestir, de hablar el español y el lugar de residencia. De este modo, si las personas viven en la cabecera o en “monte” tienen un *status* distinto.

Los atributos mencionados son algunas de las marcas que los mestizos se autoasignan para diferenciarse de los indígenas: el vestido industrializado en lugar del huipil para la mujer, y el algodón y calzón para el hombre; ser hispanohablante y no amuzgohablante; vivir en la cabecera no en el monte; construir la casa habitación de “material” (tabique, cemento) y no de adobe .

Lo revisado en este capítulo nos proporciona elementos que contribuyen a explicar cómo las condiciones económicas, políticas y culturales del contexto regional han determinado en gran medida el proceso histórico de sometimiento del pueblo amuzgo.

A pesar de esta historia, los amuzgos han resistido los embates de siglos de dominación y el mejor ejemplo de esa resistencia es la vitalidad de su lengua. En el terreno educativo este contexto lingüístico es favorable para el desarrollo de la lengua escrita del ñomndaa.

Sin embargo, un reto por vencer es precisamente el limitado uso social de la lengua escrita en cualquiera de las dos lenguas, amuzgo y español, en las actividades propias de comunidades campesinas.

Considero que se evidenció la distancia cultural entre el modelo amuzgo y el occidental que la escuela promueve. Con este acercamiento al mundo amuzgo es posible que, en los siguientes capítulos, sea más comprensible la discontinuidad cultural y lingüística, que la escuela provoca al alejarse de la vida comunitaria y generar conflictos que dejan sus huellas en la identidad del futuro docente.

Capítulo 2. Políticas educativas indigenistas: lengua y formación docente

La exposición de las políticas gubernamentales del siglo XX dirigidas a los pueblos indígenas tiene como finalidad, recuperar las distintas visiones que desde los representantes del Estado y autores de los proyectos educativos para el ámbito rural, tuvieron para la incorporación /integración de los indios a la nación. Estas políticas se han enfocado entre otras vías a través de la educación, la que ha buscado que el indio pase a formar parte de la sociedad moderna sin sus “valores arcaicos”, su lengua parroquial y sus modos tradicionales de actuar y pensar tan alejados del modelo europeo.

La intención de modificar al indio y su cultura se hace más evidente en la política lingüística, al pretender la sustitución de la lengua indígena por el español, primero de manera directa y después a través de las lenguas indígenas.

La historia antes revisada y la investigación educativa reciente en nuestro país (Rockwell y Ezpeleta, 1986; Rockwell y Ezpeleta, 1992; Rockwell, 1995) han mostrado que las normas oficiales difícilmente se concretan en las prácticas escolares, ya que este proceso se realiza en

una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de los materiales en torno a los cuales se organiza la enseñanza. Las políticas gubernamentales y las normas educativas influyen en el proceso, pero no lo determinan en su conjunto (Rockwell, 1995:14).

Por esta razón es necesario tener como referente el discurso gubernamental, que permita explorar si éste, influyó en las acciones educativas que se emprendieron para la formación de maestros, prácticas históricas en las cuales se va construyendo la identidad de los maestros bilingües.

En el entramado social en el que se lleva a cabo la práctica docente, el mensaje normativo oficial, es recreado y apropiado de acuerdo con la experiencia personal y social de cada maestro, para construir una identidad particular de maestro bilingüe y una manera de llevar a cabo la educación bilingüe.

Del discurso de gobernantes, educadores e investigadores del tema, se examinan aquellos aspectos que se relacionan con la **escuela y sus propósitos, el lugar que se le dan a la lengua indígena en ella y cómo se preparan a los maestros para esta tarea.**

Tanto en la política educativa como en la de lenguaje, las cuales están estrechamente ligadas en la acción gubernamental, se muestra implícita o explícitamente el proyecto de nación que se propone y el lugar de los indígenas en él.

A grandes rasgos es posible afirmar que desde el proceso de gestación del México independiente, en el debate de proyecto de nación que se quería siempre han estado,

con sus matices, dos posiciones: la que defiende que la nacionalidad se basa en el origen indígena, en el “México profundo” de Bonfil, a cuyos defensores se les ha llamado en distintos momentos históricos, indianistas, indigenistas.

La tendencia opuesta, la constituyen europeístas, hispanistas o defensores del México “imaginario” quienes han sostenido que la nación mexicana se conforma a partir de la Conquista y ha sido España la madre patria, la que ha forjado los patrones culturales de nuestro país (De la Fuente, 1989; Ruiz, 1977; Heath, 1986; Bonfil, 1987).

En cierta forma, un matiz de la segunda posición es la “raza cósmica” de Vasconcelos, la fusión de lo indio con lo europeo para crear el mestizo mexicano del porvenir. Sin embargo, enfatizaba

Las lenguas vernáculas debían ser exterminadas y sustituidas por el idioma español. Vasconcelos sostenía que el indio no tenía un estándar civilizado común a todos los miembros de su raza; por lo tanto, el indio debería ser obligado a reconocer la victoria del espíritu español en el lenguaje (Heath, 1986:139).

Vasconcelos reivindicaba el origen hispano, aunque también tenía actitudes ambivalentes, como otros europeístas, porque además de que su ideología era producto de dos mundos se había nutrido del nacionalismo de la Revolución (Ruiz, 1977).

Esta discusión estuvo siempre presente en los momentos en que se definía cómo tendría que ser la educación de las masas indígenas, definición que ha estado vinculada a la política lingüística por haber sido la lengua el más evidente factor de incomunicación entre indígenas y no indígenas. Asimismo, por su estrecha relación con la identidad nacional y particular de los pueblos indios.

En general, las políticas educativas para los indígenas se han sustentado en visiones antropológicas, por ser el campo que tradicionalmente ha estudiado a los “diferentes” desde el siglo XIX.

En México han sido los antropólogos y los lingüistas quienes se han dedicado a investigar a los pueblos indígenas, ya que a nuestro país lo consideran un terreno fértil para una investigación profunda de las relaciones entre lenguaje y cultura (Heath, 1986:14) De ahí que las políticas educativas que se revisan, consideran como referente la política indigenista.

De acuerdo con Aguirre Beltrán se concibe el indigenismo como aquellas políticas que formula el grupo gobernante no indígena, con “respecto a los grupos étnicos heterogéneos que reciben la general designación de indígenas” (Aguirre, 1973:25).

Las políticas indigenistas que este autor¹ consigna son la de *segregación*, que ya se revisó en el anterior apartado de la política colonial, y las de *incorporación e integración*. A estas tres, agrego la de *participación* que se inicia con el gobierno de José López Portillo y que con algunos matices me parece que ha continuado hasta la emergencia del neozapatismo que demanda una nueva relación del Estado con los pueblos indios.

Es necesario hacer hincapié en que, las políticas y las representaciones que se construyen en torno a ellas, no son bloques monolíticos que se inician y terminan en cada momento histórico, sino que no desaparecen por completo, quedan huellas de ellas, se mezclan y conviven con nuevas construcciones surgidas de las circunstancias históricas de cada etapa.

2.1 Política de incorporación

La tendencia de incorporación del indígena a la sociedad nacional surge desde el siglo XIX en los países latinoamericanos que nacen a la vida independiente, en esos tiempos en México no existe una política nacional indigenista definida sino con posterioridad a la Revolución de 1910.

Esta política se funda en el liberalismo, la libre competencia, el afán de ganancia y en la propiedad privada (Aguirre, 1976). En nuestro país es clara la intención incorporativista en los proyectos educativos de los primeros años del siglo XX dirigidos a la población rural: la escuela rudimentaria (1911) y la escuela rural (1921).

La concepción de sociedad que se tenía, sustentaba la necesidad de un orden social para lograr el progreso, el cual se alcanzaría en la medida en que los individuos se hubieran integrado en la sociedad. Una de las vías para lograr la cohesión sería la educación, la que permitiría unificar y uniformar las mentes para salir de la barbarie y arribar a la civilización, el modelo a seguir serían los países europeos y los Estados Unidos.

Por tanto, se buscó que la transformación de los pueblos indígenas respondiera al proyecto de nación que tomaba como modelo a estos países con las características de modernidad antes mencionadas que los nuevos tiempos exigían. Así que, los conocimientos, las creencias costumbres y lenguas nativas fueron ignorados, despreciados y considerados de poco valor.

Como se observa en la política incorporativista subyace el estigma de ser indio, esta imagen construida durante siglos ahora se refuerza a través de una escuela rudimentaria y rural. Ésta intentará imponer en los pueblos indígenas como una necesidad para el “progreso”, un modelo de vida ajeno y una lengua nacional que los lleve a abandonar su lengua y sus prácticas culturales.

¹ Gonzalo Aguirre Beltrán tuvo un destacado papel como teórico y actor, impulsó múltiples proyectos desde la óptica de la política de integración, un recuento de su obra se encuentra en INI, *40 años*, México, 1988.

Es evidente en los relatos que siguen, cómo se recurre desde entonces a la improvisación de maestros para atender a la población rural entre la que se encuentran los indígenas.

A. Las escuelas rudimentarias

Si rastreamos en el pasado cercano el antecedente de la escuela rural y más tarde de la educación indígena como subsistema, lo encontramos en el decreto promulgado en 1911, durante el gobierno provisional de Francisco León de la Barra, que autorizaba al Ejecutivo a establecer escuelas rudimentarias en toda la República.

Las formas de preparar al personal también datan de ese entonces y por supuesto, la ideología del estigma está presente al desplazar las lenguas autóctonas por el español, junto con las implicaciones que para la identidad trae consigo, así como en las formas que se adoptan para la formación de los maestros que como veremos, continúan hasta la fecha.

De acuerdo con el decreto² que legalizaba las escuelas rudimentarias, su objetivo era:

enseñar, principalmente a los individuos de la raza indígena a hablar, leer y escribir el castellano y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética (Vázquez, 1979:107).

La acción de las escuelas abarcaría a toda población de habla indígena, hombres y mujeres de todas las edades (Heath, 1986)

Para resolver la urgencia de preparar a los maestros que llevarían adelante el Decreto, cito a Aguirre Beltrán quien califica de ingeniosa la manera en como se reclutó y preparó a los futuros docentes, quizá esas mismas han sido las razones por lo que las estrategias continuaron y siguen vigentes con algunas modificaciones.

Ante la imposibilidad de extraerlos de las escuelas normales existentes –que preparan un tipo de profesor a lo sumo adecuado para la enseñanza en las urbes- se acude a la **improvisación**, esto es, se habilita de maestros a jóvenes de ambos sexos procedentes por lo general de las pequeñas ciudades, que cursan la instrucción primaria elemental. Para elevar el nivel de conocimiento de este personal y para capacitarlo en sus nuevas funciones pedagógicas se planea la distribución, por el país, de cursillos normales de instrucción rudimentaria con duración de 3 a 4 semestres. Estos cursillos son el antecedente inmediato de lo que luego se conoce con el nombre de misiones culturales (Aguirre, 1973:82)

Un ejemplo de la política de incorporación en el campo educativo, nos la ofrece Torres Quintero, creador del decreto mencionado, cuando expresaba su oposición tajante al uso de las lenguas indígenas en la alfabetización y el limitado conocimiento de la época con respecto a las consecuencias pedagógicas y psicológicas para el alumno al emplear una lengua desconocida en la enseñanza:

² Gonzalo Aguirre y Josefina Vázquez llaman decreto a lo que Shirley B. Heath denomina como Ley de Instrucción Rudimentaria. Los tres hacen la misma cita textual del documento.

Enseñándoles en su lengua (de los indios) contribuimos a la conservación de ella, lo cual será hermoso para los lingüistas y anticuarios, pero **un obstáculo** siempre muy considerable para la **civilización y para la formación del alma nacional. No enseñándole en su lengua al indio se verá precisado a aprender el español...** aun cuando olvide su lengua nativa (Torres, 1913, citado en Heath, *op cit.*:130).

Dichas escuelas tuvieron una corta vida y eficacia, la crítica de la época las calificaba de “escuelas de peor es nada” (Vázquez, 1979); entre los obstáculos que tuvieron que vencer seguramente fue la diversidad lingüística. Además de las formas de vida de la población a la que iba dirigida, mismas que no fueron tomadas en cuenta; estas limitaciones del proyecto educativo se repitieron durante el periodo comprendido en los años veinte. Una cita de Heath nos ilustra:

Los padres indios no disponían de tiempo para alejarse de sus milpas y asistir a la escuela ni lo deseaban, sólo para aprender una lengua que de nada les servía en la vida cotidiana de sus comunidades (Heath,1986:129)

Esta manera de decidir los proyectos educativos, sin conocer las realidades a las que van dirigidos, ni considerar las necesidades, intereses y participación de los involucrados, donde la definición se basa más en criterios políticos ha sido una constante, por lo menos en lo que se refiere a los pueblos indígenas.

Me parece que estas prácticas dejan entrever la posición de aquellos que reivindican el proyecto civilizatorio del México imaginario, los que se identifican con la cultura occidental y niegan su raíz indígena, la que sólo es “símbolo de atraso y obstáculo a vencer” (Bonfil, 1987), parte del estigma de ser indio.

B. La escuela rural mexicana

El primer gobierno posrevolucionario de Álvaro Obregón con Vasconcelos al frente de la recién creada Secretaría de Educación Pública (SEP), retomó en parte el proyecto de escuelas rudimentarias para fundar la escuela rural. El propósito era responder a las demandas campesinas de la Revolución y construir la hegemonía que le permitiera, acabar con el caudillismo, integrar al indígena al mundo moderno, desarrollar una cultura nacional y preparar a las masas para la democracia (Martínez, 1983).

El naciente Estado construye la hegemonía por una de las posibles vías, la función educativa, por eso, la creación de la Secretaría de Educación Pública y la Escuela Rural representaron las piezas claves para los gobiernos posrevolucionarios en el proceso de reconstrucción económica e integración nacional.

Obregón lo expresa en la argumentación que presenta de la iniciativa de ley para crear la SEP

La ley declara que el Estado reconoce el deber de proporcionar alimentación y educación a los niños pobres... Salvar a los niños, educar a los jóvenes, **redimir a los indios, ilustrar a todos y difundir una cultura generosa y enaltecedora...** (Obregón,1966:656).

Los primeros pasos del nuevo Estado educador se encaminaron a acabar con el analfabetismo, que en 1910 ascendía al 84% de la población (Vázquez, 1979). La mayoría de los analfabetos vivían en el campo, de éstos 4 179 449 eran indios según el censo de 1921 (Ruiz, 1977:147)

Según el estudio que José Gálvez había realizado al presentar su “Proyecto para Organizar la Misiones Federales de Educación” (1923), aunque el censo estableciera que los indígenas eran el 30% de los mexicanos (Aguirre, 1973), lo cierto es que conformaban la mayoría de la población (De la Peña, 1998).

De ahí que el proyecto principal de los gobiernos posrevolucionarios se dirige a la educación rural en busca de lograr la homogeneidad lingüística y cultural, que permita lo que Torres Quintero consideraba indispensable para alcanzar la “civilización” y la “formación del alma nacional”.

En ese tiempo, afirma Aguirre Beltrán (1973) había una estereotipia que consideraba que el campo mexicano estaba poblado exclusivamente por indios, aunque no faltaba cierta razón a esa afirmación, porque la población rural culturalmente se halla fuertemente “indianizada”³.

En esos tiempos no había una política formal para los pueblos indígenas, ni una institución responsable de atenderlos, como primero lo fue el Departamento de Asuntos Indígenas durante el régimen cardenista y posteriormente en 1948 el Instituto Nacional Indigenista (INI).

Uno de los antecedentes en el siglo XX, de una instancia destinada a atender las necesidades de los pueblos indios está en la Secretaría de Educación Pública en 1921, cuando los diputados impusieron a Vasconcelos, como titular de la dependencia, el departamento de cultura indígena y la campaña contra el analfabetismo que no habían sido contemplados en su proyecto original.

La propuesta educativa inicial para el ámbito rural fueron la Casa del Pueblo y las Misiones Culturales, la primera se convirtió más tarde en la Escuela Rural y las segundas funcionaron como espacios de capacitación de los maestros rurales, ya que éstos no procedían de las escuelas normales.

Uno de los más destacados ideólogos de la escuela rural mexicana fue Rafael Ramírez, quien participó en las distintas concepciones y proyectos educativos que le imprimieron en diferentes momentos (1921-1933). Primero, como integrante de la primera misión cultural la meta era la incorporación del indio a través de la castellanización y el cambio de sus prácticas culturales por las occidentales, lo que traería la homogeneidad nacional y por tanto el progreso.

C. ¿Por qué homogeneidad lingüística?

³ La historia de explotación de los campesinos en México es compartida entre todos los que viven del trabajo en el campo, como lo son los patrones culturales de la vida en comunidad, sean o no hablantes de lenguas indígenas.

En relación con la preocupación por alcanzar la unidad nacional mediante la homogeneidad lingüística, Rafael Ramírez argumentaba el por qué de esa necesidad:

La vida entera de los pueblos se condensa en su lenguaje, de modo que cuando uno aprende un idioma nuevo, adquiere uno también nuevas formas de pensar y aún nuevas maneras de vivir (Ramírez, 1976:62)

En los programas de preparación de maestros rurales de las Misiones Culturales, Ramírez proscibía el uso de las lenguas indígenas y advertía a sus maestros:

Hasta ahora, querido maestro rural te hemos considerado como un agente valioso de incorporación de la raza indígena al seno de la nuestra, precisamente porque pensábamos que comenzabas tu labor enseñando a los indios a hablar el castellano, a fin de que pudieran comunicarse y entenderse con nosotros que hablamos ese idioma, ya que **ningún interés práctico nos empuja a nosotros a aprender el suyo**. Pero si tú, para **darles nuestra ciencia y nuestro saber**, les hablas en su idioma, perderemos la fe que en ti teníamos, porque corres el peligro de ser tú el incorporado. Comenzarás por habituarte a emplear el idioma de los niños, después irás tomando sin darte cuenta las costumbres del grupo social étnico a que ellos pertenecen, **luego sus formas inferiores de vida**, y finalmente, tú mismo te volverás un indio, es decir, una unidad más a quien incorporar (Ramírez, 1976:61-62).

Este fragmento es ilustrativo de lo arraigado que está en la conciencia nacional el estigma, como se puede apreciar, ni el mismo Rafael Ramírez se sustraía a los prejuicios raciales.

En cuanto, al cómo lograr dicha homogeneidad lingüística, fue determinante la influencia del **método directo**, Shirley B. Heath nos describe en qué consistía:

Considerando que el mejor ejemplo del método natural de adquisición verbal era el de los niños pequeñitos que, en definitiva, escuchaban desde que nacían una lengua *desconocida* y aprendían por imitación, los partidarios del método directo afirmaban que el oído debía ser el órgano principal de aprendizaje de un idioma. Con el método directo el niño oía el término, lo asociaba con una imagen mental, y a fuerza de **repeticón y práctica**, el proceso de asociación de la palabra con la imagen mental coincidían inmediatamente, y en el caso del aprendizaje de un segundo idioma, sin intervención alguna del idioma materno (1986:143).

Este método tan arraigado en las escuelas rudimentarias de Torres Quintero, pasó a ser práctica común en las escuelas rurales posteriores y sigue vigente entre los maestros las escuelas primarias “generales⁴”, que trabajan de manera monolingüe en español. Esta situación no es privativa del municipio de Xochistlahuaca, sino de muchas regiones indígenas y hasta de las ciudades receptoras de la migración indígena y campamentos agrícolas.

Hacia finales de los años veinte, Ramírez como colaborador de Moisés Sáenz, coincide en que la escuela tendría como misión ser el centro del desarrollo comunitario.

⁴ Primarias “generales” es la tipificación en la administración educativa con la que se denominan a las escuelas monolingües en español.

En esta concepción se perciben las ideas de la “escuela activa” de John Dewey, consideraba que la escuela tendría una principal función social que cumplir (Raby, 1974).

Ramírez participó como miembro y posteriormente dirigió las Misiones Culturales, imprimió a sus programas, orientaciones educativas y estrategias de formación docente, ciertos principios y procedimientos, cuyas huellas creo encontrar en el presente.

Uno, de estos principios es el que se refiere al papel de la escuela como instrumento de progreso y desarrollo comunitario, el que se relaciona con el papel que juega el maestro. Otro, es el ya mencionado de la homogeneización lingüística como medio para la construcción del nuevo orden social y el último, tiene que ver con las estrategias empleadas para reclutar y preparar a los docentes.

D. Papel de la Escuela

Dentro de la política de incorporación de esos tiempos, la escuela era vista en palabras de Moisés Sáenz como el mejor instrumento

para integrar a México y crear en nuestras clases campesinas un espíritu rural; asimilar a dos millones de indígenas en el seno de la familia mexicana; para hacerlos sentir y pensar en español; para incorporarlos en el tipo de civilización que constituye la nacionalidad mexicana (Aguirre, 1973:17).

La escuela rural estaba organizada en aquellas poblaciones que proporcionaran un edificio que se convirtiera en Casa del Pueblo y el gobierno federal se comprometía a enviar a un maestro. Heath señala que había tres tipos de *casas*:

la rudimentaria en que se enseñaría español, la elemental y la consolidada, que deberían llevar a delante el programa tradicional. Sin embargo, la **única que comenzó fue la rudimentaria**, y este tipo funcionó sobre todo en áreas en que la población, ya era bilingüe. No se llegó a las grandes zonas habitadas por poblaciones que sólo hablaban un idioma (Heath, 1986:136).

El propósito de la escuela rural en su primera etapa, decía Calles en su informe de gobierno:

Por el plan de trabajo dictado para las escuelas rurales, se ha querido conseguir que la escuela rural llegue a ser el centro y el origen de actividades sociales benéficas de la comunidad... (citado en Martínez, 1983:148).

Aguirre Beltrán por su parte, reafirma lo anterior al referirse al papel que la Casa del Pueblo desempeñaba en las comunidades indígenas:

El mejoramiento integral de las comunidades indígenas es el fin último de las casas del pueblo, porque las casas del pueblo son escuelas para la comunidad. La casa del pueblo, como ninguna otra institución creada por la Revolución, refleja el carácter eminentemente popular de este

movimiento y la tendencia hacia la **modernización económica**, manifiesta en el hincapié que pone en **el desarrollo integral de la comunidad** (1973:90).

El proyecto modernizador en el periodo de reconstrucción económica de los años veinte demandaba la transformación de las comunidades rurales y la escuela se convertía en su más importante impulsora. La escuela era para todos, adultos y niños, su motor era buscar el desarrollo comunitario.

Demos la palabra a Rafael Ramírez a través de un escrito suyo para ejemplificar estas ideas:

Una **escuela rural de tipo moderno** y de **espíritu progresivo** tiene que ver no solamente con la educación de los niños, sino también con **la instrucción de los adultos** y con el **mejoramiento de la comunidad**, tomada por entero. Su contenido no se concreta ya a la lectura, a la escritura y a las cuentas, sino agrega a esos conocimientos algunas otras cosas más que son necesarias para **promover el progreso de la civilización campesina** y para que la vida en las áreas rurales sea cada vez más satisfactoria. Los maestros rurales están obligados a entender que la mira de la escuela debe ser puesta en el mejoramiento de la salud, en la dignificación del hogar y de la vida doméstica, en el mejoramiento de la técnica de la ocupación habitual con la que la gente se gana el sustento, en la introducción de la recreación y la creación de la vida social y en la **propagación de la cultura** entre la gente del campo. Puesta la mira de la educación rural en otras cosas distintas de éstas, no habrá manera de acelerar el progreso de la nación (Jiménez, 1986:21).

Durante la administración de Bassols, Rafael Ramírez comparte su tesis acerca de la importancia de mejorar las condiciones económicas del campesino para la transformación social, en este sentido la escuela rural es concebida como el polo de desarrollo económico, para tal fin se fundan centros de educación indígena en regiones indias (1932) y las escuelas regionales campesinas (1933).

E. El maestro y su formación

El maestro que atendió a las comunidades indígenas en los primeros años de la escuela rural fue incorporado al servicio bajo los mismos criterios y estrategias que se emplearon en las escuelas rudimentarias.

Es decir, eran personas con limitados estudios que desconocían el idioma y las formas de vida de los lugares a los que llegaban, pero que serían los encargados de difundir la nueva ideología que se proponía formar individuos dentro de una misma tradición cultural, que fueran hablantes, todos, de una lengua nacional.

La poca preparación se substituyó con el entusiasmo revolucionario y el “idealismo latente” que se vivía en esos tiempos. El guía del maestro rural era un misionero itinerante que se encargaba de “predicar el evangelio de la nueva escuela, a inquietar a la gente con nuevas preocupaciones y a decirle el mensaje del nuevo día” (Fuentes, 1986:13).

Es obvio que se trataba en el siglo XX de recuperar el espíritu misionero de la labor de los franciscanos del siglo XVI, de ahí la imagen del apostolado magisterial.

La mayoría de estos maestros habían estudiado sólo la educación primaria elemental de cuatro años. Este esquema de reclutamiento obedeció no sólo a la escasez y a la resistencia de los normalistas para incorporarse al sistema federal de enseñanza rural, sino también al criterio oficial de que los pedagogos no eran los docentes más apropiados para la enseñanza popular⁵ (Arnaut, 1996:58).

Para mejorar la preparación de los maestros rurales se instituyeron las misiones culturales itinerantes y las normales rurales.

A la primera normal rural de Tacámbaro, Michoacán (1922) el fervor revolucionario le asignó como finalidad:

Preparar maestros para las escuelas de las pequeñas comunidades, mejorar cultural y profesionalmente a los maestros en servicio, e **incorporar a las pequeñas comunidades de las zonas, al progreso general del país**, mediante trabajos de extensión educativa (Aguirre, 1973:120).

Según Aguirre Beltrán, las condiciones materiales en que surge esta Normal fueron deplorables lo que hacía prácticamente imposible llevar adelante tan ambicioso propósito. Además de que su programa no tenía una orientación pertinente hacia la formación de maestros rurales, porque los cursos eran universitarios (Galván, 1985).

La normal rural fue concebida como internado, sus requisitos de admisión aunque mínimos difícilmente podían ser cubiertos por aspirantes indígenas. El requisito que representaba el mayor obstáculo para su ingreso era el haber terminado la primaria elemental. Por lo tanto las normales rurales no fueron una opción de preparación para los indígenas.

Las misiones culturales se iniciaron en 1923 con la meta de “velar por la preparación académica y profesional de los maestros en servicio” pero el incremento acelerado de las escuelas rurales obligaron a la búsqueda de alternativas que consolidaran el proyecto.

Moisés Sáenz como subsecretario de educación, impulsa un modelo diferente de misión cultural a partir de sus visitas a regiones indígenas de los estados de Puebla, Oaxaca y San Luis Potosí. En estos estados observó un gran entusiasmo de maestros y la receptividad de un buen número de lugareños. Sin embargo, el monolingüismo indígena se levantaba como una barrera infranqueable de comunicación y acercamiento entre el pueblo y la escuela.

⁵ En el imaginario colectivo a los maestros normalistas por su origen urbano se les vinculaba con el régimen porfirista, por tanto se les consideraba conservadores y hasta reaccionarios, en cambio el origen campesino de los maestros rurales los definía como revolucionarios a pesar de su escasa escolaridad, pero que este hecho hacía que se les identificara con el nuevo régimen y como partidarios de la escuela popular (Arnaut, 1996).

Dentro del nuevo esquema de preparación en 1927 se imparte el primer curso de entrenamiento para misioneros. El curriculum comprendió los cursos de filosofía de la educación, psicología educativa, estudio de la vida rural y mejoramiento de las comunidades, los grandes problemas de México, educación higiénica técnica de la enseñanza, salubridad y saneamiento de comunidades, organizaciones deportivas y de festivales (Aguirre,1973).

En 1928, las misiones contaban con un equipo de expertos y sus ayudantes, el que estaba conformado por un ingeniero agrónomo, un médico higienista, una enfermera partera, una enfermera ayudante, un maestro de industrias locales, una trabajadora social, un carpintero, un albañil y un mecánico chofer. Como se aprecia, el cambio en la concepción y organización que se le dio a la misión cultural se orientaba básicamente hacia “dignificar la vida doméstica desde los puntos de vista material, económico, social y moral” (SEP,1928:16). La escuela y el maestro participarían de esta propuesta.

La visión que hasta ahora hemos expuesto corresponde a lo que desde la disposición normativa se pretendía para mejorar la formación de los maestros, ¿pero cómo incidía la labor de las misiones culturales en las escuelas, de qué se apropiaban los maestros?

Arnaut nos dice que el trabajo de los maestros

tenía un carácter secundariamente docente (enseñar a leer, escribir y contar) y predominantemente social y político: incorporar a los campesinos e indígenas en la vida nacional y contribuir a organizar a la comunidad para mejorar su higiene, las formas de producción y comercialización de sus productos, sus sistemas de comunicación y transporte entre otros” (Arnaut,1996:60).

Luz Elena Galván (1985) en uno de sus trabajos documenta algunas de las situaciones planteadas con respecto a la preparación de los maestros rurales, al énfasis que ponían en el apoyo al desarrollo comunitario y que también reafirma la tesis de que los maestros se apropian de la normatividad recreándola y adaptándola a sus particulares condiciones.

Los documentos que presenta Galván, son informes de los que seleccioné uno de un inspector y otro el de un maestro, ambos pertenecen a escuelas rurales de Durango del año de 1925.

Escuela rural de San Pedro, Municipio de Guanaceví, 20 de mayo de 1925.

- I. Edificio escolar: El plantel ocupa un edificio amplio, que no se encuentra terminado, consta de dos piezas vastas y un patio no muy extenso, pero suficiente, es propiedad del pueblo y en esa virtud, no se ha tenido que pagar renta por la ocupación de dicho local.
- II. Personal docente: la escuela a cargo de la Srita. Ma. Dolores Magdaleno, profesora impreparada, poco entusiasta y que no podrá hacer que en su escuela se verifique una transformación.
- III. Movimiento de alumnos: En lista se encuentran anotados 35 niños y 37 niñas, pero la asistencia efectiva es demasiado baja pues sólo estuvieron presentes: del 1er año, 8niños; y del 2º año, 3 niños y 2 niñas, lo que hacía un total de 16 alumnos.

- IV. Enseñanza agrícola: La escuela no cuenta con campo de cultivo por lo que no se ha logrado nada acerca de esta actividad.
- V. Enseñanza industrial: No se ha conseguido implantar en esta escuela ninguna pequeña industria, se dieron igualmente las instrucciones necesarias para la consecución de este objeto.
- VI. Disciplina: Con toda prudencia se verificó una transformación en los métodos disciplinarios seguidos, haciendo se deje al niño en libertad de gobernarse por sí mismo, suprimiendo los toques de campana, llamadas especiales para tomar asiento o ponerse de pie, formaciones al entrar o salir del salón de clase, etc.
- VII. Parte técnica: Haciendo una realidad de los postulados de la escuela de la acción, se practicaron algunos ejercicios típicos de esfuerzo personal y trabajo individual (Galván, 1985:82-83).

La estructura del informe es el mismo en los cinco ejemplos que se analizan, lo que supone que responden a una exigencia de la autoridad para ejercer un control sobre los maestros, como parte de la acción del Estado en sus espacios hegemónicos de poder.

Están presentes por lo menos en el discurso los postulados de la escuela de la acción que fue promovida por las Misiones Culturales, bajo la perspectiva de promover el desarrollo comunitario. Aunque en el ejemplo anterior no se habla de avances en ese sentido, el siguiente sí.

Informe de las labores en la Escuela Rural Federal de Calmicayo Coaxtlán, S.L.P.

Por el presente oficio rindo informe a esa dirección de los trabajos realizados en la escuela que está a mi cargo:

1. Se nombró el comité de educación.
2. Limpia y siembra de 4 dobles de maíz el cual cosecharán los vecinos en tiempos de vacaciones.
3. La casa del maestro se dividió en dos cuartos construyendo una cerca de madera.
4. Construcción del campo de Basket
5. Compra de canastillas y Ballón costando las primeras \$6.00 y el segundo, \$9.00, los tableros fueron construidos en la escuela por los mismos vecinos.
6. Se nombró un club deportivo de adultos y otro de niños.
7. Fiesta cívica y social del 16 de septiembre
8. Construcción del Escusado.
9. Compra de una mesa que costó \$6.00.
10. Fiesta social del 12 de octubre, verificada en Maytla donde las escuelas de este municipio prestaron su contingente. En el programa de dicha fiesta fue incluido un cuadro de Ejercicios Militares, presentados por los alumnos de la escuela que está a mi cargo.
11. Compra de dos cajas de gises.
12. Se construyó una cerca de madera para circular el jardín.
13. Construcción de un huerto especial para la hortaliza.
14. Limpia del camino que conduce a Coxcatlán.
15. Fiesta a Bolívar el 17 de diciembre
16. Fiesta de clausura el 18 de diciembre
17. La campaña anti-alcohólica tuvo una fiesta el 2º de noviembre.

Por el presente informe se dará cuenta exacta de la labor que se desarrolla en esta comunidad.

Atentamente

Sufragio efectivo. No reelección
Camilcayo Coxcatlán, S.L.P.
a 19 de diciembre de 1928,

El Maestro de la Escuela E.
Lara S. (Galván, 1985:87-88)

En este segundo informe es claro que la acción del maestro se concentra en la relación con los miembros del pueblo, para obtener su colaboración en beneficio de las instalaciones de la escuela y su habitación; las actividades deportivas, y las fiestas cívicas y sociales. La mayoría de estas prácticas siguen constituyendo una parte fundamental de la cultura escolar de los maestros bilingües de Suljaa' y es parte de su identidad.

Esta tradición de la escuela rural, asumida por los maestros puede ser una explicación al por qué la tarea docente en su relación básica: alumnos, docente y conocimiento es relegada y poco significativa en su quehacer.

En apariencia, los informes presentan a comunidades rurales que no son hablantes de lenguas nativas, o ¿es un asunto que se niega, que no se percibe, que no se solicita en el informe? En todo caso habría que indagar la composición étnica de estas comunidades, pero esa es otra investigación.

A pesar de la nueva organización que se dio a las misiones culturales, el programa de apoyar el desarrollo de las comunidades no acababa de concretarse y creo que en cierta medida, se debía a que el aprendizaje del idioma español era el eje de la educación rural.

El español fuera de la escuela no representaba ninguna utilidad a aquellas comunidades eminentemente monolingües en lengua indígena. El año preparatorio pretendió desde los años veinte, ser una alternativa que introdujera al indígena niño o joven en el aprendizaje del español oral, lo que se convirtió en un requisito para ellos antes de ingresar a la primaria.

La alfabetización alcanzada era muy limitada como lo describen Robert Redfield y Alfonso Villa Rojas en su trabajo de campo en una comunidad maya de Chan Kom, a principios de la década de los años treinta:

En muchos casos, "alfabetismo" significa la mera capacidad de pronunciar palabras castellanas sin mucha comprensión de su significado. En efecto, 16 personas descritas en el censo como alfabetas son también descritas como ignorantes del castellano. Como no se da instrucción en maya [...] su conocimiento de lectura en español es una destreza superficial, un logro, pero no un instrumento de comunicación (citado por De la Peña, 1998: 71).

También estos antropólogos exhiben la necesidad de alfabetizar en la lengua indígena antes que en español.

Moisés Sáenz en la gira que llevó a cabo en regiones indígenas, de la que se hablaba antes:

se aterró ante la incapacidad de los maestros rurales para comprender a sus alumnos o enseñarles el español. En una escuela de cincuenta y seis alumnos, Sáenz encontró sólo once que supieran leer. Al maestro le había parecido más fácil enseñarles bailes y jardinería que las bases de la lectura y escritura. Sáenz fue acogido por los niños indios que celebraron ceremonias en su honor empleando su idioma vernáculo; por medio de un interprete los padres protestaron contra un impuesto que les habían aplicado las autoridades locales (Heath, 1986:153)

A partir de esta experiencia, Sáenz comprendió la importancia medular de la lengua materna en la educación y modificó su idea sobre la enseñanza del español en forma directa, de la que había sido uno de sus promotores con el objetivo de lograr la unidad nacional. Estaba convencido que de continuar este tipo de enseñanza, que provocaba conflicto entre alumnos y maestro, conducía a la amargura y frustración y finalmente ponía en peligro el sistema de escuelas rurales (*Ibid.*)

Uno de los primeros esfuerzos que perfilaron una concepción distinta en cuanto a quiénes tendrían que ser los maestros de los pueblos indígenas, fue la fundación de la Casa del Estudiante Indígena (1925-1932). Ésta siguió algunas pautas que recuperaron la experiencia colonial del Colegio de Santa Cruz de Santiago Tlatelolco, aunque seguían una lógica incorporativista y estigmatizante, como se aprecia en sus propósitos:

“anular la distancia evolutiva que separa a los indios de la época actual, transformando su mentalidad, tendencia y costumbres, para sumarlos a la vida civilizada moderna e incorporarlos a la comunidad social mexicana” (citado por Aguirre,1973:126-127)

Los primeros estudiantes admitidos no resultaron reunir los requisitos de ser “indios puros” y hablantes de sus propias lenguas, ya que el procedimiento se dejó en manos de los gobernadores, pero una nueva estrategia logra reunir a más de doscientos jóvenes de habla indígena, entre los que estaban algunos amuzgos.

La tarea que se esperaba de ellos era:

“desempeñar el papel de intermediarios culturales [...] para que completaran su educación primaria, recibieran instrucción pedagógica y en artes y oficios, y luego retornaran a sus comunidades (De la Peña, 1998:63-64).

Una virtud del proyecto fue que no se exigía el abandono de la lengua materna de los estudiantes, por el contrario se propiciaba que practicasen entre los que eran hablantes de la misma lengua.

En la Casa, a los indígenas les enseñan las formas de vida de la ciudad en todos los aspectos, alimentación, vestido, prácticas de higiene personal, de urbanidad; se les puso en contacto con otros estudiantes en las primarias urbanas, compitieron en eventos deportivos y asistieron a espectáculos nunca vistos por ellos. En pocas palabras fueron sumergidos en un acelerado proceso de aculturación, que da por resultado su rápida incorporación al mundo urbano, en cuanto han adquirido los

conocimientos y habilidades necesarias para desenvolverse en la ciudad, no desearon regresar a su medio (Aguirre,1973).

El proyecto tuvo una corta duración, las explicaciones saltan a la vista, se provocó el desarraigo de los indígenas lo que hizo que no regresaran a sus comunidades de origen como se había previsto. Sin embargo, nuevamente como en la Colonia, se demostró la capacidad de los indígenas para aprender y adaptarse a una cultura diferente la urbana. Algunos regresaron a sus pueblos y se convirtieron en gestores y líderes como ocurrió entre tarahumaras, otomíes, tarascos, (De la Peña, *op cit.*).

2.2 Política de integración

Esta política puede ubicarse en un periodo amplio que se desarrolla de los años treinta hasta los setenta con altibajos, los que dependen del interés y apoyo del gobierno en turno hacia los pueblos indígenas. Esta política podríamos resumirla como “la integración del indio a la sociedad nacional **con todo y su bagaje cultural, proporcionándole los instrumentos de la civilización** necesarios para su articulación dentro de una sociedad moderna” (Aguirre,1976:27).

En las primeras acciones dentro de la política de integración se entiende que este proceso requiere de ser abordado no sólo desde el ámbito educativo, sino atender prioritariamente las condiciones socioeconómicas de la población india.

A. Los años treinta

En el terreno lingüístico se considera que la lengua indígena será el instrumento principal en la educación del indio y el español como segunda lengua. La cultura y lenguas vernáculas son vistas por los gobernantes y científicos sociales de ese tiempo, como una aportación valiosa al enriquecimiento de los mexicanos.

Es el régimen callista cuando empieza a gestarse una política distinta hacia los indígenas, debido a las difíciles condiciones políticas que se vivieron en el campo: la lucha cristera, levantamientos agraristas en varios estados por el incumplimiento de reparto agrario; así como, la depresión mundial de 1929. A estos acontecimientos se agregaron los escasos logros en materia educativa en las regiones indígenas, por tanto Calles redefine en 1928 los postulados básicos de la política indigenista de la Revolución:

a) el enfoque integral como método; b) la coordinación como instrumento; c) la comunidad, no el individuo, como sujeto de educación; d) el proyecto regional, como procedimiento de ataque a un vasto problema (Aguirre Beltrán,1973:116)

Después del conflicto cristero se realiza una transformación de los programas de estudio enfatizando la historia patria con la finalidad de fomentar el nacionalismo.

Toca a Narciso Bassols al frente de la SEP (1931-1934) enfrentar esta etapa de radicalización: Estado vs Iglesia; a iniciativa suya con la intención de mejorar y coordinar en todo el país la preparación y práctica de los maestros del campo se edita

la revista *El Maestro Rural*. Uno de sus propósitos es difundir la política oficial para que los maestros asuman en mejores condiciones la confrontación con la Iglesia en la lucha contra el “fanatismo religioso” (Martínez,1983).

Bassols da un sentido económico a las misiones culturales, sabe que la educación por sí misma no podrá realizar una transformación profunda de las condiciones del campesino, asevera:

Como fundamento y punto de partida de una intensa transformación de las condiciones del campesino, se encuentra el factor económico, y que sólo en la medida en que las condiciones económicas del campo mejoren... será posible tener una transformación social provechosa...(Bassols,1932:8)

En esta perspectiva se pretendió preparar como técnicos agrícolas a los maestros rurales, Bassols creó en 1933, las Escuelas Regionales Campesinas, en las que al maestro se le enseñaba agricultura al mismo tiempo que se le formaba en la profesión docente. Las Regionales Campesinas se conformaron de una normal regional, una central agrícola, una misión cultural y un cuerpo de investigación (Ramírez, 1976:37)

De esta manera, se promueve que la escuela rural juegue como transformadora en la comunidad de los sistemas de producción, distribución y consumo, organizada en sociedades cooperativas.

La tarea del maestro es para Bassols la de planificador económico de una región para transformarla productivamente, la escuela regional campesina asumirá su formación.

Bassols sustituyó la Casa del Estudiante Indígena por los Centros de Educación Indígena (1932) en el “corazón de las zonas indígenas”, los que fungían como internados que impartían enseñanza normal elemental para que sus egresados fueran maestros rurales y promotores del desarrollo campesino regional (Ramírez,1976:36).

En esta misma época se creó el Instituto de Estudios Lingüísticos en la Universidad Nacional, con el objetivo de realizar investigaciones que apoyaran a las academias regionales de las lenguas náhuatl, otomí, tarasca y maya. Su fundador Mariano Silva y Aceves proponía que los estudios lingüísticos apoyaran la elaboración de materiales y la formación de maestros para una educación bilingüe.

En los inicios de la década de los treinta, el crítico contexto político favoreció el avance de una postura distinta frente a los indígenas. Es Moisés Sáenz quien recupera de Gamio el enfoque integral. El mérito de Sáenz fue dar los primeros pasos hacia una nueva propuesta, como resultado del mencionado acercamiento a las escuelas rurales plantea una tesis opuesta a la de incorporación: la de integración. En ella contempla una visión global de la problemática, que resuelva no sólo el aspecto cultural sino la condición de injusticia e inequidad económica y política de los indígenas.

En vez de incorporación, se propone la tesis integralista. No incorporar al indio sino integrar a México [...] Integrar en lo cultural, no vendiendo retazos de civilización ni imponiendo cartabones de cultura, menos todavía importando del exterior lo que no es nuestro; recomblando, sí,

nuestros valores vernáculos, solidarizándonos con las obligaciones de la tradición [...] Integración política, más que escribiendo estatutos y formulando jurisprudencia, por el diario esfuerzo porque la justicia social sea un hecho [...] (De la Peña, *op cit.*:62)

En 1932 el mismo Sáenz intentó poner en práctica sus ideas al establecer la Estación Experimental de Incorporación Indígena en la comunidad michoacana de Carapan. Las finalidades eran a la vez que crear un instituto de estudio e investigaciones de orientación etnológica y sociológica, poner en práctica un programa de acción para “culturizar al indio” mejorando sus condiciones de vida e integrar a las comunidades al conglomerado social mexicano (Sáenz,1936:8).

Sáenz sostenía que el *problema indígena* era

una cuestión de grupos humanos aislados, remotos, olvidados... es un problema humano, y en cuanto a México, corre en función de la integración nacional. El proceso de socialización, por sí solo, basta para su resolución, siempre que entendamos que socializar quiere decir comunicar y comunicarnos e implica en seguida la participación mutua de beneficios y responsabilidades. Socializar al indio no es incautarlo, ni regimentarlo, ni exterminarlo; es hacerlo una parte de nosotros (Sáenz,1936:197-198).

El proyecto Carapan fue efímero, seis meses, según anota el mismo Sáenz al hacer una valoración de él. Las limitaciones que encontró fueron: el proyecto había sido demasiado pedagógico, ya que, había hecho falta la intervención de todas las agencias del gobierno además de la SEP. Asimismo, señalaba la falta de recursos económicos suficientes y la dificultad para vincular la investigación con la acción social, además de las diferencias que tenía con el secretario Bassols.

Sin embargo de esta experiencia, se recuperaron algunos lineamientos de lo que sería la política indigenista de Cárdenas y el proyecto de Departamento de Asuntos indígenas que Sáenz le propuso cuando llegó a la presidencia.

El contexto político de crisis en esos años antes mencionado, permite comprender la necesidad de tomar medidas de mayor profundidad para evitar un estallido social que pusiera en peligro los fundamentos del sistema político existente. La coyuntura política abre la posibilidad de que otros grupos más progresistas como el cardenista lleguen al poder y que instrumenten medidas radicales como el reparto agrario, la expropiación petrolera y la educación socialista.

El gobierno cardenista se caracterizó por la magnitud de los recursos que destinó a la educación; según el estudio de Kneller, el gasto federal, el número de escuelas, maestros y estudiantes rurales se elevaron a más del doble (Kneller,1951:54).

La modificación al Artículo 3º Constitucional fue aprobado en octubre de 1934 en los siguientes términos:

La educación que imparta el Estado será socialista y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y

actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del Universo y de la vida social... (Vázquez,1979:175)

Lo que caracterizó a la educación socialista fue la ausencia de una concepción precisa y clara del significado de socialista entre funcionarios y especialistas responsables del diseño de programas y acciones educativas.

La confusión condujo a que se dieran las más diversas interpretaciones. Entre los educadores connotados encontramos al mismo Ramírez, quien en una posición radical entendía el objetivo de la escuela encaminado hacia el logro del comunismo preparando políticamente al ciudadano y capacitarlo para impulsar una nueva economía nacional.

El órgano de difusión de la política educativa *El Maestro Rural* en sus editoriales planteaba una posición distinta a la de Ramírez: preparar a los ciudadanos para alcanzar la “justicia integral”, “lograr progresos en la organización económica de la sociedad”, “hacia la consecución del colectivismo” (1934:3-4).

Si entre los responsables de conducir la política educativa se encontraba tal confusión, pensemos en los maestros urbanos y rurales ante un cambio tan radical sin una preparación previa. Para contrarrestar esta situación se elaboraron una serie de guías oficiales que pretendían concretar el nuevo Artículo Tercero en el proceso de enseñanza.

Éstas fueron: *Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista*, publicado en 1935 que contenía “el programa de ciencia, trabajo industrial y agrícola y trabajaba contra el fanatismo”. Dos publicaciones más que apoyaron el trabajo del maestro fueron *Bases de la Escuela Secundaria Socialista* y *Fines de la Educación Socialista*.

Otras medidas para apoyar la formación de maestros fueron conferencias y cursos breves sobre “la lucha de clases al través de la historia, el socialismo y su origen, historia de las doctrinas filosóficas, y el arte al servicio de la revolución” (Britton,1976:150-151)

El Instituto para la Orientación Socialista dentro de la SEP, fue el encargado de supervisar la aplicación práctica de la educación socialista, hacia mediados de 1935 ya habían 16 Institutos estatales y regionales de Oaxaca a Chihuahua. En un corto tiempo se elaboraron libros de texto y en particular de historia bajo la perspectiva socialista.

Según Britton, las ideas centrales de las actividades de orientación al maestro giraban en torno a “la muerte del catolicismo y del capitalismo y la creación de una sociedad sin clases ni religión “ (*Ibid.*:153).

Las dificultades para el desarrollo de la educación socialista chocó con la preparación inadecuada de los maestros, en las zonas urbanas con su conservadurismo y su devoción religiosa. Isidro Castillo (1965) actor en el proceso criticaba la copia fiel del modelo ruso inadecuada a la realidad mexicana.

La situación de las escuelas rurales con población hablante de lenguas indígenas, en las que se pretendía el énfasis en conceptos abstractos como lucha de clases, materialismo dialéctico, con seguridad eran incomprendidos.

Sin embargo, muchos maestros rurales estuvieron de acuerdo con la orientación socialista de la educación y se convirtieron en los principales propagandistas, en agitadores sociales y políticos que se comprometían en acciones más allá del salón de clases.

Cárdenas explicitaba el papel del maestro rural

El maestro rural es el guía del campesino y del niño y debe interesarse por el mejoramiento de los pueblos. El maestro ha de auxiliar al campesino en la lucha por la tierra y al obrero en la obtención de los salarios que fija le ley para cada región (Durán, 1976:212)

Una gran mayoría de los maestros rurales asumieron este papel en el reparto agrario como lo apunta Raby:

...si la comunidad rural quería obtener la tierra, lo primero que necesitaba era la conciencia de cómo organizarse para presionar a las autoridades. El primer paso era la creación de un comité agrario que presentara su petición a la Comisión Agraria del Estado, para que emitiera el decreto de "Restitución", "dotación", o "ampliación", ... Era un caso común que los maestros tuvieran un papel dirigente en este trabajo de organización previo ... Cuando los maestros provocaban el deseo de obtener tierras haciendo conocer a los campesinos las leyes agrarias e instruyéndolos en sus derechos, puede decirse que actuaban como agitadores en sentido estricto, y esto irritaba grandemente a la opinión conservadora (Raby, 1974:110-116).

Durante la etapa cardenista se ponen en marcha numerosos proyectos que intentan por primera vez establecer una relación directa y diferente con los pueblos indígenas, la que mejoraría no sólo la educación sino sus condiciones de vida.

La institución que atendería las demandas indígenas sería el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI), Cárdenas reconoce la condición india en la exposición de motivos al crearse dicha instancia gubernamental:

Las duras condiciones de vida en que se encuentra una buena parte de nuestra población indígena, carente de los más elementales beneficios de la civilización, sumida en la mayor pobreza y en muchos casos formando grupos aislados por completo del resto del país [...]

El hecho patente de que hasta hoy, por desgracia, son bien escasos los resultados que se han obtenido en el sentido de lograr un verdadero mejoramiento de las capas de población indígena en la República (Aguirre,1973:138)

Al fundar este Departamento -organismo autónomo directamente conectado con el presidente- se recogieron las experiencias del antiguo Departamento de Educación y Cultura Indígena cuando se creó la SEP, las Misiones Culturales, así como las ideas de Sáenz.

Bajo la dirección del DAAI se concentraron distintas instancias que modificaron el propósito inicial de ser un organismo encargado de gestionar y promover restituciones,

dotaciones, ampliaciones y confirmaciones de ejidos y tierras comunales de los pueblos despojados. Sin embargo, al DAAI se le incorporan los centros de educación indígena ahora convertidos en centros de capacitación económica y técnica y las misiones culturales con el nombre de brigadas de mejoramiento indígena.

La historia de desarraigo de la casa del estudiante indígena se repite en los centros de capacitación económica y técnica, cuando concentran en uno de estos centros a mujeres indígenas de distintas etnias, para prepararlas profesionalmente como enfermeras, educadoras y trabajadoras sociales.

Aguirre Beltrán opina, que el Departamento de Asuntos indígenas y los organismos adscritos a él, no cumplieron con los objetivos que el gobierno cardenista se proponía debido a una mala administración, a una pésima orientación en la política social, al bajo nivel en las acciones técnicas y sobre todo a la injerencia del Departamento en las secretarías de Estado que lo sintieron como intromisión y crear un Estado dentro de otro Estado.

No obstante, me parece que hubo aciertos y avances, por ejemplo: por vez primera los indígenas fueron escuchados, el DAAI organizó de 1936 a 1940 ocho congresos regionales en los que convergieron indígenas de distintos lugares del país para plantear demandas colectivas. Entre sus líderes se encontraban aquellos indígenas formados en la casa del estudiante indígena, en los centros de educación indígena y en las escuelas regionales campesinas, lo cual mostraba resultados positivos a más largo plazo de estas instituciones.

Donde considero hubo avances significativos fue en el terreno de la educación bilingüe, ya que desde los trabajos de los frailes en la Colonia, por vez primera se dieron pasos concretos en el estudio de los idiomas indígenas que hicieran posible su escritura.

a. Política lingüística

Silva y Aceves promovió la visita del lingüista William Townsend en 1935, quien participó en el 7º Congreso Científico Interamericano y a partir de entonces obtuvo el apoyo gubernamental para estudiar 30 idiomas indígenas en los años siguientes de esa década. Con él participaron colegas del Instituto Lingüístico de Verano y de instituciones mexicanas como la recién fundada Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH).

La labor de estos científicos sociales fue ardua en la producción de alfabetos fonéticos, elaboraron gramáticas, diccionarios, listas de vocabularios y aleccionando a maestros en las técnicas de la educación bilingüe (Heath, 1986).

Este trabajo contó con el apoyo del exterior cuando se realizó la 3ª Conferencia Interamericana de Educación donde se expusieron los avances mexicanos en educación bilingüe y los participantes votaron la siguiente resolución:

Se recomienda el bilingüismo en la educación del indio, para hacer más fácil y efectiva la educación de los indígenas, afirmando así el valor cultural que tienen las lenguas aborígenes, con tendencia a extender el idioma nacional ("Resoluciones...", 1937:39).

Para 1939 se reunió la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas a instancias de Cárdenas con la intención de consultar a especialistas y formular una política de habla para México. La Asamblea confirmó los saldos negativos de la anterior política de castellanización, señalados entre otros por Sáenz: unos cuantos indios habían adquirido un "leve barniz bilingüe", ya que, el español carecía de significado para ellos, sólo se reducía a algunas "frases estériles, saludos o intercambios en el mercado".

La Asamblea convino que lo deseable era un

bilingüismo extendido que pudiera proporcionar mejor salud, salubridad y técnicas agrícolas o sea los aspectos de la modernización que eran necesarios al indio para conseguir oportunidades semejantes a las de otros mexicanos. El objetivo, pues, no era extinguir el idioma vernáculo del indio empleado por él al hablar con sus familiares y los miembros de la comunidad cerrada; la meta consistía en sumar a ese lenguaje de grupo el idioma español, que utilizaría en las áreas de su vida que el indio pudiera considerar ventajosas para su progreso social o económico (Heath, 1986:176-177)

Los resultados más notables de la Asamblea fueron la creación del Consejo de Lenguas Indígenas y el llamado Proyecto Tarasco al que se avocó la Dirección de Lingüística del DAAI. Éste se llevó a cabo en la comunidad indígena de Paracho, Michoacán (De la Peña, *op cit.*,:73).

El Departamento reunió a un grupo de intelectuales encabezados por Mauricio Swadesh cuyos principales retos eran crear una cultura escolar compatible con la cultura indígena y desarrollar el proyecto piloto de educación bilingüe que serviría con posterioridad a proyectos regionales.

La finalidad era alfabetizar en la lengua purépecha, pero que traspasara el ámbito escolar y se convirtiera en un medio escrito dándole a la escritura una función social, para tal fin se instala en Paracho una imprenta en la que se producen materiales académicos e informativos: cuentos, leyendas, temas sobre agricultura, alimentación e higiene con indicaciones sobre la profilaxis de la viruela, la tifoidea y otras enfermedades, y consejos sobre la protección de los suelos, los bosques y la utilización de los manantiales. De esta manera al mismo tiempo que practican la lectura se informan de asuntos de interés general y de la vida diaria de los habitantes de la región.

El aprendizaje del español vendría después como el instrumento de comunicación nacional, es decir como lengua franca.

Para llevar adelante el proyecto se realizó una investigación lingüística previa y Swadesh reunió a 20 jóvenes, hombres y mujeres, hablantes de purépecha cuya preparación en su mayoría era de haber permanecido por un tiempo más o menos largo en normales o internados indígenas de la región.

La capacitación consistió en cursos intensivos sobre alfabetos, metodología, traducción de textos indígenas y propaganda; se elaboran cartillas con el método Townsend, en cuyas primeras páginas contienen sílabas sencillas y las últimas mayor número de fonemas. Se emplean dibujos con la indumentaria y usos de la región que permiten dar un contenido local; los jóvenes así preparados se integran a las misiones alfabetizadoras bajo la jefatura de un técnico en lingüística y trabajan con niños y adultos (Aguirre Beltrán, 1973:166-167).

Otro acontecimiento que influyó, más tarde, en la consolidación de una política indigenista fueron la celebración del Primer Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro, Michoacán en 1940, cuya preocupación central era cómo elaborar programas “científicos” que contribuyeran a la “emancipación” del indio, es decir aplicar la investigación en la búsqueda de soluciones para resolver problemas prácticos.

Álvarez Barret presentó una ponencia ante este Congreso, en la que expone, de manera clara y sencilla, los fundamentos pedagógicos de la validez del uso de la lengua materna en el proceso de alfabetización de los pueblos indígenas. Con dichos fundamentos sienta las bases de la educación bilingüe, que aún hoy día siguen vigentes:

- a) El indígena usa la lengua española como se usa cualquier instrumento, esto es, en la medida que sus necesidades se lo exigen.
- b) Esa medida está determinada por sus relaciones con la población no indígena, que se reducen a las transacciones indispensables para asegurar la venta de su producción agrícola o artesana y para adquirir los artículos de primera necesidad.
- c) Fuera de este acto mercantil, su vida entera se desarrolla en un ambiente de sus relaciones con la naturaleza y con sus hermanos de grupo; y se expresa con toda naturalidad, libertad y entusiasmo, en su lengua materna.
- d) La adquisición de la lengua materna está ligada de la manera más estrecha, a la formación de la psiquis infantil, por lo mismo, es el órgano por medio del cual se realizan los fenómenos de pensamiento y la emoción, o dicho de otro modo, es en ella en la que se piensa y se siente.
- e) La adquisición de una segunda lengua es sólo un proceso de superposición de conceptos. El bilingüe sigue pensando en la lengua materna y al usar la otra procede por traducción.
- f) El aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso psicológico, complicado y difícil, que requiere, para realizarse con éxito, asentarse sobre la base de un lenguaje oral, ágilmente manejado, y que sea el medio habitual de expresión del pensamiento y de la emociones.
- g) Estas condiciones sólo las reúne la lengua materna; por eso, sólo en ella puede realizarse de una manera eficaz el aprendizaje de la lectura y la escritura (*Ibid.*:157).

Los esfuerzos hasta aquí descritos, el enorme trabajo de los científicos sociales y el debate de la educación bilingüe realizado durante la etapa cardenista, venció al método directo, sin embargo hay que reconocer que la educación bilingüe no había logrado difundirse y consolidarse en las escuelas rurales.

B. De los años cuarenta a los sesenta

Al cambiar el gobierno cardenista por el ávilacamachista en la coyuntura de la Segunda Guerra Mundial, las políticas en general del nuevo régimen sufrieron un viraje hacia la derecha, lo cual fue notorio en materia educativa e indigenista.

La unidad nacional ante la guerra y los enfrentamientos provocados por las reformas de Cárdenas fue el lema que acompañó a los siguientes gobiernos de Manuel Ávila y Miguel Alemán, en el terreno educativo se tradujo en volver hacia la homogeneidad en los programas de educación primaria y normal para el medio urbano y rural.

La “escuela del amor” separó en la educación primaria y normal a mujeres de hombres al estilo de la escuelas del siglo XIX. El maestro rural no sería más un líder social, su trabajo se restringiría a la labor pedagógica.

A pesar de estas adversas condiciones, el segundo Plan Sexenal reconoció tímidamente el uso de las lenguas indias en actividades impartidas fuera de la escuela como en la radio, teatro y artes plásticas en las regiones indígenas para difundir la cultura nacional.

Se redujo el presupuesto al DAAI lo que significó la cancelación del Proyecto Tarasco y se retrasó la fundación del Instituto Nacional Indigenista que había sido un compromiso contraído en 1940, cuando se fundó el Interamericano.

Al establecerse el Programa Nacional de Alfabetización, se agregó a la Ley que puso en marcha la campaña que el DAAI se encargaría de preparar textos bilingües, para lo que se adiestraron a 50 maestros bilingües quienes los elaborarían en maya, purépecha, ñahñu, y dos dialectos del náhuatl. Cada uno de los capacitados a su vez preparó a diez maestros para la alfabetización en las regiones indígenas. El proyecto en Michoacán fue el único que tuvo éxito seguramente por los antecedentes del trabajo realizado en el proyecto Tarasco, al que le había dado continuidad el lingüista Lathrop.

Quien dirigió la empresa de alfabetización fue Mauricio Swadesh con el apoyo de maestros, lingüistas y antropólogos, muchos de ellos antiguos colaboradores suyos en el Proyecto Tarasco.

Durante la gestión de Ávila Camacho se sostuvieron algunas investigaciones de carácter económico, social y cultural en las regiones indígenas. Un hecho relevante fue el homenaje que por primera vez en la historia de nuestro país rindió la Cámara de Diputados a la población india, el 18 de diciembre de 1942, al que asistieron delegaciones indígenas de Yucatán, estado de México, Sinaloa, Aguascalientes, Michoacán, Baja California y Quintana Roo.

Un cambio más drástico en la política indigenista lo llevó a cabo Miguel Alemán, cuya prioridad era impulsar el desarrollo industrial y comercial, por lo que consideró que los indios no podían seguir siendo objeto de la caridad estatal. De este modo dismanteló el DAAI y creó la Dirección de Asuntos Indígenas dentro de la estructura de la SEP.

La visión empresarial del secretario de educación Manuel Gual Vidal, lo condujo a priorizar las obras públicas de electrificación, nuevas industrias, agricultura mecanizada en las zonas rurales, abandonando el enfoque de la escuela rural como promotora del desarrollo comunitario.

El antiguo Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas se le rebautizó con el nombre de Instituto de Alfabetización para indígenas monolingües. Éste continuó preparando cartillas bilingües e investigaciones etnológicas de los pueblos indios antes estudiados.

En 1948 se funda el Instituto Nacional Indigenista (INI) bajo la dirección de Alfonso Caso con la cercana colaboración de Gonzalo Aguirre Beltrán, quienes plantean otra concepción del indio y del trabajo indigenista en una región intercultural.

Iniciaron su trabajo con investigaciones regionales en las cuencas del Tepalcatepec, el Papaloapan, la Tarahumara y la Mixteca, como aportaciones a las secretarías de Estado encargadas de la atención a los pueblos indígenas.

Más adelante el INI amplió su intervención en las regiones interculturales de refugio, bajo la premisa de romper la subordinación de las comunidades indígenas al centro ladino mediante el desarrollo integral regional, dirigido desde un “centro coordinador” situado en la ciudad primada.

El desarrollo integral traducido en acciones era entendido como “la construcción de caminos, la enseñanza de nuevos métodos de cultivo, la introducción de nuevas técnicas en los oficios, el mejoramiento de las industrias, la difusión de los más modernos conceptos de la higiene” ... que mejoren la salubridad e higiene y “dándoles una educación elemental necesaria para la vida del hombre moderno” (Aguirre y Pozas, 1981:215).

Así se funda el primer centro coordinador indigenista en la región chiapaneca Tzeltal Tzotzil, que se proponía desarrollar tres acciones: la económica agropecuaria, la educativa y la sanitaria.

La acción que reviso someramente por el interés que reviste para este trabajo es la educativa, ya que algunas de sus concepciones y prácticas tanto en la formación docente como en la escuela indígena me parece que continúan presentes.

El propósito educativo del centro coordinador era reconstruir “el hábito de la escolarización” mediante una campaña de convencimiento dirigida a la población adulta, acerca de la utilidad de la escuela. Los materiales empleados en esta campaña estaban escritos en lengua vernácula y las películas que se produjeron tenían como argumento los problemas de la comunidad, representadas en su ambiente y con personajes nativos.

Los conocimientos básicos que se impartían eran “lectura, escritura y operaciones elementales de cálculo”, además de “materias que favorecen el propio desarrollo de la cultura y la comunidad indígena” y aquellas que permitían “la integración de esa cultura y esa comunidad a la cultura y sociedad nacionales.” La enseñanza se impartía en la lengua y dialectos vernáculos (Aguirre Beltrán, 1973:224).

Los promotores eran elegidos dentro de la misma comunidad donde prestarían sus servicios para lograr con mayor facilidad “la inducción de cambios culturales”, al mismo tiempo que “el arraigo en la comunidad de esos sujetos ...permite su persistencia en el servicio, durante una larga temporalidad, en parajes que no son atractivos y abandonan rápidamente los maestros extraños al grupo” (Ibid.:227)

La formación de los promotores se llevaba a cabo en escuelas de “formación subprofesional” las que se instalaron en los internados de los centros coordinadores. En ellos se imparten cursillos breves cuyos contenidos formativos se organizaban en tres “categorías”:

- 1) El destinado a que los promotores culturales asimilen o afirmen lo que van a transmitir ... y los métodos y técnicas de su realización;
- 2) El que tiene por finalidad la adquisición de conocimientos de orden práctico, por ejemplo, técnicas de vacunación, dedetización, inyecciones hipodérmicas, curaciones de emergencia, injerto de frutales, cuidado de animales, fabricación de ladrillo, teja etc.
- 3) El que pretende el incremento del bagaje cultural de los promotores (Ibid.:228)

Con los resultados obtenidos en los primeros centros coordinadores indigenistas que para 1963 eran 12, Aguirre Beltrán presenta ante la VI Asamblea del Consejo Técnico de la Educación, una ponencia con la que se acepta oficialmente el enfoque integral en la educación india y “la alfabetización en lenguas vernáculas” (Aguirre,1988:23).

De esta manera, en 1964 se crea el Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües dependiente de la SEP como un servicio extraescolar. A principio de los años setenta el Servicio pasó a formar parte de la recién creada Subsecretaría de Educación Popular y Educación Extraescolar, en la Dirección de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, lo que le dio la validez oficial.

Los promotores bilingües al formar parte del personal docente recibieron la preparación que el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) ofrecía a los maestros en esos años. La modalidad de estudio con la que operaba el IFCM la llamaban a distancia y consistía en: sesiones semanales durante el año escolar y cursos intensivos en los dos meses de vacaciones de fin de cursos, durante seis años consecutivos (Hernández y Guzmán,1982).

En los inicios de la década de los años setenta, los promotores culturales bilingües ya como personal de la SEP, incrementaron su número para dedicarse exclusivamente a la tarea educativa, atendiendo “el grado preparatorio”. La finalidad era “dar a los niños suficientes elementos de castellanización y para iniciar, con mayor facilidad, su instrucción primaria (Ibid:90).” En 1978 con el programa Educación para Todos, el grado preparatorio se convirtió en educación preescolar en zonas indígenas.

Nancy Modiano (1974) proporciona evidencias en su investigación educativa (1964-1965 y 1973) de la región de los Altos de Chiapas, en la que se ubicaba el Centro Coordinador Tzeltal Tzotzil. Esta información permite, hasta cierto punto, acercarnos a la realidad de la práctica docente de finales de los cincuenta y la década de los sesenta en que se formaron los maestros, principalmente en el INI.

Quizá como lo muestran los datos y el corto tiempo que tenía de operar el IFCM, había una mayor influencia formativa de los mencionados cursos del INI que de la preparación pedagógica del IFCM.

El estudio de Modiano abarcó 26 escuelas que atendían a la población eminentemente indígena de la región de los Altos de Chiapas. En ese entonces se clasificaban en federales, estatales y del INI; las de este instituto eran bilingües como lo establecía el programa indigenista, las demás monolingües en español. Los maestros de los dos primeros tipos de escuelas eran hispanohablantes y bilingües en las del INI.

A continuación presento una larga cita de fragmentos del trabajo de Modiano con la intención de mostrar la reiteración constante de problemáticas que aun hoy día continúan vigentes, por lo menos en la región amuzga.

La comparación del desempeño de los maestros en los tres tipos de escuelas arrojaron los siguientes resultados:

Algunos de los maestros del INI habían hecho únicamente los dos primeros años de primaria al recibir su nombramiento, pero los contratados recientemente habían terminado la primaria antes de recibir el empleo (p.188)

Todos los maestros daban sus clases en español y muchos de los que eran bilingües abandonaban el uso de la lengua indígena en sus clases después del primer año (p.179).

El programa de estudios rara vez se extiende más allá de la educación fundamental de los primeros años; los demás aspectos académicos y culturales de este programa generalmente no reciben ninguna atención. Se hace hincapié en la alfabetización, porque se le considera la base esencial en el desarrollo económico y cultural de la comunidad... se pone mucho énfasis en una noción altamente abstracta de nacionalismo; en todas las escuelas se realizan semanalmente asambleas dedicadas a ceremonias patrióticas, y se presta mucha atención a los héroes nacionales durante los días conmemorativos cívicos (p.181)

Algunos maestros parecían tener excelentes relaciones con sus alumnos, dar sus clases con claridad de método y de objetivo, e interesarse en el progreso académico de cada uno de los escolares. Esto era aplicable tanto a maestros indígenas como mestizos, en los tres sistemas educativos, federal, estatal y del INI. Sin embargo, en la mayoría de las aulas dominaba una atmósfera de confusión. En la mayor parte de las escuelas estatales y federales la barrera lingüística u otros obstáculos para la comunicación entre maestro y alumnos parecía ser la explicación de esto. Los recién graduados de las escuelas normales que eran los únicos maestros que habían recibido alguna capacitación sobre métodos educativos modernos, eran al mismo tiempo, entre el personal docente, los que más ignoraban el lenguaje y la cultura local... Muy pocos maestros hacían algún esfuerzo de ir más allá de las lecciones explícitas que figuran en los libros de texto federales. Tuve la impresión de que los alumnos creían tener que digerir un libro página a página, y que memorizar y aprender es lo mismo (p.189).

Parece que los maestros del INI están más capacitados para comunicarse con sus alumnos, sin embargo, sus aulas tenían un aspecto de confusión como las de los maestros mestizos, generalmente porque no comprendían bien la materia explicada ni los métodos de enseñanza (p.190).

El material (didáctico) federal generalmente no tiene relación con la vida diaria de los niños. Por ejemplo, la primera lección de lectura que sigue a la presentación de las vocales, se refiere a un osito de juguete; son muy pocos los indígenas de los Altos que tienen alguna idea de lo que es un juguete de peluche en forma de osos, ni, en fin de cuentas, de lo que es un oso (p.193).

Los maestros deben dirigir a las comunidades. La mayor parte de los maestros indígenas, según parece, trabajan bien con sus comunidades, mientras que los maestros mestizos parecían tener dificultades, ya derivadas de actitudes negativas, ya de la barrera cultural y lingüística que los esperaba (sic). No obstante había excepciones en ambos grupos... (p.182)

Todas las escuelas deben patrocinar programas de desarrollo de la comunidad a nivel local. Muchas de las escuelas, tanto federales como del INI, tenían parcelas de cultivo para la enseñanza agrícola, pero la mayoría se encontraban en las del INI.

En la época en que se hizo este estudio, dos escuelas del INI habían promovido poco antes el establecimiento de mercados los sábados... La mayoría de los demás proyectos de mejoramiento comunitario fueron encontrados en las escuelas del INI, entre ellos cuatro clases de costura a máquina ... regaderas públicas... lavaderos públicos. Parece así que los proyectos de desarrollo comunitario eran emprendidos más bien por las escuelas del INI que por las federales y estatales (pp.239-240).

La información hasta aquí vertida, apoya la tesis que sostengo sobre la identidad del maestro bilingüe como una construcción social e histórica. Enseguida destaco y enumero aquellos puntos que son parte de los núcleos problemáticos de este trabajo.

Como ya vimos, las anteriores experiencias educativas de la castellanización directa con poblaciones monolingües en lengua vernácula, hicieron evidente que la penetración cultural a través de la escuela requería del uso de la lengua nativa, lo cual en parte, condujo a modificar la política de lenguaje hacia una educación bilingüe.

De esta manera, por primera vez se seleccionan de entre los integrantes de la comunidad al futuro promotor, la dificultad estribó entonces en encontrar a quienes contaran con estudios por lo menos de primaria, de esta forma se prioriza que sean originarios de la comunidad, aunque sólo supieran leer y escribir en español.

Los contenidos formativos de los promotores culturales limitados a leer y escribir, me parece que explican, por un lado, la concepción de formación docente desde la perspectiva del saber hacer lo que el maestro necesita son "técnicas y métodos".

Por otro lado, nos habla de la necesidad del maestro de contar con conocimientos prácticos más que los limitados conocimientos escolares que contribuyeran a mejorar las actividades productivas y la salud para lograr la intención de integrar al indio a la sociedad nacional.

En el documento de Modiano confirmamos que entre los maestros bilingües del INI había una ausencia de preparación profesional, lo cual daba como resultado, en algunos, la falta de claridad en su intervención pedagógica. Sin embargo, el ser hablantes del idioma de sus alumnos favorecía la comunicación y las relaciones con éstos, situación que era fundamental en el proceso educativo. Mientras que para los

maestros hispanohablantes el desconocimiento del idioma indio era una barrera infranqueable, a pesar de contar con una formación normalista.

Otra ventaja para los maestros indígenas era el ser miembros de la comunidad en la que trabajaban por lo que había una identificación y comprensión cultural, de ahí el éxito en los programas de desarrollo comunitario que de alguna forma compensaba la limitada labor pedagógica.

Se observan como constantes en la formación docente de los maestros indígenas la baja escolaridad, la ausencia de una formación pedagógica general y ahora la falta de una metodología para el manejo de dos lenguas.

Como hemos visto la promoción de la comunidad como la tarea primordial del maestro desde la primera etapa de la escuela rural, el INI lo refuerza y hoy lo apreciamos como una función de gestión que las comunidades exigen a los maestros bilingües.

En lo que se refiere a la enseñanza de la escritura de la lengua indígena que estipulaba la política indigenista, ésta se llevaba a cabo exclusivamente en las escuelas del INI, aunque los propios maestros bilingües abandonaban el uso del idioma vernáculo después del primer año.

2.3 Política de participación

Las acciones del INI, las experiencias que de ellas se derivaron, la coyuntura política con el ascenso de la organización indígena en el nivel continental de los años setenta, así como en el contexto nacional, el cuestionamiento al sistema político mexicano a raíz del movimiento estudiantil de 1968, fueron procesos que, en cierta forma, coadyuvaron a cambiar el rumbo de la política indigenista.

Durante el régimen de Luis Echeverría se dan los primeros pasos hacia una nueva etapa de la política indigenista, se inicia con la “apertura” al “diálogo” entre los indios y el gobierno, este cambio es una respuesta a la organización indígena independiente que se generó a partir del Congreso Indio de Chiapas en 1974.

Es en el gobierno de López Portillo donde se concreta la nueva corriente de “indigenismo de participación” en el programa del INI “Bases para la Acción 1977-1982”. Los objetivos subrayan lograr la mayor participación de la población indígena en la producción y en los beneficios del desarrollo nacional; se promueve la revaloración de las culturas autóctonas las que son consideradas parte de la identidad nacional y ya no un obstáculo para la consolidación de la nación (Barre, 1985).

Es en estas características del cambio de rumbo de la política en las que me baso para designarla como “política de participación” y agregarla a la clasificación de Aguirre Beltrán como una etapa más.

El reconocimiento legal y político a la diversidad lingüística y cultural en el plano educativo, se inicia en el sexenio de Echeverría en el Capítulo I, Artículo 5º, fracción III de la Ley Federal Educación:

Alcanzar, mediante la enseñanza de la lengua nacional, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas (SEP,1973).

Con López Portillo, el INI delinea como ejes de su política: “la participación indígena, la autogestión y el fortalecimiento de la identidad étnica”(INI, 1978:14), es decir, el etnodesarrollo, que entiende a los indios como actores de su propio desarrollo. Durante su sexenio se destinan más recursos y se realizan importantes acciones que impulsan la creación y expansión del subsistema de educación indígena.

Aunque en los hechos la participación de los indios en la toma de decisiones estaba y está muy lejos de alcanzarse, en el ámbito educativo se avanza con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978 y la instrumentación de la educación indígena bilingüe- bicultural.

La DGEI será, desde ese momento, la directamente responsable de atender las necesidades educativas de la población indígena, en cuanto al aspecto académico. El INI contribuirá en esta tarea en la organización y financiamiento de programas desde sus centros coordinadores y sobre todo con el servicio de los albergues.

El INI continuará con acciones en las que interviene directamente y otras en las que se coordina con las secretarías de Estado. Éstas se relacionan con la investigación de las problemáticas indígenas, el aprovechamiento de los recursos naturales, el apoyo a la producción, a la comercialización, la procuración de justicia, la salud, la difusión, por mencionar las más importantes. En 1988 sus unidades operativas eran 98 centros coordinadores en todo el país ubicados en regiones indígenas (Villegas y Molinet,1988:522)

En lo que se refiere a la participación indígena en la acción educativa, si bien es innegable que ha habido colaboración de algunos maestros bilingües en distintas actividades como la elaboración de libros de texto en lenguas indígenas, o como actualizadores de sus propios compañeros; la toma de decisiones en el diseño y contenido de materiales y cursos, sigue estando en manos de especialistas o políticos, que en muchas ocasiones desconocen la diversidad de realidades lingüísticas, culturales y escolares de las regiones indígenas.

A. De la educación indígena bilingüe bicultural a la intercultural bilingüe

En este último apartado intento comparar las concepciones de las dos últimas políticas de educación indígena, acerca de cómo se entiende la formación docente, lo bilingüe y lo bicultural – intercultural, según se expresa en los documentos normativos.

Asimismo, se expone el resultado de una experiencia en la que se aplicó el modelo de Educación Indígena Bilingüe Bicultural (EIBB) en el estado de México.

Con estas evidencias pretendo contrastar las dificultades con que se enfrenta la puesta en práctica de las prescripciones normativas; en capítulos posteriores se comparan estas experiencias con lo que ocurre en la realidad escolar de Suljaa’.

a. Educación Indígena Bilingüe Bicultural (EIBB)

El contexto político en el que surge la EIBB, es el de ascenso de la lucha de los pueblos indios de México y del continente, lo que favorece la participación directa de maestros y promotores bilingües en la construcción de ella, quienes se organizaron en la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües Asociación Civil (ANPIBAC).

La propuesta de EIBB, se ubica temporalmente de 1978 a 1989, aunque el proyecto formal tardó en concretarse en el documento normativo de las Bases Generales de la Educación Indígena hasta su publicación en 1986. Mientras tanto en la realidad continuaba predominando la tendencia hacia la homogeneidad lingüística y cultural, con los intentos de los promotores y maestros bilingües en los Centros Coordinadores del INI (Acevedo, *et al.*, 1996).

Estos lineamientos prescriptivos se basaron en el “Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Indígena”, que fue elaborado como resultado del Primer Seminario Nacional de la Educación Bilingüe Bicultural en 1979, con la participación de los miembros de ANPIBAC (Garduño, 1985).

De esta manera se explica, en parte el carácter eminentemente político ideológico de su contenido, ya que en ese entonces se buscaba la apertura de espacios políticos e institucionales, lo cual se observa en su objetivo general y propuesta educativa.

Al ser la política del “etnodesarrollo”, la que enmarca el surgimiento de la EIBB, es claro que sus ideas permean el objetivo general de las Bases Generales:

promover el desarrollo integral del individuo que pertenece a las **56 etnias del país**, partiendo de su contexto cultural y lingüístico para **apoyar su desarrollo**, la revaloración cultural y la **afirmación de su identidad étnica; favorecer la participación de los indígenas** con todas sus potencialidades humanas y los recursos naturales que aún posee en los territorios en donde viven, en los procesos económicos, políticos y socioculturales de la nación mexicana (SEP/DGEI, 1986:113).

El movimiento indígena organizado por su parte, ha planteado con claridad la necesidad programática de que los **pueblos indios superen la condición genérica y colonial de indígena y se construyan como etnias autónomas**, cada una con su propia especificidad histórico-cultural plenamente asumida y desarrollada [...]

Las decisiones fundamentales que atañen a la educación basada en la cultura propia, deben ser tomadas por el propio grupo a partir de su capacidad de decisión y recogidas por el proyecto educativo global.

[...]

En primer lugar la lengua, que representa un punto de importancia insoslayable en tanto expresión, quizá la más auténtica, de la milenaria trayectoria existencial y civilizatoria de cada una de las culturas concretas. Si bien el proceso colonial ha ubicado las lenguas indígenas en posición de lenguas subordinadas, inferiorizadas e inferiorizables, restringidas a las esferas

comunal y doméstica, **es imprescindible reconocer su plena capacidad de servir como instrumento de comunicación y construcción ideológico cultural, susceptible de liberar todo el potencial que encierra.** Liberación que si bien en su inicio implica un uso básicamente escolar, no debe excluir su proyección a los ámbitos de comunicación social masiva (*Ibid.*:18-19).

La nueva propuesta de educación bilingüe bicultural al reconocer la importancia de la lengua pretendía ir más allá de la anterior propuesta bilingüe del uso de la lengua indígena sólo para aprender el español, es decir, antes no se promovía el desarrollo de los idiomas indígenas por tanto era un bilingüismo de transición. El naciente discurso de la EIBB hablaba de desarrollar las lenguas y las culturas indígenas que superara la condición de subordinación frente a la lengua y cultura nacionales.

En la búsqueda de **los grupos étnicos** que les permita volver a sus raíces, desarrollar su cultura y sus conocimientos desde una **perspectiva amplia de liberación, la educación indígena bilingüe-bicultural toma como ejes básicos a la cultura y a la lengua.** La cultura como **fundamento, como núcleo de sustentación de la educación,** a partir de los conocimientos y valoraciones que existen en las comunidades de los propios grupos étnicos. **La lengua porque ‘en cada lengua escrita o no, se acumula selectivamente la memoria colectiva y se consensa la praxis del pueblo que la habla,** en este sentido traspasa todas las actividades humanas, en cada una de las culturas específicas. Por ello es la conciencia que tiene un pueblo de sí mismo y su historia; la conciencia expresa sobre los otros, sobre el universo físico y el imaginario (Varese *op cit.*:202) (SEP/ DGEI,1986:56).

Como se aprecia en los párrafos anteriores este discurso es un ejemplo de la reivindicación que se hace de los pueblos indígenas debido a la coyuntura política de ese momento, ya que buscaba la apertura de espacios; por lo tanto, el énfasis está puesto en los “grupos étnicos”, “los pueblos indios”, las “etnias”. También se observa el lugar preeminente que se le da a la lengua indígena como parte de la identidad que se pretende fortalecer.

En el capítulo de “Fundamentos Pedagógicos” se presenta lo que guiará el trabajo docente en la nueva pedagogía. Para contar con una idea más precisa de cómo conciben la pedagogía bilingüe bicultural ilustro con citas que considero son representativas de las concepciones teóricas que se manejaban y con las que se intentaba instrumentar la EIBB.

El aprendizaje se orienta de acuerdo con los esquemas referenciales del sujeto y se considera a la lengua como parte destacada de ellos, de este modo, los contenidos curriculares tendrán que partir de sus conocimientos previos.

Dado que **el lenguaje constituye un esquema referencial básico para la capacidad reflexiva del niño así como para la adquisición y producción de conocimiento,** en el proceso educativo escolarizado **debe llevarse a cabo utilizando la lengua materna como lengua de instrucción.** (*Ibid.*:82)

La concepción de aprendizaje se encuentra vinculada a dos aspectos fundamentales de la educación bilingüe bicultural el uso de la lengua materna y la selección y organización de los contenidos curriculares.

El curriculum se concibe como “un acto académico político con significaciones ideológicas, manifiestas o no”; por tanto los autores de esta propuesta educativa consideran que se hace necesario expresar con precisión:

los aspectos ontológicos, teleológicos, epistemológicos, psicológicos y psicopedagógicos del proyecto indígena bilingüe bicultural, y distinguir las consideraciones genéricas para todas las étnias, de las que son relevantes para cada una y no estén sujetas a negociación (*Ibid.*:92).

Como la elaboración de los contenidos curriculares responde a una forma particular de organizar el conocimiento bajo determinadas categorías, en este caso:

Las categorías de clasificación de los contenidos escolares... deben darse en función de los propios marcos referenciales provenientes de cada cultura... implica la necesidad de ‘identificar los componentes conceptuales que determinan su ámbito y configuran sus nexos’.

[...]

Para la educación indígena bilingüe-bicultural la selección y organización de los contenidos cobra una importancia mayor aún: **la selección de contenidos mínimos esenciales provenientes de los propios ámbitos de las culturas indígenas y su equilibrada integración con contenidos de la cultura occidental, es un factor obligado para la biculturalidad** (*Ibid.*:94).

La tarea que se planteaba requería de un estudio previo de cada cultura indígena, por lo cual representaba enormes dificultades si tomamos en cuenta los recursos humanos especializados necesarios, no sólo en antropología para conocer la diversidad de culturas, sino el concurso de pedagogos empapados de la problemática educativa de los contextos indígenas, que organizaran este conocimiento en un plan de estudios y programas escolares. Esta situación fue quizá la que determinó, en gran medida, el limitado avance curricular que se tuvo y que hasta la fecha no se ha logrado concretar.

La novedad que se introdujo fue el concepto “bicultural”, mismo que era una influencia de programas educativos para minorías hispanas en los Estados Unidos; lo denominan bicultural:

porque los contenidos programáticos parten de las raíces culturales, del pensamiento y de la trayectoria histórica de los grupos étnicos, que se vinculan y enriquecen con los elementos de las culturas nacional y universal, a las que han hecho y hacen notables aportaciones (citado en Gigante, 1991:247).

La concreción de una propuesta pedagógica se realiza en la institución social conocida como escuela; en ella se seleccionan contenidos que respondan a ciertos intereses sociales, para ser transmitidos y reelaborados simbólicamente por sus miembros. Esta selección se lleva a cabo, con base en un “arbitrario cultural” constituido en el espacio social. Es decir, en este espacio se desarrollan diversas tendencias socio-culturales y políticas, en donde **una cultura lucha por imponerse a las otras**.

(...)

Esta problemática cobra un significado singular cuando se habla de educación indígena : ésta sólo puede pensarse a partir de **un campo de confrontación fundamentalmente de dos culturas**, que tienen entre sí relaciones económicas y sociales conflictivas y desiguales y en donde la escuela ha venido jugando y juega un papel central –aunque no exclusivo–, en la constitución y reproducción social de esta arbitrariedad cultural. En este campo intercultural, desigual y conflictivo, el niño indígena entra en contacto con la cultura dominante (SEP/DGEI,1986:54-55).

Su concepción de cultura es una dicotomía entre la “cultura propia” y la “cultura ajena”, la escuela la consideran un elemento de cultura ajena, aunque en algunos casos ha sido “parcialmente apropiado en el aspecto material”(Ibid.:73)

Esta definición de lo bicultural, es estática, las culturas se presentan como dos bloques homogéneos que se confrontan en la escuela.

Me parece que de las mayores dificultades que ha enfrentado la EIBB y permanece en las prácticas escolares y de formación docente, ha sido cómo modificar esta concepción estática de cultura que ha guiado al modelo de educación indígena.

Las orientaciones dictadas por la DGEI hacían hincapié en algunos aspectos de la cultura local y le solicitaban al maestro que captara los “contenidos étnicos”, a partir de observar las prácticas sociales, de este modo los incorporaría a los programas oficiales. Así, le sugerían como contenidos étnicos: elaborar comidas tradicionales, aprovechar recursos naturales, emplear herramientas e instrumentos, participar en las celebraciones de la comunidad (SEP DGEI,1987).

Es posible que estas recomendaciones hayan influido en las nociones de los maestros bilingües ya que en sus trabajos de titulación en la UPN, manifiestan nociones que ven a la cultura conformada por elementos como las fiestas tradicionales, la vestimenta, la artesanía, es decir, sólo su aspecto material y dejan fuera otras “caras” de la cultura relacionadas con el cómo se enseña, los estilos de aprender, las formas de organización social locales.

Concebir lo bicultural como el agregado de este tipo de contenidos étnicos al programa nacional deja fuera la dinámica sociocultural del lugar, cuyos patrones locales tendrían que ser la base del funcionamiento de la escuela, de las relaciones entre maestros y alumnos, de la escuela y la comunidad, del diseño curricular. En pocas palabras, la escuela tiene que adaptarse al contexto en el cual se encuentre, para que los alumnos partan de lo conocido y estén en la posibilidad de acceder a nuevos conocimientos.

La tendencia constante a improvisar programas de formación docente para los contextos indígenas sin una investigación que los sustente, y sin la evaluación de los que se han puesto en marcha, ha impedido avanzar en el conocimiento de esas realidades escolares y en el diseño de una propuesta de formación adecuada y pertinente.

También ha influido en la poca atención sobre el aspecto cultural, el hecho de que el énfasis de la política educativa indigenista ha estado puesto en la enseñanza de la o las lenguas y el conocimiento de la cultura ha pasado a segundo término, bajo la idea de que el aprender una lengua es suficiente porque en ella se expresa y condensa la cultura.

En lo que se refiere a lo bilingüe, el documento mencionado señala las dificultades que implica la enseñanza de dos lenguas en un contexto diglósico:

En primer lugar, la **adquisición y dominio simultáneo de dos lenguas supone** el desarrollo en un ambiente donde el sujeto experimente, al mismo tiempo, **las mismas situaciones comunicativas y afectivas en ambas lenguas**. Ya hemos visto que este no es el caso de las **comunidades indígenas donde impera un profundo conflicto lingüístico**; en segundo lugar, imponer una segunda lengua –un sistema estructural y funcional distinto–, más valorada socialmente, inhibe el dominio de la lengua materna al no fomentar, y con frecuencia impedir explícitamente, el uso de sus propiedades expresivas;
(...)

En tercer lugar, el castellano se enseña como un medio de comunicación solamente y no como el sistema que en realidad es. Al ser **negadas las bases lingüístico-culturales del educando indígena, el castellano es aprendido sobre una suerte de vacío lingüístico y cultural**, por lo que aún cuando se aprenda, no favorece el desarrollo de las capacidades lingüísticas y, a la par de éstos, las intelectivas del niño indígena, ya que se le educa en un idioma con el que no tiene vínculos culturales y que interfiere en el suyo propio (*Ibid.*:41-42).

Podríamos citar aquí numerosos estudios que nos muestran que el fracaso y la deserción escolar en el medio indígena están determinados principalmente por el uso de una segunda lengua en el proceso de enseñanza. (Varese, 1983; Coronado, 1981; Aubague, *et al.*, 1983) (*Ibid.*:44).

Aunque no se hace explícito en este último párrafo, interpreto que la enseñanza de la segunda lengua es un factor que influye en el fracaso y la deserción escolares, debido a la forma como se introduce a los niños hablantes de lenguas indígenas a la lengua escrita de un idioma que es desconocido para ellos. Situación que sería radicalmente opuesta si los procedimientos y metodología de enseñanza de la lengua escrita partieran de la lengua materna y el español fuera efectivamente la segunda lengua.

En este documento normativo se considera que **la escuela:**

propiciará la afirmación étnica a partir del análisis crítico de las condiciones coloniales de las relaciones sociales, económicas y culturales que sufre la población indígena incluyendo en el mismo las dimensiones comunal, regional y étnica (*Ibid.*:86).

Al ser la escuela la “transmisora de la ideología dominante a través de mecanismos implícitos y explícitos entre los que se cuentan la normatividad y formas de organización”.

El discurso muestra la influencia de las concepciones de la teoría de la reproducción, en boga en esa época, en cuyos argumentos se basan para sostener que la manera en como se encuentra organizada la institución escolar en ese momento, no responde a las necesidades socioculturales de las comunidades.

Por lo tanto, habría que reestructurarla en el calendario y horario escolar, ya que se contraponen al calendario agrícola, la secuencia de las migraciones, la participación de los niños en la economía familiar y el ritmo de las actividades en la cotidianidad comunal.

Se reconoce el papel clave del maestro en todo proyecto educativo, “se convierte en el eje a partir del cual se producen cambios o se obstaculizan”, así como, las condiciones socioeconómicas en las que desarrolla su trabajo. En particular señalan el conflicto que

vive el “maestro bilingüe bicultural”, al encomendársele la valoración y rescate de las culturas propias de los grupos étnicos y la problemática de la internalización - en ocasiones desde la etapa de la socialización primaria- de las valoraciones de la cultura dominante”.

Esta situación la consideran como un obstáculo central a enfrentar “a través de una estrategia seria y a largo plazo de formación de maestros” (*Ibid.*:99).

Por ello proponen que:

Será necesario **reciclar ideológica y científicamente a los maestros en ejercicio y prever la formación de un magisterio especializado**. En el proyecto pedagógico que se plantea el **maestro deberá ser**, al mismo tiempo, un **conocedor profundo de la historia y la cultura de su etnia y de los elementos esenciales del conocimiento universal**, además de ser un **investigador calificado**, un investigador capaz de orientar la indagación etnológica que esta pedagogía supone (*Ibid.*:86)

Este fragmento es una evidencia de la distancia entre el discurso oficial, el deber ser del maestro y la realidad de las acciones gubernamentales que hasta la fecha, por lo menos en 16 años, se han emprendido para formar un “magisterio especializado” y un “investigador calificado”.

Como antes se dijo, la fundamentación e instrumentación de la EIBB llevó algunos años, sin embargo, las acciones no podían esperar, de esta manera se elaboraron paralelamente distintos planes y programas, documentos de trabajo y materiales que permitieran echar a andar el proyecto.

Entre ellos figura el “Cuaderno- Guía para la Educación Indígena Bilingüe Bicultural”, elaborado por el Centro de Estudios Educativos (CEE), el cual ilustra los intentos por traducir las concepciones teóricas en una práctica concreta.

La aplicación del Cuaderno se llevó en varias etapas a partir de 1984, según especifica el artículo. El Cuaderno Guía se constituía en el “instrumento metodológico que permitirá al maestro integrar los contenidos étnicos específicos”(Guzik,1986:99).

Esta propuesta metodológica la puso en práctica el CEE en la región mazahua del estado de México, en ella los maestros debían elaborar

“núcleos de trabajo” o unidades pedagógico didácticas centradas en acontecimientos, problemas o temas propios de las comunidades mazahuas que estuvieran vinculados a la vida cotidiana de los niños (*Ibid.*:100).

A falta de una propuesta curricular propia para “los 56 grupos indígenas”, la que avanzó pero quedó truncada. Este fue el primer intento por dotar al maestro de herramientas que le facilitaran la incorporación de los conocimientos locales al curriculum escolar.

La experiencia del CEE en el estado de México, muestra situaciones que todavía hoy no se han resuelto y que a mi modo de ver, están estrechamente relacionadas con la formación docente:

No todos los maestros están de acuerdo con echar a andar en la región una educación de carácter bilingüe – bicultural. Los profesores que se oponen argumentan que los **niños deben olvidarse de sus propias costumbres y de su lengua**, deben vestir como mestizos, hablar, leer y escribir español, incluso abandonar sus comunidades e irse a vivir a los grandes pueblos y ciudades.

Este desacuerdo entre los dos grupos de maestros no sólo **se reflejó** en los cursos de capacitación, sino de manera fundamental **en su trabajo en las aulas y escuelas.**

La educación indígena bilingüe bicultural era concebida por la gran mayoría de los profesores como educación bilingüe, en la que la lengua constituía el medio de transmisión de la cultura, pero **no se contempla la posibilidad de introducir contenidos étnicos en los programas de trabajo.**

[...]

La mayoría de los profesores se declaraban analfabetas en su propia lengua. Esto se agrava si consideramos que, aun en esas condiciones, los maestros **tampoco manejan o entienden de manera clara y precisa el español.**

[...]

No obstante, la **reflexión sobre la incorporación de diversos elementos de la cultura indígena dentro del programa educativo, no fue suficientemente profunda y extensa como para ser asumida** en forma firme y clara, por todos los maestros bilingües en el desempeño de su trabajo docente. Así tenemos que en el **caso de primero y segundo de primaria, el trabajo se sigue centrando en el programa oficial**, particularmente en las actividades tendientes a desarrollar en los niños la **lectoescritura en español y nociones de suma y resta.**

[

En el caso de **preescolar, los maestros se preocupan más por “preparar” al niño para su entrada a la escuela primaria** que en fomentar conocimientos, habilidades y actitudes más cercanas a su vida cotidiana y a su cultura (*Ibid.*:99-101)

Posteriormente (1987-1988) a esta experiencia, se elaboraron materiales de apoyo para que los maestros resolvieran el aspecto bicultural y la enseñanza bilingüe. En primer lugar se encuentra, el *Manual para el fortalecimiento de la educación indígena bilingüe –bicultural*, para los seis grados de primaria en el cual se daban orientaciones pedagógicas a los docentes.

Los propósitos fundamentales de dicho Manual eran el hacer recomendaciones generales a los maestros “para la incorporación de contenidos étnicos a los programas de educación primaria” (SEP/DGEI, 1987:13)

Asimismo, se introducía una guía para la lecto-escritura en lengua materna (indígena o español) en el primer grado. En aquellos casos en que la lengua materna fuera la indígena, en los grados subsecuentes se incorporaba de manera gradual el español oral y escrito.

En el mismo Manual se recomendaba al maestro el empleo de otros materiales de ese entonces, publicados por la SEP/DGEI: “Libros para la enseñanza de la lecto-escritura en lenguas indígenas” (en 31 lenguas); “Monografías de los estados”; “Juegos

didácticos para la enseñanza del español”; “Manuales para la enseñanza del español como segunda lengua”(op cit.:21-22).

En segundo lugar se publicó en 1988 la primera edición del *Manual de captación de contenidos étnicos* y una segunda edición corregida y aumentada en 1990. En esta última entre sus propósitos destacan:

Inducir al maestro a realizar un “estudio más profundo y sistemático del conocimiento y la realidad indígena”; proporcionar al maestro los “elementos teórico-metodológicos y las herramientas básicas para la captación, construcción y validación de contenidos étnicos”, lo que le ayudará a su formación “como maestro –investigador educativo”. Además de “propiciar el uso y manejo de la lengua indígena oral y escrita durante el proceso de investigación” (SEP/DGEI,1990c:10).

A falta de una propuesta curricular específica para la primaria bilingüe o de la incorporación de contenidos culturales al Plan y programas nacionales, que den un lugar equitativo y legítimo a la diversidad cultural, la estrategia seguida ha sido dejar la responsabilidad en manos de maestros que no han sido formados para asumir esta tarea.

El documento normativo que sustituyó a las “Bases Generales de la Educación Indígena” en 1990, “Fundamentos para la modernización de la educación indígena”, reconocía que:

A pesar de los esfuerzos realizados, la educación para los indígenas mantiene índices altos de reprobación y deserción, ocasionando una baja eficiencia terminal, así como un aumento considerable en el rezago educativo. Por ello, la Educación Indígena requiere de nuevos elementos conceptuales o de una reconceptualización de los anteriores, donde las experiencias de los últimos años y las nuevas orientaciones políticas y pedagógicas para la Educación Básica sean consideradas (1990b:9).

El modelo de la EIBB, es revisado críticamente en el Diagnóstico del Programa de Modernización para la Educación Indígena 1990-1994, del cual se presentan sólo los temas de interés para este estudio.

En aquel entonces estas cuestiones formaban parte de los desafíos a los que el programa de modernización tendría que responder: el desarrollo curricular en primaria, la investigación y la formación de maestros:

Desarrollo Curricular
C. Nivel Primaria

En este sentido, no se ha logrado aún la construcción de un modelo curricular único y flexible que integre las metodologías contenidos y enfoques lingüísticos que permitan la atención diferenciada de la etnias indígenas.

En el campo lingüístico, los problemas más serios que se han enfrentado pueden resumirse de la siguiente manera:

- Existen dificultades en la enseñanza de la lectura y escritura en lenguas indígenas, debido entre otros factores, a la deficiente formación de docentes y al desconocimiento de los objetivos que se persiguen en esta área.
- En algunos casos, los maestros no están alfabetizados en su propia lengua, o no hablan la lengua de la comunidad que atienden; en otros, la atención también resulta deficiente por la integración de grupos con niños de diferentes etnias.
- La enseñanza del español no ha logrado alcanzar un nivel adecuado de competencia funcional al término del ciclo escolar, situación que coloca al alumno en desventaja para acceder a niveles superiores.

(...)

D. Investigación

El trabajo de investigación ha encontrado un serio obstáculo en la falta de recursos necesarios para su desarrollo.

Se han realizado investigaciones, cuyos resultados no siempre se han aprovechado. Ha faltado sistematización en las acciones y, en consecuencia, se carece de información actualizada sobre las características cognoscitivas, socioeconómicas, sociolingüísticas y psicopedagógicas de la población atendida.

(...)

4. Superación académica

De entre los problemas más serios que enfrenta la educación indígena, está el relativo a la formación y actualización de docentes. Ante la inexistencia de instituciones formadoras de maestros para el medio indígena, la única estrategia para preparar a los futuros maestros bilingües ha sido un curso de inducción a la docencia de cuatro meses de duración, con las consecuentes limitaciones en la preparación académica; hecho que influye en la calidad de la educación que se ofrece (SEP/DGEI, 1990a:13 y 17).

En suma, los problemas más relevantes eran: la construcción de un modelo pedagógico para la educación indígena; las dificultades para la enseñanza de la lectura y escritura de las lenguas indígenas y esto relacionado con la deficiente formación docente; es decir, los mismos problemas actuales.

Aunque escasas, existen investigaciones recientes (Ruiz,1993; Ezpeleta y Weiss, 1994; Mena, Muñoz y Ruiz,1999) que confirman la problemática irresuelta: son muy limitados los casos de maestros que trabajan de manera bilingüe y la enseñanza se restringe a los contenidos de los programas nacionales, por tanto se continúa ignorando la cultura del alumno.

b. Educación Indígena Intercultural Bilingüe (EIB)

La administración de la DGEI cambió en 1989, la nueva normatividad se plasmó en el documento antes mencionado de “Fundamentos para la modernización de la educación indígena”, a partir de este momento (1990) lo “bicultural” desapareció del discurso oficial. Sin embargo, existen maestros bilingües que hoy en día continúan hablando de

la educación indígena bilingüe bicultural, lo que muestra cómo se han apropiado del discurso oficial.

Es hasta 1994 que en el documento “Orientaciones para la enseñanza bilingüe en las primarias de las zonas indígenas” (SEP/DGEI,1994), hay una alusión a la “primaria bilingüe pluricultural” al tratar sobre los contenidos escolares, pero sin ninguna especificación de lo que significaría para los maestros en su trabajo.

De 1994 hasta 1999, las características que adoptaría la educación indígena quedó en suspenso hasta la aparición de la propuesta de educación intercultural bilingüe a través de los “Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas” (SEP/DGEI,1999b).

Este texto rector reconoce que el enfoque pedagógico y cultural empleado hasta entonces en la educación de las zonas indígenas, ha sido inadecuado debido a que “el intento de reproducir, con adaptaciones marginales y bajo condiciones precarias, el esquema genérico de la escuela urbana como forma básica del servicio educativo” (SEP/DGEI,1999b:5).

Ante estas circunstancias el gobierno federal concerta con las autoridades estatales, “flexibilizar los contenidos curriculares, las formas organizativas y las normas académicas de la escuela”(Ibid.); para cumplir con este compromiso la DGEI como institución normativa establece como propósito general:

Lograr que la educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas sea intercultural bilingüe para que así satisfaga con calidad, equidad y pertinencia sus necesidades educativas y básicas de aprendizaje. En suma, se trata de avanzar hacia nuevos modelos de educación indígena, con rasgos propios en los aspectos académicos y en las formas de operación (Ibid.).

El documento contiene 42 lineamientos que se exponen de manera sintética y con “Lecturas complementarias” que los amplían.

En este texto se entiende la educación **intercultural** como:

aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos (Ibid.:11).

La educación bilingüe:

Como aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre otra (Ibid.:12).

Planteado de manera general como se encuentra en los documentos de la educación bilingüe bicultural y de la educación intercultural bilingüe, el cambio que se observa es del término bicultural por intercultural. En la conceptualización de bicultural sí se

explicita la visión de dos culturas⁶ que se confrontan en la escuela, pero en la definición de lo intercultural, como se expresa en párrafos anteriores, no se alcanza a percibir como entienden la cultura y menos aun cómo será el tratamiento que el maestro dará a la cultura de sus alumnos al interior de un plan de estudios nacional.

Para concretar los fines educativos y los principios generales en “categorías educativas” que permitan establecer propósitos y objetivos de aprendizaje, contenidos escolares de la educación intercultural bilingüe se definen ocho “Líneas de Formación”, a saber: “para la identidad, la democracia, la solidaridad internacional, la salud, ecológica, estética, científica y tecnológica”(Ibid.:33).

Se elaboraron cuadernos por nivel que pretenden orientar al maestro en la traducción de los anteriores Lineamientos, en una práctica docente intercultural bilingüe (SEP/ DGEI, 1999c y d).

En términos generales, me parece que estos cuadernos brindan elementos que pueden apoyar un trabajo docente cuyo centro de atención sea el niño, sus necesidades e intereses, lo cual permitiría partir de lo que el niño es culturalmente, de esta manera con posterioridad podrá conocer y comprender otras formas de pensar y vivir distintas a la suya.

Lo que no se aborda en este cuaderno es el manejo de dos lenguas, sólo para los casos donde se presenta esta situación sociolingüística, porque desde mi punto de vista es la clave para el aprendizaje escolar. El uso de la lengua materna (indígena) en primer lugar es una necesidad para la comunicación y comprensión en la interacción entre maestro y alumno, y una exigencia para la adquisición competente de una segunda lengua (español).

Ésta es la propuesta educativa ideal que tiene que ser concretada por sujetos con concepciones, creencias que han construido durante su experiencia como docentes. Este bagaje se convierte en el filtro por el que pasan los proyectos educativos y que seguramente son modificados de acuerdo con circunstancias personales y sociales.

También cuenta de manera fundamental en este proceso, la forma como se dé a conocer a los maestros esta propuesta de educación intercultural bilingüe, para que el sentido y propósitos lleguen a él en los términos que se han planteado y no se desvirtúen en el camino a través de las usuales prácticas de actualización: en “cascada”⁷.

Además de que los cambios frecuentes de administración influyeron en la falta de definición del tipo de educación que el gobierno impulsaría, si sería “bicultural”, “pluricultural” o “intercultural”, también contribuyó a crear una situación poco clara la Ley General de Educación; ya que ésta establece en los siguientes preceptos:

⁶ La cita textual de las Bases Generales de la Educación Indígena se encuentra en la página 96 de este trabajo.

⁷ Llamo en “cascada” a la forma por medio de la cual los especialistas hacen llegar a los maestros el proyecto educativo que elaboran. Un equipo técnico de las entidades federativas reciben un curso breve que a su vez reproducen con jefes de zona de supervisión, supervisores y/ o auxiliares técnicos para que ellos también lo impartan a los maestros de sus respectivas zonas escolares.

Artículo 7o

III.- Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la **valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país.**

Artículo 38.- La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las **adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país**, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios. (SEP,1993).

En estos artículos la situación que se le asigna dentro del currículum escolar a la cultura de los pueblos indígenas queda sin precisión y como antes se reduce a adaptaciones, lo que puede dar lugar a pensar en que no se trata de un espacio equitativo entre los contenidos escolares nacionales y la cultura local, como ha ocurrido hasta hoy.

En el Plan y programas de las asignaturas de educación primaria sólo se contempla como conocimiento escolar el “occidental”, los estilos de vida urbanos y a los indígenas se les ubica en el pasado prehispánico. De igual manera pasa con la lengua indígena que no está considerada en un espacio curricular, aunque en las boletas de calificaciones el maestro deba asentar una calificación.

La ausencia de normas precisas repercute en la operación de programas y en las orientaciones pedagógicas que se establecen para el trabajo docente en estos contextos. A pesar de la publicación de los Lineamientos, éstos no han sido ampliamente difundidos entre los maestros bilingües. Un ejemplo: a tres años de su aparición en la región amuzga no se conocen.

También las políticas de “capacitación de maestros” se ven afectadas por los cambios de funcionarios como ocurrió en los años 1995-97, en que estas tareas dejaron de ser asumidas por la DGEI y correspondieron al CONAFE; para que en 1998 ambas instituciones volvieran a encargarse de los “Programas Compensatorios”.

No obstante hay que reconocer que a doce años del Diagnóstico de la DGEI se han alcanzado algunas metas como la creación de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan '90 (LEP y LEPMI'90) que la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ofrece al magisterio bilingüe en servicio; han proliferado cursos de actualización del PARE hoy PAREB, PRONAP⁸ y otros. Los que intentan apoyar básicamente la planificación, la evaluación del aprendizaje, así como fomentar la escritura de las lenguas indígenas en la escuela.

En el presente, la UPN es la única institución universitaria en México, que ofrece una alternativa profesional a los maestros bilingües del medio indígena, por lo que en este espacio se informa sobre la organización curricular del programa que atiende a los maestros en servicio con las LEP y LEPMI'90. Asimismo en el capítulo quinto se contrastan los propósitos de formación que se pretenden, con los resultados de la

⁸ PARE Programa para Abatir el Rezago Educativo. PAREB Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica. PRONAP Programa Nacional de Actualización Profesional

evaluación realizada entre 1995 y 1999, y con la experiencia de algunos de los entrevistados que cursaron sus estudios en la subsede UPN de Ometepec, Gro.

La modalidad de estudio de estas licenciaturas es semiescolarizada y se ofrece a nivel nacional en 34 Unidades UPN y 54 subsedes (Avilés,etal.,2000:2). La importancia del Plan 90 radica en que, “ha sido el primero y único, de carácter universitario, que se dirige a la atención específica de los profesores de educación indígena” (Avilés *et al.*,2000:2); Además de que ha pretendido “...ser una respuesta al reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística y a la problemática que de ella se deriva...” (SEP/UPN,1993:2).

La estructura curricular⁹ está dividida en dos áreas: básica y terminal; la primera está constituida por cuatro líneas de formación: psicopedagógica, sociohistórica, antropológico lingüística y metodología de la investigación.

La línea antropológico-lingüística (AL), es en la que se hace más evidente la intención de analizar las situaciones de diversidad lingüística y cultural de los contextos indígenas que permitan al maestro concretar pedagógicamente una educación que responda a esta diversidad.

El área terminal está organizada en cuatro campos de conocimiento escolar¹⁰ en el que el maestro revisa cómo ha desarrollado los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos escolares para construir estrategias metodológico didácticas que atiendan la diversidad sociocultural de sus alumnos y sean una alternativa a los problemas que enfrenta.

A partir de 1997, la DGEI y el CONAFE han llevado a cabo diversas acciones para apoyar la formación docente. Por ejemplo, se publicó la colección “Nuestro quehacer” dedicada a las maestras y maestros de los niveles de inicial, preescolar y primaria. Los nueve o diez volúmenes, dependiendo del nivel, abordan aspectos sobre la “situación lingüística”, “el uso de la lengua oral” y escrita, el aprendizaje y la enseñanza, la “evaluación en el aula” y la “gestión escolar” (SEP/ DGEI,1997).

Como parte de los programas compensatorios se diseñaron los “Talleres de Didáctica Bilingüe” con el propósito de que los maestros desarrollen competencias profesionales “para la conducción de ambientes interculturales bilingües que permitan a los educandos apropiarse de los contenidos escolares” (CONAFE / DGEI, 1999).

En el curso de Inducción a la Docencia que opera como la formación inicial de los aspirantes a maestros de educación indígena, se han introducido nuevos materiales que se proponen apoyar al maestro para que desarrolle en sus alumnos las competencias comunicativas en las dos lenguas. Asimismo, se ha propuesto promover la investigación de las lenguas para apoyar su desarrollo en la escuela y en la comunidad (SEP/ DGEI, 1999a,2000).

⁹ Anexo 5 Mapa curricular de las LEP y LEPMI'90.

¹⁰ Campo de la Naturaleza, Lo Social, La Lengua y Las Matemáticas.

A pesar de que se ha intentado fortalecer la formación docente, hay todavía pocos avances en el aspecto bilingüe de la práctica docente; existen vacíos como el que no se ha logrado concretar un modelo curricular para la educación indígena en el nivel de primaria y el limitado avance de la investigación cuyo conocimiento acercaría las propuestas educativas a las necesidades reales de la práctica y de la formación.

Entre los problemas de formación docente que subsisten, está la ausencia de una preparación profesional previa de los aspirantes al magisterio bilingüe antes de su ingreso, lo que es sustituido por el citado curso de Inducción a la Docencia que se realiza en cuatro meses. En semejantes condiciones se encuentra la preparación de los formadores de docentes en los distintos espacios académicos como el proceso de inducción a la docencia, en las unidades y los subcentros de la UPN, y en los cursos de actualización.

La contratación de personal docente para atender la formación inicial y permanente no pasa por una preparación previa de los formadores antes de su ingreso, sus perfiles académicos y experiencia profesional en muchos casos son inadecuados puesto que no conocen el trabajo docente en el medio indígena.

Si bien los enfoques pedagógicos y materiales didácticos dirigidos a la actualización contienen propuestas de avanzada, las estrategias empleadas para formar a los actualizadores de los maestros, continúan el esquema, ya señalado, de reproducción “en cascada”, lo cual promueve la improvisación y por tanto, la mayor parte de las veces se pierden en el camino las intenciones innovadoras de los cursos.

Además que se sabe poco del impacto de los programas de actualización en la práctica docente, es decir, la evaluación de estos programas no ha sido un ejercicio permanente, lo que impide conocer su efectividad y pertinencia.

Un obstáculo de carácter operativo para la educación indígena ha sido la distribución de todo tipo de materiales desde los libros de texto gratuitos hasta aquellos que orientan el trabajo docente en las zonas escolares indígenas. La distribución se enfrenta a las condiciones geográficas de aislamiento, incomunicación por falta de caminos transitables todo el año, transportes escasos y de alto costo que tiene que ser cubierto por docentes y padres de familia.

Me parece, por lo que se lee en los últimos documentos y materiales revisados, que la propuesta de EIB continúa en la tónica de depositar en el maestro la responsabilidad de elaborar una propuesta curricular particular, contando sólo con los Lineamientos, las Líneas de Formación y algunos ejemplos de actividades.

Da la impresión de que parten del supuesto, que los maestros cuentan con la formación necesaria aportada por los cursos de UPN y/o los de actualización, para desarrollar una complicada tarea que los especialistas de la SEP no ha logrado concretar. ¿O es que los resultados de las investigaciones que han realizado avalan su modelo educativo?

La presente política educativa como en sexenios anteriores carece de un debate académico amplio que involucre a los docentes como los mediadores entre la propuesta curricular y los alumnos.

El gobierno foxista ha retomado la propuesta de EIB y le ha dado difusión, lo que significa que está de acuerdo con ella, lo que hace prever que estará vigente al menos en este sexenio. Lo que falta ahora es que llegue a todos los maestros para su discusión, interpretación y traducción en prácticas pedagógicas. ¿Esa será la alternativa a la interminable improvisación educativa para los pueblos indígenas?

Considero que el recorrido histórico realizado, puede aportar evidencias suficientes para reconocer el lugar clave que ocupa el maestro en el proceso educativo, me atrevería a afirmar que de él depende una parte importante del éxito de los proyectos.

También es posible mostrar en este proceso histórico de formación docente, que los problemas que se han planteado de tiempo atrás son una constante a lo largo del siglo XX y requieren de respuestas que les den solución de raíz y no meros paliativos.

Me refiero a aquellos problemas que en el contexto particular de Suljaa' continúan presentes y que muestro en los siguientes capítulos. Se trata en específico de la ausencia de una formación profesional de los aspirantes a maestros antes de ingresar al servicio. Una preparación académica que apoye a los maestros para abordar las distintas situaciones lingüísticas de los grupos escolares; que además modifique las actitudes y los prejuicios frente a lo indígena. Los que han interiorizado los maestros bilingües tanto aquellos que se asumen como amuzgos como quienes no se identifican con este pueblo.

Me parece que en las historias individuales y sociales de los maestros entrevistados que más adelante se revisan, se entretejen situaciones en las que se perciben las huellas de un pasado de discriminación y de estigma, que los llevan a asumir actitudes contrapuestas unos de rechazo al uso escolar de la escritura de lengua ñomndaa, otros de resistencia pasiva y algunos hasta de reivindicación construyendo alternativas pedagógicas.

Como hemos podido constatar la improvisación de maestros ha sido una constante en todas las etapas revisadas; la escolaridad con la que han ingresado a prestar sus servicios, ha sido desde primaria incompleta hasta la actual de bachillerato, por tanto, sigue ausente la formación profesional.

La baja escolaridad de los docentes y el acceso a una formación profesional previa a su ingreso al magisterio, han sido expresiones de la condición de marginación en la que los pueblos indígenas han vivido y viven.

En general, lo que ha caracterizado a esta formación docente ha sido de “cursillos breves” bajo una concepción instrumentalista, el “saber hacer”, tanto en la etapa de castellanización como en la bilingüe. Esta historia se repite en los apartados que siguen, contada por los maestros de este estudio.

El significado de ser maestro bilingüe se ha construido en un proceso histórico, el que ha sido apropiado, y recreado de distintas formas, dependiendo de la biografía personal y los referentes socioculturales de cada sujeto maestro.

Como antes vimos, las estrategias relevantes que se emplearon para la enseñanza del español han sido, una, mediante el método directo y la otra, empleando la lengua indígena para que los alumnos comprendan las instrucciones del maestro para la realización de las tareas escolares. Este tipo de prácticas escolares es el que caracteriza a los maestros de la región amuzga y que fomentan en el mejor de los casos, un bilingüismo sustractivo que lleva a sus hablantes a devaluarla y a la postre a su desplazamiento por el español.

El largo proceso histórico de subordinación de los pueblos indígenas se expresa en las primeras décadas del siglo XX, en el discurso de la incorporación del indio a la sociedad nacional a través de la castellanización. Esta política al pregonar la necesidad de castellanizar a los indígenas para que sean “civilizados”, parece ser que contribuye a la estigmatización de la lengua indígena.

De esta manera, hoy encontramos estas huellas del pasado en el discurso de los maestros bilingües, quienes asocian el español con el “progreso” y a la lengua indígena con el “atraso” y como un obstáculo para aprender el español.

Como veíamos la escuela rural de las décadas de los años veinte y treinta el maestro cumplía un papel de promotor del desarrollo comunitario, mismo que continuó siendo fundamental en los años sesentas. Por ello, las actividades de enseñanza eran secundarias.

Los contenidos escolares básicos que los maestros trabajaban, la enseñanza del español y las operaciones fundamentales, en la actualidad siguen siendo los mismos. De la misma manera, los padres de familia en el municipio de Suljaa’ continúan demandando al maestro su colaboración como traductor, escribano o intermediario para obtener los beneficios de los programas de asistencia social (“PROGRESA” y PROCAMPO”).

Capítulo 6. Las maestras y los maestros ante la enseñanza bilingüe

En los capítulos anteriores se han expuesto las distintas etapas de formación por las que han atravesado los maestros de este estudio, en cuyos procesos formativos se han incorporado conocimientos, actitudes y valoraciones sobre lo que significa ser maestro bilingüe y cómo enseñar la lengua escrita del español. Así como, los eventos académicos han dejado huellas en la conformación de una identidad de maestros bilingües, también están presentes en ella los aprendizajes culturales en su grupo social y la interacción social en sus experiencias de vida con los no indígenas.

En este capítulo pretendo mostrar, cómo estas experiencias vividas se expresan en la práctica docente cotidiana. Como hemos visto, los docentes bilingües inician su trabajo con una limitada preparación profesional lo que los obliga a echar mano de los propios recursos con que cuentan: sus pasadas experiencias de escolarización, los distintos eventos de preparación profesional, su intuición y creatividad.

La dimensión de la práctica docente que aquí se enfatiza es la lingüística, aun cuando se tocan otros aspectos pedagógicos que están vinculados con las concepciones y estrategias que cada maestro desarrolla en su ejercicio docente, las que son producto de las diversas experiencias personales.

El capítulo se organiza en tres apartados, el primero de ellos revisa una discusión implícita entre los maestros bilingües que pretendo sacar a la luz, acerca de si el amuzgo debe ser lengua de alfabetización y objeto de estudio en las escuelas bilingües. Los puntos de vista que los entrevistados vierten, contienen expresiones que dejan ver las distintas posiciones frente a la enseñanza bilingüe y los obstáculos que ha encarado el desarrollo de la misma.

Como se apuntó en el capítulo anterior, las posiciones que han asumido, en general los maestros de la región, se expresan de distintas maneras: una primera, es un abierto rechazo al desarrollo de la lengua escrita del ñomndaa en la escuela, llegando al extremo de prohibir que se hable. La segunda, es un velado rechazo a la escritura con argumentos que declaran la inexistencia de condiciones para llevarla a cabo, sin embargo, la lengua amuzga se emplea para entablar una comunicación con los alumnos y explicar los contenidos de los libros de texto. La tercera se manifiesta en una enseñanza asistemática en la que esporádicamente se escriben algunos nombres de objetos y animales, también en esta postura es la lengua de instrucción. La cuarta posición ha sido impulsar el desarrollo de la escritura del amuzgo en propuestas alternativas de trabajo y la elaboración de materiales didácticos en este idioma.

Esta discusión que intento presentar, tiene como fin detectar las necesidades de formación docente que hay que atender: conocimiento de la importancia de la lengua materna en el aprendizaje de los niños y de principios y procedimientos prácticos para la intervención pedagógica; el dominio oral y escrito del ñomndaa por parte de los

maestros. Al mismo tiempo la discusión, sirve de pauta para observar en los siguientes apartados, la reiteración de la problemática de la enseñanza bilingüe, tanto en las primeras experiencias docentes de los entrevistados, como en los registros de observación que dan cuenta de su práctica docente y de las alternativas que han creado para dar salida a las dificultades.

El segundo apartado muestra, qué hacen los maestros bilingües de Suljaa', ante las exigencias que demanda este trabajo, cuando por vez primera se encuentran con un grupo de alumnos sin contar con las herramientas pedagógicas que les faciliten la tarea.

En los testimonios de las primeras experiencias se hace evidente, que el saber docente se construye en la experiencia del trabajo cotidiano. Ejemplos de ese proceso de construcción es la comparación entre estas experiencias iniciales y el trabajo que los maestros desarrollan diez o veinte años después. Por ejemplo, en las estrategias que María y Concepción instrumentan para explicar, en amuzgo, los contenidos de los programas nacionales. O como el caso de Paco, el conocimiento necesario para establecer formas de relación con los distintos actores del proceso educativo como los niños, el director y los padres de familia.

La pretensión de esta segunda parte es aportar elementos para confirmar en la tercera parte, lo antes señalado: la experiencia cotidiana escolar es el espacio más relevante en el cual el maestro se apropia de saberes que le hacen posible enfrentar el trabajo docente (Mercado,1994). En particular, para los maestros bilingües por su limitada preparación académica, la escuela es un espacio de formación significativo en el que se aprenden los gajes del oficio, los usos y las costumbres de cada centro educativo, todo aquello que constituye el complejo trabajo docente y que no se aprende en los cursos (Waller,1985:21).

En la tercera parte, presento la práctica de los maestros analizando una de las dimensiones en las que se centra el trabajo del docente bilingüe: la lingüística. Aquí me propongo hacer evidente algunos indicios en la práctica de los maestros de la presencia de las distintas etapas de su proceso de formación: la historia de escolarización, las primeras experiencias docentes, los estudios profesionales y el ejercicio cotidiano de años de experiencia, lo que constituye las diversas formas de entender el ser y hacer del maestro bilingüe.

Recupero el discurso de los maestros acerca de la polémica anterior de alfabetización en amuzgo, con la intención de contrastarlo con su hacer. En el análisis del quehacer docente de cada maestro se relacionan las características lingüísticas de los alumnos y de él; se destacan los principios pedagógicos implícitos en sus prácticas, las estrategias de que se valen para atender las demandas de su grupo escolar y el lugar que ocupan las lenguas en las actividades de enseñanza. Sin olvidar, que el contexto comunitario define la composición lingüística de los grupos escolares e influye en el trabajo mismo del maestro.

6.1 Qué piensan los maestros acerca de enseñar a leer y escribir el amuzgo

Es fundamental acercarnos al pensamiento de los maestros bilingües de Suljaa', sobre la tarea que precisamente los distingue de los maestros monolingües en español: la enseñanza en y de dos lenguas. Hasta ahora, la generalidad de los docentes bilingües de la región amuzga se han abocado a la alfabetización en español y algunos de ellos están en el intento de desarrollar una enseñanza bilingüe, como veremos en la tercera parte, también entre los maestros de este estudio hay prácticas diferenciadas.

Considero con Tabachnick y Zeichner (1988), que las creencias docentes son inseparables de su acción, por ello esta aproximación al pensamiento de los maestros nos ayuda a comprender, por qué existen opiniones y acciones encontradas acerca de que el amuzgo sea o no, lengua de alfabetización y de estudio. La intención en el siguiente apartado, es mostrar que las ideas aquí expuestas por los maestros de este estudio, son las que sustentan su acción pedagógica.

Me parece que el punto medular de las diferencias de cómo entienden los maestros la educación bilingüe se centra en: cuál es el lugar del amuzgo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las ideas que a continuación se exponen nos hablan básicamente de dos posiciones contrapuestas una a favor de la alfabetización en amuzgo y otra en contra, aunque en la práctica concreta existen los matices que antes señalé.

Para acercarnos a esta discusión presento las opiniones de maestros de este estudio y de otros, uno de ellos es director de una escuela bilingüe que es hispanohablante y que se ha caracterizado por su oposición a que se alfabetice en amuzgo. En las ideas que externa, comenta acerca de la preparación del maestro bilingüe, sobre el significado que le atribuye a ser bilingüe, creo que en este punto queda implícito el uso exclusivo de la lengua oral indígena:

Uno de los problemas es de que nosotros **en el sistema indígena empezamos a trabajar** muchas veces con mucha **falta de preparación de conocimientos básicos** de cómo saber llevar, o cómo encauzar una buena educación [...]

Yo me he fijado que **entendemos que el ser bilingüe es hablar amuzgo**, muchos maestros así lo entendemos, ser bilingüe es hablar amuzgo, y yo voy a dar mis clases y ya soy bilingüe, y pues bilingüe, la palabra nos dice, o sea dos lenguas, y si tratamos de compaginar las dos lenguas, pues yo creo que se va obtener una buena educación (Javier1:1-2).

Javier como todos los que ocupan cargos de gestión educativa –directores, supervisores y jefes de sector- han pasado por la experiencia docente frente a grupo, por lo que su punto de vista es importante, ya que parte de sus vivencias en las aulas y con sus compañeros. En este comentario se percibe que su autor es hispanohablante, porque para él haber aprendido a hablar el amuzgo lo convirtió en bilingüe, aunque no escriba esta lengua.

El otro entrevistado ocupa el cargo político de director de educación en el municipio, es en primera lengua amuzgohablante, trabajó 20 años en el subsistema de educación

indígena y aun cuando no lo manifiesta abiertamente, comparte la posición contraria a la escritura del amuzgo, sus juicios pueden interpretarse como un rechazo a ser indígena.

La educación indígena ahora sí yo pienso que ha sido un factor que quizás se ha utilizado para **seguir haciendo a nuestra gente indígena, creer de que son indígenas, son indígenas**, pero en el fondo existen otras ideologías, existe una política, yo lo he pensado, no sé si esté equivocado, siempre lo he pensado, de que quizá **el sistema político en que estamos viviendo, nos quiere seguir señalando y marcarnos, tú eres de este círculo, de esta etnia, y tú de esta otra, tú vas a desenvolverte en tu etnia, tú no tienes derecho a otra etnia**, ahora mucho menos va a tener derecho a una educación nacional, claro que la educación indígena es federal, es nacional, pero va a estar peleada, está clasificada de acuerdo a la etnia (Raúl.1:3).

Pareciera que la condición de indígena se vive como un lastre, como una marca infamante de la que hay que librarse; el discurso del director municipal de educación puede interpretarse como que el hecho de pertenecer al subsistema de educación indígena lo mantiene en una condición discriminatoria, opresiva frente al resto de la sociedad nacional. Quizá eso explica la razón por la cual estudió español en la Normal Superior y ha dejado el subsistema para trabajar en la secundaria.

Creo identificar en el siguiente comentario, la distancia entre el discurso de la política educativa y la información que llega a los maestros en servicio, así se puede interpretar en la afirmación de la maestra Alicia:

E. ¿Qué experiencia tienes en **la enseñanza del amuzgo**, o no lo has enseñado?

Ma. No, porque **eso apenas vino, la enseñanza de la lectoescritura**, cuántos años tiene que vino el libro de amuzgo de primer año, cuando yo me vine a la dirección, en el 96.

E. ¿**Cuando ingresaste al servicio no les decían que tenían que enseñarlo?**

Ma. **No**

E. ¿**Y lo bilingüe?**

Ma. No sé, **sólo que sea en forma oral, pero la escritura no**. Y así hemos estado todo el tiempo, la mayoría están así, **de hecho los niños sí han aprendido a leer en español, pero no comprenden de todas maneras lo que quiere decir el texto** (Alicia.2:11-12)

Tanto el comentario anterior de Alicia (hispanohablante), como el siguiente de María (amuzgohablante), confirman desde posiciones distintas, que la educación bilingüe ha consistido en la adquisición de la escritura del español y que el amuzgo ha cumplido la función de puente para que los alumnos puedan ejecutar las tareas que se le encomiendan en español.

María expone su punto de vista acerca de por qué no han sido positivos los resultados de la enseñanza bilingüe, ya que los maestros no han partido del ñomndaa como lengua materna, sino de la escritura del español, cuando la adquisición de una segunda lengua principia por la oralidad.

Algunos compañeros, los que somos hablantes de amuzgo la mayoría decimos que sí está bien (enseñar su escritura) y **algunos compañeros míos los que hablan el español, ellos nunca han estado de acuerdo para ellos dicen que es perder tiempo**, porque ellos dicen no han visto

los resultados que se han dado. Pero yo pienso que por lo mismo de que ninguno de nosotros lo ha enseñado como se debe, por esa razón no se ha visto el resultado.

El maestro Javier (hispanohablante) decía una vez, que él quería saber hasta dónde es cierto eso que dicen, porque **decimos que al niño se le debe de enseñar primeramente en su lengua, pero él dijo no ha visto cuál ha sido el resultado** [...] Entonces yo me acuerdo que también le dije que **claro que no se ha visto, porque nunca enseñamos como la segunda lengua el español**, nunca lo hemos enseñado como debe de ser. Porque yo sé que hay unos libros, *La enseñanza del español oral* que debemos de enseñar a los niños y no lo hacemos y son ellos los que no están de acuerdo [...]

Los que hablan el español ellos piensan que **los niños deben de aprender a hablar el español**, porque dicen ellos, que **el amuzgo nada más lo estamos enseñando en la primaria, dicen los maestros y ya llegan a la secundaria y ya no les sirve para nada** (María.2:1-2).

Uno de los argumentos más frecuentes entre quienes se niegan a la alfabetización en lengua indígena, es precisamente el que expone María al final, debido a que en la secundaria la lengua única de enseñanza es el español. Creo que los maestros piensan como en la época de la escuela rural de Rafael Ramírez, cuando recomendaba ignorar la lengua indígena para que aprendieran el español, de ello quizá deriva su preocupación porque los alumnos dominen este idioma.

Paco esgrime sus argumentos a favor de la enseñanza bilingüe:

E. Me estabas diciendo que los maestros cuando llegan a trabajar tendrían que saber qué hay que trabajar las dos lenguas.

Mo. Pero también deberían de saber **para qué hay que trabajar las dos lenguas**, no solamente trabajar las dos lenguas porque **yo soy maestro bilingüe, por qué y para qué**.Cuál es el provecho de trabajar las dos lenguas. Y yo creo que eso no se ha entendido, no se ha comprendido. Por qué tengo que trabajar las dos lenguas. Ellos (sus compañeros maestros) dicen que por preservar la cultura, porque no se pierda; yo siento que eso es una parte, pero la otra es la cuestión pedagógica, es decir que **se le va a facilitar más al niño aprender, si se le habla en su propia lengua** y eso no le hemos entendido.

Por eso nos negamos, bueno, **y para qué vamos a que** (continúen) **sigan existiendo los indígenas**. Y lo pedagógico que yo creo que también es importante, nadie lo sabe. **Nadie se ha preocupado por leer lo que dicen autores sobre la importancia de trabajar con la lengua que habla el niño**. No solamente la lengua indígena, es decir que **si el niño habla español, que se le hable en español y no en inglés, o en amuzgo. Eso no se ha llegado a comprender**. Y si se ha comprendido, no sé si eso sea **la influencia que uno tiene de lo nacional, la fuerza con lo que me llegan esas ideas a través de los medios de comunicación**, como del deber ser, cómo debemos ser, también nos engulle, se podría decir, nos atrapa.

Porque hay algunos compañeros que sabemos, ya entendimos por qué hay que trabajar las dos lenguas, pero nos negamos y no lo podemos hacer. Lo peor que **algunas personas que vamos a llamar indígenas “naturales”** que trabajan también se niegan a hacerlo. Siempre dicen que no es bueno, que no sirve, que no les va a ayudar, que quien sabe qué.

E. ¿Por qué indígenas naturales?

Mo. O sea que **son de sangre**, (porque) **el papá y la mamá lo son**. Yo digo soy indígena porque aquí nació, mis papás no lo son. Ellos (“los indígenas naturales”), yo siento que deberían tener más amor a lo suyo a lo propio y no lo hacen así. Yo creo que hay más negación por enseñar lo indígena por parte de esas mismas personas, que de **los que no somos indígenas de sangre**,

vamos a decir. Entonces yo no entiendo por qué. Yo siento que deberían sentirse orgullosos, contentos de que haya alguien que se preocupe, que haya cobertura, entre comillas, para que su lengua se dé a conocer, se le dé la importancia que debe de tener; pero yo veo que no les interesa. Y yo veo que algunos sí saben pero no les interesa. Entonces eso es lo preocupante, se podría decir (Paco.2:6).

Paco enfatiza la necesidad de tener claridad en el para qué de la educación bilingüe, cuáles son las ventajas del empleo de la lengua materna; la necesidad de que el maestro se informe, a él le atribuye la resistencia a trabajar la lengua indígena, quizá por la influencia que los medios masivos de difusión. Pero sobre todo externa su preocupación sobre aquellos maestros que a pesar de ser indígenas “naturales” se niegan a trabajar el amuzgo.

En su discurso me parece que conecta el aspecto pedagógico al estigma de ser indio, cuando apunta que la falta de interés de los indígenas naturales es la razón por la cual se niegan a “enseñar lo indígena”. Una idea que aparece apenas esbozada es que hay quienes quieren dejar de ser indígenas, lo que se puede interpretar como, que si se deja de enseñar la lengua desaparecen los indígenas, así, la lengua como frontera étnica se borra y todos vamos a ser iguales.

Concepción (amuzgohablante) está de acuerdo con la enseñanza bilingüe y la lleva a la práctica:

Es importante que haya escuelas bilingües, lo único es que nosotros hasta ahorita no hemos alcanzado la meta de ser maestro bilingüe, porque **ser maestro bilingüe creo que es lo más difícil porque uno tiene que enseñar las dos lenguas**. Más sin embargo, ser maestro monolingüe, ahí se trata de una sola lengua. Es bonito, es interesante que los **niños aprendan más que nada su lengua**, si es el español que sea el español, si es el amuzgo, que sea el amuzgo aprenden a escribirla.

Pero creo que nosotros mismos los maestros no nos interesa eso, por eso hay niños que tampoco les gusta. Se puede decir que **si nosotros le metemos duro con esto, ya los niños van a valorar la lengua**. Yo estoy con primer año y tengo dos **niños que son monolingües en español y no dicen nada cuando yo imparto la lengua amuzga**, ellos no dicen nada, también **van aprendiendo aunque sea poquito** (la lengua amuzga)(Concepción.2:13).

Pedro externa sus puntos de vista sobre cuáles son las razones que impiden la puesta en práctica de la educación bilingüe:

E. ¿Y cómo ves a los compañeros, en cuanto a esto de enseñar el amuzgo?

Mo. El problema son ellos mismos que no hay una voluntad, no hay un deseo realmente de que lo quieran hacer, yo lo veo difícil en ese sentido porque yo creo que prácticamente lo ven ellos, muchos dicen que **es una tarea innecesaria**, quizá, **argumentan que los niños van a terminar hablando español**, porque **hacia allá tiene que ser** y otros dicen que ellos **enseñarían amuzgo hasta cuando ellos (los maestros) ya lo pudieran dominar bien**. **Lo dicen los maestros que no lo hablan y los que sí lo hablan**, no es que no lo sepan escribir, escriben, claro con dificultades, pero sí lo pueden hacer, pero **no están convencidos de que es importante**.

De que lo manejan en el discurso, lo manejan, pero en el fondo en su forma de ser en su práctica, no dice eso, no refleja eso que dicen, por eso yo lo veo difícil.

Aunque **hay compañeros que están haciendo el intento**, no voy a decir que no, pero algunos que se desaniman. Por un lado, ven a otros que no lo hacen y ellos se están esforzando por hacerlo, y por otro lado, **algunos lo hacen pero sin una orientación** o como le diré sin una visión clara, de un método pedagógico de cómo hacerlo.

Por ejemplo, hay compañeros, compañeras que **quieren enseñar el amuzgo como enseñan el español con los nombres de la letras, enseñan el abecedario**, después del abecedario en amuzgo, quieren **enseñar las vocales del amuzgo, ir juntándolas para formar palabras**, ese método podríamos decir. Y luego, **como no les da resultado luego**, luego, dicen que es difícil, entonces **se desaniman**, los que se atreven se desaniman después y otros que ni siquiera se atreven.

Yo creo que **lo que más influye ahí es la falta de compromiso**, la mayoría de los maestros trabajan pero **no están conscientes de que ese trabajo que tienen es un trabajo importante, de que están formando al futuro de este pueblo**, por ejemplo. **A veces se dan cuenta, pero piensan que ellos no van a resolver el mundo**, yo creo que han de pensar de esa manera y dejan que las cosas sigan como están, porque ellos no tienen porque comprometerse a más, porque **si se comprometen a más es porque tienen que estudiar, que leer, tienen que preparar más, modificar su forma de cómo están trabajando y a eso le tienen miedo**. Como que ya se acostumbraron a esta forma de ser (Pedro.1:6).

La reacción de resistencia de los maestros a introducir cambios en su práctica es explicable, si entendemos la ansiedad y la incertidumbre que acompañan este proceso, en palabras de Marris “todo cambio real implica pérdida, ansiedad y lucha” (Fullan y Stiegelbauer,1997:37).

Es de todos sabido, que introducir cambios desde fuera en el trabajo docente es lo que ha caracterizado a las políticas educativas y sus resultados no han sido alentadores. Para lograr cambios en la práctica docente es necesario buscar las estrategias más adecuadas que conduzcan, en primer lugar, a que el maestro se entienda a sí mismo, que él mismo experimente que sí funciona el cambio, es decir partir del propio convencimiento que lo motive, lo que hasta hoy no hemos logrado.

En un intento por desentrañar cuáles son las razones que conducen a los maestros bilingües a tomar una determinada postura frente a la escritura del ñomndaa, caracterizo a quienes están en las distintas posiciones a favor o en contra tomando como base las observaciones realizadas.

Los maestros que aceptan la lengua escrita del amuzgo tienen alguna o varias de estas características: son hablantes nativos o aprendieron el amuzgo desde pequeños; por tanto, forma parte de su identidad cultural; cuentan con una amplia experiencia profesional y académica lo que les ha dado una visión más comprensiva de las necesidades de formación para atender una educación intercultural y bilingüe. También han estado en contacto con la escritura del ñomndaa porque pertenecen a la Iglesia Evangélica.

En este caso se encuentran María, Luis, Concepción y Pedro, los dos últimos han desarrollado proyectos en la escuela, impulsado la escritura entre los maestros y los niños, además son coautores de libros de texto en ñomndaa.

La segunda posición de quienes argumentan la inviabilidad de la escritura del amuzgo, son casi siempre hispanohablantes, se autodenominan mestizos, tienen poco dominio de esta lengua en los niveles oral y escrito. Aunque también hay amuzgohablantes, como lo apuntan los testimonios, que no lo escriben y coinciden con el rechazo a hacerlo, bajo el principal argumento de que “en la secundaria ya no se usa”. De los entrevistados están en esta posición: Alicia y Alberto.

En los últimos meses a raíz del conflicto político en el municipio, me parece que las posiciones de los maestros frente a la lengua escrita del amuzgo se han polarizado y han adoptado un carácter político. La definición de esta posición tiene que ver con la adscripción a una determinada membresía política de los grupos en pugna y se manifiesta en la propuesta educativa de las escuelas. La escuela en la que se agrupa la oposición a la expresidenta municipal, promueve la escritura del amuzgo, en cambio la escuela creada por ella, aunque es atendida por maestros bilingües, ha establecido que los alumnos lograrán el dominio del español, por tanto no se usará el amuzgo.

En los testimonios docentes, creo percibir que en las diferentes maneras de entender la educación bilingüe expresadas por los maestros, se evidencian múltiples cuestiones:

En primer lugar, el aspecto pedagógico que parece ser la clave para concretar la educación indígena, como Paco plantea: cuál es la finalidad de la educación bilingüe, por qué partir de la lengua materna. Por lo que se aprecia en el discurso existe poca claridad en los propósitos de una educación bilingüe y de cómo realizarla. Lo cual evidencia la limitada formación pedagógica que se les ha proporcionado a los maestros bilingües en los distintos programas en los que ha participado. El mismo enfoque de la UPN con una importante tendencia hacia lo teórico se colocó en el otro extremo de una formación instrumentalista, quizá debido a ello ha descuidado el proporcionar herramientas prácticas.

Sin embargo, existen otros aspectos que me parece están presentes en las actitudes docentes y que se apuntan en los argumentos que se esgrimen contra la lengua escrita del amuzgo. Éstos se basan en diferentes maneras de entender y vivir la realidad social, entre los maestros amuzgohablantes es posible que nos hablen de resentimiento ante la situación de marginación que han vivido, lo que los lleva a rechazar inconscientemente la enseñanza de lengua indígena por ser uno de los signos más visible del estigma.

Considero que el rechazo de los docentes hispanohablantes al amuzgo, responde a otras razones que tienen su origen en la condición social y étnica que históricamente han asumido como “superiores” a los indios y que en Suljaa’ se expresa en el poder económico y político que ejercen.

Hay indicios de que persiste una discriminación racial, de origen colonial; como ejemplo he observado que hay amuzgos y no amuzgos que se refieren a los no indígenas como “gente de razón”.

Los argumentos a favor de la educación bilingüe, parecen ser opiniones más informadas que revelan un conocimiento de las implicaciones pedagógicas que tiene el uso de la lengua materna y su relación con la identidad, como señala Concepción enseñar la lengua para valorarla. En las concepciones y estrategias es posible identificar la apropiación del discurso de la UPN. Concepción comprende la importancia de la adquisición de la escritura en la lengua materna, no sólo como lengua de alfabetización sino por el valor simbólico que representa de pertenencia a un determinado grupo social, de ahí su preocupación porque los niños valoren su lengua.

Un punto de confluencia de opiniones es la responsabilidad y compromiso que requiere el maestro bilingüe, en general están de acuerdo en que el maestro es clave en el desarrollo de la enseñanza bilingüe y plantean algunas de sus necesidades de formación: orientación pedagógica, la escritura del amuzgo, pero sobretodo el convencimiento personal y el compromiso.

Es claro que la complejidad de la enseñanza bilingüe no se reduce a un problema técnico pedagógico, o a un simple deseo o voluntad, va más allá como lo muestran los testimonios: el maestro bilingüe no puede llevar a cabo esta tarea si no ha reflexionado sobre su propia historia y trayectoria profesional, es ineludible rastrear el pasado para comprender su práctica presente y transformarla.

Pero esta reflexión y acción tiene que ser realizada en conjunto, abrir el diálogo y compartir experiencias, puntos de vista, que sean sometidos a una crítica metódica de donde emerjan proyectos escolares, que hagan posible una educación intercultural bilingüe. Que en pocas palabras sería una relación equitativa y de respeto entre la cultura y lengua de los alumnos, con la escolar y la lengua nacional.

Un aspecto más, vital para el docente es apoyar su formación pedagógica que le permita tener claridad en: por qué la importancia en el uso de la lengua materna de los niños en términos psicopedagógicos más que políticos como ha sido el discurso indigenista; cuáles son las metas por alcanzar y a través de qué procedimientos.

Desde mi punto de vista, las opiniones de los maestros revelan historias personales y sociales en las que se ha conformado una identidad que incide en su manera de pensarse y asumirse como maestro bilingüe, lo que reitera la premisa de que la formación docente es un proceso complejo y continuo que se constituye a lo largo de la vida profesional.

6.2 Del curso de capacitación a la realidad escolar: las primeras experiencias docentes

Este apartado se organiza en tres partes: dimensión lingüística, estrategias docentes y la escuela en la comunidad. Las ideas centrales que se discuten tienen la intención de mostrar en esos tres aspectos, las dificultades que enfrentan los maestros al iniciar su trabajo docente con una improvisada formación profesional, que antes vimos, la que

difícilmente les ha proporcionado herramientas para resolver situaciones que se les presentan en el contexto escolar amuzgo.

Estas situaciones tiene que ver con la dimensión lingüística y el aspecto pedagógico, por ejemplo: cómo enseñar a leer y escribir en español a niños monolingües en amuzgo; cómo trabajar con niños de grados distintos a los que se revisaron en el curso de capacitación o con distintos grados en un mismo grupo. A quién recurrir para solicitar apoyo pedagógico si me encuentro en una comunidad aislada. También se expresan aquellos aspectos de relación con la autoridad inmediata y los padres de familia: cómo negociar con el director; hasta dónde permitir la injerencia de los padres en la escuela; cuál es el papel del comité de educación.

Asimismo, veremos que en la manera de resolver su práctica, está presente la historia personal recordando sus pasadas experiencias escolares, la apropiación de algunas estrategias del curso de capacitación o simplemente producto de la inventiva personal.

La realidad escolar es una construcción local que articula historias locales tanto personales como sociales de sus actores (Rockwell y Ezpeleta,1986), al encuentro de ese mundo particular fue al que se enfrentaron los maestros en ciernes.

En las narraciones hay ejemplos de cómo, posiblemente sin percibirlo, aprenden por necesidad a conjugar sus propias imágenes construidas en su experiencia personal, con las tradiciones de la institución para saber manejarse en ella. Así, por ejemplo, Paco, recuerda su experiencia escolar para relacionarse con sus alumnos que son casi de su misma edad y despliega su creatividad para organizar el trabajo en un grupo multigrado. María tiene presente su experiencia pasada de amuzgohablante, cuando en sus estudios primarios no se podía comunicar y en ese momento con sus alumnos emplea el ñomndaa como lengua de instrucción.

En los cursos de capacitación que recibieron los maestros entrevistados como aspirantes al magisterio bilingüe, se les presentó un modelo de escuela y de docente que poco tenía que ver con la realidad educativa que atenderían.

A. Dimensión lingüística

Como hemos revisado en el capítulo anterior, la formación profesional previa a su ingreso al servicio de los docentes del medio indígena, se ha reducido a cursos de capacitación de corta duración con una limitada o casi nula preparación pedagógica, tanto en términos generales para conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje, como en particular para desarrollar una enseñanza bilingüe.

En los testimonios de los maestros entrevistados, se aprecia el lugar significativo que ocupa, en general, la adquisición del español en su primer año de trabajo. A través de sus narraciones es posible percibir la problemática propia de la dimensión lingüística de la práctica docente en el contexto amuzgo.

Recordemos que el contenido de los cursos de capacitación en el aspecto bilingüe se presentaron dos situaciones, una en la que estuvo ausente la adquisición de la lengua escrita amuzga y otra en la que sí se trabajó con el apoyo de cartillas. En esta última situación a pesar del avance que significó el hecho de que los aspirantes se acercaran a la escritura del ñomndaa, lo que seguía ausente era que conocieran una metodología de enseñanza bilingüe.

Es decir, en estos espacios de formación académica no hubo una acción decidida para que los maestros contaran con los instrumentos para una enseñanza bilingüe; de lo cual se deduce que lo bilingüe se entendía como sólo hablar la lengua indígena y en cambio del español desarrollar la lengua escrita.

Esta suposición se confirma cuando los maestros llegan por vez primera a las escuelas teniendo que enfrentar la enseñanza en y del español, en donde el idioma indígena era el puente para enseñar el español.

Concepción y María (amuzgohablantes), al recordar su primera experiencia como docentes, reconocen las características lingüísticas de sus alumnos y nos comentan cómo resolvieron la enseñanza de los contenidos escolares de programas nacionales con alumnos monolingües en amuzgo:

La primera comunidad en la que me tocó ir es **Arroyo Pájaro** ... Como en las comunidades casi **todos los niños hablan el amuzgo a mi me facilita más dar una clase en amuzgo** y decir en español se dice así y así, casi **traduciendo los contenidos**. Me sentí bien trabajar con los niños (Concepción.1:4-5).

... (el supervisor) me mandó a trabajar en el pueblo de **Huehuetónoc**... Ahí empecé a trabajar con los **niños de primer año**; [...] ya cuando me dio los libros (el director), al otro día, sí empecé a **preparar mi clase**, pero yo lo preparaba de la forma como me habían enseñado allá (en el curso).

[...]

Después al otro año me dieron el grado de cuarto, me dio mucho trabajo, porque desde entonces **me di cuenta que con los niños de cuarto estaba pasando igual como cuando yo estudié**, nada más que ahí ya era diferente porque yo hablaba en amuzgo, me explicaba en amuzgo y ellos pues me entendían y hablaban, todos me preguntaban de algunas dudas que ellos tenía, y así fue cuando trabajé en cuarto (María.1:18).

En la primera parte del comentario de María está implícito que la lengua de alfabetización inicial es el español, cuando afirma que preparó sus clases con los libros, seguramente nacionales que le proporcionó el director. En ese año (1989), aun cuando ya se había elaborado el primer libro en amuzgo, no se había publicado ni distribuido, de manera masiva, entre todos los maestros y alumnos del municipio.

En el segundo párrafo, señala que la lengua que le permitía la comunicación con sus alumnos era el amuzgo, lo que trajo a su memoria la experiencia escolar de incomunicación que vivió como amuzgohablante en la escuela primaria monolingüe en español. Esta vivencia con seguridad influyó en el cuidado especial que puso en atender a las dudas de sus alumnos para que comprendieran.

En el caso de Pedro (bilingüe de cuna), quien no recibió en el curso de capacitación orientaciones para la escritura del amuzgo, narra una experiencia semejante a la de sus compañeras, ya que al trabajar en pequeñas comunidades como Arroyo Pájaro, Huehuetónoc y el Santiago, donde el contexto lingüístico era predominantemente amuzgo, la enseñanza de la lectura y escritura en español representaba una seria dificultad.

Mi primera experiencia fue en la escuela Eugenio Tapia Vázquez en la **comunidad de Santiago...** ahí me tocó trabajar... (el director) me dio el **segundo grado [...]** (En el curso de capacitación) nos enseñaron **un poco de cómo enseñar el español como segunda lengua, con el método Swadesh¹**, que en ese tiempo estaba de moda.

(El método) era una **especie de juegos en los que los niños tenían que hablar español**, por ejemplo en la tiendita, unos venían a comprar y otros vendían, y se entabla el diálogo. Eso es más o menos lo que me enseñaron, **pero a mí eso no me funcionó porque había mucha resistencia para hablar el español** en ese tiempo, no sé si ahora ya no tanto. Pero allá **por nada querían hablar español**, era mucho si contestaban “buenos días”, así cuando los saludaba en español, mucha resistencia todo lo querían en amuzgo. **Leer sí, los niños hacían el intento de leer**, pero de ahí a que va a salir una plática, un diálogo o una expresión de ellos, no salía.

El español oral no lo trabajé con ellos, sí enseñé a leer y escribir, pero así copiando la escritura, las lecciones, leer pero sin comprender... Como me enseñaron cantos (en el curso), en aquellos tiempos sí les gustaban los cantos, sí cantaban en español, pero era como los periquitos que están repitiendo lo que uno decía, pero no sabían ni qué cantaban (Pedro.1:8-9)

El testimonio señala al español como la lengua de alfabetización, que según las orientaciones recibidas en el curso se enseñaría como segunda lengua empezando por hablarlo.

La narración de Pedro apunta hacia la imposibilidad de comprender y apropiarse en un breve curso, de estrategias y procedimientos para la compleja tarea de enseñar a leer y escribir, pero además en un idioma desconocido para los alumnos. Por tanto, echa mano de sus propios recursos: sus experiencias infantiles en la escuela Escuadrón donde recordemos que él platicaba cómo memorizaba las lecciones.

Hoy a la distancia, Pedro con la experiencia docente de 22 años y con un mayor conocimiento de la problemática, reconoce implícitamente que la alfabetización en una lengua desconocida, que no parte de lo conocido por el niño, es decir, de su lengua materna, ni de una metodología para una segunda lengua que primero desarrolle la oralidad de ésta, obtendrá como resultado lo que hasta hoy ha ocurrido por parte de los alumnos: la repetición mecánica y la memorización sin comprensión.

¹ El método Swadesh fue creado por Mauricio Swadesh lingüista norteamericano que participó en el Proyecto Tarasco en 1939 y posteriormente en la campaña de alfabetización para indígenas con el método bilingüe. Su método consideraba la necesidad de aprender primero a leer y escribir en la lengua materna indígena, para después desarrollar el español oral antes que la escritura., puesto que aprender un idioma extranjero era un proceso diferente a escribir (Heath,1986). El método a que hace referencia el maestro Pedro, fue el que se titulaba “Método ‘Juegos para aprender el español’ ” y que se le impartió en el curso de capacitación de 1979.

B. Estrategias docentes

Las estrategias se entienden en el sentido de aquellos estilos y actitudes que adopta el maestro para enfrentar situaciones cotidianas del aula (Hargreaves, 1985). Los maestros de este estudio crearon estrategias distintas para llevar adelante su quehacer docente sin una formación profesional pertinente, como lo exponen a continuación.

En el caso de Paco (hispanohablante) en la exposición de su primera experiencia omitió referencia alguna al uso de las lenguas, también en otras ocasiones al hablar de su trabajo con sus actuales alumnos le ha restado importancia a la escritura del idioma. Lo cual me hace suponer una resistencia a su uso escolar a pesar de que en el discurso ha manifestado la importancia pedagógica de emplear la lengua materna. En cambio su preocupación frecuentemente se ha manifestado en cómo trabajar con sus alumnos:

...yo recuerdo que llegué y digo, qué hago ahora, mejor que compré un cuadernito para darles a los niños y pues vamos a ver qué saben hacer los niños, y les pedí que anotaran alguna cosa, y los señores (padres de familia) ahí a la expectativa. Ni recuerdo cómo transcurrió ese día, porque yo un poco con el nerviosismo de ser el primer día y de **no tener a quién preguntarle, a algún compañero de decirle, por ejemplo, que qué hago**, si un niño llora qué hago, a nadie, estaba yo solo con los señores ahí, ni modo que yo le preguntara a los señores, pues entonces me dirían a qué veniste...

[...]

Lo que a mí más me interesaba era ver qué hacían los demás maestros, es decir, yo quería ver cómo trabajan ellos, porque yo estaba solo y yo sentía que lo que estaba haciendo pues no estaba bien, o sea sentía que no llenaba el requisito para estar ahí ...

Lo que sí me acuerdo es que los niños eran un poco rebeldes [...] Además **no tenía yo idea de cómo eran los niños**, yo decía que eran muy rebeldes (Paco.1:20 y 21)

La coincidencia que expresan los testimonios es que los cursos no respondieron a las demandas que exigía una realidad escolar desconocida, por ello recurrieron a estrategias distintas de acuerdo con las condiciones concretas de cada maestro o maestra, sus patrones culturales y su historia personal, en palabras de Pedro lo que a cada uno "le funcionaba".

Ante las condiciones de aislamiento y desconocimiento del oficio, una estrategia fue buscar el intercambio con otros colegas, ver "cómo le hacían" y a falta de ellos, seguir el plan y programas, el libro del maestro; otras estrategias fueron la recuperación de las experiencias tanto la escolar vivida en la infancia como en el curso de capacitación.

La **dificultad que tuve cuando trabajé con los niños**, fue que **en el curso no nos enseñaron gran cosa de cómo trabajar con los niños**, nada más **nos enseñaron cuáles son los libros que se utilizan** (Pedro.1:8)

(Al llegar a la escuela) me encontré con estos compañeros, Pedro, Jesús y el maestro Roberto, ellos estaban en la primaria. La compañera Lourdes en preescolar. Como **yo no conocía a ellos, y ellos como son hombres yo no quería, como que me daba pena**, más que con la compañera hablábamos. [...] Desde entonces ellos también tenían la intención de trabajar por asignaturas. **Programamos todo, quién va trabajar con matemáticas, ciencias naturales y**

español; ya teníamos todo y fue entonces que se cambiaron y me quedé sola y ya no se hizo nada de lo que tenían pensado.

Me dieron **tercer grado** y el **curso que había recibido era para primer año**, me enfrenté a tercer año, cosa que yo no tenía conocimiento de cómo trabajar con tercero. En aquel entonces **el plan y programa tenía todas las actividades, todo, todo y yo me dediqué mucho al plan de trabajo, al libro del maestro.**

Me di cuenta que **los resultados eran bajos, entonces no había cursos de actualización y uno tenía que ver qué hacía.** Ahí trabajé como dos años ingresé en 1984 al servicio. Después pedí mi cambio y trabajé en Rancho del Cura (Concepción.1:4-5).

El primer día que llegué me puse a platicar con ellos, nada más a enseñarles **unos cantos que yo me sabía de lo que me habían enseñando en el curso** [...] Tenía que **hacer unas láminas**, desde entonces empecé a **elaborar materiales didácticos**, y ahí metía que un cantito o un juego, también en la cancha y así fue como enseñé en el primer grado (María.1:17)

En la narración de la maestra Concepción hace hincapié en la necesidad de intercambiar experiencias con los colegas, además, se hace evidente los patrones culturales tradicionales de relación entre mujeres y hombres, los amuzgos como la mayoría de los pueblos indígenas, establecen para cada género funciones propias que se desarrollan por separado. Lo que para ellos no significa una lucha entre lo femenino y lo masculino, sino dos mundos que se desarrollan separados para unirse en el cumplimiento del destino de la generación (Izquierdo,1989:13).

De esta manera, las maestras al iniciarse en el trabajo docente donde tienen que establecer relaciones de iguales con el género masculino, es decir, enfrentan situaciones distintas a las establecidas en su cultura.

Me parece que el proceso de aculturación que se vive en la escuela conduce a que finalmente las mujeres maestras se apropien de otros patrones culturales para desempeñarse en su trabajo, lo que más tarde influye en los cambios culturales que se introducen en la familia y que empiezan a observarse entre los amuzgos.

Un aspecto fundamental del quehacer docente son sus condiciones materiales, de las que hablan los maestros unas de ellas es la persistencia en un alto porcentaje en las zonas escolares indígenas de la atención al grupo multigrado, lo cual agregó una dificultad más a la inexperiencia de Paco.

Entré cuando ya tenía 19 años, entré a mediados de diciembre, cuando llego yo a Plan de Piedra, me presento a hacer la inscripción ya para estar allá, y luego el director me dice, bueno **vas a trabajar con 4o. y 5o.** y digo yo ¿con 4o. y 5o.?, sí con dos, porque no hay maestros, **los demás tienen preferencia y tú como vienes llegando si quieres venir para acá pues entonces vas a tener 4o. y 5o.** y digo yo órale, pues ya no me podía hacer para atrás.

Luego hicimos la inscripción, yo no conocía a los niños y la sorpresa que me llevé es que cuando se presentaron, pues **no eran tan niños tenían 17, 16 años.**

Había uno que tenía 17 años y era más alto que yo, entonces cuando (el director) me dio el grupo pensé, **cómo voy a trabajar así, somos de la misma edad casi, cómo les llamo la atención, cómo les voy a decir** [...] tuve que **buscar cómo darme a respetar**, primero y luego **que me**

creyeran, porque nos veíamos de la misma edad, yo de 19, el otro de 17, pues no había mucha diferencia, solamente que yo era el maestro y ellos los alumnos. Pero cuando yo me presenté con ellos, me acuerdo que **ellos estaban con la cara de haber y ahora qué va a hacer ¡y dos grupos!**, y cómo trabajo, yo en mi vida sabía cómo hacer para trabajar con dos grupos. Ahora, bueno, pues ya hay el programa de CONAFE y todo ese tipo de cosas que llegan a la escuela y los cursos de multigrado, y ya más o menos tiene una idea de cómo trabajar con dos grupos, pero antes no. Entonces lo que les dije fue, bueno a ver **los de 4o para acá y los de 5o para acá...**

Cómo le hacía: **siempre empezaba con 4o.** ya, entonces yo **les decía a los de 5o. a ver, vean su libro en tal página mientras yo trabajo con estos de 4o.** Pero eran más rápidos, no como ahora que atiendes un grupo, como que voy esperando más **el tiempo de los niños.** Entonces era más rápido, porque yo tenía que regresar con ellos, entonces, yo le buscaba la manera de decirles a los alumnos y luego dejarle el trabajo a ellos y pasarme con estos y así.

Los tenía en el mismo salón, primero era difícil, porque mientras yo estaba acá con estos hablando, los otros como que se distraían un poco, pero después se acostumbraron, y ya empezamos a trabajar, ya después como de un mes, mes y medio, porque **yo antes no sabía de trabajar con grupos multigrado.** Es decir, **no sabía yo que lo mismo que podía trabajar con quinto lo podía yo trabajar con cuarto grado,** los de cuarto tienen que aprender esto y lo de quinto esto y aparte, si yo entonces hubiera sabido eso, se me hubiera facilitado más. Yo recuerdo que terminaba cansado, para allá y para acá, y para allá y para acá (Paco.1:23-24)

Paco, quizá sin proponérselo, reflexiona su práctica a la distancia con mayor experiencia y conocimiento; reconoce los saberes docentes, aquellos que se construyen en la experiencia del trabajo cotidiano y que la hacen posible:

Conocer a sus alumnos, anticipar cuáles pueden ser sus reacciones, cómo ganar su respeto; cómo organizar a dos grados en un mismo grupo, qué contenidos seleccionar, trabajar los dos grados por separado o en conjunto.

En el caso de Paco se muestra cómo el maestro aprende a desenvolverse en su ámbito profesional. En su primer año de trabajo fundó un anexo que pertenecía a otra escuela, por lo que había contado con una relativa autonomía al no estar ubicado en el edificio escolar al que estaba adscrito administrativamente.

Pero al ser aceptada su petición de cambio se encontró en una nueva situación, la que le demandó aprender los usos y costumbres en esa escuela. Así como encontrar formas de negociar con la autoridad escolar, el director, quien es el representante de la normatividad y es responsable de hacer cumplir las disposiciones oficiales. Una de estas disposiciones es el concurso de conocimientos que se lleva a cabo anualmente en las escuelas bilingües.

La inicial discusión de Paco con el director muestra las negociaciones y presiones que se viven en la escuela. Me parece que este concurso contiene dos mensajes implícitos, por un lado, es una forma de control que se ejerce sobre los maestros, que según las autoridades educativas, asegura el cumplimiento de los programas escolares.

Por otro lado, forma parte de las actividades ritualizadas que transmiten valores implícitos (Rockwell,1995), las que promueven la competencia y el individualismo,

mismos que se contraponen con los valores comunitarios de los amuzgos de reciprocidad y solidaridad.

Como señala el maestro y de acuerdo con él, considero que los concursos de conocimientos son discriminatorios para los alumnos indígenas de las comunidades monolingües en amuzgo, por la condición desventajosa en la que se les coloca frente a los alumnos de las escuelas de la cabecera municipal donde hay un cierto desarrollo del bilingüismo, debido a la asistencia de alumnos monolingües en español. También se sabe de las repercusiones que este tipo de competencias tienen en la autoestima, la concepción de aprendizaje que les subyace y los enfrentamientos escolares internos y externos que casi siempre generan.

[...] el director decía ya van a ser **los concursos de conocimiento** y a ver cómo le vas a hacer, pero vas a tener que sacar algún lugar, porque la escuela siempre lo ha hecho y ahora tu tienes un grado, pues a ver cómo le vas hacer y desde entonces, yo recuerdo, que medio **discutí con él, porque yo digo bueno, pues cómo van a medir el conocimiento de los niños si se viven realidades diferentes**, porque siempre en la competencia con la escuela Redención yo digo pues allá los niños están más despiertos, entienden más el español y cómo van a competir con estos niños no hay una competencia, no estamos en igualdad de circunstancias para competir, dice no pues tú tienes que hacer este cuestionario para los niños, yo recuerdo que no lo hice, digo no cómo voy hacer cuestionario nada más así, a mí me interesa más que aprendan lo poquito que estamos viendo aquí, y ya; si, si dentro de eso hay algo que van a contestar en el examen de conocimiento, pues está bien, y si no, está bien **para mí no es muy importante el examen de conocimientos** [...]

Dice bueno yo **te lo digo para que no quedes muy mal ante todos los compañeros**, yo pensé si quedo mal, pues puedo decir que soy nuevo en el servicio y ya pues sanseacabó. No hice nada, sino que seguimos trabajando, se llegó el momento del concurso y yo digo bueno, yo no hice ningún examen interno con los niños para decidir esto, yo veía a los niños que eran más atentos y dije, bueno, tú vas por cuarto y tú vas por quinto. Viene el director, ya tienes, sí, se van ellos, y **la sorpresa mía fue que cuando dieron los resultados, mi alumno de quinto obtuvo el segundo lugar y mi alumno de cuarto obtuvo el tercer lugar** y sin hacer como hacían los demás compañeros, dándole el cuestionario a los niños. Algunos trajeron un niño a su casa, yo no hice eso, y entonces me di cuenta, digo bueno, **yo creo que estoy trabajando bien, porque si mi alumno sin yo haberle dado una atención especial, pues sacó, uno el segundo y el otro el tercero, estaba bien**, y ya me di cuenta, de que no hay gran diferencia de lo que yo estoy haciendo a lo que están haciendo los compañeros que están aquí. Yo quería ver cómo ellos estaban trabajando, pero vi que estaba bien (Paco.1:25).

Si vemos el lado positivo de este caso, considerando las condiciones en que Paco trabajaba y con su escasa preparación, el que sus alumnos obtuvieran el segundo y tercer lugares significó un reconocimiento al trabajo que desarrollaba con los niños.

Un aspecto más que constituye una parte fundamental del trabajo docente son las relaciones que el maestro requiere de establecer con los padres de familia de su grupo y con el comité de educación, lo cual también representa un aprendizaje.

C. La escuela en la comunidad

En las narraciones aparecen escenas de la escuela rural mexicana de los años veinte, pero que siguen presentes, en gran medida, en la realidad de las escuelas indígenas. El maestro es el responsable de hacer las gestiones para conseguir o construir el edificio

escolar, levantar el censo de su posible alumnado y de la población, lo cual lo obliga a establecer una cercana relación con las personas de la comunidad.

Las escuelas reflejan las paupérrimas condiciones de vida de las comunidades indígenas, si bien hoy, las escuelas de organización completa cuentan con un edificio escolar, en general, éstos se encuentran en deplorables condiciones por la falta de mantenimiento.

Es el comité de educación y algunos padres de familia, quienes se encargan de atender las necesidades más apremiantes: acarreo de agua, deshacerse de la basura, reparar techos en prevención de la temporada de lluvias.

Estos edificios no tienen todos los servicios necesarios y suficientes como los sanitarios, el agua potable y corriente. Los centros de trabajo de organización unitaria e incompleta² adaptan casas habitación para poder funcionar (Ezpeleta y Weiss, 1994:III).

Me dieron mi orden, te presentas con tal señor y **vas a levantar un censo de cuántos niños van a ir a la escuela y de la población**. Vas a tener que **ponerte de acuerdo con los señores para buscar un local** en donde vas a trabajar. Me pasé organizando todo eso como hasta mediados de diciembre, conseguimos que nos prestaran una casita donde trabajar no estaba la gran cosa, sin pizarrón, sin nada de nada y trabajé ahí enero, febrero (1990).

¿Cuántos niños tuviste?

Como 17, 18 niños, más o menos **eran como 18 niños, pero eran pequeños, grandes, revueltos**, ahí estuve trabajando con ellos todo lo que restó del ciclo escolar. En el transcurso de ese tiempo, hicimos gestiones para que el Ayuntamiento nos comprara un terreno en donde hacer la escuela. Estuve trabajando después nos quitaron la casita que nos habían prestado, yo estuve **trabajando como dos meses más debajo de un palo de mango**, luego **hicieron los señores un jacalito** (Paco.1:20-21).

Me acuerdo cuando llegué a la Ciénega, que vuelvo a ver **qué escuela, ¡nada!, empecé bajo un árbol**, los niños sentados, hasta yo sentado con ellos.

Hasta después llamé a la gente, les dije que cortaran madera, varitas y que se pudiera hacer como banca y otra como mesita que se pongan juntitos . Ya **les explique yo por qué, el niño iba a trabajar mejor sentado y dónde poner su cuadernito, porque así sentado en la tierra no se puede trabajar, no se podía enseñar** (Luis.1:10).

La escuela es el lugar de reunión comunitaria donde se tratan todo tipo de asuntos, desde el aprovechamiento escolar de sus hijos hasta los conflictos sociales y políticos, lo que significa que el espacio escolar ha sido apropiado por la comunidad. Aunque hay que señalar, que los maestros mantienen a distancia a las madres y padres de familia de los aspectos pedagógicos, en los cuales no se les toma en cuenta.

Yo tenía que ir allá (a la escuela donde se ubicaba el director), **nos arreglamos con el director** y dije bueno, yo tengo que ir a firmar hasta allá y luego regresarme y luego ir otra vez para allá, dije

² En encuesta levantada en las zonas escolares de Xochistlahuaca y Cozoyoapan con 69% del personal docente de ambas, se obtuvieron los siguientes datos: escuelas primarias completas 66%; incompletas 14% y unitarias 10% (Jordá, 1997)

por qué no me das chance, tengo aquí mi libreta y en fin, **tengo el Comité (de padres) y que me vigilen**, solamente cuando haya algo que hacer, alguna reunión o qué sé yo, entonces subo a la escuela y quedamos así, pero estaba solo trabajando no me sentía a gusto, luego como a los tres meses me mandaron a una maestra para preescolar, pero no había comunicación, es decir me encontraba solo y no me gustó estar ahí

[...]

Me acuerdo pues que estábamos solos, nadie más, yo recuerdo que **hubo expectación, porque estábamos a orillas de un camino** y de pronto los niños gritando. El niño y el maestro ahí, y los señores que pasaban al campo, al monte, a su terreno, pues se quedaban parados viendo cómo debajo de un palo de mango estaban muchos niños. De pronto apareció limpio el terreno, fue rápido porque **los señores tenían ganas de que hubiera escuela**, entonces rápido se organizaron y limpiaron todo (Paco.1:21-22)

La narración confirma la distancia que hay entre el deber ser de la normatividad y la realidad concreta, cuando la primera señala cómo debe funcionar la escuela, cómo tienen que ser las relaciones del maestro con los padres de familia; cuáles las obligaciones del maestro.

El comité de educación en las comunidades amuzgas desempeña un papel importante en el funcionamiento de la escuela, en distintos aspectos como ya dije en la conservación y el aseo del edificio; también en la organización de eventos socioculturales; el transporte para llevar los materiales educativos de la jefatura de zona a la escuela; la vigilancia que ejerce sobre la asistencia regular de los maestros a su trabajo. En este último aspecto, el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE)³ ha establecido que para otorgar el incentivo de arraigo al maestro se requiere la firma de las autoridades locales (Ezpeleta y Weiss, op cit.).

6.3 La enseñanza bilingüe en la práctica docente

En este apartado muestro, cómo se manifiesta, principalmente, el manejo de las lenguas en el trabajo de los maestros que en la actualidad están frente a grupo y lo contrasto con los comentarios de sus primeras experiencias docentes. Para dar mayor claridad a la exposición de este apartado, en el cuadro No. 13 presento la información de los registros de observación de cada maestro.

³ El PARE ha diseñado un incentivo especial para los maestros que trabajan en comunidades marginadas y de difícil acceso con el propósito de atender un problema central: asegurar la continuidad y consolidación del servicio propiciando la permanencia de los docentes en sus lugares de trabajo (Ezpeleta y Weiss, op cit:II).

Cuadro No. 13
Clases observadas de cada maestro

Nombre del maestro	Grado	No. de observ. Asignaturas	Fecha
Arturo*	Primero	(1) español	Abril 1997
María	Tercer	(4) matemáticas, geografía, historia y ciencias naturales	Febrero- marzo 2000
Concepción	Primero	(4) amuzgo y español / matemáticas	Abril 2000
Paco	Sexto	(4) Matemáticas, español y ciencias naturales	Marzo abril 2000

*Esta observación corresponde a la segunda etapa de trabajo (1996-1998)

En esta parte, el interés que me guía es evidenciar los cambios que sufrió la práctica de los maestros como resultado, prioritariamente, del saber que se genera en los años de experiencia docente y en segundo lugar, la posible contribución del proceso formativo durante los estudios realizados en la UPN. Para apoyar esta última tesis de mi trabajo, presento el registro de un maestro que cuenta con estudios de bachillerato y que en el momento de la observación acababa de ingresar al servicio.

Los avances para concretar la enseñanza bilingüe son distintos en cada maestro, lo cual depende del contexto lingüístico en el que trabaje, monolingüismo en amuzgo o de un bilingüismo incipiente, las propias posibilidades individuales y la identidad que se asume, misma que se expresa en el compromiso de promover una equidad real entre el amuzgo y el español en el salón de clase y en la escuela.

El análisis que pretendo, parte de una breve descripción de las características lingüísticas y sociales del contexto escolar y sus alumnos desde el punto de vista del supervisor de una de las zonas; la idea es evidenciar cómo las características lingüísticas del grupo escolar responden a las del contexto comunitario en donde los maestros trabajan. Enseguida, me remito a los testimonios de cada maestro informante por separado, con algunos fragmentos de registros de observación de sus clases.

A. Dimensión lingüística

Los maestros de este estudio que se encuentran actualmente frente a grupo, están adscritos a escuelas establecidas en poblaciones cuyas características lingüísticas, en términos generales, son de dos tipos: una homogénea que es monolingüe en ñomndaa y otra heterogénea, cuyo abanico lingüístico va del monolingüismo en amuzgo al otro extremo de monolingüe en español, pero con algunos casos intermedios de bilingües incipientes.

Por tanto, este contexto lingüístico se manifiesta en los grupos escolares dependiendo de la ubicación de la escuela, si está en una población de mayor contacto con el exterior como la cabecera municipal es heterogénea u homogénea si son comunidades del “monte”, como les llaman los maestros.

El supervisor nos explica cuáles son las diferencias que él encuentra:

E. ¿Tú crees que es lo mismo trabajar en la escuela Hidalgo⁴ que en la Morelos?

S. Bueno, yo siempre he dicho que **el maestro que trabaja, donde quiera trabaja, nomás que sí influye mucho el medio en que uno está**, aunque muchos a veces no lo aceptan... Por ejemplo, aquí en la Hidalgo hay **niños que son hijos de maestros, hijos de gente que no son maestros pero que hablan el español**, entonces en la Hidalgo hay más, digamos posibilidades, **los niños tienen más ventajas y los maestros tienen más posibilidades de cómo buscar otro tipo de estrategias para enseñarles a sus alumnos**. Porque por ejemplo, los niños aquí (Cozoyoapan) están más despiertos, **ya ven tv, ya oyen la radio, se dan cuenta, pues leen revistas**. En cambio en Arroyo Nuevo es una **comunidad pequeña**, la gente no habla, **no hay habitantes que hablen el español, es 100% monolingüe en lengua amuzga** y tampoco todos tienen la posibilidad de contar con aparatos de tv para observar. Entonces, yo siento que sí hay diferencia, porque no es lo mismo los niños que son de aquí de la cabecera del municipio y de Cozoyoapan, que en Arroyo Nuevo donde llegan inclusive niños de otras comunidades más pequeñas, más retiradas que vienen un poco atrasados de su comunidad. A veces porque el maestro que lo atendió en su comunidad no le puso mucho interés (Carlos.1:4).

Efectivamente, un principio pedagógico en la adquisición de una segunda lengua es la oportunidad de múltiples contactos con ella, situación que no se presenta en las pequeñas comunidades monolingües del municipio, lo que hace más difícil la enseñanza del español al maestro, ya que la posibilidad de escucharlo, hablarlo, leerlo y escribirlo, sólo se da en la escuela.

En el comentario del supervisor se entre ve la influencia determinante que ejercen las paupérrimas condiciones socioeconómicas en las pequeñas comunidades, para acceder a los medios masivos de difusión, como una oportunidad más de estar en contacto con el español.

a. Heterogeneidad y homogeneidad lingüística en los grupos escolares

Los grupos escolares de Concepción y María⁵ pertenecen al tipo de escuelas heterogéneas lingüísticamente, en las que hay un porcentaje aproximado del 90% de alumnos cuya lengua materna es el ñomndaa frente a un 10% de hispanohablantes. En ambos grupos escolares existe un total del 20% de bilingües incipientes, los que tienen un cierto nivel de comprensión oral de la lengua del otro (amuzgo o español) aunque no la hablen.

La finalidad de exponer por separado a cada maestro es porque considero que, de esta manera, hay más claridad para identificar y contrastar sus apreciaciones, sus

⁴ La escuela Hidalgo se ubica en una población grande aledaña a la cabecera municipal y la Morelos está en una comunidad pequeña.

⁵ Ambas maestras son bilingües y se reconocen como 100% amuzgas.

concepciones y cómo éstas son puestas en práctica. Asimismo, se puede confirmar en qué medida, Concepción y Paco han incorporado en su trabajo los conocimientos que dijeron haber aprendido en la UPN. Un punto al que también es posible aproximarse en este apartado, es “mirar” en la acción docente la problemática de la educación bilingüe.

B. María

La condición de heterogeneidad lingüística es considerada por María como un obstáculo para la enseñanza:

Yo he trabajado aquí en la escuela Hidalgo con los niños de primero, pero **me da mucho trabajo, porque me dan niños que hablan en amuzgo y me dan niños que hablan el español**, pues su lengua materna es ésta. Entonces yo al dedicarme a enseñar puro amuzgo y esos niños que su lengua materna es el español, a ellos también se le debe de enseñar su lengua materna, ahí es donde yo enseñé en dos lenguas, yo tengo que enseñar en amuzgo y en español. Yo siento que nos dieran un grupo, pero de puros hablantes de amuzgo, sí, así quizá, voy a poder (María.1:23).

María es una maestra reconocida por su dedicación y empeño en la enseñanza del ñomndaa, pero lo que interpreto de su comentario es la insuficiente formación pedagógica para el manejo de dos lenguas que se ha ofrecido en los programas en los que se ha preparado a los docentes. De ahí que, María y en general los maestros bilingües no cuentan con las herramientas pedagógicas suficientes para trabajar las dos lenguas.

Me parece que la idea bastante común entre los maestros, sobre el obstáculo que implica trabajar con grupos escolares heterogéneos lingüísticamente, además de representar una dificultad real para un maestro sin una preparación adecuada, en ocasiones, puede esconder los prejuicios que se tienen acerca de la inutilidad de la escritura del ñomndaa, en pocas palabras su estigmatización.

En este sentido, también ha existido el prejuicio muy difundido en el mundo, de considerar el bilingüismo más como una dificultad para el aprendizaje, que como una ventaja. Prejuicio que diversas investigaciones en América Latina y México desmienten al reportar que, el bilingüismo infantil no constituye problema alguno para el aprovechamiento académico de los niños indígenas, ni menos aún para la adquisición y aprendizaje eficiente de un segundo idioma (López, 1996; Modiano, 1974).

Más adelante veremos cómo la experiencia de la maestra Concepción y de sus compañeros les enseñó, que el contacto permanente y simultáneo entre las dos lenguas ofrece posibilidades para que el niño las conozca, reconozca y reflexione, lo cual favorece una actitud crítica y de contraste (Pellicer, 1996).

Como hemos examinado en el capítulo referido al contexto sociolingüístico de Suljaa' y en el desarrollo de la lengua escrita del ñomndaa entre los maestros, en sus escuelas bilingües la población infantil en su mayoría tienen por lengua materna el ñomndaa y que por lo general, la lengua escrita que se promueve es el español, ya que, la mayoría de los maestros desconocen la escritura del amuzgo.

En las observaciones realizadas con los maestros de este estudio y en otras escuelas de las zonas 012 de Xochistlahuaca y 013 de Cozoyoapan, se encontró que el amuzgo se emplea oralmente cómo lengua puente, por tanto, el bilingüismo que se fomenta es muy limitado y no permite que los alumnos al egresar de la primaria puedan comunicarse eficientemente en forma oral y escrita de manera bilingüe (Jordá,1998). También confirman estas observaciones trabajos como los de Varese,1983; Ruiz,1993; Pellicer,1996; Ferreiro,1998; Mena, Muñoz y Ruiz, 1999,.

Para ilustrar esta situación presento el caso del maestro Arturo,⁶ quien tiene como primera lengua el amuzgo y el español es la segunda, sus estudios son de bachillerato. La escuela en la que se desempeñaba, en ese tiempo, pertenece a la categoría antes señalada de heterogeneidad lingüística, por lo que él emplea una lengua y otra para que todos comprendan las explicaciones. Es decir, ambas lenguas son de instrucción, pero la de alfabetización es el español.

Ob. El maestro pasa lista nombrando el número que les corresponde y los niños contestan presente.

Mo. A ver la tarea.

Ob. Presentan sus cuadernos en el escritorio

Mo. ¡Nada hiciste!

Ob. Pregunta en amuzgo y en español sobre el sonido de las letras que dejó de tarea

Mo. A ver Beatriz contesta algunas letras

Ob. Los niños hablan amuzgo entre ellos.

Clase: la letra "F"

Mo. Qué fue lo que vimos ayer Aristeo.

No. Ma me mi mo mu

Mo. Qué más

No. Suma

Ob. El maestro anota en el pizarrón F f

Mo. Se llama efe, mayúscula y minúscula.

Ob. Explica en amuzgo que la mayúscula se usa en los apellidos. Consulta su cuaderno. El maestro pronuncia f f f f f . Habla de formar sílabas con las vocales.

No. El que no sabe (señala con la mano que el maestro pega en la espalda) en el lomito.

Ob. El maestro escribe en el pizarrón las sílabas con mayúscula y minúscula:

fa fe fi fo fu
FA FE FI FO FU
af ef if of uf

Mo. y Ns. fa, fe, fi, fo, fu,

Ob. El maestro va señalando las vocales

Ns. e, i, o, u, a

Mo. ¿Cómo suena la "efe"

Ns. f f f s s s

Ob. Algunos niños pronuncian el sonido de la "efe", otros el de la "ese". El maestro solicita palabras en español con el sonido de la "efe".

Ns. Federico, Felipe,

Ob. Hay niños que inventan palabras.

Anota en el pizarrón: fi finca; fo foco, foca; fruta, de esta última palabra explica que

⁶ El maestro Arturo se iniciaba en el servicio cuando se realizó la observación. Este registro de observación junto con otros 19, corresponden a la segunda etapa del trabajo realizado en una escuela bilingüe de la cabecera municipal de 1996 a 1998.

- lleva “erre” (uso de amuzgo y español)
- Mo.** Fa, famoso, fanta
- Ob.** Los niños repiten dos veces las sílabas
- Mo.** ¿Quién pasa al pizarrón?
- Ob.** Muchos quieren pasar y señalar con la vara las sílabas. Después de pasar algunos, vuelven a leer las sílabas en coro. Los niños piden cantar “la granja”, cantan en español. Vuelven a repetir las sílabas. Quieren seguir cantando. Cantan las estrellitas del cielo, Los conejitos, los pecesitos, las hojitas, todo en español.
- Mo.** Vamos a repetir las sílabas y cómo suena la s s s, p p p, m m m, n n n.
- Nos.** s s s, p p p, m m m, n n n
- Mo.** Van a hacer planas de las sílabas (Arturo,RO.1).

En la clase de Arturo se hace evidente su inexperiencia docente, se observa desde el pase de lista, la dificultad que tiene para relacionarse con los niños pequeños a quienes nombra por número y no por su nombre. La introducción a la lengua escrita es para todos los niños (amuzgohablantes e hispanohablantes) poco significativa, ya que, parte de sonidos, grafías y sílabas sin sentido y en ocasiones palabras desconocidas dentro del propio contexto sociocultural. Su principal estrategia es la repetición. Un aspecto a destacar es la ausencia de reflexión que Arturo muestra acerca del amuzgo, a pesar de ser su lengua materna, puesto que en ñomndaa no existe el sonido de la “efe”. De ahí la dificultad de los niños para pronunciarla y encontrar palabras con ese sonido por lo que recurren a inventarlas.

Desgraciadamente he constatado que este tipo de prácticas es frecuente en la región amuzga, aun entre maestros que han estudiado la UPN, de ahí que un grupo de maestros de las zonas escolares 012 y 013, han emprendido acciones, desde hace tiempo, que han puesto el énfasis en la necesidad de que la escuela preste atención a la lengua materna, para que contribuya al crecimiento lingüístico de los educandos. Algunas experiencias conocidas en México, (Modiano,1974) han demostrado que los aprendizajes y desarrollos logrados en la lengua materna, favorecen que se aprenda de manera más eficiente tanto a nivel oral como escrito una segunda lengua (Cummins,1987).

En el presente en la cabecera municipal, el porcentaje de bilingües ha aumentado debido al contacto que los niños tienen fuera de la escuela en los espacios de juego y en los familiares, en estos últimos se ha propiciado el bilingüismo cuando han contraído matrimonio amuzgohablantes e hispanohablantes. La escuela, desde preescolar, tendría que recuperar las formas naturales y espontáneas en que los niños adquieren la lengua materna, para facilitar el aprendizaje de una segunda lengua (Boada,1990).

Sin embargo, es de considerar los señalamientos de investigadores como Lambert y col.(1974) y Boada (1990), quienes han constatado que el desarrollo de un bilingüismo enriquecedor depende de las condiciones sociolingüísticas en que se dé. Es decir, el desarrollo de un bilingüismo aditivo⁷ depende del prestigio del grupo en el que se actúa, por ejemplo en el caso de los amuzgos, en la escuela la lengua de prestigio es el

⁷ El bilingüismo aditivo es en el que se adquiere una nueva lengua sin pérdida alguna de la lengua y cultura del propio grupo. Bilingüismo sustractivo es aquel en el que la lengua y cultura del hogar son sustituidas por la lengua de la escuela de mayor prestigio (Boada,1990)

español, por lo que en las condiciones actuales en que se manejan las lenguas se está aplicando un bilingüismo sustractivo, al sustituir la lengua de los niños por la lengua de prestigio que es el español. Por tal motivo, el reto es empezar en el ámbito escolar a modificar el *status* de la lengua indígena.

María está de acuerdo con la necesidad de llevar a cabo una educación bilingüe y nos refiere su punto de vista sobre los problemas que están implicados en su puesta en práctica, considera que la responsabilidad principal está en manos del maestro, aunque asume que para lograr la adquisición de la lengua escrita tendría que ser un trabajo colectivo de todos los maestros de la escuela, sin faltar los padres de familia.

yo pienso que la **educación bilingüe sí debe de haber**, solamente que **nosotros los maestros nunca nos hemos puesto a hacerlo**, siempre estamos de que no podemos, no podemos, pero nunca lo hemos hecho, pero yo digo que sí, si en una escuela se tuviera todo el personal y se pusiera de acuerdo de que sí lo va hacer, yo pienso que sí se puede dar, si se enseña como debe de ser. Enseñar a los niños de primero, claro que **en primero se debe de empezar, porque si empezamos en quinto ya no es igual, en primero que se enseñe a hablar español**, a los niños que son chiquitos que no les da pena, si a van a tratar de hablar y cuando vayan en tercero, cuarto, sí llegarían a comprender el español, pero eso está en nosotros los maestros, yo así lo considero, claro que también los padres deben de ayudar (María.1:22-23).

María señala de manera implícita algunos de sus principios pedagógicos tales como, el reconocer que la adquisición de la lengua escrita es un proceso gradual que se inicia en el primer grado; que no es lo mismo la adquisición de una primera que una segunda lengua y que el punto de partida para la adquisición del español es la oralidad .

El grupo que María atendía en la etapa en que se realizó el trabajo de campo, era de tercer grado y sus alumnos no contaban con antecedentes en la escritura del amuzgo. Sin embargo, como se constata más adelante en los registros de observación, está convencida de promover la escritura del amuzgo y para tal fin despliega la siguiente estrategia:

E. ¿Ahora estás practicando la escritura del amuzgo?

Ma. Sí, pero son como siete veces (clases) nada más, ya les pedí a los niños de tercero que **compraran una cartilla**⁸ una de pasta de color azul, esa es la que estamos utilizando y el **libro de tercero**⁹ **en amuzgo**, pero de ese libro les dejo tarea donde **ellos pueden dibujar, contestar, y lo van contestando** (María.1:25).

Durante el desarrollo de sus clases se observa que la maestra se maneja en el nivel oral con el dominio simultáneo y alternante de las dos lenguas, logrando comunicarse con todos sus alumnos. Es decir, es bilingüe coordinada situación que ofrece la posibilidad de desarrollar una enseñanza bilingüe. Para ilustrar el manejo de las dos lenguas, presento el fragmento de un registro cuando inicia la jornada escolar con el saludo y la escritura de la fecha. La primera clase es de ciencias naturales, coloca la lámina sobre el pizarrón con tres enunciados escritos en español (siguiente página) e

⁸ *Leisiom Ñomndaa*. Lecciones de Lectura y Escritura. Amuzgo de Guerrero, Instituto Lingüístico de Verano, México, 1985.

⁹ López Guzmán, Bartolomé (coordinador), *Suljaa' Libro de Historia ñ'e (n) Geografía 'naa(n)' ndaatyuaa Suljaa'*, Centro de Desarrollo Sociocultural de los Nn'a(n) neue Ñomndaa, A. C. Xochistlahuaca, Gro. México, 1998.

inicia un interrogatorio como preámbulo para recuperar la experiencia de los alumnos acerca de los alimentos que comen.

- Ma** Buenos días niños
Ns Buenos días maestra
Ma ¿Cómo están, cómo amanecieron?
Ns Bien
Na Y usted
Ma Bien, gracias
Ma Hoy va a estar la maestra con nosotros, va a ver cómo trabajamos (habla en **amuzgo**)
Ob Empieza a escribir la fecha preguntando
Ma ¿Qué día es hoy? (pregunta en **amuzgo**)
Ns treinta, veintinueve (contestan en español)
Ma qué mes (pregunta en **amuzgo**)
Ns marzo
Ma qué año (en **amuzgo**)
Ns dos mil

1a. actividad

Ob Coloca la lámina sobre el pizarrón

<p style="text-align: center;">¿Para qué cocinamos? ¿Qué alimentos podemos comer crudos? Qué alimentos se cocinan</p>
--

Ob Interroga a los alumnos sobre lo que comieron primero en **amuzgo después en español**. Los alumnos responden.

Ns Zucaritas, huevo con cebolla, chile, tomate; picaditas; chilaquiles con huevo; cilantro.

Ob los **niños** hablan en **español y amuzgo de acuerdo con su lengua materna**.

Ma ¿Por qué queremos comer?

No Porque si no nos morimos

Na Si lavan ropa da hambre.

No Si juegas te da hambre

Ob Los niños hablantes de español se ríen de algunas respuestas dichas en amuzgo, parece que comprenden el amuzgo (María,RO.2)¹⁰

La habilidad lingüística que los niños ponen en juego es la productiva (hablar) en el nivel oral de la lengua materna de cada uno, ya que la maestra cambia alternadamente de código para que todos comprendan el mensaje.

Donde María muestra cierta resistencia o temor es al escribir en amuzgo, porque a los alumnos les propone que escriban en español y “los que puedan en amuzgo”. Así la tarea se delega en ellos, para que por sí mismos hagan la transferencia alfabética aprendida del español al ñomndaa.

Ob Pasan al frente a escribir en la lámina las respuestas

¹⁰ María, RO.2= Registro de observación número dos de María

Alimentos crudos	Alimentos que se cocinan
zanaoria (sic) col silantro (sic) seboya... (sic)	carne de res frijol chipiles...

Ma Los que puedan escriban en amuzgo

Ob mayor participación de las niñas que de los niños; la mayoría escribe en español, pocos en amuzgo (María,RO.2).

Esta actitud puede interpretarse como que al no ser una tarea obligatoria escribir en amuzgo, la condición de esta lengua se demerita frente al español y para los amuzgohablantes es colocar su lengua en una posición de inferioridad porque no es un idioma de prestigio frente al español.

El siguiente registro presenta una clase de María¹¹ que se basa en la lección No. 24 ¿“Chiuu tienchu’ xuee, chi’ ndo’chu? (¿Cómo medimos el tiempo?) del texto *Suljaa’*. *Libro Historia ñ’eⁿ Geografía ‘naaⁿ’ ndaatyuaa Suljaa’* (Libro de Historia y Geografía del municipio de Xochistlahuaca), con este registro pretendo mostrar principalmente, que en ocasiones la maestra intenta el uso de la lengua escrita del ñomndaa.

Ob A mi llegada los niños se encuentran haciendo un ejercicio de español.

Pasan al frente a leer lo que escribieron. La maestra me muestra, orgullosa, un cuaderno de una niña “100% amuzga”, que contestó en español.

Ma vamos a ver Historia en la página 80 y 81

Ob da explicaciones en español y amuzgo.

Ma traten de leer lo que dice.

Ob Las niñas leen, los niños juegan

Ma Qué entendieron en ñomndaa!, quien dijo que vamos a medir los días, los meses. ¿Cómo hacen para medir el tiempo para venir a la escuela?

Ob los niños contestan a gritos en amuzgo

Ma ¿ustedes ven el reloj?

Ns Vemos el sol

Ob una niña contesta quedito en amuzgo, la maestra la anima a que continúe contestando. Interroga a otras, retoma lo que dijo Adelaida, Carmela, la mayoría.

Ma Olivia dice que ve la sombra en su pared y en eso se basa para venir a la escuela. Adelaida también. ¿Es lo mismo ver la pared que la sombra?

Ob la pregunta queda sin respuesta

Ob viene una hermanita de Adelaida a recoger algo.

Ma Él (un niño) dice que hace mucho tiempo la gente se guiaba por el sol

Ob La maestra se sienta entre los niños

Ma Cuando quieren algo los niños que vienen a buscarlos tienen que pedir permiso para que ustedes salgan.

Ob Segunda actividad, lectura en coro. Mientras algunos niños leen, la maestra se acerca a un niño para se ponga a leer

Ma Voy viendo si van bien; qué significa el dibujo que está arriba

¹¹ Ese día en las actividades que María propuso, descubrió que los niños no habían comprendido el manejo del reloj, lo cual creó en ella tal desazón que su nerviosismo la llevó a dejar de lado el tema inicial y la primera lámina que había preparado.

Ob Los niños señalan los dibujos del texto, las estrellas, el sol y gritan su nombre: Cierran su libro y la maestra dice algo en amuzgo.

No Siempre es así, todos se quedan mirándome

Ma Ese niño es así, no le gusta el amuzgo

Ob La maestra pega una lámina en el pizarrón que no trabaja

lustro = cinco años 'om chu

década = diez años qui chu

siglo = cien años cwii sianto chu

milenio = mil años cwii meinⁿ chu

Ob La maestra vuelve al comentario de medir el tiempo con el reloj

Ma Ya vieron en el libro de geografía cómo se maneja el reloj hasta hicieron uno.

Ob Pregunta sobre los segundos que forman un minuto; con el reloj pregunta lo que va marcando las manecillas, segundos, minutos, horas. Va moviendo las manecillas de minutos indicando que el 1 son cinco minutos; las 2 diez minutos...

Ma. ¿Cuántos minutos tiene la hora?

Na sesenta

Ma Janet tu nada más contestas por contestar

Ob Después habla en amuzgo, señala lo que van a hacer

Ma Vamos a ver unos ejemplos en el pizarrón y después van a contestar en el libro.

Pizarrón

La maestra tiene tres décadas de vida

Claudia ha vivido ya, un lustro más tres años.

En Oaxaca hay un árbol milenario

Han pasado ya cinco siglos desde la llegada de los españoles (María,RO.1)

Las actividades que María propone a los alumnos para trabajar la lengua escrita del amuzgo, son la lectura del texto aunque su expresión “traten de leer lo que dice”, denota que sabe de antemano la dificultad de comprensión que representa para ellos. También su actitud de mostrar, que una niña 100% amuzga escribe en español, puede interpretarse en varios sentidos, por un lado, que los amuzgos son capaces, que lo escrito por la alumna es resultado de su trabajo, y por otro lado, percibo una sobrevaloración del español con respecto al ñomndaa.

Me parece que el intento de María se frustra, en parte, por la presión que sintió con mi presencia, ya que al final volvió a los enunciados escritos en español. Independientemente del idioma usado, esta manera de promover la escritura se puede calificar de pasiva ya que en la realización de los enunciados no participan los alumnos y queda fuera su capacidad de producción. En estos registros se evidencia el esfuerzo de María por emplear el ñomndaa, pero tropieza con la insuficiente formación pedagógica, que la UPN, en otras instituciones no han proporcionado.

Como se había expuesto en párrafos anteriores de este mismo apartado, María externó su defensa por la educación bilingüe, sin embargo señalaba como obstáculos para llevarla a cabo la heterogeneidad de su grupo escolar y el que el conjunto de maestros de una escuela esté de acuerdo y trabajen la lengua escrita del amuzgo. Creo que estos argumentos explican las dificultades por las que atraviesa María, cuando apenas

en tercer grado, ella inicia la escritura del amuzgo y en el siguiente grado sabe que sus esfuerzos se perderán.

C. Concepción

Como ya vimos la maestra está de acuerdo con una enseñanza bilingüe que dé al amuzgo un lugar semejante al del español como lo ha expuesto cuando habló de las aportaciones de la UPN a su trabajo. Cuando se llevó a cabo el trabajo de campo, ella atendía un grupo de primer grado con las características lingüísticas de heterogeneidad antes señaladas. Para acercarnos a conocer cómo desarrolla su trabajo, primero incluyo su relato y posteriormente un fragmento de un registro de observación.

E. ¿Cómo enseñas a leer y escribir?

Ma. Ahorita lo hago de la siguiente manera, con los niños de primero, parece que se llama la **palabra generadora**, porque primero voy con la palabra y la figura; ya cuando los niños sepan lo que voy a enseñar.

Por ejemplo, presento el dibujo y su nombre “pala”, ya después de eso voy a separar las sílabas, primero vamos a ver la sílaba de esta palabra, separo la sílaba “pa” de esa palabra pa la, cuando la mayoría de los niños ya se lo saben, juntamos las sílabas con las palabras, pero con las palabras que los niños den, porque hay algunos niños sí, luego luego se dan cuenta que se pueden formar otras palabras. Ellos forman las palabras.

Ya después les doy a conocer otras palabras nuevas, hacemos oraciones y ya después de las oraciones hacemos un texto pero con las mismas palabras. **Les doy el español y les doy el amuzgo**, porque hay palabras que se pueden formar con las mismas sílabas en español y en amuzgo pa, pe, pi, po, pu y la. Les doy a conocer las palabras en español y después en amuzgo.

Practicamos las dos lenguas. Cuando les pongo un ejercicio que hagan los niños me lo entregan o les vuelvo a preguntar, cómo se llama la palabra que escribieron y me doy cuenta que los niños que hablan el amuzgo, aprenden más las palabras en amuzgo y aprenden menos las del español (Concepción.1:9).

Clase de amuzgo y español: las sílabas ba be bi bo bu y va ve vi vo vu en amuzgo y español

Ma. Acuérdense que tenemos una tarea: un trabalenguas (habla en **amuzgo**)

Ob. Hay un diálogo entre una niña y un niño en amuzgo

Ob. La maestra escribe en el pizarrón

PIZARRÓN

Ba be bi bo bu	va ve vi vo vu	
Genoveva beba vino		tja Ndaalio ndab'io
Genoveva beba vino		jo' nab'io ncwo Ndaalio
Vamos a beber		ee ndaab'io chxjen nab'io
Vamos a beber		
El vino de Genoveva		
el vino de Genoveva		

Ob. Los alumnos en coro dicen las sílabas que la maestra señala. Cuando alguno se equivoca pregunta para que respondan de manera correcta. Lectura del texto en español, primero maestra y niños, y después ellos solos. La mayoría están atentos leyendo, sólo algunos están distraídos.

Ma. En español hay muchas palabras que se escriben con estas sílabas, pero en amuzgo no. (**habla en amuzgo**) Vino tiene dos significados ¿Cuál es?

Se queda esperando una respuesta al no haberla ella la da.

Ma. vino de beber y de venir.

Ob. La maestra cuenta que ella inventó el cantito y lo canta; los niños ríen contentos. Regaña a unos niños

Ma. No es hora de dibujo sino de leer y cantar. Uno por uno va a pasar al frente a decir el trabalenguas. ¿Qué dice el cantito en amuzgo?

Ob. Los niños no lo comprenden, un niño dice algo (habla en amuzgo); la maestra explica el significado del canto en (**amuzgo**). Llama la atención a un niño que hace un dibujo. Cantan algunos.

Ob. La maestra solicita a una niña que cante.

Ma. Me ganó lo hizo muy bien, le vamos a dar un aplauso

Ob. Todos aplaudimos

Ma. Los veo muy flojos, no sé si porque no tuvimos clases la semana pasada (habla en **amuzgo**)

Ob. **Leen del pizarrón el trabalenguas en amuzgo y lo van alternando con el canto en español.** Son pocos los que lo hacen, sobre todo el canto en español.

Ma. Lo que pasa es que son bien penosos. Vamos a dar un último repaso, ¡fuerte!

Ma. Van a copiar el cantito y el trabalenguas en su cuaderno (**habla en amuzgo**)

Ob. Los niños gritan de gusto por el trabajo de copia que van a hacer. Un niño hablante de español pregunta por el nombre del canto.

No. ¿Y el nombre?

Ma. No le puse nombre.

Ob. Todos los niños están elaborando su trabajo, algunos silban contentos. La maestra recorre las filas y atiende las solicitudes de los niños acerca de la tarea encomendada. La maestra se acerca a mí, le pregunto si a los niños les gusta escribir. Ella comenta los cambios de maestro y de estilo de trabajo que han sufrido los niños.

Ma. La maestra (la primera que tuvo el grupo) de septiembre a noviembre enseñó el abecedario; Pedro trabajó con personajes, **cuando yo llegué cambié la forma de trabajo porque cada quien tiene su forma.** Me centro mucho en la lectura y escritura. Cuando yo llegué casi no les gustaba escribir.

Ob. Los niños se acercan a mostrar su trabajo y les pide que lean lo que han escrito en amuzgo. Más adelante los niños realizan un ejercicio del libro de español de actividades para nombrar en amuzgo y español los objetos; pasan al pizarrón a escribir los nombres de los objetos en español, entre los alumnos corrigen los errores de ortografía. Al mismo tiempo anotan la lista de palabras en su libro de actividades o en su cuaderno (Concepción,RO.1).

Como se puede constatar Concepción es bilingüe coordinada, muestra congruencia entre el discurso de defensa del uso de ambas lenguas en la alfabetización inicial y su práctica. Para ella, son principios pedagógicos básicos la lengua materna como punto de partida para la adquisición de la lengua escrita y la expresión oral, lo cual también explicita en su trabajo de titulación¹²; implícitamente se reconoce como un sujeto que decide y actúa dentro de su margen de acción de acuerdo con sus posibilidades en una situación concreta (Carvajal,1993).

¹² En su propuesta pedagógica habla de su experiencia docente, “los problemas a los que me he enfrentado; también expongo algunas propuestas o alternativas de solución a esos problemas, los que han sido acciones concretas que han contribuido a la transformación de mi práctica docente y a intentar aportar a la educación indígena amuzga” (López,1997:4).

En la acción pedagógica de Concepción destaca el empleo de una estrategia distinta a la que ha prescrito la normatividad, trabajar cada idioma por separado en el proceso inicial de alfabetización:

En el primer ciclo de la educación primaria, el aprendizaje de la lectura y la escritura será en lengua materna (L1) y todos los contenidos educativos se tratarán utilizando esa lengua como medio de instrucción. La adquisición o el reforzamiento, en principio oral y las primeras ejercitaciones de la lectura y escritura en segunda lengua ocupan como materia, una sexta o quinta parte del horario escolar y algunas actividades recreativas dirigidas por el maestro (SEP/DGEI,1994:26).

Concepción ensaya el trabajo simultáneo en las dos lenguas, de esta manera da un trato equitativo a las dos lenguas y principalmente atiende las necesidades de sus alumnos amuzgohablantes e hispanohablantes(éstos últimos en minoría).

Concepción al tomar esta decisión contradice las orientaciones oficiales de la enseñanza bilingüe:

En vista de que la actividad docente debe partir de la lengua materna de los educandos, es necesario averiguar **en cuál lengua se comunica la mayoría de los alumnos con una mejor competencia, a fin de considerarla como primera lengua. En ella los alumnos se alfabetizarán** y la empleará como único medio de instrucción, al menos, en el primer ciclo de educación primaria el otro idioma se constituye en materia de aprendizaje bajo la modalidad de segunda lengua (*Ibid.:*25).

De llevar a cabo las prescripciones, Concepción actuaría en contra de los niños que son la minoría de hispanohablantes, quienes tendrían dificultades para entablar una comunicación con su maestra, les negaría partir de su medio de expresión para la construcción del conocimiento. Es decir, continuaría la reproducción del modelo de educación indígena que ha dejado saldos tan negativos en el desarrollo pleno de los pueblos indígenas: fracaso escolar, negación de su identidad cultural, por mencionar algunos.

Trabajar las dos lenguas simultáneamente le da posibilidad a los niños de que por contraste descubran las diferencias en la oralidad y escritura entre el ñomdaa y el español: sonidos propios del ñomdaa que no existen en español y viceversa, y cómo se representan gráficamente dichos sonidos.

Ma. Esta letra no existe en amuzgo: fa, fe, fi, fo, fu

Ob. Señala la “efe”

Ma. Ahora vamos a escribir palabras con esta sílaba que sí existe en ñomndaa.

Ob. Escribe en el pizarrón na, ne, ni, no, nu. Pregunta palabras en ñomndaa, los niños van dándolas; les explica cómo pronunciarlas porque su escritura se parece mucho.

PIZARRÓN

ta'na ⁿ	nna ⁿ maíz	ca'na ⁿ sabroso rico
na ⁿ mamá	noo ⁿ cara	nnom la cara de él

No. To' cho'

Ma. Carlos, no lleva esta sílaba en amuzgo; na ne ni no nu

Ob. Algunos niños proponen en español: cadena, luna
 Ma. en ñomndaa
 Ob. se agregan otras que la maestra propone y también otros niños.
 niom nioom espacio, esquina nantye
 naaⁿ la compara con nnaⁿ en su significado y pronunciación
 naquii
 nom' banda de guerra teinom nantquie comida
 nantye neiⁿ ncoo' nacje
 niom' sangre snom burro
 Ob algunos proponen con ñ, ella les explica porque no (Concepción,RO.3)

Se observa que la maestra ha reflexionado sobre su lengua cuando explica a sus alumnos que el sonido de la “efe” no existe en amuzgo. Asimismo, pone en juego los saberes construidos en su experiencia cotidiana con los niños, con sus colegas en el proyecto escolar de educación bilingüe intercultural, en su participación al elaborar libros de texto en ñomndaa.

Me parece que la oportunidad de reflexionar toda esta rica experiencia en el intercambio con los compañeros y en particular la sistematización que realizó al elaborar su propuesta pedagógica, le permitió describir y analizar la problemática de la enseñanza bilingüe, en pocas palabras **trabajó sobre sí misma**, de tal manera que, la reflexión sobre lo que se ha hecho convierte esa experiencia en formación (Ferry,1997).

El caso de Concepción es parte del trabajo colectivo de un grupo de maestros quien como ella ha participado en varias experiencias y que, por tanto, tienen una visión compartida de la enseñanza bilingüe, este es el caso de Pedro quien narra su experiencia cuando estaba frente a grupo:

Primero aquí la situación está de que lo trabajé en Xochis donde hay niños que hablan español y entienden amuzgo, y hay niños que hablan amuzgo y entienden un poco español.

En primero lo que hacíamos **era trabajar las dos lenguas al mismo tiempo**, porque **se me hacía difícil separar las dos lenguas**, que era doble trabajo, porque **los niños me preguntaban indistintamente en amuzgo y español**, entonces veía que, había que enseñar las dos lenguas junto. Empezamos a trabajar con algunas palabras, yo trataba de buscar relación entre palabras en amuzgo y en español, para poder utilizar palabras con sílabas sencillas como español con dos letras, y encontrar palabras en amuzgo que es más difícil porque hay sílabas con más de dos consonantes hasta de tres y cuatro, buscar las más sencillas, para poderlas armar.

A veces los mismos **niños preguntaban cosas que ellos luego le encontraban relación**, decían que si era así, que **sí así como se escribía en español tenía parecido para escribir tal palabra en amuzgo**, cuando escuchaban los sonidos parecidos. Y así trabajé con ellos para que aprendieran a **leer, escribir el amuzgo y el español**. Esta fue mi primera experiencia.

Y ya una experiencia más reciente que tuve con primero, **inventamos con los niños personajes**, tres personajes: Como decía hace rato, los libros de texto nacionales traen lecturas a pesar de que son para primer grado, hay muchas palabras, la mayoría de las palabras no las conocen los niños (hispanohablantes), es otro lenguaje al español que usan ellos. Inventamos con los niños tres personajes, **eso salió de ellos también, es una familia el papá, la mamá y**

un niño, un bebé de 4 ó 5 años. Eso me estaba dando un buen resultado según la evaluación que hice. Porque los personajes eran Pepe, Mari y Melitón.

Lo que hacíamos nosotros era que Pepe (se utilizaba) para enseñar la P; Mari la M, igual Melitón y también la L y Mari la R. Con esas palabras que ellos visualizaron se las aprendieron, donde quiera que las ven ya saben el nombre. Ya después empezaron por dividir en sílabas, por ejemplo la P de Pepe, ya conocen los nombres de las letras, si le ponemos la a cómo suena y si ponemos dos veces (pa pá) es papá. **Un niño dijo, cómo le hacemos para que no diga papa.** Hay un niño que es bien listo que dice, verdad que se le pone una rayita arriba para que diferencie que eso es papá y no papa. Ya empezaron los niños así, y ellos mismos después pasan al pizarrón, **sus compañeros buscan palabras que se usen esas letras**, y las dicen cuál es ; ya yo les digo quién la quiere escribir y ya van pasando uno por uno al pizarrón a escribir las **palabras que van surgiendo del grupo. Y ya el grupo va corrigiendo si ellos tienen algún error** pues, así vamos formando otras palabras.

Después con esas palabras **inventamos historias**, aquí ya hablamos de papa, de papá, de paleta, pelota, vamos a hacer una pequeña historia con estas palabras Y ya hacemos como una leccioncita de cuatro renglones máximo; por ejemplo una que salió la última vez decía:

“El papa de Melitón le duele la mano. Mari su mamá le regaló una paleta”. O sea así vamos metiendo las **palabras que ellos mismos iban descubriendo donde se utilizaban esas letras**. Así, completábamos la oración o la idea de algo, ya después de eso ellos la leían y a lo último lo escribían, porque siempre quieren escribir (sonríe). Hacer el pequeño copiado, pero ya al final después de hacer todo. Eso para lo que fue **la ubicación de la letra en las palabras, la separación de las palabras, la separación entre letra y letra palabras, utilización de la mayúscula, minúscula y a lo último copiar** (Pedro.1:5-6).

Pedro comparte la idea de la enseñanza simultánea de las dos lenguas, estrategia que, según explica, es la respuesta a la situación lingüística heterogénea de su grupo. Ambos maestros recuperan las aportaciones de los niños, de este modo consideran a los niños como sujetos que tienen ideas, teorías, hipótesis, las que confrontan con sus compañeros y con sus profesores.

Creo que la enseñanza simultánea o separada de las dos lenguas dependerá de las características lingüísticas del grupo escolar que el maestro atienda. De ahí la importancia de que el docente se informe y se forme, a partir de reflexionar, de identificar dónde están las dificultades, de analizar las características de su grupo, lo que contribuirá a la toma de decisiones.

D. Paco

Las características del grupo de sexto grado que Paco atendía en el tiempo de la observación, era distinto a los grupos de Concepción y María, todos los alumnos eran monolingües en ñomndaa, algunos comprendían palabras o frases del español en instrucciones que el maestro daba, pero no comprendían la lectura ni se atrevían a pronunciar algunas palabras en español. Los niños y jóvenes de este grupo provienen de otras comunidades aledañas cuyas escuelas no cuentan con todos los grados de educación primaria. Al ser comunidades monolingües en amuzgo, el único espacio de contacto con el español y la lengua escrita es la escuela.

La observación que realicé tuvo como obstáculo la barrera del idioma, por unas horas en varios días, viví en carne propia la situación que, seguramente, los alumnos monolingües en amuzgo sufren cuando el maestro sólo emplea el español. Esta experiencia permite, en cierta medida, comprender la frustración, la angustia que sienten los alumnos al no poderse comunicar, y explica, de alguna manera, porque la estrategia a la que recurren para cumplir con las demandas de maestro es la memorización.

Paco me advirtió el primer día al inicio de la clase “va a tener que ser en amuzgo”, así que, la interacción verbal se desarrolló siempre en amuzgo, por lo que el registro se limita a describir algunas pautas de organización de los alumnos entre sí y en el espacio del salón de clase, así como la relación con el maestro. Para confirmar mis interpretaciones dialogaba al final de las clases con Paco. Aún con estas limitaciones, el propósito que me guió al presentar este caso fue mostrar una situación escolar distinta a la de las maestras.

Expondré algunas características que me parecen significativas de la práctica de Paco y de su grupo. El primer día de observación el grupo estaba integrado por 11 mujeres y 5 hombres, situación diferente a la que se presenta en otras escuelas donde la mayoría son hombres. Algunas investigaciones de corte antropológico documentan que los padres de familia se resisten a enviar a sus hijas a la escuela por razones culturales (Modiano,1974; Cisneros,1990). En todo caso, habría que indagar si es una tendencia generalizada en esta escuela y de ser así, cuáles son las causas de la presencia mayoritaria de alumnas.

Para Paco la interacción entre géneros es una parte importante de su trabajo:

Otro de los valores que siempre he procurado es el de la equidad entre géneros, a través de trabajos en equipo y juegos deportivos en donde hombres y mujeres se mezclan para dar importancia a ambos; en la formación de los alumnos intercalo en una sola fila a hombres y mujeres para hacerles sentir que la diferencia de género no es obstáculo para que puedan interactuar, respetando mutuamente las ideas que tienen, la participación en los trabajos y oportunidades de superación. Considero importante que se fomente la equidad porque pienso que eso revalorizará sobretudo el trabajo de las mujeres indígenas (Polanco,2000)

Relacionado con la intención de “equidad entre géneros”, recurre a la disposición del mobiliario en cuadro, posiblemente para crear un clima de interacción alumnos-maestro más horizontal y de comunicación cara a cara.

Observemos a Paco en su acción pedagógica:

Clase de español

Con anterioridad se dejó una tarea por equipo de hacer un cuento; los equipos se forman de acuerdo con la comunidad en la que viven; aunque hubo un equipo que se dividió a pesar de ser de la misma comunidad.

Los equipos deberían ponerse de acuerdo en tres minutos para organizar cómo lo iban a presentar, lo que se prolongó a 15 min.

La **elaboración siguió las instrucciones del maestro**: había que seguir las partes de la narración que están en el libro de texto de Español y los personajes serían: campesino, zopilote, culebra, mapache y paloma. Las indicaciones fueron que **podían escribirlo en español o amuzgo**. Todos lo escribieron en amuzgo, **escriben el amuzgo como lo pronuncian utilizando las grafías del español**, pero al leerlo lo pronuncian bien¹³ y comunican a sus compañeros el mensaje.

[...]

Pasa el primer equipo al frente, una niña anuncia el nombre del cuento y el equipo que presenta. El resto del grupo aplaude la narración.

Después el maestro comenta preguntado al resto del grupo si contó con las partes del cuento: héroe, adversarios, planteamiento, desenlace (palabras en español que se mezclan con el amuzgo).

Pasa el siguiente equipo (tres niños), el grupo permanece atento a la lectura, ríen al final. El maestro comenta si tiene las partes de la narración

3er equipo una niña lo anuncia el niño lo lee (equipo de 3 niñas y un niño) Risas, aplausos, comentarios.

4o. equipo (todas niñas) observé que apenas lo escribían al inicio de la actividad.

Comentarios y preguntas del maestro.

El maestro explica que la siguiente actividad será representarlo, los niños se entusiasman, platican entre ellos, supongo hacen propuestas de cómo lo van a representar (Paco,RO.2)

Esta clase era la continuación de la tarea anterior de elaborar un cuento en equipo, la estrategia que el maestro sigue para que los alumnos comprendan las partes de una narración que es el objetivo de la clase, es explicar en amuzgo el contenido del libro. En otras ocasiones propone lectura individual y después interroga a los alumnos para explorar el nivel de comprensión y explica para mejorarla, siempre los diálogos son en amuzgo.

Por lo que se observa, pareciera que la finalidad última de Paco es, que los alumnos comprendan los mensajes de los libros de texto en español, aunque no lo hablen para que los alumnos aprendan los contenidos escolares y realicen las tareas.

Las habilidades lingüísticas que se promueven son de producción en el nivel oral y escrito del amuzgo: los alumnos exponen su propio discurso escrito. Pero el contacto que los alumnos entablan con el español se reduce a los libros de texto con la mediación del maestro para comprenderlos.

Por eso Paco explica que “la clase de español es aburrida porque no lo comprenden, el español no se utiliza en la comunidad nadie es hablante de él”. Está consciente de la necesidad de impulsar el español oral como base para el desarrollo de la expresión y producción de su propio discurso, que a su vez redundará en la comprensión lectora; para ello ha realizado algunas actividades en ese sentido:

Hay algunos **intentos de escribir el español**. Les he pedido que saquen de los textos palabras conocidas, el problema es que no lo practican más que en la escuela. Cuando estuvimos

¹³ En amuzgo existen sonidos que en español no se producen, tales como los nasales y guturales, por lo que la escritura del amuzgo del Instituto Lingüístico de Verano (adoptada en el municipio de Xochistlahuaca) registra los sonidos con signos “n” y apóstrofe ‘. Los alumnos del grupo de sexto aunque no anotaban estos signos, al leer sí los pronunciaban.

trabajando por las tardes, **se practicó el español oral**. En este semestre no se programaron actividades por la tarde

Creo que aquí se descubre que las dificultades de la educación bilingüe tienen que ser vistas como proceso a lo largo de la escuela primaria, ya que los obstáculos que se presentan son diferentes de acuerdo al grado escolar.

Ya antes Arturo, María y Concepción nos presentaron las situaciones particulares de los grados de 1° y 3°, ahora Paco en el siguiente fragmento, muestra las dificultades que ha enfrentado en sus intentos porque sus alumnos de sexto grado aprendan “algo útil” y cursen la secundaria.

Paco describe su preocupación de cómo obtener buenos resultados al final de la escuela primaria (5° y 6°) cuando sus alumnos no cuentan con los conocimientos y habilidades necesarias, entre las que explicita está la lectura del español, que se según él se aprenden en los grados inferiores.

Lo que me parece es que Paco no alcanza a percibir, en toda su magnitud, lo que implica en el aprendizaje escolar omitir el desarrollo de la lengua materna de sus alumnos, el cual es a mi modo de ver, el punto clave que explica los aprendizajes mecánicos y memorísticos.

Sus alumnos durante la escolarización han sido introducidos a la lengua escrita por medio de procedimientos mecánicos de memorización y copiado, en una lengua desconocida, por lo que, al no comprender han recurrido a memorizar.

Paco ha trabajado generalmente con el segundo y tercer ciclo, a últimas fechas se le reconoce como experto en 5° y 6°, debido a la experiencia que enseguida narra. En su escuela el director asigna los grupos argumentando que se reparten de acuerdo a las necesidades del servicio y parece que poco participa en las decisiones el resto del personal. De este modo las preferencias o intereses personales no se toman en cuenta:

Definitivamente con **primer año yo creo que ya no me iba a gustar trabajar**, no sé por qué, tal vez soy muy apurado, o sea que **no tengo mucha paciencia para lidiar con niños**. Quizá me gustaría más **trabajar con cuartos, terceros, es decir, en donde a los niños todavía uno puede ayudarles**, es decir, yo siento que agarro tercero y como vengan los niños todavía puedo hacer algo por ellos.

Por ejemplo, **se supone que los niños que llegan a tercer año ya deben de saber mínimamente leer algo sencillo, pero a veces no llegan así**, es decir, no saben ni leer, no conocen nada, así llegan cerrados. Entonces, yo **siento que yo ahí puedo ayudarles a ellos todavía**. Porque cuando yo **llegué aquí (la escuela actual) me dieron tercero** con 49 niños. En un saloncito, bueno, ahí no había espacio para que yo caminara, pero casi como a medio ciclo escolar se dividió, el grupo ya me tocaron como 21 niños.

Ya fue más suave la cosa y **me fui con esos niños, trabajé tercero, me fui al cuarto, me fui al quinto, y me fui al sexto** y pues **siento que hice un buen trabajo con ellos, los señores en la comunidad así me lo dijeron**, así me lo hicieron saber.

Yo siento que hice un buen trabajo con ellos de esos alumnos, como cinco, seis niños se vinieron a la secundaria (en Suljaa'). En sexto grado de **49 niños que se habían inscrito en tercer año para sexto solamente llegaron 11**, pero de esos 11 ó 12, **seis se vinieron a la secundaria** para decirme que dos o tres ya no le siguieron.

Pero **les dio gusto a lo señores porque dicen, nadie a hecho eso, o sea que los niños tuvieran la confianza de decir yo me voy a la secundaria, porque yo sé que sí aprendí algo.** Todavía siguen yendo dos que tres niños a la secundaria, creo que la van a terminar y con eso es una satisfacción. [...]

Por eso digo que en esos grados uno puede ayudar, ahora que yo sigo trabajando, pues ya me han dado **siempre quinto y sexto**, pero no se puede hacer nada ya, con ellos, y si el niño que llega a sexto grado, como los que tengo ahorita, yo ya no puedo hacer nada con ellos, es muy poco lo que puedo hacer [...] estoy tratando de ayudarles o sea que **estoy buscando la forma, me esfuerzo, a veces no le pongo tanto interés a lo que dicen los libros, sino que hagan algo que les sirva.**

[...]

Yo siento que **el problema básico de todos nosotros es que los maestros no sabemos qué tiene que aprender el niño en cada grado, es decir, en cuanto a escritura, en cuanto a números, en cuanto a comportamiento,** [...] lo que se enseña, pues **se enseña de una manera mecánica**, es decir, yo le voy a enseñar a mis alumnos el abecedario porque quiero que aprendan a leer, **les enseñamos por enseñar, no tratando de llegar algún fin.**

Por ejemplo, la carta que llevo aquí, digo, bueno yo se la doy a mi alumno porque quiero que aprenda cómo se hace una carta, lo poquito que yo ahora le estoy enseñando a los niños, **siempre pienso en el para qué**, es decir, para qué le va servir después.

Normalmente los demás compañeros **hacen las cosas de manera mecánica**, de manera sin pensarlo, porque así tiene que ser y ya se hace, por eso tal vez, salen los niños así.

Lo otro es que los niños que salen de primer grado, es decir, el maestro que los va recibir en segundo grado debe de ya tener conocimiento de ellos, saber qué saben los niños de ahí empezar, pero nadie sabe nada de nada, porque no nos reunimos para decir bueno, miren yo con mis alumnos estoy haciendo esto y qué puedo hacer más con ellos Al final de ciclo escolar, poderle decir, miren yo con mi alumno de primer año saben hacer esto y esto y esto, para que el maestro que le toque el segundo grado ya sabe. Nadie sabe nada, cuando tomas un grupo te pasas un mes y medio viendo qué es lo que saben hacer los niños, y eso sería la desventaja. Por eso cuando llegan los niños a esos grados de quinto y sexto, ya poco se puede hacer, no se puede hacer prácticamente nada (Paco,RO:2-4).

En el discurso de Paco es posible identificar ideas que explican las estrategias que emplea y las condiciones de trabajo, mismas que lo delimitan; para él en gran medida, la responsabilidad de los precarios resultados es atribuible a los maestros. Reconoce la necesidad de realizar reuniones entre los maestros e intercambiar las experiencias concretas de enseñanza, de que el trabajo sea colectivo, en este punto coincide con María. Esta es una idea central que se identifica desde que nos narraba su primera experiencia, siempre buscó el intercambio con sus compañeros seguramente para superar el aislamiento del aula.

Considero que los principios pedagógicos que orientan el quehacer docente de Paco son, que en primer lugar hay que establecer el para qué de la enseñanza; el conocimiento escolar tiene que ser de utilidad para el alumno y conocer qué saben los alumnos como punto de partida. Reitera su convencimiento de que los buenos

resultados dependen del trabajo colectivo. Según decía Paco, cuando valoraba su formación en la UPN, estos principios los descubrió en las lecturas que realizó durante sus estudios.

Por lo que se aprecia en el sexto grado existen dos exigencias que pesan sobre el maestro que lo atiende, por un lado, el concurso anual de conocimientos, al cual Paco dice no interesarle, aunque demanda a sus alumnos la comprensión del español, ya que “los exámenes de conocimientos son todos en español, sólo hay un parte que califica el amuzgo.”

Por otro lado, está el ingreso a la secundaria que como señala en el relato ha sido fuente de satisfacciones y motivo por el cual se le ha reconocido a Paco como “buen maestro para sexto”. Es interesante resaltar la idea que Paco manifiesta sobre la seguridad que sus alumnos adquieren cuando “aprenden algo”, su autoestima se eleva; lo que me lleva a pensar es que las estrategias que emplea en el trabajo docente son efectivas; lo que faltaría sería el trabajo colectivo entre los maestros en el que tanto insiste, para que los intentos por escribir el ñomdaa fuera una práctica sistemática y la base para la adquisición del español.

Considero que este capítulo aporta evidencias que muestran cómo las experiencias vividas en las historias personales y de formación docente se expresan en el trabajo cotidiano del maestro. Como nos narraron los maestros y observamos en los registros, las distintas experiencias infantiles en la escuela primaria, en los espacios formales de capacitación y formación profesional y los años de ejercicio docente, han marcado de alguna manera su forma de trabajar

En la revisión de las ideas de los maestros acerca de lo que para ellos significa la práctica bilingüe, al discutir sobre el lugar que ocupa el amuzgo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, me lleva a concluir que las diversas posturas que adoptan los maestros si bien tienen que ver con su formación académica y desarrollo profesional, también se relacionan con su filiación étnica y política.

Los problemas más recurrentes para la formación docente que se vislumbran en esta polémica son: la insuficiente preparación pedagógica, así como la necesidad de desarrollar entre los maestros la lengua escrita del ñomdaa. Pero también combatir el estigma de ser indio entre indígenas y no indígenas. Es posible que al atender estas debilidades de la formación se favorezca el compromiso social de los maestros que también se señala con frecuencia.

En el recuerdo de las vivencias de las primeras experiencias docentes se reiteran las situaciones problemáticas antes enumeradas, a las que los maestros respondieron, con los recursos que su anterior experiencia como alumnos les daba, o con la incorporación de algunos conocimientos adquiridos en los cursos de capacitación en los que se apoyaron para crear alternativas propias que dieran una salida a los retos cotidianos.

Por ejemplo, en la práctica de María siempre están presentes las láminas que ella misma elabora y que recordó haber aprendido en los cursos, las paredes de su salón

de clase se encuentran profusamente decoradas con ellas. Como María lo declara, una de las vivencias escolares que influyó en su práctica fue la angustia que le generaba no comprender a los maestros hispanohablantes, por lo cual se propuso no repetir la misma historia con sus alumnos. Y es que cada maestro le imprime a su trabajo su sello particular, cada práctica es única, ya que depende de lo que ha sido su proceso particular de formación profesional y sus experiencias de vida.

Implícitamente las maestras y abiertamente Paco reconocen el carácter formativo de la experiencia escolar, se aprende a ser maestro en la interacción con los niños y con los compañeros.

A mi modo de ver, se observa una diferencia sustancial entre el testimonio de la primera experiencia de Concepción y su trabajo actual. En la primera, señala que traducía los contenidos del español al amuzgo y ahora ha creado su propio método de enseñanza bilingüe en el que trabaja simultáneamente con las dos lenguas.

Aun cuando de Pedro no cuento con un registro de observación formal, he tenido la oportunidad de corroborar su testimonio como maestro frente a grupo y también en su actuación es posible apreciar una distancia entre: enseñar a leer y escribir "copiando la escritura, las lecciones, leer pero sin comprender" y "trabajar las dos lenguas al mismo tiempo".

Sin embargo, la realidad nos muestra que estos esfuerzos se pierden en los siguientes grados, cuando los compañeros no le dan continuidad al desarrollo lingüístico del amuzgo, en sus niveles oral y escrito, y se circunscriben a la escritura del español. Es por ello que los entrevistados manifiestan con insistencia la necesidad de que todos los maestros trabajen en cada escuela conjuntamente.

Me parece que es evidente la existencia de una relación entre el asumirse como amuzgo y la decisión de llevar a cabo una enseñanza bilingüe sistemática, pero que aún cuando el maestro explicita su identidad amuzga, es posible que de manera inconsciente el estigma esté presente como uno de los factores que obstaculizan concretar una práctica bilingüe.

Por tanto, me atrevo a afirmar que la estigmatización de lo indígena y de la lengua como parte inherente de serlo, juega como un elemento relevante en el discurso y en la definición de las prácticas de los maestros amuzgos y no amuzgos.

Al comparar las primeras experiencias docentes con los ejemplos de la práctica actual, creo percibir la apropiación del discurso académico de los estudios que los maestros han realizado en la UPN, el que forma parte de los saberes docentes y que se expresan en los argumentos que esgrimen, en las estrategias que construyen cotidianamente y en las actitudes que adoptan frente a la escritura de la lengua amuzga.

Una evidencia importante es la actitud de cuestionamiento hacia la práctica castellanizadora predominante, que se traduce en los intentos por considerar el ñomndaa como lengua de alfabetización y como objeto de estudio. El interés por el

alumno como el centro de la actividad pedagógica, más que el cumplimiento de los programas o ganar en el concurso.

Otros aspectos en los que se observa la incidencia de la formación académica de la UPN son la forma cómo se relacionan los maestros con los alumnos, en el caso del sexto grado éstos son tomados en cuenta en la organización de las actividades en el aula, se aprecia un clima de mayor confianza.

Los contextos lingüísticos comunitarios en Suljaa' son homogéneos en la comunidades y heterogéneo en la cabecera municipal, los que definen en gran medida la práctica del maestro.

Los tipos de prácticas que se identificaron en torno al manejo de las lenguas en el salón de clase tienen las siguientes características:

La maestra de primer grado que en el proceso inicial de alfabetización emplea en forma oral y escrita el ñomndaa y el español.

La maestra de tercer grado usa las dos lenguas en el nivel oral y en la escritura predomina el español con intentos esporádicos en ñomndaa con el empleo de la cartilla.

El maestro de sexto grado usa oralmente en forma exclusiva el ñomndaa, en el nivel escrito predomina el español con ejercicios de transferencia alfabética que los alumnos exploran.

En los ciclos segundo y tercero los maestros emplean como estrategia para la comprensión de las lecturas ser ellos los mediadores entre los alumnos y los textos.

A pesar de estos avances todavía falta mucho para que la enseñanza bilingüe sea una realidad que alcance a todos los maestros de la región amuzga.

Segunda parte

Los maestros bilingües de Suljaa': sus historias, realidad social y escolar

Capítulo 3. Suljaa'	98
3.1 Ubicación espacio temporal.	99
3.2 Los amuzgos y la región Costa Chica.	100
3.3 Contexto sociolingüístico.	103
3.4 La lengua escrita en Suljaa'.	105
3.5 Las características lingüísticas de los maestros de la zona escolar 012.	106
3.6 La cultura como modelo de mundo: el mundo amuzgo y el estigma.	107
A. El mundo amuzgo.	
B. El estigma presente en la interacción cotidiana	
3.7 Un poco de historia: la escuela en Suljaa'.	117
A. Llega la escuela bilingüe	
Capítulo 4. Lengua materna y escolarización.	122
4.1 La lengua como signo de identidad.	123
4.2 Aprendiendo a leer y escribir en español: un modelo apropiado.	128
4.3 Un modelo de maestro bilingüe.	135
A. El compromiso con la comunidad como en los viejos tiempos	
Capítulo 5. Cómo llegamos a ser maestras y maestros bilingües	144
5.1 El ingreso al magisterio bilingüe	146
A. El promotor cultural bilingüe.	
B. El maestro bilingüe	
5.2 Concepciones y prácticas en las propuestas de formación docente.	150
A. Cursos de capacitación	
B. Normal básica	
C. Universidad Pedagógica Nacional	
5.3 Las dimensiones cultural y lingüística en las propuestas de formación docente	160
5.3.1 La dimensión cultural	161

A. Cursos de capacitación	
B. Normal básica	
C. Universidad Pedagógica Nacional	
5.3.2 La enseñanza bilingüe	168
A. Cursos de capacitación	
B. Normal básica	
C. Universidad Pedagógica Nacional	
a. El curriculum vivido en la subsede Ometepec	
Capítulo 6. Las maestras y los maestros ante la enseñanza bilingüe.	181
6.1 Qué piensan los maestros acerca de enseñar a leer y escribir el amuzgo.	183
6.2 Del curso de capacitación a la realidad escolar: las primeras experiencias docentes.	189
A. Dimensión lingüística	
B. Estrategias docentes	
C. La escuela en la comunidad	
6.3 La enseñanza bilingüe en la práctica docente.	198
A. Dimensión lingüística.	
a. Heterogeneidad y homogeneidad lingüística en los grupos escolares	
B. María	
C. Concepción	
D. Paco	
Conclusiones.	220
Referencias bibliográficas	225
Bibliografía.	243
Anexos.	245

Introducción

I. Dónde surge el problema, a modo de diagnóstico

Una de las acciones centrales que la UPN ha desempeñado desde su creación, ha sido la de contribuir a la formación docente con el propósito de mejorar la práctica. Los proyectos en los que trabajo se dedican a esta tarea, referidos concretamente a la formación de los maestros que trabajan en regiones indígenas.

Es desde esta experiencia, que surge la preocupación por acercarme a la investigación del proceso formativo docente en éste ámbito. Además del interés lógico que se desprende de la experiencia, considero que los sujetos claves para lograr el cambio educativo son los docentes; es evidente que las múltiples reformas educativas que se han instrumentado desde la clase gobernante, en las que los maestros no han participado, han tenido poca incidencia en la transformación de la práctica docente.

Mi inquietud nace a partir de observar las diferentes prácticas en las escuelas bilingües, donde la lengua de alfabetización y objeto de estudio, en la mayoría de los casos, sigue siendo exclusivamente el español.

El problema de no emplear en los procesos de enseñanza y aprendizaje la lengua materna de niños hablantes de un idioma indígena distinto al del currículum oficial, se traduce en dificultades y conflictos que inciden en el desarrollo cognitivo, afectivo y social del alumno (Bhatnagar,1984; Oksaar,1984; Spindler,1993; Morin,1997; Ferreiro,1998).

Por ejemplo, la alfabetización en español de hablantes de lenguas indígenas obstaculiza la adquisición de la lengua escrita, ya que, al ser el español una lengua desconocida hace que este proceso sea difícil y lento, y que en muchas ocasiones conduzca al fracaso escolar, lo que deja hondas huellas en la autoestima del alumno, entre otros problemas. Una alfabetización que se pretende bilingüe y que se lleva a cabo en estas condiciones tendrá como resultado un escaso dominio oral y escrito del español y por supuesto ninguno en el nivel escrito de la lengua indígena cuando los estudiantes egresen de su educación primaria.

La negación de la lengua del alumno en el proceso general de escolarización, así como, en la alfabetización significa un rechazo a lo que el niño y su grupo social de pertenencia son, “ya que cada quien porta en sí la marca lingüística de pertenencia, así como porta un nombre y un apellido. Este tipo de rechazos tiene consecuencias impredecibles tanto para el niño como para su familia.” (Ferreiro, 1998:200)

Estos planteamientos me llevaron a formular interrogantes acerca de cómo habían sido las experiencias escolares de los maestros bilingües; qué tanto incidían en su identidad docente y si tenían una expresión, quizá de manera inconsciente, en actitudes discriminatorias hacia la lengua indígena en sus prácticas escolares.

El presente estudio lo realicé en el municipio de Xochistlahuaca, Guerrero, en el cual se habla predominantemente la lengua amuzga, cuya denominación en este idioma es ñomndaa¹ y al lugar de residencia de los amuzgohablantes se le nombra Suljaa². Por esa razón se encontrará a lo largo del trabajo el uso indistinto de Suljaa o Xochistlahuaca y de ñomndaa o amuzgo.

El problema de investigación se centra en los procesos de formación de los maestros de este municipio indígena; a partir de entender a la formación como un proceso dinámico, contradictorio e histórico, me propuse indagar cómo habrían sido sus historias personales, sociales y trayectorias profesionales.

Encontré que aun cuando los maestros han participado en procesos formativos “formales”³, y que como resultado de éstos, han llevado a cabo una serie de acciones que favorecen el uso de la lengua escrita del ñomndaa, los avances en este sentido todavía son limitados. Asimismo, pude constatar que las prácticas sociales y condiciones sociolingüísticas en las que han estado inmersos los maestros bilingües de Suljaa’, y que de alguna manera, podrían significar herramientas y condiciones que posibilitaran el desarrollo del ñomndaa como lengua de alfabetización, de instrucción y como contenido escolar (Pellicer, 1996), todavía no son una realidad entre la mayoría de los docentes.

Los maestros con los cuales realicé este trabajo, son originarios del municipio y viven en él, lo que favorece las relaciones con la comunidad en la que trabajan y por tanto, un mayor compromiso en el trabajo.

Del 67.5% de maestros de dos zonas escolares que conforman el municipio de Xochistlahuaca, el 81% de ellos respondieron en una encuesta⁴ ser hablantes de ñomndaa, como primera lengua (Jordá, 1997a)

Los docentes han participado, en ocasiones por decisión personal y en otras obligatoriamente, en distintos espacios de formación profesional. Entre otros espacios están los que la UPN ofrece. En primer lugar, la licenciatura escolarizada en Educación

¹ Ñomndaa es la palabra con la que los nativos de Suljaa’ nombran a su idioma. El vocablo amuzgo es con el cual se le ha designado oficialmente a su lengua y también como “grupo étnico”. Amuzgo es de origen náhuatl, “amoxco”, que quiere decir “lugar de libros”, posiblemente fue cabecera administrativa y religiosa de la región durante el dominio mexica.

² El lugar de residencia de los amuzgos es Suljaa’, “lugar de flores”, los mexicas lo llamaron Xochistlahuaca que en náhuatl tiene el mismo significado.

³ “Formales” en el sentido de que están organizados en una propuesta curricular con intenciones explícitas de contribuir a la formación de maestros, como las licenciaturas que les ofrece la UPN a los docentes del subsistema de Educación Indígena.

⁴ Datos obtenidos en encuestas aplicadas a los maestros de las zonas escolares 012 y 013 de Xochistlahuaca, Gro., en mayo de 1997, en el marco de un seminario taller (012) y de una primera entrevista (013). La encuesta pretendía contar con un perfil de los maestros en dos sentidos, por un lado, contrastar ambas zonas y por otro, identificar los cambios que había sufrido entre otros aspectos, la escolaridad de los maestros de la zona 012. La comparación se hizo con base en dos encuestas aplicadas con anterioridad durante los primeros trabajos realizados en 1989 y 1991 en esta zona.

Indígena (LEI), creada en 1982 y que se imparte en la Unidad Ajusco del DF; en Xochistlahuaca trabajan egresados de esta licenciatura.

En segundo lugar, las licenciaturas semiescolarizadas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan '90 (LEP y LEPMI'90), las que están dirigidas a maestros en servicio. En la región Costa Chica de Guerrero donde se ubica este estudio, existen tres subcentros de la UPN que dependen de la Unidad Acapulco, los que imparten estas licenciaturas. En el subcentro Ometepec han estudiado y estudian aproximadamente el 50% de los maestros de las zonas escolares amuzgas (Carlos⁵, 2000:8).

En tercer lugar, se llevaron a cabo seminarios taller de actualización *in situ* en las zonas escolares, auspiciados por nuestra Universidad. A mediados de los años noventa han incrementado los espacios de actualización para los docentes bilingües, el Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE) y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI)

En los seminarios taller de la UPN organizados en esta región, se intentó la reflexión del quehacer docente cotidiano, lo cual condujo a su cuestionamiento. Un primer paso, que puede resultarnos obvio, pero que fue significativo para los docentes, consistió en reconocer que las dificultades de los niños en la adquisición de la "lectoescritura" se debe a la incomprensión que tienen del español, puesto que es una lengua desconocida para ellos.

Su punto de partida fue convencerse de la necesidad de aprender su escritura. Para ello, los maestros elaboraron planes de trabajo que consideraban entre sus acciones: "desarrollar la lecto escritura de la lengua amuzga en los maestros de este centro de trabajo" (Domínguez, *et al.*, 1997).

A iniciativa de los propios maestros, se organizaron cursos en los que algunos ciudadanos que conocen la escritura del ñomdaa, mediante las "precartillas" y "cartillas"⁶ existentes, les proporcionaron los conocimientos básicos. Más adelante, las dos supervisiones escolares organizaron este tipo de cursos de participación voluntaria.

Las anteriores acciones se derivaron de la necesidad de atender la condición sociolingüística de los grupos escolares, ya que sus alumnos son ñomdaa hablantes en un porcentaje que oscila entre el 85 y el 90, en el caso de la cabecera municipal y poblaciones grandes, donde existe un aproximado 10% de bilingüismo. En las pequeñas comunidades los grupos se conforman del 100% de ñomdaa hablantes.

La escolaridad de los maestros ha avanzado considerablemente como se constata en la información de la encuesta antes mencionada. En 1991, la zona 012 contaba con el 46

⁵ Carlos es el nombre supuesto con el que identifica al supervisor que se entrevistó

⁶ El Instituto Lingüístico de Verano ha sido la institución dedicada a estudiar el ñomndaa de Guerrero durante más de cuarenta años, publicó su primera edición de precartilla *Ljeii ñomndaa* en 1962 y la cartilla *Leisiom Ñomndaa. Lecciones de Lectura y Escritura. Amuzgo de Guerrero*, en 1976.

% de maestros que tenían estudios de secundaria, este porcentaje se redujo en 1997 al 3%. En cuanto a los estudios profesionales, en 1991 el 24% había estudiado la Normal Básica y el 10 % la Normal Superior y para 1997, el 27% se encontraba estudiando o había concluido las LEP y LEPMI'90 (Jordá, 1997a:3)

Entre 1997 y 1999⁷ se han producido diversos textos para los alumnos en ñomndaa elaborados por equipos de los mismos maestros de estas zonas escolares.

Sin embargo, los testimonios⁸ de maestros y autoridades educativas, y las observaciones realizadas en cuatro diferentes escuelas⁹ del municipio, muestran que la mayoría de los docentes utilizan el ñomndaa sólo como puente para enseñar el español, ésta última es únicamente la lengua alfabetización y de estudio.

Las escuelas ubicadas en las comunidades aledañas a la cabecera municipal donde los grupos son monolingües en ñomndaa, el maestro da instrucciones y explica oralmente en la lengua de los alumnos, con el objetivo de que comprendan cuáles son las tareas a realizar y qué comportamiento se espera de ellos: Copiar una lección; hacer una "plana"; cómo contestar el ejercicio del libro que está escrito en español; leer individual o colectivamente también en este idioma; permanecer callados y quietos en su lugar, para no ser castigados, etc.

La situación cambia en cierta medida en las escuelas de poblaciones más grandes, porque en ellas hay un bajo porcentaje de alumnos que son hispanohablantes, o bilingües, por cierto algunos de ellos hijos de maestros. Lo cual provoca que el docente sea interpelado por éstos en español y el resto del grupo tenga un mayor acercamiento a esta lengua.

Las situaciones comunicativas para el desarrollo de la expresión oral no se propician en ninguna de las dos lenguas. El enfoque comunicativo de los programas escolares oficiales no ha sido apropiado por los docentes.

En general, los libros de texto en ñomndaa no se emplean como un recurso pedagógico; son los mismos alumnos quienes movidos por la curiosidad los hojean y

⁷ Los libros de textos gratuitos: *Tsom ñomndaa* Lengua amuzga, Guerrero. Segundo ciclo, Parte I y *Ñomndaa* Lengua amuzga, Guerrero. Segundo ciclo, Parte II. Publicados por la SEP y el libro *Suljaa' Libro Historia ñ'eN Geografía 'naaN' ndaatyuaa Suljaa'*, una publicación independiente, a iniciativa de la asociación de ciudadanos y maestros, CEDESONNÑAC, este texto también es gratuito para los alumnos de tercer grado de primaria.

⁸ Entrevistas a profundidad para obtener los testimonios biográficos y entrevistas a supervisores y al responsable de educación en el municipio, así como, el contacto entablado por la relación de trabajo con los docentes de la zona 012 de 1989 a 1991, me han permitido acercarme a esta realidad educativa.

⁹ Las observaciones de aula fueron de tres tipos: 1. En una escuela de la cabecera municipal de Xochistlahuaca donde se trabajó durante dos años (1996-98) con un proyecto definido de intervención docente, para analizar colectivamente la problemática de de la enseñanza bilingüe, en él participaron siete maestros por decisión personal; 2. Una visita informal a las escuelas de preescolar y primaria de la comunidad de Arroyo Grande; 3. Dentro de la investigación "Ser maestro bilingüe en Suljaa' " con tres de los maestros que aportaron su testimonio biográfico, concertando previamente la fecha de la observación en las comunidades de Arroyo Nuevo, Cozoyoapan y Xochistlahuaca.

para nuestra sorpresa comprenden parte de la escritura¹⁰, aquellas grafías y signos de puntuación que conocen del español. Es decir, trasladan sus conocimientos y habilidades de la escritura de la lengua que han aprendido, a la lengua propia, cuyas habilidades escritas no han sido desarrolladas por la escuela.

Me parece que la mayor evidencia del limitado bilingüismo en la escuela primaria se presenta cuando los alumnos egresan de la primaria, ya que los estudiantes ñomndaa hablantes terminan su educación primaria, sin poder entablar una comunicación oral en español, sólo pronuncian algunas palabras, se les presentan serias dificultades en la comprensión de textos y no les es posible producir un texto escrito ni en ñomndaa ni en español (Jordá, 1998)

Es importante señalar que tuve la oportunidad de conocer casos de maestras que se esfuerzan porque sus alumnos escriban su lengua, en este sentido despliegan una serie de estrategias; el acercarme a conocerlas es una de las razones del presente trabajo. Aunque es posible que haya maestros que han logrado avances en el municipio, pero que no dan a conocer sus experiencias.

En cuanto a los estudios que los maestros han realizado, encontré algunas diferencias entre los que se quedaron sólo con la Normal Básica, de la ya extinta Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio y aquellos que han estudiado las LEP y LEPMI'90 de la UPN. Por lo que pretendo mostrar evidencias de que algunos maestros se apropian del discurso académico de la UPN y lo integran a su práctica. Observé que estos últimos tenían una mayor claridad en las consecuencias que trae enseñar el español de manera directa sin tomar en cuenta la lengua de los niños. Situación que los conducía a buscar alternativas para aprender la escritura del ñomndaa, para poder enseñarla.

En cambio algunos otros docentes manifiestan actitudes prejuiciosas contra la lengua indígena, las que se expresan en afirmaciones como: “para qué les sirve el amuzgo fuera de su comunidad”; “los padres quieren que se les enseñe sólo el español, el amuzgo ya lo saben”; “El amuzgo es un dialecto que no se puede escribir, hay muchas palabras del español que no existen en él” (Jordá, 1997b)

Las diferencias en la apreciación de la problemática de enseñar o no la lengua indígena ha provocado discusiones y enfrentamientos entre maestros de una misma escuela, haciendo fracasar algunos proyectos alternativos.

En un principio atribuía a los maestros hispanohablantes la mayor resistencia a la escritura del ñomndaa, pero después descubrí que también entre los ñomndaahablantes la había (Jordá, 1997b).

¹⁰ En la escritura del ñomndaa se emplean algunos signos que el español no tiene, debido a que este idioma indígena es tonal y cuenta con sonidos diferentes como los nasales y guturales, los que se representan en la escritura (**n**,**‘**)

II. El estado del conocimiento en el campo de la educación indígena y la formación docente

La investigación en estas temáticas, de acuerdo con este estado del conocimiento del periodo 1982-1992 (Wuest, 1995), señala que existe un mayor número de estudios sociolingüísticos y de lingüística aplicada de los procesos educativos escolares y extraescolares. En cambio, la investigación de lo que ha sido el proceso de formación docente para atender a los contextos indígenas y su relación con las prácticas escolares, podría decirse que es limitado. Más bien, los estudios realizados dan cuenta desde distintas perspectivas y por separado de las diferentes dimensiones y sujetos de esta realidad educativa.

Los primeros estudios en el campo de la educación para la población indígena, se localizan en el campo de la lingüística aplicada y de la sociolingüística. Así encontramos los estudios pioneros de Arana de Swadesh (1982), Bravo Ahuja (1977 y 1982), que se inscribían dentro de la política anterior de castellanización. Por tanto, al cambiar el rumbo de la política educativa hacia la educación bilingüe requirió de generar conocimiento que diera las bases para instrumentarla.

El tipo de estudios que en los ochenta surgieron se centraron en analizar el “contexto sociolingüístico regional y nacional, como aspecto necesario para comprender la naturaleza del proyecto bilingüe bicultural y su aplicación” (Paradise *et al.*, 1995:262). En coincidencia con este enfoque, es que el presente trabajo considera fundamental estudiar el contexto sociolingüístico de las escuelas, para explicarse las características de los grupos escolares y que se tomen decisiones e instrumenten acciones, tanto en el nivel de política educativa como en el escolar. Entre este tipo de trabajos destacan dos proyectos: el de Coronado, Franco y Muñoz (1981), y el de Hamel (1983), estas investigaciones abrieron brecha al plantear “la comprensión de la adquisición del español y la misma situación de bilingüismo como parte de ‘una relación social’” (Hamel y Muñoz, 1981:134).

Las temáticas investigadas a partir de esta etapa han sido diversas, las que versan sobre estudios antropológicos que destacan y describen lo que denominan educación informal, enculturación, socialización familiar o primaria (Maurer, 1985; Paradise, 1985). Otros que establecen la relación entre los procesos de educación familiar y los procesos de aculturación promovidos por la escuela (Cisneros, 1990). También se ha evaluado, el grado de recepción comunitaria del modelo bilingüe y bicultural entre los indígenas papagos, mayos, seris y guarijíos (Majchrazack, 1982) y el funcionamiento de los albergues indígenas (Chapela, 1991).

En la década de los noventa se incrementa el intercambio académico entre los países latinoamericanos, como muestra de ello, se cuentan algunas obras que reúnen artículos que versan sobre investigaciones, análisis conceptuales, algunas experiencias educativas y evaluaciones acerca de la educación que se ofrece a los pueblos indígenas del subcontinente (Zúñiga, Pozzi-Escott y López, 1991; Godenzzi, 1996; López y Jung, 1998).

La experiencia sudamericana más que en la investigación, ha destacado en la instrumentación de programas educativos desde fines de los setenta, los que han sido impulsados por organizaciones indígenas, gubernamentales, no gubernamentales. También son distintos los enfoques, las estrategias y la dimensión de la población que atienden.

Uno de estos programas, el “Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno”, fue evaluado por un equipo de investigadores mexicanos (Rockwell *et al.*, 1989), el estudio da cuenta de la eficiencia educativa de las escuelas experimentales bilingües en comparación con las oficiales de la zona.

El conocer estas experiencias ha sido significativo para este trabajo, principalmente en lo que se refiere al debate sobre el enfoque de los modelos educativos: bilingüe bicultural; bilingüe intercultural e intercultural bilingüe (Gasché, 1997; Godenzzi, 1996; López, 1989; Montaluisa, 1989; Rodríguez *et al.*, 1983; Zúñiga, 1989; Zúñiga, Ansión y Cueva, 1987; Zúñiga, Pozzi-Escot y López, 1991).

Uno de los puntos claves en la discusión de estas propuestas educativas es, el peso que se le ha dado a la dimensión lingüística por sobre la cultural. En los programas de nuestro país se observa la misma evolución del modelo de educación indígena, debido a que las políticas educativas indigenistas por lo general, han sido acuerdos que se toman en el nivel subcontinental (Zúñiga, *et al.*, 1987).

Conforme se han evaluado estas experiencias educativas y se ha avanzado en el conocimiento en este campo, se advierten los intentos por construir una educación pertinente a las necesidades e intereses de los educandos. Los cambios que las nociones bicultural e intercultural han sufrido, muestran en parte, la preocupación por buscar la manera más adecuada de concretar pedagógicamente esta dimensión, lo cual ha sido y es, uno de los principales problemas en México.

Entre las consideraciones que explican el peso que se le da a la dimensión lingüística, las hay de diferente carácter, en parte se debe a que “los problemas del lenguaje son de carácter político; están íntimamente ligados al problema histórico de las dominaciones, de las luchas, de las resistencias...” (Olivera, 1980:7).

Por ello se observa que la prioridad otorgada a la lengua no es exclusiva de los programas latinoamericanos. Por ejemplo, Canadá como primera nación del mundo en poseer una política multicultural en forma oficial (Ghosh, 1994), se cuenta entre los países con mayor experiencia y avances en ese terreno. En sus primeras etapas, los programas educativos de carácter multicultural también se orientaban básicamente al aprendizaje de la lengua.

También hay razones de orden social, psicológico y pedagógico que colocan a la lengua en un lugar predominante al estar ligadas a la realidad cultural, a una manera de nombrar, aprehender y comprender el mundo. Una lengua además de cubrir las necesidades de expresión y comunicación, es símbolo de identidad del grupo de pertenencia y de identidad personal, al dar seguridad y confianza a sus hablantes.

El cambio en el enfoque centrado en la dimensión lingüística, hacia la consideración de la dimensión cultural, es ilustrativa en la exposición de Luis E. López, al explicar el por qué de una educación intercultural bilingüe, si tomamos en cuenta que él participó en el Proyecto de Educación Bilingüe en Puno:

Hasta hace poco, el énfasis de la EB estaba puesto casi exclusivamente en cuestiones de índole lingüística y por tanto en el desarrollo de metodologías y materiales educativos que apoyasen la enseñanza de la lengua indígena, como LM, y del castellano, como segunda lengua (L2). Esta inclinación se vio fortalecida por la insuficiente información y conocimiento acumulado sobre las lenguas y culturas indígenas y la carencia de información pedagógica relevante, motivada tal vez por la ausencia inicial de pedagogos en estos menesteres.

(...)

Con el surgimiento de los programas de EB orientados hacia el mantenimiento y desarrollo y en la medida que se incidía más en el proceso seguido por los alumnos en su bilingüización escolar, gradualmente, mayor atención comenzó a ser puesta en las cuestiones pedagógicas. Paralelamente se dio inicio a un amplio debate en torno al papel real que debía cumplir la cultura materna de los educandos en el proceso, y se acuñaron términos como educación bilingüe *bicultural* (EBB), educación bilingüe *intercultural* (EBI) y educación *intercultural bilingüe*... (EIB) (López, 1996:291).

En América Latina el debate de la importancia de la cultura de los educandos para la construcción de una educación de calidad y equidad, es reciente y tiene que ver con los saldos negativos de los proyectos pasados, que han evidenciado la necesidad de su instrumentación pedagógica.

En cada propuesta educativa subyace entender la cultura desde ópticas distintas ya sea estática o dinámica. Además está presente cómo se perciben las sociedades indígenas, ya sea como enclaves tradicionales y aislados o como realidades en permanente interacción con otras situaciones socioculturales (López, 1996:292). La escuela tendría que partir de las experiencias, nociones, formas de ser y estar del alumno, los que han sido construidos en la interacción cotidiana con su realidad sociocultural, de ahí la importancia para el docente de comprender en qué consiste y cómo se expresa la cultura de los escolares (Sepúlveda, 1996).

En cuanto a los actores del proceso educativo encontramos dos vertientes de investigación, una la de los alumnos y otra la de los maestros. En la primera tenemos el desarrollo de trabajos con alumnos monolingües zapotecas (Luis,1982), con niños mixtecos de Oaxaca (Caballero, 1982), con comunidades mayas (Pfeiler y Franks,1992) y con grupos totonacos (Pérez,1982).

Entre los estudios que investigan desde la perspectiva sociolingüística a los alumnos, se encuentra el de Podestá, *et al.* (1996:269), el cual indaga acerca de los “usos, gustos y preferencias lingüísticas y culturales” de usuarios de dos comunidades, una nahua y otra otomí, en el estado de Puebla.

Dentro del enfoque sociolingüístico y constructivista se inserta la experiencia de investigación “Enseñanza de la lectoescritura y la matemática en lengua mixe en el primer grado de la escuela primaria” (Mancha y Aldaz, 1994), la que informa de la distribución funcional de las lenguas mixe-castellano en el aula, el espacio escolar y la comunidad. Los autores consideran que está presente el conflicto lingüístico en la enseñanza de las matemáticas.

El estudio de Ma. del Carmen Sánchez (2000), aunque se refiere a la apropiación de la lecto-escritura en español de población otomí (niños, padres de familia y maestros), tiene una cercanía con la presente investigación, ya que revisa el proceso de apropiación de la lengua escrita desde una perspectiva sociocultural, que toma en consideración la subjetividad de los actores. Donde no hay coincidencia es en las categorías que construye como “saber étnico acumulado”, la que me da la impresión de que confunde cultura y etnia.

Alejandra Pellicer (1996) ha investigado acerca de la escritura de los niños hablantes de maya y alfabetizados en español; su trabajo me aportó claridad para diferenciar el uso que el maestro le da a cada una de las lenguas en el aula.

En cuanto al estudio del maestro bilingüe, también hay diversas perspectivas teóricas y objetos de estudio, por ejemplo: el análisis del discurso del maestro, de su práctica, de sus actitudes, todo ello visto desde el conflicto lingüístico (Ruiz, 1993; Mena y Ruiz, 1994 y 1996). Este último trabajo fue un primer reporte de una investigación más amplia, que se realizó con maestros que estudiaban en la Universidad Pedagógica Nacional (Oaxaca). En este artículo los autores sostienen que “la posibilidad de cambio o cientificación de la práctica educativa no está en relación directa con su mayor formación profesional” (Mena y Ruiz, 1994:10). Afirmación que considero discutible, porque en la investigación que me ocupa se muestra que la mayor debilidad de la formación está en la preparación pedagógica de los maestros. Me parece, que más bien la dificultad se ubica precisamente en cuáles son los contenidos formativos pertinentes, cuál es la relación entre la práctica y la teoría y sobre todo las estrategias de trabajo de los formadores con los maestros.

La continuación de la investigación antes mencionada se presenta en la obra de Mena, Muñoz y Ruiz (1999), sus autores la ubican en una perspectiva “sociolingüística educacional” al hacer uso de una metodología de microanálisis del aula bilingüe. En la

aproximación etnográfica y comunicativa se acercaron a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las aulas, asimismo, analizan el entorno social como el que jerarquiza y pone en funcionamiento determinantes sociolingüísticas, ideológicas y culturales lo que ejerce presión en los centros educativos.

Entre mis supuestos iniciales compartía los resultados de estas investigaciones sociolingüísticas, que mostraron el impacto en el proceso educativo de los sistemas de representaciones metalingüísticas y valorativas que la sociedad y en particular los profesores tienen de los hablantes de lenguas estigmatizadas o de prestigio (Mena *et al.*, 1999:16). Sin embargo, estas afirmaciones se matizaron en la investigación que realicé, al encontrar maestros que tenían una actitud positiva hacia la lengua indígena, que intentaban alfabetizar en ella, pero que sus esfuerzos se veían mermados por la insuficiente preparación pedagógica, que la misma UPN no proporciona.

Encontré que la identidad de los maestros bilingües era un aspecto poco abordado hasta ahora, en algunos casos puede decirse que los autores tocan tangencialmente el conflicto que viven los docentes entre reconocerse como miembros de un pueblo indígena y el proceso de aculturación que sufren en su paso por el sistema educativo (Arias, 1975; Claro y Botho, 1982); o como intermediarios culturales en las relaciones interétnicas (Pineda, 1993; Vargas, 1994).

En el mismo sentido que Mena y Ruiz, pero en la Región Totonaca de Veracruz, Téllez (1996), también aborda la figura del profesor bilingüe sirviéndose del análisis político del discurso. Su propuesta consiste en el bosquejo de un “constructo” que toma sus elementos empíricos de entrevistas realizadas en trabajos de campo en los años 1991 y 1992. Los sustentos teóricos se derivan de la teoría del poder y sociología del trabajo, la categoría principal en construcción es la de identidad.

III. El objeto de estudio

Las actitudes y actuación pedagógica observadas entre los maestros bilingües de Suljaa', frente al uso escolar de la lengua escrita del ñomndaa, fue el punto de arranque en la construcción del objeto de estudio, por tanto me propuse dilucidar:

¿Cómo se constituye la identidad de maestro bilingüe, que relación guarda la historia personal, social y profesional en este proceso? ¿Cómo se expresan estas historias de formación en las prácticas, actitudes y valoraciones que los maestros hacen del ñomndaa?

La concepción de formación docente es el eje que vertebra este estudio, ya que se le considera como un proceso en el que está presente la historia personal y social de los maestros; las distintas experiencias que vive en los espacios destinados a su preparación profesional y de manera relevante, los saberes aprendidos en la interacción cotidiana de la escuela con sus alumnos, colegas y padres de familia.

Para comprender este proceso formativo, es fundamental contar con una visión global del mismo, en el que se articulen las distintas historias de vida con las experiencias de formación académica, así como, con las del ejercicio docente.

En este proceso, el contexto sociocultural y político juegan un papel determinante, entiendo el contexto en varios niveles desde el salón de clases, la escuela, la localidad, la región, la nación y el mundo. La idea central de contexto en cada uno de los niveles señalados, se refiere al conjunto de relaciones que se producen entre individuos e instituciones.

Las personas son agentes de una diversidad de instituciones (familia, escuela, iglesia) que se condensan, se encarnan y se reconstruyen en su acción cotidiana, en sus formas de vestir, en sus maneras de hablar, en la expresión de sus fines y valoraciones, y en las numerosas tonalidades e intenciones que caracterizan a sus comportamientos significativos (Velasco et al.,1993:316)

En este sentido, deseo resaltar que para comprender las situaciones del aula es necesario considerar los procesos externos a ellas y que de cierta forma influyen en el trabajo docente. Es decir, todo proceso escolar es un hecho social inmerso en un contexto histórico determinado en el que sus actores se interrelacionan y expresan; el aula y la escuela son espacios en los que se materializan las políticas educativas bajo la interpretación particular de sus actores.

Bajo esta óptica es que consideré importante hacer una sucinta revisión histórica de las políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas y cómo ese discurso fue apropiado por los maestros de un contexto particular: Suljaa'.

Al mismo tiempo, habría que considerar el contexto sociocultural e histórico de los procesos de formación particulares como el marco que los pauta y que a la vez, estos

procesos locales están indiscutiblemente vinculados a las estructuras regionales y nacionales, mismas que han tenido un impacto en la formación de los sujetos maestros.

Como principio parto de considerar con Ferry (1996) a la formación, como adquirir una cierta forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma actuar. Lo que es diferente a la enseñanza y el aprendizaje, los que pueden ser soportes de la formación pero no son lo mismo.

La dinámica de la formación esta relacionada con el desarrollo personal y consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo. Este es un proceso personal, en el que el sujeto se forma así mismo, "por sus propios medios". Sin embargo, el proceso no es en solitario sino que uno se forma a través de diversas mediaciones como los formadores, las interacciones con otros, las lecturas, etc.

Quando se habla de formación se habla de formación profesional de ponerse en condiciones para ejercer ciertas prácticas profesionales. Esto presupone, obviamente, muchas cosas: conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar, etcétera. Esta dinámica de formación, esta dinámica de búsqueda de la mejor forma es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición (Ferry, 1996:54).

Es por eso, que sostengo que la formación docente es un proceso individual y a la vez social, ya que se construye durante la vida profesional, no se reduce a las instituciones formadoras, sino que los espacios de formación son varios entre ellos se encuentra el trabajo docente cotidiano como un espacio relevante en el que se constituye una identidad propia, una manera de ser y hacer del maestro.

La indagación de las historias de formación de los maestros bilingües de Suljaa' muestra evidencias de la importancia que guarda el trabajo cotidiano de los maestros en su proceso de formación, cuando las instituciones responsables de ella les han aportado herramientas pedagógicas insuficientes, el maestro recurre a diferentes "mediaciones" como el intercambio con otros colegas, que le permiten la reflexión sobre sí mismo para orientar en sentido positivo su desarrollo profesional.

La intención de este trabajo al recuperar la historia de formación profesional del magisterio bilingüe tiene como propósito hacer evidente la limitada preparación pedagógica que se ha proporcionado a los maestros para hacer frente a su práctica.

Las evidencias encontradas confirman que las concepciones docentes a la vez que son fruto de la experiencia colectiva como maestros y como amuzgos, también son resultado de una biografía personal (Rodrigo, *et al.*, 1993). Dichas representaciones y valoraciones se expresan en su discurso y en la interacción con niños y padres de familia.

La imagen del ser y hacer de un “maestro bilingüe” se construye en la interacción cotidiana del ejercicio docente, en el intercambio con los colegas, con los padres de familia y no sólo en las instituciones formadoras de docentes (Rockwell,1995; Davini,1995). De esta manera, se concibe al maestro como un sujeto con razones, intereses y reflexiones propias, que decide de manera significativa dentro de las posibilidades de la situación particular en la que trabaja.

Los testimonios docentes y las observaciones de aula realizadas dan cuenta de la complejidad del quehacer del maestro bilingüe, en cuya construcción cotidiana se incorporan saberes y tradiciones docentes que han sido apropiados en las distintas experiencias formativas. Encontramos que los maestros apoyan su trabajo de diversas maneras, por ejemplo, valiéndose de redes las que establecen con otros maestros y a través de vínculos familiares (Talavera, 1992:9).

Los años de trabajo docente con todas sus implicaciones constituyen una experiencia formativa; distintos autores coinciden en señalar que una parte importante de la formación docente ocurre en la escuela, en aquellos procesos de aprendizaje informales e implícitos que se llevan a cabo en la vida escolar (Davini,1995; Rockwell y Mercado,1989).

El aprender el oficio de ser maestro significa apropiarse de los saberes que lo hacen posible, estos conocimientos no son exclusivamente los prescritos en el plan y programas de educación primaria, sino más bien los construidos por los maestros al enfrentar las tareas cotidianas, mismos que se transmiten y circulan entre ellos (Talavera,1992:9).

Los saberes docentes implícitos en la práctica del maestro bilingüe han sido conformados históricamente y provienen de diferentes tiempos y ámbitos: la historia personal, la información que le ha sido significativa en su formación académica y de manera relevante los intercambios entre colegas en la práctica misma (Mercado,1994:54).

Entiendo los saberes docentes en el sentido que Heller le da al saber cotidiano: “la suma de los conocimientos que todo sujeto debe interiorizar para poder existir y moverse en su ambiente” (Heller,1991:317).

Todo maestro, requiere de saberes que le permitan sobrevivir y actuar en la escuela, podemos considerar que existen saberes que son comunes a la generalidad de los docentes. Para ejemplificar dichos saberes, con fines analíticos recupero la clasificación que Mercado hace del trabajo docente en actividades dentro y fuera del salón de clase: las de enseñanza y extraescolares (Mercado, 1989:58-61).

En las actividades de enseñanza, el maestro distingue que hay un tratamiento pedagógico diferenciado en cada una de las asignaturas; hace una jerarquización de los contenidos escolares de acuerdo con sus ideas y creencias; sabe organizar el trabajo en un grupo con alumnos de distintas edades, intereses, ritmos y tiempos de aprendizaje.

En las actividades extraescolares: el docente requiere de conocimientos para trabajar en comisiones, relacionarse con autoridades educativas inmediatas, padres de familia, autoridades civiles, por citar algunos de estos saberes (Mercado, 1994).

En el caso de los maestros bilingües que me ocupa, además de lo anterior, en las actividades de enseñanza requiere de contar con conocimientos que le permitan organizar las actividades de enseñanza con grupos de alumnos cuyas características lingüísticas son heterogéneas: amuzgohablantes, hispanohablantes y bilingües. Del mismo modo, necesita encontrar estrategias que le permitan trabajar con programas nacionales, pero incorporando los conocimientos locales. Y por si fuera poco, tendrá que enfrentar no sólo las presiones y prejuicios del exterior acerca del valor de la lengua indígena en la escuela, sino posiblemente el rechazo interno a asumirse como indígena.

Aquí encuentro que el trabajo del maestro bilingüe está cruzado por el estigma de ser indio que es el resultado de un proceso histórico, el cual se constituye de prejuicios raciales y lingüísticos.

Hace tiempo que atribuía, el origen de la resistencia de algunos maestros bilingües, a emplear la lengua indígena en la alfabetización, al hecho de vivir un “conflicto de identidad” como resultado del proceso histórico de dominación de los pueblos indígenas, idea que era recurrente en conversaciones con algunos colegas, pero que no habíamos desarrollado.

Al encontrarme con algunos autores como Charles Taylor (1993) quien habla de cómo se conforma nuestra identidad, empecé a vislumbrar que por ese camino quizá habría respuestas. Taylor se refiere a que la identidad humana se crea y se constituye dialógicamente. Se moldea por el reconocimiento o la falta que de éste hagan los “otros”. Un individuo o grupo de personas puede llegar a interiorizar una imagen deformada de inferioridad, la que se convierte en una forma de opresión; para aprovechar nuevas oportunidades tiene que liberarse de esa identidad impuesta.

Las actitudes de algunos maestros me parecían expresar sentimientos de inferioridad, como el “estigma de ser indio”, en el sentido en que Goffman (1995) lo plantea, como un “estigma tribal de la raza”, el que es susceptible de ser transmitido por herencia y contaminar por igual a todos los miembros de una familia.

En algunos testimonios de los informantes se perciben las situaciones de discriminación que los indígenas viven todavía hoy en la región de estudio, la revisión histórica realizada me llevó a sostener que, el estigma es una construcción social heredada de la Colonia que continúa presente, aunque transformado de acuerdo a las actuales condiciones sociales. De este modo, la estigmatización conduce a los indígenas a negar todo lo que los identifica como inferiores, uno de esos signos es el idioma nativo.

En la actualidad existen numerosos trabajos, que dan cuenta de la apreciación que la mayor parte de los mexicanos tienen acerca de la inferioridad de las lenguas originarias

de México, con respecto al español (Muñoz y Lewin, 1996; Bonfil, 1987; Mena y Ruiz, 1994; Acevedo, et al.,1996) Estas apreciaciones prejuiciosas están asociadas a sus hablantes y considero que forman parte de los atributos que constituyen el “estigma de ser indio”.

Desde sus orígenes el término *estigma* ha sido usado para señalar una marca infamante, si bien entre los griegos se referían a signos corporales que exhibían algo malo o poco habitual en el *status* moral de quien los presentaba, en la actualidad conserva el sentido de afrenta pero se refiere al mal en sí mismo y no a sus manifestaciones corporales.

La sociedad establece los medios para categorizar a las personas y el complemento de atributos que se perciben como corrientes y naturales en los miembros de cada una de esas categorías. El medio social establece las categorías de personas que en él se pueden encontrar.

Debe advertirse que no todos los atributos indeseables son tema de discusión, sino únicamente aquellos que son incongruentes con nuestro estereotipo acerca de cómo debe ser determinada especie de individuos.

Todos los diversos ejemplos de estigma incluyendo aquellos que los griegos tenían en cuenta, se encuentran los mismos rasgos sociológicos: un individuo que podía haber sido fácilmente aceptado en un intercambio social corriente posee un rasgo que puede imponerse por la fuerza a nuestra atención y que nos lleva a alejarnos de él cuando lo encontramos, anulando el llamado que nos hacen sus restantes atributos. Posee un estigma, una indeseable diferencia que no habíamos previsto...

Creemos que la persona que tiene un estigma no es totalmente humana. Valiéndonos de ese supuesto practicamos diferentes tipos de discriminación... Construimos una teoría del estigma, una ideología para explicar su inferioridad y dar cuenta del peligro que representa esa persona...(Goffman,1995:13-15)

Este estudio presentan testimonios en que los que se aprecia la estigmatización que los no indígenas hacen de los amuzgos, pero está presente también quienes siendo originarios del lugar y aun conservando la lengua propia, viven como una “marca infamante” su identidad indígena.

Por eso, en este trabajo exploro cómo se ha constituido esa identidad social de “maestros bilingües amuzgos” a partir de una historia común en el ejercicio de prácticas sociales en espacios y tiempos determinados. Espero a través de esta indagación haberme acercado a una caracterización de las distintas posturas que los docentes manifiestan con respecto a la lengua escrita del ñomndaa.

La recuperación de los testimonios biográficos muestra reiteradamente la precariedad académica y pedagógica que, en general, han orientado los programas de formación docente en donde la enseñanza bilingüe ha estado ausente, estas limitaciones se expresan en la forma que ha adoptado el trabajo de los maestros de Suljaa’: el uso de la lengua indígena como “puente” y no como la base sociocultural a partir de la cual desarrolle las capacidades cognitivas de sus alumnos. El maestro ha desplazado su atención a los programas escolares en lugar del niño, del que tendría que considerar sus características, necesidades, conocimientos y formas de aprender.

Para aproximarme a la complejidad del trabajo docente en Suljaa' y al proceso de formación de los maestros bilingües, opté por la propuesta que Díaz-Couder hace de distinguir y explicitar las nociones de etnia, lengua y cultura como dimensiones de la diversidad sociocultural. Esta separación pretende identificar en cada dimensión las problemáticas que le son propias, ya que, la naturaleza de los fenómenos lingüísticos, culturales y étnicos son distintos y requieren ser tratados en el proceso educativo con metodologías particulares. El recorte en dimensiones es analítico lo que no niega las múltiples y complejas determinaciones que existen entre ellas (Díaz-Couder, 1991:7).

Como se expone en este trabajo, el campo de la educación indígena ha tropezado de tiempo atrás con serias dificultades para concretarse en programas y principalmente, prácticas pedagógicas. En coincidencia con Díaz-Couder creo que las dificultades se relacionan con la imprecisión y la confusión que ha prevalecido con los conceptos de cultura, lengua y etnia. Como explica este autor:

la diversidad lingüística no sólo es mucho mayor que la diversidad cultural entre los indígenas mexicanos, es de naturaleza distinta. Dominar una lengua indígena no significa necesariamente dominar otra cultura. Similarmente, la identidad étnica no implica ni requiere del dominio de una lengua o cultura particular, sino la *autoidentificación* con una tradición (histórica o cultural) independientemente de su singularidad

Pensemos lo que la falta de claridad en los conceptos significa para la toma de decisiones en la política educativa y en terreno concreto de la práctica docente. Por ejemplo, en la producción de textos escritos en lenguas indígenas ante la diversidad de variantes dialectales de un idioma indígena, ¿qué se hace?, en el caso del zapoteco cuál es la variante en la que se elaboran los libros de texto: el de la Sierra Juárez, o en el de los Valles Centrales de Oaxaca, o del Istmo de Tehuantepec, por señalar a los que presentan las mayores diferencias entre sí y sin contar a la variedad de zapotecos que se hablan de una comunidad a otra.

Cómo se verá en el recorrido histórico de este trabajo, uno de los mayores obstáculos se ha enfrentado ha sido, cómo darle un lugar a la cultura de los alumnos en el curriculum escolar. Ante la imposibilidad de los especialistas de llevar a cabo la elaboración de un curriculum nacional para educación indígena, se optó por elaborar manuales para que los maestros "captaran contenidos étnicos". Pero obviamente la confusión entre los docentes fue: ¿qué es la cultura y qué es lo étnico, o son lo mismo?

Con estos ejemplos pretendo exhibir la necesidad del recorte metodológico de la realidad escolar en dimensiones, con la intención de contar con una herramienta analítica que permita explorar las partes de ese todo, que es la realidad del aula en tres escuelas del municipio de Xochistlahuaca. En este estudio el énfasis se pone en la actuación del maestro por los límites que impone el análisis del quehacer docente bilingüe.

A. Dimensión Cultural

Para definir la dimensión cultural es necesario partir de cómo se concibe la cultura, muchas son las concepciones que en el ámbito antropológico se debaten, por ejemplo Aguirre Beltrán (1973) la entiende como el complejo patrón de creencias y prácticas, conocimientos y habilidades, ideas y valores, hábitos y costumbres estructurados de manera distinta por cada sociedad. Estas pautas de comportamiento que cada grupo social idea, le permitirá a sus miembros sobrevivir y satisfacer sus necesidades biológicas y sociales, así como afirmar una identidad propia.

Si bien hay coincidencia con esta definición, la dificultad estriba en cómo traducirla en el trabajo docente, una concepción que abarque no sólo sus aspectos materiales sino que capte en términos de Geertz (1987) el fluir de la acción social.

Porque la institución escolar tendría que tomar los patrones culturales locales como base de su funcionamiento, de las relaciones maestro alumnos, maestros madres y padres de familia, del diseño del curriculum y no sólo agregar contenidos extras. En este sentido la propuesta de Díaz-Couder (1991:39-41) me parece una alternativa para concretarla en la práctica docente. Recurre a diversos enfoques de la cultura, que las denomina como sus “caras”y que recuperan la cultura local:

La “cultura material”, “conocimientos sobre el aprovechamiento del entorno natural”, las “instituciones y las formas de organización social”, y “como negociación de significados”. En este último enfoque sostiene establecer un diálogo intercultural en el que la escuela, el subsistema de educación indígena y agregaría que el sistema educativo nacional, sea capaz de “escuchar” la “voz de la cultura” (intenciones y significados) de los educandos indígenas en la interacción diaria en la escuela y guiar tanto la adecuación de la escuela a los estilos culturales de los alumnos como la de éstos a la cultura de la escuela. Pero ya no un diálogo entre la cultura nacional o mestiza y las culturas indígenas, sino un diálogo entre los patrones de interacción social locales y la cultura de la escuela.

Un aspecto que hay que cuidar en esta instrumentación es el que se apunta al final de la propuesta, es importante evitar la concepción estática de la cultura que se encuentra con frecuencia entre los docentes, la que ha sido favorecida por el discurso oficial de la educación bilingüe bicultural. Se tienen la idea de que la dinámica cultural en los contextos indígenas es de confrontación entre dos tradiciones culturales. Cuando lo que existen son formaciones socioculturales particulares desarrolladas históricamente en cada localidad y región.

Una concepción de cultura que permite comprender su dinámica al entrar en contacto con otra, es aquella que la concibe constituida por dos componentes, la cultura material y la cultura formal. En la primera se incluye la tecnología, las instituciones, el mundo de las ideas, los bienes materiales, las formas de resolver los conflictos, etc. Mientras que la segunda es aquella que da el orden, la jerarquía y el sentido a la cultura material.

La introducción de nuevos elementos culturales en las sociedades, no implica que su cultura se destruya sino que los transforma y adecua de acuerdo al orden y jerarquización de la cultura que los adopta. De esta manera, los elementos adoptados

adquieren nuevos significados y sentidos que enriquecen la cultura material de la sociedad receptora (Cisneros, 2001).

A través de esta concepción es posible explicar cómo los pueblos indígenas han incorporado a su matriz cultural elementos diferentes que al resignificarlos les ha permitido durante siglos resistir y adaptarse a un mundo adverso que los ha sometido y explotado.

En este trabajo, la dimensión cultural se aborda en tres niveles: el primero se refiere al maestro a cuyo proceso de formación subyace una manera particular de vivir y comprender su realidad, es decir su cultura, misma que adquirió en su educación familiar y comunitaria. El segundo nivel es el análisis de los programas de formación docente en cuanto a la noción de cultura que contienen y la propuesta que le hacen al maestro para trabajar en el aula dicha dimensión. El tercer nivel aborda la acción pedagógica del maestro en torno a cómo toma en cuenta la cultura de sus alumnos en el curriculum nacional.

La educación familiar /comunitaria que la antropología concibe como endoculturación es el modelo cultural que las nuevas generaciones adquieren a través de la experiencia y en la cotidianidad, que les permite sobrevivir y reproducirse como grupo social.

Este proceso educativo al interior de la familia y del grupo social

es un modo de aprender en gran parte inconsciente: el aprendizaje de la lengua materna, de las formas de vida del grupo, de sus valores, técnicas y actitudes se alcanza en la medida que se vive, sin esfuerzo aparente y en una edad en que el juicio crítico no se ha desarrollado lo bastante para que el niño tome, por sí, decisiones respecto de las alternativas que ofrecen otras culturas. El condicionamiento en tales circunstancias es tan sólido y bien fundado, que los hábitos y las normas de conducta aprendidas se establecen firme y profundamente en el subconsciente... Si la escolarización no toma en cuenta la experiencia cultural que origina la socialización, e ignora la lengua y la cultura indígenas, deja a un lado una porción importante de la realidad. (Aguirre,1973:13-14)

El mundo cultural en el que cada sujeto se forma, le proporciona el bagaje con el cual en el futuro se enfrentará a la interacción con otros sujetos de mundos culturales diversos, es este proceso de intercambio llamado de aculturación en el sentido que Aguirre Beltrán lo plantea:

es el proceso de cambio que emerge del contacto de grupos que participan de culturas distintas. Se caracteriza por el desarrollo continuado de un conflicto de fuerzas, entre formas de vida de sentido opuesto, que tienden a su total identificación y se manifiestan, objetivamente, en su existencia a niveles variados de contradicción. (*Ibid.*:44)

Me parece que explorar las diferencias culturales entre el modelo cultural amuzgo y el escolar, puede proporcionar algunos elementos explicativos que permitan comprender

en parte, por qué el modelo que ofrece la escuela no es significativo para los niños que han sido formados en otro mundo de vida¹¹.

En cambio, la escuela en el proceso de aculturación puede provocar conflictos de diversa índole, que obstaculicen el aprendizaje escolar y el desarrollo pleno de los sujetos, al tener una percepción negativa de sí mismos y de su grupo social, la que he nombrado como “el estigma de ser indio”.

El proceso de aculturación vivido por los pueblos indígenas que transforma su cultura de acuerdo a las necesidades y circunstancias históricas, permite explicar, la presencia de algunas formas de relación social y de organización tradicionales que se conformaron durante el contacto entre el mundo indígena y el occidental europeo.

Podríamos decir que la escuela forma parte de este proceso de aculturación, porque para los pueblos indígenas había sido una institución extraña a la vida comunitaria, sin embargo, en Suljaa’ se ha iniciado ese proceso de incorporación a la cultura local al ser aceptada y convertirse en un espacio de reunión. Aunque todavía esté lejos su transformación en una institución que dé un lugar a la cultura y lengua locales.

La escuela como producto de las sociedades industrializadas, nace ante la imposibilidad de que en el proceso educativo familiar y comunitario se cubran las necesidades que impone la división del trabajo y la especialización.

En las comunidades indígenas donde la división del trabajo es escasa y la especialización baja, las nuevas generaciones dominan con relativa facilidad los conocimientos técnicos y destrezas indispensables para ganarse la vida en las actividades agropecuarias. De esta manera, la escuela en ellas había representado una institución ajena, es la imposición de una innovación cultural que como tal, puede ser rechazada pasiva o violentamente, mientras el grupo social produce los ajustes necesarios para aceptarla (Aguirre Beltrán, 1973).

En el proceso de aculturación de los pueblos indígenas, la escuela rural ha tenido la finalidad de incorporar a las comunidades a la sociedad nacional, a través de prácticas que promueven diferentes formas de comportamiento a las propias, así como, actitudes y valores, y un idioma nacional, el español.

La historia de la escuela rural mexicana y de sus maestros, es una muestra del proceso de aceptación de una innovación cultural que ha modificado los patrones culturales de los pueblos indígenas. Aunque en mucho menor proporción, también la escuela indígena ha sufrido algunos cambios para adaptarla a las necesidades de la población en la que funciona. En este sentido, las escuelas de Xochistlahuaca hacen adaptaciones al horario y calendario escolares de acuerdo a prácticas culturales, como

¹¹ Al referirme al mundo de vida, lo concibo como una realidad cultural que genera sus propios significados, es decir, mi modo de ser en mi cultura es la manera como he aprendido a comprender la realidad y a comunicarme (Sepúlveda, 1996).

ejemplos se observa que, los alumnos salen a “almorzar” a sus casas; al término de los estudios de cada nivel educativo se acostumbra que el estudiante tenga un “padrino”.

En el plano individual para los niños indígenas, la llegada a la escuela significa una fuerte discontinuidad cultural y lingüística entre las normas de comportamiento familiares y las que la escuela le exige, más aun, si el maestro no logra la comunicación ni el aprendizaje en su afán porque sus alumnos aprendan una lengua extraña.

La discontinuidad cultural es entendida como una transición abrupta entre un modo de ser y comportarse y otro; situación que se produce en algún punto del ciclo vital (destete, adolescencia) de los seres humanos en cualquier sistema cultural. Agregó la discontinuidad lingüística ya que la escuela como parte de un sistema cultural ajeno al indígena, también promueve la adquisición de un idioma extraño. La imposición cultural y lingüística provoca una discontinuidad con serios desajustes en las pautas de vida y en las relaciones interpersonales (Spindler, 1993:239-40).

Para este estudio, la escuela es el contexto en el que el maestro desarrolla su trabajo bajo determinadas condiciones que dependen tanto de la estructura y el contexto social del sistema educativo, como de las relaciones existentes dentro de la institución escolar (Rockwell, 1985:63).

El estudiar la escuela como una expresión singular, local, histórica, significa que es una construcción social cotidiana en la que se articulan “historias locales –personales y colectivas- frente a las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida, ignorada, engarzada o recreada” (Rockwell y Ezpeleta, 1992:2-3) En este espacio el maestro bilingüe enfrenta el reto cotidiano de una educación bilingüe como lo prescribe la norma, para lo cual echa mano de sus propios recursos, crea, y recrea concepciones y prácticas generadas en el pasado.

B. Dimensión Lingüística

Comprender el significado que tiene para los maestros de Suljaa’, ser bilingües, de cómo este significado tiene huellas de sus historias de escolarización y del estigma de ser indio, me llevó a revisar la situación lingüística individual del maestro, las características sociolingüísticas del contexto local y la política de lenguaje del Estado mexicano implícita en la política educativa indigenista.

El énfasis que se pone en la dimensión lingüística se explica en primer lugar, porque para los amuzgos la lengua es uno de los signos más importantes que los identifica como grupo social (Franco, *et al.*, 1999). En segundo lugar, como se aprecia en este estudio, el peso que le ha dado la política educativa indigenista a la enseñanza de las lenguas, primero como política que se caracteriza por la supresión del idioma indígena por el español, cuya acción extrema ha sido la castellanización y posteriormente ha promovido un bilingüismo sustractivo.

La política bilingüe en el discurso ha variado sus posturas, desde el uso de la lengua indígena como “puente” para aprender el español, cuya meta final es el bilingüismo sustractivo, hasta en los últimos tiempos que se proclama el impulso al desarrollo de las lenguas indígenas en una posición equitativa frente al español, es decir una política de bilingüismo aditivo.

El bilingüismo sustractivo es definido como la sustitución de la cultura y lengua propias de un grupo humano por las del grupo dominante y en el bilingüismo aditivo se adquiere una nueva lengua sin pérdida alguna de la lengua y cultura del propio grupo (Boada,1990)

El concepto de “bilingüe” además de la construcción personal que cada maestro ha vivido de acuerdo a sus experiencias, también tiene que ver con la apropiación que ha hecho de las normas y acciones de la política educativa indigenista. Se rastrea en las historias de alfabetización de los maestros si existe una conexión entre estas experiencias de escolarización, el discurso oficial y sus prácticas y actitudes frente al ñomndaa.

El análisis del contexto local como el escenario en el que los maestros viven y desempeñan su trabajo y a partir de esto construyen una identidad particular requirió de un acercamiento a conceptos de la lingüística como de la sociolingüística.

Algunos de estos conceptos apoyan la comprensión de las diferencias que presentan los maestros, que aunque todos son bilingües, sus apreciaciones varían de acuerdo con su lengua materna. De este modo, son distintas las actitudes y valoraciones sobre la lengua indígena y las vivencias que cada uno de ellos tiene de su proceso de alfabetización.

Iniciemos por un concepto amplio de lengua, como un sistema de símbolos arbitrarios que los seres humanos utilizan para la comunicación (Lastra, 1992), este trabajo no estudia en sí los sistemas lingüísticos del amuzgo y el español, sino el uso y aprendizaje escolar en estas lenguas, así como las actitudes y valoraciones de los hablantes maestros hacia éstas.

El término de bilingüismo es muy amplio, ya que abarca situaciones diferentes, una definición pionera es la de Weinreich:

Llamaremos bilingüismo a la práctica de usar alternativamente dos lenguas, y bilingües a las personas implicadas (Weinreich,1968, traducción Boada, 1990:99)

Sin embargo, los estudios sobre bilingüismo de Weinreich se centraban en la relación de dos “lenguas en contacto” en la que interferían dos sistemas lingüísticos en sus niveles léxico, fonológico y morfosintáctico, haciendo abstracción del uso lingüístico en contextos de interacción y de las actitudes de los hablantes.

El enfoque que me parece contribuye a explicar la dimensión lingüística en el caso de las lenguas indígenas frente al español, es aquel que analiza la coexistencia de dos lenguas en una relación de conflicto que refleja una situación de dominación. El concepto de situación diglósica¹² da cuenta de una relación asimétrica, no estable y de conflicto entre una lengua dominante, el español, y una lengua dominada en este caso el amuzgo (Muñoz, 1987; Flores Farfán,1992).

El proceso de conflicto lingüístico es parte integrante de procesos económicos, sociales, culturales y políticos; se manifiesta en las prácticas discursivas de los hablantes indígenas con la sociedad nacional. La condición diglósica ha sido reforzada por la política de lenguaje del Estado mexicano a través de la escuela, mediante prácticas escolares de castellanización y de bilingüismo sustractivo.

En este estudio se considera como **lengua materna (L1)** aquella que se adquiere primero, por lo que también se usará como sinónimo primera lengua, en aquellos casos de maestros que desde pequeños adquirieron dos lenguas, me referiré a ellos como dos primeras lenguas o bilingüe de cuna. La **segunda lengua (L2)** es la que se aprende después de la primera (Gleich,1989).

Para estudiar situaciones de bilingüismo se hace la distinción entre individual y social. Para el bilingüismo individual, según Siguan y Mackey (1986) se han propuesto definiciones muy diversas, las que van desde el pleno dominio simultáneo y alternante de dos lenguas, hasta cualquier grado de conocimiento de una segunda lengua, que se añade al dominio espontáneo que cualquier individuo posee de su primera lengua.

Ante esta vaguedad de significado recurrí a la propuesta de Skutnabb Kangas, quien establece que las distintas definiciones de bilingüismo pueden ser sistematizadas de acuerdo con cuatro puntos de vista:

1. el modo, la edad y la secuencia de adquisición
2. el grado de competencia
3. las funciones
4. las valorizaciones (sic) (*Ibid.*:45)

Bajo estos criterios retomo algunas categorías que son discutidas en el trabajo de Utta von Gleich, aun cuando esta investigación está muy lejos de ser lingüística en un sentido estricto, me atreví a emplearlas porque considero que son pertinentes, ya que contribuyen a caracterizar la situación lingüística de los maestros. Por ejemplo, de acuerdo con la **edad de adquisición**: el **bilingüismo temprano** es aquel que se adquiere hasta los tres años y el **tardío** después de esa edad.

¹² El término diglosia originalmente fue acuñado por Ferguson, para dar cuenta de situaciones de unilingüismo, Fishman lo aplicó a situaciones de bilingüismo; la sociolingüística catalana establece sus diferencias en cuanto a que las relaciones entre lenguas no son estables sino de conflicto lingüístico(Flores Farfán, 1992:123).

Según el **grado de competencia: bilingüismo incipiente** cuando se limita a la comprensión auditiva (escuchar, comprender) y el **activo** se refiere al desarrollo de las habilidades de recepción y producción (hablar).

La definición de bilingüismo de Oksaar incluye **el uso y las funciones** de las lenguas:

“La competencia bilingüe, **interactiva, comunicativa** como la capacidad de los individuos bilingües de emplear ambas lenguas en **situaciones diferentes** y/o la capacidad de poder cambiar automáticamente el código, es decir, la lengua.” (von Gleich, 1989:48)

El acercamiento a las experiencias escolares concretas me permite comprender la problemática que el maestro enfrenta en la puesta en práctica de una educación bilingüe, por lo que, las categorías de análisis para la dimensión lingüística en el aula comprenden:

- Las características lingüísticas del maestro y del grupo escolar, las que se derivan del contexto lingüístico comunitario en el que la escuela está inmersa. Cuál es la L1 y L2 del maestro; ¿Cuántos son los alumnos hablantes de las lenguas en presencia ñomndaa y español? ¿Cuántos son bilingües y en qué tipo de bilingüismo?
- Las habilidades lingüísticas básicas que se promueven en las actividades de enseñanza en el nivel oral y escrito.
- Receptivas: escuchar y leer en las que lo esencial es la comprensión del mensaje para que se logre la recepción y por ende la comunicación.
- Productivas: hablar y escribir, el manejo de ellas exige originalidad, en el sentido de ser capaz de producir mensajes orales o escritos que sean propios, no simples repeticiones o reproducciones de mensajes creados por otros (Zúñiga, 1989:25).
- Los usos de cada lengua en el aula:
- Lengua de instrucción: la que usa el maestro para abordar los contenidos escolares, comunicar consignas, explicar, asignar tareas.
- Lengua de alfabetización: es aquella sobre la cual el niño realiza el conjunto de reflexiones para acceder a la lógica alfabética del sistema de escritura.
- Lengua como contenido escolar: la que se considera como objeto de estudio en sí misma (Pellicer, 1996)

C. Dimensión Identitaria

El objeto de estudio de este trabajo está delimitado al papel de la lengua en la construcción de la identidad, que como se mencionó en párrafos anteriores, los maestros de este estudio, la exhiben como un signo manifiesto de su pertenencia al pueblo amuzgo. Como lo confirma el documento de Franco y otros(1997:20), cuando sostienen que, el amuzgo ostenta una fuerte vitalidad como rasgo de identidad, característica que hace a la población ñomndaa hablante muy diferente a otros pueblos indígenas cuya lengua no es el principal signo de identidad.

En el discurso de los maestros se evidencia cómo el idioma ñomndaa es el “rasgo diacrítico” (Barth, 1976) que privilegian como símbolo con el que se autoadscriben al

grupo social de “maestros bilingües”, el que se deriva, para algunos de ellos, de su identidad étnica.

La noción de identidad es un complejo problema teórico, el cual ha sido ampliamente debatido, en cuya discusión no pretendo entrar en este espacio. Más bien, ubicaré la exposición en el marco conceptual en el que me apoyo y por qué lo elegí como una herramienta explicativa.

Tomo parte de la propuesta conceptual y metodológica de Aguado y Portal (1991;1992), que caracteriza a la identidad como el resultado de experiencias significativas, las que se constituyen en prácticas sociales en las que se insertan los sujetos. La que me parece pertinente porque da la posibilidad de aprehender esta concepción tan compleja y comprender cómo se construye la identidad de ser maestro bilingüe.

La pretensión es construir un marco conceptual que permita comprender y analizar cómo la identidad de maestro bilingüe se conforma desde distintas experiencias significativas que los docentes de Suljaa’ han vivido y tejen cotidianamente en sus prácticas culturales y escolares, en la confrontación con “otros” diferentes a ellos.

Considero que a lo largo del trabajo se muestra que los maestros bilingües de Suljaa’ a partir de las distintas experiencias de formación docente vividas, han construido una identidad propia frente a otros diferentes a ellos, “los maestros del sistema general”, porque la identidad siempre se conforma en relación con otras identidades.

Al interior del grupo social de maestros bilingües al mismo tiempo que se observan algunos signos que los identifican entre sí dándoles cohesión como grupo, también son elementos con los que se reconocen como unidad frente a los otros.

La noción de identidad se entiende como una construcción simbólica en el sentido amplio, es decir representaciones sustentadas en prácticas y no sólo en ideas, lo cual permite materializar el concepto de identidad a través de “evidencias ideológicas” las que se concretan en las formas como se organiza el tiempo y el espacio.

Por tanto, la identidad es un proceso social e histórico en el que el grupo construye identificaciones que le dan sentido y una estructura significativa para asumirse como unidad.

La construcción de esa identificación se da en la acción de dos procesos inseparables:

por un lado, el proceso por el cual un grupo o persona se reconoce como idéntico (similar o semejante) a otro. Este movimiento de significación va de “adentro” hacia “afuera”. Por otro lado, se da un proceso por el cual otro u otros identifican a un grupo o sujeto, confiriéndole determinada cualidad. Este movimiento de significados va de “afuera” hacia “adentro” y se constituye como parte de la propia identificación del

grupo en razón de la capacidad de interpelación que tengan “adentro” los significados gestados “afuera” (Aguado / Portal, 1991:33)¹³

El concepto de identidad agrupa diversas experiencias significativas:

- La relativa a la conservación y reproducción (que garantiza la permanencia)
- La diferenciación (que puede incluir el conflicto como parte del contraste)
- La que podemos señalar como identificación

Los maestros bilingües de Xochistlahuaca han constituido una identidad como grupo social con características propias que los **autoidentifica**, “hablamos dos lenguas” y les da permanencia con base en una historia común; en sus prácticas sociales se han generado evidencias ideológicas que hace que los “**otros**” los **identifiquen** “son maestros de segunda” .

Si en las prácticas culturales se gesta la identidad, habría que subrayar la concepción de cultura antes propuesta, que al ser un proceso dinámico, complejo y cambiante, nos permitirá entender a su vez como la identidad no es estática sino cambiante.

La identidad se comprende como un proceso social que se construye en tiempos y espacios determinados y que es asequible a partir de las prácticas sociales de los sujetos, en este caso los maestros bilingües y sus formas de hacer, de hablar, de pensar, de organizar el espacio y el tiempo.

Estas prácticas se llevan a cabo en diversos lugares y en determinadas condiciones económicas, políticas, étnicas y sociales, las cuales producen diversas identidades. Al ser distintos los espacios y las relaciones que se entablan, el significado y sentido de las prácticas produce identidades múltiples en dos dimensiones: una determinada por factores económicos, políticos, étnicos, por ejemplo a nivel nacional la diversidad de grupos al interior de México.

La otra dimensión se refiere a la multiplicidad de niveles de identidad dentro de un mismo grupo reconocido como unidad. (Aguado y Portal 1991:32).

Es en esta dimensión en la que me propongo ubicar a los maestros bilingües de Suljaa’, como grupo, que supongo, se reconoce como unidad, pero que a su interior también se producen diferentes niveles de identificación: el étnico (mestizos y amuzgos), genérico (mujeres y hombres), generacional (los promotores culturales y los maestros bilingües).

No es lo mismo ser maestro bilingüe para quien se asume como amuzgo, que quien se vive como mestizo, la experiencia de vida ha sido ordenada desde “lugares” diferentes porque todo ordenamiento cultural -en su acepción particular de identidad- es también ideológica. Porque este ordenamiento se realiza desde lugares sociales diversos. Aunque la identidad no se agota en la ideología, sino que la ideología es un filtro y le

¹³ Queremos acalorar que nos referimos de manera fundamental a procesos sociales, es decir a prácticas sociales, aunque reconocemos que el concepto de identificación ha sido aplicado también como un fenómeno psicológico individual, lo cual no se contrapone, sino complementa lo anterior.

permite a un grupo apropiarse de la experiencia de una manera particular en contraste con otros.

Cada grupo social a partir de su historia y su contexto, genera sus propios referentes con los cuales organiza sus experiencias colectivas más amplias. A partir de estas afirmaciones Aguado y Portal exponen su concepción de ideología:

Reproducir una identidad particular implica tener un “lugar” desde donde apropiarse y ordenar la experiencia vivida. En este “espacio ordenador” que funge como instrumento necesario, que tamiza las experiencias colectivas e individuales, es lo que nosotros llamaremos ideología (Aguado y Portal, 1991:32).

Estos autores revisan el concepto de ideología, el cual sostienen ha sido comprendido desde un sentido negativo por “lo que no es”: falsa conciencia, reflejo distorsionado de la realidad. Esta concepción adopta un criterio científicista: “la ciencia es la verdad y en contraposición, la ideología al no ser ciencia, es falsa”.

Proponen definirlo “por lo que sí es”, entre sus argumentos está que la ideología no es una mera ilusión, producto del error, sino un cuerpo de representaciones existentes en determinadas instituciones y prácticas.

Para delimitar el concepto y avanzar en su definición los autores proponen tres postulados:

- La ideología es parcial porque es un producto histórico que responde a determinadas formas de ordenar el mundo material y simbólico de un grupo social dependiendo del tipo de experiencia colectiva y a su manera particular de apropiarse de ella.
- Esta parcialidad se construye a partir de relaciones de poder, mediante un proceso en el cual el mensaje se pone fuera de su contexto para después recontextuarlo y resignificarlo.
- Es una representación concreta en dos sentidos: primero porque se alimenta de la experiencia inmediata y segundo porque esto posibilita la acción.

En resumen, la ideología en un sentido positivo, la interpreto como una parte de la cultura que se encarga de preservar la identidad, se conforma en prácticas sociales en las que se construyen las evidencias que son una representación cultural funcional para los individuos de esa cultura, de esta manera pueden ser útiles en la acción.

IV. Metodología

La perspectiva de investigación que elegí por parecerme más pertinente para comprender la complejidad de los procesos antes anotados, es la que Erickson denomina “interpretativa”, ya que permite englobar a aquellos enfoques cualitativos como la etnografía y la historia oral que son el sustento de mi trabajo. El punto de coincidencia entre los dos enfoques es que:

El interés de la investigación se centra en el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador (Erickson, 1989:196)

A través de la etnografía en el trabajo de campo recopilé las evidencias empíricas que permitieron, la construcción de conocimiento a través de la lectura e interpretación de la realidad observada en las aulas y escuelas.

Requerí de una constante reflexión en el intento de descubrir lo “invisible”, en términos de Rockwell: “documentar lo no documentado” (1987:7); comprender de los actores su pensamiento, sus intereses y el contexto histórico en el que se hayan inmersos, es decir encontrar el sentido y la coherencia de lo que sucede en el proceso de formación docente.

Para lograrlo había que dar cuenta de aquellos aspectos de la realidad en los que había enfocado mi interés, las historias de formación de los maestros, sus ideas, actitudes y prácticas acerca de la educación bilingüe. Así, en un primer momento se recopiló la información sobre estas situaciones y procesos concretos, más tarde se pasó al análisis de la misma del que se desprenden las categorías centrales de este estudio: el significado del estigma y de ser maestro bilingüe al mismo tiempo.

Posteriormente, con el apoyo de referentes conceptuales, estas categorías se construyeron a lo largo del proceso de indagación, tomando como base el significado que los maestros le otorgaban de acuerdo con sus percepciones, el contexto y la estructura social local.

Para explicar estos procesos con una visión diacrónica y sincrónica (histórica y estructural), hubo que buscar cómo se articulaba lo específico con los contextos sociales mayores el regional y el nacional. En concreto con la estructura económica y política de la región Costa Chica de Guerrero y con las políticas educativas indigenistas. Para ello se seleccionaron referentes conceptuales dependiendo del plano de la realidad a estudiar; el plano más amplio llamado por algunos autores “macroestructurales” (LeCompte,1992), para estudiar las relaciones de los pueblos indígenas con la sociedad mayoritaria, el contexto local y regional. El plano “micro” de los procesos de formación de los maestros bilingües de Suljaa'. Estos planos de ninguna manera están desarticulados sino que se interrelacionan.

El trabajo se enfoca y tiene como intención, partir de los significados que los maestros actores otorgan a sus acciones, rastrear en sus testimonios y en su práctica pedagógica el discurso de la política educativa. De dar cuenta de una realidad escolar que se construye cotidianamente en una trama de relaciones y procesos sociales en los que están inmersas las trayectorias de vida y profesionales de estos docentes; todo ello en el contexto concreto del municipio de Suljaa'.

La reconstrucción de las historias de los maestros se basa en testimonios biográficos que nos proporcionan información sobre determinados momentos y periodos de las vidas de los actores. Sus vivencias se encuentran enraizadas en espacios y contextos

socioculturales de cierta manera compartidos, aunque varían de acuerdo con las diferentes circunstancias históricas en las que se dan.

En sí misma, la noción de proceso encierra el sentido de evolución, que implica etapas en una perspectiva dinámica, contradictoria e histórica. Es en esa perspectiva, que el proceso de formación docente va constituyendo una manera de ser y hacer docente, una identidad, la que sufrirá cambios a partir de las circunstancias históricas concretas.

Una parte importante de los datos se obtiene a partir de los testimonios orales de siete maestros, los que contienen las ideas, experiencias, significados e interpretaciones de los actores.

El presente estudio no se propone ser trabajado desde la perspectiva de una historia de vida en el sentido estricto, es decir, como un relato autobiográfico del sujeto entrevistado o “informante clave”, que aporta una evidencia fundamentalmente cualitativa sobre la percepción que se tiene sobre cierto tipo de evento o problema (Aceves, 1996).

En este caso, los testimonios se constituyen en evidencias que ilustrarán aspectos claves del análisis o se emplearán como argumentos que sustentan la exposición de los análisis efectuados.

La relación entre el testimonio oral y la representación que se tiene de la realidad se presenta de manera lógica, ya que, el relato oral es la fuente de acceso a las imágenes que el maestro ha construido socialmente acerca de lo que significa para él, ser maestro bilingüe. En la perspectiva antropológica, las palabras de Langness confirman esta afirmación cuando sostiene, “porque el informante sólo comprende las cosas en el contexto de su propia vida” (Morin, 1997:88).

A través de los relatos testimoniales es posible descubrir en las trayectorias de vida, cuáles son los signos con los que se identifican al interior del grupo “maestros bilingües” y cómo también existen diferencias. Sin embargo en la interacción con los diferentes se constituyen en una unidad. Lo cual sería prácticamente imposible a través de cuestionarios o de la observación participante (*Ibid*).

De la historia oral como método se recupera el recurso de dar “voz” a los maestros bilingües como grupo subalterno (indígenas) dentro de la sociedad nacional y como sector estigmatizado del magisterio. Además, se pretende producir conocimiento acerca del proceso de formación docente en un contexto indígena e intentar la reconstrucción histórica de cómo concretan los docentes las políticas educativas en la realidad particular de Suljaa’.

Los testimonios docentes son un material que se ubica en el ámbito subjetivo de la experiencia humana para conocer su “visión” y “versión” cómo se viven en su papel de maestros bilingües en el proceso de construcción de la educación indígena en Suljaa’ (Aceves, 1999).

En la actualidad, hay una importante corriente de científicos como, Portelli, Ferrarotti (Aceves,1999) y en general, los estudiosos de la historia social y la antropología, quienes sostienen la importancia de recuperar la subjetividad como parte de la explicación de procesos sociales.

El trabajar los relatos vitales implica adoptar no sólo una metodología sino una

postura teórico-filosófica que otorga a la subjetividad un estatus epistemológico tan válido como el que pueden tener los documentos para el registro de la historia. Es decir, considera que los fenómenos sociales no pueden ser analizados como datos al margen de las intenciones y creencias de los actores sociales (Córdova, 1996:155).

En el mismo sentido, Portelli señala que la subjetividad de la palabra debe ser estudiada, rescatada e incorporada al discurso científico, simplemente porque refleja, lo que él llama, 'la verdad del corazón humano' (Collado, 1999). Para los seres humanos cuando consideran reales ciertas situaciones, es porque las consecuencias son reales (Pérez-Argote,1989).

Es necesario reconocer que la interpretación que se hace de la realidad estudiada es particular, ya que está permeada por los propios parámetros que la experiencia individual proporciona.

Es decir, la subjetividad de cada investigador determina en cierto modo la forma como se sitúa en el trabajo de campo, la selección de "técnicas" que se emplean y aún la comprensión misma de la teoría es un asunto de carácter personal (LeCompte, 1992).

De esta manera, explicito una de las preconcepciones de las que partí y que se modificó durante el proceso de construcción: el estigma de ser indio. Pensaba que el estigma era compartido por todos los maestros bilingües, lo que me llevó a suponer que la identidad estigmatizada era el mayor obstáculo para que los maestros concretaran en acciones pedagógicas la alfabetización en amuzgo. Cuando recién transcribía las primeras entrevistas, me encontré que los indicios no confirmaban esta idea y en ese momento sentí angustia y desánimo, sin embargo, a lo largo del proceso empecé a descubrir que entre los maestros bilingües existen diferencias que antes no percibía. Esta prenoición marcó de manera importante la orientación del trabajo y no fue sino hasta que confronté con otros colegas los avances del trabajo, que descubrí la contundencia que le daba al estigma como el principal obstáculo para la enseñanza de la lengua escrita del ñomndaa.

Al rescatar las "voces" de los maestros a través de sus historias personales y profesionales, y observarlos en sus prácticas escolares es posible obtener algunas pistas del significado que le otorgan a ser maestro bilingüe.

¿Es posible hablar de una identidad de maestro bilingüe en Suljaa'?

¿Cuáles son las evidencias que se obtienen de los maestros en su discurso y en su interacción en la escuela, que muestran cómo se constituye esta identidad; qué los autoadscribe, los diferencia al interior y cómo los identifican desde el exterior los otros?

¿Cómo están presentes las historias escolares de los maestros en sus prácticas, actitudes y valoraciones del ñomndaa?

La dimensión temporal de este trabajo se enmarca de acuerdo con los testimonios de los maestros, quienes nos hablan de acontecimientos relevantes en sus trayectorias personales; el periodo que abarca el estudio parte de los años cincuenta al 2001. El punto de inicio es cuando el profesor Emiliano asiste a la escuela primaria Escuadrón 201 donde es alfabetizado en español, es él quien cuenta, de los entrevistados, con la mayor antigüedad en educación indígena. El periodo se cierra en la actualidad con el acercamiento a los espacios de trabajo de los maestros, en donde se expresan formas de relación, actitudes y valoraciones acerca del uso escolar del ñomndaa.

La delimitación temporal permite revisar el pasado de distintas experiencias, primero la de escolarización de los profesores, la de formación profesional en el aspecto bilingüe, para relacionar ambas con la prácticas actuales en los espacios de trabajo en los que se expresa su identidad.

El proceso por el que transité para la construcción de mi objeto de estudio ha sido difícil y lento debido a varias circunstancias y a mi inexperiencia en la investigación, formalmente abarca de marzo de 1999 a marzo del 2001.

Sin embargo, considero que forma parte de ese proceso, el primer momento en el que entré en contacto con los maestros de la región amuzga en 1989, ya que los diferentes trabajos que realizamos juntos me dieron la oportunidad de acercarme a ellos, conocer sus preocupaciones e inquietudes y adentrarme en la problemática de la educación indígena. Por esta razón considero tres etapas en este proceso indagatorio.

La información que sirvió para la construcción de datos se obtuvo de encuestas a maestros, entrevistas de historias de vida, observaciones y registros de aula, diálogos con los maestros, intercambio de experiencias en seminarios taller y entrevistas abiertas.

Esta información la clasifiqué por su tiempo y lugar de obtención en tres etapas: la primera durante el trabajo realizado con los maestros de la zona escolar 012 en procesos de actualización de 1989 a 1991. En esta etapa no existía un proyecto de investigación por lo que la información no se recabó con este propósito, sin embargo, en este estudio sólo se recuperaron datos numéricos de las encuestas aplicadas a los maestros.

La segunda etapa es cuando se reinicia el contacto con los maestros de una escuela de educación primaria de la cabecera municipal, con quienes se empieza a delinear un proyecto de investigación y formación docente en el que se trabajó de 1996 a 1998. Cuando se dio por concluido el proyecto en esta escuela, se iniciaron pláticas con

maestros de una pequeña comunidad en la que se hizo una visita a una escuela de educación preescolar y otra de primaria. De esta etapa se obtuvieron registros de observaciones de clases, diario de campo, encuestas, audiograbaciones de diálogos con maestros celebrados después de las observaciones de clase.

En la última etapa, ya como proyecto de investigación (1999-2001), se empezó a delinear con más precisión cuál era mi objeto de estudio, inicialmente planteé *La relación pedagógica y los procesos interculturales en la escuela. El caso de los ñomndaa de Suljaa'* (*El caso de los amuzgos de Xochistalhuaca, Guerrero*).

De esta etapa se cuenta con entrevistas de historia de vida de los siete maestros informantes; entrevistas abiertas hechas a una maestra que trabaja en la escuela monolingüe en español de la cabecera municipal, a los directores de los maestros entrevistados que se encuentran frente a grupo, supervisores escolares y el director de educación municipal. También llevé a cabo registros de observación de las clases de los maestros informantes y el diario de campo (cuadro No. 1).

Cuadro No. 1
Material Empírico

ETAPAS	TIPO DE MATERIALES	CANTIDAD
PRIMERA 1989-1991	Encuesta aplicadas a 91 maestros para conocer su escolarización, lengua materna, condiciones laborales y percepción sobre los problemas de la práctica docente. Zona escolar 012 de Xochistalhuaca.	1
SEGUNDA 1996-1998	Registros de observaciones de aula Audiograbaciones Encuesta aplicadas a 162 maestros con las mismas características que las anteriores. Zonas 012 de Xochistalhuaca y 013 de Cozoyoapan. Diario de campo	20 12 1
TERCERA 1999-2001	Entrevistas de historia de vida (audiograbadas) Entrevistas abiertas Registros de observación Diario de campo	24 11 12

Como todo trabajo de investigación y más para una novata, los planteamientos iniciales que hice sobre el estudio de la relación pedagógica y procesos interculturales en la escuela, se modificaron, ya que resultaban demasiado generales y hubo que acotarlos más.

La posibilidad de acercarme a los procesos formativos de los maestros en distintos espacios, la escuela y las aulas de la UPN en la región, aunque me permitió ampliar la visión sobre el maestros de esta localidad. También me abrió un amplio abanico de posibilidades de investigación, lo que me hizo difícil acotar este estudio.

Lo cual me llevó a cambiar el “foco” de interés, de la relación pedagógica en su conjunto (alumnos, maestro y conocimiento) que había planteado al principio, el estudio se enfocó hacia uno de los actores: el maestro. En cuanto a los procesos interculturales

en la escuela, éstos se delimitaron a la dimensión lingüística en la interacción áulica, cabe aclarar que se concibe a la lengua como una de las expresiones de la cultura, por lo que al analizar la interacción entre alumnos y maestro, la cultura está implícita. En el examen del contexto local y regional se destacan los patrones culturales como los ámbitos en que los maestros actores han vivido y se han formado.

Entre los motivos de base que me llevaron a tomar esta decisión estuvieron, en primer lugar, las circunstancias políticas que se presentaron en el municipio desde 1999 y que aun continúan, lo cual truncó el proceso de acercamiento que había iniciado con los maestros de la escuela de una pequeña comunidad. Como señala Rockwell (1987), el trabajo docente está enmarcado por relaciones sociales que condicionan y posibilitan la interacción escolar, lo que se ha hecho evidente en el caso de las escuelas del municipio.

El conflicto político en Xochistlahuaca se incrementó después de la toma de posesión de la alcaldesa priísta y llevó a los amuzgos a ocupar el palacio municipal en enero del 2001, y aun en el mes de agosto del mismo año no se había resuelto. Como es de suponerse, el trabajo de campo quedó suspendido y hubo que buscar otra estrategia para restablecer las relaciones con los maestros. Mientras tanto me concentré en hacer una extensa revisión bibliográfica y modifiqué el foco de atención como ya mencioné y decidí trabajar testimonios individuales con los docentes que accedieran a ser entrevistados.

El conflicto y las tensiones que de él se derivaron, influyeron en dos cuestiones: una, la imposibilidad de observar la práctica de maestros sin estudios en la UPN, y otra, las dificultades para continuar la entrevista con maestros que considero muestran mayores evidencias de estigmatización.

La revisión bibliográfica realizada contribuyó a delimitar con mayor claridad lo que me proponía indagar y a hacer precisiones sobre conceptos claves como cultura, endoculturación, aculturación. Asimismo, el cambio de objeto de estudio me obligó a revisar la metodología de la historia oral .

Conforme fui avanzando en la delimitación de mi objeto y ante el interés de contrastar el “decir” y “hacer” de los maestros frente a grupo, les solicité me permitieran observar su trabajo con los alumnos, lo cual resultó un punto de tensión, porque los maestros se resistían a ser observados, aunque al final aceptaron.

A. Quiénes son las maestras y los maestros de este estudio

Los criterios de selección que se emplearon para elegir a los siete docentes que darían su testimonio fueron:

Pertenecer a las dos zonas escolares (No. 012 y 013) en las que se ha trabajado; tomar en cuenta primordialmente, la disposición y confianza de los mismos para hablar de su vida personal y profesional.

También se consideraron como criterios, que entre los entrevistados hubiera hablantes en lengua materna de amuzgo y español, de los dos géneros, así como, que se encontraran ubicados en distintos espacios educativos: “frente a grupo”, director, mesas técnicas y supervisor escolar (cuadro No. 2). Los nombres de los maestros son ficticios para conservar el anonimato.

El recoger un amplio número de testimonios docentes se basa en la intención de conocer uno de los supuestos de este trabajo: Si las acciones, actitudes y valoraciones que se acerca de la lengua escrita del amuzgo, varían de acuerdo con la lengua materna, el género, los años de experiencia docente y su preparación académica (cuadro No. 3).

Cuadro No. 2
Datos personales y profesionales de los maestros

Nombre	Fecha Nacimiento	Estado Civil	Puesto actual de trabajo	Años de servicio
Paco	1969	Soltero	Maestro de grupo	12
Pedro	1961	Casado	Supervisor escolar	22
Alicia	1963	Casada	Directora	21
Luis	1942	Casado	Auxiliar Mesa Técnica	33
Alberto	1953	Casado	Director	29
María	1969	Casada	Maestra de grupo	12
Concepción	1964	Soltera	Maestra de Grupo	17

Cuadro No. 3
Estudios realizados por los maestros

Nombre / LM	Primaria	Secundaria	Normal Básica	Bachillerato	UPN
Paco / español	Monolingüe en español 1°-2° Bilingüe 3° -6°	Técnica en Xo chistlahuaca		Colegio Bachilleres Ometepec, Gro.	LEPMI'90 (Ometepec, Gro.) Titulado
Pedro /bilingüe de cuna	Monolingüe en español	Pública en Acapulco, Gro.	Centro de Capacitación No. 45 Acapulco, Gro.		LEI'79 Ajusco, DF Titulado
Alicia / español	Monolingüe español	Pública en Ometepec, Gro.	Centro de Capacitación No. 45 Acapulco, Gro.		LEPMI'90 (Ometepec, Gro.) Egresada
Luis / amuzgo	Monolingüe español	Por corresponden Cia, Jamiltepec, Oaxaca	Centro de Capacitación No. 45 Acapulco, Gro.		
Alberto/ Amuzgo	Monolingüe español		Centro de Capacitación No. 45 Acapulco, Gro.		
María /amuzgo	Monolingüe español	Secundaria técnica en Xo chistlahuaca		Colegio Bachilleres Ometepec, Gro.	LEPMI'90 (Ometepec, Gro.) Egresada
Concepción / Amuzgo	Monolingüe español	Secundaria técnica en Xo chistlahuaca		Bachillerato Pedagógico Acapulco, Gro.	LEPMI'90 (Ometepec, Gro.) Titulada

LM= Lengua materna

LEPMI'90 Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 1990

LEI= Licenciatura en Educación Indígena, Plan 1979

B. Características lingüísticas de los maestros del estudio

Todos los entrevistados son bilingües, aunque cuatro tienen por L1 el ñomndaa' y tres el español; existen diferencias en las habilidades lingüísticas que han desarrollado tanto en la L1 como L2, como se aprecia en el siguiente cuadro:

Cuadro No. 4
Habilidades lingüísticas de los maestros en las dos lenguas

Nombre	L 1 / L2	Habilidades L1				Habilidades L2			
		Comprende	Habla	Lee	Escribe	Comprende	Habla	Lee	Escribe
Paco	Español / Amuzgo	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Pedro	Español / Amuzgo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Alicia	Español / Amuzgo	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Luis	Amuzgo / Español	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Alberto	Amuzgo / Español	✓	✓			✓	✓	✓	✓
María	Amuzgo / Español	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
Concepción	Amuzgo / Español	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓

L1= Lengua materna, L2= Segunda lengua

Este informe se organiza en dos partes con el propósito de dar mayor claridad a la exposición y mostrar por separado, cómo los procesos sociales amplios se vinculan y concretan en un contexto particular que además cuenta con su propia singularidad.

En la primera parte, “Estigma y políticas educativas indigenistas” se abordan los procesos generales, la que se divide en dos capítulos, el primero: “El estigma de ser ‘indio’” rastrea en el pasado el origen de la construcción de este proceso que está presente y tiene sus expresiones en las actitudes y valoraciones de algunos maestros bilingües de Suljaa’.

El capítulo 2. “Políticas educativas indigenistas: lengua y formación docente”, expone sucintamente las distintas etapas por las que atraviesan las políticas dirigidas a la población indígena que han pretendido en términos generales su incorporación - integración a la sociedad nacional. La estrategia privilegiada para la aculturación ha sido a través de la escuela, en la que primero los maestros rurales y después los

promotores culturales y maestros bilingües han promovido la adquisición del español mediante dos vías: la castellanización o el uso de las lenguas indígenas como “puente”.

La segunda parte: “Los maestros bilingües de Suljaa’: sus historias, realidad social y escolar”, intenta mostrar por un lado, la concreción de las políticas educativas en un contexto particular el municipio de Xochistlahuaca y por otro, el proceso de construcción de una identidad y de un hacer de los maestros bilingües en las distintas etapas en las que se constituye.

Esta parte se conforma de cuatro apartados: el capítulo 3. “Suljaa’”, está referido al contexto sociocultural regional y local como el escenario en que se desarrollan los procesos de endoculturación y aculturación de los que años más tarde serán maestros bilingües. Se caracteriza el contexto sociolingüístico de Suljaa’ con el propósito de explicar, más adelante, la composición lingüística de los grupos escolares como una determinante del trabajo docente.

En el capítulo 4. “Lengua materna y escolarización”, se presentan las evidencias de la relevancia que los maestros bilingües le dan a la lengua materna como un signo primordial de su identidad individual y social. Lo cual explica en parte, las repercusiones pedagógicas y psicológicas que el ignorar la lengua indígena en la adquisición de la escritura, trae a los niños amuzgos. Se rastrean las concepciones de aprendizaje que los entrevistados vivieron en su alfabetización y las formas que se tenían de entender el papel de maestro en la comunidad.

Las siguientes etapas de la formación profesional de los maestros bilingües se exponen en los capítulos 5. “Cómo llegamos a ser maestras y maestros bilingües” y el 6. “Las maestras y los maestros ante la educación bilingüe”. En el primero de estos capítulos se analizan por medio de ejes, las concepciones y prácticas de los procesos de formación en las diferentes instituciones que se han encargado de la preparación de los maestros bilingües. Esta revisión se delimita a cómo están contempladas las dimensiones cultural y lingüística en los contenidos de formación y se contrastan con los testimonios de los entrevistados. Estas experiencias se constituye en parte del bagaje que se incorpora en su desempeño como docentes, algunas de las que se observan en su práctica en el último capítulo.

En el capítulo final se intenta sacar a la luz la discusión implícita entre los maestros, acerca del uso del amuzgo como lengua de alfabetización, para reconocer en esta discusión las dificultades que se enfrentan en su puesta en práctica, asimismo, identificarlas en la práctica de los maestros observados. Me parece que esta última parte sintetiza la tesis de este trabajo, al intentar mostrar cómo se expresan en la práctica de los docentes de las diferentes experiencias vividas en su desarrollo profesional.

Conclusiones

La identidad de ser maestro bilingüe se constituye en un proceso dinámico, histórico y contradictorio, de esta forma los sujetos maestros incorporan y desechan atributos con los que se identifican al interior de su grupo y también asumen o rechazan los signos con los que los categorizan desde el exterior, lo cual está condicionado por las circunstancias sociales que viven.

Este proceso a la vez que es individual, también es social, ya que siempre es resultado de la confrontación con los “otros”. Las evidencias muestran que un signo relevante con el que los maestros bilingües marcan la frontera con los “otros” es la lengua: eres “bilingüe o “monolingüe”. Al interior del grupo social “maestros bilingües”, cada uno de ellos como sujeto particular reconoce como semejante a quien “habla dos lenguas”: amuzgo y español; pero también se marcan las diferencias entre los “100% amuzgos” o “indígenas naturales”, y los que son “mestizos”.

Una marca impuesta a los maestros bilingües desde el exterior es el estigma de ser indio, lo cual significa tener los atributos de indio: no es “gente de razón”, “habla un dialecto” que “no se puede escribir”. Asimismo, un atributo que se incorpora al maestro bilingüe es “no estar bien preparado”, “ser de segunda” ya que no fue a una “escuela buena” (Normal escolarizada).

Como se expuso, las raíces del estigma de ser indio tienen su origen en las prácticas coloniales de segregación racial y social, y como observamos persiste y se expresa en Suljaa’, aunque no de forma idéntica, debido a los cambios sufridos durante su proceso de conformación a lo largo de los siglos.

La política educativa dirigida a la población rural al iniciar el siglo XX, con su discurso castellanizante que difundía el mensaje de considerar al español como signo de progreso y a las lenguas indígenas como de atraso, caló profundamente en la conciencia nacional. De esta manera, el discurso fue asumido e incorporado por los maestros rurales a sus prácticas con los pueblos indígenas. Años después encontramos que este tipo de prácticas son tradiciones arraigadas entre algunos maestros bilingües de Suljaa’, las que se mezclan con otras prácticas de tradiciones distintas.

El proceso de identificación de cada sujeto construido en prácticas sociales tiene su singularidad, puesto que las experiencias vividas durante la escolarización, la preparación académica y el ejercicio de la profesión son personales. Por tanto, la identidad de ser maestro bilingüe no es una entidad homogénea compartida por todos los maestros de este estudio; si no que está conformada por las distintas maneras de entender el cómo llevar a cabo una práctica bilingüe, que tiene como sustrato una historia personal, la identidad asumida y las experiencias escolares como estudiante y como maestro.

Me parece que el modelo de actuación de cada maestro bilingüe es el resultado de un proceso formativo en el que se apropia de un conjunto de conocimientos, normas, actitudes y valores en las diferentes experiencias por las que transita. Desde sus primeras experiencias como alumno, pasando por los múltiples espacios de formación académica hasta los aprendizajes en las escuelas donde trabaja.

El mundo cultural en el que se nace define una lengua, una manera de percibir la realidad, de relacionarse, en pocas palabras el modelo cultural en el que se aprende a convivir en la sociedad en la que se vive. Para los maestros bilingües de Suljaa' su modelo cultural entra en conflicto durante su proceso de escolarización, ya que, la cultura escolar ignora lo que son: su manera de pensar, de hablar, de aprender. Situación que puede llevarlos a despreciar su mundo de vida y en particular, a considerar que la lengua amuzga es un obstáculo para aprender la lengua de prestigio: el español.

De esta manera, encontramos que las experiencias de estigmatización vividas por maestros bilingües se expresan en posiciones contrapuestas frente al uso escolar de la lengua escrita del ñomndaa. En un extremo están quienes lo rechazan abiertamente, hay posturas intermedias como el rechazo velado que reconoce y emplea el amuzgo como lengua de instrucción; una postura que se acerca a la aceptación es la que lleva a cabo una enseñanza asistemática (escritura de palabras aisladas) y en el otro extremo se encuentran quienes muestran su lealtad lingüística con acciones que promueven la escritura.

La reconstrucción de los procesos de formación docente de los maestros, hace evidente la improvisación académica en todos los tiempos de los programas ofrecidos. Fue hasta 1990 que estuvo presente la política incorporativista en los planes de estudio que al ser homogéneos para los maestros de los distintos contextos escolares, no le proporcionaban al maestro estudiante una preparación que contribuyera a identificar y analizar una práctica con características diferentes a la de los medios urbanos y rurales.

Los contenidos de formación no han respondido a las necesidades de los estudiantes maestros para desarrollar una práctica en dos lenguas e incorporar a los programas escolares los contenidos culturales locales. Pero sobretodo las prácticas de formación de los asesores se han limitado a que los alumnos organizados en equipos, expongan mecánicamente el contenido de textos.

La contrastación entre las primeras experiencias docentes y las actuales permite observar diferencias en su pensamiento y estrategias, mismas que prueban las maneras en que los maestros se forman en la práctica: en el intercambio con alumnos, compañeros, familiares. También se detecta la incorporación de conocimientos adquiridos en su preparación académica.

La comparación de la forma en la cual María y Concepción llevan a cabo la enseñanza bilingüe, cuya condición lingüística, de identidad y escolarización son semejantes, me parece que evidencia que el proceso de formación docente puede expresarse en la práctica de manera diferente, a pesar de que sus características lingüísticas, étnicas y trayectoria escolar sean similares.

La diferencia entre ellas la encuentro en la oportunidad que Concepción ha tenido de reflexionar su experiencia con sus colegas durante la elaboración de libros de texto en amuzgo y en la sistematización de la misma al hacer su propuesta pedagógica.

Una evidencia que me parece se muestra en los testimonios y observaciones es la complejidad de la práctica docente bilingüe, en ella el maestro requiere de considerar la diversidad lingüística de su grupo escolar, las características individuales de sus alumnos, el grado escolar que atiende, conocer la escritura del amuzgo, contar con la anuencia y el apoyo de los padres de familia y tener un espacio para compartir con los compañeros su experiencia. En el enorme reto que significa esta tarea se observa que el maestro pone en juego los saberes que ha construido los que le permiten enfrentar las situaciones cotidianas en el aula.

Creo que estas situaciones ejemplifican que la formación docente es un proceso individual, pero que requiere del apoyo de otros para propiciar la reflexión sobre el trabajo propio, reconocer los saberes que se han construido, para así aprender de la experiencia.

Es aquí donde los espacios formativos que la UPN ofrece, tendrían que apoyar de manera efectiva la reflexión crítica de la experiencia docente, además de analizar con puntualidad los aspectos didácticos de la enseñanza bilingüe, que permitan al maestro arribar a plantear propuestas pedagógicas viables, que den salida a los problemas cotidianos y no sólo para presentar el trabajo de titulación.

Numerosas investigaciones (Fullan y Stiegelbauer, 1997) dan cuenta de que, el cambio en el desempeño docente es un proceso complicado, que requiere múltiples condiciones entre ellas, que el maestro tenga una cierta comprensión acerca del *significado operacional* del cambio y esta comprensión se obtiene a partir de vivir alguna experiencia en el proceso de cambio.

Por lo hasta aquí analizado, la historia de improvisación en que se han formado los maestros indígenas, que por cierto no es privativo de este sector magisterial, hace más difícil, aunque no imposible, la instalación de procesos de cambio en las regiones indígenas los que tendrán que enfrentar primero, a que los maestros se entiendan a sí mismos y que los entiendan los demás.

En los últimos años las autoridades de la DGEI han expresado, refiriéndose a la UPN, que la preparación académica recibida no impacta las prácticas, por lo tanto basta con cursos de actualización para que el maestro ejerza su trabajo. En el caso del gobierno del estado de Guerrero hay una política contradictoria, ha limitado el ingreso a las Normales y en cambio favorece que la UPN reciba a bachilleres a pesar de no encontrarse frente a grupo.

En el caso del subsistema de educación indígena, cada día se aleja más la posibilidad de una formación pertinente y de calidad con las acciones que en los últimos años se han instrumentado, debido a que los bachilleres aspirantes ingresan no con un salario y prestaciones como cualquier trabajador de la educación; sino con una beca que en términos económicos representa la mitad del salario de un maestro con una plaza

inicial; la plaza base la obtendrá cuando termine la carrera de profesor de educación preescolar o primaria para el medio indígena y se titule en la UPN.

El vislumbrar la complejidad del reto para todos los involucrados en la formación de docentes bilingües, nos remite a la necesidad de revisar nuestras propias concepciones y acciones como formadores. Esta visto que las prácticas tradicionales de formación no favorecen la reflexión que modifique esquemas mentales, formas de aprender mecánicas y prejuicios ancestrales frente a lo diferente, lo indígena.

Desde mi punto de vista, el foco de atención hay que enmarcarlo en el proceso de formación, y éste empieza con la reflexión de la propia práctica de los formadores independientemente del lugar que se ocupe en el proceso, asesores o diseñadores. Reconocer la importancia de la participación en estos procesos, porque a la vez que se contribuye a la formación de los maestros bilingües también se es docente en formación.

Ver a la formación como una dinámica de desarrollo personal, el sujeto se forma a sí mismo y por sus propios medios, pero por mediación de otros sujetos y otros mediadores . Esta discusión podría contribuir a reconocer colectivamente donde están los nudos del proceso y cómo podemos desde la condición personal apoyar la búsqueda de alternativas a la problemática.

Después del análisis realizado sostengo que, la formación de los docentes para trabajar en contextos indígenas requiere de la formación previa que todo maestro recibiría antes de ingresar al servicio. Pero además, necesita un cierto grado de especialización para el tratamiento pedagógico de dos lenguas, bajo la consideración del reconocimiento que se hace de esta necesidad de formación, cuando en las escuelas secundarias a los maestros se les exige una preparación especializada para enseñar un idioma extranjero. Entonces, por qué a los maestros que trabajan con población infantil monolingüe en lengua indígena no reciben el mismo trato.

La investigación realizada me ha permitido, de alguna manera, sistematizar mi experiencia en el terreno de la formación docente y con base en ella me parece ubicar las necesidades de formación de los maestros bilingües: por un lado están los contenidos de la formación, el aspecto pedagógico en general y particular, las competencias para atender la diversidad lingüística y cultural de los alumnos amuzgos.

Por otro lado, el que creo ha sido el punto más débil: cómo trabajar los contenidos de formación, para ello sugiero además de los espacios formales existentes como la UPN, donde efectivamente se reflexione la experiencia docente en colectivo y con el apoyo conceptual de los cursos, recuperar las estrategias que se empleaban en la preparación de los promotores culturales bilingües.

El testimonio de los maestros con mayor experiencia docente recuerdan que las estrategias que les resultaron significativas fueron las que emplearon los supervisores de entonces, primero observar a éstos cómo desarrollaban su clase y después analizar en grupo lo observado. En segundo lugar le tocaba al promotor ser observado y asimismo analizar colectivamente su clase. Estas estrategias con sus diferencias, son lo

que hoy se llama “formación en la práctica” o “en la escuela”. En síntesis, la formación docente requiere de la reflexión individual y al mismo tiempo de “mediadores” con quienes confrontar sus puntos de vista, pero que estos mediadores cuenten con el conocimiento amplio de la práctica para que orienten y colaboren con el maestro en el terreno de los hechos: la escuela.

Los tiempos actuales de transformación social y política hacen exigir a la sociedad mexicana, que el sistema educativo, en general, sufra un cambio a fondo y en particular, las políticas y acciones para la formación docente, en específico para los contextos indígenas no sólo como un signo de buena voluntad sino de justicia y equidad para estos pueblos por siglos oprimidos.

Referencias bibliográficas

Acevedo Conde, María Luisa, *et al.*, *Educación Interétnica*, INAH, México, 1996.

Aceves Lozano, Jorge, *Historia Oral e Historia de Vida*, CIESAS, México, 1996.

_____ “Sobre los problemas y métodos de la historia oral”, en :
Garay, Graciela (coord.), *La historia con micrófono*, Instituto
Mora, México, 1999 (primera reimpresión). pp.33-46

Aguado, José Carlos y Ma. Ana Portal, “Tiempo, espacio e identidad social”, en:
Alteridades, Universidad Autónoma Metropolitana, México,
1991, pp. 31-41

_____ *Identidad, ideología y ritual*, Texto y Contexto No. 9
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad
Iztapalapa División de Ciencias Sociales y Humanidades,
México, 1992.

Aguirre Beltrán, Gonzalo, *Teoría y práctica de la educación indígena*,
SEPSETENTAS, México, 1973.

_____ *Obra Polémica*, SEP /INAH, México, 1976.

_____ *Lenguas vernáculas su uso y desuso en la enseñanza:
la experiencia de México*, CIESAS, México, 1983.

_____ *Regiones de Refugio. El desarrollo de la comunidad y el
proceso dominical en Mestizoamérica*, INI, México, 1987.

_____ *Formas de Gobierno Indígena*, Universidad Veracruzana/ INI/
Gobierno del estado de Veracruz / FCE, México, 1991.

_____ y Pozas, Ricardo, *La Política Indigenista en México. Métodos y
Resultados*. Tomo II, INI, México, 1981.

Arana de Swadesh, Evangelina (1982), “El proyecto de etnolingüística”, en:
Scalon, A. P. y J. Lezama M. (eds.), *Hacia un México
pluricultural: de la castellanización a la educación bilingüe y
bicultural*, Porrúa, México, pp. 269-287

Arias, Jacinto, “Los maestros: estudio de un grupo de Tzotziles y Tzeltales en
transición”, en: *El mundo numinoso de los mayas*,
Sep-Setentas No. 188, México, 1975, pp.101-123.

Arnaut, Alberto, *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en
México. 1887-1994*, CIDE, México, 1996.

Aubague, L., *et al.*, *Dominación y resistencia lingüística*, VRO- SVABAJO, México, 1982.

Avilés Quezada, Ma, Victoria, *et al*, Primer Concurso Anual de Proyectos Colectivos de Docencia. Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 1990, UPN, México, 2000

Barth, Fredrik, (compilador) *Los grupos étnicos y sus fronteras*, FCE, México, 1976.

Barre, Marie-Chantal, *Ideologías indigenistas y movimientos indios*, Siglo XXI, México, 1985.

Bassols, Narciso, "Plática" en: *El Maestro Rural*, t.1, núm. 1. 1932.

Bhatnagar, Joti (1984), "La educación multicultural en una perspectiva psicológica", en: Husén Torsten y Susan Opper, *Educación multicultural y multilingüe*, Narcea, España, pp. 80-100.

Bertely, María, "Adaptaciones escolares en una comunidad mazahua", en: M. Rueda y M. A. Campos, *Investigación etnográfica en educación*, CISE- UNAM, México, 1992.

Boada, Humbert, *El desarrollo de la comunicación en el niño*, Anthropos, España, 1990.

Bonfil, Guillermo, "Historias que no son todavía historia", en: Pereyra, Carlos, *Historia ¿Para qué?*, Siglo XXI, México, 1980, pp. 227-245.

_____ *México Profundo. Una civilización negada*, CIESAS /SEP México, 1987.

Bonfil Sánchez, Paloma, "La mujer rural: el trabajo por la equidad enfrenta al poder", en: Campero Cuenca, Ma. del Carmen (coordinadora), *Abriendo espacios. Un proyecto universitario desde la perspectiva de género*, UPN, México, 1999, pp.125-133.

Bravo Ahuja, Gloria, Bravo Ahuja, Gloria, *Los materiales didácticos para la enseñanza del español a los indígenas mexicanos. I. De la Conquista a la Revolución*, SEPTENTAS No. 312, México, 1976.

_____ *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos*, El Colegio de México, México, 1977.

- _____ “Reflexiones sociolingüísticas sobre la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua”, en: *Hacia un México pluricultural: de la castellanización a la educación bilingüe y bicultural*, Porrúa, México, 1982 pp. 349-365.
- Britton, John A. *Educación y radicalismo en México. I. Los años de Bassols (1931-1934)*, SEP/SETENTAS, México, 1976.
- Bustamante Álvarez, Tomás, “La Reconstrucción”, en: *Historia General de Guerrero. Revolución y reconstrucción*, volumen IV, INHA / Gobierno del Estado de Guerrero / JGH editores, México, 1998.
- Caballero, Juan Julián *El papel del maestro en el etnocidio en San Antonio Huitepec*, SEP /INI, Oaxaca, México, 1982.
- Calvo, Beatriz y Laura Donnadieu, *Una educación ¿indígena, bilingüe y bicultural?*, CIESAS, México, 1992.
- Cantero, Francisco José y José de Arriba, *Psicolingüística del discurso*, Octaedro, España, 1997.
- Cárdenas, Elena *et al.*, “Campo de la Lengua”, en: Rediseño de los Materiales de Estudio. X Reunión de Intercambio Académico en torno al curriculum de las LEP y LEPMI’90, UPN, México, 1996, pp. 29-33.
- Carvajal, Alicia,
- Castillo, Isidro, *México y su revolución educativa*, Pax-México, México, 1965.
- Chapela, Luz María “Acerca de la educación indígena”, en: *Primer Encuentro de Innovaciones en Educación Básica*, Esfinge, México, 1991.
- Ching, Doris, *Cómo aprende a leer el niño bilingüe*, editorial Cincel, España, 1984.
- Cisneros Paz, Erasmo, *El proceso de transmisión cultural y la educación formal en las comunidades indígenas mexicanas. Un estudio en antropología de la educación*. UPN /SEP, México, 1990
- _____ “Reflexiones sobre la llamada educación intercultural”, ponencia, UPN, México, 2001.
- Claro Moreno, Gilberto y Marcelino Botho Gazpar, *¿Qué somos los maestros bilingües en el Valle del Mezquital?*, SEP /INI, Etnolingüística, México, 1982.
- Collado Herrera, Ma. del Carmen, “¿Qué es la historia oral?”, en: Garay, Graciela

- (coord.) *La historia con micrófono*, Instituto Mora, México, 1999, pp.13-32.
- Córdova Plaza, Rosío, "Infidelidad femenina y tolerancia social en el campo: el papel de la sexualidad en la construcción de identidades", en: Aceves, Jorge, *Historia oral*, CIESAS, México, 1996, 153-175.
- Corestein, Martha, "Las expectativas del maestro y el rendimiento escolar: análisis de algunas investigaciones en el salón de clase", en: Tenti, Emilio, *Expectativa del maestro y práctica escolar*, SEP/UPN, 1986, pp.19-49.
- Coronado, Gabriela, Víctor Manuel Franco y Héctor Muñoz, *Bilingüismo y educación en el Valle del Mezquital*, Cuadernos de la Casa Chata No. 42, México, 1981.
- Cummins, Jim, "Conservando la lengua madre en los niños que hablan un idioma diferente al idioma predominante: algunos conceptos erróneos", en Colección Pedagógica Universitaria No 15, enero- junio de 1987, Universidad Veracruzana, Xalapa, México.
- Davini, Ma. Cristina, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Paidós, Argentina, 1995.
- De la Fuente, Julio, *Relaciones interétnicas*, CONACULTA/ INI, México, 1989.
- _____ , *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*, INI/ CNCA, México, 1990.
- De la Peña, Guillermo, "Educación y cultura en el México del siglo XX", en: Latapí, Pablo, *Un siglo de educación en México*, FCE, México, 1998, pp. 43-83.
- Díaz-Couder, Ernesto, *Diversidad Sociocultural y Educación en México*. Coloquio Cultura y Educación: El estado de la reflexión en México, Seminario de Estudios de la Cultura, CONACULTA, 1990, mimeo.
- Díaz Merino, Amada Elena, "Observaciones respecto a la Guía de Trabajo. "Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita I. 6º. semestre", Documento de trabajo, UPN, México, 1995.
- Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española*, tomo II, vigésima primera edición, Espasa Calpe, S.A., Madrid, 1992.

- Durán, Leonel, *Lázaro Cárdenas. Ideario Político*, Era, México, 1976.
- Escalante, Pablo, *Educación e ideología en el México Antiguo. Fragmentos para la reconstrucción de una historia*, SEP /Caballito, México, 1985.
- Espinosa Tavera, Epifanio, *Un programa de formación docente en su realización cotidiana. Una aproximación etnográfica*, Tesis de Maestría, DIE/ CINEVESTAV / IPN, México, 1998.
- Erickson, Frederick “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en: Wittrock, Merlin C. *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós Educador /M.E.C., España, 1989.
- Ezpeleta, Justa y Eduardo Weiss (coordinadores), *Programa para abatir el rezago educativo. Evaluación cualitativa del impacto. Informe final*, CINEVESTAV- IPN – DIE, México, 1994.
- Ferreiro, Emilia, *Alfabetización. Teoría y Práctica*, Siglo XXI, México, 1998.
- _____ (coord.) *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*, Siglo XXI, México, 1998b.
- _____ y Ana Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo XXI, México, 1993.
- Ferry, Gilles, *Pedagogía de la formación*, Ediciones Novedades Educativas / Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina, 1997.
- Flores Farfán, José Antonio, *Sociolingüística del náhuatl. Conservación y cambio de la lengua mexicana en el Alto Balsas*, CIESAS, México, 1992.
- Franco Pellotier, Víctor, *et al., Perfiles Indígenas. Los amuzgos de Guerrero*, Banco Mundial- CIESAS-INI, México, 1999.
- Fuentes, Benjamín, *Enrique Corona Morfín y la educación rural*, SEP / Caballito, México, 1986.
- Fullan, Michael G. y Suzanne Stiegelbauer, *El cambio educativo, Guía de planeación para maestros*, Trillas, México, 1997.
- Galván, Luz Elena, *Los maestros y la educación pública en México*, CIESAS, México, 1985

- Garduño, Julio, *el final del silencio. Documentos indígenas de México*, Premiá Editora, La Red de Jonás, México, 1985.
- Gasché, Jorge, “Educación intercultural vista desde la Amazonía peruana”, en: Bertely, María y Adriana Robles (coord.), *Indígenas en la escuela*, Investigación educativa 1993-1995, COMIE, México, 1997.
- Geertz, Clifford, *La interpretación de las culturas*, Gedisa, México, 1987.
- Gigante, Elba, “Educación y pueblos indígenas. Aportes a la construcción de una educación alternativa”, en: Warman, Arturo y Arturo Argueta (coordinadores), *Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas*, UNAM / Miguel Angel Porrúa, México, 1991, pp. 235-276.
- Gimeno Sacristán, José, “El curriculum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?”, en: Gimeno Sacristán y Ángel I. Pérez Gómez *Comprender y transformar a enseñanza*, Morata, Madrid, 1992, pp.135-170.
- Gleich, Utta Von, *Educación Primaria Bilingüe Intercultural*, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH, Eschborn, 1989.
- Godenzzi, Juan Carlos (comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de Las Casas”, Cusco, Perú, 1996.
- Goffman, Erving, *Estigma. La identidad deteriorada*, Amorrortu editores, Argentina, 1995.
- Gosh, Ratna, “Diversidad cultural y educación en Canadá”, en: *Diversidad en la educación*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1994.
- González Reyes, Marcelino, *Propuesta pedagógica para evitar el aprendizaje y la enseñanza mecánica de la suma y la resta a partir del juego y la cotidianidad en los alumnos de 3º y 4º grados*, para obtener el grado de Licenciado en Educación Primaria para el Medio Indígena, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Oaxaca, Subsede Huajuapán de León, 1997.
- Gutiérrez Ávila, Miguel Angel, *Déspotas y Caciques. El proceso político en el municipio amuzgo de Xochistlahuaca, Costa Chica del estado de Guerrero (1979- 1999)*, Tesis de Maestría en Antropología Social, CIESAS, México, 1999.

- Guzik Glantz, Ruth, "La aplicación de un modelo curricular para la educación bilingüe- bicultural en la zona mazahua del estado de México", en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), Vol. XVI, No. 2, 1986, pp. 97- 103.
- Hamel, Ranier Enrique, "El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición de español en escuelas indígenas bilingües en el Valle del Mezquital", en: *Estudios de Lingüística Aplicada*, Número especial, julio, CELE-UNAM, México, 1983, pp. 37-104.
- _____ y Héctor Muñoz, "Bilingüismo, educación y conciencia lingüística en comunidades otomíes del Valle del Mezquital, México", *Estudios Filológicos*, 16, Valdivia, Chile, 1981, pp. 127-160.
- Hargreaves, Andy, "El significado de las estrategias docentes", en : Rockwell, Elsie, *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, El Caballito /SEP, 1985, pp. 139-144.
- Heath, Shirley Brice, *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*, INI, México, 1986.
- Heller, Ágnes, *Sociología de la vida cotidiana*, Península, Barcelona 1991.
- Hernández Montúfar, Eladio "La educación en Guerrero, panorama 2000", en: Comité de Planación para el desarrollo del Estado de Guerrero (COPLADEG), Chilpancingo, 2001.
- Hernández, Jorge y Alba Guzmán, "Trayectoria y proyección de la educación bilingüe y bicultural en México", en: Scalón, Alene Patricia y Juan Lezama Morfín, *México Pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural*, SEP /DGEI, México, 1982, pp.83-109
- Herrera, Graciela, *et al.* "Propuesta curricular para la Licenciatura en Educación Indígena", UPN, México, 1990.
- INEGI/Gobierno del Estado de Guerrero, *Anuario Estadístico del Estado de Guerrero*, México, 1998.
- Instituto Lingüístico de Verano, *Ljeii ñomndaa. Pre-cartilla del amuzgo de Guerrero*, México, 1962.
- _____ *Leisiom Ñomndaa. Lecciones de Lectura y Escritura. Amuzgo de Guerrero*, México, 1976.

Instituto Nacional Indigenista, *Treinta años después*, México, 1978.

_____ *Declaración Universal sobre los Derechos Indígenas. Reflexiones y propuestas en torno al proyecto de las Naciones Unidas. Oaxaca 1989*, Cuadernos INI No. 1, México, 1990.

Izquierdo, Ana Luisa, "La condición de la mujer en la sociedad maya prehispánica", en: Seminario sobre la participación de la mujer en la vida nacional, UNAM, 1989, pp. 7-15.

Jiménez Alarcón, Concepción, *Rafael Ramírez y la Escuela Rural Mexicana*, SEP/ Caballito, México, 1986.

Jordá Hernández, Jani *Estudio sobre la Línea Productos de Titulación. Segunda etapa*. UPN, México, 1999.

_____ *Proceso de formación docente y propuesta pedagógica en LEP y LEPMI'90*, UPN, México, 2000.

_____ "De la propuesta curricular a la realidad de la práctica de formación docente: reflexiones sobre los procesos formativos en el Plan '90", Segunda Jornada de Educación Intercultural, UPN, Tepic, noviembre del 2001.

Kneller, George F. *The Education of the Mexican Nation*, Imprenta de la Universidad de Columbia, New York, 1951.

Lambert, Wallace, "Decisiones sobre las lenguas de enseñanza: consideraciones psicológicas y sociales", en: Husén, Thorsten y Susan Opper, *Educación Multicultural y Multilingüe*, Narcea, Madrid, 1984.

Lastra, Yolanda *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*, Colmex, México, 1992.

LeCompte, Margaret, "La etnografía educativa: teoría y práctica. De la antropología al posestructuralismo", en: Rueda Beltrán, Mario y Miguel Ángel Campos (coords.), *Investigación etnográfica en educación*, UNAM-CISE, México, 1992, pp.25-39.

López Benito, Celestino, *Actividades y ejercicios para mejorar la comprensión de la lectura en niños indígenas de cuarto grado*, Propuesta Pedagógica para obtener el grado de Licenciado en Educación Primaria para el Medio Indígena, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Acapulco, Subsede Ometepec, Guerrero, 1997.

López Cervantes, Ma. del Carmen, "Línea Materiales y Modalidad de Estudio", en:

Proyecto de Evaluación y Seguimiento de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 1990. (Síntesis de los estudios realizados), UPN, México, 1996.

López Guzmán, Bartolomé, *Los maestros bilingües amuzgos de Xochistlahuaca, Guerrero y la práctica docente en el medio indígena*, Tesis de licenciatura en Educación Indígena UPN, México, 1994.

_____ *Los amuzgos y el municipio de Xochistlahuaca, Guerrero*, Dirección de Culturas Populares, Unidad Regional Guerrero, PACMYC /CADAC, México, 1997.

_____ (coordinador) *Antología bilingüe de cuentos, leyendas, adivinanzas, canciones y cantos amuzgos*, Dirección General de Culturas Populares, Unidad Guerrero /Centro de Desarrollo Sociocultural de los Nn'a (n)ncue Ñomndaa, A.C., Xochistlahuaca, Guerrero, 1998.

_____ *Educación Indígena Intercultural para los niños de Xochistlahuaca*, Universidad Pedagógica Nacional, México,

López Juliana, Macaria, *Cómo favorecer una educación bilingüe intercultural a través de un proyecto escolar*, Propuesta Pedagógica para obtener el grado de Licenciada en Educación Primaria para el Medio Indígena, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Acapulco, Subsede Ometepec, Guerrero, 1997.

López, Luis Enrique, "La eficacia y la validez de lo obvio: Lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües", Antigua, Guatemala, mimeo, 1996.

_____ *Lengua 2, Materiales de Apoyo a la Formación Docente en Educación bilingüe Intercultural*, UNESCO / OREALC, Santiago de Chile, 1989.

_____ e Ingrid Jung, *Sobre las huellas de la voz*, PROEIB Andes /DSE /Morata, España, 1998.

Luis, Florinda, *Los niños monolingües zapotecas ante la educación primaria*, SEP /INI, México, 1982.

Majhrazak, Irena, *Cartas a Salomón: reflexiones acerca de la educación indígena*, SEP /DGEI, México, 1982.

Mancha, Hilda e Isaías Aldaz, "Perspectivas sociales y escolares de la lengua mixe",

en: Muñoz, H. y R. Podestá, *Contextos Étnicos del Lenguaje. Aportes en educación y etnodiversidad*, Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, México, 1994, pp. 188-202.

Martínez Della Rocca, Salvador, *Estado, educación y hegemonía en México*, Editorial Línea, México, 1983.

Maurer, Eugenio, "¿Aprender o enseñar?: la educación en Tankinwits, poblado Tzeltal de Chiapas", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 1, vol. XV, CEE, México, 1985, pp. 84-103.

Mena, P. y A. Ruiz, "Impactos de las actitudes en la formación y práctica docente; el caso de la Sierra Juárez, Oaxaca", en: Muñoz, H. y R. Podestá, *Contextos étnicos del lenguaje. Aportes en educación y etnodiversidad*, Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, México, 1994, pp. 170-187.

"Actitudes lingüísticas e ideologías educativas en comunidades indígenas de Oaxaca", en: Muñoz, H. y P. Lewin (coords.), *El significado de la diversidad lingüística y cultural*, UAM-I / INAH, Oaxaca, México, 1996, pp. 341-353.

Mena, P., H. Muñoz y A. Ruiz, *Identidad, lenguaje y enseñanza en las escuelas bilingües indígenas de Oaxaca*, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, Unidad 201, Universidad Pedagógica Nacional. Sistema de Investigación Regional "Benito Juárez, SIBEJ, México, 1999.

Mercado, Ruth, "El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria", en: Rockwell, Elsie y Ruth Mercado, *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, Cuadernos DIE, CINVESTAV/ IPN, México, 1989, pp.55-61.

"Saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros", en: *La construcción social del conocimiento en el aula: un enfoque etnográfico*, Documento DIE33B, CINVESTAV/ DIE /IPN, 1994, pp.53-66.

Modiano, Nancy, *La Educación Indígena en los Altos de Chiapas*, INI, México, 1974.

Montaluisa Chasiquiza, Luis, *Comunidad, escuela y currículo 4*, Materiales para el Apoyo a la Formación Docente Bilingüe Intercultural, UNESCO/ OREALC, Santiago De Chile, 1989.

Montemayor, Carlos, *Los pueblos indios de México hoy*, Planeta, México, 2001a.

-
- La literatura actual en las lenguas indígenas de México*, Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia, 2001b.
- Morin, Françoise, "Praxis antropológica e historia de vida", en: Aceves Lozano, Jorge, *Historia Oral*, Instituto Mora, México, 1993, pp. 83-113.
- Muñoz Cruz, Héctor, *Funciones sociales y conciencia del lenguaje. Estudios sociolingüísticos en México*, Universidad Veracruzana, Xalapa, México, 1987.
- Muñoz, H. y P. Lewin, *El significado de la diversidad lingüística y cultural*, Universidad Autónoma Metropolitana- Iztapalapa /Instituto Nacional de Antropología e Historia-Centro Oaxaca, México, 1996.
- Obregón, Alvaro, "Informe", en: *Los presidentes de México ante la nación*, imprenta de la Cámara de Diputados, México, 1966.
- Oettinger, Marion, *Una Comunidad Tlapaneca sus linderos sociales y territoriales*, Instituto Nacional Indigenista, México, 1980.
- Oksaar, Els, "Multilingüismo y Multiculturalismo desde el punto de vista del lingüista", en: Husén, Torsten y Susan Opper, *Educación multicultural y multilingüe*, Narcea, Madrid, España, 1984, pp.33-59.
- Olivera, Mercedes, "Apertura del Foro", en: *Indigenismo y Lingüística, Documentos del Foro: "La política del lenguaje en México"*, UNAM, México, 1980.
- Paradise, Ruth, "Un análisis psicosocial de la motivación y participación emocional en un caso de parentizaje individual", en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, num. 1, vol. XV, México, CEE, 1985, pp. 83-93.
-
- "Pasos hacia la comunicación intercultural: las adaptaciones de los niños mazahuas y sus maestros en la práctica dentro del aula", ponencia presentada en el simposio Cultura y educación: La reflexión actual en México, Seminario de la cultura, Consejo nacional para la Cultura y las Artes, México, 1990.
-
- "El conocimiento cultural en el salón de clase: niños indígenas y su orientación hacia la observación, en: *Infancia y Aprendizaje* No. 55, España, 1991, pp. 73-86.

- _____ (coord.), "Educación Indígena", en: Wuest Silva, M. Teresa, *La investigación en los Ochentas Perspectivas para los Noventa. Educación comunicación y procesos sociales*, CMIE, A.C./Coordinación de Humanidades, UNAM, México, 1995, p. 247-310.
- Pellicer, Alejandra, "Alfabetización en lengua indígena o lengua indígena para alfabetizar", en: *Revista Básica*, No. 9 enero-febrero, Fundación SNTE, México, 1996.
- Pérez-Argote, Alfonso, "Presentación", en: Olabuénaga e Ispizua, *La descodificación de la vida cotidiana*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1989.
- Pérez Gómez, Ángel I. "La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas", en: Gimeno Sacristán y Ángel I. Pérez Gómez *Comprender y transformar a enseñanza*, Morata, Madrid, 1992, pp. 398- 429.
- Pérez, Máximo, *La educación escolarizada y los totonacos: una reflexión*, SEP /INI, México, 1982.
- Pfeiler, Bbarbara y Anne Franks "Bilingual Education: Preserving the Mayan Language", en: *Actesdu XVe Congrès International des Linguistes*, University Laval, Québec, 1992.
- Pineda Sánchez, Luz Olivia, *Caciques culturales; el caso de los maestros bilingües en los Altos de Chiapas*, Altres Costa Amic, Puebla, México, 1993.
- Podestá, Rossana, "¿Cuál es el aprovechamiento escolar de los niños indígenas nahuatlato del estado de Puebla?", ponencia, UAP, Puebla, 1989-1992.
- _____, "La función de la escuela en las culturas orales", documento inédito, UAP, Puebla, (s/f).
- _____, Clara Chilaca y Elizabeth Buenabad, "La perspectiva del alumno náhuatl y otomí en la refuncionalización del discurso oral y escrito", en: Muñoz, H. y P. Lewin (coords.), *El significado de la diversidad lingüística y cultural*, UAM-I/INAH, Oaxaca, México, 1996, pp. 269-277.
- Raby, David, *Educación y revolución social en México*, SEPSETENTAS, México, 1974.
- Ramírez, Rafael, *La escuela rural mexicana*, SEPSETENTAS, México, 1976.

- Reissner, Raúl Alcides, *El indio en los diccionarios. Exégesis léxica de un estereotipo*, INI, 1983.
- “Resoluciones aprobadas por la III Conferencia Interamericana de Educación”, en: *Revista Educación*, México, octubre, 1937.
- Robles, Adriana, *Uso del espacio y del tiempo de niños mazahuas en una escuela rural* (avances) tesis de maestría en Ciencias de la Educación, DIE /Cinvestav/ IPN, México, 1993.
- Rockwell, Elsie, “Ser maestro”, en: Rockwell, Elsie, antología *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, Ediciones Caballito, SEP, México, 1985, pp. 15-20
- _____ *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*, DIE/ CINVESTAV/ IPN, México, 1987.
- _____ *Desde la perspectiva del trabajo docente*, DIE /CINVESTAV / IPN, México, 1988.
- _____ “De huellas, bardas y veredas”, en: Rockwell, Elsie (coordinadora) *La escuela cotidiana*, FCE, México, 1995, pp. 13-57.
- _____ *La escuela cotidiana*, FCE, México, 1995.
- Rockwell, Elsie y Justa Ezpeleta, *La práctica docente y su contexto institucional y social*, DIE, México, 1986
- Rockwell, Elsie (coordinadora), *Educación bilingüe y realidad escolar: Un estudio en escuelas primarias andinas*, DIE-GTZ, Lima Puno, 1989.
- _____ *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*, Documento DIE No. 1, CINVESTAV /DIE /IPN, México, 1992.
- Rockwell, Elsie y Ruth Mercado, *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, Cuadernos DIE, CINVESTAV/ IPN, México 1989.
- Rodrigo, María José, *et al., Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Aprendizaje Visor, España, 1993.
- Rodríguez, Nemesio J., *et al., Educación, etnias y descolonización en América Latina*, UNESCO/ III, México, 1983.

Rojas Aguilar, Marcelino, *Ejercicios para el desarrollo de la percepción visual en niños indígenas, específicamente en el área de posición en el espacio de acuerdo con el test de Frostig*, propuesta pedagógica para obtener el grado de Licenciado en Educación Primaria para el Medio Indígena, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Acapulco, Subsede Ometepec, Guerrero, 1997.

Ruiz López, Arturo, *Educación Indígena: Del discurso a la práctica docente*, Universidad Autónoma Benito Juárez, Oaxaca, México, 1993.

Ruiz, Ramón Eduardo, *México 1920-1958. El reto de la pobreza y del analfabetismo*, FCE, México, 1977.

Sáenz, Moisés, *Carapan, bosquejo de una experiencia*, Librería e Imprenta Gil, Lima, Perú, 1936.

Sánchez López, María del Carmen, *La apropiación de la lecto-escritura en un contexto Otomí*, ISCEEM, Toluca, Estado de México, 2000.

SEP *Las misiones culturales en 1927. Las escuelas normales rurales*, México, 1928.

_____, *Ley Federal de Educación*, México, 1973.

_____, *Ley General de Educación*, México, 1993.

_____ *El Maestro Rural*, octubre de 1934, t.v, num. 7

_____/CONAFE, *Talleres de Didáctica Bilingüe*, México, 1999.

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

_____ *Manual para el fortalecimiento de la educación indígena bilingüe bicultural*, México, 1987.

_____ *Programa para la modernización de la educación indígena*, México, 1990^a.

_____ *Fundamentos para la modernización de la educación indígena*, México, 1990^b.

_____ *Manual de captación de contenidos étnicos 1990-1994*, México, 1990^c.

_____ *Orientaciones para la enseñanza bilingüe en las primarias de zonas indígenas*, México, 1994.

- _____ *Serie Nuestro Quehacer* (nueve cuadernos), México, 1997.
- _____ *Actividades para el desarrollo de competencias comunicativas, Proceso de Inducción a la Docencia*, México, 1999^a
- _____ *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas*, México, 1999b.
- _____ *La educación primaria intercultural bilingüe. Orientaciones y sugerencias para la práctica docente*, México, 1999c.
- _____ *Cuaderno de actividades para el fomento del uso de las lenguas indígenas y del español*, México, 1999d.
- _____ *Cómo conocer el uso y desarrollo de la lengua en la escuela y en la comunidad. Cuaderno de lenguas para la inducción a la docencia*, Dirección para el Desarrollo y Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas, México, 2000.
- SEP /UPN *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena*, México, 1993.
- Siguán, Miguel y William F. Mackey, *Educación y Bilingüismo*, Santillana / UNESCO, España, 1986
- Spindler, George, “La transmisión de la cultura” en: Velasco, Maillo, Honorio M., et al., *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Trotta, Madrid, 1993, pp.205-241.
- Tabachnik, B. Robert y Kenneth M. Zeichner, “Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta en clase: estudios de caso de dos profesores principiantes de Estados Unidos”, en: Villar Angulo, Luis Miguel (Director), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado*, Editorial Marfil S.A., Alcoy, España, 1988.
- Talavera, María Luisa, *Construcción y circulación social de recursos docentes en primer grado. Estudio Etnográfico*, Tesis DIE No 14, CINESTAV/ DIE /IPN, México, 1991.
- Taylor, Charles, *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*, FCE, México, 1993.

- Téllez Galván, Sergio, "Educación indígena en la región totonaca del Estado de Veracruz. El profesor bilingüe: construcción de identidades", en: Muñoz, H. y P. Lewin (coords.), *El significado de la diversidad lingüística y cultural*, UAM-I/INAH, Oaxaca, México, 1996, pp. 355-364.
- Tepole González, Ramón, *El bilingüismo en el nivel preescolar indígena*, Propuesta Pedagógica para obtener el grado de Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Orizaba, Subsede Zongolica, Veracruz, 1996.
- Tusón, Jesús, "Prólogo" en: Lomas, Carlos *et al.*, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Paidós, 1997.
- UNAM, "Los amuzgos", en: *Etnografía de México, Síntesis monográficas*, Instituto de Investigaciones Sociales, México, 1957.
- Valentínez Bernabé, María de la Luz, *La persistencia de la lengua y cultura p'urhépecha frente a la educación escolar*, SEP / INI, Dirección General de Educación Indígena. Col. Etnolingüística No. 24, México, 1982.
- Valtierra, David, *Análisis demográfico de los indígenas Amuzgos*, Tesis de Licenciatura, UNAM, México, 1997.
- Vargas, María Eugenia, *Educación e Ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*, CIESAS, México, 1994.
- Varese, Stefano, *Indígenas y educación en México*, Centro de Estudios Educativos/ Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación, México, 1983.
- Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México*, COLMEX, México, 1979.
- Velasco, Maillo, Honorio M., *et al.*, *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Trotta, Madrid, 1993.
- Vélez Calvo, Raúl, "Etnohistoria", en: Jiménez García, Elizabeth, *et al.*, *Historia General de Guerrero, Época Prehispánica. Arqueología – Etnohistoria*, volumen I, INHA / Gobierno del Estado de

Guerrero / JGH editores, México, 1998.

Villegas, Raúl y Jonathan Molinet, "El Instituto Nacional Indigenista", en: *Instituto Nacional Indigenista. 40 años*, INI, México, 1988.

Waller, Willard, "¿Qué obtiene el maestro de su experiencia?", en: Rockwell, Elsie, *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, SEP /El Caballito, México, 1985.

Wuest Silva, M. Teresa, *La investigación en los Ochentas Perspectivas para los Noventa. Educación comunicación y procesos sociales*, CMIE, A.C./Coordinación de Humanidades, UNAM, México, 1995

Zúñiga, Madeleine, *Educación Bilingüe 3*, Materiales de apoyo para la formación docente en la educación bilingüe intercultural, UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 1989.

_____, Juan Ansión y Luis Cueva (eds), *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina, III* / UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 1987.

_____, Inés Pozzi-Escott y Luis Enrique López, *Educación Bilingüe Intercultural: Reflexiones y desafíos*, FOMCIENCIAS, Lima, Perú, 1991.

Documentos

Domínguez, Darío *et al.*, "Plan de Trabajo de la Escuela Primaria Bilingüe Cuauhtémoc, zona escolar 013, comunidad de Cabeza de Arroyo Caballo, Mpio. Xochistlahuaca. Ciclo escolar 1997-1998". Cozoyoapan, Guerrero, 1997.

Jordá Hernández, Jani, "Supuestos de la relación entre el perfil del diseñador con materiales de estudio y propuestas pedagógicas", documento de trabajo UPN, 1995.

_____, "¿Quiénes son las maestras y los maestros de las zonas 012 de Xochistlahuaca y 013 de Cozoyoapan, Guerrero?" Reporte parcial del Proyecto Formación Docente en Contextos Interculturales (FDCI), UPN, 1997a.

_____, Diario de campo del trabajo desarrollado en las zonas escolares 012 de Xochistlahuaca y Cozoyoapan, Guerrero, 1997b.

_____ Diario de Campo del trabajo desarrollado en al escuela El Porvenir de Xochistlahuaca, Guerrero, 1998.

_____ “Observaciones en las escuelas El Porvenir, Juan Rocha Reyes y Progreso”, municipio de Xochistlahuaca, 1998.

Jordá, Jani y Ma. Martha Tepos, *Informe de la Línea Productos de Titulación. Proyecto de Evaluación y seguimiento de LEP y LEPMI'90*, UPN, México, 1995.

Supervisión Escolar 012 de Xochistlahuaca, Gro. “Información sobre el número de centros educativos de preescolar y primaria de los municipios amuzgos”, Xochistlahuaca, Gro., 2001.

BIBLIOGRAFÍA (obras consultadas pero no citadas)

- Ball, Stephen J. *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Paidós / M.E.C., España, 1989.
- Barabas, Alicia y Miguel Bartolomé, *Etnicidad y Pluralismo cultural: la dinámica étnica en Oaxaca*, Colección Regiones, CONACULTA, México, 1990.
- Bruner, Jerome, *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Gedisa, 1998.
- Carretero, M. (comp.) *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Argentina, Aiqué, 1998.
- Castillo Ramírez, Ma. Gracia, Alma Dorantes González y Julia Tuñón, *La noble tarea de educar. Recuerdos y vivencias de una maestra jalisciense*, INAH, México, 2000.
- Díaz Barriga, Ángel, *La tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*, Nueva Imagen, México, 1998.
- Elizondo, Aurora, *La Universidad Pedagógica Nacional. ¿Un nuevo discurso magisterial?*, UPN, México, 2000.
- Galván, Luz Elena, *Soledad compartida. Una historia de maestros*, CIESAS, México, 1991.
- Husén, Torsten, *Educación Multicultural y Multilingüe*, Narcea, Madrid, 1984.
- Latapí, Pablo (coordinador), *Un siglo de educación en México*, Tomos I y II FCE, 1998.
- Liston D.P. y K.M. Zeichner, *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*, Morata, Madrid, 1993.
- López López, María del Carmen, *Conocimiento del profesor en contextos multiculturales*, Tesis Doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada, España, 1999.
- Luna Elizarrarás, Ma. Eugenia, *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del aula*, Tesis 21 DIE /CINVESTAV/ IPN, México, 1997.

- Ong, Walter J. *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*. México, FCE, 1987.
- Ortega Ruiz, Pedro (Universidad de Murcia, España), “El reto de la educación intercultural”, en *La Vasija*, año 1, volumen 1, número 3, agosto-noviembre de 1998, México.
- Piña Osorio, Juan Manuel, *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, Plaza y Valdés, México, 1998.
- Postic, Marcel, *Observación y formación de los docentes*, Morata, Madrid, 1996.
- Pérez Gómez, Ángel, J. Barquín Ruiz y J.F. Angulos Rasco (editores), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Akal Textos, Madrid, 1999.
- Remedi A., Eduardo, et al., *Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión*, Documento DIE CINVESTAV / IPN, México, 1989.
- Rodríguez, Nemesio, et al., *Educación, etnias y descolonización en América Latina*, Tomos I y II, UNESCO / III, México, 1983.
- Shulman, Lee S. “Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea”, en: Wittrock, Merlin, C. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, Paidós Educador/ M.E.C., México, 1997, pp. 9-91.
- Siguán, Miguel y William F. Mackey, *Educación y Bilingüismo*, Santillana / UNESCO, España, 1986.
- Solé, Carlota, (editora) *Racismo, etnicidad y educación intercultural*, Colección del Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de Lleida, España, 1996.
- Sulca Báez, Edgar, *Nosotros los coletos. Identidad y Cambio en San Cristóbal de las Casas*, Anuario 1996, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Gobierno del Estado de Chiapas / Universidad de Ciencias y Artes del Estado de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, 1997.
- Therborn, Göran, *La ideología del poder y el poder de la ideología*, Siglo XXI, México, 1991.
- Vygotski, Lev S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Editorial Crítica. Grupo editorial Grijalbo, 1978.

Wittrock, Merlin C., *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*, Paidós Educador /MEC, España, 1997.

ANEXOS