

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO

LINEA DE DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y LINGÜÍSTICA

**LA FORMACIÓN DOCENTE DE LOS PROFESORES INDÍGENAS DE LA
REGIÓN CUICATECA EN EL CONTEXTO DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO.
TRAYECTORIAS PROFESIONALES**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA
PRESENTA:**

IGNACIO RAYON CASTILLO

DIRECTORA DE TESIS:

PATRICIA MEDINA MELGAREJO

MÉXICO D. F.

ABRIL - 2004

INDICE

Introducción	6
Capítulo I	
Una aproximación conceptual y metodológica sobre las trayectorias profesionales de docentes indígenas	12
1. Aproximaciones teóricas y perspectivas de análisis. 1.1. Recuento sobre la temática de formación de docentes. 1.2. Estudios sobre la formación de docentes indígenas.	
2. Objeto de estudio en el contexto de la situación y discusión étnica: identidad y diversidad cultural.	
3. Trayectorias Profesionales como objeto de indagación de procesos socioculturales en educación indígena.	
4. Enfoque metodológico.	
CAPÍTULO II	
Descripción histórica de los momentos y espacios de formación docente indígena de Oaxaca: políticas e institucionalización	44
1. El promotor cultural del INI (C.C.I.).	
2. Creación del Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües e Instituto Federal de Capacitación del Magisterio: (SNPCMB) (IFCM).	
3. Constitución de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM).	
4. Proyecto: Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO)	
5. Espacios de Nivel Licenciatura: Escuela Normal Superior de Oaxaca, Centro de Investigación y Estudios de Antropología Social y Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (ENSO, CIESAS, CISINAH).	
6. Creación de la U. P. N.	
7. Década de los noventas: (ANMEB), (UPN), (ENSFO), (ENBIO).	
8. Nivel de Postgrado, Actualización y Capacitación Docente Indígena en Oaxaca.	
9. Espacios alternativos de formación docente indígena.	
CAPÍTULO III	
Perfiles académicos estatal y de la región cuicateca de los docentes indígenas: contextos de las trayectorias profesionales	68
1. Perfiles académicos estatales de los docentes de educación indígena.	
2. Características y perfil académico de los docentes de la Región Cuicateca.	
3. Análisis de los datos obtenidos en la región. 3.1. Exploración de los datos obtenidos por ejes analíticos. 3.1.1. Proceso de ingreso. 3.1.2. Trayectoria docente. 3.1.3. Trayectoria de formación docente. 3.1.4. Movimiento pedagógico. 3.1.5. Concepción de ser docente indígena.	
CAPITULO IV	
Trayectorias profesionales de maestros indígenas con perfil académico de secundaria y bachillerato	105
1. Ñani: profesor cuicateco con perfil académico de secundaria. 1.1. Trayectoria sindical.	
2. Idu: profesor mazateco con perfil académico de bachillerato.	

CAPÍTULO V

Trayectoria profesional de una maestra indígena con perfil de licenciatura

132

1. Trayectoria escolar.
2. Proceso de ingreso a la docencia indígena.
3. Trayectoria de formación profesional y laboral.

CIERRE Y PERSPECTIVAS: UN RECUENTO FINAL

El movimiento pedagógico desde la trayectoria de un maestro fundador.

Contexto y referente de las formas de participación de los docentes.

160

1. Movimiento pedagógico y sus antecedentes.
2. Fundador del movimiento pedagógico en Oaxaca, externo a la región cuicateca.
3. Las trayectorias profesionales de los docentes ante la propuesta político pedagógica del movimiento de la marcha de las identidades étnicas.
4. Un recuento final.

BIBLIOGRAFÍA

182

ANEXOS

187

AGRADECIMIENTOS Y RECONOCIMIENTOS

Diinonó dini yayí nse ka"anu xánari
ni ichí mada"avinrodani xa nse ku"a chisea"ani
taxávini xi enka nrese kucháninro xi kukúva"anro,
kuá nredáni kida xa nre"e chiño ya"a,
nse"e xaniínida xa kuu chiño xa dakua"anro,
nse"e vixi kua"a xa dakua"anro nre ni yaa kua,
doo tunachinseta"aro nredaanro, va"ani nrinóonro kádanro chiño ya"a.

Xíkadani nredini kucháaninro, xi kukuva"anro, kidachíño Xiaki
Xa naka"aviniichí xa ka"a tutu ya"a tukua"a xa kachi, dooká"avini kuani ichí
Kua kachi nredaá xa ta"anro xa nrino"onro kidachíñonro,
Nridée nre"e eekí, ee yoo, ee kuiya, naa nradava"anro kuu chíñonro.

Kukainiini nredini xe kuchoonro
Xa kuu Yukuno"o kua, nse"e nri"vi xánada,
xitinúnida xa tukava"akada ku dádavinro kua.

A usted primero que tiene un corazón grande,
nunca la olvidaré por su gran ayuda,
muchas gracias a usted y a los demás hermanos y hermanas,
porque gracias a todos ustedes, se concluyó el trabajo,
pienso mucho lo que implica ser maestro,
es muy difícil trabajar con los niños,
pero si nos ayudamos entre todos, podremos caminar con este trabajo,

Les pido a ustedes los hermanos y las hermanas, que trabajan en Cuicatlán
para que lean aunque sea un poquito lo que dice este documento, no es mucho lo
que contiene, pero léanlo aunque sea un poquito,
porque dice lo que sufrimos al andar trabajando,
cada que pasa un día, un mes, un año, mejoremos nuestro trabajo.

Disculpen ustedes los de nuestro pueblo de Santa María Texcatitlán,
estoy bastante preocupado porque siento que estoy perdiendo nuestra lengua.

Un reconocimiento especial para la Doctora Patricia Medina Melgarejo por ese
alto espíritu profesional, ético sobre todo humano que la caracteriza por
haberme compartido sus amplios conocimientos y experiencias. Nunca olvidaré
su persistencia, hombro con hombro, codo con codo desde el inicio, desarrollo
y conclusión del trabajo. No claudicaré en la lucha cotidiana como muestra de
agradecimiento y reciprocidad a la Dra. Paty.

Mis reconocimientos a los asesores de la maestría en desarrollo educativo de la UPN/Ajusco, muy particularmente a los maestros Julio Rafael Ochoa, María del Carmen Montero Tirado, Iván Escalante Herrera y Jorge B. Martínez Zendejas como sinodales por sus comentarios y sugerencias para enriquecer el trabajo.

Mis profundos agradecimientos y reconocimientos a los profesores de la Jefatura de zonas de la región Cuicateca, a quienes les pido comprensión por no continuar en la jefatura no por aspirar puestos directivos, sino por estar en el mismo barco. A los docentes Ñani. Idu, Chodini, Jamilli y Misael les agradezco infinitamente por compartir su tiempo, su memoria y ricas experiencias las cuales hicieron posible este producto. Una disculpa al maestro Misael por la referencia escueta a su trayectoria por circunstancias y dinámicas propias del trabajo.

Un amplio reconocimiento al maestro Carlos Méndez Martínez, directivo de la ENBIO por su apoyo durante la elaboración de la tesis, así como a los compañeros del centro de trabajo, pues compartimos el proyecto de crear una nueva formación académica para nuestros pueblos.

Finalmente y al principio de todo, mi más profundo reconocimiento a la profesora Veremunda Guadalupe Sánchez, no sólo como mí compañera de vida sino que desde la licenciatura armamos equipo académico, quien siempre me inyectó ánimo con su ayuda. Pero muy especialmente a mi hijo Ernesto Ignacio quien siempre me motivó desde bebé por la dinámica de cuidarlo al mismo tiempo que elaboraba este trabajo.

INTRODUCCIÓN

En este contexto de sociedades complejas y del conocimiento, representa para el subsistema de educación indígena un gran reto transformar el modelo de educación que ofrece a las comunidades indígenas en función a sus necesidades e intereses. Para ello es necesario que ponga el acento en una de las dimensiones centrales del proceso educativo como lo es la formación de los docentes indígenas.

Preocupa profundamente el hecho de que en esta última década de fin e inicio de otro siglo, las trayectorias profesionales del magisterio indígena en el ámbito nacional, estatal y regional, estén determinadas por los cambios científicos y tecnológicos en la lógica de las políticas económicas del orden mundial, alejándose cada vez más de las expectativas de los destinatarios de la educación.

Esta crisis educativa se manifiesta, a pesar de los intentos de generar y recuperar perspectivas críticas en educación, producto de los intensos movimientos sociales y de la organización política y sindical de los profesores desde los años setenta y ochenta, los cuales culminan y convergen con la movilización desde el levantamiento zapatista de 1994, - a pesar y con pesar- se continúan con prácticas la máxima tecnificación y eficiencia, y lo más peligroso, en un uso y apropiación de los discursos pedagógicos críticos, lo cual constituye un escenario utilitarista de la escuela en su vínculo con el desarrollo y la producción sin un proyecto nacional.

Ante una realidad así, se hace necesario aportar un “granito de maíz” por lo que decidí abordar y desarrollar esta temática, sobre las trayectorias profesionales de los docentes indígenas de la región Cuicateca del estado de Oaxaca en el marco de un movimiento pedagógico. Además la inquietud e inclinación por la formación docente indígena no es gratuita ni mera espontaneidad. Es producto de todo un largo y pedregoso camino de vida profesional como docente indígena.

Primero como promotor cultural bilingüe, luego como maestro bilingüe, más tarde como director comisionado, director “técnico” sin grupo y actualmente maestro comisionado en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. Este recorrido con estas categorías (institucional) para nada fue fácil, hubo que saltar los recovecos administrativos y sindicales para acceder a los escasos espacios de formación académica y así ser considerado.

Por varios periodos escolares estuve convencido que sólo la práctica cotidiana representa toda la formación profesional del maestro indígena, pero conforme fui desarrollando la conciencia del significado de ser maestro indígena, producto de la experiencia docente, así como reconocerle al movimiento magisterial a través de las distintas comisiones sindicales desempeñadas. Las cuales me hicieron reflexionar en la necesidad de proseguir una trayectoria profesional más integral donde sea posible relacionar la práctica con la teoría y la teoría con la práctica.

Así concluí la secundaria en (INEA), el bachillerato pedagógico en Mejoramiento “Profesional” del magisterio-Centro Regional No. 19, todo un proceso simultáneo: trabajar y estudiar. Durante la licenciatura comprendí con mayor profundidad lo difícil que resulta la trayectoria profesional, por lo que mi objeto de estudio giró en torno a la formación docente indígena. Me fui apropiando del tema el cual considero como un problema vertebral en la educación indígena al grado que me obsesioné en una maestría para comprender y colaborar mejor en el campo, los conflictos pedagógicos que nosotros los maestros indígenas oaxaqueños vivimos a diario en las escuelas.

Así que al tener la oportunidad de la maestría en la UPN/Ajusco retomé el tema de la formación con la delimitación pertinente y viable sugerida por mi asesora en términos de contenido, metodología y viabilidad.

1. En un primer momento me avoqué a la investigación bibliográfica, para conocer el estado del arte del tema y ubicar a los autores básicos y

complementarios como apoyo y referencia teórica, conceptual y metodológica en la explicación e interpretación de la realidad estudiada.

2. El trabajo de campo en su etapa exploratoria y de problematización inició con la negociación de los directivos de la jefatura de zonas: oficial y sindical para la revisión de documentos administrativos: directorios de personal docente de jefatura, zonas escolares y de escuelas, datos estadísticos del movimiento de alumnos y maestros.
3. La siguiente fase se constituyó a partir de una coyuntura en la jefatura de zonas escolares de esta región, pues existía en el mes de noviembre la convocatoria a una reunión informativa, con un doble carácter oficial y sindical, lo cual implicó la estrategia de investigación al elaborar un cuestionario el cual fue distribuido a cien profesores de una población de aproximadamente 240 docentes, de los que se recuperaron 58 lo cual implicaba el 24 % del total de maestros adscritos a la jefatura de Cuicatlán. (Ver **Anexo 2**, cuestionario aplicado)

La finalidad de la producción de este material fue el obtener datos que permitieran caracterizar a dicha población de profesionales. Así, se obtuvo un panorama general que identifican rasgos de sus trayectorias profesionales, laborales, sindicales, políticas y sociales, además de sus percepciones en cuanto a sus condiciones de trabajo y formación.

4. Los datos obtenidos en el momento exploratorio en cuanto a estadísticas oficiales fueron contrastados con aquellos producidos a través de estos cuestionarios los cuáles permitieron puntualizar la condición étnica, la cuestión de género, el perfil académico de los profesores y su participación político sindical en el movimiento pedagógico impulsado por la sección 22 del SNTE.

5. En la siguiente fase de la investigación, utilizando la caracterización anterior, se hicieron entrevistas a profundidad a ocho docentes de los cuales se seleccionaron cuatro de ellos que consideramos de los más relevantes: por sus características, de ahí que utilizáramos el criterio metodológico denominado “coralidad del relato” (Magrassi y Roca, 1980), el cual implica seleccionar de un universo de informantes, aquellos relatos que caracterizan en este caso a un perfil académico de formación de los docentes, mientras el resto de relatos sirven para contrastar, corroborar y triangular la información obtenida a través de los relatos centrales.

6. En la selección de los informantes, fue necesario considerar algunos rasgos básicos como: el perfil profesional, el origen étnico, la condición de género, la antigüedad de servicio educativo, fundamentalmente los niveles de participación en las distintas actividades docentes especialmente en el movimiento pedagógico.(Véase anexo 3 que corresponde al cuadro de informantes)

7. Asimismo, el análisis e interpretación de los datos cualitativos y cuantitativos producto de la memoria colectiva de nuestros informantes se realizó bajo estos seis ejes: a) Trayectoria escolar, b) Proceso de ingreso, c) Trayectoria docente, d) Trayectoria de formación docente, e) Movimiento pedagógico y f) Concepción de ser docente indígena. Además de la elaboración de un diagrama que representa las trayectorias de estos docentes. (Se sugiere consultar el **Anexo 4**, sobre las gráficas de tres trayectorias)

Estructura del trabajo

El trabajo se estructuró de la siguiente manera: un apartado de la introducción, seis capítulos, conclusiones y perspectivas, bibliografía y anexos.

El capítulo I contiene una aproximación teórica, conceptual y metodológica así como las perspectivas de análisis de las trayectorias profesionales y la discusión étnica: identidad y diversidad cultural.

El Capítulo II analiza los antecedentes de la educación indígena en la región de Cuicatlán, y en el estado de Oaxaca, destacando los procesos de ingreso, la formación inicial (curso de inducción a la docencia), la formación en servicio (capacitación y actualización), distintos espacios y proyectos de formación institucional y autogestivos en el marco de las políticas educativas.

El Capítulo III: Caracteriza una aproximación del censo general de los 16 pueblos originarios de Oaxaca; los perfiles académicos de los docentes por región y del estado, número de escuelas en las cuatro modalidades: Inicial, Preescolar, Primaria y Albergues Escolares. Otros elementos considerados son: sexo, género, por etnias. Existen aquellos aspectos normativos como: tipo de plaza, antigüedad, comisión que desempeña. Además; datos generales de 58 docentes en relación en sus puntos de vista sobre sus trayectorias profesionales.

El Capítulo IV: Describe, analiza e interpreta las trayectorias laborales, profesionales, sindicales, político sociales de dos profesores: de las etnias cuicateca y mazateca con perfiles de secundaria y bachillerato.

El Capítulo V: La trayectoria de una profesora chinanteca, con el perfil de licenciatura en educación indígena. La cual devela un proceso complejo de constitución de su identidad étnica ya que se apropia de la lengua indígena a través de su incursión en la escuela; además de un trayecto de escolarización configurado por su condición de género.

En la última parte del documento de investigación se presenta un apartado que incluye las conclusiones y perspectivas, a partir del análisis de la trayectoria profesional y política de un profesor zapoteco, que forma parte del magisterio

indígena estatal en el marco del Movimiento Pedagógico y es fundador del mismo. A partir de ello busco mostrar el Movimiento Pedagógico desde la trayectoria de un fundador y desde las trayectorias analizadas anteriormente.

Además, se señala los procesos analíticos, hallazgos y reflexiones finales en la construcción de perspectivas en el campo de la formación profesional de los docentes indígenas como sujetos sociales y algunas líneas en torno a la metodología sobre el aporte de la investigación a partir de “las trayectorias profesionales” en el campo de la diversidad sociocultural en educación, pues éstas constituyen un espacio de reflexión teórico y metodológico que permiten analizar la particularidad étnica indígena y sus procesos en la heterogeneidad de prácticas sociales, lingüísticas y culturales.

Se incluye bibliografía básica y complementaria en orden alfabético. Asimismo la clasificación en libros, revistas, artículos periodísticos, conferencias y otros. Además la inclusión de los siguientes anexos.

Anexo 1. Región Cuicateca.

Anexo 2. Cuestionario aplicado.

Anexo 3. Cuadro de informantes.

Anexo 4. Gráficas de tres trayectorias.

Anexo 5. Cronología de los espacios y momentos de formación docente indígena en su expresión estatal.

Anexo 6. El estado de Oaxaca y las ocho divisiones regionales.

CAPITULO I

UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA SOBRE LAS TRAYECTORIAS PROFESIONALES DE DOCENTES INDÍGENAS

La formación docente continúa viéndose, desafortunadamente, como un apéndice de las reformas educativas, por tanto sirve como un espacio mediador entre la práctica del profesor y los nuevos discursos sobre su quehacer, en este planteamiento coinciden Torres¹ y Sacristán, éste último señala:

“Hay que decir que las políticas conservadoras dominantes en esta década no tienen demasiada fe en que desde la formación de profesorado se pueda introducir cambios en las prácticas y en la calidad del sistema educativo. En primer lugar, porque los efectos entre la formación y la realidad del puesto de trabajo no son lineales ni directos; en segundo lugar, porque los programas de formación son costosos. Por ello confían más en acciones de control sobre la realidad del puesto de trabajo de los profesores que tienen efectos directos sobre la práctica institucional y pedagógica”²

Es decir que al Estado, no le interesa formar docentes más allá de los elementos técnicos, por el contrario, se subestima la formación docente traduciéndose en cursos que equivalen a competencias individuales, al margen de una formación profesional que hable de conocimientos pedagógicos, antropológicos, sociológicos y psicológicos, para formar maestros capaces de reflexionar y contextualizar su práctica docente acorde a las necesidades reales de sus alumnos, sobre todo tratándose de sujetos con distintas lenguas, culturas, visión del mundo y de la vida.

1. Aproximaciones teóricas y perspectiva de análisis

En el contexto señalado se producen tendencias políticas que justifican en cierta medida la poca o nula investigación en el plano oficial, pues las que existen internacional y nacionalmente, se deben básicamente a iniciativas de otras instituciones como las universidades e incluso de organismos no gubernamentales. A continuación presentaré un recuento de autores cuya temática central es la formación de docentes, lo que me permite ubicar conceptos

¹ Cfr. R.M. Torres (s/f). La responsabilidad social de impulsar, propiciar y defender las políticas de profesionalización plena de los maestros. CEA.97

² Cfr. J.G. Sacristán (1998). Paradigmas crítico-reflexivos en la formación de profesores. Derivaciones para los contenidos y para las prácticas. U.V.E.

básicos que desarrollo como parte del cuerpo teórico de mi trabajo de tesis, por lo que particularizo en las investigaciones en torno a la formación de docentes indígenas.

1.1. Recuento sobre la temática de formación de docentes.

Podemos referirnos a estudios realizados por investigadores como Gimeno, Pérez, Imbernón (españoles), Ferry (francés), Liston y Zeichner, Torres (Latinoamérica), Carrizales, Serrano, Pasillas (mexicanos) por citar a algunos autores.

Es la antesala de las teorías dominantes que subyacen sutilmente en los proyectos de Estado, tal es el caso de la educación que se le imprime el sello romántico de la neutralidad, para reproducir una ideología hegemónica y homogénea. Esta concepción vertical e instrumental, ha caracterizado a las distintas tendencias de la formación docente que estudiosos del tema conceptualizan. Así para Davini (1995) en su texto “La tradición académica” dice:

“...el docente enseñante. La tradición académica, como producto de la racionalidad positivista en la que se funda, continúa sosteniendo una desvaloración del conocimiento pedagógico y la creencia en la neutralidad de la ciencia. La tradición eficientista: el docente técnico: la formación de los docentes, colocando a la escuela al servicio del “despegue” económico. Esta tradición se acuñó al amparo de la ideología desarrollista, postula la necesidad de llegar a la sociedad industrial moderna”³

Para Ducoing en la Tecnología Educativa: “Diversos autores concuerdan en que la tecnología educativa promueve una imagen del docente como un agente pasivo, ya que, entre otros aspectos, no critica los fines educativos, su labor es de ejecución frente al trabajo de los especialistas”⁴.

Para Ferry, quién aborda el enfoque científico y el funcionalista, nos dice:

“Provoca las mismas reservas del enfoque tradicionalista. La idea de una formación científica de los enseñantes esta apoyada por el mito de una ciencia que tiene respuestas para todas las preguntas que el enseñante pueda encontrar en su práctica. El enfoque funcionalista. Llamo funcionalista al enfoque que se emplea para construir una pedagogía de la formación de los enseñantes... a partir de los

³ Ver Ma. C. Davini. (1995). La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía.

⁴ Cfr. P. Ducoing (1996). Formación de docente y profesionales de la educación en Sujetos de la educación y formación docente.

enseñantes de funciones de la escuela en la sociedad. La búsqueda de una optimización de funcionamiento de la escuela en términos de rendimiento y eficiencia sin que importe la perspectiva política”⁵

A pesar de las distintas denominaciones asignadas a estas tendencias, en el fondo están presentes los conceptos de neutralidad, desarrollo, de eficiencia, rendimiento escolar, formación científica; elementos que develan un solo objetivo: la operatividad instrumental y técnica de la escuela sin importar su contenido político. Dicho en otras palabras, los diversos enfoques de la formación docente se reciclan en un solo enfoque funcionalista, cuyo planteamiento es la operatividad óptima de las escuelas frente a una supuesta sociedad armónica y homogénea.

Concepto de profesionalización

Existen diversas definiciones de profesionalización, pero como no se trata de llenar cuartillas, sino de relacionar el trabajo con los autores más representativos, debido a la gran connotación social, política y cultural que este concepto conlleva y su estrecha vinculación con las trayectorias profesionales de la formación docente. Parecen muy significativas las concepciones que hacen Torres, Imbernón, Popkewitz y Ball; principalmente porque coinciden en cuanto a que detrás de la profesionalización, subyacen los conceptos de poder y política y cómo estos elementos juegan en la cotidianeidad laboral y profesional de los docentes. Para mayor ilustración se citan extractos de cada autor:

En tal dirección, el primer autor(a) (Torres s/f) recurre a otros conceptos e interrogantes para poder caracterizar la profesionalización, contraponiéndola con desprofesionalización entendida ésta como una desposesión simbólica del maestro que tiende hacia la proletarización magisterial, por su exclusión en la información del conocimiento, el debate y la toma de decisiones en el marco de las políticas neoliberales de ésta última década. Es decir que la profesionalización docente implica:

“Dominio y competencia teórico-práctica, autonomía profesional, capacidad para tomar decisiones, evaluación crítica de su propia acción, genuinos maestros para

⁵ Ver G. Ferry, (1990). Las metas transformadoras, en el trayecto de la formación.

manejar su propia educación permanente, actividad de tiempo completo, vocación y orientación no lucrativa sino como una solución a problemas sociales, una formación especializada, autonomía en su ámbito de trabajo y competencia profesional”⁶

Imbernón (1996), hace referencia a la “cultura profesional” y al igual que Torres, la relaciona con desprofesionalización o proletarización y agrega como alternativa un proceso de reprofesionalización. Para Popkewitz (s/f), “la profesionalización tiene sus antecedentes en EU, después de la guerra de secesión, donde los conocimientos deben ser neutrales con respecto a los compromisos políticos, que la profesionalización tiene que con los códigos culturales e institucionales, categoría que retoma de Foucault, en referencia al concepto de poder que subyace en la profesionalización”. Finalmente, Ball (1987) reflexiona y asevera que:

“El profesionalismo es un efecto ideológico, escurridizo y mal usado. Para los profesores constituye un conjunto de reivindicaciones de estatus y de autonomía, (...) representa un tipo particular de identidad; es la imagen de una persona entrenada y experta aplicando habilidades especiales y un conocimiento esotérico. En buena medida, esta imagen es una ideología, una mistificación deliberada para fortalecer el estatus y proteger las prácticas del profesor profesional. (...) Actualmente el Estado impone su papel mediador en la educación en mayor grado que en cualquier otro tiempo. Cada vez más, el profesionalismo ha asumido el rol de una sutil forma de control sobre los trabajadores de la enseñanza, proporciona un código de conducta. Ahora es difícil concebir a las escuelas como profesionales donde el trabajo está dirigido y controlado por los maestros. El profesionalismo es usado como alternativa en la política”⁷

Los sesgos que se han dado al concepto de profesionalización en el campo de la formación docente, tiene que ver con su institucionalización y la intervención del Estado. Por lo tanto: “el profesor un servidor público, estudia y se prepara bajo esa perspectiva, la de incorporarse a una planta profesional atrapada por las regulaciones burocráticas que el Estado determine”⁸ Así, el Estado justifica, desde sus políticas educativas, la “profesionalización del magisterio indígena” traducido en la credencialización y la competencia individual para la movilidad laboral-salarial y el estatus social.

⁶ Ibid, pág. 57

⁷ Véase S. Ball (1978), La dirección oposición y control en: la micropolítica de la escuela.

⁸ Para mayor información sobre el vínculo entre las profesiones y el Estado, Véase Peter S. Cleaves (1985). Las profesiones y el Estado: el caso de México, El Colegio de México.

En gran medida, la desvalorización social del hacer docente se debe a esta manipulación ideológica del concepto. En nuestro caso, sin el afán de polemizar y evitar caer en la misma tergiversación más bien recuperar la esencia de profesionalización a lo mejor como dice Imbernón, un proceso de reprofesionalización que privilegie en primer lugar la materia de trabajo, lo cual implicaría comprender y reconocer al docente como sujeto social y sujeto docente con necesidades e intereses y emociones propias en permanente articulación con sus intereses y necesidades intelectuales y profesionales.

1.2. Estudios sobre la formación de docentes indígenas

En el caso específico de educación indígena, son limitados los estudios que abordan la formación docente indígena aun cuando la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) alude este tema por estar a la moda, en cambio resultan relevantes las investigaciones Beatriz Calvo y Ma. Eugenia Vargas que analizan las trayectorias escolares y profesionales de los docentes purépechas (tarascos) y mazahuas de los Estados de Michoacán y México.

Merecen especial atención los estudios de Ibarrola (1998) y Berthely (1998) que caracterizan la formación del docente indígena, como una instrucción homogénea en el marco de las políticas educativas; al igual que los matices de las políticas indigenistas en torno a la sociedad indígena en este último siglo XX. La existencia de algunas tesis de docentes indígenas de los diferentes estados del país, egresados de la Universidad Pedagógica Nacional - Ajusco, sobre la formación docente en general como la de F. Martínez (1996) que investigó: "La práctica profesional del egresado de la licenciatura en educación indígena de la UPN, Ajusco.

En el ámbito estatal y regional (región Cuicateca), las carencias investigativas sobre la formación docente indígena, se agudiza ya que sólo existen algunas como la de A. Ruiz (1997) que analiza la relación entre el discurso y la práctica

docente indígena de Oaxaca de Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), así como los estudios de P. Mena (1997) y de J. Julián Caballero (1997) que hacen el análisis de los procesos profesionales y sobre los cursos de actualización sin descartar los trabajos de Héctor Muñoz cuya obra: identidad, lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca (2000).

En la jefatura de zonas de supervisión de Cuicatlán, no existe un solo estudio que de cuenta sobre el tema de las trayectorias profesionales de los docentes indígenas cuicatecos, chinantecos, mazatecos, mixtecos y otras etnias que conforman la planta de maestros de la región, a excepción de dos tesis de egresados de UPN Ajusco sobre la formación de los docentes de 1º y 2º grados de primaria (2000) y la formación de los docentes indígenas de los Estados de Guerrero y Oaxaca. (Méndez et. Al. 1996)

En cambio, existen filmaciones, materiales y un documento por cada zona escolar,⁹ denominados: “*Memoria 2ª. Fase, Zona Escolar No. 132, “Marcha De Las Identidades Étnicas Por Una Educación Bilingüe E Intercultural”*”. Por ejemplo, la zona 132 trabajó en octubre de 2000, el tema: “*Tejido Del Sombrero De Palma De La Comunidad Mixteca De Santa María Texcatitlán*”. Este trabajo fue producto de la organización de los docentes, de ahí su carácter colectivo, el cual documenta los conocimientos comunitarios-étnicos en el marco de un Movimiento Pedagógico, proyecto alternativo a los programas de profesionalización oficial.

2. Objeto de estudio en el contexto de la situación y discusión étnica: identidad y diversidad cultural

Dar cuenta del estado que guardan las trayectorias profesionales del magisterio indígena, nos permite contextualizar y comprender la relevancia de este objeto y su impostergable estudio, para lo cual resulta pertinente referirnos a las distintas tendencias que han caracterizado a la formación docente desde que la educación

⁹ Me refiero en particular a las zonas escolares número 131, 132, 133 y 134 de la jefatura de Cuicatlán Estado de Oaxaca.

se escolariza y la construcción de categorías que articulan las trayectorias profesionales.

En el caso de la región Cuicateca, el origen de sus profesores es multiétnica e interétnica, es decir, además de los encuentros y desencuentros entre docentes cuicatecos, chinantecos, mixtecos y mazatecos originarios de la región, interactúan los docentes mestizos, así como los profesores zapotecos, chinantecos, mazatecos de otras regiones de Oaxaca y algunas maestras nahuatlacas del estado de Hidalgo. Todos ellos forman la estructura oficial de la DGEI denominada jefatura de zonas de supervisión inserta en esta región cuyas características sociales al igual que los maestros, resulta de una gran heterogeneidad cultural, lingüística, étnica, religiosa y política. (Véase **Anexo 1**, sobre la Región Cuicateca)

Esta particularidad multiétnica e interétnica en el contexto de las trayectorias profesionales no sólo se refiere a la composición e interacción de distintas etnias sino subyacen profundidades políticas, filosóficas e históricas. Así, para Giménez:

“Una etnia es si se quiere, una nación desterritorializada es decir, una comunidad cultural disociada real o simbólicamente de su territorio por desplazamiento forzado, despojo o por la legislación basada en su relación con la tierra en términos instrumentales (circunscripción político-administrativa, régimen de propiedad) y ya no en términos simbólicos-expresivos. En realidad, el territorio étnico reviste las mismas características simbólicas y culturales que el territorio nacional, pero lo que para el grupo nacional es objeto de identificación y de apropiación plena, para las etnias es permanente objeto de reclamo, de disputa y, en muchos otros casos, de nostalgia y recuerdo. Porque, (...)es la disociación-real o simbólica-entre territorio y cultura lo que define la etnicidad(...)”¹⁰

“Etnia” como concepto externo al igual que “indígena” e “indio” por citar otros, no obstante resulta necesario recuperarlos para entender porqué existe esta relación discriminatoria y asimétrica de la sociedad indígena con la no indígena y con el Estado; precisamente porque lo étnico no es invento de los antropólogos sino es una construcción filosófica, sobre todo histórica que tiene que ver con la invasión

¹⁰ Cfr. Gilberto Giménez (2000) Identidades étnicas: estado de la cuestión en los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI. Ciesas, INI, Miguel Angel Porrúa. México.

española, que desplazó no sólo territorialmente sino culturalmente a los pueblos originarios.

La etnicidad ante el neoliberalismo y la globalización, lejos de diluirse como lo planteaba la elite política de los países capitalista, se ha fortalecido justamente porque lo étnico no sólo representa el territorio sino esencialmente lo simbólico cultural que habla de una coexistencia inter-étnica, un origen común y una lengua específica. Como dice Miguel Bartolomé¹¹, la etnicidad en sus distintas connotaciones, es una manifestación de la identidad, conductas políticas cuyos objetivos dependen de situaciones contextuales.

A partir de este referente, lo étnico resulta una fuerte carga ideológica, política e histórica que tiene estrecha relación con los conceptos de patria, nación, autonomía y pueblos originarios. Estos conceptos nos ilustran como los primeros pobladores de las tierras mexicanas a los aztecas, mixtecas, zapotecas, mazahuas, purépechas, rarámuris, etc. y llamamos invasión en lugar de “conquista”, “descubrimiento” porque justamente lo que pasó fue el arribo y arrebató no sólo del territorio de los pueblos originarios sino la imposición mediante los arcabuces, la espada y la cruz de los patrones culturales occidentales que violentaron toda una estructura social establecida.

No obstante, los pueblos originarios hemos resistido y hoy más que nunca lo étnico como antecedente de la etnicidad y el territorio están más vigentes, porque efectivamente es inconcebible y absurdo ser migrante, “grupo” étnico, oprimido en su propio territorio y cuando reivindicamos estos conceptos no es en el afán etnocentrista sino que exigimos desde la perspectiva histórica y filosófica el lugar que nos corresponde desde una política de Estado más incluyente y equilibrada.

¹¹ Véase Miguel A. Bartolomé (1997). Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México, S.XXI-INI, México.

Estas referencias teóricas explican la construcción social de una gran diversidad cultural que caracteriza a la sociedad actual, entonces la composición multicultural de los docentes de la región Cuicateca y su relación de discriminación con la sociedad de Cuicatlán y de subalternos con el Estado no es gratuito sino es derivado de todo este proceso.

Pero a pesar de ello existe una férrea posición del Estado en seguir negando esta pluralidad cultural, por el contrario desde la concepción de Estado-nación bajo la falsa idea de nacionalismo (mexicanidad), el Estado apoyado en el paradigma estructural-funcional rechaza categóricamente la diversidad cultural en el siguiente sentido:

“...para el estructural funcionalismo, (...) la diversidad se confunde con la diferenciación de roles, dentro de un contexto único al que hay que adaptarse y que en su propia dinámica rechaza las rupturas o surgimiento de lo diverso cultural, étnica y sociolingüísticamente.(...) este enfoque se basa en cinco presupuestos: 1)la sociedad se halla estratificada; 2)el esquema de estratificación admite la movilidad; 3)la educación desempeña un importante papel en esta movilidad; 4)la educación constituye un status al que se accede y, 5)el desempeño de un determinado papel (rol) en la sociedad está íntimamente vinculado con la educación”¹²

Desde este enfoque, es posible entender cómo están planteados los planes y programas de los centros de formación y actualización docente, sustentados en una visión homogénea, negando las particularidades socioculturales de los docentes de la región cuicateca como referentes fundamentales para su praxis educativa en el contexto indígena.

En cambio, los distintos cursos de actualización existentes en el estado se concretan como ya lo dijimos en el capítulo II, en competencias individuales. Precisamente aquí se cumple la tendencia funcionalista cuando el maestro conforme a la cantidad de cursos y perfil académico que va acumulando, tiende a desplazarse hacia un status profesional que lo distingue de los demás maestros.

¹² Cfr. Jorge B.Martínez Zendejas (s/f) 1.Ponencias magistrales.Aproximación teórica a la relación diversidad cultural y educación en las corrientes sociológicas de la educación o la diversidad cultural y la educación en las teorías sociológicas una aproximación teórica.

Con sobrada razón Popkewitz¹³ analiza el reformismo educativo como nuevas formas de control y regulación social de los maestros en relación con el Estado. O sea que el incremento de programas de actualización y profesionalización a partir del Acuerdo Nacional de la Modernización Educativa no necesariamente responde a las necesidades específicas de los docentes y alumnos de la región cuicateca en la perspectiva de la diversidad cultural, sino subyace el ideal de que a mayor preparación académica, mayores posibilidades de escalar posiciones directivas sin importar la esencia de lo educativo que son los niños cuicatecos, chinantecos, mazateco, mixtecos con una cultura diferenciada en torno a los demás niños de la región y del estado.

A todo esto surge la interrogante ¿qué relación tiene la diversidad cultural con las trayectorias profesionales? Aproximarnos a una respuesta implica primeramente comprender el concepto de cultura que está atravesada como uno de los ejes centrales en el hacer y profesionalización docente.

Dado a que el concepto de cultura ha sido instrumento ideal de control ideológico para justificar la dominación y subordinación; existe una gama de interpretaciones desde las más críticas hasta las más conservadoras en las distintas etapas de la historia como las que analiza Ariño (1997) apoyándose de distintos autores clásicos como Tylor, Boas, Geertz por citar algunos, afirma como “antónimos de cultura: ignorancia, rusticidad, grosería, superstición, oscuridad, gente baja y vil, vulgar, bestialidad”, tendencia que aún persiste hoy día a pesar de los cambios tecnológicos y científicos aunados a los distintos movimientos sociales que van emergiendo; por citar un ejemplo cotidiano del contexto de la región cuicateca “pareces indio, no tienes cultura”.

En tal sentido, sin perder de vista al mismo autor que pretende acercarse al concepto de cultura desde varias dimensiones:

¹³ Véase a Tomás S. Popkehitz (1994) Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación. Ed. Fundación Paidea, y Morata S. L. España.

“La dimensión ontológica, la dimensión fenomenológica (entendida como diversidad), la dimensión carismática y la dimensión histórica (entendida como emergencia de un campo concreto que comporta formalización y especialización). De acuerdo con ellas, la cultura como información adquirida por aprendizaje social, es a un tiempo genérica (constitutiva, universal, afirmadora de la común dignidad humana) y grupal (plástica y diversa según su nicho étnico, afirmadora de la relatividad y la tolerancia); personal (o genial, orientada a metas, a la innovación y creatividad, evaluadora, afirmadora de la excelencia y estructural (campo autónomo que comporta formalización de tareas y procesos y especialización en funciones, afirmadora de la competencia funcional)...”¹⁴

En la misma dirección (Vargas, video-conferencia: 22/11/2000) asevera que “la cultura como parte de la sociedad y la sociedad como parte de la cultura (...) se construye colectivamente, es integradora, cohesionadora e identitaria, es un sistema de símbolos, la cultura se aprende, se socializa, la relatividad (no relativismo) permite que todas las culturas sean iguales en la jerga de los derechos humanos, rompe con esto de cultura alta, baja, rebasa el etnocentrismo, el eurocentrismo”.

Éstos acercamientos de la cultura nos posicionan en un término medio para evitar concepciones demasiado simplistas o etnocentristas en cuanto a que la cultura como la esencia de la naturaleza del hombre; entendemos que no existen culturas superiores ni inferiores, mucho menos que la cultura sea atributo de unos cuantos, más bien la cultura es patrimonio de la humanidad y se caracteriza de acuerdo a cada grupo o pueblo social según los contextos y la temporalidad. Por consiguiente cada sujeto es diferente en términos de identidad cultural, étnica, lingüística, política, religiosa, profesional, determinada por el grupo social al que pertenece, se identifica y es aceptado.

Entendida así la cultura, o mejor dicho es inconcebible hablar y aceptar la homogeneidad cultural, la misma realidad actual contradice y rebasa esta tendencia monolítica, social y cultural, más bien nos referimos a la presencia e interacción cotidiana de muchas culturas como el caso de los maestros de la

¹⁴ Véase Antonio Ariño (1997) La plaza de las tres cultura en: Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad. Ed. Ariel S. A. Barcelona.

región cuicateca o de los maestros del subsistema de educación indígena del estado de Oaxaca donde confluyen profesores de las dieciséis etnias además de los docentes mestizos y negros.

Una fuerte presencia de diversidad sociocultural que caracteriza a la sociedad oaxaqueña, como dice el maestro Martínez Zendejas¹⁵ “La diversidad es inherente al ser humano, los hombres construyen su cultura de manera distinta y dentro de cada cultura nadie puede decir que posee toda la cultura. La diferencia está en la percepción de entender nuestra cultura y las otras...”. En la misma óptica Bilbeny sostiene que:

“... la diversidad es buena, y la unidad lo es también.(...)No hay oposición entre la diferencia cultural y la igualdad social que salvaguarda su existencia (...)Lejos de existir contradicción al decir que diversidad y unidad son buenas al mismo tiempo, es justo su estar presentes a la vez lo que las hace buenas por separado. Unos creen que la diversidad es divisiva; otros, al contrario, la contemplan como condición de la existencia social. La diversidad es un hecho, y como todo hecho no es buena ni mala por sí misma. En el caso de la diversidad, su bondad no es un hecho natural, pero tampoco convencional. En otras palabras, la diversidad es un hecho inherente a la evolución de nuestra especie, la cual, además, lo sabe, a diferencia de otras especies. (...)Los humanos no somos idénticos unos a otros. Nuestra estructura y actividades mentales refuerzan esta característica compartida con el resto de seres vivos. La igualdad no existe en la naturaleza. (...) no hay dos personas, dos culturas, dos épocas de la historia idénticas una a otra. La diversidad cultural es distinta de la biológica, pero en la evolución de la especie humana ambas han tenido un papel fundamental. Biodiversidad y socio-diversidad son constitutivas de nuestra especie”¹⁶

La diversidad al no ser un hecho natural ni convencional, significa que es una realidad social que emerge con mayor energía en la medida que esta, efectivamente no es reconocida jurídica ni socialmente, en cambio, surgen prejuicios bajo discursos de integración y unidad nacional, tal como sucedió con la ley indígena de San Andrés de los Pobres que fue mutilada por los representantes de la oligarquía mexicana con el pretexto de la balcanización, es decir, la separación del pueblo maya en relación con el Estado de Chiapas, pero en el fondo subyace la ausencia de autonomía cultural, política, educativa, el rechazo

¹⁵ Maestro en educación, investigador y docente en la maestría en Desarrollo Educativo., Línea: diversidad Sociocultural Lingüística, UPN-Ajusco, México.

¹⁶ Cfr. Norbert Bilbeny (2002) Desmentidos sobre la diversidad en por una causa común. Ética para la diversidad. Ed. Gedisa, Barcelona, España.

rotundo de los derechos colectivos como pueblos originarios; por consiguiente el desconocimiento sistemático como política de Estado de la diversidad cultural.

A pesar de ello, el fenómeno de la diversidad ha trascendido fronteras, por ejemplo la caída del socialismo real en parte se debió a la emergencia de la diversidad étnica, ésta es una manifestación en todos los países del mundo que ha trastocado y rebasado el concepto de nacionalismo. La irrupción del EZLN en 1994 y su resistencia actual como caracoles, es producto efervescente de la diversidad y resistencia cultural. Asimismo, la desaparición del INI como secretaría de Estado portadora de la política indigenista, el esfuerzo e iniciativa de profesores indígenas en la búsqueda de alternativas de formación docente fuera de la propuesta oficial, son algunos ejemplos potenciales que se viven hoy día como resultado del avance y consolidación de la diversidad.

En efecto, la diversidad no es un lastre sino una gran riqueza siempre y cuando quienes la reivindican no la conviertan en dogma en el marco del etnocentrismo y del relativismo cultural. Es necesario trascender estos conceptos que tergiversan y encajonan el carácter dinámico y dialéctico de la diversidad. Así también, tener la suficiente habilidad para evidenciar “los discursos estelares” de las políticas sociales y educativas para negar y excluir la diversidad sutilmente desde el concepto de la “igualdad”.

En tal sentido, se hace necesario recuperar la teoría de la emancipación de Giroux y McLaren quienes aseveran que “el lenguaje cuando es usado en la escuela, como discurso que niega la diversidad, conlleva a la violencia y la alienación, es decir, niega la diversidad y fomenta el irrespeto a la diferencia. Pero puede, como alternativa, ser usado en el contexto escolar como acto “sociopolítico-partidario *dialógico* liberador” que lleve el reconocimiento de la diversidad cultural, el respeto

a la diferencia y a la legitimación de las preferencias, en la construcción y contexto de una sociedad democrática”¹⁷

La institución escuela juega el doble papel: de reproductora y de resistencia emancipadora. Por un lado los docentes que identifican su acción educativa en estrecha relación con la norma desde una visión alienante que se concreta en la invisibilidad de la diversidad cultural, como si todo transcurriera sin ningún problema.

Pero también existen profesores en este caso de la región Cuicateca que a lo largo de su trayectoria docente a pesar de haber ingresado al magisterio indígena por necesidad, se han apropiado paulatinamente de su materia de trabajo y luchan cotidianamente no sólo en la búsqueda de una formación docente más acorde a sus necesidades pedagógicas y la de sus alumnos, sino también una pugna constante frente a los maestros de primaria general por defender su espacio y territorio profesional, pero sobre todo una ardua lucha de resistencia como sujetos particulares y diversos frente a los otros y a los cánones de la institución educativa.

En esta disyuntiva, sobresale el concepto de identidad étnica cuando los profesores aseveran que lo que los hace ser docentes indígenas es precisamente provenir de un pueblo cuicateco, chinanteco con una cultura y lengua diferente a los demás, cuestión que los hace como sujetos diferenciados en la unicidad, es decir un mundo en dónde quepan muchos mundos como dijera el subcomandante Marcos.

La propuesta de Autonomía Zapatista que gira en torno al territorio, la identidad y la diversidad étnica, cultural y lingüística; resulta un detonante social no sólo para Chiapas y México sino para todo el mundo, sin embargo; concretarla será un

¹⁷ Véase Henry G. y Peter M. (s/f) “Lenguaje, escolarización y subjetividad. Más allá de la pedagogía de la reproducción y la resistencia”. Publications, New Jersey, editado por Kathryn.

proceso arduo a largo plazo, porque el asunto de la diversidad por su complejidad, resulta ser un tema de Estado cuyo agente escuela, se ha encargado de combatir en su afán de cumplir cabalmente su misión instrumental de reproducción masiva del conocimiento como mercancía.

Así, es posible comprender los medios y los fines de la educación escolarizada más en el sentido utilitarista por encima de la esencia humana provocando la antinomia homogeneidad-diversidad, una sociedad heterogénea que contradice los imaginarios de la sociedad moderna. En esta dirección Esteva asevera que:

“El imperio romano no convirtió en romanos a todos los pueblos y culturas que sojuzgó. Lo que hemos llamado equivocadamente occidentalización del mundo no implica que todos los pueblos y culturas se hayan vuelto occidentales, que hayan dejado de ser lo que son, aunque exista un número creciente de personas occidentalizadas. Las mayorías sociales del mundo siguen perteneciendo a otras culturas: están aún inmersos en sus propios horizontes de inteligibilidad”¹⁸

En el caso de México, la invasión de los españoles no logró homogeneizar totalmente a los pueblos originarios, a pesar de las distintas políticas reformistas-segregacionistas del estado mexicano, han resistido a lo largo de más de quinientos años mediante distintos mecanismos como la apropiación de la cultura ajena para transformarla conforme a sus necesidades y características.

Esta misma estrategia de sobrevivencia es traducida en la praxis educativa de los docentes de la región Cuicateca, dicho en otras palabras, éstos docentes reiteran que su identidad profesional está directamente vinculada con su identidad étnica, con su manera de concebir el mundo y la vida, el hecho de poseer una propia lengua además del español. Así, van comprendiendo a lo largo de su trayectoria laboral, profesional y sindical; que la institución escuela a pesar de sus orígenes occidental y capitalista no propio de su contexto, sin embargo cada docente según la etnia de donde proviene, muestra distintos grados de apropiación de los diversos programas de capacitación, actualización y profesionalización de las

¹⁸ Cfr. Gustavo Esteva (2002) Desafíos de la interculturalidad en revista identidades.

instituciones formadoras de docentes como instrumentos de escolarización y emancipación social y política.

En la perspectiva de la diversidad cultural, la escuela resulta uno de los espacios centrales para su desarrollo y reconocimiento. Concretar esta aspiración requiere un análisis de la interculturalidad y el multiculturalismo que están de moda en los discursos actuales como propuestas y alternativas ante una sociedad compleja y heterogénea.

En primer lugar, se menciona que las distintas culturas a lo largo de la historia se recrean y enriquecen a través de la interacción cotidiana, entonces una situación intercultural se produce cuando entran en contacto personas o grupos de distintas culturas, sólo que esta situación intercultural se torna conflictiva cuando es una relación asimétrica, de antagonismo donde hay dominadores y dominados, donde se privilegian y se imponen los valores culturales sólo de una parte mientras que la otra es considerada como un lastre y objeto de asimilación. Para Esteva:

“La interculturalidad alude a la situación dinámica de quien adquiere la conciencia de que existen otras personas, valores y culturas, reconocer que no es posible el aislamiento y tampoco quiere renunciar a su propia cultura. Esa conciencia admite la limitación de toda cultura, la relativización de todo lo humano, y en vez de refugiarse en la propia, de intentar aislarse, alejándose del otro o suprimiéndolo, se anima a interactuar con él desde el reconocimiento de su otredad radical”¹⁹

La interculturalidad implica no sólo valorar mi cultura como la mejor y absoluta, sino además reconocer la existencia de otras culturas diferentes pero tan valiosas igual que la mía, el caso es reconocer y valorar que unas y otras se requieren para su preservación y desarrollo en el marco de una relación social horizontal, que privilegie el respeto mutuo, la tolerancia en aras de una interacción armónica y dinámica.

La falta de respeto y tolerancia ha desembocado en acciones violentas interétnicas y en relación con el Estado, por lo que la interculturalidad resulta una

¹⁹ Véase Gustavo Esteva (2002). Op. Cit.

propuesta alternativa para la dignidad humana y la paz social, la cual nos remite incursionar sus orígenes en nuestro afán por comprender e interpretar de fondo su contenido para evitar prácticas poco profesionales y éticas por ejemplo: en el sexenio actual se habla de una “educación intercultural transversal”, pero la educación básica, concretamente la educación indígena en términos de formación inicial reducido al curso de Inducción a la Docencia sigue vigente hoy más que nunca, entendiendo que la apropiación de las propuestas innovadoras resultan como estrategias de Estado para fomentar con mayor eficacia la homogeneidad y el control social. Los antecedentes de la Educación Intercultural datan según el Instituto indígena para la educación Rigoberta Menchú en los siguientes contextos:

“La educación intercultural en Latinoamérica se originó casi al mismo tiempo que en los países de Norteamérica y Europa. En Latinoamérica la Educación Intercultural surge como una evolución de los programas bilingües, de allí que se le llame Educación Bilingüe Intercultural-EBI o Educación Intercultural Bilingüe-EiB. Inicialmente la educación bilingüe fue de “transición”, en donde el idioma materno sirvió como puente para el aprendizaje del español. Lentamente evolucionaron hacia programas bilingües de mantenimiento y desarrollo de la lengua materna. No obstante siguen siendo vistos como una modalidad compensatoria dirigida únicamente a la población indígena”²⁰

Esta breve referencia permite comprender dos situaciones: por un lado que la Educación Intercultural no es propia de los pueblos indígenas. Segundo, en el marco de la educación indígena (DGEI) cuyas propuestas educativas desde su aparición primero como proyecto de castellanización, luego como educación bilingüe-bicultural y precisamente ahora como educación intercultural bilingüe (EIB), obedece a una lógica formal y no de contenido al igual que la propuesta que citamos anteriormente del actual sexenio.

Referirnos aunque a vuelo de pájaro la parte histórica de la EI (Educación Intercultural) es para no degenerar su contenido porque a pesar de no de ser una propuesta del propio contexto sin embargo representa una opción siempre y cuando se recuperen a los investigadores y especialistas honestos que en realidad derivan sus teorías de la realidad ante una literatura abundante, que ha propiciado

²⁰ Cfr. Vilma Duque y otros (2000) Descifrando conceptos: la Multiculturalidad y la Interculturalidad en: La interculturalidad en el sistema educativo formal y no formal en Guatemala.

distintas interpretaciones y posturas desde las oficiales para ejercen mejor sus políticas excluyentes, las que se reducen hacia un determinismo lingüístico”, hasta el abuso del discurso teórico en contraste con una práctica autoritaria y homogeneizante.

Ante la complejidad de la EI como concepto en construcción, es necesario vislumbrar sus alcances y limitaciones por lo que una vez más echamos mano de la propuesta de Educación Intercultural de Guatemala (2000) que define la interculturalidad en tal sentido:

“Una posible definición de interculturalidad(...) sería: la promoción sistemática y gradual, desde el Estado y desde la sociedad civil, de espacios y procesos de interacción positiva que vayan abriendo y generalizando relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje e intercambio, regulación pacífica del conflicto. Cooperación y convivencia. (...) la interculturalidad es normativa, marca una meta, aspira a superar relaciones inequitativas, de dominación, de discriminación y exclusión y como principio rector se opone radicalmente a toda tendencia homogeneizante culturalmente empobrecida, (...) nuevas relaciones sociales, forma parte de una lucha por lograr mayor equidad y mayor justicia social”.

En la misma óptica Muñoz²¹ al referirse a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), no la encierra sólo en lo educativo sino que la ubica básicamente en tres dimensiones: 1. La sociedad cuya esencia, el reconocimiento de los derechos indígenas y desarrollo de un nacionalismo multiétnico y multicultural, 2. Sistema educacional: equidad escolar, profesionalización y formación docente EIB, organización de la función educativa e interrelaciones con el trabajo, la comunicación social y 3. Escuela: interpretación didáctica de los principios EIB, aprendizajes significativos, entendimiento para la transformación y participación/ conducción comunitaria.

La Educación Intercultural ni siquiera se reduce en lo educativo, menos en el bilingüismo, resulta una propuesta filosófica, política, sociocultural incluido lo pedagógico evidentemente. Es decir que en el plano de la sociedad, no sólo se

²¹ Véase a Héctor Muñoz C. (2000) Los objetivos de la educación intercultural bilingüe y sus implicaciones en la propuesta curricular de las escuelas indígenas en “Educación Intercultural Bilingüe”.

refiere a la tolerancia y el respeto recíproco sino el reconocimiento jurídico-filosófico de los pueblos indios en relación con el Estado lo cual equivale el derecho al territorio, a la autonomía, donde subyace el concepto de poder que rompe con las políticas paternalistas y compensatorias en la perspectiva de un nacionalismo multiétnico, multicultural y multilingüe.

Comprender los alcances de la Educación Intercultural, nos permite tomar una posición en el ámbito educativo en la dimensión de la formación docente. Que efectivamente desde una formación Intercultural bilingüe, rescatemos la esencia del concepto de profesionalización sin sesgos gremiales ni políticos que perpetúan una práctica docente en la invisibilidad cultural. Por el contrario como dice Czarny (1995) “se debe propiciar en el aula y en la escuela (indígena) a partir de la presencia propia del niño, el desarrollo de su personalidad (individual y colectiva), evitando la invisibilidad intercultural”, la EI habla de un docente altamente crítico con referentes teóricos-metodológicos y reflexivos que impulsarán la EI en el sentido de “una red cultural movediza”. Asimismo, para López Melero:

“La educación intercultural (...) ha de ofrecer las mismas oportunidades a todas las niñas y niños para adquirir y desarrollar la competencia cognitiva, afectiva y cultural que les permita la autonomía intelectual, moral y social para llevar una vida de calidad, para tener una vida digna como persona. La EI va a permitir cambiar los modelos y los mundos de significados, (...) tiene que abrir espacios de reflexión en el contexto familiar, escolar y social. Lo significativamente importante no es que las culturas minoritarias adopten o imiten los modelos de relación, de convivencia o de educación de (las culturas mayoritarias) tienen que cambiar sus modelos, porque los parámetros en los que se sustentan no cubren las necesidades de todas las personas”²²

La educación intercultural fundada en la calidad de vida, habla de un modelo educativo no reformista sino de fondo que tienda a formar en la autonomía para formar nuevos sujetos y una concepción distinta de sociedad, donde si no es posible erradicar las enormes desigualdades sociales, por lo menos equilibrarla. Tarea nada fácil, ya que implica un cambio de actitud de todos los sujetos sean o no indígenas, tengan o no poder político y económico, el caso es que requieren de

²² Cfr. (1997) Diversidad y cultura. Una escuela sin exclusiones en vinculación.

una mayor conciencia y sensibilidad para comprender, respetar e interactuar humanamente en y con los otros.

Lo cual a nuestra consideración, pensamos que es absurdo hablar de una educación intercultural en las escuelas del subsistema indígena, cuando de antemano sabemos que para tal fin, primero se requiere de una formación profesional del docente indígena, incluso del magisterio nacional en la perspectiva intercultural, porque ésta desde sus planteamientos filosóficos y políticos, no se restringe “para los indígenas”, de lo contrario sería el mismo modelo compensatorio con etiqueta emancipadora; se trata de una Educación Intercultural desde la participación y reconstrucción del sistema educativo nacional.

Por lo tanto, hacer realidad la Educación Intercultural desde la formación docente, a nuestro parecer es desde tres ámbitos que pueden complementarse y fortalecer paulatinamente dicha alternativa. Cambio radical de las políticas educativas de Estado, proceso de toma de conciencia de los profesores y la iniciativa de organizaciones de maestros como proyectos autogestivos de formación y profesionalización.

En el primer ámbito, el Estado debe flexibilizar su política social en particular, su política educativa para perfilarse hacia una educación intercultural reconsiderando y rectificando su actitud en la mutilación de la ley indígena de los acuerdos de San Andrés, que permitan a la sociedad indígena no sólo la autonomía territorial en estrecha relación jurídica-social con el Estado, sino la autonomía educativa y como bien lo plantean los Zapatistas como principio de su reivindicación étnica-cultural y lingüística, la oficialización de las lenguas indígenas en todas las escuelas del nivel básico como recurso didáctico-pedagógico, cultural.

Autonomía educativa equivale iniciar el proceso de construcción de un currículum intercultural que responda a las características y necesidades de cada sociedad, sin la imposición de modelos monolíticos que despersonalizan al docente

convirtiéndolo en un insumo más de la educación. Por el contrario el docente indígena, las múltiples confluencias en su trayectoria profesional y laboral, le han permitido un cúmulo de saberes y experiencias para estar en condiciones de ser actor junto con los especialistas y destinatarios de la educación en la construcción de la educación intercultural.

La segunda dimensión implica partir de uno mismo, lo que significa un cambio de actitud docente con un alto sentido de sensibilización y de conciencia, al respecto Julián Caballero (1997) sostiene:

“El problema de educación indígena va más allá de la cuestión formativa y legal, es problema de conciencia y de convicción. No basta con ser indígena, hablar la lengua de nuestros padres y trabajar en este sistema para contraer compromisos; no basta contar con una formación especializada para ello”²³

La formación de la conciencia, nos obliga a comprender y reflexionar que una práctica cargada de lo instituido, resulta un gran imaginario a la altura de lo que el Estado y su política educativa requiere. Una formación intercultural desde nuestra conciencia tiene que ver con el autoconcepto, es decir nuestras limitaciones y posibilidades como humanos, esto mismo nos hace sensibles a disponer de tiempo y de trabajo extra por convicción, además de aprender a colaborar en colectivo con los compañeros de escuela, tener la capacidad de socializar y compartir experiencias, saber escuchar a los demás en el marco de la tolerancia. Una formación de conciencia, nos hará asumir una actitud docente intercultural de humildad capaz de dialogar y negociar constantemente. En esta tónica:

“La humildad revela que el sujeto no es superior a otro sujeto, la cultura a otra cultura, un género a otro género porque si esto sucede, es una trasgresión ética a la vida humana. Sin embargo, ser humilde no es sumisión a la arrogancia de quien no respeta las diferencias, ser humilde es una reacción contra la injusticia. Por ejemplo: el educador puede resistirse a respetar la experiencia vital que el alumno posee al llegar a la escuela y transmitirle su cultura de clase, su lenguaje, el hecho es que el educador adiestra y no permite analizar con el educando su realidad concreta”²⁴

²³ J. Julián Caballero (1997). “Formación de maestros indígenas. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional, UPN-Oaxaca. En: La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad. Oaxaca: IEEPO, p. 188.

²⁴ Véase a Rubén Castañeda R.(1997) Criterios éticos materiales para una educación desde la diversidad. Revista pedagógica UPN, México.

Hacer realidad la educación intercultural, es un proceso a mediano y largo plazo cuyos actores hombre, sociedad e institución deben sumar esfuerzos en un proceso de reformación de conciencia y de práctica, principalmente el docente indígena requiere desaprender esquemas bastante arraigados producto de una secuela de “formación” escolar e institucional.

En el tercer ámbito con la emergencia del movimiento pedagógico al margen de las políticas de formación y actualización, responde justamente conforme a los grados de sensibilización de los maestros quienes concientes de un difícil cambio profundo en materia de formación y profesionalización docente en lo inmediato, resulta imposible esperar de brazos cruzados, por lo que el movimiento pedagógico como propuesta alternativa al sistema educativo nacional y estatal, es otra dimensión que contribuye y crea las condiciones en la perspectiva de una educación intercultural.

Además de estos tres actores inmediatos para la concretización de la educación intercultural, esta debe ajustarse a las peculiaridades de cada contexto, en el caso de Oaxaca con los profesores de la región Cuicateca y demás regiones del Estado, el movimiento pedagógico en su versión: marcha de las identidades étnicas ha consistido en partir de un tema generador, que significa una actividad cultural sumamente relevante para determinada comunidad o región es decir, que esta propuesta se fundamenta en la categoría de comunalidad.²⁵

La teoría de la comunalidad emerge como una teoría acorde a las condiciones sociales actuales de los pueblos originarios de Oaxaca en relación con el resto de la sociedad oaxaqueña, tanto por intelectuales indígenas oaxaqueños como por intelectuales no indígenas por ejemplo Rendón que plantea la comunalidad en el siguiente sentido:

²⁵ Unos de los primeros intelectuales indígenas oaxaqueños que aborda y desarrolla la comunalidad fue el Mixe Floriberto Díaz quien por cierto hasta hoy no es muy creíble su muerte por accidente. De ahí están Jaime Luna y Benjamín Maldonado que siguen esta misma línea.

“El modo de vida comunal está integrado por cuatro elementos fundamentales; en los cuales se expresa básicamente la vida comunal (...) 1. El territorio comunal forma la base económica y está constituido por los terrenos y bienes que tienen derecho de aprovechar, y obligación de conservar, en forma común todos los miembros, (...) 2. El poder comunal, como parte de la superestructura, éste es el derecho y la obligación de todos los miembros de la comunidad para participar en la organización política, y decidir y construir el destino de ella, (...) 3. El trabajo comunal; (...) una manifestación de las fuerzas productivas y se halla en la producción, construcción y mantenimiento de caminos, (...) Todos los miembros tienen la obligación de trabajar; pero también el derecho de decidir los trabajos que se han de hacer y 4. La fiesta y el disfrute comunal es la forma por medio de la cual se consumen de manera festiva buena parte de los “excedentes” de la producción (...) más los elementos auxiliares: El derecho indígena, la educación, la lengua y la cosmovisión...”²⁶

La educación intercultural como un proceso gradual en el estado de Oaxaca, que ya inició con el movimiento pedagógico tiene que arribar en esta perspectiva de escolarizar la comunalidad a partir de la formación y profesionalización del docente indígena de la región Cuicateca y del magisterio indígena estatal. O sea que además de desarrollar, teorías, métodos del conocimiento universal, su punto de partida será la reflexión, adquisición de herramientas desde el mismo docente como portador de la cultura originaria para indagar y sistematizar los valores y saberes comunitarios.

Ojalá que la propuesta de “educación intercultural” del actual sexenio, tome en cuenta realmente los rasgos de la comunalidad desde la participación directa de los destinatarios de la educación. Además, fortalecer el funcionamiento de la primera Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca ampliando de 60 al doble o más de matrícula para sustituir la caricatura de formación inicial que la DGEI denomina curso de inducción a la docencia.

Asimismo, fortalecer la ENBIO no sólo en la infraestructura sino fundamentalmente en la construcción del currículum intercultural cuyo eje central sea la comunalidad desde la antropología educativa a la par con la pedagogía crítica para no reducir la educación bilingüe intercultural sólo en la parte lingüística.

²⁶ Cfr José Rendón M. (s/f). Conferencia, IIA-UNAM

La Educación Intercultural, con voluntad política, con conciencia, convicción y apertura representa una opción viable; no es utopía tampoco la panacea que va a resolver todos los problemas sociales y educativos de esta compleja sociedad, es alternativa en la medida que se interpreta y se intenta concretar lo más ético y profesionalmente posible con la articulación de todos los actores involucrados así como una formación inicial profesional articulada permanentemente con la formación continua o en servicio.

3. Trayectorias Profesionales como objeto de indagación de procesos socioculturales en educación indígena

Las trayectorias profesionales del sujeto docente orientadas desde esta corriente resultan (hoy día) fuertemente cuestionadas sobre todo en este contexto de sociedades complejas que emergen con mayor fuerza trastocando conceptos de homogeneidad, de estado-nación, de integracionismo-indigenismo en contra parte con reivindicaciones étnicas, culturales, autónomas e interculturales.

Sin embargo, para opacar éstas emergencias sociales, los señores del poder y del dinero, dictan órdenes desde organismos internacionales para paliar mediante proyectos compensatorios, las necesidades de los pueblos en vías de “desarrollo”. En torno a estos modelos asistencialistas, giran las trayectorias profesionales de los docentes indígenas por lo que el concepto de formación docente, se ha reducido en cursos de actualización y capacitación, en lo normativo, en lo instituido y en lo preestablecido, como si la educación fuera estática y medible. Los escasos espacios de formación docente indígena que existen en el Estado y en el país, cada vez se van restringiendo.

De acuerdo con Carrizales (1991), Torres (s/f) y Rodríguez (1995), la formación docente institucional, se ha centrado en el “deber ser”, en lo teórico-técnico, en lo formal, en lo científico, como conocimientos legítimos y verdaderos. Así el concepto de formación se ha fragmentado, más en la adquisición y no en la comprensión y reflexión, en la capacitación y no la formación de una visión

compleja que permita centrar los procesos de formación en el sujeto, como persona que tiene saberes propios, inquietudes, emociones, aspiraciones, modos de ser, pensar y actuar, como sujetos particulares. Al respecto Cantón (1997) sostiene:

“Tomar en cuenta al alumno, (los profesores) significa dejarnos guiar por su interés y respetarlo. En concreto, preguntarle por sus lagunas de conocimiento, por sus propias deficiencias en las prácticas y procesos escolares. Todos ellos distintos, cada uno con sus intereses, su formación, su dedicación, su problemas, sus propias lagunas de saber, su biografía particular,...su propio deseo de ser y de ser él mismo. Los profesores no son iguales, ellos son quienes mejo pueden informar sobre sus necesidades y requerimientos. No hay ninguna base ni banco de datos, ni red de información que pueda sustituir la voz de cada profesor, sobre todo cuando ese profesor se está formando como un sujeto descentrado en su particularidad”²⁷

Resulta dramático para los docentes indígenas que los modelos de formación docente no consideran sus particularidades culturales, lingüística, étnica, su pensamiento en interacción con la naturaleza, quienes desde sus trayectorias profesionales se ven atrapados entre una identidad étnica y una identidad institucional en la lucha permanente por el estatus y la movilidad laboral o el compromiso social con el tipo de educación que ofrecen a la sociedad indígena la cual forma parte.

Estas reflexiones, obligan a comprender que al referirnos a las trayectorias profesionales, estamos hablando de cómo el sujeto a partir de que se hace docente indígena, inicia un andar bastante intrincado desde el proceso de ingreso ya sea que acceda por la vía libre, por interinato o por la vía más común: que son los cursos de inducción a la docencia, ya en servicio, este transitar se torna aún más difícil, porque no sólo tendrá responsabilidades pedagógicas sino también administrativas, de gestión escolar, de interacción con los compañeros del centro de trabajo, asistir a reuniones oficiales, sindicales y por si fuera poco a diversos cursos de actualización y de profesionalización. Con justa razón Antonio Serrano asevera que la:

²⁷ Ver V. Cantón (1997). 1+1+1 No es igual a 3. Una propuesta de formación de docentes. Colección Textos. UPN. Correo del Maestro.

“Trayectoria: es el horizonte cultural donde la formación tiene cabida. Así, la formación es la incorporación-construcción-deconstrucción de la cultura. El yo, producto de la formación, revela, expresa, la cultura en donde ésta se ha producido: la cultura es productora a condición de que los sujetos la produzcan. Por los movimientos incesantes que giran alrededor de la formación, la trayectoria se puede comprender con la metáfora del vuelo de la mariposa más que con la trayectoria de una bala, lo que es comprensible porque la formación no se guía por la idea de la certeza de su propia condición. Es en todo caso, la viva exaltación de lo contingente”²⁸

En el mismo sentido Cacho A.M. opina:

“Al emplear el término trayectoria no pretendo establecer un curso o un destino fijo, no es un camino que se puede prever o del cual se puede trazar un mapa, sino un movimiento continuo que tiene un impulso propio además de un campo de influencias. Tiene una coherencia a través del tiempo que conecta el pasado, el presente y el futuro. Entendemos las trayectorias como la secuencias de experiencia, ya sean formativas o laborales. Se estructuran por el tiempo en tres dimensiones: en la dimensión del tiempo biográfico se establecen secuencias según los ciclos de vida; en el tiempo educativo según los ciclos y dinámicas escolares; y en el tiempo histórico, en el que se presentan diferentes oportunidades y limitaciones a partir del contexto social, de las políticas laborales y educativas”.

Vista así la concepción de trayectoria, resulta sumamente amplia, compleja y dinámica porque efectivamente el tránsito docente no es algo ya establecido, ni es lineal, tampoco se da en lo abstracto sino que se construye y se reconstruye cotidianamente en un determinado espacio (escuelas bilingües, comunidades indígenas) y determinado tiempo (ciclos escolares, políticas educativas y sociales) mediante una interacción intensa, a partir de la identidad específica de cada sujeto indígena hacia la reconfiguración de una determinada identidad profesional conforme al contexto y rol que cada uno juega.

En el caso concreto de los docentes de la región de Cuicatlán, su trayectoria se torna bastante singular por su carácter de origen étnico, la cultura institucional que caracteriza al subsistema de educación indígena y la fuerte presencia de la vida sindical que influye como movimiento de la sección 22, además de las armónicas y tensas relaciones con los alumnos, con los padres de familia, comité de educación, autoridades locales –municipales y un rasgo muy evidente, la

²⁸ Véase A. Serrano, (1999). Que desarrolla: Alrededor de la idea de formación en: La investigación educativa en México.

acostumbrada fricción tanto educativa, gremial y social que viven frente a los docentes del subsistema de primaria general.

Todos estos elementos que se interrelacionan dialécticamente, hacen posible la trayectoria profesional del docente indígena además de los conceptos de identidad e identidad profesional que van de la mano con la trayectoria. Así, para nosotros la identidad parte desde la propia personalidad del sujeto pero que no se queda petrificada ahí, sino que la identidad es movediza conforme a los acontecimientos contextuales. Además la identidad sólo es posible en la interacción con los otros cuando se comparte un territorio, ideas, creencias y una forma de vida. En tal dirección, para (Medina, 1992):

“La identidad del maestro normalista se remite a las relaciones entre maestros y estrategias de participación en la vida escolar tanto en la historia personal y profesional, como en la historia de cada escuela, (...) la escuela como institución en términos de sus actores, los cuales expresan, concepciones, saberes e intereses de las prácticas que conforman la vida cotidiana de la escuela. Los procesos generacionales son expresión activa de la socialización de saberes, de formas de sobrevivencia, así como de legitimación de prácticas e intereses en el ámbito de lo cotidiano. Por ello dentro de los espacios de la institución escolar se forman identidades capaces de reproducirla o subvertirla. Los nexos entre los maestros nunca son estáticos y predefinidos, sino que se constituyen a partir de procesos y contenidos diversos. Las relaciones se interpretan como producto de la institución y de saberes y prácticas de los sujetos. En el espacio escolar se recrean distintas voces y discursos silenciados, que son palpables en los proyectos de la propia institución. La escuela se configura como un lugar material y simbólico de convergencia, confrontación y lucha”²⁹

Queda claro que ni las escuelas, ni las políticas educativas u otras instituciones relacionadas con la educación, a pesar de la cultura normativa que las caracteriza, no logran determinar las trayectorias e identidades de los docentes indígenas, más bien existe como lo asevera la Dra. Medina una permanente lucha entre la reproducción acrítica de lo preestablecido, la apropiación gradual de una identidad normativa-institucional y el ejercicio de una práctica docente que reflexiona y trasciende esta identidad institucional en la búsqueda de la identidad profesional, teniendo como referencia la identidad propia. Desde esta perspectiva,

²⁹ P. Medina (1992). Tesis de maestría. Pg 18.

consideramos desarrollar nuestro tema apoyándonos de la nueva sociología en su teoría de la resistencia, como argumento educativo, filosófico, cultural y político:

“El concepto de resistencia es una construcción teórica e ideológica valiosa que proporciona una perspectiva importante para el análisis de la relación entre la escuela y la sociedad. (...) La noción de resistencia subraya la necesidad de entender con mayor profundidad la manera compleja que la gente media y responde a la conexión entre su propia experiencia y las estructuras de dominio y coacción. Las categorías centrales que surgen en una teoría de la resistencia son las de intencionalidad, conciencia, significado del sentido común y naturaleza y valor del comportamiento no discursivo. En segundo lugar, el concepto de resistencia añade una nueva profundidad a la noción de que el poder se ejerce por y sobre gente que se encuentra dentro de contextos diferentes, en donde se estructuran relaciones de interacción entre dominio y autonomía. (...) el elemento central en el análisis de cualquier acto de resistencia debe ser una preocupación por descubrir el grado en que pone de relieve-implícita o explícitamente-la necesidad de luchar contra el dominio y la sumisión”³⁰

A través del enfoque teórico de la resistencia, podemos distinguir que las relaciones entre los sujetos sociales y las instituciones no son mecánicas, por el contrario son bastante complejas. Además desde esta perspectiva nos permite rescatar los espacios educativos como instrumentos de emancipación, asimismo a autores que se aproximan a esta corriente para apoyarnos de sus concepciones en cuanto a la formación docente.

Desde esta mirada, consideramos trascendente las conceptualizaciones de Carrizales (1995) y Torres (s/f) que rescatan una formación docente más integral que articula lo formal e informal, lo objetivo y subjetivo, los conocimientos personales y profesionales. Así también, resultan muy significativas las definiciones de Ferry y J. Claude en esta dirección:

“¿Qué es la formación? Es algo que tiene relación con la forma. Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. No sé si se puede decir así en español, pero formarse es “ponerse en forma”, como el deportista que se pone en forma. La formación es entonces completamente diferente de la enseñanza y del aprendizaje. O sea que la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soportes de la formación, pero la formación, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo por ejemplo. Cuando se habla de formación se habla de formación profesional de ponerse en condiciones para

³⁰ Véase H. Giroux, (1985). Teoría de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación.

ejercer prácticas profesionales. Esto presupone,...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 la 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. (...) Una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro. No se puede hablar de un formador y de un formado. Hablar de un formador y un formado es afirmar que hay un polo activo, el formador, y un polo pasivo, aquél que es formado. (...) Entonces lo que quiero decir es que el sujeto se forma solo y por sus propios medios. (...) Por un lado, uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros...Todas éstas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica...en un sentido positivo...La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo, salvo si encuentra los medios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo. Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación...³¹

Y más adelante:

“Actualmente se considera que la relación entre los formadores es una relación entre computadoras, es decir, entre individuos que son descritos de manera mecánica,...la actividad de formación es una actividad mecanicista...Cuando un formador realiza un retorno sobre si mismo, sobre sus motivaciones, deseos, angustias, maneras de tener miedo del otro, o no, tratamiento del otro como un objeto de poder o no; cuando hace, entonces... ese trabajo está efectuando un trabajo sobre si mismo, que de alguna manera lo constituye en sujeto real como persona con respecto a sí mismo y no como una máquina. Queda claro...que este tomar en cuenta la experiencia de sí mismo es inseparable de un cierto reconocimiento de que el otro sea otro sujeto...la formación ¿no podría ser un diálogo entre personas que son capaces de realizar un retorno sobre sí mismo?...La “conciencia para sí” aparece en el momento en que la conciencia de si encuentra en el otro no un objeto externo, sino un objeto que tiene sus propios deseos con relación a sí mismo. Es decir el otro en el momento en que se apunta a él como deseo o en que se lo ve como deseo, devolviéndonos algo de él. La simple “conciencia de sí” apunta al otro, lo ve como un objeto exterior. Yo me vuelvo conciencia para sí, es decir para mí mismo. (...) Es a través del reconocimiento del otro como sujeto que yo puedo reconocirme como sujeto. Esto es Hegel. Es la teoría del reconocimiento. Es decir, yo soy sólo si soy reconocido por el otro y reconozco a otro. Y por eso que las relaciones humanas implican una lucha por el reconocimiento. La palabra reconocimiento es muy importante aquí. No me puedo reconocer a mi mismo si no reconozco al otro. Y es ese reconocimiento que el otro tiene de mi lo que hace existir a mí. (...) No puedo pensar la formación de docentes quedándome a nivel de la didáctica pura, porque el docente es un maestro en relación con el sujeto niño al que él regresa, con el sujeto ante los sujetos niños. Hay necesariamente una relación con la infancia en la posición de un sujeto docente. Esto puede ser ignorado por un formador de

³¹ Cfr. G. Ferry, (1997). Acerca del concepto de formación en: Pedagogía de la formación.

base (Fb) y si no ayuda al formador, al formado docente (f) a tomar conciencia de esta relación con la infancia, el formador no sabrá crear en el formado un retorno sobre sí mismo. Pero sólo podrá ayudar al formado a hacer un retorno sobre su infancia, si es capaz de resolver él mismo los problemas que pueda tener con su propia infancia y la infancia en general. (...)Como ven, la formación de los docentes implica en cierto nivel el análisis de lo subjetivo inconsciente, si los sujetos son tenidos en cuenta en los sentidos señalados. Una formación técnica por computadora,...no toman en cuenta esto y a menudo ésta es una de las razones del fracaso”³²

El modelo de formación docente indígena que desarrollan las instituciones formadoras de docentes en el estado, es exactamente lo contrario del reconocimiento a partir del otro, el retorno del ejercicio docente a través de la autocrítica y autorreflexión; por el contrario se acentúa y se delimita con mayor énfasis el rol del formador como el que sabe y el rol del formado como espectador. Entonces; ¿será una formación profesional la que caracteriza la cotidianidad educativa de los docentes indígenas de la región Cuicateca?

4. Enfoque metodológico

La metodología de trabajo de la que nos valemos en el abordaje y desarrollo de nuestro tema es desde el enfoque interpretativo, porque nos permite echar mano de otros recursos metodológicos como partes esenciales de la etnografía³³; de hecho el trabajo se fundamenta en lo cualitativo pero tampoco descarta lo cuantitativo o sea que estos elementos complementan el enfoque antes referido a fin de acercarnos e interpretar lo más posible los distintos fenómenos sociales que atraviesan a la realidad. En este sentido, Piña O. señala que:

“La interpretación de un acontecimiento social se realiza de manera parcial, porque el investigador observa desde un ángulo determinado. (...)El investigador no percibe un acontecimiento sino la manera como éste aparece al pensamiento, de suerte que un fenómeno singular puede tener distintos acercamientos dependiendo de su percepción (teorías, supuestos, intencionalidad. ...) La interpretación se basa en las opiniones, las acciones y los actos de las personas, que son las percepciones inmediatas; pero va más allá de lo empíricamente observable. No basta con describir lo que se ve, o sea desde el lugar dónde se coloca el observador, sino que es importante observar lo que se va a describir, que a su vez implica ya una selección (...) La interpretación depende del sentido del actor y de la construcción que el investigador realiza de esto. La construcción está mediada por la (s) teoría(s) que explicita o implícitamente guían el trabajo del

³² Véase J. Claude (s/f). Reflexiones sobre el tema.

³³ Cfr. Bertely, Ma. Conociendo nuestras escuelas.

investigador, porque este nunca llega “limpio” a la realidad empírica, sino que lo acompañan prenociones y supuestos que iluminan su sendero”³⁴

Para nuestro tema, este enfoque nos permite no quedarnos con las opiniones de los informantes sino conjugarlas con nuestros referentes desde alguna posición teórica según el contexto. Como bien dice F. Erickson,³⁵ la esencia de este enfoque interpretativo es que resulta más inclusivo, se fundamenta en el significado humano en la vida social, se centra en el contenido más no en el procedimiento.

Bajo esta premisa recurrimos esencialmente a la entrevista cualitativa³⁶ (a profundidad) a modo de conversación para documentar, analizar e interpretar las voces marginales de los docentes fundamentalmente, cuicatecos, chinantecos, mixtecos y mazatecos los cuales confluyen e interactúan cotidianamente junto con otros docentes de otros pueblos incluidos los mestizos; por tanto es que se trabajó en una región, sobra decirlo, interétnica por su composición la cual es producto tanto en lo geográfico como histórico y político.

Así, a través de sus historia escolares y profesionales de estos docentes se busca comprender el sentido y significado de sus acciones en relación a las múltiples dimensiones que confluyen y articulan su quehacer socioeducativo.

Este marco interpretativo y cualitativo “nos remite inmediatamente a los sujetos y los coloca en el centro de las reflexiones, el sujeto no es considerado como mero “objeto de estudio” sino como persona situada en una trama de relaciones en el mundo que él construye de determinada forma y que se expresa en sus acciones”. Al mismo tiempo, el investigador es otro sujeto que situado en su posición de

³⁴ Véase Piña Osorio J. Manuel (1998). La vida cotidiana escolar de los académicos de ciencias sociales de la UACH en: La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas, México.

³⁵ Cfr. Frederick E. (s/f). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza.

³⁶ Cfr. M. S. Valles (2002). Las entrevistas cualitativas en perspectiva histórica en: Entrevistas cualitativas. Cuadernos metodológicos, 32. Centro de Investigaciones Sociológicas CIS.

investigador sostiene no la clásica relación sujeto-objeto sino la relación sujeto-sujeto”³⁷

Se trata de un respeto absoluto a la personalidad de los profesores informantes como constructores de su trayecto docente. Entonces el proceso de nuestra indagación se orientó en una relación horizontal y dialógica entre los sujetos docente indígenas y el investigador.

En este contexto la comprensión de lo procesos de formación de los docentes indígenas y sus trayectorias profesionales cobra importancia en el análisis de la configuración del Subsistema de Educación Indígena en Oaxaca y de forma particular, en la jefatura de zonas de Cuicatlán, espacio desde el cual he trabajado en los últimos años.

³⁷ Véase M. Cacho Alfaro M. (2003) La identidad profesional de los profesores de primaria de la Región del Bajío Leonés.

CAPÍTULO II

DESCRIPCIÓN HISTÓRICA DE LOS MOMENTOS Y ESPACIOS DE FORMACIÓN DOCENTE INDÍGENA DE OAXACA. POLÍTICAS E INSTITUCIONALIZACIÓN

En este capítulo, describiré el proceso de creación del subsistema de educación indígena en el Estado de Oaxaca, principalmente centraré mi atención en los programas de formación docente y de las instituciones que se fueron instaurando, de acuerdo a las reformas políticas, ya por más de cuarenta años la institucionalización tanto de la formación como de la educación indígena y de sus docentes.

Esto resulta fundamental, en tanto que se requiere comprender los contextos sociales y educativos que definen a las trayectorias profesionales de los docentes indígenas pues éstas se encuentran, en muchos casos, determinadas por los modelos y por los establecimientos que han impartido los llamados “cursos de Inducción a la docencia”, lo cual definía los perfiles académicos para la incorporación al servicio, además de su inclusión a instancias de formación, acentuándose aquellas que ofrecen cursos de capacitación y actualización.

Los siguientes apartados se encuentran definidos en relación con la descripción de los distintos momentos y espacios de formación docente indígena a nivel estatal, destacando las modalidades que se especifican a partir de la inclusión ya sea como promotor cultural hasta la figura de docente indígena, lo cual se expresa a partir de una escolaridad previa, con primaria concluida, como es el caso de INI y los Centros Coordinadores Indigenistas, o bien, secundaria hasta la actualidad bajo el requerimiento que se centra en el bachillerato terminado y la creación de la licenciatura, en dos modalidades, escolarizada y semi-escolarizada. Se sugiere consultar el **Anexo 5**, en donde se presenta la cronología de los espacios y momentos de formación docente indígena en su expresión estatal.

1. El promotor cultural del INI (C.C.I.)

La primera etapa de esta modalidad educativa, inicia con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) por decreto presidencial en 1948, más tarde se crean los Centros Coordinadores Indigenistas (CCI) que inician en San Cristóbal, Chiapas en 1951. Posteriormente, en 1954-1955³⁸ se instalan en la Mixteca Baja y en la región del Papaloapan; en 1957 en la Mixteca Alta y, en 1960 en Huautla de Jiménez, que corresponde a la sierra mazateca de la región cañada, Oaxaca.

El INI, para concretar su proyecto educativo-indigenista, contrató jóvenes originarios de las regiones donde se instalaron los CCI, es decir en Jamiltepec, Temascal, Tlaxiaco y la Sierra mazateca, región Cañada (Huautla de Jiménez). Estos jóvenes eran denominados “promotores” y su función educativa consistió básicamente en el manejo de cartillas sencillas por medio de la lengua materna para castellanizar y alfabetizar. Asimismo, realizaron actividades extraescolares para el “desarrollo” de la comunidad donde estuvieran laborando, para ello

“El contenido formativo se fragmenta en tres categorías principales: 1) El destinado a que los promotores culturales asimilen o afirmen lo que van a transmitir durante el periodo inmediatamente posterior a la reunión específica y los métodos y técnicas de la 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 ladrillos, teja, etc., y 3) El que pretende el incremento del bagaje cultural de los promotores: Cada fin de año tiene lugar un curso de capacitación de contenido mayor que el de los anteriores cursillos de preparación”.³⁹

A grosso modo, estos son los antecedentes de la creación del subsistema de educación indígena en el estado de Oaxaca, es decir, tanto su conformación en escuelas específicas como en la composición del magisterio que atiende y labora en la enseñanza directa en las ocho regiones culturales, geográficas y étnicas que actualmente son consideradas y que conforman al Estado de Oaxaca: región

³⁸ Véase M. Nolasco (1997) que desarrolla trabajos sobre Educación Bilingüe en Oaxaca. En: B. Garza (Coord.). Políticas lingüísticas en México.

³⁹ Ver G. Beltrán, citado en el “Proyecto sobre la primera escuela normal indígena bilingüe e intercultural”(1997).

cañada, región mixteca, región papaloapan, región sierra norte, región de los valles centrales, región sierra sur, región del istmo y región costa. (Véase **Anexo 6**, del estado de Oaxaca y las ocho divisiones regionales)

2. Creación del Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües e Instituto Federal de Capacitación del Magisterio: (SNPCMB) (IFCM)

En consecuencia, después de once años de trabajo del INI (1951-1962), se crea el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües en febrero de 1964 producto de la VI Asamblea Nacional Plenaria convocada por el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE), como necesidad prioritaria de un sistema de enseñanza de educación bilingüe en la sociedad indígena.

En tal sentido, se recluta al mayor número de jóvenes hablantes de una lengua indígena con el perfil de primaria y secundaria, quienes antes de iniciarse como docentes indígenas, tenían que recibir un Curso de Inducción a la Docencia que comprendía los siguientes aspectos:

“1. Lectura y escritura del idioma,. 2. Manejo de los materiales de enseñanza, 3. Elaboración y uso del franelógrafo y preparación y aplicación de las sílabas, 4. Práctica de elementos sencillos de dibujo y de la escritura Scrip, 5. Enseñanza de cantos y juegos organizados, 6. Ejercicio y redacción en español de: solicitudes, cartas, recibos, etc., 7. Lectura en silencio y oral en español, 8. Ejercicios de orden alfabético, 9. Ejercicios aritméticos de las cuatro operaciones, 10. Prácticas de civismo: a) Cómo conducir una junta con los padres de familia... b) Cómo conducir una junta con los vecinos,...de beneficio social, c) Sugestiones para conmemorar las fechas del calendario cívico, 11. Prácticas elementales de primeros auxilios, 12. Orientación general sobre la acción indigenista...y sobre la función del promotor cultural...13. Uso de la estadística...sobre el trabajo desarrollado: a) Para facilitar las labores de los promotores,...b) ...creación de internados indígenas (San Antonio Eloxochitlán) y c) El I.F.C.M inscribió a los promotores...y maestros bilingües en primer año de secundaria y primer año de normal”.⁴⁰

En efecto, para dar cumplimiento a un acuerdo más de la VI Asamblea Nacional Plenaria, en el sentido de exhortar a los promotores y maestros bilingües que no habían terminado los estudios de educación normal, se propuso que lo hicieran mediante cursos especiales impartidos por el IFCM, que insertaba al docente indígena de Oaxaca en una supuesta “profesionalización”. Uno de los docentes

⁴⁰ R. Hernández (2000) en, La educación para los pueblos indígenas de México.

que vivió este proceso, lo describe desde este punto de vista "...yo entré con primaria, porque era lo que había y después hice mis estudios de secundaria, de haberla culminado...en aquellos tiempos veníamos a estudiar a la ciudad de Oaxaca en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio..."(E/4,RC).

Lo que implicaba un gran esfuerzo no sólo económico sino mental, moral y físico para el docente quien tenía que sacrificar los gastos de su familia y, desde donde estuviera laborando, tenía que caminar muchos kilómetros para tomar el transporte hacia la ciudad capital, e incorporarse a los cursos semiescolarizados cada quince días y los cursos de verano durante el periodo vacacional.

Debido a que los programas del (IFCM), no respondían a las necesidades profesionales y contextuales de los docentes indígenas, como lo afirma uno de los investigadores del tema de la educación indígena: "La estructura curricular de los programas del IFCM era semejante a la de las normales, únicamente variaba su modalidad; es decir, el énfasis en el proceso formativo descansaba en la necesidad de otorgar modalidades de nivelación magisterial, más que en la necesidad de incidir en la problemática de la educación indígena" (Rebolledo;1994:51).

Es decir que el IFCM, no se orientaba hacia una formación profesional específica que dotara de las herramientas teóricas-metodológicas y filosóficas, que respondiera a un contexto heterogéneo de más de 16 lenguas y culturas de los pueblos originarios de Oaxaca, sino más bien, sólo se trataba de certificar e igualar en documentos el perfil del docente indígena, comparado con los docentes no indígenas del magisterio estatal y nacional.

Así, el IFCM en 1972 deja de funcionar en Oaxaca y a nivel nacional por su contenido y estilo estandarizado, que resultó inoperante, no logrando impactar en los procesos "profesionales" de los docentes Oaxaqueños, como tampoco influyó

en los cambios con respecto a la política educativa de la sociedad nacional e indígena.

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

3. Constitución de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM)

Desde un año antes de la desaparición del IFCM, se crea por decreto presidencial en 1971 publicado en el diario oficial de la federación, la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI) cuyas funciones específicas establecieron dos dimensiones

“I. Organizar, dirigir y administrar, desarrollar y vigilar en el medio indígena: a) La alfabetización por promotores bilingües, b) Los planes tendientes a elevar el nivel económico y cultural de las comunidades indígenas, c) Las brigadas de mejoramiento indígena, d) Las procuradurías de asuntos indígenas y e) La educación de las comunidades indígenas por maestros bilingües. II. La formación de promotores y maestros bilingües en Centros de Integración Social”.⁴¹

Respecto al rubro II, los aspirantes a docentes indígenas durante el curso de inducción, simultáneamente eran capacitados para promotores culturales bilingües y cursaban asignaturas equivalentes al primer año de secundaria en los (CIS). Así mismo, en el marco de la DGEEMI, se inicia por vía experimental un curso de “Técnico Bilingüe de Educación Indígena” para los docentes en servicio que se enfocó a planes y programas de estudios curriculares equivalentes a los de las escuelas normales del país con algunas adecuaciones.

Esta carrera de “Técnico Bilingüe de Educación Indígena” no concluyó satisfactoriamente, porque las autoridades educativas no le dieron reconocimiento

⁴¹ R. Hernández (2000), op. Cit.

oficial y, la Dirección General de Normales, argumentó no reconocerla por extender títulos de profesores normalistas sin ninguna especificidad.

En un lapso no mayor de siete años, se constituye la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM) a través de un convenio con la DGEI (1978). Concretamente en el estado de Oaxaca se instala como subsede en el Centro Regional núm. 19; y con el afán de responder a las aspiraciones y necesidades educativas de los pueblos indígenas, se crea la carrera de Profesores de Educación Primaria Bilingüe-Bicultural.

En el caso de Oaxaca, esta carrera provocó en la gran mayoría de los alumnos-docentes una reacción de rechazo y, en el contexto de una vivencia y auge del movimiento magisterial oaxaqueño a principios de los años ochenta, salieron a las calles con una serie de acciones entre marchas, paros y plantones hasta lograr la anulación del agregado bilingüe bicultural y quedar únicamente como profesor de educación primaria.

Una de las razones fundamentales de esta objeción, se debió a que los docentes concebían el término bilingüe-bicultural como mero agregado político sin encontrar en los planes de formación, una pedagogía diferenciada conforme a sus necesidades específicas. Al respecto, Calvo y Donnadiou sostienen:

“El plan de estudios y los programas de la carrera de profesor de educación primaria bilingüe y bicultural respondían a dos objetivos: 1) ofrecer el contenido del nivel normal para permitir la titulación de los maestros indígenas; y 2) ofrecer el contenido bilingüe y bicultural para así cumplir con el objetivo de la educación indígena. En esencia, el plan de estudios era el mismo que el Consejo Nacional Técnico de la Educación había elaborado para las escuelas normales federales del país que formaban a los profesores de educación primaria”.⁴²

La oposición a esta modalidad profesional, en cierta medida obedeció a los imaginarios de la homogeneidad y profesionalismo en el papel pero, cabe hacer la reflexión ¿no será que este agregado también trastocaba de alguna manera la

⁴² Ver B. Calvo y L. Donnadiou que desarrollaron estudios sobre la capacitación de promotores y maestros bilingües Mazahuas del Estado de México. En Una Educación ¿indígena, bilingüe y bicultural?.

cuestión identitaria del docente indígena y por ende limitaba su transferencia a otros niveles educativos?.

4. Proyecto: Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO)

Resulta relevante hacer mención del proyecto (IIISEO) conocido como el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca, que se creó bajo el régimen del gobierno estatal de Víctor Bravo Ahuja en 1969; como un espacio más de formación docente en el marco de las políticas educativas cuya perspectiva se perfilaba a la integración desde las políticas estatales y nacionales.

Es relevante en el sentido de que los docentes indígenas que accedieron por esta vía (IIISEO), pertenecen al magisterio indígena estatal conocidos oficialmente como maestros del Plan Piloto, pero su particularidad radica en proceder de un proyecto castellanizador estatal con características muy específicas:

“El IIISEO tenía tres objetivos básicos: investigación de las lenguas y culturas indígenas, aprovechar lo positivo de tales grupos para la creación de verdaderos valores culturales y poner a disposición de los grupos indígenas oaxaqueños los recursos de la ciencia y la técnica para que participen en la construcción de una nueva sociedad, sin miseria, insalubridad e ignorancia. En la práctica, la actividad del IIISEO se orientó a cinco aspectos: investigación, aplicación, proyección, coordinación y docencia, y finalmente se puso especial énfasis en el primero y el último. En docencia el IIISEO se propuso un programa de cuatro niveles, en el primero se capacitarían promotores bilingües, en el segundo técnicos en desarrollo rural, en el tercero licenciados en integración social y el cuarto los posgrados. En la realidad, la base y sostén del IIISEO fue la preparación de los promotores culturales bilingües. De 1969 a 1974 el IIISEO preparó a más de 500 indígenas: 400 promotores, 50 técnicos en educación bilingüe, 40 maestros especializados en educación bilingüe y 30 licenciados en administración...en el medio indígena e incluso inició un posgrado”⁴³.

La parte operativa del proyecto, tropezó con algunos problemas:

“Si no había escuelas, no había suficientes muchachos con primaria...para ser capacitados como promotores. Por tanto se decidió ofrecer un programa de primaria acelerada,...previo a su aceptación en los cursos de promotores. Otro problema práctico fue el pobre manejo del español de los promotores en general. Se puso en operación un programa de mejoramiento del castellano ya que los promotores bilingües estaban destinados a los cursos preparatorios en los que

⁴³ Ver M. Nolasco(1997), que desarrolla Educación Bilingüe en Oaxaca...En Políticas lingüísticas en México.

debieran enseñar español oral...Eran cuidadosamente seleccionados, y se les capacitaba para enseñar español como segunda lengua y para promover cambios en sus comunidades, por lo que recibían preparación en extensión agropecuaria y en enseñanza de carpintería, albañilería, electricidad,...código agrario...”⁴⁴.

Algunos protagonistas directos que se formaron en este proyecto IIISEO hacen alusión a los contenidos curriculares y proceso de selección en este sentido:

“ Las actividades educativas empezaron en enero de 1970; durante 10 meses recibimos clases de cocina, albañilería, costura, peluquería, deportes, lingüística, sociología, antropología, técnicas agrícolas, avicultura, apicultura, cunicultura, electricidad, primeros auxilios, etc. Fueron 25 materias diferentes, impartidas en horarios de 5:00 a 14:00 y de 16:00 a 20:00 hrs.,...el examen fue de conocimientos generales, y de manejo de la lengua indígena. Después dieron los resultados: 70 mujeres y 30 hombres fuimos aprobados. Todos estábamos contentos y algunos hasta llegamos a pensar que éramos muy inteligentes. Los compañeros reprobados partieron a sus lugares de origen con la esperanza perdida; otros, todavía quisieron hacer un intento más y fueron a suplicar que se les permitiera entrar”⁴⁵.

Evidentemente que la esencia del proyecto IIISEO, se orientaba hacia una visión paternalista de dar los “elementos técnicos-científicos” para que la sociedad indígena saliera de su “ignorancia”, “progrese” y se “integre” al desarrollo, teniendo como herramienta efectiva y contundente la enseñanza del español.

Cuestión que los egresados desde su condición de alumnos fueron percibiendo y rechazando en diferentes momentos discreta o abiertamente. Más tarde, en el campo de los hechos, esta oposición se tornó en resistencia y conciencia étnica, impactando fuertemente estos docentes (egresados de IIISEO) no sólo en el plano político desde su constitución como organización civil (CMPIO)⁴⁶, sino en el terreno educativo, en donde es de reconocerse cómo la jefatura ha reflejado cambios cualitativos desde su estructura organizativa, por ejemplo, los cargos de

⁴⁴ Ibid. P. 210.

⁴⁵ Véase E.García, S. Salazar, S. Acevedo y F. Soberanes. (1994). Documento de trabajo que versa sobre trayectorias de capacitación de los primeros promotores del IIISEO.

⁴⁶ Ya como Coalición de Promotores egresados del IIISEO, nos integramos a la lucha popular, formando parte de la COCEO, en la cual llegamos a participar hasta 20 organizaciones. En el terreno educativo, desde los inicios de la Coalición se ha dado un cuestionamiento de los métodos, estrategias educativas y de los materiales didácticos dirigidos a los niños o a los sujetos de aprendizaje. Estas inquietudes al interior de la Organización nos han llevado a discutir los materiales de la oficialidad, y siempre hemos buscado propuestas alternas. Así hemos recibido con buen agrado la participación de diversos pedagogos, antropólogos, lingüistas, etc. (CMPIO, 1994: 23-46).

supervisores y jefe de zonas de supervisión: son rotativos y nombrados en asamblea general, lo cual ha sido un ejemplo para otras jefaturas y, por consiguiente ha permitido la recuperación del comunalismo mediante acciones educativas en el marco de un Movimiento Pedagógico, tales como congresos con alumnos, padres de familia, maestros y especialistas.

Entonces, el IIISEO al desaparecer en los primeros años de la década de los ochentas, deja huella que genera esta Coalición de docentes indígenas a pesar de que, también algunos egresados de esta Institución se transformaron negativamente como lo afirma (Nolasco;1997:212,213)”...otros egresados del IIISEO decidieron quedarse en su región de origen, pero como caciques locales independientes,...entre los primeros diputados locales del país, por el PRI por supuesto, se cuentan egresados del IIISEO, al igual que los primeros indios que llegaron a las cámaras de diputados y senadores nacionales”.

5. Espacios de Nivel Licenciatura: (ENSO, CIESAS, CISINAH, UPN)⁴⁷

Después de esta breve caracterización de la (CMPIO), pasamos a revisar cómo los docentes que se involucraron y lograron concluir sus estudios profesionales en el nivel básico, aunque más desde una óptica de credencialización que de formación para las particularidades culturales, lingüísticas y étnicas de la sociedad indígena, tenían las limitadas opciones de continuar estudios superiores en la Escuela Normal Superior de Oaxaca (ENSO) y en distintas instituciones dentro y fuera del Estado cuyas características básicas son: Escuelas Normales Superiores y de financiamiento privado. Entre las Normales que los profesores refieren, se encuentran la Escuela Normal Superior del D. F. de los Estados de Tlaxcala y Puebla y la Escuela Normal Superior del Sur de Tamaulipas.

En los casos de las Normales particulares, incorporadas a la SEP se caracterizaban por representar un negocio, sus cursos eran intensivos, por ejemplo los de verano (julio-agosto), equivalían a un semestre y al término de la

⁴⁷ Siglas que corresponden a las siguientes instituciones: Escuela Normal Superior de Oaxaca, Centro de Investigación y Estudios de Antropología Social y Centro De Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia y Universidad Pedagógica Nacional.

carrera se expedía un título al interesado, con estudios superiores para transferirse a otros niveles educativos como telesecundarias, secundarias generales, técnicas y Normales.

En el verano de 1984 (julio-agosto), el gobierno del Estado da un golpe a las Normales Superiores desapareciéndolas y en el caso de la (ENSO hoy ENSFO), quedó bajo el mando de la dirección de Cultura y Recreación. Realizó una depuración de alumnos dando de baja a los alumnos que presentaban irregularidad en sus documentos personales y a los alumnos-maestros que cursaban los primeros semestres, hasta dejar un reducido número de estudiantes; cuestión que provocó la salida de algunos profesores indígenas a otros estados para continuar sus estudios en las Normales particulares antes referidas.

Por estos mismos años entre (1982 y 1983) funcionó la licenciatura en Antropología Social⁴⁸, sistema abierto creada por la Escuela Nacional de Antropología e Historia de INAH. La formación estaba dedicada a maestros indígenas. Durante su existencia no produjo ningún graduado, aunque posteriormente se titularon tres estudiantes. Al politizarse dicho proyecto, por un lado los intereses corporativos-gremiales de los estudiantes en contraste con la visión tecnocrática de los burócratas de la ENAH dicha licenciatura tuvieron una corta vida.

En 1978, el Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CISINAH), diseñó un programa de formación docente en coordinación con el INI y la DGEI, para contribuir con uno de los planteamientos de la Dirección General, de formar profesionales indígenas a nivel licenciatura. Por tanto, los docentes indígenas oaxaqueños en la medida de sus posibilidades sobre todo económicas y con los requisitos básicos tales como: ser originario de un pueblo indígena y hablar la lengua de origen, estar en servicio, tener el perfil de

⁴⁸ Véase Miguel A. Bartolomé . Las palabras de los otros: La antropología escrita por indígenas en Oaxaca en Cuadernos del Sur. Revista de ciencias sociales. Año 9 núm. 18, marzo del 2003, México.

normal básica o bachillerato, accedían a esta licenciatura en Etnolingüística. Desgraciadamente sólo hubo dos generaciones, la primera en 1979 y 1982 en Pátzcuaro, Michoacán y la segunda en San Pablo Apetatitlán, Tlaxcala entre 1984 y 1988.

En febrero de 1980, también fue abierta la licenciatura en Ciencias Sociales por la misma institución (CISINAH) que más tarde cambió de nombre y estructura para formar el (CIESAS). Dicho proyecto tuvo el mismo objetivo de profesionalizar la práctica del docente indígena del estado y del país, pero al igual que el proyecto anterior, sólo tuvo dos generaciones: una entre 1980 y 1984 y otra entre 1985 y 1988.

6. Creación de la UPN

Con respecto a la UPN, sus antecedentes datan desde la modalidad de Sistema de Educación a Distancia (SEAD) (1979), hoy unidades y subsedes. Fue muy incipiente por el número reducido de alumnos-maestros que tenía por:

“...dos situaciones: 1) El desprestigio de esta por las características mismas de su creación (era considerada como institución para charros), esta tendencia fue muy difundida gracias al movimiento magisterial en Oaxaca, (tendencia a no aceptar lo de las imposiciones, se decía que era elitista, para supervisores o para los familiares de estos; para los jefes, el desprestigio también venía por la defensa del normalismo; 2) La visión más generalizada es que no tenía perspectiva de movilidad profesional y social (la idea era de que el que estudiaba en esa escuela, cuando mucho aspira a director de escuela primaria y no se puede aspirar a otros niveles por lo que el sueldo es menor (esto es debido fundamentalmente al tipo de licenciatura implementada a distancia). Esta visión no solo es con respecto a la unidad que funciona en Oaxaca, sino es para toda la institución...”⁴⁹.

Tal aseveración tiene su fundamento en los orígenes de la UPN (creada en marzo de 1979), con el supuesto de profesionalizar al magisterio nacional, pero en el fondo subyacen intereses políticos a tal extremo que se convierte en la bandera política del régimen de López Portillo y por ende, de la SEP y el SNTE. Desde este

⁴⁹ Véase F. Martínez (1996), que desarrolla la tesis de licenciatura titulada: “La práctica profesional del egresado de la licenciatura en educación indígena de la UPN, unidad Ajusco: El caso de Oaxaca.

enfoque y de entre los diversos estudios realizados, se destaca el siguiente fragmento:

“La creación de la UPN fue el resultado de las negociaciones SEP-SNTE, en las que por un lado los tecnócratas de la SEP planteaban un proyecto académico, y por el otro, el SNTE demanda la creación de una institución masiva, rectora, que permitiera a sus agremiados satisfacer las aspiraciones de ascenso económico y social, manteniendo aspectos de clientelismo sindical...Se impone el proyecto SEP, lo que trae como consecuencia serias fricciones con el grupo Vanguardia Revolucionaria (V.R) del magisterio del SNTE; esto hace necesario volver a las negociaciones. El resultado fue, por un lado, que en el sistema escolarizado se implementa el proyecto de la SEP y, por otro, para dar respuesta a los requerimientos del SNTE, se instrumenta el sistema abierto instalando unidades-UPN en los Estados de la República”⁵⁰

Esto significa entonces, que desde sus inicios la UPN obedece, como bien lo afirma la autora de la cita, a intereses de grupos hegemónicos donde cada a uno le tocó su parte: a la SEP la modalidad escolarizada (elitista) unidad Ajusco y, al SNTE los cursos semi-escolarizados en las unidades estatales con una tendencia populista.

Desde esta pugna de intereses, en relación estrecha con las políticas de Modernización Educativa como un proceso, se crea la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) en 1982, a través de un convenio interinstitucional⁵¹ de buena voluntad entre la DGEI y la UPN. Se dice de “buena voluntad” porque no existe un convenio firmado, incluso la generación 90-94, intentó organizarse para obtener estas firma con la intermediación de un exdirector⁵² de la DGEI y un exgobernador⁵³. Pero sólo quedó en el intento ya que las demás generaciones que nos han sucedido, no han vislumbrado este incidente protocolario.

La Licenciatura en Educación Indígena(LEI), inició ajustándose a la estructura curricular ya existente de la UPN con las siguientes adecuaciones:

⁵⁰ Cfr. L. Parga (1998). Génesis de la Universidad Pedagógica Nacional.

⁵¹ Ver G. Herrera (197). Que desarrolla antecedentes de la creación de la licenciatura de Educación Indígena. Ajusco afirmando: “fue así que se estableció un acuerdo interinstitucional, aún no firmado con la DGEI y la UPN a partir de 1983”.

⁵² Prof. Enrique Ku Herrera.

⁵³ Lic. Heladio Ramírez López, exgobernador del Estado de Oaxaca.

“1) área de formación básica: “redacción e investigación documental, sociedad mexicana, matemáticas e historia de las ideas”; 2) área de integración vertical compuesta de dos cursos de metodología de la investigación en ciencias sociales, dos de política educativa en México y uno de estadística básica; 3) área de concentración profesional donde se impartían las siguientes materias: antropología de la educación, sociolingüística y bilingüismo, administración de las instituciones educativas, situaciones interculturales, pedagogía bilingüe, etc. ...”⁵⁴.

La primera generación en el caso de Oaxaca fue exclusivamente de supervisores, ya que la convocatoria exigía dos requisitos muy selectivos: ser supervisor y tener Normal Superior terminada. Requisitos imposibles para los docentes frente a grupo. Más tarde se flexibilizaron estos dos criterios pero se impusieron otros: mayor apertura a determinada etnia con un cupo limitado, además las convocatorias ya no fluyeron abiertamente sino directamente a las jefaturas de zonas de supervisión. Éstas a su vez, las guardaron veladamente, además habría que enfrentar una serie de obstáculos administrativos, dependiendo de quién se trataba (aspirante a la LEI). Así las trabas se dan desde los centros de trabajo hasta el Departamento de Educación Indígena hoy Dirección de Educación Indígena y la subdirección de personal del IEEPO.

Es decir y sobre todo en la época de la agitación magisterial oaxaqueña, en sus inicios entre “democráticos” y “vanguardistas”, esta lucha gremial intestina se reflejó de alguna manera en los tipos de aspirantes para la Licenciatura en Educación Indígena (LEI). Al respecto, uno de los egresados que investigó sobre el papel de los egresados de UPN, Ajusco narra:

“...hay dos tipos de aspirantes y dos vías para llegar a la UPN: Un tipo de aspirantes son los que pertenecen a V:R (Vanguardia Revolucionaria). Mientras estuvo la efervescencia político-sindical, este grupo se dedicaba más a actividades políticas abandonando completamente sus centros de trabajo por lo que eran repudiados (entre otras cosas), corridos por los “democráticos”....Otros aunque no fueran vanguardistas, pero por problemas laborales o por no trabajar eran corridos y desubicados. Estos se refugiaban en las jefaturas de zonas de supervisión o en el Departamento de Educación Indígena, donde veían la opción y resultaban apoyados...por las autoridades educativas (a quienes les quitaban un peso de encima por no tener donde ubicarlos), de venirse a estudiar a la UPN. Con esta trayectoria y este desempeño...¿Qué tipo de trabajo realizarán a su regreso?. ...El

⁵⁴ Véase J. Hernández (1994). Que desarrolla Educación Indígena. El currículum de formación de docentes indígenas en la UPN en: Diversidad en la Educación.

otro grupo de aspirantes...lo hacen con el conocimiento...del gremio (creo que son menos) con el compromiso de regresar a ayudar...”⁵⁵.

El caso es que estos antecedentes han propiciado que, en distintos momentos y distintas voces tanto de supervisores, jefes de zonas, maestros de base, director de educación indígena incluso, representantes de la Sección 22 y representantes de comités delegacionales, cuestionan el papel de los egresados de UPN, Ajusco y por tanto, el número de docentes oaxaqueños que habían accedido a éste único espacio escolarizado, ha disminuido considerablemente hoy día.

7. Década de los noventas: (ANMEB), (UPN),(ENSFO),(ENBIO)

Después de estos antecedentes profesionales del magisterio indígena estatal, surge la necesidad de revisar y analizar a partir de la década de los noventas, que es cuando se concreta la Modernización Educativa a través de la firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), (18-mayo-1992) por la SEP, SNTE, Gobernadores de los Estados y el Presidente de la República, que responden a los dictados de organismos financieros internacionales⁵⁶ como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Desde esta lógica, el (ANMEB) se sostiene bajo estos tres lineamientos generales:1. Reorganización del sistema educativo que alude un “auténtico” federalismo, para lo cual se transfiere a los gobiernos de los Estados los recursos financieros y administrativos, conservando el carácter nacional de la educación básica a través de la normatividad y el cumplimiento del artículo tercero.

2. El segundo lineamiento, hace referencia sobre la reforma de los contenidos educativos desde la aplicación de un programa emergente en torno a las asignaturas de español. Matemáticas, restablecer las materias de historia,

⁵⁵ Cfr. F. Martínez (1996). Op. Cit.

⁵⁶ Ver M. Noriega (2000). En: Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994. La descentralización es un proyecto impulsado por diversas agencias internacionales desde los años setenta. Surge, fundamentalmente, como respuesta a los problemas generados por la administración centralizada que caracterizó a la mayor parte de los sistemas educativos. Pero ha cobrado fuerza ahora en el contexto del Estado pequeño, de las crisis económica y de los programas de ajuste.

geografía y civismo, la educación para la salud y la ecología. En este apartado se privilegia el uso de los libros de textos y guías didácticos para el maestro.

Para el caso que nos ocupa, se destaca el tercer aspecto sobre “la revaloración de la función magisterial”, con relación a la formación docente que manifiesta:

“... en cada entidad federativa se establecerá un sistema estatal para la formación del maestro, que articule esfuerzos y experiencias en los ámbitos de formación inicial, actualización, capacitación, superación e investigación. En el caso de la formación profesional inicial, se diseñará un modelo con un tronco básico general y opciones orientadas a la práctica preescolar, primaria y secundaria (...) habrá una reforma curricular a fin de evitar la enorme dispersión de los actuales planes de estudio y, en cambio, capacitar al maestro en el dominio de los contenidos básicos. Actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio... lograr una actualización permanente (...) El gobierno federal otorgará los lineamientos, materiales, así como el apoyo presupuestal y logístico, para que los gobiernos de los Estados emprendan programas emergentes de actualización en sus entidades federativas...”⁵⁷

Con estos nuevos criterios de descentralización y trasladar a una condición de los estados más que de la federación, se genera lo que denomina el ANMEBN como “nuevo federalismo de la educación”, delegando así, las responsabilidades administrativas, financieras, excepto el control político-jurídico a los gobiernos estatales y con la supuesta creación de sistemas estatales de formación y su articulación con los distintos momentos y niveles de formación. La situación antes descrita llama a las siguientes preguntas y reflexiones: ¿Cómo son hoy día los procesos de formación docente indígena en el estado de Oaxaca? ¿En qué y cómo han cambiado? ¿Cuáles son los espacios de formación? ¿Cómo participan los docentes? ¿Responden a las particularidades étnicas, culturales y lingüísticas de la sociedad indígena? ¿Qué expectativas y perspectivas tiene el docente indígena en su profesionalización? ¿Qué repercusiones han tenido estas políticas como el ANMEB, en las trayectorias profesionales de los docentes indígenas?

El (ANMEB) resulta una coyuntura política que redefine las reformas educativas contemporáneas; primero, porque la federalización no es para erradicar el

⁵⁷ Cfr. SEP.(2000), Programa Nacional de Actualización. Lecturas del primer curso nacional para directivos de educación primaria.

centralismo y burocratismo sino más bien, resulta una estrategia de distribución del poder desde el centro hacia los Estados.

“La descentralización político-administrativa se considera no como algo que aumenta la participación de los grupos sociales; lo que cambia no es la participación en el poder sino la ubicación de éste. Los hechos están demostrando que el planteamiento se distancia de la realidad. Se han conocidos casos escandalosos de corrupción a raíz de que algunas instituciones gozan de demasiada libertad, pues no existen niveles centrales y esto determina que cada quien sea una especie de rey chiquito en lo suyo”.⁵⁸.

La supuesta participación social de otros sectores como los padres de familia, en el fondo está presente la vigilancia a los docentes pero además, la tendencia de privatizar o municipalizar la educación básica, es decir que los Estados y Municipios subsidien la educación de sus hijos quitándole el peso financiero al gobierno federal. Así, es posible visualizar y comprender como a partir de la federalización, el gobierno central respecto a las demandas del magisterio nacional aglutinados en la CNTE, de inmediato se recurre al argumento y estrategia de regresarlos a los Estados porque sus problemas atañen a este nivel. En suma, la actual reforma obedece a una nueva forma de regulación y de control social del Estado con los padres de familia, comunidades, en particular con el magisterio indígena.

En esta última década; (1992-2001) el panorama de formación institucional para la profesionalización y actualización del magisterio indígena, a pesar del optimismo de la Modernización Educativa, de fortalecer la formación docente, la realidad contrasta en los hechos con el discurso prescriptivo y retórico de estas reformas educativas. Actualmente en la UPN Ajusco, el número de docentes de Oaxaca que logran incorporarse, ha reducido considerablemente (entre 7 a 8) en esta última generación. El IEEPO para restringir este proceso, se escuda en una supuesta política de “austeridad” y a la multiplicación de subsedes de (UPN) en las siete regiones.

⁵⁸ Véase M. Quintanilla (enero-marzo s/a). Que desarrolla ¿Descentralización educativa o privatización furtiva? En: Horizonte.

Asimismo, esta tendencia a desaparecer el único espacio escolarizado de la (LEI), en parte se debe al papel que ha jugado la mayoría de los egresados. Al respecto Julián (1997) sostiene: “El único espacio que existe para profesionalizarnos,...es la licenciatura en educación Indígena,...UPN, Ajusco desde 1980; sin embargo el impacto que tienen sus egresados en las regiones indígenas deja mucho que desear”.⁵⁹

Esta opinión no es la única, ha cundido en los demás sectores de educación indígena, por lo tanto es motivo de reflexión ya que por una parte, los contenidos curriculares de la (LEI) no responden del todo los objetivos de formar cuadros medios capaces de diseñar proyectos alternativos, por otro lado los tipos de docentes que acceden a este espacio, pueden ser profesores comprometidos pedagógicamente, sociopolíticamente con la educación y sociedad indígena o, aquellos que simplemente utilizan la (LEI) como muleta de movilidad y estatus social.

Respecto a los cursos semiescolarizados de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena (LEPPMI), creada por la UPN en 1990 que pretende profesionalizar la práctica docente indígena, cabe mencionar que la mayoría de los docentes indígenas oaxaqueños acuden a esta unidad (20) y subsedes de la UPN más por la exigencia del IEEPO como requisito fundamental para ser recontratados y; en la medida que avanzan los semestres de la carrera, adquieren una plaza base o de interino ilimitado. Conforme aseguran el trabajo, dejan de inmediato la carrera sin concluirla. Así, se explica lo que uno de los asesores de la unidad 20 (UPN-Oaxaca) comenta cuando dice que: “de 40 alumnos que inician en su grupo, sólo culminan la mitad del grupo si no es que menos”.

Otros espacios alternativos de formación profesional para los docentes indígenas de Oaxaca, son la Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca (ENSFO) y las

⁵⁹ J. Julián Caballero (1997: 186)

Normales Particulares al interior y fuera del Estado; contrario a lo que señala el Acuerdo Nacional en el sentido de “simplificar requisitos y la reducción de plazos de estudio para la carrera normal”, la (ENSFO) de 4 años, sube a 5 años para cualquiera de las especialidades que imparte. Por otro lado, los pocos docentes que deciden esta opción. lo están pensando desde el plano de la movilidad laboral, es decir que al contar con este perfil de Normal Superior, necesariamente tienen que transferirse al nivel de secundaria por normatividad para tener derecho a cambiar de categoría con una plaza de mayor remuneración económica y a ser evaluado en Carrera Magisterial, de lo contrario, quedarían en la inmovilidad económica, laboral y profesional.

En relación con la creación de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) creada a partir de 1999, como resultado de las exigencias de la sociedad indígena desde el marco jurídico de la Ley Estatal de Educación⁶⁰; pretende responder a las expectativas del magisterio indígena, principalmente en el rubro de la Formación Inicial (FI) que coadyuve para subsanar las lagunas que adolecen los Cursos de Inducción a la Docencia. Desde esta perspectiva, la (ENBIO) se plantea como objetivo principal:

“La Escuela Normal que se pretende crear, será la primera de tipo indígena bilingüe e intercultural para los pueblos indígenas de Oaxaca, con el propósito de preparar profesores indígenas bilingües que deberán atender los servicios del nivel inicial, preescolar y primaria, a partir del conocimiento sistematizado de su cultura y la promoción de los conocimientos regionales, nacionales y universales para el desarrollo integral de los pueblos indígenas”⁶¹.

Sin duda que la creación de la Normal Intercultural es un avance, pero no es suficiente. Para empezar, la matrícula autorizada por normatividad que es de 60 alumnos por generación no es proporcional al número de escuelas indígenas que tienen necesidades de docentes en cada ciclo escolar, además; el plan de estudios es el mismo que se rigen todas las escuelas normales del país y del Estado (Plan-97) con algunas asignaturas adicionadas como comunalidad y lingüística. ¿Qué tanto un plan con pegostes de esta naturaleza responderá a las

⁶⁰ Cfr. Ley Estatal de educación (1997). En revista Huaxyácac, para padres e hijos, Núm. 13.

⁶¹ Cfr. A. Hernández (1997). En: “Proyecto sobre la primera escuela normal indígena bilingüe e intercultural”.

necesidades pedagógicas, culturales, políticas, sociales, filosóficas de los pueblos originarios de Oaxaca?.

8. Nivel de Posgrado, Actualización y Capacitación Docente Indígena en Oaxaca en la última década

En este nivel, a pesar del número de docentes indígenas a nivel estatal (10,440 en el año:1996), sólo un número totalmente reducido logra obtener beca-comisión con múltiples obstáculos, en algunos casos desde la zona escolar hasta la subdirección de personal del IEEPO, por ejemplo en la maestría: Desarrollo Educativo (línea: Diversidad Sociocultural y Lingüística) UPN-Ajusco generación(2000-2002), sólo se contó con tres alumnos- docentes de Oaxaca: dos con beca y uno sin beca siendo un total de 11 alumnos a nivel nacional. Recientemente se redujo a 3 alumnos (un indígena, uno no indígena y una alumna coreana).

En la maestría de lingüística que imparte CIESAS, es la misma limitación al igual que las maestrías que imparte la UPN-Oaxaca, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) a excepción de las escuelas particulares (privadas)cuyo requisito determinante es el factor económico.

Modalidades de Actualización

Hasta antes de los años noventa, los cursos de capacitación y actualización de los maestros en servicio, eran esporádicos y organizados por las zonas escolares y jefaturas de zonas conocidos como “seminarios pedagógicos”. Pero a partir del Acuerdo Nacional, resulta impresionante la multiplicación de espacios y programas de esta naturaleza, desde la creación del Programa Emergente de Actualización del Maestro (PEAM), se derivaron otros como el Taller General de Actualización (TGA)⁶², Centro de Actualización de Maestros, Centro de Maestros (con distintos cursos específicos: enseñanza de las matemáticas, taller de escritores, curso nacional para directivos, programa nacional de lectura y escritura (PRONALEES)), pero particularmente llama la atención los cursos del Programa para Abatir el

⁶² Véase Programa Talleres Generales de actualización (2001-2002). Para maestros de educación básica en servicio.

Rezago Educativo (PARE, actualmente PAREIB) por sus peculiaridades: en primer lugar son intensivos, con un horario muy rígido, de mañana y tarde, de lunes a sábado; en segundo lugar, por la dotación de materiales que proporcionan; en seguida por el valor curricular que contiene cada curso para escalafón y carrera magisterial; finalmente su atractivo reside en la compensación económica que proporciona en cada curso.

Estos rasgos motivan la asistencia de un gran número de docentes, a diferencia de los otros programas que sólo expiden constancias para escalafón y carrera magisterial. Son pocos los usuarios que tienen el concepto de carrera magisterial, que se ven obligados a tomar estos cursos para tener derecho a seguir escalando los distintos niveles, de menor a mayor remuneración económica que maneja dicho programa. Esta concepción utilitarista se ve reflejada en el siguiente relato:

“Me dijo la maestra Miriam: profe va a haber un curso y va a ser de pago, le digo ¿sí? pues voy a ir, yo quiero recibir ese curso. Dice: pos vaya, va empezar tal fecha y fuimos con mi hija. Y sí, ahí estamos. Allá adentro estaba una persona, tenía una lista diciendo los que iban a entrar, estábamos un montón de maestros afuera , y pues nomás no. Y ya empiezan a decir los maestros, les tocó este curso a los que son más barberos, por eso no nos tocó nada”⁶³.

Esta situación de pugna, no sólo se manifiesta en los docentes que toman directamente los cursos PARE, sino trasciende con los docentes que son comisionados en las escuelas de arraigo, todo mundo desea laborar en estas escuelas por la compensación económica, como si fuera fácil atender los seis grados de (1º a 6º). Semejante situación se repite con los asesores a nivel estatal, a veces llegan a los cursos estatales docentes que no fueron comisionados por su jefatura y aprovechan el faltante de asesores de otras regiones para tomar y reproducir dichos cursos.

En cuanto a sus contenidos, el docente indígena no participa en el diseño curricular ya que previamente están elaborados en bitácoras y manuales que les son entregados; sólo complementan estos cursos con su participación presencial

⁶³ Ver, J. Ezpeleta, E. Weiss (coords) (2000). Cambiar la escuela rural. Donde recupera una narración de experiencias de los docentes que participan de los cursos PARE.

excepto algunos que narran sus experiencias docentes, sin que éstas trasciendan al análisis y recuperación en posteriores cursos. Sus objetivos centrales han consistido en capacitar a los docentes para que éstos aprovechen lo más posible el uso del plan y programa (1993), para la selección de contenidos educativos que se relacionan entre un grado y otro en los casos de grupos multigrados, aprovechamiento de los libros de texto, auxiliares y paquetes didácticos llamados “Rincón de lecturas”. Al respecto, Torres asevera:

“La descalificación de los educadores y de la formación docente ha tenido como contrapeso un sobredimensionamiento de la tecnología educativa, y del texto escolar en particular, visto como el recurso salvador que puede a la vez obviar i) la necesidad de invertir en formación y profesionalismo docente en tanto textos, manuales y guías están pensados para orientar paso a paso tanto los contenidos como la metodología de enseñanza; ii) la necesidad de una reforma curricular integral...la subordinación del educador al texto está ya operando en muchos programas educativos a nivel mundial: se vuelve cada vez más frecuente el paquete didáctico...La gran cruzada mundial a favor del texto escolar está liderada por el Banco Mundial, el cual viene incrementando el presupuesto para este rubro...En buena parte de los países prestatarios, tanto en América Latina como en África y Asia, los materiales instruccionales ocupan el segundo y hasta el primer lugar en la asignación de fondos. La idea del texto escolar como sustituto de la reforma curricular y de la formación docente descansa en la concepción de un currículum-paquete que se entrega a los educadores, sin participación ni consulta, y de un texto paquete que ofrece todas las respuestas tanto a educadores como a educandos. El currículum paquete y el texto paquete, si bien pensados para y bienvenidos por el maestro con escasa formación y experiencia, perpetúan la alienación docente...”⁶⁴.

Es decir que en las reformas educativas de los noventas en su versión “descentralización educativa”, subyace y se fortalece la tendencia instrumental y utilitarista de la escuela-producto, decididas desde las políticas económicas del neoliberalismo y globalización; minimizando la formación docente y sobre todo la formación docente indígena en cursos de capacitación con un profundo contenido objetivista, es decir, compensación económica, libros de texto, paquetes didácticos, horarios o tiempos de instrucción, tareas en casa, incluso el propio docente resulta un insumo más. Al respecto J. Ezpeleta define los avances del (ANMEB) desde esta percepción:

“A una década de haberse iniciado la reforma de la educación básica en México, ésta sigue estando en “eterna situación de arranque”. Esto se debe al enfoque

⁶⁴ Cfr. R. Ma. Torres. (s/a). La responsabilidad social de impulsar, propiciar y defender la política de profesionalización plena de los maestros.

“parejo” que se le dio a la federalización educativa y a que se ignoraron los factores administrativos y laborales en los que se desenvuelven los maestros, que son determinantes en su actividad académica. (...)haberle dado un tratamiento “parejo” a todos los Estados, sean estos pobres o ricos, fue un desacierto, y aún más que eso: una medida injusta, ya que hay entidades que no tienen ni los recursos ni la capacidad técnica para enfrentar la reforma,...esta situación responde a la aplicación de “recetarios internacionales en especial del Banco Mundial”, y de ahí que no discrimine situaciones sociales y sobre todo económicas,... en los Estados pobres lo único que hará la reforma será “ahondar en corto plazo las profundas diferencias (educativas),...tienden a dominar los caciquismos en los que la educación siempre ha sido una proveedora de empleo para los poderes locales,...habría que repensar las formas de capacitación, porque aunque hay buenas intenciones, la operatividad está demasiado sujeta a la burocracia, derivado de lo cual no hay como garantizar que los maestros se apropien de esta propuesta,...es necesario, para hacerla más expedita entrarle al serio nudo político que se refiere a los aspectos laborales y administrativos”⁶⁵

El caso del subsistema de educación indígena de Oaxaca como uno de los Estados más pobres del país, el problema se agudiza sobre todo en la formación profesional que parte de los cursos de inducción a la docencia de 120 días, a diferencia del subsistema de Primaria general, la mayoría de docentes ingresan con el perfil de licenciatura (aun así, no es suficiente), y en educación indígena el 99% ingresa con el perfil de bachillerato. Entonces, dónde quedan los contenidos regionales, la educación bilingüe intercultural que pregona la ley estatal de educación. Otros investigadores, específicamente del Estado se preguntan:

“En cuanto a las ofertas institucionales existentes para atender estos problemas llámese UPN, PARE, CAM, etc. ¿Cuál ha sido el impacto que éstas han tenido en la práctica cotidiana en las escuelas indígenas? ¿Realmente hay un cambio cualitativo en el aula indígena? ¿Cómo es este cambio si es que lo hay?”.⁶⁶

Considero que los cambios son cuantitativos, porque los cursos y materiales que se proporcionan son cuantiosos pero ninguno de ellos trata sobre contenidos filosóficos, teóricos-metodológicos en torno a una formación docente indígena específica, con una población escolar multiétnica, multicultural y multilingüe que caracteriza al estado de Oaxaca. No se está descalificando el uso de materiales, pero que éstos no sean el fundamento básico de la formación docente, sino como

⁶⁵ Véase la Jornada:2002/07/21.

⁶⁶ Véase P. Mena y A. Ruiz (1997) Formación docente: Una de las necesidades prioritarias en el contexto de la Educación Indígena en: La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad, p. 175.

complementos en el proceso enseñanza-aprendizaje. En la medida que el Estado asuma su papel con seriedad sin populismos para una formación docente reflexiva y diferenciada, en esa medida los docentes indígenas de Oaxaca no sólo harían el uso adecuado de los materiales citados sino incluso, la búsqueda de distintos materiales que faciliten y optimizen la educación indígena desde una perspectiva bilingüe intercultural.

9. Espacios alternativos de formación docente indígena

A partir del apartado anterior, considero que históricamente las trayectorias profesionales en general y del magisterio indígena en particular, están profundamente marcadas por las políticas educativas del régimen en turno; tendencia que se acentúa en la medida que el desarrollo científico y tecnológico responde a los intereses de una minoría, en tanto que la gran mayoría no tiene este privilegio.

Justamente la reforma educativa de la actual década responde a estos preceptos, al vincular la educación básica al servicio de la producción y desarrollo material, a la par con las políticas de formación docente recicladas en una formación inicial (Curso de Inducción a la Docencia) con duración de 120 días; una profesionalización académica homogeneizante para la movilidad laboral y de una formación en servicio(formación permanente), reducido a distintos cursillos de capacitación para el uso y manejo de los libros de texto, guías y paquetes didácticos.

Ante la falta de espacios de formación profesional alternativos a los que implementa e impone la estructura oficial, nacen inquietudes e iniciativas aisladas de profesores indígenas en distintos momentos y espacios por citar a los docentes de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) que buscan re-dignificar su hacer docente, acorde con los cambios y contextos actuales.

Así, emergen las primeras inquietudes en el ámbito de la organización sindical⁶⁷ de un proyecto de Educación Alternativa en el seno y coyuntura del movimiento magisterial oaxaqueño durante su efervescencia en la década de los ochenta. Posteriormente estas inquietudes cobraron forma y sentido para el maestro de base y desde sus representantes sindicales (estatutarios y coordinadoras), se fueron delineando y construyendo por consenso los ejes rectores de este proyecto educativo denominado primeramente Educación Alternativa, pero debido a la complejidad y envergadura del proyecto no logró proyectarse tal cual, por lo que tomó el nombre de Movimiento Pedagógico.

⁶⁷ Que el sindicato se abra a la diversidad, preocupaciones y potencialidades de la sociedad actual. Esto le permitirá a las organizaciones de los trabajadores recuperar su papel protagónico como promotores del cambio progresista y como portadores de los intereses populares. Se trata de volcarse a la sociedad para superar el gremialismo estrecho, (...) Los sindicalistas y los educadores debemos estar atentos para que en la educación se incorporen los avances científicos – tecnológicos y los valores democráticos conquistados por los pueblos, para que asuma una perspectiva humanística, social y ecológica, para que respete las diversidades étnicas y culturales, y para que promueva la convivencia y confraternización entre las sociedades y que contribuya al logro de la equidad, la democracia y la armonía con la naturaleza” (Rueda, s/f.p.30).

CAPÍTULO III

PERFILES ACADÉMICOS ESTATAL Y DE LA REGIÓN CUICATECA DE LOS DOCENTES INDÍGENAS: CONTEXTOS DE LAS TRAYECTORIAS PROFESIONALES

En este capítulo se realiza un análisis cualitativo y cuantitativo de los perfiles académicos del magisterio indígena tanto estatal como de la jefatura de Cuicatlán. Considerando como punto de partida los datos cuantitativos de la población general como de la población indígena, y su concatenación con el número de docentes de preescolar y primaria, para ver la coherencia entre el número de docentes indígenas en el Estado y su relación al número de población escolar indígena.

Para tal propósito recurrimos los datos estadísticos para ilustrar y contrastar el perfil real de los docentes indígenas oaxaqueños que en cierta medida, no coinciden con las políticas educativas de profesionalización magisterial. Con base en los datos aportados por el XII Censo General de población y vivienda (2000), se ubica la población hablante de lenguas indígenas en el estado de Oaxaca, cuyo total reportado es de 3, 438,735.

5 AÑOS A MÁS	0-14 AÑOS	POBLACIÓN BILINGÜE	POBLACIÓN MONOLINGÜE INDÍGENA (L1)	POBLACIÓN MONOLINGÜE ESPAÑOL	TOTAL
3'019,103	1'298,374	885,539	219,171	1'888,074	3'438,735

Fuente: WWW.INEGI.GOB.MX, del XII Censo Gral. de Pob. y vivienda, 2000.

Mientras que los datos proporcionados por el proyecto de la Normal Intercultural, la población indígena por etnia es la siguiente:

TOTAL	MAYORES DE 5 AÑOS	HABLAN LENGUA INDÍGENA														MUNICIPIOS DE LA ENTIDAD	
		1'018,106															
		Z A P	M I X	M A Z A	C H I N	M I X E	C H A	T R	C U I	H U A	N A H	Z O Q	C H O N	A M U Z	C H O C		I X C
3'019,560	2'602,479	3 4 1 5 8 3	2 3 9 4 5 1	1 4 6 9 2 2 8	9 0 3 2 6 2 3	8 8 8 6 0 3 1	2 8 8 0 1 0	1 2 9 4 8 6	1 1 4 7 4 5	9 0 9 7 0	4 8 4 9	4 6 7 1	4 2 1 7	1 2 0 2			570 de los cuales 430 se autorreconocen indígenas sumados con agencias municipales y de policías forman aprox. 4,500 comunidades con aprox. 1'019,000 hab.

Fuente: censo 1990 según proyecto de la Normal Intercultural.

Es evidente que de la población general, aproximadamente el 45% corresponde a la población indígena, incluso en la mayoría de los 570 municipios que conforman el estado de Oaxaca, los habitantes se auto-reconocen como indígenas; sin embargo, sujetos históricamente a políticas hegemónicas y discriminatorias son vistos como ciudadanos de segunda

1. Perfiles académicos estatales de los docentes de educación indígena

Las políticas educativas no han reparado en la necesidad de una formación docente indígena específica, en consecuencia la educación indígena estatal no contribuye a preservar, fortalecer y desarrollar las culturas de los pueblos originarios, por el contrario, hay una tendencia a ir perdiendo lo propio y querer ser como los otros, como lo podemos observar con los pueblos popolucas, chocholtecos e ixcatecos que cada día va disminuyendo el número de sus integrantes.

El siguiente cuadro tomado del área de estadística del Departamento de Educación Indígena (hoy Dirección de Educación Indígena), nos muestra la totalidad de docentes que conforman el subsistema de educación indígena en el Estado y la cantidad de docentes con distintos niveles académicos:

PERFIL ACADEMICO DEL PERSONAL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PRIMARIA INDÍGENA, 1996								
	PRIMARIA	SECUN DARIA	BACHILLERA TO	NORMAL BASICA	NORMAL SUPERIOR	OTRO	UPN	TOTAL
PREESCO LAR	26	644	2302	1050	148		406	4576
	1%	14%	50%	23%	3%		9%	100%
PRIMA RIA	18	577	2537	1791	317	607	17	5864
		10	44%	31%	5%	10%		100%
TOTAL	44	1221	4839	2841	465	1013	17	10440
Fuente: Área de estadística, Departamento de Educación Indígena, 1996.								

Si hasta 1996 se contaba con 10,440 docentes, hoy día desconocemos la cantidad exacta, a pesar de ello, vemos que esta totalidad no corresponde proporcionalmente con el número de la población indígena que es de 1,018,106; a simple vista podemos observar que por cada docente correspondería atender a más de 100 sujetos indígenas, si se considera que el docente indígena, además de sus actividades pedagógicas, atiende otros programas como alfabetización por citar un ejemplo.

Uno de los aspectos que más llama la atención, es el perfil académico de los docentes, ya que aún existen profesores indígenas con el perfil de secundaria sumando un total de 1,221 que representan el 24%, en tanto que la gran mayoría, de un total de 4,576 de preescolar, el 50% cuenta con el nivel de Bachillerato y de 5,864 en primaria, el 44% representa este nivel de estudios académicos y sólo un porcentaje mínimo tiene estudios de licenciatura en la Normal Superior y la Universidad Pedagógica Nacional.

No pretendemos decir que a mayor perfil académico mayor calidad educativa; pero si consideramos la articulación de lo teórico-metodológico y filosófico como

binomio permanente con la práctica cotidiana, resulta que esta articulación contribuye a mejorar y aproximarnos a las necesidades pedagógicas específicas de los destinatarios de la educación indígena. En este sentido, si echamos una mirada breve al capítulo anterior, nos preguntamos ¿dónde quedaron o están los docentes que han sido incorporados a distintos programas de formación docente como el (IFCM), (DGCMPM), (ENSFO) y la (UPN) en sus modalidades escolarizadas y semi-escolarizadas?.

Los datos del cuadro 3, reflejan una realidad contrastante con las políticas educativas dado a que el grueso del magisterio indígena estatal se encuentra con el perfil mínimo al ingresar a la docencia indígena y no ha transitado como lo pregonan los decretos oficiales por estas instancias formadoras. Por una parte, porque el Estado reduce el concepto de profesionalización a lo técnico-instrumental, para la ostentación de títulos que garanticen una plaza base con mayor remuneración económica y social, sin importar la multidimensionalidad que implica la profesionalización magisterial desde la particularidad del docente indígena como sujeto, lo cultural, lo étnico, lo lingüístico, lo político, lo subjetivo, lo autónomo, las competencias teóricas, metodológicas y reflexivas, en fin, una serie de elementos que se acerquen a una profesionalización integral.

Asimismo, estas políticas educativas están enfocadas en lo abstracto, en el ideal del “deber ser” desconociendo por completo el contexto real en el que se desenvuelven los docentes indígenas oaxaqueños como la geografía, es decir, las escuelas bilingües indígenas no están en la periferia de la ciudad, se ubican a muchas horas de camino, a veces hasta días para llegar a la capital del Estado donde operan los espacios de formación.

Otro factor determinante es lo económico ya que la superación profesional implica gastos en pasajes, hospedaje, alimentación, compra de libros y otros materiales profesionales sumado a un salario raquítico, peor aún si es una plaza de promotor cultural, interino o pago por compensación de donde depende toda una familia en

la mayoría de los casos. Otro problema en las salidas quincenales de los docentes tanto para los estudios, como para cobrar la quincena y a reuniones oficiales, sindicales y a cursos de capacitación y actualización, provocan inconformidad en los padres de familia y autoridades de la comunidad.

2. Características y perfil académico de los docentes de la Región Cuicateca

Una de las 21 jefaturas que conforman el subsistema de educación indígena en el Estado de Oaxaca, se ubica oficialmente en la cabecera Distrital de San Juan Bautista Cuicatlán.⁶⁸ Distrito constituido por municipios en su mayoría indígenas: cuicatecos, chinantecos, mixtecos, mazatecos y, sólo un municipio no indígena. En consecuencia, la gran mayoría de los habitantes de este distrito lo integran personas migrantes de estos pueblos originarios como Tlaxiactac, Concepción Pápalo, Cuyamecalco, Texcatitlán, Sochiapan, incluso Chinantecos de la región de Tuxtepec y nahuas de los estados de Hidalgo y Puebla por citar algunos ejemplos.

En el contexto de las políticas indigenistas, al crearse el Centro Coordinador Indigenista (CCI) en Cuicatlán en 1975, se crea simultáneamente el subsistema de educación indígena en esta región denominado en aquel entonces Dirección Regional siendo su primer Director regional profesor Panuncio Hernández Robles quien hace la siguiente remembranza:

“En el 75 llego a Cuicatlán y ya estaba como primer director del centro Coordinador el profesor Andrés,...yo ahí empecé sobre cero, no había ningún servicio, ningún compañero y había que sacar adelante los trabajos,...salí a recorrer a cada una de las comunidades haciendo por mi parte un estudio socioeconómico para recabar el grado de monolingüismo, de bilingüismo y en las condiciones como vivía la gente de la región, ahora sí que son cuatro grupos

⁶⁸“ El pueblo de Cuicatlán es la cabecera del corregimiento y no tiene otro a él, y púsosele antiguamente ese nombre por cerro que está junto al río que pasa por este dicho pueblo, que se dice Guetrabaco que es la lengua natural de este pueblo, que en mexicano quiere decir Cuyiatlán, y en lengua castellana quiere decir “pueblo de cantores”. Está este pueblo de Cuicatlán como sesenta leguas poco más o menos de la ciudad de México, donde reside la real audiencia y el señor virrey, que es la metropolitana de la Nueva España; y cuarenta de la ciudad de los Ángeles y casi veinte de la ciudad de Antequera. Hablan en este pueblo una lengua corrupta de la mixteca, y de este pueblo toma nombre en la lengua toda esta provincia porque la lengua que hablan la llaman Cuicatlán, por haber tomado origen y principio en este pueblo de Cuicatlán. (Véase: Gallego, Juan. Relación de Cuicatlán, año de 1580, IEEPO, Huaxyácac, 1997.).

étnicos que hay allá no?, en los cuatro yo llegué y así empecé a trabajar,...de ahí llegaron cuatro compañeros que eran del IIISEO, son los de Chiquihuitlán, entonces yo no tenía donde ponerlos, salía yo, y salían conmigo...tuve suerte porque con este maestro Florencio Caballero [Supervisor de primaria general zona 74], con él pude trabajar muy bien, porque él había trabajado en el sistema y me entendió exactamente lo que quería yo, así me fue entregando las primeras escuelas que fue: Teponapa, Peña verde, Tecomaltianguisco y luego la de San Juan Zautla, eran cuatro escuelas,..y así se trabajó mucho, cuando me di cuenta pues ya teníamos como ocho escuelas porque después de esas cuatro, me entregaron la de Teponaxtla, de San Pedro Cuyaltepec, de San Andrés Pápalo, luego la de Moctezuma y hora que no teníamos elementos para ser comisionado en esos lugares, pues empezamos a reclutar gente con primaria todos y así con su grado de preparación de los maestros, cubrimos los servicios que nos fueron entregando, no teníamos maestros con preparación pues se daba un cursillo para prepararlos, antes ahora...tienen que ir a un curso de preparación no? que son de 4 o 6 meses, antes no, eran cursillos de 8 días, de un mes según el caso no?, así empezamos a trabajar y fue creciendo el número de servicios en la región a que con ese profesor (Florencio Caballero) yo me llevé muy bien". (PHR:2002-02-19).

A 27 años de haberse creado el subsistema de educación indígena en la Región Cuicateca con cero escuelas y cero docentes y, gracias al protagonismo de este primer jefe de zonas de supervisión, primer supervisor y primer docente como él mismo lo describe en la entrevista efectuada, ya que como fundador de esta jefatura, es de reconocerse la labor realizada, de Ahí que resultaba un informante clave. Actualmente la jefatura de zonas, tiene los siguientes centros educativos:

ZO- NAS	INICIAL				PREESCOLAR				PRIMARIA				ALB. ESCOLAR				TO TA LES
	CUI	CHI	MIX	MA	CUI	CHI	MIX	MA	CUI	CHI	MIX	MA	CUI	CHI	MIX	MA	
	CA	NAN	TE	ZA	CA	NAN	TE	ZA	CA	NAN	TE	ZA	CA	NAN	TE	ZA	
	TE	TE	COS	TE	TE	TE	COS	TE	TE	TE	COS	TE	TE	TE	COS	TE	
131	3				4	3			7	2					1		20
132					1		5		2		2		2				12
133	1				1	5				6							13
134					3		2	2	5		4		2		1		19
	4				9	8	7	2	14	8	6		4		2		64

Cuenta con cuatro zonas escolares de las cuales las zonas 131 y 133 tienen los cuatro tipos de servicios: educación inicial, preescolar, primaria y albergues escolares, cada una con un número determinado de escuelas: la zona 131 con 20

servicios, la 132 con 12, la 133 con 13 servicios y la zona 134 con 19, siendo un total de 64 centros educativos. Se aclara que en el nivel de primaria existen escuelas con más de 20 docentes y, como dato relevante a destacar está el número de escuelas por área lingüística: 31 corresponden a pueblos Cuicatecos, 16 a pueblos Chinantecos, 15 a pueblos Mixtecos y sólo 2 al área Mazateca.

Antes de pasar a las características personales, laborales y profesionales de los docentes indígenas de la región Cuicateca, cabe preguntarse ¿cuál es el sentido de destacar estas peculiaridades?. Ibarrola y otros autores sostienen que:

“La composición y distribución de los integrantes de una profesión por sexo, edad y estado civil delimitará particularidades en su formación, desempeño y desarrollo profesional. En México,...es notoria la ausencia de datos estadísticos que informen sobre la manera en que estos rasgos se distribuyen...en el magisterio. (...) La influencia que los rasgos personales y demográficos básicos pueden tener sobre la actuación del profesor como trabajador, como miembro de un gremio, como parte de un grupo de trabajo o frente a un grupo de alumnos es fundamental, y, sin embargo rara vez se contempla en las estadísticas del sistema educativo o en la construcción y el análisis de los diagnósticos sobre el profesorado”⁶⁹.

El fracaso de las políticas e investigaciones educativas, en parte obedece precisamente en obviar los rasgos personales, laborales y profesionales vistos como dimensiones comunes; sin comprender que justamente estos aspectos tienen una gran influencia para que el docente indígena desarrolle con optimismo o con angustia su rol docente. Desde esta reflexión, se recupera lo cuantitativo para dar cuenta de los rasgos más elementales de los docentes de la Región Cuicateca y cómo estas características inciden en su desarrollo y trayectorias profesionales.

Con base a los directorios de personal, proporcionados por el actual jefe de zonas, se describen y analizan las particularidades personales, laborales y profesionales de los docentes pertenecientes a esta jefatura. Por principio, se aclara que el total de docentes fluctúa entre los 230 y 240 y no es posible referirnos a una cantidad fija porque hay docentes que cubren interinatos con beca-comisión y pago por honorarios para quienes su situación laboral es bastante inestable y precaria,

⁶⁹ Véase Ibarrola, Silva y Castelán (1997). Quiénes son nuestros profesores.

además de otros movimientos internos como cargos de elección popular y comisiones representativas oficiales y sindicales.

NIVELES	SEXO		CLAVE PRESUPUESTAL											FECHA DE INGRESO				
	M	F	S0580	S0180	S0280	E1441	E1461	E1491	E1489	E1487	E1485	E1483	E1481	SB141	0A01	70-80	81-90	91-01
EDUCACIÓN INICIAL		4					2	2										
PREESCOLAR	11	35					1	38	6						1	3	18	25
PRIMARIA	97	66	2	1	2			4	2	89	54	8	4	3		29	40	97
ALBERGUES	2	16			12				1	3			2					
TOTALES	110	121	2	1	14		3	44	9	92	54	8	6	3	1	32	58	122

ULTIMO GRADO DE ESTUDIOS													FUNCION QUE DESEMPEÑA									
PRIMARIA		SECUNDARIA		BACHILLERATO		NORMAL BASICA		NORMAL SUP.		U.P.N.		MAESTRA		RESP.C/G	DTR.C/G	DTR.S/G	SUB DTR.S/G	DOCENTE	SUPERV.ESC	SUPERV.COM.	JEFE DE ZONAS	AUX.ADMVO.
C	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C	I									
				3	1									4								
1		8		24	3	1		1	2	6				24		1		21				
	1	12	2	73	5	9	2	5	11	14	30		2		18	8	1	107	2	2	1	4
2	2	6		5				2		1												
3	3	26	2	105	9	10	2	5	14	16	37		2	28	18	9	1	128	2	2	1	4

FUNCION QUE DESEMPEÑA													ALUMNOS			
SECRETARIA	M.T.PRIMARIA	M.T.PREESC.	RESP.ALB.	AUX.ALB.	CHOFER	VELADOR	INTENDENTE	COM.SIND.	COM.D.E.I.	ESTUDIANTE	A.T.R.	JEFEDE ALB.	AUX.DE COCINA			
														66		
														1080		
1	2	1	1	1	1	1	2	3	2	1	4			2955		
												5	13	259		
1	2	1	1	1	1	1	2	3	2	1	4	5	13	4360		

LENGUA QUE HABLA						
CHINANTECO	CUICATECO	MIXTECO	MAZATECO	ZAPOTECO	IXCATECO	NAHUATL
1	2			1		
14	12	15	4	1		
30	50	60	17	6	1	2
1	9	4	1			
46	73	79	22	8	1	2

La jefatura cuenta con docentes de educación inicial, preescolar, primaria, jefes de albergues y auxiliares de cocina. Los docentes de preescolar y primaria realizan actividades propiamente pedagógicas frente a grupos de alumnos, en tanto que las pocas docentes de educación inicial su labor principal consiste en: “La educación inicial actualmente tiene como propósito favorecer el desarrollo integral del niño indígena menor de 4 años, a través de los padres de familia, ya que son estos los que hacen cotidianamente la educación inicial” (Prediagnóstico del nivel de educ. indg. s/f).

Y los albergues escolares que también son mínimos, generalmente cuentan con un jefe de albergue que puede tener la categoría de promotor cultural bilingüe o maestro bilingüe y dos auxiliares de cocina, en suma estos tres elementos se encargan de administrar y proporcionar los servicios asistenciales que consisten en alimentación y hospedaje a un número máximo de 50 alumnos de 1º a 6º grados, aunque a veces según las necesidades, se rebasa esta cantidad. Cabe mencionar que este personal rinde cuentas tanto a la jefatura según la zona a la que corresponde el albergue y al centro coordinador indigenista (CCI) ya que existe un convenio entre SEP-INI en torno a los albergues.

De un total de 231 docentes, 121 pertenecen al sexo femenino y 110 al sexo masculino sin embargo, contrario a estudios sobre todo de docentes urbanos

donde se ha detectado una feminización del magisterio, en el caso del magisterio indígena de la Región Cuicateca, se refleja una ligera mayoría de mujeres principalmente en el nivel de preescolar pero, en el nivel de primaria la mayoría la representan los varones. Esta particularidad tal vez se deba al rol social que la mujer indígena juega en la sociedad indígena, es decir que generalmente es el hombre el que tiende a salir fuera de su comunidad en tanto que la mujer tiene menos libertad desde su formación escolar y por consiguiente para salir fuera de su entorno familiar.

En cuanto al tipo de plazas o clave presupuestal que los docentes poseen, están las claves administrativas (S05, S01, S02, S0141 y 0A01), claves de educación inicial (E1441 y E1461), de preescolar (E1491, E1489), de primaria (E1487, E1485), de director técnico (E1483) y de supervisor escolar (E1481).

En este rubro, requiere especial atención preescolar y primaria por ser los niveles donde se concentra la mayor parte del magisterio de la Región Cuicateca, fundamentalmente porque en ambos niveles se encuentran los profesores (as) con la categoría de “Promotor Cultural Bilingüe” que ostentan las claves (E1491 y E1487) siendo un total de 136 docentes. El énfasis en estos docentes está en razón de que después de las claves administrativas y beca-comisión, resulta una categoría inferior que tiene que ver con un salario de menor remuneración, además, la mayoría de estos docentes no tienen asegurada la plaza por considerarse como Interinos Limitados y, las pocas plazas de base (Movimiento 10 y 95); las ostentan docentes con antigüedad en el servicio que se quedaron con el perfil académico de ingreso en su mayoría de secundaria y bachillerato incompleto; mientras otro tanto de docentes, se encuentra en proceso de adquirir una plaza más estable asistiendo a los cursos semiescolarizados y de verano a las unidades UPN y algunos en la Normal Superior.

El resto de docentes, para ser exacto 63 entre preescolar y primaria, tiene la categoría de maestros bilingües, es decir que ostentan una plaza ya sea de

Interino Ilimitado o Movimiento 10 que son de base, cuyo perfil académico en su totalidad es de bachillerato completo y algunos con semestres de UPN, Normal Superior, incluso se cuenta con pasantes de ambas instituciones. Y sólo un número muy reducido de 8 profesores cuenta con la plaza de director técnico (E1483) quienes cuentan con estudios de licenciatura titulados, normal básica y pasante de normal superior; al igual que los docentes que tienen plaza de supervisor escolar (E1481), sólo son 4 quienes cuentan con normal básica licenciatura UPN, normal superior y uno con maestría incompleta.

Sobre la fecha de ingreso a la SEP, es posible afirmar que la jefatura es relativamente joven en comparación con las demás jefaturas del Estado, así lo reflejan los docentes que la conforman ya que en su mayoría son profesores (as) jóvenes y los más viejos son los que iniciaron con la creación de la jefatura. Entre la década de 1970 a 1980 ingresaron solo 32 docentes, de 1981 a 1990 ingresaron 58 y la cantidad que ingresó entre la década 1991-2001 es de 122 maestros, más del 50% del total de docentes de la jefatura.

Los datos que arroja este apartado con respecto al perfil académico, son de gran preocupación en virtud de contar con una cantidad considerable de docentes (28) con estudios de secundaria, pero el problema se acentúa cuando se cuenta con 114 profesores (as), más del 50% del total, con el perfil de bachillerato completo e incompleto. Los demás que representan un porcentaje mínimo, 12 tienen normal básica, 19 con licenciatura en Normal Superior completa e incompleta, 16 con UPN completa, 37 con UPN incompleta y sólo 2 con estudios de maestría completa e incompleta. Para Ibarrola y demás autores:

“El ejercicio de la profesión magisterial exige una formación especializada previa: la de profesor normalista y, en la actualidad, la de licenciado en educación primaria. (...) En momentos históricos de crecimiento acelerado de la matrícula así como en zonas geográficas en condiciones socioeconómicas particularmente desfavorecidas (rurales, indígenas, urbano marginales), se ha contratado como profesores a personas que no reúnen los requisitos de formación previa. Estas personas (“profesores habilitados”), reciben una capacitación para desempeñarse como tales, y posteriormente pueden “nivelar” su formación (como normalistas y, a

últimas fechas, a nivel licenciatura) en los Centros de Actualización del Magisterio y en la Universidad Pedagógica Nacional”⁷⁰.

Con los datos antes descritos, es definitivo que en el sector magisterial del subsistema de educación indígena de la Región Cuicateca, no se cuenta con esta formación previa y menos una formación especializada, más bien la totalidad de los docentes fueron reclutados y en lugar de una formación inicial de normal básica o de licenciatura, fueron y son incorporados a un curso tipo propedéutico de “120 días” actualmente, para posteriormente ser lanzados al campo de la práctica ya sea como directivos o maestros de grupos multigrado. Lo cierto es que la gran mayoría de los docentes entre Cuicatecos, Chinantecos, Mixtecos, Mazatecos, Zapotecos, Ixcatecos, Nahuas y no indígenas que constituyen la jefatura, al igual que el magisterio estatal y tal vez nacional; su formación profesional en servicio se centra más en los cursos de capacitación y actualización como el PARE, TGA, CAM, en cambio su perfil académico permanece tal cual (secundaria y bachillerato) sin que hasta la fecha, esta gran mayoría de docentes, logre incorporarse a los espacios de formación docente tales como UPN y Normal Superior.

La función que desempeñan los profesores, básicamente está centrada en la docencia frente a grupo que suman un total de 128, entre ellos están los docentes que atienden un solo grado en escuelas grandes de organización completa y los docentes que atienden grupos multigrado desde 2 hasta los 6 grados. Luego los responsables de preescolar y directores con grupo de primaria que son un total de 46, quienes se encuentran en escuelas con todos los grados cuya planta docente es mínima, de dos a tres maestros.

Sólo existen 9 directivos sin grupo; estos docentes se encuentran adscritos en escuelas con más de 10 docentes en adelante con la categoría de director técnico. Entre estos 9 directivos, hay docentes que no tienen la categoría de director técnico, sólo son directores comisionados ya que su plaza es de maestro

⁷⁰ Cfr. Ibarrola y otros autores (1997) Op. Cit.

bilingüe. Este mismo fenómeno se repite con los supervisores escolares y de los cuatro que tiene la jefatura; sólo dos tienen la categoría de supervisor y los otros dos específicamente de las zonas 131 y 132, tienen la categoría de director técnico y están desempeñando la función de supervisores, es decir, son supervisores comisionados por acuerdo y mandato de la asamblea general de todos los profesores. Se cuenta con un solo jefe de zonas de supervisión nombrado directamente por la Dirección de Educación Indígena y las demás funciones que representan entre 1% y 2%, son de apoyo a la docencia como los administrativos, de intendencia, secretarías, auxiliares y comisiones sindicales y oficial.

La distribución de la población escolar indígena entre alumnos Cuicatecos, Chinantecos, Mixtecos, mazatecos y alumnos monolingüe español (que representan un porcentaje mínimo) por niveles es la siguiente: educación inicial 66, educación preescolar 1080, educación primaria 2955 y albergues escolares 259; sumando un total de 4,360 alumnos atendidos, precisando que los alumnos de dos albergues se repiten en las estadísticas de dos escuelas primarias.

Resulta de gran relevancia este último apartado (como lo muestra el cuadro), respecto a la lengua materna (L1) del docente indígena, bajo el supuesto de que sólo podrán ser maestros: Cuicatecos, Chinantecos, Mixtecos y Mazatecos de acuerdo a los municipios y agencias municipales que corresponden al distrito de Cuicatlán; pero la realidad nos demuestra que además de estas 4 lenguas indígenas que representan la mayoría: 46 chinantecos, 73 cuicatecos, 79 mixtecos y 22 mazatecos; existen 6 docentes hablantes del zapoteco, una ixcateca y 2 nahuas con un total de 7 lenguas indígenas; 6 del Estado y una del Estado de Hidalgo.

La configuración de la jefatura de zonas de Cuicatlán, no sólo ha sido de los docentes hablantes de las lenguas indígenas de la región, sino también han influido docentes de otras regiones de Oaxaca, como docentes mixtecos de la

Costa, mazatecos de Huautla de Jiménez y chinantecos de la región de Tuxtepec principalmente.

Esta heterogeneidad lingüística, en parte se debe al gran mosaico cultural y lingüístico que caracteriza a Oaxaca con más de 16 lenguas indígenas, pero también por ser una jefatura de reciente creación donde han pasado jefes de zonas, en su mayoría de otras regiones, y algunos con ciertas prácticas antiprofesionales como el caso de un jefe de zonas de filiación (Vanguardia Revolucionaria del SNTE) proveniente de la jefatura de Jamiltepec, Oaxaca (región costa), por los años ochenta durante el apogeo del Movimiento Magisterial Oaxaqueño, quien atrajo y privilegió el ingreso exclusivo de docentes mixtecos de la Costa con el afán de contar con la mayoría de los docentes para asegurar su posición de jefe.

Otra de las razones fundamentales que ha propiciado esta diversidad lingüística de los docentes, es la falta de jóvenes con el perfil académico requerido de secundaria y actualmente de bachillerato, originarios de los pueblos Chinantecos y ante el déficit de docentes en cada periodo escolar, la jefatura a través de sus zonas escolares y parte sindical, han venido captando a jóvenes de otras regiones así como el mayor número de docentes mixtecos y en cierta medida cuicatecos y; tal vez por esta misma causa, se han aceptado jóvenes no indígenas de Cuicatlán que no aparecen en el cuadro porque se registran normativamente con alguna lengua indígena de la región, preferentemente en la lengua cuicateca.

Tratando de ir más allá del porqué de una presencia minoritaria de docentes chinantecos y una mayoría de docentes mixtecos, es posible que tenga relación con los recursos naturales de cada región, así la región chinanteca, con su clima tropical que le permite tener tierras fértiles y hasta antes de la caída de los precios del café, este aromático representaba el ingreso principal de los chinantecos, mientras que el área mixteca en su mayoría es zona árida de clima seco, entonces su gente se ve en la necesidad de emigrar en busca de fuentes de trabajo, esta

situación socioeconómica hace que los pueblos originarios de esta región y quizá del estado conciban en menor o mayor grado a las instituciones oficiales y educativas como fuentes de “desarrollo y progreso”.

En fin, son diversos los motivos del hecho de que haya docentes hablantes de 7 lenguas indígenas y docentes monolingüe español en esta jefatura, situación que resulta bastante compleja en el terreno pedagógico. Entonces, ¿cómo ejercer una educación bilingüe si para empezar existe una disparidad entre el número de docentes mixtecos que son 79 ante 15 servicios educativos del área mixteca, en su mayoría centros de educación preescolar para un maestro (a); y en el caso de los docentes mazatecos, que son 22, frente a un centro de educación preescolar para tres docentes.

Además, como producto del movimiento magisterial, la adscripción de los docentes en las escuelas en cada periodo escolar, es determinada en asamblea general tomando como criterios básicos la antigüedad en el servicio, participación sindical y “desempeño laboral” pero por ninguna parte aparece el criterio lingüístico; por consiguiente resulta una desubicación lingüística de la que puedo citar algunos ejemplos: los docentes mixtecos se encuentran en escuelas cuicatecas y chinantecas; los docentes cuicatecos en áreas mixtecas y chinantecas, los docentes chinantecos en áreas cuicatecas y mixtecas y así los docentes mazatecos fuera de su área lingüística, sobre todo cuando sólo existe un centro preescolar mazateco.

Hacer realidad la educación indígena desde una educación bilingüe e intercultural, implica no sólo enfrentar como obstáculo principal la desubicación lingüística de los docentes de la Región Cuicateca, existen otros factores, por ejemplo el 1% sí está ubicado en su área lingüística, pero tampoco intenta ejercer una práctica docente bilingüe e intercultural, recuperando la lengua materna del alumno como medio de comunicación y de instrucción y su mundo de significaciones como puntos de partida en la enseñanza-aprendizaje, sino se privilegia el uso del

español, los planes y programas, guías, avance programático y libros de texto de la SEP como herramientas centrales para la supuesta “educación indígena”.

He aquí otro problema que es el ejercicio de una práctica docente alienante de la realidad étnica, cultural y lingüística de los alumnos de la Región Cuicateca, cosa que no es gratuita, sino resultado de una trayectoria de escolarización y de “profesionalización” sostenida en la adquisición de técnicas y operación de programas preestablecidos, sin trascender en la sensibilización y reflexión del docente indígena.

No son suficientes los programas de formación que sólo pretenden homogeneizar la profesión docente, hace falta que las políticas educativas retomen no sólo las particularidades del docente, sino a partir de las necesidades específicas de los alumnos.

3. Análisis de los perfiles laborales y académicos de los docentes con base en los datos obtenidos en la región

La aplicación de 58 cuestionarios a la totalidad de docentes de la región Cuicateca. (Ver **Anexo 2**). La aplicación de este instrumento nos permitió confirmar los datos obtenidos de los Directorios de Personal. Así podemos percatarnos a través del cuadro de los siguientes indicadores.

TOTAL DE ENCUESTADOS	DATOS PERSONALES							
	EDAD	SEXO		ANTIGÜEDAD	NOMBRAMIENTO	PERFIL ACADÉMICO	FUNCION	ETNIA
		M	F					
58	20 a 29 = 13 30 a 39 = 24 40 a 49 = 10 50 a 59 = 3 S/D: = 8	35	17	6 a 10 = 23 11 a 20 = 15 21 a 30 = 12 31 a 40 = 1 S/D: = 7	BASE = 10 INT.ILIM. = 18 CONTRATO= 8 OTROS = 6 S/D. =16	BACH. = 13 22% N. B. = 6 10% U. P. N. INC. = 10 17% COMP.= 7 12% NOR.SUP. INC. = 5 8% COMP.= 2 3% S/D. 15 25%	SUPERV. 1 A.TEC. 4 ADVO. 3 C.ALB. 1 JEF.ZON. 1 D/C/GPO. 8 D/S/GPO. 2 M/C/GPO.29 S/D. 9	MIXT. 20 CUIC. 14 CHINT. 8 MAZAT.5 ZAPOT. 3 S/D. 8

La información por preguntas se expresa de manera general en el siguiente cuadro.

PREGUNTAS	RESPUESTAS
CATEGORÍAS	
<p>II.- PROCESO DE INGRESO.</p> <p>2.1. ¿CÓMO FUE Y PORQUÉ INGRESÓ AL MAGISTERIO INDÍGENA?</p>	<p>COMO:</p> <p>- CURSO DE INDUCCIÓN 34C.</p> <p>- DIRECTO 21C.</p> <p>- INTERINO 3C.</p> <p>PORQUE:</p> <p>- POR NECESIDAD: 34 C.</p> <p>- POR VOCACIÓN : 6 C.</p> <p>- POR CIRCUNSTANCIAS: 11 C.</p> <p>- OTROS: 6 C.</p> <p>S/D. 1 C.</p>
<p>2.2. ¿CÓMO FUE EL CURSO DE INDUCCIÓN A LA DOCENCIA?.</p>	<p>- BUENO: 18 C.</p> <p>-REGULAR: 9 C.</p> <p>-INSUFICIENTE: 9 C.</p> <p>-NO ASISTIÓ: 16 C.</p> <p>-S/D. 6 C.</p>

En cuanto a trayectoria profesional de manera general la información fue la siguiente:

<p>III.- TRAYECTORIA DOCENTE.</p> <p>3.1. ¿EL CURSO DE INDUCCIÓN, RESPONDE A SUS NECESIDADES COMO DOCENTE INDÍGENA?.</p>	<p>-SÍ: 5 C.</p> <p>-NO: 17 C.</p> <p>-REGULAR: 17 C.</p> <p>-NO ASISTIÓ: 3 C.</p> <p>-S/D. 16 C.</p>
<p>3.2. ¿CÓMO FUE SU PRIMER AÑO DE INGRESO?.</p>	<p>- DIFICIL 50 C.</p> <p>-NO DIFICIL 4 C.</p> <p>-OTROS 4 C.</p>
<p>3.3. ¿QUÉ EXPERIENCIAS RELEVANTES HA TENIDO EN SU PRACTICA DOCENTE, EN SU ANDAR POR LAS ESCUELAS Y COMISIONES QUE HA TENIDO?</p>	<p>-DESEMPEÑO LABORAL 32 C.</p> <p>-AREA LINGÜÍSTICO Y CONTENIDO ÉTNICO 8 C.</p> <p>-INTERCAMBIO DE EXPERIENCIA 14 C.</p> <p>-PARTICIPACION DE ALUMNOS 1 C.</p> <p>-ESCUELA DE MERITO 1 C.</p> <p>-S/D. 2 C.</p>

En cuanto a su formación profesional los datos reportados son:

IV.-TRAYECTORIA DE □IDENTIDAD DOCENTE	
4.1.- ¿CÓMO CONSIDERA QUE HA SIDO SU □IDENTIDAD □IDENTIDAD□S?	- BUENA 9 C. - REGULAR 27 C. - MINIMA 12 C. - OTROS 9 C. -S/D 1 C.
4.2.- ¿QUÉ PROGRAMAS DE □IDENTIDAD DOCENTE LE OFRECEN ALTERNATIVAS EN SU PRÁCTICA DOCENTE?	- P.A.R.E., U.P.N., T.G.A., C.M. (PRONALEES) 26 C. - OTROS 17 C. - NINGUNO 3 C. - PAIDOS 1 C. - I.F.C.M. 1 C. - MARCHA DE LAS □IDENTIDAD□S ÉTNICAS 1 C. - S/D 9 C.
4.3.- ¿QUÉ OTRO TIPO DE PROGRAMAS O CURSOS LO HAN FORMADO?	- P.A.R.E., T.G.A., U.P.N.,C.M. 29 C. - ESC. NORM. SUP. DE OAX. 2 C. - TALLER FREINET 3 C. - MARCHA DE LAS □IDENTIDAD□S ÉTNICAS 4 C. - ANTROPOLOGÍA SOCIAL 1 C. - NINGUNO 4 C. - OTROS 8 C. - S/D. 7 C.
4.4.- ¿LA □IDENTIDAD QUE HA TENIDO LE PERMITE UN TRATAMIENTO PEDAGÓGICO A LOS CONTENIDOS Y EL USO DE LA LENGUA MATERNA DE SUS ALUMNOS EN EL AULA?	- SI 14 C. - NO 26 C. - OTROS 15 C. - S/D 3 C.
4.5.- ¿QUÉ ES LO QUE FORMA A UN DOCENTE INDÍGENA?	- LA PRACTICA 8 C. - LOS CURSOS 3 C. - LA PRÁCTICA Y LOS CURSOS 14 C. - OTROS: (□IDENTIDAD Y PERFIL ACADEMICO) 30 C. - S/D 3 C.
4.6.- ¿CÓMO VALORA EN GENERAL SU □IDENTIDAD □IDENTIDAD□S?	- BUENA 6 C. - REGULAR 35 C. - INSUFICIENTE 15 C. -S/D 2 C.
4.7.- ¿QUÉ PROGRAMAS DE □IDENTIDAD DOCENTE CONOCE, QUE FUNCIONA EN EL ESTADO Y EN LA REGIÓN?	- P.A.R.E. 4 C. - T.G.A. 4 C. -CENTRO DE MAESTROS 7 C. - U.P. N. 18 C. - ESC. NORM. SUP. DE OAX. 1 C. - NINGUNO 4 C. - OTROS 12 C. - S/D 8 C.
4.8.- ¿CÓMO HA INFLUIDO EL TIPO DE □IDENTIDAD QUE HA TENIDO EN LA CONFORMACIÓN DEL SUBSISTEMA DE □IDENTIDAD INDÍGENA EN LA REGION CUICATECA?	- LO COTIDIANO 20 C. - EDUC. BILINGÜE 3 C. - OTROS 20 C. - S/D 15 C.

Sobre su participación en el movimiento pedagógico señalan que :

V.- MOVIMIENTO PEDAGÓGICO.	
5.1.- ¿CÓMO PARTICIPA Y QUE SENTIDO TIENE EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO EN SU □ROFESION □ROFESIONAL?	- POR CUMPLIR 15 C. - POR INTERES 22 C. - OTROS 8 C - S/D 13 C

Sobre sus concepciones sobre “el ser docente indígena” y la permanencia en el servicio educativo y algunas sugerencias, los maestros de manera general señalan bajo este registro cuantitativo las siguientes configuraciones.

VI.- CONCEPCION DE SER DOCENTE INDÍGENA	
6.1.- ¿QUÉ SIGNIFICA SER DOCENTE INDÍGENA?	- COMPROMISO 26 C - EDUCACION BILINGÜE 12 C. - OTROS 19 C - S/D 1 C.
6.2.- ¿QUÉ LO MOTIVA CONTINUAR EN EL MAGISTERIO INDÍGENA?	- POR COMPROMISO 40 C. - FALTA DE PERFIL ACADEMICO 4 C. - OTROS 14 C.
SUGERENCIAS:	- PONER EN PRACTICA LOS CONOCIMIENTOS TEÓRICOS METODOLOGICOS EN APOYO A LOS DOCENTES, PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN INDÍGENA. UNA EDUCACIÓN REFLEXIVA BILINGÜE INTERCULTURAL. 30 C. - SUGERENCIA METODLOGICA 1 C. - DAR RESULTADO DE ENCUESTA Y PORCENTAJE Y PERFIL ACADEMICO 3 C. - S/D. 24 C.

3.1. Exploración de los datos obtenidos por ejes analíticos

1). Total de encuestados: 58 profesores, 2). Edad: la mayoría representada entre 30 a 39 años con un total de 24 docentes, 3). Sexo: representada por el sexo masculino con 35 profesores, 4). Antigüedad: de 6 a 10 años de servicio 23 docentes, 5). Tipo de nombramiento: la gran mayoría no cuenta con plaza base sino de Interino Ilimitado con un total de 18 maestros, 6). Perfil Académico: el 22 % tiene el perfil de bachillerato, 7). De los roles entre directivos, administrativos y docentes la gran mayoría (29), desempeña esta última función y 8). La etnia predominante es la mixteca, con un total de 20 docentes.

Es posible atribuir a la peculiaridad espontánea del cuestionario la aparición frecuente (sin datos), es decir, que en la mayoría de los 58 cuestionarios, hay

preguntas que los docentes no contestan, pero en este primer aspecto, llama la atención la omisión de datos principalmente en el Perfil Académico que refleja un porcentaje considerable del 25%. Por conocer y ser parte del contexto donde se realiza la investigación, me atrevo a inferir que los 15 docentes que no mencionan su perfil académico son precisamente los que aún cuentan con estudios de secundaria y bachillerato, por lo que el 22% con estudios de bachillerato tiende a aumentar incluido el perfil de secundaria. La misma tendencia se expresa en la omisión de 16 docentes que seguramente no cuentan con plazas de base y esto tiene estrecha relación con el Perfil Académico. Finalmente, sobre el origen étnico, la jefatura cuenta con docentes no indígenas, pero por norma se registran en alguna de las cuatro lenguas indígenas o simplemente en este caso, obviaron la respuesta.

3. 1.1. Proceso de ingreso

Como una constante, la mayoría ingresa por la vía de los cursos de inducción a la docencia (CID), el resto por interinatos y de manera directa según las necesidades del servicio. Es decir, que el proceso inicial de ingreso al magisterio indígena de la región Cuicateca se caracteriza por la incursión a través de tres vías: curso de inducción, interinatos y directo. Resalta el motivo fundamental por el cual se ingresó al subsistema de educación indígena, siendo una gran mayoría de 34 docentes los que afirman haber ingresado por necesidad económica y de trabajo: “Ingresé por una necesidad, al no poder continuar estudiando me obligué a buscar empleo y fue en la jefatura de Cuicatlán donde me dieron la oportunidad de laborar y percibir un salario que era lo que necesitaba” (E/12:27/11/2001). Los otros aseguran que fue por vocación y circunstancias.

Al parecer esta necesidad, está relacionada directamente con las condiciones de vida de la gran mayoría de las comunidades rurales campesinas e indígenas, pues en la región Cuicateca, los pueblos mixtecos, chinantecos, mazatecos y cuicatecos sobreviven de la agricultura del autoconsumo y la migración. Por tanto, los jóvenes que logran con un gran esfuerzo obtener una escolaridad de primaria,

secundaria y hoy bachillerato pedagógico o técnico, son los que se incorporan a los procesos de selección bajo los criterios que establece la propia institución y la parte sindical para formar parte del magisterio regional de Cuicatlán.

Para educación indígena, el curso de inducción a la docencia (CID), en la mayoría de los casos, representa el primer paso de formación (equivalente a la formación inicial), para acceder al magisterio estatal y regional. Al respecto, 18 docentes consideran que estos cursos son buenos porque: “A la idea que yo tenía, fue muy bueno, el problema es que en la teoría todo se ve muy bien pero en la práctica se enfrenta uno a problemas desconocidos que pues, se solucionan pero con dificultad, ya que uno no tiene idea de esas cosas” (E/39:30/11/2001).

Esta afirmación da cuenta de un curso de inducción tal vez, con una buena adaptación teórica, pero que no proporciona al aspirante a docente indígena, las herramientas reflexivas, teóricas-metodológicas necesarias para ejercer su práctica docente. Otro docente se refiere al (CID) como bueno en relación con el aspecto material: “El curso en aquel tiempo, era muy maravilloso, lo digo así porque era con gastos pagados y se hacía en los internados...”(E/43:30/11/2001).

Otros 18 profesores, consideran los cursos de inducción como regular e insuficiente al sostener que son: “Muy carente, con unos cuantos meses, no es suficiente para volverse maestro, más sin embargo es un buen apoyo para tener nociones sobre la docencia” (E/14:30/11/2001). Estas afirmaciones reflejan que la política educativa de la DGEI, continúa y se sustenta en “...la incorporación de educadores legos como un recurso inevitable...” (Torres:s/f:5), es decir, la habilitación e improvisación de docentes indígenas con cursos breves y contenidos descontextualizados de la realidad de los educandos mixtecos, cuicatecos, chinantecos y mazatecos de la región, además de un número considerable de jóvenes que ingresan por la vía directa, (esto es, sin preparación alguna).

3.1. 2. Trayectoria docente

Sólo 5 docentes afirman que el curso de inducción a la docencia, sí responde a sus necesidades como docentes indígenas. “En el curso de inducción a la docencia que participé, fue donde me dieron los métodos y técnicas de cómo poder conducir la práctica docente en los grados de 1º y 2º” (E/16:30/11/2001). Cabe decir que tal aseveración, deja entrever que sólo fue un curso formalista de carácter general al no distinguir elementos culturales y lingüísticos como ejes rectores en la práctica docente indígena.

En cambio, 17 docentes aseguran que los cursos de inducción a la docencia (CID), no responden a sus expectativas y otro tanto igual, que son regulares e insuficientes “Muy poco, no se nos concientizó del problema al que nos enfrentamos cuando llegáramos a las comunidades con niños que hablaban solamente su lengua materna, y de la responsabilidad que tendríamos de buscar estrategias para que la educación que se impartiera fuera bilingüe” (E/53:28/11/2001). Otro maestro señala: “No fue de aprovechamiento porque los alumnos eran 100% monolingüe indígena, por lo tanto me propuse a castellanizar y adecuar el programa...” (E/15:30/11/2001), estos datos develan que los cursos de inducción a la docencia, son limitados en tiempo, forma y contenido, y que su enfoque no corresponde a las realidades culturales sobre todo lingüísticas de una población escolar indígena de la región mayoritariamente monolingüe indígena.

El 86% de profesores, considera que su primer año de servicio como docente indígena fue difícil; algunos lo atribuyen a la falta de métodos y técnicas, otros por el desconocimiento del plan y programa, por haber sido comisionado a una escuela unitaria y no tener con quien consultar, por asignación a grupos multigrados de 1º a 6º grados, pero sobresalen los docentes que tocan como problemas iniciales de su quehacer docente, la desubicación lingüística. Al respecto, uno de los docente sostiene: “Para empezar yo soy mazateco y me comisionaron en mi primer año a una comunidad chinanteca y todo lo que en el

curso de inducción me dieron, lo dejé por un lado, me di cuenta que me faltaba conocimiento para enfrentarme con estos niños monolingües indígenas” (E/10:30/11/20019). Otra docente apunta en la misma dirección: “Fue una experiencia muy buena porque me mandaron a una comunidad donde los niños eran monolingüe indígena pero ajena a mi lengua indígena, por lo que se me dificultó y lo que hice es aprender la lengua de la comunidad. (palabras claves). Posteriormente tuve que castellanizar” (E/5:30/11/2001).

Es evidente que desde el primer momento de su andar como docente indígena, éste transita por un escabroso camino pedagógico y sociocultural, ante una pseudoformación inicial, carente de contenidos básicos y un currículum específico. Si docentes con una formación previa de nivel licenciatura no responden a las expectativas de los alumnos como la investigación que realizaron Ma. Elena Díaz y R. Gallegos quienes concluyeron:

“La práctica docente del licenciado se sustenta en los modelos pedagógicos de la Escuela Tradicional y tecnología educativa, que implica un tipo de hombre, pasivo y receptivo, el conocimiento se aprende como acabado, fragmentado a través de la transmisión de la verbalización,...”⁷¹

Entonces, qué podemos esperar de los docentes indígenas de la región Cuicateca con un simple cursillo y que además, al iniciar su quehacer educativo, son enviados a escuelas fuera de su área lingüística, no quedándoles otro remedio como ellos (as) mismos (as) dicen, la improvisación de sus clases y en muchos de los casos, efectivamente aprendiendo palabras claves de otra lengua indígena, para tratar de establecer comunicación con sus alumnos cayendo circunstancialmente en la castellanización.

La mayoría de los encuestados (32), considera como experiencia relevante en su trayectoria docente, el cumplimiento y la responsabilidad de acuerdo con los criterios establecidos por la institución: “Mi responsabilidad en el trabajo, mi empeño laboral me ha ubicado en diferentes funciones y lo acepto porque sé que

⁷¹ Cfr. Díaz y Gallegos (1996). Que analizan la práctica de los docentes egresados como licenciados en educación primaria en: Formación y práctica docente en el medio rural.

puedo responder a ella” (E/4). En el mismo sentido, otros docentes conciben como experiencia relevante el obtener: “Muchas notas laudatorias y felicitaciones como maestro de grupo y director” (E/8); así también su participación en los diferentes concursos de conocimiento que la escuela y zona escolar organizan: “La experiencia más relevante para mí, es que mis alumnos que he atendido, siempre han logrado la habilidad con lo que me propongo, no digamos que el 100% pero aseguro el 80% y lo he demostrado en los hechos. (En diferentes eventos de conocimientos” (E/23).

Es posible comprender como sinónimo de experiencias relevantes el “desempeño laboral”, las notas laudatorias y la participación en las olimpiadas del conocimiento, referentes que giran en cumplimiento de la norma institucional, pero también hay un afán de reconocimiento como docente ante las instancias educativas y sociales.

Otros docentes expresan como experiencia relevante de su hacer cotidiano, la barrera lingüística ante sus alumnos, cuando los directivos no consideran la escuela de adscripción de acuerdo a su área lingüística. De alguna manera, los docentes que tocan la cuestión lingüística y la recuperación de los contenidos étnicos, están cuestionando la normatividad y los patrones oficiales establecidos que reproducen cotidianamente, al igual que los docentes que destacan como parte de su formación docente, la importancia de la interacción con los compañeros de escuela: “En el andar por los caminos de la práctica docente; me he encontrado buenos profesores que contribuyen a superar las dudas que se presentan en la enseñanza-aprendizaje” (E/6).

Es de considerarse cuando uno de los docentes ve como una experiencia relevante, el haberse iniciado en una escuela de mérito, porque esta escuela de una comunidad Chinanteca es la más retirada y automáticamente todos los docentes de nuevo ingreso tienen que pasar por esta escuela, no importando que sean Cuicatecos, Mixtecos, Mazatecos y si son Chinantecos no es precisamente

por que sea su área lingüística, sino por ser de nuevo ingreso y requiere hacer mérito, empezando desde las escuelas más retiradas, para irse acercando a la escuela más cercana. Esta dinámica pareciera un círculo vicioso que se repite en cada periodo escolar, como si se tratara de ubicar objetos sin importar el alumno con sus particularidades culturales, lingüísticas y la interacción entre maestros jóvenes y viejos en el servicio como una estrategia de formación docente a través de la experiencia y práctica docente.

3.1. 3. Trayectoria de formación docente

Solo el 15% de 58 encuestados, alude que su formación profesional ha sido buena, aunque en general conciben más ésta formación desde lo personal y hacen poca referencia de los programas de formación institucional. En tal sentido, uno de los profesores afirma: “Considero que ha sido un poco eficiente, porque para documentarnos debemos de comprar de nuestro bolsillo y nosotros mismos debemos de ir a buscar información ...” (E/14).

La formación profesional implica reflexiones y decisiones personales que conllevan en parte al autodidactismo, pero ¿dónde quedan las instituciones formadoras de docentes?. De entre los profesores que conciben como regular y mínima su formación, que es el 46%, uno de ellos asevera: “Estudí la Normal Primaria en la Dirección General y Mejoramiento Profesional del Magisterio en la ciudad de Oaxaca y de manera autocrítica la enseñanza fue a medias, porque se asistió cada 15 días a clases e inclusive había asesorías improvisadas” (E/27). Otros docentes refiriéndose a la UPN dicen: “En términos generales, deficiente, asisto a una Universidad (UPN) carece de elementos... de personal como estructura académica...” (E/33), “... he culminado la Licenciatura [UPN, Ajusco] aunque esta formación pues es un poco superficial por la ineficiencia de algunos maestros” (E/36).

La mayoría de los docentes sostienen que el proceso de formación profesional que han tenido, no ha respondido a sus necesidades como docentes indígenas.

“Hasta donde se sabe, no hay una formación profesional particular para nuestro medio...” (E/57). Más bien son los años de servicios educativos en su recorrido por las distintas escuelas los que le han dotado de elementos pedagógicos para enfrentar su práctica docente: “... al inicio fue raquítico, pero a través de la práctica he logrado superar muchas deficiencias, con mis propios esfuerzos y empeño en el trabajo” (E/23). Otro docente con bastante experiencia afirma: “Hace algunos años pensaba que todo lo tenía que aprender asistiendo a una institución, pero ahora trato de leer o sea de investigar por cuenta propia, así superar un poco los problemas que se presentan en la labor docente” (E/53).

Otro tanto relaciona su formación profesional, con la falta de recursos económicos para continuar sus estudios, así se refleja lo expresado por este profesor: “A través de los años he aprendido a mejorar mi trabajo docente pero por cuestiones restringidas la economía no he podido continuar estudiando...” (E/50). En efecto, la cuestión salarial trastoca la profesionalización docente, pues implica para el docente movilizarse de su escuela a la capital del Estado más la compra de diversos materiales, alimentación y hospedaje.

En suma, es posible sostener que la formación profesional del docente indígena no se centra en las instituciones formadoras sino que gran parte de ella, está en la trayectoria laboral, sindical y personal además, la profesionalización institucional conlleva en su gran mayoría desde una perspectiva homogénea y descontextualizada y se hace énfasis en el factor económico como determinante para tener un perfil académico profesional.

La mayoría de los docentes (26), consideran que entre los programas que les ofrecen alternativas está principalmente el que enuncian con mayor frecuencia: Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE); posteriormente Talleres Generales de Actualización (TGA) como también el Centro de Maestros que ha impartido cursos como “La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria. El programa nacional de lectura y escritura (PRONALEES) y la Universidad

Pedagógica Nacional. Al respecto, uno de los docentes asevera: “En los diferentes cursos que hemos tenido yo personalmente he tomado en cuenta algunas sugerencias que le servirán a mis alumnos. Los cursos han sido: PARE, TGA, Marcha de las identidades étnicas, Taller de Escritura-PRONALEES” (E/9).

El hecho de que la mayoría de los docentes haga referencia constante del programa PARE, no es tanto por su efectividad sino se debe al impacto que este ha causado al magisterio indígena oaxaqueño por los recursos materiales, económicos y curriculares que venía manejando. No obstante, este proyecto según datos proporcionados por la jefatura de zonas, a partir del periodo 2001-2002 los cursos masivos a los maestros, fueron sustituidos y reducidos por la metodología de proyectos escolares en cada escuela, coordinados por un Asesor Técnico Rural (ATR) asignado en cada zona escolar.

Un tanto más de docentes, no especifican qué programas les son más útiles en su hacer educativo sino simplemente hacen referencia de manera generalizada a los cursos de actualización: “Los cursos de actualización nos permiten conocer nuevas formas de enseñanza, así como conocer la experiencia de otros compañeros” (E/10).

Por otro lado, llama la atención el hecho de que una minoría de los docentes recuperan otros cursos que no son considerados dentro de la estructura oficial de la SEP e Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), como son el curso taller Freinet y la Marcha de las Identidades Étnicas: “Se están impulsando el programa educativo que se denomina “las marchas de las identidades étnicas” en donde se recuperan los contenidos apegados a los pueblos indígenas”(E/22), “El primer programa fue el curso Paidós que impartieron los asesores de la UPN, y de ahí el curso de actualización” (E/35). Se precisa que este último al que refiere fue impartido por maestros de la escuela activa Paidós del D.F., impulsado por un equipo de estudiantes de UPN de la región cuicateca.

En cambio, otros docentes consideran que ninguno de los programas de formación que ofrece la SEP-IEEPO ofrece alternativas para su práctica docente: “...no hay un programa específico para resolver el problema del nivel” (E/1), “Todos los programas son meramente proyectos de justificación” (E/6), “Se ha participado en diversos programas de formación docente...hasta el momento no ha habido adecuación propia para saber cómo trabajar en cada área lingüística” (E/29, “Ninguno, porque cada contexto es diferente y no puede haber recetas de alternativas” (E/55) y “ Considero que ni cursos PAREIB y otros son alternativas para el programa de educación indígena, por el simple hecho de que son programas del Estado...”(E/57).

En relación con la pregunta anterior (4.2), 29 docentes reiteran los mismos cursos: PARE, TGA, UPN, CENTRO DE MAESTROS como programas que contribuyen en su formación profesional, excepto un docente que hace referencia a Antropología social de la ENAH que funcionó hace algún tiempo en la ciudad de Oaxaca.

Esta reiteración, refleja el peso que han tenido estos cursos sobre el docente indígena de la región cuicateca, dado a que han sido frecuentes e intensivos, como por ejemplo el curso PARE que en su apogeo, realizaba 3 cursos durante un periodo escolar con duración de una semana cada uno y que se cruzan con los otros cursos como los que imparte el centro de maestros y el taller general de actualización.

Dichos programas han dejado huella ya sea favorable o desfavorable, además de ser las únicas opciones que el docente indígena en servicio tiene para enfrentar su práctica docente. En tal circunstancia se sostiene que: “Hay varios programas que se han dedicado a darnos cursos, lo que pasa es que ha habido confusiones y nos dejan con la misma duda”(E50). Otro docente señala en la misma dirección “Ningún curso, sí han contribuido a lograr experiencias, pero también el trabajo mismo nos va dando y complementando la formación docente”(E/48).

Ante esta disyuntiva de los programas oficiales de formación, otros docentes buscan alternativas que se ajusten y se aproximen a sus necesidades como docentes indígenas, frente a alumnos con una cultura y lengua particular como ellos mismos lo vienen reiterando, “alumnos monolingües en su lengua materna”; recuperan cursos que han tenido al margen de la SEP y IEEPO como “El curso de las técnicas Freinet, porque en ese curso se nos enseñó cómo utilizar todo tipo de material” (E/5).

O en el caso particular del Movimiento Pedagógico en su versión “Marcha de las Identidades Étnicas” cada vez son más los docentes que lo reivindican, incluso los que aluden al PARE, TGA, etc., los enuncian como una opción a la realidad educativa en la cual se desenvuelven: “En el curso de la marcha de las identidades étnicas también se han recuperado los valores culturales de los pueblos que al final aterriza en las aulas” (E/15).

Esta búsqueda de alternativas de profesionalización docente, es una respuesta a los excesivos cursos de capacitación y actualización vacíos de contenido, pero que resultan como nuevas estrategias de control y regulación social del Estado. Con justa razón Carrizales venía haciendo una fuerte crítica a las propuestas de formación docente, considerando estos frecuentes cursos sin sentido reflexivo y constructivo como Hiperactualización⁷².

⁷² El signo actualización continúa acumulando prestigio, se le vincula con eficiencia, utilidad, competitividad, calidad, excelencia y, sobre todo, éxito individual y social. No sólo acumula prestigio también legitimidad, pues se le concibe como necesidad, obligación, posibilidad e interés. Estar actualizado y actualizar son señales obsesivas de la educación contemporánea. La actualización radica en la cúpula de los signos que obsesionan al pensamiento contemporáneo. Su ascenso ha sido vertiginoso. Se le localiza casi en todos lados, hasta los rincones más privados son hoy actualizados, los públicos aún más...La hiperactualización en la educación se manifiesta en vertiginosas innovaciones que tratan de poner al día a los contenidos, didácticas, normatividades, estructuras, organizaciones y funcionamientos de las instituciones; se pretende también poner al día a los profesores, investigadores, directivos y estudiantes. La tendencia hiperactualizadora se dirige también hacia las creencias, valoraciones, actitudes, habilidades, relaciones, capacidades y expectativas. Todo debe ser actualizado, es el objetivo mayor de las políticas educativas de fin de siglo; de no ser así, advierten, continuará el atraso, el rezago, la improductividad, la miseria y otros signos negativos para el progreso educativo y social. (Carrizales, 1998:101-102)

Una minoría (14), reconoce responder a las expectativas pedagógicas y lingüísticas de sus alumnos, de acuerdo al modelo de formación que ha tenido, aunque con matices distintos en cada afirmación: “ Sí, puesto que vemos lo penoso que es dejar atrás la lengua materna...por eso trato de rescatar lo poco que se pueda con los niños” (E/25), “Sí, pero por falta de sistematización alfabética de la lengua indígena, no se ha podido avanzar y hacer real la enseñanza de esta lengua” (E/20) y “ Yo creo que a donde hablan la lengua indígena pues sí...se aplica la lengua materna y donde los maestros están ubicados conforme a su área lingüística...” (E/26).

Son pues afirmaciones relativas, incluso tres de estos catorce docentes dan una respuesta afirmativa “¡Sí! de manera muy escueta sin mayor explicación; en cambio una mayoría visible (26) rechaza con *un ¡NO! contundente* el no dar un tratamiento pedagógico a los contenidos y la recuperación de la lengua materna de sus alumnos porque: “Para entrar a un bilingüismo con los contenidos y el uso de la lengua materna, es muy difícil pues a estas alturas nadie lo lleva a cabo” (E/23), “Me ha servido un poco ya que con las experiencias de otros compañeros, he superado algunas deficiencias con los niños y forma de ser, lo que no se ha hecho es de cómo trabajar con una educación bilingüe” (E/54).

De los que afirman negativamente, la mayoría atribuye como problema principal la desubicación lingüística así, el (E/57) dice: “En su totalidad no, por lo que ellos dominan el cuicateco y yo el mixteco, pero si habría que aprender la lengua del niño para empezar a desarrollar una educación bilingüe”. Otros docentes relacionan como respuesta a la pregunta, la identidad étnica “...lo poco que he estudiado me motiva a reconocermelo... a partir de esto me impulsó hacer uso de mi lengua materna dentro y fuera del aula cuando estoy en mi área lingüística” (E/16).

En general, la opinión mayoritaria de los docentes encuestados, gira en torno a la desubicación lingüística como problema fundamental para ejercer una educación bilingüe y de alguna manera, tocan la identidad étnica como otro elemento básico

para concretar la educación indígena bilingüe e intercultural, o sea, que no basta la ubicación lingüística por sí misma, si el docente tiene una baja autoestima de lo que implica provenir de un pueblo originario. Necesariamente tiene que tener un alto sentido de identidad étnica y saber cómo el ser mixteco, cuicateco, por citar algunos, incide en las dimensiones pedagógicas, políticas, culturales y sociales.

En cuanto a ¿qué forma a un docente indígena? Ocho docentes afirman que la principal vía de formación es la práctica: “La mejor forma es la práctica, la experiencia y las responsabilidades en el trabajo, cosa que en nuestro nivel y de manera general considero que un 30% reúne estos indicadores y lo considero porque he recorrido en diferentes centros de trabajo y algunos compañeros lo definen como: “...puro bla bla bla” (E/23). Tres le atribuyen exclusivamente a los cursos de actualización mientras que catorce sostienen que son la practica y los cursos de actualización.

Sobresalen los docentes que conciben su formación a partir de la valoración de su condición étnica y el reconocimiento del perfil académico. Al respecto afirman lo siguiente: “Reconocer primeramente nuestra identidad cultural y étnica, para poder concientizar a otros así como aplicar el programa como lo dicen, bilingüe intercultural, así también realizar los estudios en niveles donde respondan a las necesidades del magisterio indígena” (E/5), “Su formación profesional, su experiencia en el campo de trabajo, su convicción por el servicio, la concientización de su función que desempeña. La convivencia con la comunidad, padres de familia, alumnos y pueblo en general” (E/18).

Resulta insoslayable que una buena cantidad de docentes, asegura que lo que realmente los forma como docentes Mixtecos, Cuicatecos, Chinantecos, Mazatecos u otras etnias, es la experiencia que van adquiriendo en su práctica docente en las distintas escuelas que recorren durante sus años de servicio. Otro buen numero de docentes recupera los conceptos de identidad étnica y cultural como elementos formativos, que les permite una asunción más comprensible y de

tolerancia en la interacción con sus alumnos, padres de familia y la comunidad en su conjunto; en cierta medida recuperan la capacitación, la actualización y profesionalización como elementos que constituyen las trayectorias laborales y profesionales del docente de la región Cuicateca.

En cuanto a cómo valoran su formación profesional, las respuestas tienen cierta coincidencia con la pregunta anterior en la tónica de que solo seis, la consideran buena en estas palabras: “Buena con limitaciones pero también con elementos de análisis y reflexión, pues me permite ver a la otredad no como igual sino como sujeto con derechos y a la vez como diferente” (E/57).

En cambio, el 60% de los 58 cuestionarios piensa que su formación profesional es regular en esta dirección: “Regular, porque he estado en diferentes lugares de etnias diferente a la mía y además, las exigencias de los padres de familia es enseñar a leer y escribir a los niños en español” (E/12). Tal afirmación se remite a una parte de la trayectoria profesional, en concreto a la trayectoria laboral donde una vez más se refrenda la desubicación lingüística.

Finalmente 15 profesores, definen como insuficientes y raquíticos su formación profesional atribuyéndolo a diferentes dimensiones: personal, institucional, área lingüística, experiencias y formación individualista. Para 16 docentes los programas que conocen y funcionan tanto en el plano estatal y regional son: En primer lugar está el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), Talleres Generales de Actualización (TGA), Centro de Maestros (CAM) y la Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca (ENSFO). Otros 18 profesores, además de estos programas, citan en primer orden a la Universidad Pedagógica Nacional en sus dos modalidades: semiescolarizado en (las unidades y subsedes) y escolarizado en (Unidad Ajusco).

Cuatro docentes responden que no conocen ningún programa, a igual que 12 quienes simplemente no respondieron a la pregunta. De estos 16 docentes, surge

una incógnita ¿por qué obviar una respuesta tan común o decir ningún programa, cuando estos han sido tan frecuentes para el magisterio estatal y regional como lo afirman los mismos docentes?. Los 12 faltantes no mencionan ninguno de estos programas, en cambio citan el curso de inducción a la docencia, la recién creada Escuela Norma Bilingüe e Intercultural, principalmente la Marcha de las Identidades Étnicas, versión última del movimiento Pedagógico.

Las afirmaciones de 20 docentes nos llevan a pensar que el modelo de formación que les han proporcionado los programas oficiales de profesionalización, no les permiten influir desde una pedagogía específica en torno a una educación bilingüe intercultural en la configuración y fortalecimiento del subsistema de Educación Indígena de la Región, sino sus esfuerzos se centran en el quehacer educativo cotidiano. “No ha habido cambios significativos, el único avance puede ser que el profesor bilingüe, cumpla otro poco más que el profesor de primaria tradicional”, “Ha influido negativamente, pues no se está cumpliendo con la finalidad, se necesita más capacitación para poder impartir la educación Bilingüe Intercultural” (E/53). Solo tres docentes hacen una referencia general de una educación Bilingüe en estos términos “Ha influido de manera directa, ya que se retoman todos los conocimientos previos, sobre costumbres, tradiciones, donde se adquieren de manera personal todas las costumbres y tradiciones” (E/41).

Otros 20 opinan en diferentes direcciones desde su cumplimiento a la asistencia de los cursos de capacitación y actualización, su experiencia, la reproducción del plan y programa, que han colaborado sin crear problemas, que se sienten bien por ser indígenas, pero en su mayoría estos hacen mención de su papel en función al subsistema de primaria tradicional o general, en este sentido: “En algunas ocasiones hemos orientado varios problemas por lo que funciona el otro subsistema tradicional en la región, pero hemos tratado de no caer en el problema ya que por ser indígenas, nos critican” (E/50), “En nuestro sistema, se ve muy poco la responsabilidad, es por eso que las mismas personas de las comunidades se dan cuenta de nuestra actuación y mejor se cambian de sistema” (E/54).

La percepción general es que los procesos de formación desde el Curso de Inducción a la Docencia, cursos de actualización y programas oficiales de profesionalización, no contribuyen a fortalecer el subsistema de educación indígena, sino es más la reproducción de lo instituido; no obstante ésta cotidianidad está en función al otro subsistema de Primaria General, donde en cierta forma hay una tensión y lucha constante de las escuelas por ambos subsistemas, pero siempre en la lógica del cumplimiento cabal de horarios, calendarios y programas establecidos por la SEP.

Este panorama, conlleva a la reflexión de que la creación del subsistema de educación indígena desde la perspectiva de la profesionalización docente, ha contribuido más como fuente de trabajo y percepción salarial, que cumplir con su cometido: llevar la educación bilingüe e intercultural a los alumnos Cuicatecos, Chinantecos, Mixtecos y Mazatecos para preservar y desarrollar la lengua propia y la cultura de los pueblos originarios.

3.1. 4. Movimiento pedagógico

En este aspecto, se refleja el impacto que han tenido los programas oficiales en los docentes, cuando 15 de ellos, afirma involucrarse al Movimiento Pedagógico sólo por cumplir: “Acudiendo a los diferentes cursos y preparación constante, ya que la preparación pedagógica nos lleva al rendimiento escolar positivo” (E/41). Otro docente opina en el mismo sentido: “Soy respetuoso en cumplir con los cursos y considero importante el movimiento pedagógico para la continuidad de mi formación” (E/46).

No obstante, 22 profesores opinan que su participación en este Proyecto no implementado por la vía normativa, se debe por iniciativa e interés propio por mejorar su práctica docente: “Desde el momento que ingresé ya se hablaba de educación alternativa por lo que: “Se desprende el movimiento pedagógico. Participé en la etapa de consolidación del hoy Proyecto “Marcha de las

Identidades Étnicas” que es propio del nivel en el Estado. Se crean las condiciones para los diferentes foros de discusión y compartir experiencias” (E/17), “Me ha enseñado a reflexionar sobre cómo y cuál debe ser mi función ante mis alumnos” (E/5), “Tiene un gran sentido ya que promueve iniciativa para la formación profesional” (E/47).

Otro docente hace alusión a los cursos en general y un número considerable de 13 profesores, simple y llanamente no responde a la pregunta. Es posible comprender que parte de éstos docentes sean los de mayor antigüedad, que ya aseguraron sus plazas, y otro tanto sean los que permanecen por contrato y muestran poco interés en los intentos de innovar la educación indígena como lo es el Movimiento Pedagógico.⁷³

3.1. 5. Concepción de ser docente indígena

Es importante señalar que una mayoría de 26 maestros, consideran que el ser docente indígena es un compromiso social y de identidad cultural y étnica que representa su práctica docente con las comunidades Cuicatecas, Chinantecas, Mixtecas y Mazatecas. Desde esta concepción se reflejan estos fragmentos: “Es el individuo que se reconozca por sí mismo, reconociendo su propia identidad, apoyando su propia gente, en el que se involucra en los aspectos sociales y políticos” (E/56). Otro docente lo expone en estos términos: “Es de mucho significado, por el hecho de dominar dos lenguas, pero hay dificultades para desempeñar la labor porque en primer lugar no estamos ubicados; aún estando [en el área lingüística] se dan otros problemas y factores que no nos permiten desarrollar la educación bilingüe, pueden ser: por la formación, voluntad, interés, falta de metodología” (E/56).

Los 12 docentes que relacionan el ser docente indígena con una práctica educativa bilingüe, podríamos decir que asumen la misma postura que los primeros por el siguiente texto: “Trabajar el programa en ambas lenguas,

⁷³ Cfr. Capítulo VI.

pertenecer al pueblo indígena. Trabajar con los niños indígenas” (E/47). Los demás docentes con otras palabras pero analizándolos, finalmente se remiten a las mismas inquietudes de los que se refieren a la identidad y educación bilingüe. A modo de ejemplo cito lo siguiente: “Significa que tenemos que trabajar en nuestra área lingüística y que así le podríamos enseñar mejor a los alumnos y que nos tendrían mejor confianza y entenderlos mejor” (E/50). Así, las otras opiniones coinciden en compartir conocimientos con la comunidad y el ser docente indígena es motivo de orgullo y de conciencia.

El 90%, con distintos modos de decir las cosas, tienen discursos que confluyen en que el ser docente indígena no significa el “deber ser” sino mediante la praxis, asumir la identidad étnica a través de la práctica docente, de una educación más informal, más flexible que tienda a desarrollar la autoestima de los sujetos en proceso de formación intelectual, cultural, política y social.

El hecho de que el 68% de los docentes encuestados, afirma continuar en el magisterio indígena por considerarlo como un compromiso social, por identificarse con el subsistema de educación indígena, por sentirse como sujeto particular con una cultura y lengua específica resulta sumamente significativo ya que estas aseveraciones dan cuenta de un discurso que tiende a oponerse y resistirse ante los embates de la hiperactualización. Así lo dejan entrever en los siguientes párrafos: “El sentido de conciencia para trabajar y lograr que las comunidades indígenas resurjan en la sociedad y tomen su lugar” (E/18). “Seguir colaborando con los niños indígenas, porque entiendo que cuento con la voluntad de colaborar; pero preocupa demasiado la actitud de muchos compañeros tanto en el centro de trabajo, zona y a nivel jefatura, porque muchos cumplen por cumplir, otros ni eso, y es delicado por poner en riesgo el nivel” (E/56). “Colaborar en el proceso educativo a favor de nuestros pueblos. Aprendamos de nuestros pueblos y de nuestros compañeros” (E/48). Pero también es motivo de reflexión, cuando algunos docentes opinan que su permanencia obedece a la percepción de un salario, por agradecimiento al subsistema y por falta de preparación académica.

Sin embargo, es comprensible ante la fuerte influencia institucional en la que el docente de la región Cuicateca se debate entre la identidad institucional y la identidad étnica; lo evidente es que cuando menos en el nivel discursivo, se refleja que, a través de los años de trabajo docente va cobrando conciencia y reencontrando su identidad como sujeto particular proveniente de pueblos originarios y modos de vida muy específicos.

En el último apartado del cuestionario, con respecto a las sugerencias, 30 docentes que representan el 51% recomiendan a quien realizó la investigación, ponga en práctica los conocimientos teóricos-metodológicos en apoyo a los docentes de esta Jefatura para mejorar la educación indígena en los siguientes términos: “Deseo que cuando se incorpore al servicio, nos apoye en algunos cursos o talleres de reflexión sobre nuestro quehacer, en especial al nivel preescolar que somos quienes sufrimos la marginación del nivel de primaria porque actualmente muchos no valoran este servicio”(E/5),

Otros docentes cuestionan el papel que ejercen los egresados de UPN y uno de ellos lo manifiesta así: “Que la teoría de ustedes como UPN se remita en el campo de la práctica, no aspirar los cargos de oficinas oficiales ni sindicales para justificación” (E/20). Lo expuesto, en este apartado final, deja sentir un reclamo de los profesores para los que se han esforzado en superarse profesionalmente en especial a los egresados de UPN, quienes tal parece que no han logrado trascender en el terreno de los hechos educativos, para intercambiar y reconstruir elementos innovadores que conduzcan a mejorar la educación indígena en la región Cuicateca.

CAPITULO IV

TRAYECTORIAS PROFESIONALES DE MAESTROS INDÍGENAS CON PERFIL ACADÉMICO DE SECUNDARIA Y BACHILLERATO

Los perfiles académicos, estatal y regional, analizados en el capítulo anterior se articulan con elementos de las trayectorias profesionales de los docentes indígenas. (Ver **Anexo 3**) En este capítulo, analizaremos de forma específica las trayectorias profesionales de dos profesores que forman parte del magisterio indígena de la región cuicateca.

El primero es el profesor Ñani, tiene 33 años de edad, es casado, hablante de la lengua cuicateca, por tanto es proveniente de uno de los pueblos originarios Cuicatecos. Ingresó al subsistema de educación indígena en marzo de 1989, cuenta con trece años de antigüedad en el servicio y ocupa actualmente la plaza E-14-87 con la categoría de Promotor Cultural Bilingüe.⁷⁴ El actual perfil académico de este profesor es de primer semestre de bachillerato, aunque ingresó al magisterio con secundaria concluida. (Ver **Anexo 4**)

La segunda trayectoria es la del maestro Idu (venado en lengua mixteca) cuyo perfil académico al ingresar al magisterio indígena, a pesar de que afirmaba el haber estudiado una licenciatura en Ingeniería, pero por no contar con los papeles oficiales que lo acreditaran, se le reconoció únicamente su bachillerato concluido, de ahí que resulte contrastante con relación al caso del primer maestro: Ñani.

Otra de sus características es que es un profesor mazateco que proviene de la comunidad colindante con la región cuicateca, pues Huautla de Jiménez colinda y esta cuenta con una de las jefaturas de zonas escolares más grandes del estado, pues cuenta con más de 12 zonas escolares y, en promedio con 10 o más escuelas, cada una ellas.

⁷⁴ Véase las características de esta categoría laboral, cuya asignación es por formación profesional, datos que fueron reportados y analizados en el capítulo anterior.

1. Ñani: profesor cuicateco con perfil académico de secundaria

El profesor Ñani, afirma haber ingresado al magisterio indígena “principalmente por necesidad de trabajo”, como efecto de las políticas indigenistas que mantienen a los pueblos originarios en la opresión y exclusión de los proyectos de nación, y son objetos de programas compensatorios y asistencialistas que propician justamente la falta de oportunidades y posibilidades de generaciones pasadas y presentes para el desarrollo de su proceso de escolarización y la opción a distintas fuentes de ingreso que les permita vivir con decoro y dignidad.

Por ende, el magisterio indígena como sostienen Calvo y Donnadiou⁷⁵, representa la mejor y única opción de trabajo e ingreso económico para los jóvenes indígenas cuicatecos, chinantecos, mixtecos, mazatecos y demás etnias del Estado y del país, quienes se esfuerzan enormemente con todas las limitaciones básicas para concluir sus estudios mínimos de primaria, secundaria y hoy día de bachillerato con el fin de poder someterse a los concursos de incorporación a la docencia indígena.

Contrario al punto de partida de la mayoría de los docentes que ingresan al magisterio indígena mediante un curso de inducción a la docencia (CID), al profesor Ñani se le presentó la oportunidad de pasar a formar parte del magisterio indígena de la región por una de las tres vías, como él mismo lo describe:

“...yo ingresé porque me enteré de un interino, que había oportunidad de cubrir un interino, porque antes se nos evaluaba a los interinos, entonces era jefe de zonas, solamente existía una zona escolar en ese tiempo, el maestro Panuncio Hernández Robles, ellos vieron que mi trabajo como interino, si dio resultados positivos, me dieron entonces la oportunidad de ocupar una plaza con motivo 95”.

⁷⁵ Las motivaciones que los maestros indígenas tuvieron para decidir su ingreso al servicio magisterial estuvieron fuertemente condicionadas por sus antecedentes socioeconómicos. El interés del maestro indígena estribaba en conseguir un empleo seguro y no necesariamente en el desempeño de funciones educativas. (...)las alternativas que se le presentaban al indígena al terminar la secundaria significaba su incorporación al mercado de trabajo, quedando las posibilidades de estudio fuera de su alcance. Estas alternativas de trabajo se reducían a: trabajar en empleos de bajo nivel, o ingresar como promotor a la DGEI. Sobre esta última, era bien sabido entre la población que una institución del gobierno solicitaba personal indígena para el desempeño de ciertos trabajos. (Calvo y Donnadiou, 1982).

Un proceso relativamente difícil y sin muchos problemas, primero porque a pesar de la opción por interinato, el profesor tuvo que vivir “un proceso de selección, inclusive en ese tiempo solamente había 4 plazas disponibles, éramos 8 los aspirantes entre los cuales por fortuna quedé yo con una de las plazas”; pero el no haber transitado por el curso de inducción a la docencia aun siendo este más formalista que de formación inicial, representó una ventaja para el profesor, sobre todo porque de entrada se le asignó una plaza de Interino Ilimitado, categoría que actualmente sólo se logra con más del 50% de licenciatura en UPN y tener antigüedad en el servicio.

Esta forma de acceder al magisterio indígena, responde a las políticas educativas, es decir, que al crearse una jefatura de educación indígena en este caso la de Cuicatlán, que fue una de las últimas en crearse en la década de los setentas, se reclutaron jóvenes conforme a las necesidades, como dice el primer jefe de zonas profesor PHR: “...cuando me di cuenta, ya teníamos como ocho escuelas,...y hora si que no teníamos elementos para ser comisionado en esos lugares, pues empezamos a reclutar gente con primaria todos y así con su grado de preparación de los maestros, cubrimos los servicios que nos fueron entregando”.

Una política que justifica en cada informe datos estadísticos, no valorando que se trata de influir en la formación de sujetos con particularidades muy específicas; lo grave es que esta tendencia objetivista de improvisar y habilitar docentes que Torres (s/f) denomina “legos” prevalece hoy día, en cambio se ha complicado el mecanismo para la obtención de una plaza base o de interino ilimitado, con el pretexto de una política austera fundada en la modificación del artículo 123 Constitucional, que anula los derechos laborales de cualquier trabajador y en este caso, de los trabajadores de la educación quienes se desempeñan profesionalmente mediante contratos y pago por honorarios.

Si para los docentes que inician su Trayectoria Profesional por el filtro del curso de inducción a la docencia, resulta difícil su primer año de actividad docente, con

mayor razón para los docentes que tuvieron y tienen la oportunidad de ingresar por la vía directa o por interinato (s), tal es el caso del profesor Ñani que describe su primer año como docente indígena cuicateco desde esta reflexión:

“Mi primer año de trabajo, en primer lugar fue para mi un entusiasmo muy grande porque todo mundo nos decía maestros, pero ya en el terreno de los hechos, en la práctica si fue un año difícil, porque yo desconocía totalmente el asunto de la educación, entonces comprendí que ser maestro, pues no es tan sencillo como se menciona, sino que eso nos compromete muchísimo con los padres de familia, con los alumnos y con la educación en primer término, porque uno se empieza a dar cuenta que tienes que rendir un resultado y así fue difícil para mi, más sin embargo pude sacar adelante todos los pequeños obstáculos que tuve que experimentar”.(E/2:A.M).

Realmente, ¿qué significa ser maestro pero además ser maestro indígena?, para el docente Ñani resultó un “entusiasmo muy grande”, quizá esta satisfacción se deba a un cambio de estatus de campesino a maestro. Pero este entusiasmo pronto se diluyó porque una cosa es escuchar el calificativo en lo abstracto y otra es el “ser” maestro frente a una realidad concreta.

La cuestión se torna aún más difícil cuando no se tienen las nociones mínimas de ser maestro, peor aún cuando se trata de ser maestro indígena que requiere una formación especializada. El mismo docente Ñani conforme se fue adentrando en el mundo de la docencia indígena, reflexiona que ser maestro no es sencillo porque implica un compromiso ético-profesional primeramente con los alumnos, luego con las instituciones educativas y con la sociedad.

Como dice el profesor Modesto Lidio,⁷⁶ ser maestro no es tan fácil como se ve de lejos, al fin y al cabo son los más (...) los que pregonan el magisterio fácil, se piensa y comenta la gente... Tan no es fácil, en cambio resulta sumamente complejo que aún jóvenes con el perfil de licenciatura no logran las expectativas como el estudio de Días y Gallegos que citamos en el capítulo anterior o los estudios de caso de tres docentes que cita John W Brubacher y otros autores que señalan:

⁷⁶ Secretario de conflictos en el primer Comité Ejecutivo Seccional democrático de la sección XXII del SNTE.

“El primer día del año lectivo en la Escuela Primaria Emerson resultó difícil para los 3 docentes que acababan de ingresar en ese establecimiento. Sam Sharp, Doris Gleb y Amy Wilson se habían graduado el año anterior en la Universidad de Northern State con buenas calificaciones y excelentes recomendaciones, y pese al inevitable nerviosismo comenzaron la jornada escolar con muchas esperanzas. Pero antes de finalizar su primer día de clase, los tres se sentían cansados, desilusionados y abatidos”⁷⁷.

Estas comparaciones, nos permiten afirmar que la educación indígena atraviesa por una profunda crisis pedagógica y social, donde el docente indígena impulsado por las necesidades de trabajo y de ingreso económico, se ve comprometido a asumir responsabilidades echando mano de todos los recursos experienciales y prácticos para enfrentar la gran complejidad pedagógica, sociolingüística, sociológica y filosófica que implica el proceso de la enseñanza-aprendizaje.

La trayectoria docente indígena, parte de los Cursos de Inducción a la Docencia (CID), de los interinatos, por la vía directa y continúa con los cursos de capacitación y actualización, los procesos de superación académica semiescolarizados y de verano que implementan los programas de formación docente, el recorrido en las distintas zonas y escuelas, sean estas unitarias, bidocentes y de organización completa, así como comisiones internas no directas frente a grupo, sino comisiones técnicas y pedagógicas de apoyo a los docentes y evidentemente la ineludible influencia y presencia del aspecto sindical que determina a la par con la parte normativa-oficial, la vida profesional del docente indígena. Así se refleja lo expuesto por el profesor Ñani en el siguiente párrafo:

“He trabajado en varias escuelas, yo inicié mi primer interino, fue en la escuela de Tecomaltanguisco, de ahí me pasé a escuelas de organización completa como la de Jocotipac, la de San Juan Zapotitlán, estuve también en San Pedro Sochiapam, Santo Reyes Pápalo y las comisiones que he desempeñado: en el asunto sindical, representante de centro de trabajo, he sido secretario de trabajos y conflictos y actualmente representante sindical de jefatura o regional. En el asunto pedagógico, tuve la comisión que se le denominó Coordinador del Consejo Técnico Escolar y estuve liberado por un periodo, fue en Sochiapam, me dedicaba yo concretamente a revisión de planes situacionales de los compañeros, hacíamos las observaciones también en las prácticas de los compañeros, era un personal totalmente de apoyo para el personal docente, de ahí fui ocupando otras comisiones como son: director de escuelas de organización completa hasta 22

⁷⁷ Véase J.W.Brubacher, Case y Reagan (2000). La práctica reflexiva y el docente en: Cómo ser un docente reflexivo.

maestros, hemos tenido experiencias en eso y alguna vez también me tocó coordinar un curso de Talleres Generales de Actualización, esas comisiones he asumido”.

Como interino, inicia su práctica en una escuela bidocente con todos los grados, (de 1º a 6º) y una vez que concursó y obtiene la plaza, es ubicado en una escuela de organización completa con una planta de más de 10 docentes, obviamente que se trata de una escuela que no corresponde a su área lingüística, por ubicarse en una comunidad mixteca de San Pedro Jocotipac⁷⁸. Cabe mencionar que al haber ingresado a la (DGEI-SEP) en marzo de 1989, no pudo evadir una de las etapas de mayor repunte y consolidación del movimiento magisterial Oaxaqueño gestado en mayo del 89, en el plano delegacional, sectorial, regional, estatal y en el marco nacional como parte fundamental de la CNTE.

El andar de una escuela a otra, va de la mano con la antigüedad del maestro. En el caso del maestro Ñani que es de nuevo ingreso, su movilidad está sujeta a las determinaciones que emanan de la asamblea sindical de base que se realiza al inicio de cada periodo escolar, por lo que después de haber iniciado en una escuela relativamente cercana (San Pedro Jocotipac), es comisionado a la escuela de “mérito” como la llaman la mayoría de los maestros o como dijo un jefe de zonas que hizo el esfuerzo de visitar esta escuela ⁷⁹ “...está en el quinto infierno...”, nos referimos a la escuela primaria bilingüe de San Juan Zapotitlán del área chinanteca, de organización completa con más de 10 docentes entre algunos chinantecos, mixtecos, mazatecos, cuicatecos, en su gran mayoría profesores

⁷⁸ La escuela de esta comunidad, se perdió y pasó a pertenecer al subsistema de primaria tradicional por segunda vez, en el periodo 1999-2000. Fueron diversas las razones que propiciaron el cambio de subsistema, desde lo pedagógico hasta lo político. (La fuente de información son de experiencias propias)

⁷⁹ Diferencias culturales enormes para los maestros jóvenes que tienen que ir a regiones apartadas y ajenas a las de su origen. Lenguas diversas que hacen imposible que haya comprensión del mensaje en la interacción maestro-alumno. Oaxaca está urgido de este tipo de maestros, que por su propio origen y cultura tengan arraigo en sus comunidades. (...)Y es que, la educación es un fenómeno que recae automáticamente en el ámbito de la comunicación entre los actores del binomio enseñanza-aprendizaje. Para tener éxito en la obra, el docente debe tener, además de su buena voluntad y de cierta vocación, la formación adecuada, y en eso, la lengua hablada y escrita por el maestro, debe ser la misma que empleen sus alumnos. De otra manera no hay mensaje, ni aprendizaje, ni binomio maestro-alumno. Cada quien tirará para su lado. (Cruz, J. 2002 pág. 19).

jóvenes de nuevo ingreso. Entre sus diversas vivencias en esta escuela destaca ésta:

“...tuve una experiencia en San Juan Zapotitlán con un grupo de primer grado que yo creí que no la iba a hacer con el grupo, pero me dio una gran alegría, una gran satisfacción cuando al término del periodo escolar, pues mi grupo resultó que más del 80% leía, eso fue para mi un logro muy importante, de ahí que he tenido la experiencia de los demás grados hasta 6º y afortunadamente he podido sacarlos adelante...”.

Pensar de antemano que fracasaría con el grupo, tiene conexión con su mínima experiencia y la ausencia de formación inicial previa para ejercer la profesión, pero consideramos que su situación docente se complica al enfrentar a un grupo de alumnos de primer grado de primaria, que en su gran mayoría, si no es que todos, son monolingües chinantecos ante un profesor cuicateco. Aquí se establece de entrada una gran barrera comunicativa entre el maestro y los alumnos, un dilema pedagógico que el profesor Ñani tuvo que resolver a como diera lugar, consciente del compromiso institucional en el sentido de que los alumnos de primer año deben lograr como objetivo central, la adquisición de la lectura y escritura para acceder al siguiente grado.

Después del tránsito obligatorio a la “escuela de mérito”, el profesor Ñani poco a poco va cobrando sus derechos laborales siendo adscrito en la escuela primaria bilingüe de la comunidad chinanteca de San Pedro Sochiapam, lugar sede de la zona escolar pero también es una escuela de organización completa, con el mayor número de alumnos y docentes considerado como uno de los centros de trabajo más grande que tiene la zona y la jefatura. Otra peculiaridad de esta escuela es que tanto los padres de familia, autoridades municipales y líderes de la comunidad son eminentemente exigentes con los docentes, exigencia y rechazo que particularmente se acentúa en las jornadas de lucha magisterial, al extremo de cerrar las escuelas al término de cada jornada sindical y de lanzar amenazas constantes de cambiar la escuela, al subsistema de Primaria General.

Posiblemente por la magnitud de la escuela, el profesor Ñani ejerció además del rol docente, el de Coordinador del Consejo Técnico Escolar por un periodo

escolar, cuya tarea se centró en lo técnico-pedagógico, es decir en la revisión y sugerencias de los planes de clase de cada maestro, cuestión que resulta como iniciativa y estrategia pedagógica relevante de los docentes de esta escuela, en comparación con otras escuelas que privilegian la rutina y lo administrativo sin darle el valor necesario a los aspectos técnicos-pedagógicos.

Otra responsabilidad que tuvo que asumir dentro de su trayectoria docente, fue ya no sólo asistir a los cursos de capacitación y actualización sino de coordinar alguno de ellos, es decir, reproducir uno de los cursos de Talleres Generales de Actualización (TGA) ante los maestros de grupo de su zona. Sostiene que como maestro de grupo en Sochiapam, los concursos de conocimiento lo marcaron en su trayectoria docente "...otras de mis experiencias que quedó muy remarcada en mi vida docente, yo atendí en Sochiapam un grupo de segundo grado hasta sexto, y una de mis alumnas por fortuna concursó en las diferentes etapas, hasta llegar a la etapa estatal y eso quedó muy impregnado en mi experiencia como docente".

El hacerse cargo de un grado escolar consecutivamente hasta que los alumnos concluyeran la primaria, en este caso de (2° a 6°) resulta otra estrategia de sobrevivencia pedagógica, aunque lo significativo para el docente Ñani es el hecho de que su alumna de sexto año, lograra superar las etapas de escuela, de zona y de jefatura para llegar a concursar en la fase estatal. En ello subyace no sólo el afán por el reconocimiento institucional ante las autoridades educativas, sino también el reconocimiento ante los padres de familia, con las autoridades municipales, los líderes de la comunidad y con los propios compañeros de trabajo en función de las competencias individuales que representan las "Olimpiadas del Conocimiento" que conllevan y reflejan una evaluación cuantitativa y medible del conocimiento escolar.

Hasta aquí, palpamos que el interés, la iniciativa y la responsabilidad que el profesor Ñani va mostrando en su desempeño docente más que su perfil académico; lo van proyectando a desempeñar roles cada vez más complejos y de

mayor responsabilidad al ser comisionado como director técnico en la misma escuela con 22 maestros sin tener el perfil ni la plaza.

Además, nos devela un transitar nada sencillo ni lineal; en cambio va reflejando un caminar acorde con las circunstancias, con las necesidades del contexto sociocultural, con las exigencias de los alumnos, de los padres de familia, de las autoridades municipales y líderes naturales de las comunidades, de los propios docentes constituidos como consejo técnico de la escuela en su afán como el mismo profesor Ñani afirma, con tal de sacar adelante a sus alumnos, van creando sus propias metodologías y estrategias pedagógicas.

Hasta esta parte de la Trayectoria Profesional del profesor Ñani, podemos considerar que se ha volcado a las tareas educativas, sin tener la oportunidad de asistir a los programas de formación que ofrecen la UPN, la Normal Superior u otras instituciones particulares formadoras de docente; no obstante, podemos apreciar el gran abismo entre los decretos de las políticas educativas como la reciente creación del Compromiso Social por la calidad de la Educación⁸⁰; y las realidades donde los docentes indígenas ejercen su papel docente o ¿cómo se explica que el profesor Ñani, a pesar de su desempeño laboral, no es beneficiado con una plaza de director técnico, los programas de formación, excepto los cursos de actualización?

Otra gran verdad es que los programas de los centros de formación resultan tan descontextualizados de las realidades educativas indígenas que el profesor Ñani, sin el perfil académico y sin la categoría de director técnico, ejerce su papel de directivo enfrentando directamente no sólo las actividades pedagógicas frente a más de 500 alumnos y 22 docentes que conforman la planta de maestros de San

⁸⁰ El nuevo proyecto del gobierno, el Compromiso Social por la Calidad de la Educación, “es una lista de buenos propósitos, retórico, tardío y con claros fines políticos”, consideran investigadores, académicos y dirigentes magisteriales. A juicio de especialistas, la calidad de la educación no se resolverá por decreto, sino con acciones concretas sustentadas en una “política de Estado” que atienda finalmente los graves problemas de la educación en México. (Robles, M., 1345, agosto 2002.).

Pedro Sochiapam, sino todas las tareas extraescolares que permiten el equilibrio entre la escuela y la comunidad, tales como las tareas de gestión escolar, mantenimiento de la infraestructura, salidas oficiales y sindicales del personal docente, realización de eventos socioculturales (cívicos-sociales y deportivos) en fin, una serie de actividades que implican capacidad de diálogo, persuasión y negociación constante ante padres de familia, autoridades municipales y líderes caracterizados por su interés y exigencias hacia la educación que reciben sus hijos.

Parece ser que la mayor parte de la experiencia docente del maestro Ñani, se ubica en la escuela de Sochiapam por la siguiente aseveración "...el mayor de los años que he trabajado, este ha sido en el área chinanteca", es decir que su trayectoria laboral, se ha desarrollado más en el área chinanteca, en las escuelas de Zapotitlán y Sochiapam, otra parte en el ámbito mixteco de San Pedro Jocotipac, que en su propio contexto lingüístico. En su caso, la permanencia breve como interino en la comunidad cuicateca de Tecomaltianguisco y como director técnico (comisionado) en la escuela primaria bilingüe de la comunidad cuicateca de Santo Reyes Pápalo con las mismas características: de organización completa con más de 20 docentes, una comunidad atenta y exigente a los acontecimientos educativos inmediatos de sus hijos, sobre todo porque esta escuela pertenecía al subsistema de primaria tradicional y recientemente pasó al subsistema de educación indígena.

1.1. Trayectoria sindical

Al desarrollar por separado la trayectoria sindical, no se pretende pensar que ésta así se da en la cotidianidad docente, más bien es una manera de presentar la trayectoria profesional del profesor Ñani, lo cierto es que ambas trayectorias están estrechamente imbricadas principalmente en el docente oaxaqueño y de la región Cuicateca, a partir de la irrupción del Movimiento magisterial en mayo del 80. En contraste con las prácticas clientelares y cupulares del SNTE central, el Movimiento Magisterial ha desarrollado una cultura sindical de base con todas sus

deficiencias, pero que ha impactado en las zonas escolares y los centros de trabajo, tanto albergues escolares, como centros de educación preescolar y primaria, porque en cada uno de ellos existe un representante sindical nombrado por el personal de cada escuela. Esta figura responde a una de las estructuras no estatutarias del Movimiento Magisterial estipulado en los principios rectores del movimiento magisterial estatal.

Desde esta dinámica, responde la trayectoria profesional del profesor Ñani quien además de las funciones pedagógicas, a la par ha asumido funciones sindicales como representante sindical de centro de trabajo, comisión que implica responsabilidad conjunta con los docentes y director de la escuela en la funcionalidad armónica y cotidiana de la escuela.

Otra gran responsabilidad sindical, es haber asumido el cargo de secretario de trabajos y conflictos del Comité Ejecutivo Delegacional D-I-157, cargo estatutario con duración de 2 periodos escolares, que ejerció a la vez con el rol docente pero de mayor complejidad y responsabilidad, ya que le implicaba movilizarse de una a otra escuela para resolver problemas laborales incluso sociales de los más de 200 agremiados, ya que en ese entonces sólo se contaba con una delegación sindical. Por otro lado, participar en reuniones internas del comité delegacional organizativo, sobre todo en un contexto de constantes movilizaciones gremiales, así mismo su asistencia a las reuniones: sectorial, regional y estatal para recabar información de los acontecimientos y acuerdos de asamblea estatal y nacional como parte de la CNTE.

Después de la comisión como director técnico en la escuela de Santo Reyes Pápalo, es nombrado por la asamblea general de base como Representante Sindical de Jefatura, denominado comúnmente (Representante Regional), espacio creado por el movimiento magisterial como estrategia organizativa y política con duración de un periodo escolar, de tiempo completo.

La tarea central de esta comisión consiste en organizar las actividades sindicales, coordinar con los secretarios generales de las 4 delegaciones que actualmente tiene la jefatura y, su participación en el aspecto administrativo, o sea que toma decisiones a la par con el jefe de zonas de supervisión, secretarios generales y supervisores para cambios de región, zona y escuela de los maestros, asignación y transferencias de plazas, selección de aspirantes para los cursos de inducción, en suma, todas las actividades sindicales y oficiales que atañen a la jefatura para su operatividad. En el caso del profesor Ñani, por primera vez en la historia de la creación de este espacio no estatutario sindical, es ratificado por la asamblea general sindical del ciclo escolar 2001-2002 para ejercer por dos años escolares dicha comisión.

Simultáneamente, al estar frente a la representación sindical de jefatura, y desde su conversión como docente indígena, es palpable que el maestro Ñani no se ha desvinculado de su origen comunitario e independientemente de los problemas internos de su comunidad de procedencia, el caso es que colabora y es tomado en cuenta por su comunidad de origen para fungir como Síndico Municipal, dentro de la estructura administrativa del H. Ayuntamiento Constitucional, que es uno de los cargos de mayor rango por ser el segundo después del cargo de Presidente Municipal con una duración de tres años.

2. Idu: profesor mazateco con perfil académico de bachillerato

En esta segunda trayectoria lograr el diálogo a modo de entrevista con el profesor Idu⁸¹, no fue nada sencillo, hubo necesidad de localizarlo a través de otros maestros compañeros de centro de trabajo, quienes comentaron que había salido desde temprano de la comunidad de San Juan Zautla (comunidad chinanteca) y que posiblemente estaba por llegar.

⁸¹ En lengua mixteca, significa venado. Nombre ficticio para el maestro pero además se le asocia con este mamífero, por la velocidad que lo caracteriza cuando va de un lugar a otro para tratar sus asuntos personales.

Efectivamente, por la tarde pude localizar al profesor Idu, quien por la distancia (aproximadamente 6 hs.) de la escuela donde presta sus servicios a la cabecera de jefatura y de pagaduría con sede en Cuicatlán, disponía de un tiempo muy limitado por lo que tuve que acompañarlo para negociar en horario extra con la titular de la pagaduría 602 en la entrega de su cheque quincenal, por consiguiente, ir con él de un comercio a otro ante la falta de un banco para hacer efectivo dicho cheque, además de lo difícil que resulta cambiar un cheque de la federación y cuando lo hacen, descuentan entre el 1% y 2% por comisión.

Una vez que el profe Idu logró hacer efectivo su quincena, que por cierto no bastó con el descuento por comisión sino además lo hicieron comprar un cierto porcentaje de la cantidad global de su percepción quincenal (en mercancía). Después de todas estas peripecias, al fin pudo estar más tranquilo y disponer de un espacio el cual aproveché para iniciar el diálogo.

El profesor Idu, dice que se encuentra estudiando el primer semestre en la Universidad Pedagógica Nacional, subsede Huautla de Jiménez y que una de las interrogantes que más se hacen en el grupo el cual forma parte junto con los asesores, es justamente las razones que propiciaron su ingreso al subsistema de educación indígena, para su caso personal, considera haberse incorporado básicamente por lo siguiente:

“...ingresé porque tengo una idea muy diferente a los demás, a mi me formaron mis maestros y de chiquillo vi como los maestros dieron hacia mi y me preguntaba, yo también tengo que dar, hay que dar, corresponder, hay que ser recíproco, desde luego, tener una visión, una vocación, otros dicen que es por convicción, otros dicen que es por necesidad, pues hay un sin fin de versiones, en lo particular, yo quiero hablar lo que a mi me enseñaron, ser recíproco y ese trabajo docente que estoy haciendo no es por deporte, por ganar dinero, ingreso al magisterio por vocación porque me gusta...”.

Diferente a las opiniones de los demás informantes, el profesor Idu considera que su ingreso a la DGEI particularmente en la jefatura de Cuicatlán, obedeció principalmente por vocación y reciprocidad, más no por necesidad de un salario. ¿Cómo entender los conceptos de vocación y reciprocidad cuando el profesor Idu,

más adelante de la entrevista hace alusión de contar con el perfil de ingeniero electrónico antes de ser docente indígena en este sentido?

“...tengo la carrera de ingeniería en electrónica, pero desgraciadamente, en esos tiempos, las carreras estaban muy saturadas y es que hubo una oportunidad, pues con mi preparación, mi análisis y mi convicción, di mi punto de vista, me dijeron: ¡eres el ideal!,...pero tienes que dar todo lo que tengas de ti mismo...”.

Con este antecedente de formación escolarizada del profesor Idu, marca otra diferencia respecto a los otros informantes quienes ingresaron al magisterio indígena cuando mucho con el perfil de secundaria y bachillerato. Tocante a la vocación del profesor Idu, encontramos que Anzaldúa⁸² destaca una heterogeneidad de profesores: los que desde temprana edad de su vida muestran interés por esta profesión vista como vocación, otros, como la opción más viable de desarrollo personal por las condiciones socioeconómicas en que se encuentran y los que ingresaron por diversas circunstancias de su vida.

Sin pretender ubicar al profesor Idu en una de estas opciones, más bien buscar comprender a partir de qué referentes concibe su vocación como docente indígena, de ahí que sea relevante considerar a Alcocer y las reflexiones que realiza sobre éste término:

“...vocación significa literalmente llamado. Luego, si al ser libre tengo una infinidad de elecciones por delante, mi determinación, mi forma está dada por la vocación, el llamado que encuentro más acorde conmigo. (...) No estoy de cuerdo en que la profesión sea algo accidental. Lo es antes de elegirse como opción, pero una vez asumida, cualquier profesión se constituye en parte de mi forma. Luego, si soy profesor, lo soy de tiempo completo. No es algo que pueda quitar y volver a poner como una camisa. (...) Si mi vocación es ser maestro, mi formación como tal es permanente, constante”⁸³.

Aun cuando el sujeto indígena no tiene muchas oportunidades para elegir una profesión, sin embargo coincido con la autora en el sentido de que una vez que se accede a una profesión, innegablemente se tiene que asumir una actitud de sensibilidad, de responsabilidad y compromiso social que conlleva el rol de docente indígena como forma de vida. Así, B. Calvo y L. Donnadieu sostienen: “Por

⁸² Cfr. Anzaldúa, R. (1996). Los imaginarios de la formación docente.

⁸³ Cfr. Con Alcocer D. Graciela (1994). La formación docente.

vocación entendemos la identificación de los maestros indígenas con el trabajo magisterial con objeto de servir a su comunidad; lo perciben como un compromiso con su comunidad ya que a través de él sienten tener posibilidad de ayudar a su gente”⁸⁴.

En síntesis, vocación resulta como sinónimo de compromiso en relación con los otros y cobra mayor sentido cuando se asocia con reciprocidad, es decir que el profesor Idu reitera una y otra vez que uno de los motivos centrales de su ingreso a la docencia indígena es, para darle un poco a los alumnos de lo mucho que le dieron sus maestros, o sea que el profesor está reflejando uno de los valores que caracterizan su origen étnico, refiriéndose a la reciprocidad como uno de los elementos sustanciales de la comunalidad,⁸⁵ traducido en un fuerte compromiso de correspondencia, de ayuda mutua entre las familias y pueblos, concretamente del pueblo Mazateco donde proviene el profesor Idu. Convertirse en docente, no fue nada sencillo, le implicó todo un proceso por la vía del interinato:

“...mi primer experiencia la inicié en el sistema general, hice mis trámites, me aceptaron con los estudios que ya mencioné y me trasladé a la comunidad El Faro que pertenece al municipio de Teutila, ahí me presenté y mi experiencia fue de que al llegar, tengo a los niños enfrente, qué voy a hacer y este lo más hermoso cuando me dijeron ¡maestro!, para mí esa palabra es muy extensa, “maestro, usted nos va a dar clase”, pues créame que no sabía qué decirles, no sé si era el maestro o era “yo”, viví una experiencia muy hermosa...”

Lo cierto es que el profesor Idu, no ingresó directamente al magisterio indígena dependiente de la DGEI como tampoco después de haber egresado de la primaria, secundaria o bachillerato sino más bien esta conversión se dio por distintos senderos pero siempre marcado por uno de los requisitos meritorios como lo es el interinato. Es decir que su llegada a la jefatura de Cuicatlán resulta ser como el segundo interinato, tal vez ante las pocas expectativas de obtener una plaza base en el subsistema de Primaria general o atraído por su origen étnico y

⁸⁴ Véase Calvo B. y L. Donnadieu (1982). Motivaciones para ingresar al servicio magisterial en, El difícil camino de la escolaridad. (El maestro indígena y su proceso de formación).

⁸⁵ Cfr. Con Martínez L. Jaime (2002). Comunalidad y desarrollo. Maldonado A. Benjamín (2002). Autonomía y comunalidad india.

su identificación en el subsistema de educación indígena. El caso es que inicia su segundo interino desde esta perspectiva:

“...mi otro interino que fue el segundo en el nivel de educación indígena, lo realicé en San Andrés Teotlalpam, lo realicé en el nivel de preescolar en el año de 1993, fueron tres meses, supe diferenciar que la educación que se imparte en preescolar a educación primaria, es muy distinto, se llevan diferentes métodos de enseñanza,...mi vocación tal vez sea exclusivamente para primaria,...tuve que gestionar otro interino pero a nivel primaria, porque yo sentía que con los niños de preescolar no era mi vocación,...con dos interinos me dieron la plaza, actualmente ostento esa plaza (E-14-87, categoría de Promotor Cultural Bilingüe) de ahí me comisionaron a primaria a la comunidad de Santo Tomás, sería como el año de 1994”.

Aparentemente, el profesor Idu al no haber transitado por el curso de inducción a la docencia como una de las vías que determinan el ingreso de la mayoría de los jóvenes a la jefatura de Cuicatlán, pudiera pensarse que pasó por una de las vías menos difícil, sin embargo “tuvo que hacer mérito” mediante tres interinatos: en primaria general y en educación indígena para obtener una plaza base de Promotor Cultural Bilingüe. Además, atender no sólo un nivel sino preescolar y primaria y efectivamente cada nivel tiene su especificidad lo cual no es tan fácil pasar de uno a otro nivel como si fuera simplemente cambiarse de lugar y de nivel.

Lo real es que por la vía de interinatos, obedece a una serie de rasgos: por un lado dependiendo de las necesidades y emergencias de maestros que demandan los pueblos originarios de la región cuicateca, principalmente cuando la creación del subsistema de educación indígena es reciente en la región. Así también, los interinatos en cierta medida sustituyen a los cursos de inducción mediante la experimentación directa de la práctica frente a grupo.

Lo evidente de la Trayectoria del profesor Idu es que desde un principio, no es considerado en su área lingüística como originario del pueblo mazateco ya que su primer interinato lo inició en 1992 en una comunidad del área Cuicateca (El Faro), luego en 1993 a la comunidad de San Andrés Teotlalpan y en 1994, Santo Tomás, Municipio de San Francisco Chapulapa también pueblos del área cuicateca.

La desubicación del área lingüística, resulta ser un punto de coincidencia del profesor Idu con los otros profesores entrevistados, ya que las prácticas laborales del magisterio de la jefatura de Cuicatlán, están determinadas por un recorrido desde las escuelas más retiradas hasta las más cercanas en la medida que se acumulan años de servicio y puntos de participación sindical, sin considerar los aspectos étnico, cultural y lingüístico como referentes fundamentales en el quehacer educativo indígena.

Cabe mencionar como otra razón fundamental de esta desubicación lingüística el hecho de que la jefatura hasta la fecha no cuenta con escuelas que pertenezcan al pueblo mazateco excepto un centro de educación preescolar (ver cuadro), por ser una sola comunidad mazateca la que pertenece al distrito de Cuicatlán. Así, el profesor Idu inmerso en las determinaciones de la asamblea sindical-oficial, es enviado al área chinanteca:

“...en el ciclo escolar 1994-1995, tuve laborando en la región de la Chinantla que está en San Juan Zapotitlán, agencia de San Pedro Sochiapan, de ahí del 95 al 96 me ubicaron acá en Cacalotepec (refiriéndose a un pueblo cuicateco), otra vez, por acuerdo de que había necesidad en ese centro de trabajo que era preescolar, estuve tres meses únicamente, posteriormente en ese mismo ciclo escolar 95-96, me ubicaron en Santo Reyes Pápalo, ahí terminé el año y me vuelven a ubicar (cuando dice “vuelven”, se refiere a que lo regresan al área cuicateca) en Chorro de Agua, agencia de San Francisco Chapulapa, pertenecíamos a la zona 134 hoy 149, ahí estuve laborando un año, de ahí me ubicaron a la comunidad de La Constitución, San Andrés Teotlalpan en la misma zona 149, estuve dos años, posteriormente me ubicaron en San Juan Zautla, la región Chinanteca, acá estoy cumpliendo dos periodos escolares en el nivel de primaria”.

La trayectoria del profesor Idu hasta ahora con las trayectorias de los otros docentes entrevistados y encuestados, expresan lo que justamente Serrano dice al referirse a la trayectoria no como trayectoria de una bala sino más se asemeja al vuelo de una mariposa, la cual refleja cuando el profesor Idu comienza su hacer docente en comunidades Cuicatecas, luego sin poder evadir el recorrido de rigor para pasar por la escuela de castigo⁸⁶ que todo docente de nuevo ingreso debe

⁸⁶ Esta escuela se ubica en la comunidad Chinanteca de San Juan Zapotitlán, agencia municipal del municipio de San Pedro Sochiapan. Escuela de castigo como nuestros propios informantes la han

recorrer, que es la escuela de San Juan Zapotitlán (área chinanteca), la más retirada de la jefatura de Cuicatlán y, posteriormente retornar al área Cuicateca y nuevamente ser adscrito a otra comunidad chinanteca que es San Juan Zautla.

No suficiente con ir y venir de una escuela a otra sin importar las características culturales y lingüísticas del profesor Idu como sujeto particular, rasgos que son determinantes para el quehacer pedagógico, el caso es que como profesor de nuevo ingreso, no puede sustraerse de un recorrido docente en términos de distancia, sujeto a una determinada cultura laboral y sindical de ir adquiriendo derechos conforme a sus años y experiencias de trabajo, para se adscrito a la escuela más cercana a la cabecera de Cuicatlán.

Posiblemente como toda trayectoria que no es lineal ni homogénea con sus distintos grados de complejidad, pero merece especial atención la trayectoria del docente indígena por las particularidades del subsistema, en primer lugar de acuerdo a los datos analizados en el capítulo anterior, la jefatura de Cuicatlán no sólo cuenta con docentes para la atención a alumnos (as) de primaria sino también para alumnos (as) de preescolar, educación inicial, albergue escolar y comisiones directivas. Por tanto, la habilitación no se da solo para docentes frente a grupo sino para atender cualquiera de estos niveles y roles como docentes o directivos además de las comisiones administrativas, técnicas y sindicales.

Otro aspecto que pesa demasiado en el andar del docente indígena, principalmente en su práctica pedagógica, es su participación en los concursos de conocimiento en particular con los alumnos de sexto grado, que resulta como una tarea imprescindible de reconocimiento y legitimidad ante las autoridades educativas y ante la sociedad, según sean los resultados de estos selectivos

denominado por ser la más retirada de la jefatura de Cuicatlán. Antes de depender a esta jefatura perteneció a la jefatura de Tuxtepec. Cuando no había carretera a Sochiapam, el tiempo promedio que hacían los maestros era entre 17a 20 horas (de 3 a 4 hrs. en transportes de carga a Concepción Pápalo y La Curva), de ahí caminando. Actualmente de Cuicatlán a Sochiapam en autobús se hace de 4 a 5 horas para de ahí, caminar otra 4 o 5 horas a Zapotitlán.

concursos, va de por medio el prestigio e identidad de las escuelas participantes incluyendo a sus maestros, alumno (s) y padres de familia. Respecto a ello el profesor Idu afirma:

“...como usted sabe, los concursos de conocimiento lo realizan por el mes de abril o mayo, son concursos de conocimiento donde participan únicamente los de 6º grado,...en esa ocasión me tocó atender el 6º grado en San Juan Zapotitlán y me llamaron por parte de la supervisión escolar para participar y ahí fue mi primera experiencia, ...lo bueno que me respondió el alumnado y se sacó al mejor, me acuerdo en aquel tiempo, era una niña de nombre Maricela, gracias a sus habilidades y gracias también a mi adiestramiento que di, pues salimos adelante, ganamos el primer lugar venciendo a toda la zona, ahí me di cuenta que sí, en verdad estaba haciendo lo que yo me proponía, de ahí venimos a participar en la jefatura, ahí tuvimos el segundo lugar me di cuenta que sí estaba desempeñando mi propósito de dar lo que a mi me dieron...fue una experiencia que nunca voy a olvidar”.

A propósito de concursos de conocimiento, recientemente en un Taller de Tutores,⁸⁷ los asistentes manifestaron a tono de queja que estos concursos de conocimiento contrastan con las prácticas de los estudiantes normalistas del 7º semestre, cuya modalidad básica de trabajo es el bilingüismo y la interculturalidad además, dijeron que por la preparación de los alumnos participantes, muchos maestros-tutores no pudieron asistir a este primer taller de capacitación.

Las afirmaciones de estos maestros, se suman y confirman las del profesor Idu tocante a que los concursos de conocimiento, resultan como una de las acciones centrales de la trayectoria docente no sólo de legitimación y reconocimiento sino además, como una satisfacción personal consciente de estar asumiendo la responsabilidad institucional que le atañe y, dependiendo del lugar que se ocupa puede resultar como una experiencia significativa e inolvidable para el docente indígena.

Como se va configurando la trayectoria docente del profesor Idu, viene a colación el proverbio que dice: “ el maestro no nace, se hace en la práctica”, es decir que el profesor Idu a pesar de no haber asistido al Curso de Inducción a la Docencia, gracias a sus vivencias directas en el quehacer educativo las que le han permitido

⁸⁷ Fue un primer Taller de capacitación a Tutores de alumnos normalistas, realizado en el mes de abril en las instalaciones de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca.

adquirir experiencias, saberes y estrategias no sólo para enfrentar la realidad sino salir adelante con sus alumnos ocupando los primeros lugares.

Sensible ante la complejidad del hacer educativo mayormente frente a sujetos pertenecientes a una cultura diferenciada, no conforme con las experiencias y saberes prácticos, el profesor Idu se ve en la imperiosa necesidad de incorporarse a los procesos de formación en servicio en su afán de profesionalizarse no sólo haciendo la licenciatura en educación primaria indígena mediante los cursos semiescolarizados en UPN, sino también integrándose a los cursos de actualización de los diversos programas de la SEP-IEEPO como el propio docente asevera:

“Mi formación profesional al iniciar no era lo correcto como estaba formado, mi profesión era diferente a lo que estoy desempeñando, ...me vi obligado a participar en cursos, en todo lo que fuera posible en la profesionalización del docente, sobre todo seguir con mis estudios para dar una enseñanza adecuada”. Continúa: “...he tomado muchos cursos, desde el TGA, el PARE que nos implementó unos cursos muy buenos, no digamos que al 100% buenos, pero lo que más me gustó y me fascinó fue el curso de la técnica Freinet, ahí si nos dieron buenas enseñanzas cómo activar nuestras clases, cómo desarrollarla y lo estuve aplicando ¡me funcionó!,...el PARE y otros cursos no digamos que son malos, son buenos algunos puntos pero vuelvo a repetir, la técnica Freinet me gustó mucho y lo llevé en la práctica docente, me fue muy funcional,...por su conducto quisiera pedirle que no terminara ese curso, se volviera a gestionar y que nos dieran nuevas técnicas...”

Más aún, el profesor Idu complementa su trayectoria profesional tomando los distintos cursos que ofrecen los programas de formación y a pesar de referirse al Taller General de Actualización y PARE como buenos, en cambio pone el acento en el taller de las Técnicas Freinet,⁸⁸ curso taller organizado al margen de los programas de formación oficial, a cargo de las docentes del Instituto de Investigaciones Pedagógicas A. C. “Escuela Activa Paidos” con residencia en México, D. F. Al respecto cabe la siguiente reflexión:

⁸⁸ Este curso se realizó del 16 al 20 de febrero de 1998, a iniciativa de profesores-estudiantes de la UPN/Ajusco, provenientes de la jefatura de Cuicatlán y una profesora de la jefatura de Ayutla-Mixe. El taller estaba programado sólo para docentes de preescolar pero por su flexibilidad y el interés del resto de docentes de la jefatura, se amplió para todos los maestros entre preescolar, primaria, inicial y albergues escolares. Otra característica del taller es que fue completamente autogestivo porque cada uno de los docentes tuvo que aportar una determinada cantidad económica para sufragar gastos de alimentación, hospedaje y transporte para el equipo de maestras Paidos dirigidas por la doctora Teresa Garduño.

¿Por qué el énfasis al taller de las Técnicas Freinet, al grado de solicitar su continuidad en contradicción con los cursos TGA, PARE, CAM, etc. a pesar de que éstos en su momento proporcionaron materiales, puntos escalafonarios para transferencias, carrera magisterial sobre todo el PARE que cubría gastos de alimentación y hospedaje?.

Al parecer la gran diferencia reside desde un principio, porque no es un curso programado desde fuera para, sino por iniciativa e inquietud de maestros – estudiantes que pertenecen a esta jefatura, conocedores de las necesidades pedagógicas de sus compañeros que ellos mismos han vivido, además mediante el consenso de todos los maestros. Por otro lado, la diferencia se manifiesta desde cómo responde el equipo de maestras al solicitarles su colaboración:

“Durante mucho tiempo, hemos intercambiado nuestras estrategias con otros maestros en un proceso de mutuo enriquecimiento. En este intento por compartir experiencias nos encontramos con un grupo entusiasta de maestros indígenas que llegaron a Paidós con la intención de hacer este intercambio y conocer más nuestra práctica. Después de visitar las aulas y analizar lo que en ellas sucede nos propusieron llevar estas mismas experiencias y compartirlas con otros maestros y maestras de la región a la que pertenecen. Nos entusiasmó la idea e iniciamos la preparación. Después de un tiempo parecía que el entusiasmo se había perdido pero nuevamente llegaron con una idea más clara del trabajo a realizar y con un proyecto muy estructurado de presentación. Nos solicitaron un programa de trabajo y ahora nos preparamos para ir. Que nuestras reflexiones y propuestas a las Técnicas Freinet les sean de utilidad en su práctica. ¡Vamos con mucho entusiasmo y cariño para intercambiar experiencias que enriquezcan nuestro trabajo!”.

Efectivamente la esencia de este taller está en la recuperación e intercambio de experiencias de docentes que a pesar de sus diferencias culturales, metodológicas y contextos específicos, complementan y enriquecen su hacer cotidiano por el hecho de privilegiar y articular lo teórico y práctico, las particularidades étnicas, culturales, lingüísticas de los docentes y sus alumnos, los enfoques y objetivos de las distintas asignaturas adaptadas a la realidad de los niños y la elaboración y uso de distintos materiales didácticos de origen natural y comercial. Todos estos rasgos distinguen profundamente entre los proyectos oficiales de actualización impuestos externamente y proyectos autogestivos que emergen desde dentro, los

cuales impactan negativa o positivamente una de las dimensiones centrales de la Trayectoria Profesional del docente indígena de la jefatura de Cuicatlán que es su práctica docente.

Por el contrario, los programas de formación oficial le dan peso a lo cuantitativo: cuántos cursos reciben los docentes en servicio durante el periodo escolar, cuánto material han recibido, cuántos maestros tomaron el curso, al respecto citamos un ejemplo: los cursos PARE normativamente estaban dirigidos a maestros con grupos multigrado, pero este programa en su afán por cubrir su meta en cuanto a números, incluían a maestros con atención a un solo grado, directivos sin grupo, jefes de albergues, docentes con comisiones técnicas y administrativas y hasta jefes de zonas de supervisión. Al menos fue la modalidad que se dio en la jefatura de Cuicatlán, independientemente de la adecuación que se haya dado en las distintas jefaturas del Estado de Oaxaca.

Otro ejemplo que nos ilustra la disfuncionalidad de estos cursos, lo sostiene el profesor Idu quien a lo largo de su Trayectoria Profesional, no ha laborado en alguna escuela de su área lingüística, por lo tanto resulta interesante saber cómo establece la comunicación social y pedagógica frente a los alumnos cuicatecos, chinantecos que ha tenido a su cargo:

“...en lo particular yo utilizo más bien una táctica, se llama estrategia, utilizo a los alumnos monitores, pues yo no entiendo su lengua, hay un alumno que sobresale, es el que uso dentro de mi grupo y fuera de mi grupo, utilizo a un padre de familia, el comité de padre de familia, ahí estamos dialogando, por otra parte investigo las dificultades en esa lengua,...ahí me estoy alumbrando pero a base de los de la comunidad y del alumno...”

Como podemos observar, el maestro indígena se forma haciendo, la realidad frente a él provoca que eche mano de toda su habilidad creativa para estructurar su propia metodología, recursos y estrategias como el recurrir a alumnos y padres de familia con mayor grado de bilingüismo, quienes resultan elementos claves para establecer no sólo la comunicación social con los alumnos sino principalmente en el proceso enseñanza-aprendizaje. El profesor Idu es enfático al

referirse a la comunidad que le provee de los elementos de apoyo, más no menciona algún proyecto de formación y actualización oficial.

Por el contrario, asegura que estos programas de la SEP y el IEEPO en ningún momento se detienen a mirar la particularidad cultural de los docentes indígenas en los siguientes términos:

“...el gobierno, lejos de retomar los conocimientos y saberes de nuestras raíces indígenas en lo particular, pues no, ¡para mi no!, ellos lo hacen a su manera muy urbanizada...no retoman como nosotros retomamos los conocimientos previos del niño, no retoman nuestros conocimientos como indígenas que somos, sino que ellos tienen otra política educativa muy simple,...para ellos que la ciudadanía no se entere de cómo se está manejando la política educativa, ellos quieren que sigamos como estamos, sin ser despiertos, pero...creo que nuestro gobierno está equivocado, en las comunidades que he trabajado ya empiezan a despertar, a darse cuenta de cómo el gobierno está bloqueando la educación porque no le conviene...”

Carece de sentido el hecho de que se hayan multiplicado los programas de actualización cuando están determinados por el paradigma de lo simple y llano, como bien dice el profesor Idu. Ante la ineficacia de estos proyectos, tienden a diluirse tal como sucedió con el PARE que después de derrochar mucho dinero, se redujo a un Asesor Técnico Rural (ATR) por cada zona escolar o el caso de los Centros de Maestros (CM) que se resisten a morir y sólo queda como figura administrativa.

Además de los cursos, otro factor que permea la Trayectoria Profesional de los docentes de la jefatura de Cuicatlán, son las competencias y desencuentros que tienen con los profesores que se autodenominan de “primaria formal” como si los de “educación indígena fuéramos informales”. Así lo deja entrever el profesor Idu al hacer una comparación entre el subsistema de educación indígena y primaria general:

“Pienso que este subsistema tiene una gran influencia pues lejos de perder nuestras culturas, costumbres y tradiciones, sobre todo nuestra lengua materna, es lo que más ha influido en este subsistema [de educación indígena], lo que no tiene el otro nivel de educación general o como se les llama primarias generales, su propósito es castellanizar, en cambio nuestro sistema es para conservar nuestra lengua materna,...el docente que está adentro de este subsistema debe conocer bien sus raíces para poder dar una educación bilingüe, ha habido

conflictos en las diferentes comunidades en términos de educación, todos llevamos un mismo fin, la diferencia de nosotros es que somos bilingües, nuestro propósito es fomentar la lengua materna, la cultura, lo que no tienen las primarias generales”.

No siendo suficiente las vicisitudes que atraviesan el hacer educativo del docente indígena, en su interacción social como ya se anotaba en el apartado del capítulo dos, es objeto de rechazo y discriminación ya no sólo por la sociedad mestiza de Cuicatlán sino de sus propios compañeros docentes, es decir, de los profesores de la denominada “Primaria general”, quienes a pesar de ser indígenas en muchos de los casos y con el mismo perfil académico de bachillerato, pero por la etiqueta de “primaria formal” creyendo que esta denominación les da mayor estatus social y profesional que a los profesores de educación indígena, se jactan de sus homólogos con variados calificativos de “indios”, “promotores”, “maestros del INI”. Que no tienen personalidad y preparación, ni siquiera hablan bien el español, en fin un marcado estigmatismo que en muchas ocasiones ha desencadenado el cambio de docentes indígenas al subsistema de primaria general y otros subsistemas.

Esta compulsiva cotidianeidad no es gratuita, es producto de todo un antecedente histórico desde antes de la creación de la jefatura de educación indígena en la región, era muy común mencionar al “maestro federal” y al crearse este subsistema y en la medida que va creciendo ante la decisión y exigencia de los padres de familia y autoridades locales de algunas comunidades en el cambio de primaria general a primaria indígena y a la inversa: de primaria indígena a primaria general. Una lucha constante de cada subsistema por defender su territorio, a pesar de los imperativos normativos que establece el IEEPO en el sentido de no permitir estos cambios.

Estos desencuentros trascienden al ámbito gremial ya que en cada jornada de lucha magisterial, se destaca la participación mayoritaria de los docentes indígenas de la jefatura de Cuicatlán, ya sea por su convicción, por ser en su

mayoría de la región o por los mecanismos propios de la organización, que en algunos casos se traducen en mecanismos de coerción que se han desarrollado a lo largo de la lucha magisterial, el caso es que este protagonismo sindical se expresa en los ámbitos sectorial, regional y estatal de acuerdo a las estructuras organizativas del magisterio oaxaqueño pero a pesar de ello, una vez más se antepone la fuerte influencia de la discriminación, es decir que desde la emergencia de la disidencia de los maestros de la sección 22 en los años 80 a la fecha, las principales carteras como la Secretaría General y de Organización, quedan en los niveles de primaria general y de otros subsistemas y para educación indígena se ha creado un espacio de menor rango como lo es la secretaría de conflictos del nivel de educación indígena.

¿A qué conduce una cotidiana discriminación e intolerancia en las relaciones profesionales, gremiales y sociales por el pecado de ser docente indígena? Como ya se dijo anteriormente, muchos docentes indígenas de la jefatura de Cuicatlán conforme logran un perfil académico después del bachillerato, emprenden a toda prisa su transferencia a primaria general y a telesecundaria principalmente, para evitar en lo posible ser identificado como docente indio, aunque también subyace la necesidad de mejorar su nivel de ingreso por ser el sector que percibe un mejor salario.

En suma, la discriminación en la mayoría de los casos con tendencia racista afecta psicológicamente generando actitudes de inferioridad o de superioridad. Así lo ilustra la opinión del maestro Idu en el siguiente fragmento: "...he notado que hay compañeros que se avergüenzan de sus raíces, no lo desarrollan, (...)incluso he escuchado comentarios de los propios compañeros que a veces les preguntan ¿eres maestro de educación indígena? Ellos responden ¡no!, soy de formal. Más sin embargo no es así, se avergüenzan de sus raíces, (...)al tener una lengua materna, debemos de estar orgullosos de nuestras raíces..."

Negarse así mismo habla de una autoestima endeble, de un grave conflicto identitario, cuestión nada gratuita sino consecuencia de todo un proceso histórico de más de 500 años de colonialismo y neocolonialismo que han trastocado la dignidad de la sociedad indígena que pesan enormemente sobre el docente indígena.⁸⁹

Todas estas vivencias que se dan no sólo en la vida profesional sino desde en la infancia escolar, se van interiorizando en el sujeto indígena haciéndole sentir, pensar y actuar como ciudadano de segunda, menor de edad e incapaz de conducir y decidir su propio destino o en el caso extremo; ver lo occidental como todo lo negativo, reivindicando lo propio como lo superior, puro y absoluto en una actitud etnocentrista.⁹⁰

Estos extremos se agudizan en la medida que los programas institucionales de “formación y profesionalización” docente, persistan en sus enfoques de credencialización y de estatus social sin considerar y articular lo conceptual, teórico-metodológico con una de las dimensiones vertebrales del docente indígena que es su condición de sujeto indio con toda una cosmogonía de vida distinta a los otros, pero aún cuando en pleno siglo XXI tienen vigencia distintas formas de discriminación sobre todo la discriminación sutil que aparenta la igualdad en la diferencia pero en el fondo, subyace el rechazo y el menosprecio hacia el docente indígena.

⁸⁹ Por citar otro ejemplo, como experiencia propia podría señalar que jamás olvidaré los seudónimos de “indio guarache veloz”, “jaltepe”, “mixteco”, etc.; pues mis compañeros no indígenas de la primaria hicieron el favor de asignarme estos sobrenombres, por ser de un pueblo (Ñuu Davi) Pueblo Mixteco y por usar guaraches; al extremo de que, ya en la vida docente, antes y después de cursar la licenciatura en educación indígena, intenté también cambiarme a primaria general y al subsistema de telesecundarias.

⁹⁰ El etnocentrismo consiste en acercarnos a otras culturas analizándolas desde nuestra propia cultura. Nuestra cultura aparecerá como la medida de todas las demás culturas. Cuando tenemos actitudes etnocentristas estamos colocándonos las gafas de nuestra cultura para ver las otras. La primera consecuencia del etnocentrismo es la falta de comprensión. (...) Hoy día es difícil encontrar personas que mantengan actitudes etnocentristas manifiestas, es decir que sostengan la superioridad de su raza o de su cultura. Lo que si resulta más fácil encontrar son manifestaciones más sutiles de este mismo etnocentrismo, que nos hace sentirnos sin necesidad de manifestarlo verbalmente pero que se nos “escapa” en forma de comportamiento. Véase Aguilera, R. Beatriz y otros. (1994). Educación Intercultural. Análisis de resolución de conflictos.

Evidentemente que estas relaciones no son nada armónicas mucho menos románticas sino de constante tensión, pero a pesar de ello el grueso del magisterio indígena de la jefatura de Cuicatlán, se va arraigando y desarrollando prácticas profesionales, gremiales, sociales y políticas que le permite una identidad magisterial específica, que los hace ser diferentes de los demás sectores de la región, estos docentes esencialmente se distinguen por sus esfuerzos en la búsqueda de alternativas de formación como el taller de las Técnicas Freinet y el Movimiento Pedagógico en su versión: “Marcha de las identidades étnicas”, a pesar de sus limitaciones, resulta un detonante que motiva al docente indígena a reencontrarse con su propia cultura en la perspectiva de revalorar y desarrollar su identidad étnica y lingüística.

CAPÍTULO V

TRAYECTORIA PROFESIONAL DE UNA MAESTRA INDÍGENA CON PERFIL DE LICENCIATURA

En este capítulo se describe analíticamente la Trayectoria Profesional de la maestra Chodini,⁹¹ quien proviene del pueblo chinanteco, una de las dieciséis etnias que conforman el mosaico cultural y lingüístico de Oaxaca y de las cuatro dominantes en la región de Cuicatlán. Esta maestra ingresó a la DGEI en 1987, es decir, cuenta con dieciséis años de servicios como docente chinanteca; primero con la categoría E-14/87 de Promotor Cultural Bilingüe y actualmente con la clave E-14/85 de Maestra Bilingüe.

Dialogar con la maestra Chodini fue bastante saludable a pesar de las dificultades para localizarla, y no porque no estuviera dispuesta a compartir sus vivencias pedagógicas y sociales, por el contrario, le caracteriza su actitud de cooperación; pero el origen del problema para poderla ubicar consistía en las múltiples tareas que le atañen como mujer al vivir distintos roles: de maestra, madre, jefe de familia, directora y por si fuera poco, desempeñar la comisión sindical de su delegación.

Es digno de reconocer y valorar el protagonismo profesional, laboral, social y político de la mujer pero en particular de la maestra Chodini quien a pesar de su condición de embarazo, siempre atenta, amable y colaboradora, jamás escatimó tiempo y esfuerzo en platicarnos parte fundamental de su trayectoria de vida: principalmente su trayectoria escolar y profesional. (Ver **Anexo 4**)

1. Trayectoria escolar

Inicia comentándonos que ingresó a la primaria aproximadamente por 1974, haciendo notar que no tuvo educación preescolar característica común de las comunidades indígenas por su marginación y su constitución étnica, en mucho de

⁹¹ Nombre ficticio que significa en la variante mixteca de la comunidad de Santa María Texcatitlán, Chodini= Esrella.

los casos son excluidas de los proyectos de nación y por consiguiente carecer de los servicios más elementales, en este caso de un centro de educación preescolar que representa el punto de partida de un proceso integral de formación escolar y profesional de cualquier ciudadano específicamente del ciudadano chinanteco.

No haber transitado en preescolar le implicó mayor dificultad para adaptarse a un ambiente diferente al familiar, tratar con personas desconocidas siempre resulta difícil mayormente cuando no se dominan los mismos códigos comunicativos de los otros como ella misma lo afirma:

“...ingresé directamente a la primaria pero yo recuerdo que para mi era muy difícil porque la comunidad de donde yo provengo, los niños y todas las personas dominan el 100% el chinanteco y el detalle que yo tenía, era de que mis papás pues no, no hablaban el chinanteco porque ellos descienden de otras comunidades, concretamente habían vivido en la finca Moctezuma dónde no se habla ninguna lengua, para mi era muy difícil enfrentarme a esos niños y como que me daba mucho temor y recuerdo que mi papá sufrió mucho para que yo pudiera ir a primer año, incluso fue muy irregular mi asistencia, pues a la hora del recreo yo me salía o a la hora que se me ocurría desaparecía del salón porque no me sentía bien con los niños, porque no me entendían o se reían de mi, no podía haber comunicación, ¡ese año reprobé!. (...)tuve que reingresar nuevamente al siguiente periodo en primer año, para esto ya era una persona adaptada con los niños, el chinanteco lo fui adquiriendo como segunda lengua, ya había más comunicación pues entre mis compañeros y yo, más confianza, ya continué normalmente mis estudios hasta el cuarto grado...”

La experiencia de la profesora Chodini es muy peculiar porque hasta ahora en la revisión bibliográfica, sobre el tema de la educación indígena, generalmente el mayor conflicto que enfrenta el sujeto indígena en su formación escolar es el problema de la comunicación frente a un maestro que habla español, una lengua distinta a la lengua materna, ya sea mixteco, cuicateco, chinanteco u otras lenguas indígenas como (L1). En este caso la maestra Chodini su lengua materna (L1) es el español ante el Chinanteco como (L1) lengua materna de sus compañeros de escuela.

Lo que devela la complejidad de ser sujeto indígena en contraposición con las políticas deterministas de prejuiciar como todo indígena a aquel que nace hablando lengua indígena inclusive la confusión en el plano lingüístico de concebir

sólo como (L1) las lenguas indígenas cuando puede ser el español y otras lenguas no necesariamente indígenas.

Otro elemento destacable a rescatar en este proceso es la contundencia de la interacción social⁹², como a pesar de que los padres de la profesora Chodini no hablan el chinanteco, ella lo adquirió como segunda lengua y sus mejores maestros y maestras fueron sus propios compañeros de escuela. Tan relevante resulta la interacción social que en el primer año ante la incomunicación no con el maestro de grupo sino con los alumnos que la llevó a la reprobación, cosa que cambió radicalmente en la medida que fue apropiándose de la lengua franca de la comunidad escolar y social:

“...reingresé nuevamente al siguiente periodo en primer año pero ya era una persona adaptada, ya estaba adaptada con los niños, ya el chinanteco lo fui adquiriendo como segunda lengua, (...) ya había más comunicación entre mis compañeros y yo, más confianza ya continué, ya continué normalmente mis estudios hasta el cuarto grado, porque desafortunadamente soy de una comunidad que es una de las más retiradas del distrito de Cuicatlán y pues no había todavía una escuela de organización completa, únicamente hasta el cuarto grado fui atendida por maestros bilingües y (...) por falta de escuela, mi papá se vio en la necesidad de sacarme fuera donde yo tuve que salir. Si fuera por mí tal vez yo nunca hubiera estudiado, porque lo que más deseaba, estar en mi pueblo, continuar ahí y no salir nunca de ahí, porque uno está acostumbrado a la familia, a la comunidad, a todo y pues hubiera deseado con el alma no salir nunca, pero resulta que a mi papá le preocupaba eso que sus hijos tenían que seguir estudiando y me mandan hasta el Distrito federal...”

Este ambiente de adaptación escolar y social en su propia comunidad fue muy breve porque su papá en su afán porque sus hijos continuaran su formación escolar, aunque el interés refleja el concepto de escuela que el papá de la maestra Chodini tiene como persona no chinanteca. El asunto es que a falta de los servicios educativos básicos en su comunidad, la maestra Chodini fue arrancada de su seno familiar-comunitario, para enfrentarse a un contexto completamente ajeno, áspero y extremo: ser de una comunidad indígena y de pronto encontrarse en el Distrito Federal.

⁹² Vygostky. La concepción del desarrollo en Cuadernos de pedagogía, No. 141, octubre 1986.

Para un buen porcentaje de la población no indígena, resulta difícil su acceso al proceso escolar a pesar de los decretos oficiales que pregonan una educación básica democrática y equitativa; para el sujeto indígena el camino escolar de plano resulta escabroso, porque como bien dice Doris Hagermas: “Por desgracia, las comunidades indígenas apenas si sobreviven porque no cuentan con las necesidades más vitales como el de reconocimiento y trascendencia”⁹³. Y las consecuencias son precisamente la descontextualización, el interactuar con niños (as) adultos y maestros desconocidos con modos de pensar, sentir y actuar totalmente diferente a los contextos indígenas pero aún cuando lo primero que manifiestan son actitudes excluyentes, de lástima y de discriminación racial:

“...yo recuerdo que era muy difícil para mi, pues enfrentarme a una ciudad, gente tan diferente o sea las normas de las escuelas, los uniformes, eran muy diferentes no?, el ambiente sobre todo como que no te acoplas, mucha discriminación en el salón porque los mismos compañeritos luego mencionan que “ha no, pues que esta viene de un pueblo o está negra”, o ya te empiezan a discriminar no?, por el simple hecho de que tu apariencia es diferente a los niños ciudadanos que han nacido, han vivido en la ciudad y la única ventaja que yo siento que tenía es de que dominaba el español y eso muchas veces, me acuerdo que hubo concurso de ortografía en 5º, y yo recuerdo que el maestro me apreciaba muchísimo precisamente porque era una persona que le echaba ganas a pesar de que iba de un pueblo, yo captaba bien todo lo que me decía, era responsable con lo que me encomendaba, incluso gané a nivel grupo ese concurso de ortografía, entonces yo era muy querida por el maestro, todo el tiempo se compadecía de mi, sabía de que estábamos recomendados con una familia extraña...”

Sólo cuando se hace el esfuerzo de ajustarse a los patrones institucionales establecidos, entrar a la cultura de la competencia individual como uno de los rasgos fundamentales de las escuelas urbanas-ciudadinas en general, se da el reconocimiento pero a pesar de ello la discriminación siempre va a persistir:

“...mi hermano mayor a pesar también de que iba de provincia, tal vez porque era calmado lo nombraron jefe de grupo, resulta que después los niños no lo respetaban porque la discriminación y todo eso, (...)no terminó el periodo como jefe de grupo por la discriminación que hubo en el salón (...de ahí yo ya no pude, viviendo con esa familia en el mero centro por San Lázaro me cambié a la Jardín Balbuena en una escuela que se llama Bélgica, ahí terminé la primaria, pero ahí continuaba el problema de la discriminación de compañeros y del maestro de 6º año, porque decía que quien sabe que favoritismo tuve en 5º porque en 6º no lo demostraba. (...)nunca aprendí a dividir en 6º, me castigaba, generalmente me

⁹³ Maestra del CESDER, Puebla. Dio un curso taller: Teoría y desarrollo curricular, en el marco de la reestructuración de la LEPEPMI'90, realizado en la unidad 201-Oaxaca, con duración de 20 hrs. efectivas, durante los días 18, 19 y 20 de julio del 2003.

quedaba yo y otra compañera en el salón a la hora del recreo, todo el tiempo nos castigaba, ya hasta tenía de costumbre no salir al recreo porque siempre dijo que iba yo muy atrasada y quien sabe qué había hecho en 5° para tener esas calificaciones. Lo que pasa es que era un maestro que trabajaba diferente, porque ya no te explicaba para nada, para él ya estaba todo dado, o sea el conocimiento que un niño debe tener en 6° para él ya estaba dado, no se molestaba en explicarte una vez, era tu problema si no aprendías, (...)así me dejó, me fue dejando, me fue marginando y terminé la primaria así ¡deficiente!, incluso tengo muy bajo promedio, yo creo que tengo 7.2 en 6°.”

Hasta donde se ha analizado, parece ser que la discriminación no solo se manifiesta con la sociedad nacional no indígena sino que ésta se fomenta y se vive con gran intensidad desde la institución escuela por los propios alumnos así como de los maestros. Poniéndonos en el lugar de la maestra Chodini, estar bajo la custodia de una familia desconocida, encontrarse en un ambiente social y físico extremadamente diferente al de su entorno, relacionarse con alumnos discriminadores incluso el propio maestro de grupo, resulta toda una trauma psicológica para la profesora, con toda razón en diferentes apartados de su trayectoria escolar, la maestra Chodini deja entrever los efectos negativos de esta discriminación.

Después de cursar 5° y 6° grados y así concluir la instrucción primaria en la ciudad de México más o menos de 1979 a 1981, seguramente con un cúmulo de experiencias y vivencias a pesar de su corta edad, la profesora de referencia inicia el esperado retorno pero no a su pueblo de origen sino a la capital del estado de Oaxaca para proseguir el largo sendero de la escolarización:

“...después mis padres seguían con la misma preocupación de cómo iba a continuar mis estudios y me regresan a Oaxaca, pero para eso ya las inscripciones habían pasado, no había posibilidades de entrar a una escuela técnica o federal (...) todos los procesos que se siguen para una inscripción, mis padres lo desconocían por ser de una comunidad retirada y al no encontrar opción, me inscriben en una escuela particular para que yo estudiara la secundaria, (...) en aquel entonces recuerdo que pagaban creo que trescientos pesos mensuales, ahí ya estuve con un familiar, pero es difícil, a veces creen que por estar con un familiar pues superaste muchos problemas (...)era peor la situación, estuve estudiando ahí tres años en Oaxaca en esa escuela particular llamada General Francisco Villa...”

De algún modo, haber realizado la secundaria en su estado natal al lado de sus familiares aun cuando manifiesta que no estaba exenta de problemas, pero

representó para ella un cambio, cuando menos ya no fue objeto de rechazo aunque el daño causado fue irreversible.

“...yo creo que a veces ya lleva uno arrastrando ese problema el de que sufrió uno, esa discriminación a veces (...)llegar al grado de negar que eres de un pueblo retirado, que no dices exactamente de dónde eres no?, cuando te preguntan de dónde eres, pues de Cuicatlán, (...) dónde terminaste la primaria?, en el Distrito Federal, como que todo esto se presta para cubrir un poquito; a decir vengo de una Sierra o vengo del pueblo...”

Ocultar la identidad étnica, el lugar de origen es una actitud común en la gran mayoría de los jóvenes indígenas, concretamente de la región de Cuicatlán, tanto chinantecos, cuicatecos y demás etnias del área, suelen omitir nombrar el nombre de su pueblo y sólo generalizan aludiendo el nombre del distrito y municipio de Cuicatlán. Es de entenderse que esta negación tiene relación directa con el tipo de sociedad con quien se interactúa y el modelo de formación escolar que se haya tenido.

Al concluir la educación secundaria en la ciudad de Oaxaca aproximadamente entre 1983 a 1985, al “amparo” de su tía quien influyó determinadamente el rumbo que la profesora Chodini tomaría más tarde:

“...mi tía con la que viví, muchas veces me decía, piensas seguir estudiando o qué piensas hacer?, yo le decía, seguir estudiando el bachillerato (...) pero ella siempre me dijo que no, que no era conveniente que yo siguiera estudiando, porque como mujer era muy difícil, que ella veía muy difícil porque yo era inquieta, rebelde, no se qué notaba en mí, decía que mejor ingresara al magisterio, (...) ella veía esta situación como una solución o una salida a mi futuro, no se, hasta ahorita le estoy agradecida porque sí, la verdad que si fuera por ella, no hubiera ingresado al magisterio, ella fue la que me impulsó muchísimo...”

Es innegable que los consejos de los familiares, se dan en razón a sus propias experiencias de vida de acuerdo al momento histórico y contextual en que viven, es decir que la familia de la profesora Chodini, consciente o inconscientemente denotaba una concepción de mujer, cosa que resultaba otra discriminación de género, una doble discriminación: primero como niña chinanteca y ahora como mujer. Por otro lado, se percibe la preocupación de la tía por la situación económica de sus familiares aunque cabe reflexionar, que no cualquier familia indígena podría pagar 300 pesos de colegiatura mensual, éste es un caso

excepcional, el hecho es que al pretender persuadir a su sobrina para ya no continuar estudiando, respondía a un interés de apoyo indirecto para los demás sobrinos varones.

2. Proceso de ingreso a la docencia indígena

Decidir la dirección más adecuada de su proyecto de vida, para la maestra Chodini fue un dilema ya que por un lado ella deseaba continuar estudiando el bachillerato pero por otra parte, estaba la insistencia de su familiar para convencerla en la búsqueda inmediata de una plaza de maestra:

“...en aquel entonces yo decía, bueno y ¡qué! Si ella no me va a mantener o por qué tanto insiste que yo sea maestra si yo no quiero ser maestra, no quiero irme a trabajar todavía y ella me decía: “es que no te queda de otra, lo vas a hacer yo me encargo de hablar con tus papás y tú te metes al magisterio”, ya me daba una explicación de cuántos profesionistas dice: existen ahorita, no pueden conseguir trabajo, te voy a poner de ejemplo decía y ponía a muchos no?, incluyendo a su esposo que era abogado y no tenía trabajo, (...) con el tiempo la situación se va ir complicando más y de aquí a que tú termines una carrera, lo veo bastante difícil me decía, además tienes más hermanos, tus papás tienen que seguir ayudándolos, no eres única como para que estés pensando en tener una carrera, lo que tienes que hacer es ingresar al magisterio, imagínate que te van a dar una plaza pero ya, pero ni lo entendía o sea, yo simplemente no quería ir a trabajar todavía y ella me decía que por la plaza y me hablaba y me seguía hablando de la plaza, pero era lo que menos me interesaba a mi...”

Los argumentos manejados desde la experiencia de su propia familia, la obtención de una plaza que asegura una percepción salarial permanente, el ser mujer, los gastos para los demás hermanos y la idea de que hacer una carrera es lo más difícil como si fuera privilegio de unos cuantos, en contraste con la carrera magisterial que no es considerada como tal, sino como una profesión fácil de obtener, por lo que la profesora Chodini se convenció en los siguientes términos:

“...le obedecí (refiriéndose a su tía) hablé con mis papás, como tenía un hermano que ya estaba en el magisterio pues él me dijo, ve a solicitar trabajo y sí hice mi solicitud con secundaria, pues para mí era mucho más fácil solicitarlo en Oaxaca que era donde estaba el Sindicato de Vanguardia que decían en aquel entonces, mi tía me decía que era mucho más fácil estando ahí con ella y darme mis vueltas seguido al Sindicato para ver cuándo ya me iba a trabajar y así lo hice, solicité mi trabajo allá pero no fue fácil (lo dice con énfasis) a pesar de que decían que iba a ser fácil, incluso mi hermano me aseguraba de que al año o a unos cuantos meses, yo estaba adentro trabajando, pero no fue así, fue muy difícil incluso hasta traumante porque había personas ahí que estaban al frente y que lo primero que te hacían era proponerte otras cosas no?, (...) te invitaban a salir o cositas de ese

tipo (...)no se si a cambio o por costumbre (...) incluso llegaban compañeras que en seis meses desaparecían, así de rápido solicitaban trabajo, sin embargo yo tardé casi dos años, en esa desesperación hablé con mi papá, estaba desesperada de estar buscando trabajo y que ni era cierto, que era muy difícil para mí, mejor me diera oportunidad para seguir estudiando la prepa...”

Concebir la carrera magisterial como algo fácil, tal vez se derive desde la perspectiva de la DGEI que en sus inicios captó jóvenes con el perfil de primaria, más tarde con secundaria y ahora con bachillerato, pero en realidad como bien lo dice la maestra Chodini, no era nada fácil como lo entendían sus familiares, al menos su tía quizá no había contemplado justamente que en la década de los años 80, se derrumbaba estrepitosamente uno de los bastiones del charrismo sindical⁹⁴ aglutinados como “vanguardia revolucionaria” en la sección 22, ante la emergencia del Movimiento Magisterial Oaxaqueño. Frente a esta nueva avanzada magisterial, vanguardia revolucionaria en su afán por aferrarse al poder del que estaba acostumbrado, implementó una serie de acciones desesperadas entre ellas, la creación de un seudo “comité seccional institucional” generando duplicidad de gestión laboral-administrativa, principalmente la proliferación de actos de corrupción desde la venta de plazas, el mantenimiento de nóminas de “aviadores” de tiempo completo como esquirols y golpeadores y qué decir de los actos denigrantes de proposiciones indecorosas a las jóvenes indígenas y no indígenas que tenían la necesidad de trabajar a cambio de una plaza. Sin la intención de considerar a la sociedad indígena como las víctimas pero los hechos nos aproximan a una realidad distinta a la que vemos en apariencia cotidianamente, al menos hasta aquí, podemos afirmar una secuela de discriminación sutil y abierta: primero la discriminación racial por ser sujeto chinanteco, luego por ser mujer y ser considerada como objeto o mercancía que se puede intercambiar por una plaza.

Completamente contrario a los supuestos de un acceso fácil al magisterio, la profesora Chodini en su primer intento por ingresar al magisterio indígena fracasa

⁹⁴ Véase Ávila, E. y Martínez H. En: el movimiento de Oaxaca. Historia del movimiento magisterial 1910-1989, 1990. La insurgencia de los trabajadores de la educación. Educación democrática No. 11, 1990.

viéndose en la necesidad de negociar con sus padres la posibilidad de seguirla apoyando en la continuidad de sus estudios, haciéndoles ver la cultura de gestión que caracterizaba a los líderes sindicales en esos momentos. Bajo la condición de que le “echara ganas”, sus padres dieron su autorización y apoyo para dicho fin.

“...bueno si le vas a echar ganas, ponte a estudiar y en lo que estás estudiando de todos modos date tus vueltas porque en una de esas a lo mejor te resuelven, me decía y ya mi hermano al ver que no me estaban apoyando, se vio en la necesidad de hablar con “su gente”, (...) estudié un semestre el bachillerato incluso particular en la Casa de Cuna, era bachillerato con especialidad de secretaria ejecutiva bilingüe pero (...) desde el primer semestre yo iba tronando matemáticas (ríe) (...) yo sentía que no estaba al nivel de los demás compañeros, no se si porque iba de una secundaria particular donde tuve maestros que no tenían formación, porque eran estudiantes a veces del tecnológico los que nos iban a dar clases, (...) entonces yo dije: mis papás gastando, pagando una colegiatura y yo ¡no! Definitivamente voy a insistir en el magisterio y seguí insistiendo hasta que por fin (lo dice con mucho énfasis) en el 87, ingresé al magisterio como docente bilingüe por la vía de vanguardia. Me dieron una orden desde Oaxaca, me dijeron que me tenía que presentar en Cuicatlán con el profesor Pánfilo Marín que era el supervisor o el jefe de zonas, no me acuerdo...”

Las angustias y presiones vividas más el tipo de educación que menciona que recibió en la secundaria, fueron suficientes para iniciar mal la oportunidad que le brindaron sus padres, consciente de la crítica situación que atravesaba: ¿estudiante o maestra? un momento decisivo, optó con toda la firmeza necesaria por insistir en definitiva hasta lograr una plaza propósito que logró gracias a las sugerencias de sus padres y familiares de no claudicar la gestión. O sea que el segundo intento de ingresar al magisterio como docente indígena después de tanto esfuerzo, fue definitivo porque se le comisionó de una vez con plaza y directamente a la jefatura de zonas de su área lingüística.

Otra gran particularidad de la profesora Chodini en su proceso de ingreso a la docencia indígena, es haber obtenido la plaza directamente en la “sección institucional”, es decir un proceso piramidal contrario a los procesos de los demás docentes que son propuestos desde las zonas escolares, delegación sindical y jefatura de zonas. Sin el afán de pretender censurar el proceso, finalmente la maestra Chodini con todo lo vivido fue más que suficiente, por ende, nuestro interés es analizar y develar el papel hegemónico que juega el sindicato en

diferentes momentos y espacios en torno a la educación. Es decir que desde su creación, el SNTE ha respondido a las distintas políticas sexenales del Estado y la educación resulta su caparazón que justifica la distribución de plazas a su arbitrio sin importar dañar la dignidad humana por encima de su frase célebre “Por la educación al servicio del pueblo”.

Está por demás preguntarnos por qué ingresó la profesora Chodini al magisterio indígena, pero vale enfatizarlo con el riesgo de aventurarnos a caer en la contradicción. Lo cierto es que no fue por vocación, tampoco circunstancial pero posiblemente por influencia familiar. En primer lugar por su hermano como ella misma sostiene que ya trabajaba en el magisterio además, la influencia de su tía fue determinante, siendo o no maestra pero el hecho de residir en el medio urbano, le permitía un concepto de trabajo distinto al ciudadano indígena que permanece en su comunidad, incluso los mismos padres de la profesora en su afán porque su hija tuviera formación escolar.

Esta tradición familiar en cierta medida, va de la mano con la necesidad de un trabajo porque aun cuando la maestra Chodini deseaba seguir estudiando y no ser maestra, pero consciente de la necesidad y apoyo que requerían sus demás hermanos por parte de sus padres además de los conflictos de su vida escolar, se vio sensibilizada y resignada a esta opción de maestra como única alternativa.

Y no por el hecho de haber adquirido la plaza directamente en Oaxaca, sin curso de inducción, interinato o concurso, queremos decir que le hayan ofrecido la plaza en bandeja de plata, por el contrario como ella misma sostiene, fue un proceso eminentemente difícil en el sentido de la humillación que trastoca la dignidad humana. Dispuesta a un nuevo rol de estudiante a maestra, enfrentar los nuevos retos que atañen a la educación indígena, inicia su primer año de trabajo docente durante el periodo escolar 1987-1988 en la comunidad por fortuna de su área lingüística San Pedro Sochiapam. Como rasgo sobresaliente de educación indígena, a pesar de haber sido comisionada como maestra de primaria pero al

llegar a la comunidad, de inmediato fue requerida y habilitada como maestra y directora de preescolar.

Esta designación pragmática más que pedagógica de maestra y directora de preescolar, dificultó aún más su primera experiencia frente a los niños chinantecos:

“...se me hacía muy difícil porque supuestamente en aquel entonces estaba vigente el programa de castellanización y no hice nada de lo que el programa marcaba, los pasos que se tenían que seguir, desconocía totalmente que existían programas, no recuerdo si había avances programáticos, el plan de trabajo ¡nada!, simplemente atendía a los niños (...)el dibujo era lo que más hacíamos y que los niños aprendieran el nombre de esos dibujos, (...) pero en sí, de fondo nunca entendí cual era realmente el objetivo de esos programas, no tenía conocimiento de ello ni tampoco había cursos en aquel entonces para orientarnos, no había actualización...”

Reconocemos el alto espíritu ético y profesional que caracteriza a la profesora Chodini, al tener la valentía de reconocer que sus primeras prácticas estuvieron orientadas más por la intuición y el sentido común, que por un referente teórico-conceptual, metodológico y filosófico. Así refleja sus limitaciones el subsistema de educación indígena, especialmente en la parte medular que es la formación docente cuyas consecuencias resultan justamente la descontextualización e improvisación.

Precisamente cuando la maestra hace mención del programa de castellanización⁹⁵ y su vigencia en esos tiempos, nos hace reflexionar que a falta de formación y actualización, se incurre en prácticas que reproducen proyectos que de por sí son homogeneizantes e integracionistas, por ejemplo este programa fue creado desde 1973 y a la fecha de ingreso de la maestra Chodini que fue en 1987, catorce años habían transcurrido y sorprendentemente dicho proyecto estaba en su plena vigencia.

⁹⁵ Para cumplir el anuncio hecho por el Presidente de la República, en su informe del 1º de septiembre de 1973, el Secretario de Educación Pública acordó, por conducto de la Subsecretaría de Cultura Popular y Educación Extraescolar, la estructuración de un Plan Nacional de Castellанизación para atender a la población monolingüe de las regiones indígenas. Plan Nacional de Castellанизación en (La educación para los pueblos indígenas de México , 2000)

El segundo periodo (1988-1989) de su trayectoria laboral en la misma comunidad, como ya no fueron necesarios sus servicios en el nivel de preescolar, la reubicaron de acuerdo a la categoría de su plaza en la escuela primaria:

“...el siguiente año me vuelvo a regresar en la misma comunidad pero ya en primaria, fui prestada nomás en preescolar digamos un periodo, para esto me presento en la dirección y el director decía que el que era de nuevo ingreso, tenía que irse con primer año porque era el grado más fácil de atender, me comisionó con un primer año, la verdad es que yo no conocía ni un método cómo dar clases, ni idea sino que ya preguntando pues, mi hermano como ya trabajaba, me acuerdo que me dio el método onomatopéyico y me dijo que era por medio de sonidos, tenía que seguir los pasos que me indicaba el método, (...) pero no como debe ser me imagino porque recuerdo que no logré que mis niños leyeran, (...)cuando mucho creo que cuatro niñitos medio que deletreaban (...) y es que ahí son grupos numerosísimos, (...) grupos de 32, 35 niños, (...) les enseñaba sumas, restas, lo que yo consideraba que tenían que saber pero en realidad creo que no respondí para primer año...”

Es impresionante lo que acontece en educación indígena, sobre todo el gran esfuerzo que realizan los docentes de nuevo ingreso por enfrentar la realidad: las distintas dimensiones que hacen posible la funcionalidad de una escuela, lo pedagógico, lo administrativo, político- sindical, principalmente adecuarse a la cultura escolar⁹⁶que identifica a cada escuela por ejemplo: considerar como ley que todo docente de nuevo ingreso debe atender el primer grado por ser el “más fácil”, es una forma de entender y ejercer la profesión docente pero si nos remitimos al análisis, a la reflexión. ¿Será real que el primer grado, por ser el primer grado con los más pequeños en edad de la primaria, son los más fáciles de atender pedagógicamente?. De ser así, por cuestión lógica los alumnos de preescolar y educación inicial, por consiguiente sería mucho más fácil de atenderlos.

A propósito de esta reflexión, viene al caso otro ejemplo de un docente mixteco que comentaba recientemente con mucha euforia que había logrado transferir su plaza de maestro de primaria a maestro de preescolar y que ahora sí, hará muchas cosas incluso ponerse a estudiar, ya que le resulta bastante fácil

⁹⁶ Cfr. Rockwell E. (1997). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela en (La escuela cotidiana).

“entretener” a los pequeñines sólo cuatro horas y le sobraría bastante tiempo para estas actividades personales.

Otra dimensión insoslayable que confluye en la trayectoria laboral y profesional del docente indígena, es la relación escuela-comunidad. Dependiendo del tipo de formación que caracteriza al maestro y la cultura escolar establecida en su escuela, considerará el papel de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos sobre todo cuando la comunidad como lo es San Pedro Sochiapam, sus padres de familia son bastante especiales. Esta relación puede desarrollarse, consolidarse para favorecer y armonizar el proceso enseñanza-aprendizaje pero, también puede tornarse en una relación de tensión y conflicto para obstaculizar el trabajo docente. Al respecto la maestra Chodini plantea:

“...los padres de familia inmediatamente captan qué tipo de maestros está frente a sus hijos, yo me sentía muy inexperta y sentía también un poco el rechazo de la gente, porque muchas veces yo no sé si porque éramos chinantecos y ahí había una situación que a la gente como que le molestaba, (...) los que eran originarios de esa comunidad permanentes ahí y realmente toda esa gente, unos tenían primaria, otros secundaria al igual que me pasaba a mí, me imagino que les pasaba a ellos, pero pasaban años y no se superaban, no hacían por investigar, si en un año cometieron ese error de no lograr que sus niños leyeran pues al siguiente buscarle, tratar de superar las deficiencias, yo creo que seguían igual y la gente como que veía mal a los chinantecos que eran originarios de ahí y yo pues no directamente de la comunidad pero sí, me daba cuenta de que la gente a veces llegaban a hacerte reclamos: “no, que mi hija no está aprendiendo”, (...) duré cuatro años en esa comunidad y en esos cuatro años, como en dos años me tocó atender primer año, ya en el otro periodo un segundo pero muchas veces una señora, llegó incluso a decirme, se molestó mucho porque yo había reprobado una niña en segundo y me decía que era extraño (...) por qué había reprobado a esa niña, a la mejor porque era chinanteca. No había logrado que su hija aprendiera, fue que me dijo y eso no se me va a olvidar y no se me olvida, hasta ahorita lo llevo muy presente (...) yo sentía que me hacía falta prepararme...”

Ciertamente la relación con los padres de familia resulta de gran complejidad como sostiene Mercado:

“Las madres, los padres y demás parientes intercambian constantemente pistas e interpretaciones acerca de lo que pasa en la escuela(...) Se escuchan también comentarios interfamiliares de cuáles son mejores maestros que otros y por qué o sobre cuál es “mejor” escuela. Esto implica la formación de ciertas corrientes de

opinión entre los habitantes que, en momentos de conflicto, pueden influir de manera importante en los cambios de maestros, por ejemplo”⁹⁷

El caso que nos ocupa, va más allá de una opinión e intervención en caso de remoción de algún maestro, por ejemplo la madre de familia que encaró directamente a la maestra Chodini en reclamo por haber reprobado a su hija y algo más; atribuirle categóricamente esta acción de reprobar, por ser maestra chinanteca. A qué nos remite esta afirmación?. En apariencia revela un rechazo entre chinantecos (madres y padres de familia en contra de los maestros) y la razón principal es que en esa escuela primaria, laboran docentes originarios de la comunidad y maestras que son esposas de ciudadanos de la misma, quienes llevan antigüedad en la misma escuela, pero sin involucrarse a un proceso de profesionalización y de actualización, ya que en su mayoría sólo tienen primaria y secundaria. Entonces, la explicación al rechazo es la falta de formación docente aunque también subyace el peso histórico de “enajenación de lo propio y apropiación de lo ajeno”.

Las relaciones sociales por su misma naturaleza, suelen ser conflictivas y dialécticas y cuando decimos que los padres de familia de Sochiapam son especiales, es porque su relación con los maestros y en particular con los profesores de primaria, siempre ha sido de fricción, constantemente hay cambios de maestros incluso de supervisores, siempre con la amenaza de solicitar el cambio de subsistema de educación indígena al subsistema de Primaria General. El asunto sería cómo aprovechar este potencial de los padres de familia y autoridades locales para su coparticipación y corresponsabilidad en el proceso educativo de sus hijos.

Después de permanecer cuatro periodos escolares en la misma comunidad con un cúmulo de fortalezas y debilidades, la profesora Chodini decide cambiarse de escuela, impactada por el rechazo indirecto que percibió ser objeto por su propia

⁹⁷ Véase Mercado R. (1989). Una Reflexión crítica sobre la noción “escuela-comunidad” en (La escuela, lugar del trabajo).

etnia, tomó la decisión extrema de solicitar cambio de adscripción fuera de su área lingüística:

“... después de estar en Sochiapan, yo quise dar un brinco, (...) pues ahora me voy de región, de zona digamos porque aquí no valoran mi trabajo, me sentía la verdad muy desmoralizada porque dije soy Chinanteca, estoy en mi área lingüística, no lo valoran y yo creo que trabajo en donde quiera, pues me voy a la mixteca, me acuerdo que me fui a la comunidad de Nodón pero no aguanté, nada más me quedé tres meses, esto más o menos fue en el ciclo escolar 91-92, (...) no me acostumbré por el cambio de clima, todo era diferente un lugar muy árido, yo venía de un lugar muy húmedo donde había nacido, donde crecí, donde volví a trabajar; por primera vez me mandan a un lugar muy seco como que no me adapté y también influyó la supervisora que me dijo: “muchacha está reclamando que tu no debes de estar ahí todavía, porque todavía no te mereces estar ahí”, y le dije pues me están haciendo un favor me regreso si es posible a Zapotitlán le dije, la maestra se puso feliz...si quieres te regresamos, pero menos a Sochiapan le dije, a Sochiapan yo no vuelvo...”

A lo largo y ancho de la trayectoria laboral, acontecen hechos que estimulan pero también vivencias que marcan la vida docente, tal es el caso de la maestra Chodini que tomó la decisión de ya no laborar en alguna escuela de su área lingüística pero ante las circunstancias geográficas y aun cuando San Pedro Nodón pueblo de origen mixteco⁹⁸ sea de extrema pobreza no sólo en su estado climático, sino su modus vivendis de sobrevivir mediante el tejido de la palma porque las tierras ya no producen. Dicha comunidad en términos de distancia en relación con la cabecera de zona y de jefatura, relativamente se encuentra cerca, por lo tanto resulta una escuela preferencial conforme a los derechos laborales y sindicales.

Al no acostumbrarse la maestra Chodini en esta comunidad, circunstancialmente vino a resolver un problema que tenía preocupada a la supervisora en cuanto a la antigüedad mínima de la maestra Chodini, de acuerdo a los patronos oficiales y sindicales establecidos, se estaba violentando el derecho laboral de otros docentes con mayor derecho laboral y sindical. Podemos afirmar entonces que la estancia de la maestra en el tercer centro de trabajo fue muy breve, sólo tres

⁹⁸ Es un pueblo pequeño bastante castellanizado. Tiene más de una década que dejó de ejercer su lengua materna. Colinda precisamente con el pueblo Ixcateco, cuya lengua se encuentra en pleno proceso de extinción.

meses. Por las razones ya expuestas tuvo y tuvieron que reconsiderar su retorno al área chinanteca, en la escuela primaria bilingüe de San Juan Zautla:

“...te vamos a buscar un espacio en Zautla y me regreso (...) sólo un periodo estuve en Zautla, durante el ciclo 1991-1992, sí porque de ahí me fui a la universidad...”

3. Trayectoria de formación profesional y laboral

Cada experiencia vivida en esta compleja profesión de la educación indígena, propició la sensibilización de la maestra Chodini para incorporarse desde el primer año de servicio docente, a los procesos de formación y profesionalización, consciente de sus limitaciones teóricas-metodológica y filosóficas. Así, a la par con la trayectoria docente, emprende la trayectoria de profesionalización por lo que se inscribe en el Centro Regional No. 19 de Mejoramiento Profesional del Magisterio en Oaxaca para cursar el bachillerato pedagógico en la modalidad semiescolarizada y cursos de verano:

“...no deje ni un periodo sin estudiar, (...) inmediatamente me metí a estudiar el bachillerato pedagógico cada quince días en Mejoramiento Profesional, tres periodos cada quince días, semiescolarizado estando en san Pedro Sochiapam, (...) todo eso representaba para mí una desventaja estar en esa comunidad, porque estaba muy retirada en aquel entonces teníamos que caminar muchas horas, salir jueves en la tarde y retornar un lunes, no había de otra porque estudiábamos sábado y domingo y nada más para trasladarse era un día, un día de salida y otro de regreso y, todo eso implicaba que los niños se fueran atrasando y (...) la inconformidad de los padres, porque precisamente por quedar bien con algunos padres de familia, muchos maestros no se preparaban o por lo difícil que es estarse trasladando, (...)les gustaba que el maestro casi no faltara pero uno tenía que hacer el esfuerzo y seguir estudiando...”

Las escuelas del subsistema de educación indígena son las más retiradas de la comunicación aun cuando en muchas comunidades ahora haya carretera de terracería, éste es el primer obstáculo que enfrenta el docente para profesionalizar su práctica docente, además de las exigencias de los padres de familia por el abandono del o los grupos de tres a cuatro días cada quincena, los riesgos que implica viajar con frecuencia, las presiones del director, del supervisor, de las autoridades locales, de los propios compañeros maestros de escuela, en fin todo un esfuerzo físico, moral, intelectual y económico principalmente.

Estas enormes dificultades son ignoradas por las distintas políticas educativas en el diseño de planes y programas de profesionalización, respondiendo siempre en la tónica de certificación, más no considera las experiencias y saberes de los docentes que permita transformar su práctica docente conforme a las necesidades de los alumnos.

“...los programas no te van a enseñar cómo debes dar clases de matemáticas sino que son conocimientos generales, química, física, matemáticas, inglés, ética, materias que muy poco tenían que ver con lo que estamos haciendo y muy pocas materias que se relacionan con la educación todo eso, pues si te ayuda, porque ya no puedes estar en las mismas condiciones cuando saliste de la secundaria (...) entonces terminé esos tres de bachillerato estando en esa comunidad...”

Por estas mismas limitaciones junto con una actitud permanente de superación profesional, la profesora Chodini no se conformó con tener el certificado de bachillerato pedagógico, sino con todas las dificultades y desgastes necesarios, prosigue en la búsqueda de mejores alternativas de formación docente; así fue como se inscribió en la U. P. N. Unidad Ajusco:

“...cuando me fui a Zautla, empecé a estudiar la U.P.N. en Oaxaca cada quince días nuevamente, hice el curso propedéutico y un semestre de licenciatura. Pero al igual que en bachillerato con una serie de presiones (...) yo sentía que ni podía estar, quedar bien con la comunidad, tampoco podía responder como debía ser en mis estudios porque muchas veces te sentías presionada, pues tenías trabajos, de que se acercan las festividades del 20 de noviembre, 16 de septiembre, 21 de marzo, diferentes actividades, que hay que estar ensayando con los niños, diferentes comisiones, el director te presiona porque te ponen peros para salir (...) este sábado no se puede porque tenemos tal actividad (...) incluso el calendario escolar había que presentarlo con el comité, con la autoridad y pegar una copia en la dirección para ver que días salías exactamente a estudiar, (...) luego la salida de los que estudiábamos como que descontrolaba un poco la organización del centro de trabajo, porque tomaban unos acuerdos y tú siempre salías con el cuentecito de que ya me voy a estudiar, más, lo difícil que era salir de madrugada (...) ya me sentía cansada de estarme desvelando, ya me afectaba cuando nos íbamos para la Sierra, los carros salían a la una, dos de la mañana, ya me daban pesadillas, yo creo que la salud ya me estaba afectando (...) era mucho el trabajo que te dejaban en la U. P. N. Y a veces ni los terminabas, quedabas mal con la escuela [U.P.N.], quedabas mal en tu trabajo (...) me sentía muy presionada y mejor decidí presentar el examen para irme al Ajusco...”

A lo mejor se es muy reiterativo en este aspecto, sin embargo; en la intención de recuperar estas vivencias para comprender y entender lo difícil que resulta para el sector magisterial indígena incorporarse a un proceso permanente de profesionalización y actualización. Estas precisiones en el ámbito escuela-

comunidad, explican la inmovilidad profesional de la gran mayoría de los docentes de la Jefatura de Cuicatlán, como podemos ver en el cuadro de perfiles académicos del capítulo III; además de otros factores como la sensibilización, la relevancia de los programas de formación y fundamentalmente el aspecto económico con relación a la percepción salarial de los profesores.

La U. P. N., Unidad Ajusco, representó una alternativa para la maestra Chodini y así poder concluir sus estudios de Licenciatura en Educación Indígena que había iniciado en la Unidad 20 de Oaxaca. Asimismo este espacio de formación que por cierto, cada día se está restringiendo para los docentes indígenas, sirvió para profundizar el proceso de concientización de lo que realmente significa ser docente indígena:

“ yo siento que la U. P. N. me concientizó, porque ejercía la labor docente pero jamás me había sentido comprometida ni con una responsabilidad o que me preocupara como fueran a salir mis alumnos (...) a pensar un poquito más allá, no?, simplemente yo creo que trabajé y el tiempo pasaba, no me preocupaba para nada (...) ya una vez que egresé de la U. P. N., mi preocupación era muy grande, ya me sentía con mayor responsabilidad tener niños al frente, no es posible que haya trabajado tanto años y que no haya sabido ni siquiera que fue lo que hice, sin embargo; ya venía con una visión de decir qué tipo de formación o qué niños voy a formar...”

Sin embargo, lejos de estimular estos esfuerzos, al contrario se cuestiona, se critica, se obstaculiza burocráticamente, se conciben a los contados docentes que logran pasar por los filtros normativos para tal fin, como los privilegiados, además durante los cuatro ciclos escolares que dura la licenciatura, los derechos laborales del maestro-estudiante se inmovilizan en ascensos, carrera magisterial u otros derechos básicos y al retornar de la U.P.N. Ajusco, para reanudar la trayectoria laboral (ver gráfica de trayectoria laboral) con un perfil de licenciatura, en muchos de los casos al docente se le premia y a otros se les castiga. Tal es el caso de la maestra Chodini que antes de irse a la Universidad, se encontraba laborando en la escuela de San Juan Zautla de Organización completa y al retornar, la comisionaron a una escuela de reciente creación tal vez más cercana al centro anterior pero de carácter multigrado, atender de 1°. a 6°. grados, además de ser directora:

“me mandan al Aserradero que es una escuela unitaria donde los niños pues ya son monolingües en español, multigrado, ahí estuve, no sabía ni que hacer, te imaginas atender de 1°. a 6°. , a mi se me hizo lo más difícil que pudiera existir en el salón, (...) porque por primera vez era director, era docente, era madre de familia, mi niño estaba pequeñito en aquel entonces, era doble turno, ¡sí! muy difícil por eso a veces uno no entiende a los compañeros, porque no ven lo otro, (...) o sea la situación personal, eso ahí no les interesa a ellos todo esto ocurrió en el ciclo 97-98 al regresar de la U. P. N....”.

Muchas veces se concibe al egresado de la UPN/Ajusco como el sabelotodo, hay que ponerlo a prueba para que demuestre en los hechos si “de veras es licenciado” o simplemente que desquite lo “disfrutado” por cuatro años en la ciudad de México no importando su condición humana en este caso de la maestra Chodini, madre de un recién nacido en ese momento, que requiere de mucha atención sin pretender decir que delegue su responsabilidad profesional.

No quisiéramos intuir que detrás de esta actitud subyace una acción sutil como de “ajustar cuentas” e incluso de discriminación de género cuando la maestra es comisionada en asamblea general a esta escuela del Aserradero y, de la misma manera cuando ella una vez más es capaz de demostrar su capacidad de mujer, de madre, de reciente estudiante, de maestra y directivo, asignada a otra escuela de organización completa equivalente a la de San Juan Zautla, nos referimos a la escuela de Santo Reyes Pápalo, comunidad cuyos alumnos son hablantes del cuicateco, dónde también sólo permaneció un ciclo escolar (1998-1999) y posteriormente por tres periodos consecutivos: (99-00, 00-01, 01-02) en la escuela primaria bilingüe Emiliano Zapata ubicada en la colonia del mismo nombre de la cabecera de zona y jefatura que es san Juan Bautista Cuicatlán.

Como podemos observar en este breve recorrido después de retornar de la UPN como un nuevo proceso ascendente de hacer mérito hasta llegar a la escuela más cercana aunque también hay que decirlo, la escuela Emiliano Zapata no por estar en la cabecera de distrito sea de gran privilegio, por el contrario muchos maestros rehuyen estar en esta escuela por una cultura escolar muy especial que la distingue de las demás escuelas de la jefatura y que a continuación la maestra Chodini nos describe:

“Después me comisionaron a la Emiliano Zapata, Cuicatlán. Es una escuela tridocente, primer año me fui como directora con grupo: 1º y 2º grados; el segundo y tercer año con 5º y 6º grados, exclusivamente como maestra de grupo ya sin la dirección, (...) hay discriminación de casi toda la sociedad de Cuicatlán que creen ser ya diferentes y creer que a estas alturas, los indígenas ya coexisten y que le estamos haciendo al tonto con tener una escuela de ese tipo y que los maestros del otro sistema general, nos vean como enemigos por el simple hecho de haberse creado una escuela aquí, todo el tiempo te ven mal, te discriminan, te critican, la competencia se vuelve cada vez más difícil, estamos luchando por tener niños, se tiene que hacer doble trabajo, doble esfuerzo, aquí nada de que no tengo tiempo o no tengo disponibilidad, lo tienen que hacer, estuve durante tres periodos”.

La trayectoria laboral del docente indígena en general, está marcada por una permanente inter-relación más de tensión que de armonía con los profesores de primaria general y, se acentúa con los docentes de este centro de trabajo por dos razones fundamentales: primero; los representantes de la zona escolar No. 74 de primaria general en aquel entonces, jamás tomaron en cuenta la petición de las madres, padres de familia y autoridades de la colonia en la creación de una escuela primaria y un jardín de niños. Simplemente porque no les interesaba o porque estaban de acuerdo con el proyecto educativo monolítico de las autoridades municipales de Cuicatlán en la existencia y operatividad de una sola escuela primaria urbana para una población de más de diez mil habitantes mayoritariamente indígena. A lo que dichos padres de familia acudieron a la jefatura de zonas y encontraron el apoyo necesario de algunos docentes indígenas, quienes se involucraron en todo este complicado proceso burocrático hasta lograr la autorización de dichas escuelas.

En segundo lugar; lograr la creación de estas escuelas fue toda una experiencia de vida, ya que protagonizaron madres, padres de familia, niños, vecinos, autoridades de la colonia y en momentos muy críticos todo el magisterio indígena de la jefatura de Cuicatlán, en fin para evitar cuartillas que serían muchas, el caso es que las escuelas primaria y preescolar bilingües quedaron ubicadas a unos cuantos metros de la primaria general con el mismo nombre de la primaria bilingüe, además de otra primaria general en la colonia Río Chiquito junto a la colonia Emiliano Zapata, otra primaria más en la colonia Guadalupe, más dos jardines de niños en otras colonias, es decir que gracias a la creación de las dos

escuelas bilingües como producto de una lucha conjunta colonos y maestros indígenas, permitió la creación automática de estos centros educativos para beneficio de muchos niños de Cuicatlán que tenían que caminar una gran distancia hacia la única escuela del centro, a la vez benefició a primaria general y jardín de niños. Rompiendo así, el proyecto hegemónico y monopolizador de la élite cuicateca⁹⁹.

Por ello, se agudiza esta secuela de críticas, de discriminación ya no sólo de la élite mestiza de Cuicatlán sino de algunos padres de familia indígenas, incluso uno que otro docente indígena en forma muy discreta rechaza este proyecto además de los docentes de primaria general, muchos de ellos indígenas también quienes confunden y no son capaces de reconocer el estilo propio de hacer escuela de algunos docentes indígenas que aun vinculan su trayectoria laboral con las necesidades de los padres de familia.

Consideramos que la fricción externa no es tan grave, finalmente se va viviendo cotidianamente y si dentro de este antagonismo se permea siempre la competencia pedagógica, bienvenido sea para mejorar cada día el hacer educativo además, los padres de familia tendrán opciones para enviar a sus hijos a la escuela que les convenga y den respuestas a sus necesidades; lo cuestionable y grave sería que al interior de los mismos docentes indígenas afloraran su divergencias ideológicas o simplemente porque no se toleran en el proceso cotidiano de la organización y funcionamiento de la escuela, que los debilita frente a las otras escuelas.

“...no sabemos si de da el celo profesional, (...) que se presenta a veces entre compañeros, de estarse desprestigiando entre uno mismo, por falta de capacidad no logras entenderlo, (...) moralmente te afecta demasiado como docente, por el simple hecho de que en los dos periodos atendí 6º grado y mis niños se llevaron a nivel zona el concurso de las “olimpiadas del conocimiento”, el primer año no tuve ningún problema tal vez porque no había personas que involucraran todavía pero al siguiente año ya estaban nada más a la expectativa para ver que pasaba y, como nuevamente la niña a nivel zona vuelve a quedar en primer lugar y a nivel

⁹⁹ Cfr. Con notas periodísticas locales: Noticias. Voz e imagen de Oaxaca, Año XX No. 365:10-07-97, El Imparcial. El mejor diario de Oaxaca: 10-07-97 y 16-07-97, Marca. La historia de Oaxaca, pág. 20, 29-07-97.

jefatura en segundo lugar por la lengua, (...) muchas veces me lo dijo el mismo director “sabes qué, es que primero van contigo, no te puedo resolver un problema si primero fueron contigo”, entonces a veces tu sientes que la gente te tiene confianza, que ya te conoce por eso se acercan a ti, (...) muchas veces los problemas que le competían al director me lo planteaban primero a mí, entonces es algo que no soportaba ni la otra compañera como comité, ni aquel como director que porque a él lo tenían que tomar en cuenta como lo que era, (...) yo simplemente orientaba a la gente, (...) pero necesita hablar con el director y lo turnabas, no te quedabas con el problema (...) decían que mis compromisos estaban con la líder de la colonia, yo nunca supe qué compromisos al grado de que si uno está platicando, dialogando cuestiones personales, aquellos ya te echaban una miradita como diciendo quien sabe de qué hablas no?, (...) en serio eso si, sí dolió bastante (...) y si lo manifesté en una asamblea de zona porque ya no me sentía bien, hubo calumnias y, (...)lo más grave es que afectamos el centro de trabajo, terriblemente mira, hace dos años éramos tres docentes, (...) el año pasado lo aumentamos a cuatro docentes, cual era la lógica?, que para este periodo tenían que ser cinco docentes y qué está pasando, bajó horrible la matrícula, ¡cuánta fuga de niño!, precisamente por nuestra actitud, la cerradez del comité, en vez de orientar caemos en el jueguito, ya preescolar tronó casi, tiene tres niños. Si ahorita es preescolar, al rato es primaria, están cuatro docentes y sobra uno, todo esto ha influido en nuestra forma de ser, (...) no te puedo decir que trabajé mediante un proyecto pero tú le echas ganas hasta donde están tus posibilidades y hasta ahí iba muy bien, ahorita si me da mucha tristeza la colonia, (...) hemos tenido dos reuniones para convencer al director que continúe, no quiere él se quiere ir al curso de inducción a la docencia, esa es su meta, si provocamos bueno aguantemos...”

Uno de los rasgos comunes e invisibles que repercuten seriamente en la organización y buena marcha de las escuelas bilingües, es lo que tan certeramente la profesora Chodini denomina “celo profesional”. Decimos invisibles no porque no se vean estas, por el contrario son tan comunes y evidentes porque cuando se agudizan siempre son tratados en asambleas generales; son invisibles porque hasta ahora no han sido reflexionados, analizados y abordados sistemáticamente como uno de los problemas contundentes que inciden en el tipo de educación que el magisterio indígena ofrece a los alumnos cuicatecos, chinantecos, mixtecos y mazatecos.

Prueba de ello es que generalmente el papel de los supervisores, jefe de zonas, representantes sindicales después de lo administrativo, es precisamente salir a las escuelas pero no para brindar apoyo técnico-pedagógico y orientaciones de una

escuela sindical¹⁰⁰ que requieren los docentes, sino más bien estos representantes se ven obligados a trasladarse apresuradamente a determinada escuela porque los problemas inter-personales de los docentes están a punto de estallar si no es que ya trascendieron al exterior con los padres de familia y autoridades locales de la comunidad.

Por ejemplo, el caso que nos ilustra tan ampliamente la profesora Chodini, en el fondo refleja la falta de comunicación, las relaciones y el concepto de poder, el individualismo y la competencia. A partir de cómo se originan los problemas podemos vislumbrar estas categorías, es decir por qué no trascender esa visión individual de que si un alumno ocupa los primeros lugares en las famosas “olimpiadas del conocimiento”, no está ganando el maestro de grupo o el director sino está ganando toda la escuela; por lo tanto, se debe volcar el esfuerzo individual desde una visión de conjunto en lugar de satanizar a las madres de familia y al Comité de Educación, hay que integrarlos al proceso educativo de sus hijos, para superar esa concepción reducida de que los padres de familia sólo son buenos para la cooperación material de la escuela.

Por otro lado, es innegable que en todo puesto directivo, subyace el concepto de poder y en la medida como se conciba, en esa medida se ejercerá como dice Elizondo:

“¿cómo cambiar los roles y funciones?, (...) cuando se habla de cambiar los roles hay que hacerlo en términos de la función desempeñada. Cada rol representa características distintas y por lo tanto condiciones diferenciales para el cambio. En

¹⁰⁰ Significa la capacidad política-organizativa de los líderes sindicales en torno a sus agremiados, para que tengan una formación sindical, desde la parte histórica y filosófica del sindicalismo, en concreto del SNTE, sus estatutos, el significado de pertenecer a una sección en el marco de un movimiento magisterial al margen del charrismo sindical, la relación de este movimiento con las demandas del pueblo principalmente en lo educativo. La escuela sindical representa la politización de los maestros en las distintas jornadas de lucha, su contextualización con movimientos sociales regional, estatal, nacional e internacional. La escuela sindical, no se reduce en resolver problemas y pleitos personales entre los maestros, imposición de sanciones económicas (un nuevo corporativismo), prácticas burocráticas y clientelares. Por el contrario, conocer de fondo los principios rectores del movimiento magisterial para su puesta en marcha colectiva desde una perspectiva sindical ético-profesional. Una concepción a partir de experiencias vividas a lo largo de más de 20 años de servicio en educación indígena.

particular solo puedo hacer comentarios respecto de la supervisión. Esta se vive y se ejerce como espacio de control político, (...) la reforma se ha propuesto transformar este rol para hablar exclusivamente de una función técnico-pedagógica. Frente a este llamado, los supervisores se ven en la imposibilidad de cambiar el rol, hay algo de la práctica cotidiana que obliga en forma permanente a ejercer el “control político”, y esta contradicción creo que se debe a una falsa suposición: que el acto educativo es neutral. La práctica educativa es una acción ética que implica siempre un acto político. El problema está en no haber podido vincular “el control político” al marco ético, es decir, exigir lealtad y compromiso no a las personas si no a los principios que regulan la actividad educativa en nuestro país. Como último comentario en este rubro, cabría señalar que en la medida que se definan responsabilidades, por cada uno de los actores, la dependencia hacia el director y su personalidad se desvanece para ser ocupada por un clima de organización que posibilita que las deficiencias de personalidad no sean los obstáculos básicos para avanzar en la tarea”¹⁰¹

En efecto, si el poder de la dirección se traduce de “caudillismo tradicional” o protagonismo individual a trabajo colaborativo, resultaría mucho más efectivo y consistente el trabajo docente, es decir, que si la maestra Chodini por su antigüedad en la escuela Emiliano Zapata como directora y luego como maestra de grupo tenía mayor comunicación e identificación con las madres de familia, además por su condición de mujer que posiblemente inspira mayor confianza, cuestión que resulta un potencial que se debe aprovechar y no sentirse menos, sentirse rebasado como director, por el contrario éstas potencialidades e iniciativas de los maestros habría que reencauzarlos y capitalizarlos para beneficio de toda la escuela.

Definitivamente pensamos que el “celo profesional” daña severamente la imagen y contenido de la educación indígena, por no privilegiar el diálogo¹⁰² permanente en el proceso educativo. Estas prácticas cargadas de soledades no hacen más que fomentar los prejuicios, la intolerancia y las malas interpretaciones, hace falta una nueva gestión escolar que articule el trabajo pedagógico con los agentes involucrados cada uno con sus atribuciones y responsabilidades, para que el “celo

¹⁰¹ Ver Elizondo, Aurora. En El hacer docente y la gestión... Revista especializada en educación. Pedagogía. Cuarta época Vol. 17 Núm. 1, primavera 1999.

¹⁰² Cfr. Fierro, Ma. Cecilia. Nuevas perspectivas sobre la gestión escolar. Una mirada inspirada en Paulo Freire. En revista de Educación y cultura: Identidades. Año I Núm. 3-4. Oct. 2000-Marzo 2001.

profesional”, se transforme en socialización profesional siempre desde la perspectiva de la libertad responsable y ética.

Es claro que la trayectoria laboral y profesional, está cargada de problemas pedagógicos no sólo en el espacio áulico sino en torno a la escuela como institución, y demás agentes involucrados. Lo otro es que dependiendo dónde se ubique la escuela según el contexto, estos problemas se viven con mayor intensidad, así lo demuestra el caso de la maestra Chodini quien es la excepción por el hecho de haber permanecido tres ciclos escolares consecutivos en la escuela primaria bilingüe Emiliano Zapata, ya que en esta desde sus orígenes cuando mucho han resistido sólo dos periodos los docentes que han estado, como lo ilustra el caso del director que cita la maestra quien aún cuando la asamblea general le ha solicitado continuar en dicha escuela, ha determinado cambiarse a otra escuela o comisión precisamente por éstas cargas de trabajo y de tensiones.

Al concluir su comisión en esta escuela, la misma asamblea general de cambios considerando algunos criterios como su antigüedad y su perfil académico menos los aspectos lingüístico, cultural y étnico, decide comisionarla a la escuela primaria bilingüe “Cuauhtémoc” de la comunidad mixteca de Santa María Texcatitlán como directora técnica comisionada, es decir sin grupo al frente de doce profesores con una matrícula aproximada de trescientos alumnos, pero por coincidencia, inicia el ciclo escolar 2002-2003 y su licencia por gravidez por lo que sólo fue a organizar a los docentes de esta escuela, con las inscripciones y distribución de grupos y arrancar el ciclo:

“...me siento muy bien y la verdad tengo muchísimas ganas ya de trabajar, incluso fui a organizar nada más el centro de trabajo que a pesar de la incomodidad que siento por la situación en que estoy, lamentaba mucho regresarme, yo la verdad en esos momentos deseaba no regresarme o sea estar ahí, ya contamos con la inscripción, la cosa es de que el compañero que está como responsable provisionalmente asuma su papel y los organice, no lo aceptaron, dijeron que dejara yo organizado toda la distribución de grupos, para esto se tienen que tomar ciertos criterios no nada más es al azar como se ha acostumbrado, a veces nadie acepta un primero o el sexto porque es ahí donde más le temen, a veces se rifa (...) pues si me siento muy bien, satisfecha de alguna manera, en ninguna comunidad he tenido problemas de que haya yo, me corrieran o por irresponsable o por alguna situación, (...)hasta ahorita yo creo que mi trayectoria pues si dejé tal

vez alguna huella por ahí, (...) por mi poca experiencia o mi falta de preparación provocó que a lo mejor eché a perder niños, pero terminé la licenciatura (...) yo siento que mi compromiso ya es diferente no necesariamente en mi etnia...”.

La adscripción a otra escuela no oculta un esfuerzo entre el optimismo y la angustia provocada por los acontecimientos vividos en el centro de trabajo anterior. Llama la atención cuando la maestra recupera y precisa que la preparación y la experiencia son dos aspectos que se articulan y se complementan para dejar huella significativa en la trayectoria laboral. Cuando ella hace referencia a los programas de actualización y profesionalización, refrenda una y otra vez la licenciatura de educación indígena impartida en la UPN/Ajusco, como un espacio de sensibilidad y conciencia profesional, en cambio pone el acento en los demás programas como el TGA, PARE, CAM, porque no cubren las expectativas del maestro indígena:

“...lo que más me ha aportado fue la licenciatura porque ya de ahí, los cursos de actualización, para empezar los que lo imparten no tienen claro el planteamiento, simplemente están repitiendo lo que tomaron en el curso y lo que viene en la antología o en los folletos, en los documentos que les dan...”

Retrocediendo un poco con relación a los escenarios vividos en la escuela Emiliano Zapata, es evidente que trastocó profundamente el estado emocional de la maestra Chodini, dimensión que se relaciona directamente con la experiencia personal y que adrede es ignorada en muchos de los programas de actualización incluso de profesionalización. Al respecto Carrizales sostiene:

“Es habitual separar la formación personal de la formación profesional, tal dicotomía se utiliza tanto para tratar de explicar como también para no hacerlo, así, la arbitraria separación entre estos dos tipos de formación es con frecuencia dictaminada con certeros juicios de no relación o relación ocasional. (...) Así pensada la formación se representa dividida, por un lado en ámbitos de formación personal; por otro, en ámbitos de formación profesional. (...) Sin menospreciar el riesgo de la generalidad señalaré que la formación docente es producto de diversos ámbitos de formación profesional y personal; en ella participan los diversos programas que se organizan con la intención de formar profesores, la misma cotidianidad institucional en que está inmersa, los ámbitos: familiar, sindical, medios de comunicación; además el pasado como fijación y el porvenir como modelo. (...) No existen espacio y tiempo por separado sino dimensión, es decir, espacio y tiempo mutuamente imbricados en cada ámbito; así entendida la

formación docente es un procesos que se realiza en diversos ámbitos que integran, en la experiencia, la formación personal y profesional”.¹⁰³

Con base a esta reflexión, nos atrevemos incluso a afirmar que la experiencia debe ser el punto de referencia para problematizar y conceptualizar la formación docente indígena sin la intención de ponderar la dimensión personal, pero si incursionamos paso a paso la trayectoria laboral de la maestra Chodini, esta resulta un potencial de hechos y datos cotidianos que pueden ser retomados en los programas de formación, para su análisis, reflexión y sistematización pero siempre el equilibrio entre la práctica y la teoría, lo objetivo y subjetivo, lo personal(experiencias) y lo profesional.

Con sobrada razón, la maestra Chodini enfatiza convencida que lo que forma al docente indígena es precisamente su preparación, su experiencia, su forma de pensar, su conciencia, su identidad con el subsistema, no siendo suficiente sólo la antigüedad en el servicio:

“Lo que forma al docente indígena, tiene que ver mucho la preparación, la experiencia pero una experiencia que lo haga crecer, porque podrá haber un docente con veintitantos años de servicio pero si no ha hecho nada por mejorar, a veces teniendo la preparación y los años que tenga, su forma de pensar sigue siendo la misma, su manera de ser, de actuar no ha cambiado, entonces la conciencia tiene que ver mucho, (...) reconocer lo que es la educación indígena porque muchas veces no se quiere asumirla con seriedad y responsabilidad”.

Llegar a esta aproximación de formación docente indígena que articula la experiencia y la preparación lo que Ferry denomina “nivel praxiológico”¹⁰⁴, le implicó a la maestra Chodini un duro andar. En efecto, una formación cercana a las necesidades del magisterio indígena sería esta imbricación de la práctica con la teoría pero no se trata de una relación mecánica sino como dicen la maestra Chodini, la experiencia será relevante si se reflexiona el qué y para qué, es decir qué contenidos, cómo y cuáles serían los beneficios para los niños cuicatecos, chinantecos, mixtecos, mazatecos y demás etnias de Oaxaca, aquí resalta lo que

¹⁰³ Cfr. César Carrizales.(s/año). Formación de la experiencia docente en: el filosofar de los profesores.

¹⁰⁴ Véase Gilles F. (1997). La relación teórica-práctica en la formación en Pedagogía de la formación. Formación de formadores, serie de documentos. Facultad de filosofía y letras-UBA, ed. Novedades educativas, Univ. De Buenos Aires.

algunos teóricos niegan en cuanto a que el docente indígena, antes de ser docente es sujeto particular por lo tanto en su trayectoria profesional deberá estar cruzada paralelamente su saber cultural, étnico y lingüístico con su saber pedagógico.

CIERRE Y PERSPECTIVAS: UN RECUENTO FINAL

EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO DESDE LA TRAYECTORIA DE UN MAESTRO FUNDADOR. CONTEXTO Y REFERENTE DE LAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES.

En este último apartado identifico los significados que cobra un movimiento social y uno de carácter pedagógico, al analizar las propuestas teóricas de Melucci, además de comprender el surgimiento y contexto del movimiento pedagógico en Oaxaca y su impacto en el subsistema de educación indígena. Cabe señalar que desde el primer capítulo de esta tesis, se esboza brevemente los inicios de dicho “Movimiento pedagógico” a partir de la participación activa de algunos profesores de pensamiento progresista, esta propuesta fue creciendo en el momento que es retomado por el movimiento magisterial de la sección XXII del SNTE.

En este sentido y continuando con la línea metodológica de construcción, analizo la trayectoria profesional de uno de los fundadores de este movimiento, un maestro zapoteco –Jamilli- externo a la región cuicateca cuyas concepciones y perspectivas son fundamentales como intelectual indígena que configura la perspectiva político pedagógica de este movimiento y, conduce a la discusión en torno a las definiciones de región y condición étnica, las cuales se colocan en tensión frente a particularismos y posibilidades de una movilización social indígena más amplia. Esto con el fin de construir un tercer apartado en donde señalo ciertas percepciones y formas de participación hacia este movimiento, a partir de los docentes de la región cuicateca ya analizados, pues existen formas particulares de discernimiento de la propuesta político pedagógica del movimiento de la marcha de las identidades étnicas a través de ciertas concepciones de los profesores, las cuales pueden ser comprendidas a partir del reconocimiento de sus propias trayectorias.

Además se ubica un nivel de discusión en torno a las nociones de región y sus implicaciones en cuanto al origen étnico de los profesores y las relaciones

interétnicas de apropiación del subsistema de educación indígena como una sobre-posición de territorialidades y formas de negociación locales y estatales dentro de las estrategias étnicas, en donde se demuestra como la procedencia étnica, ya sea mazateco, chinanteco, cuicateco, mixteco o de otros pueblos indígenas, también configuran relaciones de poder y definición en las condiciones profesionales y laborales de los docentes de la región multiétnica pero culturalmente y políticamente definida por prácticas étnicas.¹⁰⁵ Como cierre, presento un recuento final en el que señalo los procesos analizados durante esta investigación, repensando perspectivas y nuevas interrogantes.

1. Movimiento pedagógico y sus antecedentes

Resulta necesario aproximarnos al concepto de movimiento social para vislumbrar la magnitud e implicaciones que tiene como proceso social político un Movimiento Pedagógico desde sus causas, sujetos sociales, objetivos, metodologías de organización y de lucha; en tal sentido Melucci (1999: 37-38) sostiene:

“Los movimientos sociales son sistemas de acción en el sentido de que cuentan con estructuras: la unidad y continuidad de la acción no serían posibles sin la integración e interdependencia de individuos y grupos, a pesar de la desestructuración aparente de estos fenómenos sociales. Pero los movimientos son sistemas de acción en el sentido de que sus estructuras son construidas por objetivos, creencias, decisiones e intercambios, todos ellos operando en un campo sistémico”. (...) Los movimientos contemporáneos toman la forma de redes de solidaridad, con poderosos significados culturales, y son precisamente estos últimos los que los distinguen de manera tan rotunda de los actores políticos o de las organizaciones formales. (...) Los movimientos no son entidades que avancen con esa unidad de metas que le atribuyen los ideólogos. Son sistemas de acción, redes complejas entre los distintos niveles y significados de la acción social”¹⁰⁶

Un movimiento social requiere sensibilidad, compromiso social, objetivos comunes, solidaridad y compañerismo, autonomía en relación con las instituciones oficiales, pero fundamentalmente obedece a intereses y acciones colectivas, en contraposición con la individualidad e inmovilismo social, son reivindicaciones políticas y culturales en pro de la dignidad y desarrollo pleno de la humanidad. Lo

¹⁰⁵ Véase P. Medina (2003). Tensiones epistémicas entre la condición étnica territorial y la escolar intercultural. En: Ponencia para el Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE

¹⁰⁶ Véase A. Melucci. (1999). Acción colectiva, vida cotidiana y democracia, p 137-138.

rescatable en esencia de esta definición conforme a nuestra propia experiencia es que un movimiento significa romper con los esquemas establecidos, implica acción (praxis) subversiva-colectiva con sentido crítico y duradero y por tanto, su emergencia no es la “movilización visible”, sino su organización “estructurada en sistemas de acción”.

Desde esta perspectiva y horizonte de los movimientos sociales, el magisterio oaxaqueño de la sección 22 del SNTE, irrumpe en el escenario estatal y nacional en mayo de 1980 para romper con la hegemonía-corporativista del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) encabezados por el grupo denominado Vanguardia Revolucionaria.

Inicialmente sus peticiones centrales fueron: reconocimiento de una Comisión Ejecutiva surgida de base, en sustitución del Comité Ejecutivo Seccional (CES) impuesto por el CEN del SNTE, democratización del SNTE y aumento salarial. Pero conforme fue creciendo y consolidándose este movimiento magisterial y su adhesión a la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), sus demandas se ampliaron:

“La CNTE tiene como objetivos generales la democratización del SNTE, derrotar al charrismo, organizar y movilizar a los trabajadores de base, estrechar vínculos con los padres de familia y el pueblo en general, mejorar las condiciones de vida y de trabajo luchando por las demandas más sentidas por la base, estructura una alternativa e impulsar un proyecto de educación científica, democrática y popular, que incida en la organización de los trabajadores para la transformación de esta injusta sociedad...”¹⁰⁷

Ante las constantes críticas de la sociedad y los medios de comunicación por un evidente gremialismo del movimiento magisterial y en particular del movimiento magisterial oaxaqueño, este se ve en la necesidad de asumir y concretar la tercera demanda con relación a su materia de trabajo, pensada desde una práctica docente innovadora que responda a las necesidades y particularidades de los sujetos de la educación, desde un Movimiento Pedagógico considerado en este sentido:

¹⁰⁷ Véase la CNTE citado por Del Campo J. (1994).

“1. Conceptualización. El Movimiento Pedagógico es un proceso social participativo que se propone la transformación de las prácticas educativas en las escuelas, así como del sistema educativo estatal,...a fin de que la educación sea democrática y responda mejor a las necesidades histórico-sociales del pueblo oaxaqueño. ...2. Líneas, campos o ámbitos de acción y/ o construcción de propuestas: ...3. Estrategias y formas de participación: ...a) De carácter colectivo organizado, b) de carácter crítico propositivo, c)...dialógico plural, d)...creativo innovador. e)...ético liberador, f)...abierto progresivo y g) praxiológico. 4. Fases o etapas de desarrollo en tiempo y espacio. 5. Problemas, obstáculos a enfrentar y forma de resolverlos: El M. P. no está exento de problemas, obstáculos e incluso de contradicciones y errores...Tal vez, el primer gran obstáculo...la indiferencia, la apatía, la inercia que se ha establecido como una cultura dominante en las escuelas, lo mismo entre maestros, directivos y demás trabajadores de la educación...”¹⁰⁸

Referirnos a un movimiento pedagógico nos remite a un tema realmente complejo ya que implica enfoques, fines, metodologías, procesos de evaluación, continuidad, retrocesos y en nuestro interés por analizar a profundidad este movimiento pedagógico desde sus orígenes, procesos de consenso, avances y resultados, recurrimos a la trayectoria profesional del profesor Jamilli¹⁰⁹, quien tiene una vasta experiencia pedagógica-político-sindical.

2. Fundador del movimiento pedagógico: Marcha de las identidades étnicas en Oaxaca, externo a la región cuicateca

En primer lugar el profesor, citado en el apartado anterior, con el nombre de Jamilli pertenece al pueblo Zapoteco de la región de los Valles Centrales de Oaxaca, tuvo su formación inicial en el proyecto IISEO¹¹⁰, se sabe que tuvo una destacada participación en el movimiento estudiantil pues cuestionaban el carácter integracionista de dicho programa de formación, además se enfrentaron a los autores del propio proyecto, entre ellos se encontraba el gobernador del Estado en aquel entonces.

¹⁰⁸ Cfr. Educación alternativa (1996). En Movimiento pedagógico en la sección 22.

¹⁰⁹ Profesor de la CMPIO con una extensa experiencia político pedagógica, comisionado en el CEDES 22 y la Dirección de Educación Indígena. Actualmente presta sus servicios educativos como profesor investigador en la Escuela Normal Bilingüe e intercultural de Oaxaca, (ENBIO):

¹¹⁰ Véase en el apartado del capítulo I y La CMPIO A. C. Juan Luis Hidalgo (2001). El movimiento pedagógico en: Entre maestros. México: UPN, Ajusco.

Al egresar permaneció como docente indígena Zapoteco en el Plan Piloto de castellanización, programa que más tarde pasaría a conformar una jefatura muy particular a las demás que conforman el subsistema de educación indígena en el Estado. Posiblemente desde los orígenes de estos maestros como alumnos al revelarse del proyecto IIISEO,¹¹¹ les permitió refrendar su condición social y étnica, el caso es que aparte de ser conocidos oficialmente como maestros del Plan Piloto, se organizan como Asociación Civil y se denominan (CMPIO), rasgo que les permite diferenciarse evidentemente de las demás jefaturas por una práctica educativa y política vinculada a la lucha de los pueblos, además de que son ellos los primeros que realizan esfuerzos en la búsqueda de una alternativa¹¹² pedagógica para los niños indígenas de Oaxaca.

En tal sentido, desde las diferentes comisiones como maestro de grupo, representante sindical, representante del magisterio indígena estatal como uno de los impulsores claves del Movimiento Pedagógico, autor de varios artículos sobre el tema de la educación indígena principalmente, el aspecto metodológico en la sistematización de los saberes comunitarios, además de su comisión en el CEDES 22 donde tuvo la oportunidad, junto con otros profesores comisionados, de comenzar a dar los primeros pasos del movimiento pedagógico en el marco del movimiento magisterial, el profesor Jamilli¹¹³ nos comenta lo siguiente:

“El primer contacto que tuvimos con el concepto de movimiento pedagógico, cuando estábamos en el CEDES, recibimos la visita de varios compas maestros Colombianos, (...) tenían ya varios años trabajando en Colombia en el movimiento pedagógico, lo estaban tratando como una propuesta fuera del Estado, lo que podríamos llamar una base civil de maestros, este movimiento tengo entendido que continúa y básicamente su propuesta es la de buscar no sólo una propuesta educativa, sino tratar de incidir en los cambios sociales, (...) nosotros nos pusimos a pensar que tal vez por la presencia del movimiento magisterial, pudiéramos armar un movimiento parecido que pudiera tener una raigambre en el movimiento magisterial...”

¹¹¹ Proyecto: Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO)

¹¹² Cfr. Stephen J. Ball (1989). Hacia una concepción alternativa en: La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.*

¹¹³ Nombre ficticio del informante. El cual tiene relación con el nombre del distrito mixteco de Jamiltepec. Región costa, Oaxaca. Según la leyenda de esta región, Jamilli hijo del Rey Casando´o fue devorado por un águila y justamente donde los hombre de Casan´o encontraron los restos del pequeño, se encuentra hoy asentado en el distrito de Santiago Jamiltepec.

La crisis¹¹⁴ de la educación institucional no sólo se vive en Oaxaca, en México sino en toda Latinoamérica,¹¹⁵ al menos así nos lo muestra la cita anterior además de otros proyectos alternativos de educación que se han experimentado como el Colombiano, está la propuesta de educación intercultural en Guatemala, el proyecto Boliviano y la propuesta y experiencia intercultural de Jorge Gasché con los Ikitos de la Amazonía Peruana.

La referencia anterior da cuenta que el proyecto de educación intercultural no es algo completamente nuevo, por consiguiente todo proyecto innovador, no parte de cero sino que recupera y se complementa de experiencias anteriores y de otros contextos. Es así como el movimiento pedagógico de Oaxaca intenta concretarse siguiendo los procesos de consulta y de aprobación por parte de los profesores de base y sus representantes sindicales. Al respecto el profesor Jamilli afirma:

“...esta propuesta se llevó a un pleno de representantes de base, de secretarios generales, fue en diciembre del 95, el pleno de representantes lo aprueba y se acuerda sostener el movimiento pedagógico como una propuesta sindical para incidir en nuestra materia de trabajo... lamentablemente ha tenido altibajos, (...) funcionó un periodo de tres años pero de ahí fue decayendo, hoy no se qué tanto de este movimiento exista todavía en estas escuelas”

Transformar radicalmente la práctica docente de miles de maestros que por décadas se han distinguido por un hacer docente institucional, resulta un enorme desafío por lo que este movimiento en los diferentes niveles educativos fracasó considerablemente.

No así el sector magisterial indígena que se apropió de este proyecto y a pesar de sus errores y limitaciones: teóricas-metodológicas, resistencia de los profesores, falta de recursos materiales y financieros por su carácter inicial autogestivo. Este proyecto se fue desarrollando hasta confluir en su versión última como: ***“La Marcha de las Identidades Étnicas por una Educación bilingüe e***

¹¹⁴ Véase Adriana Puiggrós(1995). Reflexiones sobre la crisis de la educación en: Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX. México-Argentina.

¹¹⁵ Véase la síntesis que al respecto de E. Gigante (1997). Reconocimiento y atención pedagógica de la diversidad cultural. Un encuentro comparativo de las políticas educativas, p. 52-74.

Intercultural” con la participación de maestros, directivos, madres y padres de familia, ancianos y autoridades locales.

“En el caso de educación indígena,...el movimiento pedagógico ha tenido un impacto mucho más trascendente que las demás direcciones, ...nos propusimos implementar un proyecto que se llamó la Marcha de las identidades étnicas por una Educación Intercultural, este proyecto tiene su esencia en el movimiento pedagógico y en las disposiciones jurídicas legales del Estado de Oaxaca, tanto en la constitución política del estado, como la ley estatal de educación...”

Particularmente con los docentes de la región Cuicateca, previo a la marcha de las identidades, se venían realizando algunos trabajos en el marco del movimiento pedagógico como la lectura colectiva de artículos de interculturalidad, la participación de algunos ponentes y la proyección de algunos videos sobre el tema. Tampoco se partió de la nada, con los antecedentes mencionados, cada zona escolar se organizó a partir de la elección del tema generador: por ejemplo los maestros de la zona escolar No. 133, seleccionaron y desarrollaron el tema “la elaboración de la panela”.

Los maestros de la jefatura de Cuicatlán, aun cuando no todos se involucraron por convicción, sin embargo cubrieron las tres fases metodológicas de la marcha de las identidades. Tocante a ello el profesor Jamilli en su carácter de coordinador estatal del proyecto nos hace una reseña sobre la participación de los profesores de las cuatro zonas de la región cuicateca:

“Allá en Cuicatlán, lo que vi es que hay un gran espíritu, o sea que ellos no esperan que algo venga de fuera, ellos sólo se organizan, fue para mi una lección muy fértil porque a diferencia de otras jefaturas, están más supeditadas al recurso billete, que quieren a fuerza un documento de la superioridad para moverse, en Cuicatlán no fue así a tal grado que por ejemplo en Chiquihuitlán hicieron su propio taller sin presencia de ninguna de la gente de la dirección, ni siquiera el jefe[refiriéndose al jefe de zonas], el caso de Reyes Pápalo la maestra Enedina tuvo que ver todo, yo no se cómo le hizo pero salió, las compañeras que estaban ahí ayudando a echar tortillas y haciendo la comida, en Texcatitlán, este no hubo dependencia, prueba clara de que los maestros si se pueden movilizar en torno a proyectos más pedagógicos, el caso de Zapotitlán todavía fue peor, ahí los maestros no sólo se organizaron sino que a contracorriente de lo que sucedió en la comunidad, ellos se mantuvieron, porque ahí hubo una pequeña fricción con la comunidad, a pesar de que es un lugar muy alejado, ellos se organizaron de tal forma que garantizaron hospedaje, alimentación y todavía junto al taller, armaron sus propios partidos de básquetbol, un bailecito para compartir con nosotros, entonces yo siento como una prueba clara de cómo la autogestión puede hacer mucho...”

Se comprende que estas impresiones son desde lo externo como profesor zapoteco de la región Valle, con relación a las otras regiones, pero también resulta pertinente contrastar desde lo externo y lo interno, para comprender desde distintos ángulos como se involucran los docentes efectivamente en estos proyectos educativos diferentes a su concepción de su hacer educativo cotidiano. Para ello recurrimos a la opinión de dos maestros: Chodini y Misael¹¹⁶ quienes han venido participando como parte integrante de la región cuicateca:

“Hay compañeros que la verdad es de reconocerse, lo toman con mucha seriedad y le dan muchísima importancia, pero también hay gente que no tiene una preparación, es la gente que dice “eso para qué, ya lo sabemos” (repite la frase en el tono despectivo que lo dicen los profesores). No le encuentran sentido, no, no lo analizan, lo ven de una manera muy superficial, terminan alegando que es una mera justificación de la Dirección y que no cubren los gastos, que los gastos han salido de nosotros, están acostumbrados a que el PARE les pague los cursos”.

“En la cuestión personal, me abrió las posibilidades de participar de lleno en conocer el proyecto, en tener relaciones con otras jefaturas, apoyar a otras jefaturas para el desarrollo del proyecto me permitió conocerlo más de fondo, lo que ha habido acá en nuestra jefatura es que hay mucho revanchismo entre el personal adscrito en la jefatura y lejos de que nos vean que estamos fortaleciendo un proyecto, que valoren el trabajo, ven más la cuestión familiar...”

En el fondo de estos testimonios subyacen las contradicciones y tensiones en las trayectorias de los docentes, a lo que la maestra Chodini denomina “celo profesional”. Lo otro es que estos desencuentros giran en torno a lo étnico, los rasgos que los distinguen como maestros indígenas de la región cuicateca de los maestros de las otras regiones, por ejemplo cuando el maestro Jamilli los caracteriza con mayor capacidad de organización y de apropiación del proyecto de la marcha en relación a otras regiones, es parte de identidades específicas. Por ejemplo, cuando se afirma que hay maestros que toman con profesionalismo y con

¹¹⁶ Es originario del pueblo Mixteco. Al ingresar al magisterio lo hizo con el perfil de bachillerato, actualmente tiene la categoría de maestro bilingüe y el perfil de licenciatura en educación indígena. Ha desempeñado diferentes cargos además como maestro de grupo, ha sido jefe de albergue, encargado de la mesa técnica, participación activa en el movimiento pedagógico, comisiones sindicales: representante sindical de jefatura, representante de la asamblea nacional representativa de la CNTE, actualmente regidor de educación en el distrito de Cuicatlán

indiferencia las propuestas innovadoras, en el fondo denota como las trayectorias profesionales cruzan y son determinadas por las instituciones.

Develar estas complejidades, es precisamente dimensionar el problema que tenemos enfrente, como se dice comúnmente “agarrar al toro por los cuernos”, para que no nos sorprendan sus implicaciones y declinemos antes de tiempo, por el contrario, escudriñar la realidad nos permite crecer cualitativamente.

3. Percepciones de los docentes ante la propuesta político pedagógica del movimiento de la marcha de las identidades étnicas

El movimiento pedagógico, que se deriva del movimiento magisterial oaxaqueño y que trasciende y toma sus propias características teóricas, metodológicas, logísticas y prácticas como marcha de las identidades étnicas en el seno del magisterio indígena, es un esfuerzo conjunto que debe seguir adelante. En tal sentido hacemos énfasis en su enfoque teórico y metodología porque desde la pedagogía comparativa¹¹⁷, en realidad representa una alternativa frente al proyecto del sistema educativo nacional, para lo cual recurrimos a la caracterización que hace el profesor Jamilli:

”La marcha tiene tres etapas básicas: una que es la capacitación, de captar la realidad a través de instrumentos distintos, técnicas de investigación como la observación, la entrevista, la encuesta, el registro de campo, la videograbación de los eventos, la audiograbación para recapitular los acontecimientos; la segunda etapa, es de sistematización donde ya empezamos a trabajar los elementos que se observaron en el acontecimiento y dar orden, jerarquización a las ideas, a clasificar los pensamientos que se dieron ahí, los conocimientos y una tercera etapa que es la organización curricular de estos conocimientos detectados, clasificados. Incluye tres subproyectos, que son los CEBIS, son Centros de Educación Bilingüe Intercultural que se abren en cada zona escolar, para poder dar continuidad al proceso de indagación; están los congresos étnicos educativos, que buscan establecer consensos sobre los conocimientos y; está la configuración curricular que es ya digamos, la articulación de esos conocimientos particulares con los conocimientos generales que plantea el currículum convencional nacional...”

El resaltar la metodología, es en la perspectiva de que la marcha de las identidades étnicas es un proyecto que articula de entrada lo teórico-metodológico a diferencia de otros proyectos que enfatizan lo teórico, pero obvian la parte

¹¹⁷ Véase Jaime Calderón López V. (coordinador) (2000). Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada, ed. UPN, SEC, TRIE, P y V, México.

medular en el cómo accionar, en cambio esta propuesta por ejemplo en su tercera etapa, se desencadenan sub-etapas que el profesor Jamilli desarrolla:

“seguir el proceso de la marcha a nivel más específico, de un centro de trabajo como centro de indagación, entonces estos subproyectos étnicos de los congresos que buscan llegar a consensos que ya emergieron pero a nivel de etnia, los mazatecos se van a reunir, los cuicatecos se van a reunir, los mixtecos se van a reunir, implica una movilización terrible, es una movilización étnica, o sea ya es romper el esquema zonal, romper el esquema de jefatura y meterse ya al esquema étnico, ahí los mixtecos de la costa y los mixtecos de Huajuapán, tienen que ver en qué coinciden, los mixtecos que están en Huautla por ejemplo los mixtecos que están en el Istmo se tienen que acercar y ver que está pasando a nivel de nación mixteca, la nación zapoteca...”.

Merece especial atención este apartado en cuanto a que contiene elementos que trascienden la estructura funcional de la institución, es decir que la marcha de identidades toca fondo cuando plantea la des-estructuración de los “esquemas zonales” y “esquemas de jefatura”, justamente porque esta modalidad obedece a un sistema de control educativo, administrativo, político y social. Al respecto sólo citaremos un ejemplo: el aspecto administrativo encaja exactamente desde la creación de distintas figuras e instancias burocráticas además de que resulta la razón de ser de la educación, en particular de la educación indígena quedando al margen lo esencial que es el aspecto educativo y cultural.

Sustituir metodológicamente el esquema zonal y de jefatura por el esquema étnico, resulta un planteamiento de fondo que permite además rescatar los conceptos de identidad y de región que están imbricados en el Movimiento Pedagógico en su modalidad marcha de las identidades étnicas. En este sentido, cuando aludimos al concepto de región cuicateca, no estamos pensando en la denominación gubernamental porque de ser así sería la región cañada. (Ver **Anexos 1 y 6**)

Asimismo, mencionar jefatura de zonas de supervisión es precisamente caer en el esquematismo institucional que señala el profesor Jamilli, en cambio referirnos como la región cuicateca es justamente desde el enfoque étnico, cultural y lingüístico (en el caso de Cuicatlán como una región multiétnica) en razón a los maestros cuicatecos, chinantecos, mixtecos, mazatecos y maestros de otras

etnias incluido los mestizos. En torno al concepto de región, Fábregas (1992) lo plantea en este sentido:

"La región establece la intermediación entre la comunidad y la nación, portando una identidad propia que la hace diferente del contexto nacional en que se localiza. (...) la región es el resultado de un proceso que vincula en el tiempo y en el espacio a la sociedad, la cultura, el medio ambiente y la historia. Esta vinculación construye una estructura propia y otorga especificidad a la sociedad y la cultura en un ámbito concreto. La región constituye el recipiente de una historia cuya cotidianidad aparece en la conciencia regional manifestándose en símbolos de identidad que recuperan y unifican la vivencia compartida. La dimensión histórica de la región -como lo es toda construcción humana- se traduce en transformaciones apoyadas en procesos de continuidad y discontinuidad del tejido histórico y social"¹¹⁸

Una región es el resultado de una construcción social específica, es decir que cuando decimos: "los maestros de la región cuicateca", es porque efectivamente en ella subyacen referentes históricos de nuestra propia identidad, pues ésta se concibe producto del propio proceso de configuración de la educación indígena en este espacio social, es decir, es desde dónde surgen los maestros indígenas en la región cuicateca. Esto imprime una característica muy importante a las trayectorias como docentes indígenas. Además define cómo son vistos y cómo ven ellos a las instituciones educativas, a los maestros no indígenas, a la comunidad no indígena de Cuicatlán que los discrimina.

Consideramos que desde esta perspectiva se plantea la propuesta metodológica de la marcha de las identidades, el hacer énfasis en lo étnico como la esencia de la educación indígena, pero lo étnico sólo es posible si se articula con región (no regionalismo gremial) como la dimensión espacial, temporal y cultural que determina una identidad étnica, una identidad profesional, una trayectoria docente específica.

Toda esta red de complejidades permite asumir y apropiarse de propuestas educativas alternas como los proyectos no institucionales, principalmente el

¹¹⁸ Cfr (1992) Andrés Fábregas Puig . El concepto de región en la literatura antropológica. Instituto chiapaneco de cultura. Chiapas, México.

movimiento pedagógico desde una práctica y estilo propio de ser docente indígena de la región Cuicateca.

A partir de estas reflexiones: ¿qué papel juegan las trayectorias profesionales en torno a un movimiento pedagógico que implica continuidad, rupturas, retrocesos, disponibilidad, trabajo colaborativo? En este marco de reflexión: ¿cuáles son las expectativas y perspectivas del movimiento pedagógico como tal?

En principio estas interrogantes surgen debido al avance y proceso de esta movilización del magisterio indígena, por lo que se configuraron rasgos de organización específicos, pues desde un principio los coordinadores en los distintos procesos fueron los representantes de la secretaría de conflictos de educación indígena de la Sección 22 y de la Dirección de Educación Indígena, pero éstos son nombrados cada tres años, como dice el profesor Jamilli “...nos asemejamos a los sexenios de gobierno donde se truncan los proyectos” y esta cultura de comisionar por cada tres años, ha confundido lo pedagógico con lo sindical, lo que ha repercutido en la paralización de la marcha de las identidades.

“...le preguntaba a los compas, por qué se detuvo la marcha, ellos me decían: es que no hay dinero, pero cabe recordar que nosotros cuando se impulsó lo de la marcha, lo hicimos sin recursos, prácticamente fueron los pueblos los que nos ayudaron, los propios maestros hicieron sus aportaciones, entonces no es una justificación de peso para detener un movimiento de ese tipo, (...) nosotros pensamos que el movimiento pedagógico es autogestivo, porque si depende totalmente del Estado, cuando falte el billete entonces también se detiene el movimiento, (...) nosotros pretendemos que la marcha de la identidades pueda autofinanciarse o pueda ser autónomo, tiene que ser una lucha, (...) aquí viene nuestra postura, mientras más podamos lograr que sean los municipios, la gente, los padres de familia, los maestros los que entren en este proceso, pues sería mucho más pertinente, mucho más deseable...”

Efectivamente, el equipo que encabezó el profesor Jamilli a pesar de las limitaciones económicas como todo proyecto que inicia, sin embargo tuvo su impacto. Trascendió en la mayoría de las 23 jefaturas de zonas. Ahora que cuenta con presupuesto por parte del IEEPO, con valiosas producciones próximas para un currículum de educación indígena, reiteramos, la marcha se ha detenido.

En parte se debe como se dijo anteriormente, confundir el nombramiento rotativo de comisiones sindicales y pedagógicas, así como un paternalismo histórico de dependencia a las instituciones. Hace falta desarrollar una cultura de la autonomía. Por otro lado, es comprensible este fenómeno, porque refleja las particularidades de las trayectorias de los profesores comisionados, sus iniciativas, sus convicciones, su autoestima y su sensibilidad filosófica y pedagógica además, es parte de lo que se enfatiza a lo largo de este análisis, los avances y retrocesos, lo importante es entender estas contradicciones para no desmovilizar las trayectorias y el movimiento pedagógico el cual representa una alternativa para la formación profesional del docente indígena como lo manifiesta la profesora Chodini:

“La marcha es muy importante ya que en dónde hemos estado, pues tratamos de recuperar algunas cuestiones que se dan en la comunidad y las pueden llevar en el aula ¿no? eso de alguna manera, te ha permitido ampliar tu trabajo, no nada más quedarte en lo que te marca el programa, sobre conocimientos previos de los niños, la verdad a veces el que sale aprendiendo es uno”.

En el mismo sentido el maestro Jamilli opina:

“Yo siento que precisamente en la formación de los maestros está la clave del asunto y al maestro no se le ha dado la oportunidad de investigar su propia cultura, o sea hacemos la farmalla de que cuando entran, les hacemos un estudio de bilingüismo si hablan o no la lengua, si conocen o no su cultura los ponemos a escribir su lengua pero queda en ese intento, (...) la gran ausencia en el maestro, en la formación del maestro es el aspecto antropológico...”

El movimiento pedagógico en su modalidad: marcha de las identidades rompe con estas simulaciones que el maestro Jamilli alude, en realidad es el espacio pedagógico que permite desaprender para aprender, indagar la propia práctica del docente a partir de los referentes culturales endógenos. Ojalá que este proyecto que ha costado mucho, que representa una alternativa, una esperanza, que tiene avances, no quede en el olvido. Que los maestros de base junto con sus líderes y representantes reflexionen, revaloren para que en los nombramientos de comisiones pedagógicas no sean de tres años sino de mayor tiempo, así como los que asuman esta responsabilidad sean los maestros con mayor sensibilidad filosófica-ético profesional para consolidar y garantizar la continuidad de este proyecto educativo.

4. Un recuento final

A pesar que han trascurrido más de tres décadas de la creación del subsistema de educación indígena, persiste la política de una formación inicial que se reduce entre los dos a seis meses; por tanto la formación docente indígena es concebida como una simple capacitación. En cuanto a la formación denominada como “continua o permanente”, después de la política de Modernización Educativa, en particular del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal de 1992, se multiplicaron los programas de capacitación y actualización, los cuales se orientan hacia la certificación del magisterio nacional, así como a fomentar las competencias individuales para la acumulación de puntajes escalafonarios y de carrera magisterial, sin responder a las necesidades pedagógicas, lingüísticas y culturales de los docentes.

El mismo enfoque permea a los Centros de Formación Docente, ya que los pocos maestros indígenas que se esfuerzan por tener una formación profesional, se ven inmersos en los programas generales de las escuelas normales oficiales y particulares para su posterior incorporación al subsistema de telesecundarias y primaria general. Sólo la UPN-Ajusco y las Unidades UPN-Oaxaca forman desde la perspectiva indígena, con un número reducido que accede y concluye la carrera.

En consecuencia es lógico encontrar a estas alturas, un perfil académico crítico, pues básicamente es de bachillerato en la gran mayoría de docentes indígenas de la región Cuicateca y a nivel estatal. Además se vincula al problema de que el Estado al crear educación indígena no es para favorecer integralmente a los pueblos originarios, sino más bien se sigue un proceso político-homogeneizante e integracionista, a pesar del esfuerzo de los propios maestros “bilingües” implicados. Por tanto, la jefatura de zonas de supervisión inserta en la Región Cuicateca que inició con tres maestros y ahora cuenta con más de doscientos, ha

crecido cuantitativamente como fuente de trabajo; pero falta lo esencial, el salto cualitativo no sólo para elevar el perfil de los docentes sino también su nivel de conciencia y condiciones de vida profesional y social.

Al documentar las trayectorias de los docentes indígenas, quizá para algunos especialistas sea irrelevante, lo que para nosotros como parte de este contexto resulta de suma importancia porque nos permite asomarnos al mundo de las experiencias concretas de lo que acontece cotidianamente en el actuar educativo de los docentes para así comprender los sentidos y significados que subyacen en estas actividades pedagógicas aparentemente comunes.

Las cinco trayectorias analizadas tienen semejanzas, pero también sus particularidades, aunque nuestro interés no es contrastarlas sino dar cuenta de los rasgos y procesos más sobresalientes que caracterizan y definen la trayectoria del docente indígena. De entrada podemos percibir que ser docente indígena no es por vocación sino por necesidad de trabajo, siendo una de las razones fundamentales que justifican el nivel académico de los maestros. Así también, el proceso de ingreso actualmente requiere de un perfil mínimo de bachillerato bajo tres mecanismos, que se dan por la vía de los hechos, pero que son señalados como criterios: a) mediante los curso de inducción a la docencia, b) por la vía de los interinatos y, c) el acceso “libre”, dependiendo de las circunstancias y de las relaciones sociales e influencias que se tengan con los directivos del subsistema de educación indígena.

Ya dentro del magisterio indígena, el transitar de docente de nuevo ingreso, está sujeto a los criterios establecidos por la parte sindical y oficial lo cual equivale empezar de la escuela más lejana hasta llegar a la más cercana sin importar la ubicación lingüística del docente con relación a una educación bilingüe. La cultura sindical tal vez por su rasgo de disidente, tiene fuerte presencia no sólo para los cambios de adscripción sino en toda la vida laboral y profesional del docente de la jefatura de Cuicatlán y del Estado.

Otro hecho sobresaliente, es la capacidad que muestran algunos docentes indígenas quienes con un perfil mínimo de secundaria, demuestran un gran desempeño para ocupar cargos complejos y de gran responsabilidad como implica el ser director técnico comisionado (sin la plaza E-18/83) y, al mismo tiempo, la asunción de otras comisiones sindicales, incluso cargos de elección popular apoyados por la asamblea general sindical; cuestión que le da un sello específico a cada una de las trayectorias profesionales. Lo lamentable es que esta capacidad y responsabilidad no tiene el reconocimiento institucional en tanto que no asigna una plaza con la categoría de director técnico por falta de documentos académicos a los docentes referidos.

Un rasgo que resulta ser el eje vertebral de la trayectoria docente indígena, es el que se refiere a los concursos de rendimiento escolar y de distintos contenidos, como las recientes “olimpiadas de conocimiento”, ya que por un lado según los lugares que ocupen los alumnos(as) en las distintas fases de los concursos, les implica prestigio y reconocimiento tanto de las autoridades educativas, de los padres y madres de familia, alumnos y sus propios compañeros. Por otro lado, genera competencia y fricción entre los mismos profesores; por ende el maestro experimenta satisfacción profesional, pero también un marcado “celo profesional” que se torna en angustia y desilusión que marcan su vida docente.

También resalta la presencia masculina en esta jefatura de zonas, contrario a lo que señalan algunos investigadores sobre la feminización del magisterio. Si bien es cierto que son más mujeres que hombres pero la diferencia es mínima.¹¹⁹ Posiblemente esto se deba a la discriminación de género como lo muestra la trayectoria de la maestra Chodini. A esta discriminación se suma el racismo por parte de la sociedad no indígena de Cuicatlán al igual que una acostumbrada relación de antagonismo con los profesores de primaria general, fenómeno que algunas veces genera competencias didáctico-pedagógicas y políticas, otras

¹¹⁹ Cfr. Información sobre este rubro en la página 76 y 77 de este mismo documento

veces sentimientos y actitudes de superioridad e inferioridad convirtiéndose en conflictos de identidad étnica y profesional.

Uno de los aspectos recurrentes a lo largo del desarrollo del trabajo es justamente el asunto de la identidad, en tal sentido concluimos que ser docente indígena no se limita en la pertenencia a una zona escolar y jefatura de zonas de supervisión, es parte de lo que constituye la identidad institucional del docente indígena pero no es lo fundamental. Entonces ¿cuáles son los rasgos cruciales que caracterizan al docente indígena? Para comprender esta concepción, partimos del concepto de trayectoria como punto de convergencia, como el eje transversal que cruza todas las dimensiones pedagógicas, étnicas, institucionales, políticas, gremiales, sociales como un entramado que hace posible la praxis educativa indígena.

Entonces, ser docente indígena comienza en el hecho de provenir de los pueblos originarios, cuicatecos, chinantecos, mixtecos, mazatecos u otros de la región cuicateca y del estado de Oaxaca. Condición que permite la negociación de ingreso al subsistema de educación indígena como alternativa de asegurarse un trabajo ante la falta de oportunidades y posibilidades de elegir otras carreras profesionales. Ser docente indígena, como dicen los propios docentes de la región cuicateca, es el auto-reconocimiento a partir del reconocimiento y respeto del otro, es nuestra manera de pensar, sentir y actuar con humildad (no sumisión) ante los demás. Ser docente indígena significa asumir nuestra identidad étnica, cultural, lingüística y filosófica no sólo en el plano discursivo sino en la cotidianidad misma de nuestro hacer educativo, pero siempre en relación a los otros. Al respecto Giménez (1996: 14) afirma:

“...la identidad emerge y se afirma sólo en la medida en que se confronta con otras identidades en el proceso de interacción social. En términos de Habermas, las personas y los grupos se autoidentifican en y por su participación en acciones comunicativas, en la medida en que esa autoidentificación es reconocida intersubjetivamente. Por eso la identidad, en cuanto a autoidentificación, autorreconocimiento o autoadscripción, se confronta siempre con la hetero-identificación, el hetero-reconocimiento y la hetero-adscripción. De aquí se infiere, (...) que la identidad no es un atributo o una propiedad intrínseca del sujeto, sino que tiene un carácter intersubjetivo y relacional. Esto significa que resulta de

un proceso social, en el sentido de que surge y se desarrolla en la interacción cotidiana con los otros”¹²⁰

En efecto, la identidad, en este caso la identidad étnica que caracteriza a los docentes indígenas no es algo dado, sino una construcción social que toma forma dependiendo de: con quiénes se interactúa, cómo lo hace, cuándo, dónde, por qué y para qué realiza esta acción.

En el caso particular de los docentes de la región de Cuicatlán, es una relación inter-étnica en la que confluyen diferentes estilos y características de ser docente indígena cuya referencia fundamental es la condición étnica. Desde este referente étnico, el docente indígena desarrolla y negocia con los alumnos, con los padres de familia, con las autoridades locales, directores, supervisores, con las distintas instancias educativas, gubernamentales, sindicales y sociales. La forma de hacerlo es precisamente lo que va delineando en su trayectoria profesional una identidad específica de ser docente indígena.

En este contexto, se requiere el estar preparado para habilitarse como maestro de educación inicial, de preescolar, de primaria, albergues escolares, comisiones directivas, técnicas pedagógicas, cargos sindicales; sin el reconocimiento institucional por carecer de documentos que certifiquen el perfil requerido. Es decir que a pesar de la capacidad práctica que muestran los docentes en los distintos roles asignados, estos no son valorados y considerados institucionalmente. Aunque cabe reconocer que una de las causas por las que la gran mayoría de los docentes de la región cuicateca tienen el perfil de secundaria y bachillerato, en parte se debe a su indiferencia y a una concepción pragmática de su práctica docente, pero también es producto de su condición étnica en la perspectiva de las políticas indígenas, cuyo objetivo fundamental consiste en una formación docente homogénea, a pesar de la emergencia de distintos movimientos sociales indígenas y magisteriales.

¹²⁰ Cfr. G. Giménez (1996). El núcleo teórico de la identidad. En: Identidad. UNAM, México. III. Coloquio Paul Kirchhoff, p.14

La razón para reivindicar ***“el Movimiento Pedagógico en su versión Marcha de las Identidades Étnicas por una Educación Intercultural Bilingüe”(MP)*** es porque éste no sólo representa una alternativa en la trayectoria laboral y profesional del maestro cuicateco, chinanteco, mixteco, mazateco y otros, a pesar de lo que digan algunos de sus críticos que sólo es un movimiento político; sin embargo hasta ahora, ningún proyecto durante la historia de la educación indígena contiene la riqueza práctica sobre todo metodológica y coyuntural de este movimiento.

En tanto la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), se fortalezca curricularmente y amplíe su matrícula para elevar el perfil de la formación inicial (FI) del magisterio indígena de Oaxaca, el (MP) es un proceso de lucha pedagógica a largo plazo, por lo que sigue siendo una alternativa para los maestros de la región cuicateca y de todo el Estado, porque desde su enfoque teórico-filosófico, político y metodológico, le da la oportunidad como portador de su propia cultura además de un saber pedagógico, de “ver” e indagar su cultura para darle el carácter pedagógico, desde la visión del profesor que sistematiza y socializa sus experiencias educativas.

La emergencia del (MP) es el sello particular de la trayectoria docente indígena, porque sus logros y dificultades manifiestan una resistencia entre la identidad institucional y la identidad étnica. Como dice Giuseppe Patella y María I. García¹²¹, la resistencia debe ser pensada como una articulación de la diferencia, la cual representa hoy una conquista cultural irrenunciable; no es posible pensar hoy la resistencia sin tener en cuenta las reflexiones de Michel Foucault, quien la analizó como una parte constitutiva de la relación de poder en tanto relación de fuerzas en tensión constante. Es acto de ruptura de la memoria instituida y acto productor de nuevas visibilidades, al hacer visible la invisibilidad de lo visible.

¹²¹ El primero es profesor italiano de la facultad de letra y filosofía de la universidad de Roma y la segunda es investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana. Citado por Carlos Paul, en La Jornada. Sección cultural. 23-01-2004. página 2a.

Los escenarios cotidianos que constituyen las trayectorias profesionales del magisterio de la región Cuicateca, son actos de resistencia no sólo frente a la sociedad mestiza que los estigmatiza junto con los profesores que no se sienten indígenas, sino que básicamente frente al Estado cuya estrategia para hacerse visibles es el referente étnico. Es en esta dirección que el (MP) sea tan significativo porque en él subyace la pedagogía indígena que re-dignifica y rescata los valores éticos y el trabajo comunitario en la lógica de la liberación y emancipación de los pueblos originarios de Oaxaca.

En pleno inicio del Siglo XXI, resultan inconcebibles políticas sociales y educativas disfrazadas de nuevos populismos, por ejemplo la proliferación de cursos de actualización para los maestros en servicio, no son más que nuevas formas de control y regulación social de los maestros. Por eso urge una formación docente indígena específica en la óptica de una concepción distinta de profesionalización que ponga el acento no sólo en la certificación institucional sino a la par con los requerimientos de una ciudadanía indígena e incluyente, desde las necesidades políticas y económicas de los pueblos.

Reitero lo ya expresado durante este trabajo, en cuanto a que una formación para que realmente sea profesional tiene que transitar por tres dimensiones: el papel urgente del Estado en desechar las políticas reformistas, es decir una formación de fondo ya sea intercultural o “comunalista”,¹²² pero que las propuestas surjan de las experiencias vivas de los docentes indígenas con la colaboración de los especialistas. Ya no es tiempo de discursos y proyectos que parecieran innovadores, pues lo que se requiere es que el docente indígena sea formado de manera específica en cuanto al requerimiento de su condición étnica y social y

¹²² El concepto de comunalidad es uno de tantos que actualmente nos encontramos discutiendo en los colectivos de docentes indígenas para la construcción de propuestas y alternativas de formación.

profesionalmente, en tanto el ejercicio de conocimientos para y de la enseñanza.¹²³

En consecuencia propongo que, primero o de forma simultánea, la formación docente en sus dos momentos: inicial y permanente con la producción de materiales, donde no sólo resalte la ubicación lingüística sino a partir de la construcción de un currículum modular, que rompa con el enfoque del conocimiento dado y fragmentado y se oriente en una epistemología reconstruccionista del conocimiento articulado y totalizador cuyas asignaturas: español, matemáticas, psicopedagogía, antropología cultural, atraviese transversalmente en todo el currículum la interculturalidad o *comunalidad*, así como lo metodológico para que el perfil de egreso y maestros en servicio, tengan las herramientas necesarias para indagar y sistematizar la parte cultural de los alumnos en la óptica de una educación intercultural bilingüe.

Con respecto a la sociedad, precisamente al aludir una educación intercultural nos referimos a un modelo educativo en donde se encuentre y recreen todas las culturas, para reconstruir una sociedad más tolerante, respetuosa e incluyente. Es imposible seguir soslayando, la diversidad no sólo cultural sino una sociedad efectivamente muy compleja como producto de la modernidad y globalización.

La sociedad actual tiene la responsabilidad ética e histórica de ir reflexionando y contextualizando su cotidianidad. Vivimos tiempos de cambios vertiginosos y en la medida que continuemos con actitudes individualistas y racistas, tendemos a acentuar este proceso de alienación y deshumanización. Al mismo tiempo, van brotando partes significativas de la sociedad que reivindican la unidad en la diferencia, que las luchas por el reconocimiento de la diversidad y la tolerancia

¹²³ En años anteriores se ha expresado como logro oficial la publicación de libros de texto en 36 lenguas indígenas, pero muchos de estos materiales se encuentran embodegados o simplemente no son utilizados por los maestros, pero una de las razones es que se carece de los elementos necesarios para comprender y utilizar, sobre todo producir por parte de los propios maestros de dichos materiales. De ahí la urgencia de configurar nuevas perspectivas en formación docente para el medio indígena.

crezcan cada día en el marco de la educación intercultural en pro de la humanidad.

Finalmente, las políticas a las que se ven sometidos los docentes en general, no solamente indígenas, se traducen en prácticas de competencia individualizante, producto de lo instituido. A pesar de la resistencia contenida en las trayectorias de los maestros, también se vislumbran efectos de dichas prácticas de competencia y desindianización que muchas veces nos van alejando del “tik”¹²⁴, es decir del “nosotros” que señala Lenkersdorf, nuestro carácter “nosótrico” como pueblos y surgen los problemas que parecieran de carácter personal que nos impiden interactuar e intercambiar nuestras experiencias pedagógicas.

Entonces, es urgente cambiar de actitud, recuperar los valores éticos y las prácticas colectivas que nos han permitido configurarnos como pueblos, desprendiéndonos de prejuicios, de complejos de inferioridad o superioridad y potenciar la solidaridad y la reciprocidad que propicie mayor sensibilidad y conciencia para cambiar nuestra práctica docente ya sea en el marco del movimiento pedagógico, en nuestra escuela, círculos de estudios, entre otras estrategias; pero siempre con apertura y sentido crítico desde propuestas de futuro viable para nuestros pueblos.

¹²⁴ Cfr. Carlos Lenkersdorf. (2002)Filosofar en clave tojolabal. Ed.Miguel Ángel Porrúa, México.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcocer, D. Graciela (1994). La formación docente. En: Revista *Rompan filas*, año 3, núm. 11. México, p 3-7.
- Anzaldúa, Raúl (1996). *Los imaginarios de la formación docente*. En: Revista *pedagógica* Vol. II Núm. 9. México: UPN, p 90-97.
- Ariño, Antonio (1997). *Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad*. Barcelona: Ariel, p. 7-76.
- Ávila E. y Martínez H (1990). El movimiento de Oaxaca. Historia del movimiento magisterial: 1910-1989. La insurgencia de los trabajadores de la educación. Educación democrática No. 11, p. (s/d).
- Ball, Stephen (1987). La dirección oposición y control. En: *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós , p. 127-15.
- Bartolomé, Miguel A. (2003). Las palabras de los otros: la antropología escrita por indígenas en Oaxaca en: Cuadernos de sur. Revista de ciencias sociales, año 9 núm 18 marzo, INAH, CIESAS, ITO, UABJO, Oaxaca, México.
- Bertely, B. María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1998). Educación indígena del siglo XX en México En: Latapí, P. Un siglo de educación en México. Tomo II, biblioteca mexicana, FCE.
- Bilbeny, Norbert (2002). *Por una causa común ética para la diversidad*. Barcelona: Gedisa, p. 153-164.
- Brubacher, John W., Case Charles W. y Reagan, Timothy G (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- Cacho, Alfaro M (2003). *La identidad profesional de los profesores de primaria de la Región del Bajío Leones*. Tesis de doctorado. México, UPN-Ajusco.(en proceso)
- Calderón, L. V. Jaime (coord) (2000). *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada*. México: UPN, SEC, TRIE y Plaza y Valdez.
- Calvo, Beatriz y Donndieu (1982). *Historia de su escolaridad en: El difícil camino de la esclaridad (El maestro indígena y su proceso de formación)*. México: CIESAS (Cuadernos de la Casa Chata), DGEI-SEP, p.70-92.
- Cantón, A: Valentina (1997). *1+1+1 No es igual a 3. Una propuesta de formación de docentes a partir del reconocimiento del profesor*. México: UPN, p. 171.
- Carretero, Mario (1986). *La concepción del desarrollo*. En: Temas del mes, Vygotsky para maestros, cuadernos pedagogía No. 141, Octubre México (antología: UPN, Maestría en desarrollo educativo).
- Carrizales, César (1991). *El filosofar de los profesores*. México: UAS-UPN, p. 116.
- _____ Prudenciano, Moreno (coord.) (1998). Hiperdesafíos contemporáneos en la formación de profesores En: *formación docente, modernización educativa y globalización*. Simposio internacional. Prudenciano, Tomo II. México: UPN, p. 101-106.
- Carvajal, C. Raymundo (1997). "Denuncia la presidenta municipal: Profesores perredistas tratan de desestabilizar la educación en Cuicatlán" En: *La historia de Oaxaca* Marca, regiones: Valles. Oaxaca. Julio 29, p. 20.
- Castañeda, R. Rubén (1998). Criterios éticos materiales para una educación desde la diversidad. En *Revista pedagogía*. México: UPN. verano. Cuarta época Vol. 14, Núm 2, p. 39-62.
- Cleaves Peter S. (1985) *Las profesiones y el estado: el caso de México y el Colegio de México*.

- Czarny, Gabriela (1995). *Los niños de origen mazahua en la escuela, acerca de los procesos de interculturalidad*. México: DIE, tesis de maestría, p. 78-119.
- Davini, Cristina (1995). *Tradiciones en la formación de los docentes y sus presencias actuales en. La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Barcelona: Paidós, p. 19-50.
- De Ibarrola, María, Silva Gilberto y Castelán Adrián (1997). Quiénes son nuestros profesores?, Fundación SNTE, para la cultura del maestro mexicano, p. 155.
- _____(1998). La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX en: Latapí, P. Un siglo de educación en México. Tomo II. Biblioteca Mexicana. FCE:
- Del Campo, Jesús Martín, Galván, Lamóneda, Vargas y Calvo (coord) (1994). El movimiento magisterial de 1989 o la refundación de la CNTE. En: Memorias del primer simposio de educación. México: CIESAS-UPN.
- Díaz, Ma. Elena y Gallegos, Rodrigo (1996). *Formación y práctica docente en el medio rural*. México: Plaza y Valdés, p. 249.
- Ducoing, Patricia y Landesmann, Monique (1996). *Sujetos de la educación y formación docente*. México: COMIE A.C.
- Duque, Vilma, Salazar Vivian. Simón, y Rivera Danilo (2000). *La interculturalidad en el sistema educativo formal y no formal en Guatemala*. Guatemala: Fundación Rigoberta Menchú Tum, IIE, p. 95.
- E. García, S. Salazar, S. Acevedo y F. Soberanes (1994). *Documento de trabajo México: IISEO*.
- Elizondo H: Aurora (1999). El hacer docente y la gestión escolar. En: *Revista pedagogía* Cuarta época Vol 17, Núm. 1. Primavera. México: UPN, p. 27-34.
- Erikson, Frederick (s/f) Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. Universidad Estatal de Michigan. Pág. 196-295.
- Esteva, Gustavo (2002). Del punto al círculo. Desafíos de la interculturalidad. Bindso yaktönüt Ku jayü mutëka Tsyüüna. En: *Revista de Educación y Cultura, Identidades*, año 2, núm. 8, enero-marzo.(s/d), p.5-18.
- Ezpeleta, J., Weiss, Eduardo y colaboradores (2000). Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE). DIE-CINVESTAV y EAIPN, p. 321.
- Ezpeleta, Justa (2002). El eterno arranque de la modernización educación. En: *La Jornada*, Oaxaca. Julio 21. (s/d).
- Fábregas, Andrés (1992). El concepto de región en la literatura antropológica. En: *cuadernos ocasionales*. Gobierno del estado de Chiapas. México: CEFI y DC, DIF-Chiapas / instituto Chiapaneco de cultura, p. 37.
- Ferry, Gilles (1990). *Las metas transformadoras en: El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós UNAM, UPN, ENEPI. _____ (1997). *Acerca del concepto de formación en: Pedagogía de la formación*. México: Novedades educativas, Facultad de filosofía y letras-UBA, p.53-73.
- _____ La relación teoría-práctica en la formación.
- Fierro, Ma. Cecilia (2001). Nuevas perspectivas sobre la gestión escolar. Una Mirada inspirada en Paulo Freire En: *Revista de Educación y Cultura, Identidades*. Año 1, Núm.3-4, octubre.2000-marzo 2001, p. 4-21.
- Filloux, J. Claude (s/f). Reflexiones sobre el tema en: *Intersubjetividad y formación*. (s/d) p. 42-47.
- Flanet, Veronique (1989). *Viviré si dios quiere*. México: Tr. Tununa Mercado. INI-CNCA, p. 30-34.
- Gabermas, Doris (2003) Curso taller *teoría y desarrollo curricular-reestructuración LEPEPMI-90*. Oaxaca: UPN-201, 18-20 de julio.
- Gallego, Juan (1997). Relación de Cuicatlán, En *Revista Huaxyácac*. (s/d). Oaxaca: IEEPO.

- Garduño, Teresa del Niño Jesús (coord) (1998). Curso taller piadós dirigido a profesores indígenas de preescolar y primaria de la región cuicateca 16-20 de febrero, Cuicatlán Oax.
- Gigante, Elba (1997). Reconocimiento y atención pedagógica de la diversidad sociocultural un encuentro comparativo de políticas educativas. En: El seminario de educación indígena *La educación indígena hoy inclusión y diversidad* . Septiembre 21-24. Oaxaca: IEEPO-Proyecto, p. 52-74.
- Giménez, Gilberto Reyna, Leticia (coord) (2000). Identidades étnicas: Estado de la cuestión en: Los retos de la etnicidad en los Estados-nación del siglo XXI. México: CIESAS, INI, p. 45-70.
- _____(s/f)¿Fin del territorio?. Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural. Instituto de investigaciones Sociales de la UNAM.
- Giroux, Henry A (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico, en: Cuadernos políticos, N° 44, Julio-diciembre. México: Era, p. 36-65 (Tr. Raquel Serur).
- Gobierno del estado de Oaxaca Ley Estatal de Educación (1997).En: Revista *Huaxyácac*, Núm. 13.(s/d). Oaxaca: IEEPO.
- Hernández, Ramón (2000). *La educación para los pueblos indígenas de México*. México: SEP-DGEI, p. 181. _____ (2000). *Plan nacional de castellanización en: La educación para los pueblos indígenas de México*. México: SEP-DGEI.
- Herrera, L: Graciela (1997). La profesionalización del indígena. El caso de la licenciatura en educación indígena de la UPN. En: Revista *Pedagogía*. Tercera época Vol. 12 Núm. 10 Primavera/97, p. 56-66.
- IEEPO-CGEBN-DEE-DEI (1997). Proyecto sobre la primera escuela normal Indígena bilingüe e intercultural. Santa Ma. Ixcotel, Oaxaca.(s/d).
- IEEPO-Proyecto. Oaxaca. En : Revista *Huaxyácac*. (s/d), p170-182.
- Imbernón, Francisco (s/f). *La resistencia a la formación y el peligro de la proletarización o desprofesionalización del profesorado en: La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. España: Graó, p. 143-150.
- Julián, Caballero Juan (1997). Formación de maestros indígenas. El caso de la UPN en Oaxaca. En: El seminario de educación indígena *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad*. Septiembre 21-24. Oaxaca: IEEPO-Proyecto, p. 183-188.
- Lenkersdorf, Carlos. (2002) *Filosofar en clave tojolabal*. Ed. Miguel Ángel Porrúa, México.
- Liston y D.P y K.M. Zeichner (1997). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Ed. Morata, Madrid.
- López Melero, Miguel (1997). Diversidad y cultura. Una escuela sin exclusiones, en vinculación. En: Revista de *Educación en el Estado de Baja California Sur* (conferencia, II Congreso Internacional de educación para el talento).
- Maldonado, Benjamín (2002). *Autonomía y comunalidad india. Enfoques y propuestas desde Oaxaca*. Oaxaca: CONACULTA-INAH, CEDI, CMPIO, SAI.
- Martínez L Jaime (2002). *Comunalidad y desarrollo*. Guelatao de Juárez: Culturas Populares, Fundación Comunalidad. A. C.
- Martínez, M. Félix R (1996). *La práctica profesional del egresado de la licenciatura en educación indígena de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco: El caso de Oaxaca*. Tesis de licenciatura. México: UPN.
- Martínez, Z. Jorge B (2001). *Proceso de desarrollo curricular para la atención a la diversidad cultural*. UPN-IEEPO. (Mimeo) _____ (1997). Aproximación teórica a la relación diversidad cultural y educación en las corrientes sociológicas de la educación o la diversidad cultural y la educación en la teorías sociológicas, una aproximación teórica, p. 22-38. _____(s/f). *La diversidad cultural y educativa en la teoría de la reproducción*. México: UPN-Ajusco.

- Martínez, Raciél (1997). "Ocupan un predio en Cuicatlán Padres de familia y maestros" En: Noticias, *Voz e imagen de Oaxaca*, año XX No. 7365. Oaxaca, Julio 10.
- Max, Adalberto (1998). El pueblo quiere escuela primaria; un profesor "bilingüe" En: *El extra*, Oaxaca. Agosto 22.
- Medina, Patricia (1992). Identidad del docente normalista. En: Tesis de maestría, *ser maestra, permanecer en la escuela: la tradición en una primaria urbana*. México, DIE-CINVESTAV. _____ (2001). *¿Eres maestros normalistas y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*. México: UPN-Plaza y Valdés.
- Melucci, Alberto (1999). Los movimientos sociales en la sociedad contemporánea en: *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: COLMEX, Centro de Estudios Sociológicos, p. 69-72.
- Mena, Patricia y Ruiz, Arturo (1997). Formación docente: Una de las necesidades prioritarias en el contexto de la Educación Indígena. En: El seminario de educación Indígena *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad*. Septiembre 21-24. Oaxaca: IEEPO-Proyecto.
- Muñoz, Héctor (2002). Los objetivos de la educación intercultural bilingüe y sus implicaciones en la propuesta curricular de las escuelas indígenas. En: *Revista iberoamericana de educación. Educación, lenguas y culturas* Núm. 17, OEI, mayo-agosto 2000.
- Nolasco, Margarita (1997). Educación bilingüe en Oaxaca: su impacto en la participación política de los pueblos indios. En: Garza, Beatriz. C (coord.) *Políticas lingüísticas en México*. México: LA Jornada, CIICH/UNAM, p.205-214.
- Noriega, Ch. Margarita (2000). *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: El caso de México, 1982-1994*. México: UPN, Plaza y Valdes.
- Parga, R. Lucila (1998). Génesis de la Universidad Pedagógica Nacional. En: *Revista pedagógica*. Cuarta época, vol. 13, Núm. 4, invierno. México: UPN, p. 81-86.
- Paul, Carlos. Resistir para desenmascarar hegemonías, propone Patella. Ponencia del especialista italiano en el comienzo de la tercera versión del SITAC. La Jornada, sección cultural: 23-01-04, pág. 2ª.
- Piña, O. J. Manuel (1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. México: CESU-UNAM, Plaza y Valdez, p. 75-80.
- Pontón, C. Beatriz y Donnadieu A. Laura (1992). *Una Educación ¿Indígena, bilingüe y bicultural?*. México: CIESAS-Colección Miguel Othón de Mendizábal. p. 364
- Popkewitz, S. Tomás (1994). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación..* Madrid: Morata, Fundación Paidea, p. 236.
- Popkewitz, S. Tomás (s/f). Ideología y formación social en la formación del profesorado, profesionalización e intereses sociales. Universidad de Wisconsin-Madison.
- Programa: Talleres Generales de Actualización. (TGA 2001-2002).
- Puiggrós, Adriana (1995). Reflexiones sobre la crisis de la educación. En: *Volver a educar. El desafío de la enseñanza Argentina a finales del siglo XX*. Argentina: APPEAL.
- Quintanilla (1998). ¿Descentralización educativa o privatización furtiva?. En: *Revista Horizonte Sindical, estudios laborales y sindicales*. México. Enero-marzo.
- Rebolledo, Nicanor.(1994). La formación de profesores indígenas bilingües. Una visión etnográfica. En *Revista Enlace*. México.
- Rendón, José (s/f) El modo de vida comunal. IIA-UNAM.

- Rockwell, Elsie y Mercado Ruth (1989). La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates. (Cuadernos de educación). DIE/Cinvestav/IPN, p. 78.
- Rockwell, Elsie (coord) (1997). *De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela en: La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 13-57.
- Rodríguez, Lucía E (1998). La racionalidad pedagógica y el discurso en la formación. Simposio internacional En: *formación docente, modernización educativa y globalización..* Moreno, P (coord). Tomo II. México: UPN, p. 81-87.
- Sacristán, Gimeno J. (1998). Política educativa, formación de profesores y puesto de trabajo. Paradigmas crítico-reflexivos en la formación de profesores. Derivaciones para los contenidos y para las prácticas. Universidad de Valencia España. En: Simposio internacional Formación docente, modernización educativa y globalización. Tomo II. México: UPN, p.13-35.
- Santaella, Ramiro (1997). "En San Juan Bautista Cuicatlán, sin avances gestiones para construir escuela indígena" En: Periódico *El imparcial*. Oaxaca. Julio 16.
- SEP (2000). Programa nacional de actualización. lecturas del primer curso nacional para directivos de educación primaria.
- Serrano, J. Antonio. (2001). Alrededor de la idea de formación. En: La investigación educativa en México. V Congreso nacional de investigación educativa. (Aguascalientes, 30 de oct. y 2 de nov.). Comboni, Sonia (coord).. México: CMIE, UPN, (Dirección de investigación), p. 60-65.
- SNTE (1996). Educación alternativa. Nueva época. Movimiento pedagógico en la sección 22 En: Revista de *Información. Análisis y debate*. Núm. 6, febrero-abril. Sección 22. CNTE-SNTE. Cedes 22.
- Stake, R. E (1999). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Stephen J (1989). Hacia una concepción alternativa en: La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.(s/d)
- Torres, Rosa Ma (1996). Formación docente. La responsabilidad social de impulsar políticas de profesionalización. en Nuevas formas de enseñar y de aprender. demandas a la formación inicial de los educadores. Chile: UNESCO-OREAL.
- Valles, Miguel S (2002). Las entrevistas cualitativas en perspectiva histórica. En: Entrevistas cualitativas, Cuadernos metodológicos, Núm 32. México: CIS.
- Vargas, Ma. Eugenia (1994). Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros Bilingües Tarascos (1964-1982). México: CIESAS-Colección Miguel Othón de Mendizábal.

ANEXOS

Anexo 1. Región Cuicateca.

Anexo 2. Cuestionario aplicado.

Anexo 3. Cuadro de informantes.

Anexo 4. Gráficas de tres trayectorias.

Anexo 5. Cronología de los espacios y momentos de formación docente indígena en su expresión estatal.

Anexo 6. El estado de Oaxaca y las ocho divisiones regionales.

Anexo 1. Región Cuicateca.

Anexo 2. Cuestionario aplicado

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
DESARROLLO EDUCATIVO: DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y LINGÜÍSTICA

ENCUESTA PARA DOCENTES INDÍGENAS DE LA JEFATURA DE CUICATLÁN

COMPAÑERAS Y COMPAÑEROS:

De antemano, mis reconocimientos por su colaboración espontánea y personal al contestar este breve cuestionario que tiene por finalidad conocer las trayectorias de formación docente indígena, que permita analizar y comprender el problema de la formación docente indígena de nuestra jefatura, para coadyuvar de manera conjunta, ustedes y yo en la búsqueda de alternativas que redignifiquen nuestra cotidianidad docente.

Reitero mis agradecimientos por sus sinceras respuestas, garantizándoles si así lo desean, el anonimato de quien proporciona las informaciones para evitar especulaciones y distorsiones de un trabajo de investigación científico y profesional.

I.- DATOS PERSONALES.

NOMBRE: _____

EDAD: _____ SEXO: _____ ANTIGÜEDAD: _____ TIPO DE NOMBRAMIENTO: _____

PERFIL: _____ FUNCIÓN ACTUAL: _____ ETNIA: _____

II.- PROCESO DE INGRESO.

2.1. ¿Cómo fue y por qué ingresó al magisterio indígena?

2.2. ¿Cómo fue el curso de inducción a la docencia que recibió?

III.- TRAYECTORIA DOCENTE

3.1. ¿El curso de inducción, responde a sus necesidades como docente indígena?

3.2. ¿Cómo fue su primer año de ingreso?

3.3. ¿Qué experiencias relevantes ha tenido en su práctica docente en su andar por las escuelas y comisiones que ha tenido?

IV.- TRAYECTORIA DE FORMACIÓN DOCENTE

4.1. ¿Cómo considera que ha sido su formación profesional?

4.2. ¿Qué programas de formación docente, le ofrecen alternativas en su práctica docente?

4.3. ¿Qué otro tipo de programas o cursos lo han formado?

4.4. ¿La formación que ha tenido, le permite dar un tratamiento pedagógico a los contenidos y el uso de la lengua materna de sus alumnos en el aula?

4.5. ¿Qué es lo que forma a un docente indígena?

4.6. ¿Cómo valora en general su formación profesional?

4.7. ¿Qué programas de formación docente conoce que funcionan en el Estado y en la Región?

4.8. ¿Cómo ha influido el tipo de formación que ha tenido en la conformación del subsistema de educación indígena en la Región Cuicateca?

V.- MOVIMIENTO PEDAGÓGICO

5.1. ¿Cómo participa y qué sentido tiene el Movimiento Pedagógico en su formación profesional?

VI.- CONCEPCIÓN DE SER DOCENTE INDÍGENA

6.1. ¿Qué significa ser docente indígena?

6.1.1. ¿Qué lo motiva continuar en el magisterio indígena?

SUGERENCIAS:

CUICATLÁN, OAX. NOVIEMBRE DEL AÑO 2001

Una vez más, gracias por su colaboración.

IGNACIO RAYÓN CASTILLO

Anexo 3. Cuadro de informantes.

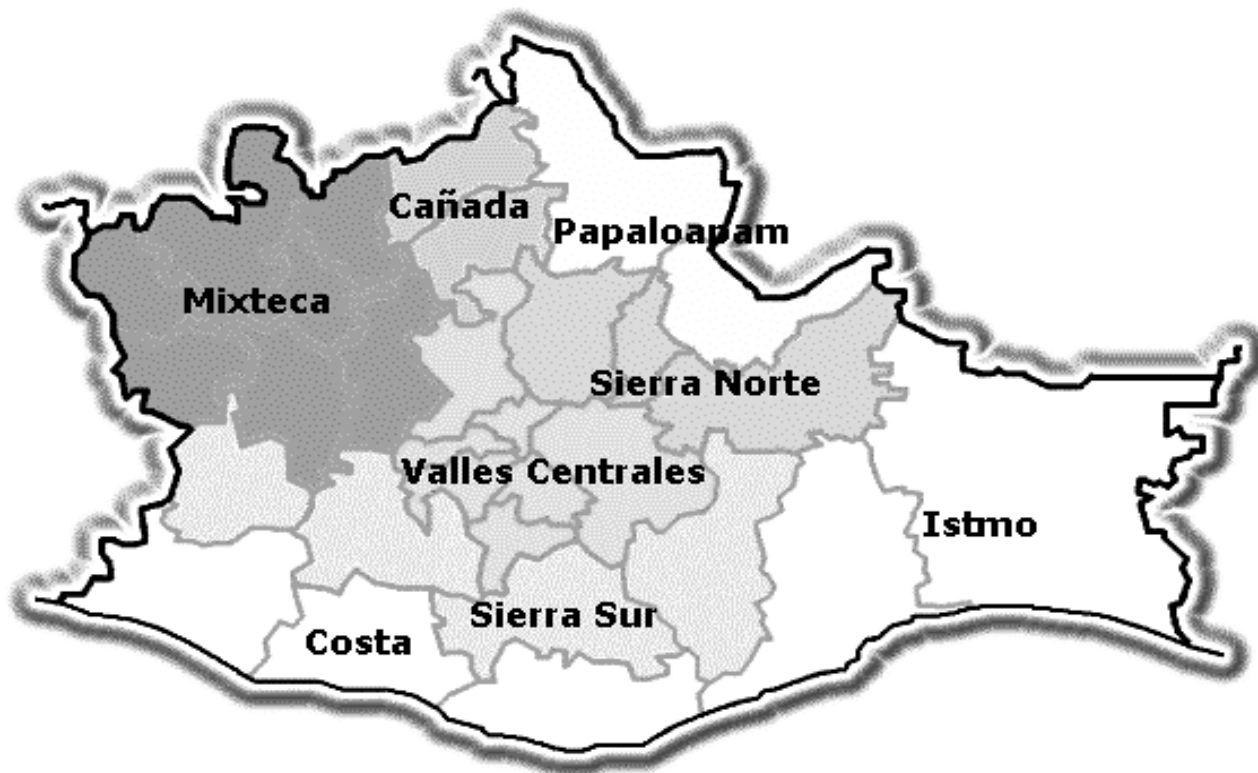
Nombre	Género	Formación	Generación	Participación Anterior	Participación Actual
A. M. "ÑANI"	MASCULINO	SECUNDARIA	1987	INTERINO PROM.CULT.BIL. DTR.COM.S/GPO. COMISION TECNICA-PEDAG. ZONAL COORD.. CURSO DE ACTUALIZACION. RPTE. SINDICAL C.T. SRIO. DE TRAB. Y CONFLIC. RPTE. SIND. DE JEFATURA. CANDIDATO PDTE. MPAL.	SINDICO MPAL. CONP.PAPALO
E. G. O. "JAMILLI"	MASCULINO	MAESTRIA	1997	PROM.CULT.BIL. MTRO.BIL. PARTICIP.MVTOS.POPULARES PARTICIP.MOV. MAG.DESDE 1980 COLABORADOR DIRECTO M.PEDAGÓGICO COM.CEDES 22 COMISION TECNICA .DIREC.EDUC.INDGENA.	DOCENTE INVESTIGADOR ESC. NORMAL BIL. INTERCULTURAL DE OAXACA
F. Z. "IDU"	MASCULINO	BACHILLERATO	1985	INTERINO DESDE 1993	MTRO. C/GRUPO EST.SEMIESCOLARIZADO UPN
G. H. C. "MISAEEL"	MASCULINO	UPN/AJUSCO LIC. EN EDUC. INDIGENA	1998	PROM.CULT.BIL. 1989. PARTICIPACIÓN MOV. MAGISTERIAL. MESA TÉCNICA 98-99. RPTE.SID.JEF.99-01. RPTE. A.N.R. DE LA CNTE. PARTICIPACIÓN DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO	DTR.C.GPO. MULTIGDO. REG.EDUC.CUICATLÁN.
Y. D. R. "CHODINI"	FEMENINO	UPN. AJUSCO: LIC. EN EDUC. INDIGENA	1997	PROM. CULT. BIL. EST. DE BACHILLERATO Y LICENCIATURA MTRA. DE PREESC. Y PRIM. DTRA.C/GPO. SRIA. DE FINANZAS COM SINDICAL	DIRECTORA TÉCNICA SIN GRUPO

Anexo 4. Gráficas de tres trayectorias.

Anexo 5. Cronología de los espacios y momentos de formación docente indígena en su expresión estatal.

AÑOS	INST. EDUCATIVAS	INSTITUCIONES DE FORMACION	INSTITUCIONES DE ACTUALIZACION	MOVIMIENTO PEDAGOGICO
1954 1960	CENTRO COORDINADOR INDIGENISTA -MIXTECA BAJA -REGION PAPALOAPAN (TUXTEPEC) -MIXTECA ALTA -HUAUTLA DE JIMENEZ			
1964	SERVICIO NACIONAL DE PROMOTORES CULTURALES Y MTRO. BILINGÜES	INSTITUTO FEDERAL DE CAPACITACION : Primer año de secundaria a promotores y primer año de normal a maestros bilingües. CURSO DE INDUCCIÓN A LA DOCENCIA: centro de Integración Social.		
1969	INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL DEL ESTADO DE OAXACA	<ul style="list-style-type: none"> - Promotor cultural bilingüe - Técnico en desarrollo rural - Licenciado en integración social - Postgrado 		
1971	DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN EXTRAESCOLAR EN EL MEDIO INDIGENA	<ul style="list-style-type: none"> - I.F.C.M. - Curso de inducción a la docencia CIS. Promotores culturales bilingües y primer año de secundaria. - Técnico Bilingüe. Docentes en servicio. 		
1978	DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDIGENA	DIRECCIÓN GENERAL DE CAPACITACION Y MEJ. PROF. MAG. (dgcmpm). Centro Regional Núm. 19 Curso de inducción a la docencia Carrera de profesor de educación bilingüe bicultural. CENTRO DE INVESTIG. SUP. INST.NAC.ANTP. HIST. Lic.etnolingüística.		
1979		UPN: Servicio a Distancia (SEAD) Escolarizado:U/Ajusco		
1980		CISINAH. Lic. C. Sociales		
1981		ENAH. Lic. Antrop. Social.		
1982		LICENCIATURA EN EDUC.INDG.		
1984		ESC.NORM.SUP.OAX. Y PARTICULARES.		
1990		LIC.EDUC.PREESC. Y PRIM.MED.INDG. (LEPPMI)		
1992	ACUERDO NAC.MOD.EDUCB.(AN MEB)	UPN, ENSFO, PARTICULARES. POSTGDO. :DES.EDUCATIVO Y LINGÜÍSTICA (cieras)	PROGRAMA EMERGENTE DE ACTUALIZACION MAGISTERIAL, TALLER GRAL DE ACT., CENTRO MTROS Y PROG. ABAT.REZ.EDUC	
1995				MOVIMIENTO PEDAGÓGICO. "Marcha Identidades Étnicas."
1999		ESC. NORM. INDG.BIL.INT.		
2001			ASESOR TECNICO RURAL	

Anexo 6. El estado de Oaxaca y las ocho divisiones regionales.



MAPA ESTATAL “OCHO DIVISIONES REGIONALES DE OAXACA”