



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO**

***LA FORMACIÓN DOCENTE: UN PROCESO ALTERNATIVO Y
CONTINUO EN EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO DE LA COALICIÓN
DE MAESTROS Y PROMOTORES INDÍGENAS DE OAXACA (CMPIO)***

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN DESARROLLO EDUCATIVO,
LÍNEA DE ESPECIALIZACIÓN: DIVERSIDAD SOCIOLINGÜÍSTICA Y CULTURAL**

**P R E S E N T A
ALVERINO LÓPEZ LÓPEZ**

DIRECTOR DE TESIS: DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR

México, D, F.

Otoño, 2008.

DEDICATORIA

*Es así como voy intentando ser profesor,
asumiendo mis convicciones, disponible al saber,
sensible a la belleza de la práctica educativa,
instigado por sus desafíos que no le permiten burocratizarse,
asumiendo mis limitaciones,
acompañadas siempre del esfuerzo por superarlas,
limitaciones que no trato de esconder en nombre del propio respeto
que tengo por los educandos y por mí.*

Paulo Freire.

A Evila y Fidel, mis padres, con mucho amor.

A Margarita Adela, mi esposa, con alegría y amor.

A mis tres hijas: Fabiola, Citlali y Neith; con gran ternura.

AGRADECIMIENTOS

Este camino que he recorrido con aciertos y desaciertos, me condujo al desarrollo de nuevos aprendizajes y a iniciar reflexiones desde diferentes perspectivas que no había considerado; lo cual no hubiera sido posible sin la ayuda desinteresada de quienes colaboraron desde diferentes espacios y con experiencias muy diversas, pero todos comprometidos con los procesos de transformación de la educación para los niños de las comunidades indígenas oaxaqueñas.

Por eso agradezco profundamente:

A todos los que aportaron sus conocimientos, opiniones y reflexiones a través de las entrevistas.

A los asesores de la Maestría en Desarrollo Educativo, personas y compañeros en las discusiones, que me aportaron sus críticas y sugerencias.

A mis compañeros de la zona escolar No. 045 y a los directivos de la CMPIO que me dieron acceso a los archivos del Movimiento Pedagógico.

Aprovecho para expresar mi reconocimiento a los docentes de la CMPIO que día a día deconstruyen ciertas formas de ser docente, para construir otras mejores.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	Pp.	6
I LA COALICIÓN DE MAESTROS Y PROMOTORES INDÍGENAS DE OAXACA (CMPIO).....		15
1.1. Sus orígenes.....		15
1.1.1. La Escuela para Mejoradoras del Hogar Rural (EMHR).....		15
1.1.2. El Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO).....		22
1.1.3. El contexto político y económico de la creación de la EMHR y del IIISEO.....		27
1.1.4. Las injusticias hacia las Mejoradoras del Hogar Rural y los Agentes de Cambio del IIISEO.....		32
1.1.5 Surgimiento de la CMPIO.....		36
II. LA FORMACIÓN INSTITUCIONAL ACTUAL DE LOS INTEGRANTES DE LA CMPIO.....		41
2.1 Perfil académico.....		42
2.2. Una visión histórica de la formación académica de los integrantes de la CMPIO.....		45
III. LA FORMACIÓN DOCENTE ALTERNATIVA Y CONTINUA EN LA CMPIO.		54
3.1 Antecedentes.....		54
3.1.1 Precisión histórico-temporal del proyecto.....		54

3.1.2 Caracterización de los primeros procesos formativos.....	55
3.2 La formación alternativa: Una necesidad en el Movimiento pedagógico....	62
3.2.1 Factores desencadenantes de la necesidad de una formación Alternativa.....	62
3.3. Los cursos y talleres: dos modalidades de formación más comunes en la CMPIO.....	69
3.3.1. Panorama general de los cursos y talleres.....	70
3.3.2. Algunos resultados.....	82
3.4. Los asesores en el proceso formativo de los docentes.....	90
3.4.1. Caracterización de su rol.....	91
3.4.2. Perfiles de asesor.....	95
3.4.3. Sus preocupaciones.....	97
3.5. Proceso metodológico actual en la formación docente de la CMPIO.....	106
IV. CONCLUSIONES.....	108
4.1. Algunas reflexiones.....	108
4.2. Logros.....	116
4.3. Dificultades.....	117
4.4. Sugerencias.....	118
4. 5. Prospectivas.....	120
BIBLIOGRAFÍA.....	121
ANEXOS.....	129

PRESENTACIÓN

Los resultados del estudio que se presentan en este documento se enfocan hacia la formación de los sujetos que se desempeñan como docentes en la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca Asociación Civil (CMPIO A. C.), la cual desarrolla labores educativas en diferentes comunidades indígenas ubicadas en todas las regiones del estado de Oaxaca (ver anexo 1).

La CMPIO está integrada por cerca de 1 200 profesores de 12 lenguas indígenas diferentes, de un total de 16 (SEP, 1994: 42) existentes en el estado, y se desenvuelve desde tres perspectivas distintas: a) es una Organización No Gubernamental (ONG) desde 1974, una Jefatura de Zonas de Supervisión dentro de la estructura de educación indígena en Oaxaca (la Jefatura número 21) desde 1978 y una Delegación Sindical (D-I-211) desde 1982, dentro de la Sección XXII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Desde la perspectiva de Jefatura de Zonas de Supervisión, los docentes de la CMPIO dependen administrativamente¹ del Estado. Por lo que su labor educativa en las comunidades indígenas, que abarca educación inicial, educación preescolar y educación primaria; es un servicio público dentro del marco del “sistema educativo nacional” (Bautista y Elorza, 2001: 6)

Como ONG, los docentes desarrollan desde el periodo escolar 1995-1996 un proyecto cultural de carácter educativo denominado Movimiento Pedagógico, con el objetivo de construir propuestas educativas que respondan a las características y a las expectativas de los niños y de las comunidades indígenas donde trabajan.

¹ Forman parte de la plantilla de los trabajadores de la educación del Estado de donde obtienen su salario, dependen concretamente del subnivel de educación indígena dentro del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO)

Los procesos implicados en ese movimiento pedagógico los enfrentó a situaciones ante las cuales se hicieron conscientes de la necesidad de una formación alternativa que les diera herramientas para facilitar su participación en la construcción de esas propuestas educativas.

1. LA FORMACIÓN DOCENTE

a) Instituida

Cuando hablamos de la formación, tradicionalmente se piensa en espacios escolares, en planes de estudio, especialistas, calificaciones, certificados y títulos que den certeza a los procesos de formación.

Existe una formación en conocimientos generales y básicos, de los cuales se encargan la educación básica y la educación media básica dentro del sistema educativo nacional

Cuando hablamos de la formación docente nos referimos a una educación superior, y esta “implica la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas íntimamente asociados al campo profesional” (Imbernón, 1994: 13)

Los integrantes de la CMPIO, ya en servicio, han pasado por estos espacios escolares en diferentes niveles educativos en la modalidad semiescolarizada²; por la razón de que fueron reclutados para laborar como promotores culturales bilingües dentro del sistema educativo indígena, con diferente perfil académico que va desde estudios concluidos de primaria a estudios de bachillerato. De esta manera el 49.1 % concluyó la formación docente instituida, pero el 49.9 % no la ha hecho, de los cuales el 23.4 % está en proceso, pero existe un porcentaje que ha dejado de estudiar o no lo hacen por el momento por diferentes razones.

² Todos han estudiado bajo esta modalidad, caracterizada por impartir clases los fines de semana (sábado y domingo de cada quince días.)

Entre los espacios formativos referidos ubicamos algunos que han servido para completar su educación básica o media superior, por lo que no han sido de formación docente propiamente. Pero entre los del nivel superior que tienen a su cargo ese objetivo, localizamos algunos que no les brindaron las herramientas para atender la diversidad, que engloba entre otros elementos: la lengua, la cultura, el género, las religiones, las ideologías y las filosofías; (Alegre, 2000: 15-16) sino más bien para borrarlas; en otros, las que les brindaron son inadecuadas e insuficientes o simplemente se concretaron en proporcionar información teórica que no siempre estuvo enfocada a la atención de alumnos de los niveles que atiende la CMPIO, como es el caso de quienes optaron por estudiar la normal superior que prepara a docentes para trabajar con alumnos de secundaria o telesecundaria, pero tampoco con un enfoque educativo para atender la diversidad.

El hecho de incursionar en la educación instituida a través de la modalidad semiescolarizada, obedece al criterio de obtener los créditos para mejorar el status, es decir, dejar de ser promotor cultural bilingüe y pasar a ser maestro bilingüe de educación primaria o preescolar, en otros casos para mejorar el salario o para seguir contratado como es últimamente; pero siempre es como un requisito. Así los procesos de formación instituida dirigida al magisterio de educación indígena, históricamente han significado la improvisación de maestros sobre la marcha (Sánchez y Vitelio, 1969: p. 126) y han sido para llenar algunos aspectos muy básicos que no pudieron ser completados mediante la formación escolarizada.

Ante esta realidad formativa en los espacios institucionales, la CMPIO ha generado sus propios procesos desde una perspectiva alternativa.

b) Alternativa

La Coalición de Maestros y promotores Indígenas de Oaxaca ha creado procesos de formación para los docentes que la conforman. Aquí coincido con Anzaldúa en el sentido de concebir la formación de un individuo desde una perspectiva distinta,

como “un proceso de trans-formación de sí mismo en función de resignificar lo que ha sido” (2004: 90). En este sentido, este estudio muestra los procesos de formación alternativa que resignifican lo que han sido los docentes de la CMPIO.

Históricamente, la CMPIO ha tomado “cursos paralelos” (Entrevista No. 8, 2 de agosto de 2007: 25) como dice uno de sus fundadores, para referirse a la formación alternativa que llevaban de manera simultánea a la formación instituida.

La formación alternativa en la CMPIO se centra en procesos formativos que responden a los requerimientos reales que les demandan las prácticas concretas en las comunidades indígenas y que no pudieron suplir a través de la formación institucional. Actualmente su formación se enfoca hacia procesos para guiarles en la construcción de herramientas teórico-metodológicas para construir propuestas educativas que tomen en cuenta las realidades indígenas y la inclusión de sus lenguas y culturas, desde una perspectiva educativa para la diversidad, como se muestra a continuación:

estamos siempre hablando del contexto de la comunidad, no solo de su contexto lingüístico, su contexto de sobrevivencia, su contexto de género, estamos tratando de incorporar la realidad económica, la realidad política, (...) y la práctica docente. Cómo es posible enseñar la planeación, la práctica docente, el ambiente del salón; sin tomar en cuenta quiénes son estos niños, qué entienden, qué lengua hablan, cómo es la práctica bilingüe del maestro (Entrevista No. 11, 26 de agosto de 2008: 48)

Esta modalidad de formación centra sus acciones en la reflexión como parte fundamental de procesos de investigación colectiva. Pérez entiende la reflexión como la acción de pensar sobre lo que hacemos. Implica procesos de intercambio, acciones y reacciones a través de los cuales el desarrollo del conocimiento y el perfeccionamiento de la práctica docente ocurren simultáneamente (2000: 418-419)

A través de este proceso colectivo que involucra a los docentes, a los directivos de la CMPIO, a los asesores académicos y a los padres en muchos y distintos espacios, dice una de las asesoras, “vamos reflexionando y construyendo una práctica docente” (Entrevista No. 11, 26 de agosto de 2008: 45), pues esta no se transmite sino se construye de las realidades profundas del contexto indígena, como lo muestran más adelante las reflexiones de la misma asesora académica

cada año veo más la profunda necesidad de que las prácticas, los conocimientos, sean contruidos localmente y eso implica también la formación. Yo no puedo llevar en una carpeta mi formación; hay que construir con los, aquí, con el comité, con los maestros. (Entrevista No. 11, 26 de agosto de 2008:45)

La formación alternativa en la CMPIO se ha ido caracterizando por ser continua en respuesta a las necesidades que plantea el movimiento pedagógico, plural, por incorporar a los agentes educativos negados y silenciados (Torres, 1993) en estos procesos y por su carácter autogestivo en el que está profundizando no de manera automática sino a través de un proceso longitudinal, complejo, dinámico y gradual.

2. LA RELEVANCIA DEL ESTUDIO

Estas experiencias de formación alternativa en la CMPIO constituyen aspectos sumamente innovadores; sin embargo, no se han valorado en toda su dimensión ni se han difundido ampliamente sus procesos, para comprender su gestación y desarrollo.

El conocimiento de esta experiencia bien puede aportar principios generales o herramientas básicas a cualquier otro docente que trabaje en contextos indígenas, - sea o no del nivel- para enfrentar de manera consciente y colectiva las problemáticas educativas que se gestan en el trabajo cotidiano.

Por lo anterior, los resultados de este estudio son relevantes en el sentido de que muestran en primer lugar, que es necesario trascender la creencia de que los procesos de formación de los profesores en servicio, pertenecientes a la CMPIO, solo ocurren en las instituciones de formación académica y de formación docentes, pues los problemas de la práctica misma, las relaciones de trabajo, el conocimiento del contexto, la crítica, la autocrítica y la reflexión sobre la práctica representan oportunidades de transformación de sí mismos, pero sobre todo vislumbran necesidades y líneas formativas alternas; en segundo lugar, se muestra que la capacidad de autocrítica es un excelente punto de partida para iniciar procesos de formación colectiva y autogestiva y en tercer lugar se muestra la capacidad de los docentes en participar junto con los asesores académicos en la gestión de sus propios procesos formativos.

Así los resultados de esta investigación cumplen el objetivo general de presentar los procesos implicados en la experiencia de formación alternativa de los docentes de la CMPIO y de manera más particular, destacar, documentar y difundir los aspectos innovadores de esta experiencia después de un proceso de análisis y reflexión, que pueden continuarlos otros docentes interesados y agentes educativos involucrados en el contexto indígena.

3. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Para los propósitos de esta investigación realicé el estudio de la formación docente de los integrantes de la CMPIO, empleando el enfoque cualitativo que demanda el empleo de nuestro sistema sensorial como instrumento, para ver, oír y sentir las cualidades (Eisner, 1998: p. 40) presentes dentro de ese proceso de formación, a fin de llegar a un nivel de comprensión y explicación del mismo, que se muestra en este documento.

Dado que la formación docente en la CMPIO es un proceso social y por lo tanto cultural situado en un espacio y tiempo histórico, ha de entenderse y explicarse a

partir de la red de significaciones dentro de la cual se desarrolla. Por lo tanto para explicarlo utilicé el enfoque interpretativo caracterizado por su interés en la subjetividad de los involucrados (Erickson, 1998: 196-198), es decir, hace énfasis en interpretar y mostrar los significados que existen detrás de las acciones que los involucrados llevan a cabo dentro del proyecto de formación docente. Estoy consciente que este es un proceso en el que entran en juego mis subjetividades y las subjetividades de los involucrados, poniendo en acción nuestros significados histórico-culturales.

Este camino me llevó a profundizar mis conocimientos acerca de la formación de los docentes de la CMPIO a la vez que a la construcción de explicaciones y principios generales que subyacen al proceso formativo.

Para recabar los datos mostrados en este estudio utilicé como instrumento principal la entrevista en profundidad con la intención de crear un ambiente de confianza y una comunicación “informal”, que me permitió descubrir informaciones y datos sorprendentes acerca de la formación de los docentes en cuestión.

Los actores educativos a quienes entrevisté fueron:

- Un exprofesor del Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO).
- Una profesora egresada de la Escuela de Mejoradoras del Hogar Rural (EMHR).
- Tres profesores egresados del IIISEO, entre los cuales dos de ellos jugaron un papel importante en la fundación de la CMPIO.

Todos los mencionados hasta aquí me ayudaron a conocer la historia de la CMPIO y a entender cómo se gestó la idea de de una formación alternativa desde los primeros años de la organización.

Además, entrevisté:

- Dos docentes comprometidos en los procesos de formación alternativa y en la transformación de su práctica educativa, en las escuelas de la CMPIO.
- Tres investigadores y asesores académicos involucrados en el proyecto de formación.
- Uno de los líderes actuales de la CMPIO.
- Un supervisor escolar.

Estos últimos me ayudaron a entender los procesos actuales de la formación docente de la CMPIO.

4. LA ESTRUCTURA DEL TRABAJO

Para dar cuenta de la investigación el presente trabajo se estructura en cuatro capítulos, los cuales describo aquí.

El Capítulo I trata ampliamente a cerca de los procesos históricos que dieron origen a la CMPIO desde fines de la década de los sesenta y principios de los setenta. Resalta sus primeros procesos formativos y sus acciones laborales enmarcados en la política indigenista, cuyas tareas históricas se han centrado en borrar las lenguas y culturas originarias. El conocimiento de estos procesos, permitirá entender el surgimiento de la formación alternativa y su profundización a partir del Movimiento Pedagógico en la CMPIO.

En el capítulo II presento algunos datos que muestran el perfil académico institucional actual de los integrantes de la CMPIO y culmina con una breve visión histórica de estos procesos, los cuales ayudan a entender por qué sus aportes han sido insuficientes para la transformación de las prácticas educativas de los docentes de la CMPIO, desde la perspectiva de la construcción de propuestas que incluyan la lengua y la cultura originaria.

El capítulo III es la parte medular de este trabajo, en él se exponen de manera densa segmentos de entrevista hechas a diferentes actores del Movimiento Pedagógico de la CMPIO, incluye a docentes, líderes internos de la organización y asesores académicos del proyecto de formación, que nos aportan datos para entender el proceso actual. En estos se muestran los cambios, el enfoque actual sumamente innovador y las diferentes dinámicas complejas que subyacen al proyecto en constante redefinición. Estos segmentos de entrevista se complementan con datos obtenidos del archivo de la misma CMPIO.

Quizá una limitante de este capítulo y del trabajo en general, derivada de los alcances de las entrevistas y el proceso que seguí, consiste en la falta de datos que muestren los resultados de la práctica educativa concreta como consecuencia de la formación docente, que bien podría ser la segunda parte de este trabajo, pero para llevarse a cabo en otro momento.

En el capítulo IV presento algunas conclusiones a las que he llegado por el momento, con base a las cuales me aventuro a resaltar algunos aspectos como logros, dificultades y algunas ideas a manera de sugerencias que pueden ser profundizadas en los procesos y dinámicas de trabajo de la propia CMPIO.

I. LA COALICIÓN DE MAESTROS Y PROMOTORES INDÍGENAS DE OAXACA (CMPIO)

1.1. Sus orígenes

El objetivo de este capítulo es mostrar, cómo surge la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), en tanto grupo organizado de indígenas docentes, a través de una mirada retrospectiva de los procesos de reclutamiento y formación de sus integrantes a través de la Escuela para Mejoradoras del Hogar Rural (EMHR) desde 1964 (Entrevista No. 7, 1 de agosto de 2008: pp. 18-21)³ y del Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO) desde 1969 (Ruiz y Garza, 1970: 29).

Esta exposición inicia con algunos datos que ayudan a comprender qué fue la EMHR y el IIISEO, para dar paso a la exposición de los diferentes procesos de formación, laborales y sociales que favorecieron la constitución de la organización.

1.1.1. La Escuela para Mejoradoras del Hogar Rural (EMHR)

En 1964 se creó en Oaxaca la Escuela para Mejoradoras del Hogar Rural. Durante su funcionamiento captó a mujeres adolescentes para darles una preparación por diez meses⁴ con el propósito de capacitarlas para *impulsar el desarrollo* de sus propias comunidades, como lo narra una ex-alumna: “en la Escuela de Mejoradoras del Hogar Rural estuvimos estudiando puras mujeres. Cuando se

³ Este dato se interpreta de la información de la entrevistada cuando dice: “fui aceptada en mi comunidad, este, natal y ahí estuve laborando del ‘67 al ‘72”. Significa que empezó a trabajar en 1967, luego prosigue: “porque hasta cuarta generación de mejoradoras hubo, después de mí vino otra generación”, ella fue de la tercera generación. El periodo de capacitación, según el concentrado de calificaciones de otra exalumna, el periodo de capacitación abarcaba de junio a marzo. El periodo de capacitación de la entrevistada fue de 1966-1967, si nos situamos a dos periodos escolares atrás tenemos: 1965-1966 y 1965-1964. esto coincide cuando dice: “cuando desapareció mejoradoras vino el IIISEO “y esto se prueba con datos fidedignos que fue en 1969 y si como ella dice, hasta cuarta generación de mejoradoras hubo, entonces el año de fundación es 1964.

⁴ Este dato se extrajo de la concentración personal de calificaciones de una ex-alumna.

lanzó la convocatoria a los pueblos, pedían a dos muchachas para que fueran a estudiar ahí, con el fin de regresar posteriormente y ayudar en el desarrollo de su misma comunidad” (Entrevista No. 7, 1 de agosto de 2007: 18) Otros datos importantes sobre el tema se citan en otro segmento de la misma entrevista:

me acuerdo que llegó la solicitud que decía que fuera católica, que fuera obediente, que fuera una hija menor de edad, que no haya salido antes del seno familiar y de su comunidad y finalmente haber terminado la primaria; aunque en este último requisito no eran muy rigurosos, porque yo me acuerdo que habían compañeritas allá que no tenían esa preparación, pero también algunas tenían hasta secundaria, otras no tenían ni siquiera la primaria terminada. Entonces yo me acuerdo que esos eran los requisitos; pero para mí que lo fundamental eran dos cosas: ser hija de familia que no había salido aún de su comunidad y tener esa inclinación por la religión católica. (Entrevista No. 7, 1 de agosto de 2007: 19)

De los requisitos de ingreso, salta a la vista lo siguiente: Seleccionar a hijas que no habían salido de su seno familiar ni de su comunidad, aseguró a la EMHR, contar con mujeres indígenas que tuvieran una formación ininterrumpida desde los valores, los conocimientos, los hábitos, las costumbres y en general desde la cosmovisión de su propia cultura, así como el aprendizaje y la práctica de la lengua originaria del grupo cultural de pertenencia. Éstos datos nos muestran que la Institución estaba interesada porque las adolescentes que funcionarían como agentes de mejoramiento del hogar rural, fueran profundamente conocedoras de la cultura de sus comunidades, para facilitar la comunicación y el desarrollo de los procesos implicados en esa tarea. Es muy claro que una mujer conocedora de su cultura podría irrumpir el hogar rural sin violencia aparente, con acciones a través del cual se imponen significaciones y se imponen como muy legítimas (Bourdieu y Passeron, 1998: 18)

Por otro lado, parece ser que para los fines de la institución no era tan importante tener la primaria concluida, aunque sí poseer algunas habilidades básicas, como saber leer y escribir entre otras. El cumplimiento de su tarea demandó una formación que no ofrecía la primaria. Esto se muestra a través de las materias que conformaron el currículum de su capacitación: avicultura, apicultura, acercamiento a la comunidad, construcción de mobiliario, cocina rural, corte y renovación de ropa, construcción de vivienda, educación física, economía doméstica (conservación de frutas, legumbres y jugos), hojalatería, nutriología, organización de trabajo en la comunidad, primeros auxilios e higiene, relaciones familiares, horticultura y tejido y bordado⁵ (ver anexo 2).

El requisito de ser católica nos muestra claramente el vínculo de la EMHR con la ideología religiosa colonial, donde la educación era una mezcla que alternaba la lectura, la gramática, la teología, la predicación y el confesionario, con el objetivo de borrar las creencias y las culturas indígenas (Gonzalbo, 1985: 285). La imposición de una perspectiva educativa y una práctica religiosa han sido históricamente las armas por excelencia de los no indígenas y el Estado en contra de las formas de vida de los nativos. En la EMHR se implementaron estas armas empleando a las propias indígenas como instrumento de aculturación.

Después de esta breve capacitación, lógicamente ya eran consideradas Mejoradoras del Hogar Rural y entraron en acción para cumplir con la tarea de colaborar en el desarrollo de la comunidad para lo cual la institución las reclutó y las formó, según el siguiente segmento:

regresamos a nuestras comunidades de origen a formar grupos de mujeres jóvenes o adultas -en algunos casos, estos grupos también incluían hombres adultos y jóvenes-, para aplicar todo lo que habíamos aprendido, además, teníamos a cargo diferentes actividades prácticas

⁵ Estas materias fueron tomadas de la concentración personal de calificaciones de una exalumna, correspondiente al período escolar junio 1° de 1967 a marzo 30 de 1968.

como: construir fogones en alto, porque las mujeres cocinaban en el suelo, lavaderos de concreto porque lavaban sobre las piedras o en canoas de madera, camas rústicas para que la familia ya no siguieran durmiendo sobre petates en el suelo, techados, construcción de letrinas y de gallineros entre otras cosas. En resumen, todo lo que aprendimos teníamos que aplicarlo en nuestras comunidades (ver anexo 3). Todo eso desarrollamos en nuestras comunidades. (Entrevista No. 7, 1 de agosto de 2007: 18)

Aquí se muestra que toman la actitud de asumir el rol de reproducir lo aprendido en las diferentes generaciones dentro de sus comunidades; sin embargo según se muestra más adelante, se enfrentaron ante algunas dificultades:

yo me acuerdo que los fogones y las letrinas no funcionaban, por más que quería yo sensibilizar a la gente, no podía. Yo me acuerdo que hacíamos camitas de carrizo y cuando iba a ver si de veras los utilizaban, al pasar me dio tristeza que la gente dormía debajo de la camita y tenían calabazas y frijoles encima o sobre la camita de carrizo y ellos seguían durmiendo abajo. Y luego yo inicié la construcción del fogón por mi casa, y me acuerdo que yo le decía a mi abuelita, por favor ayúdeme abuelita, ayúdeme tío, vamos a hacer el fogón, que venga la supervisora a ver eso ¿Qué ustedes no me quieren tantito? Bueno sí lo vamos a hacer, mi abuelita fue la primera en subirse sobre el fogón a cocinar; pero a través de una ranurita de su cocinita que era de carrizo, ella estaba al tanto de mí y una vez que yo pasaba de ese lado, se bajaba y en una de esas se cayó mi abuelita, porque al verme pues que iba yo, y corre (rápido) se bajó, pero le habían quitado la sillita donde ella se subía. Un nietecito andaba por allí, le jaló la silla y se cayó mi abuelita, tuve que aceptar pues, vaya, su manera de trabajar y le digo, no pues se vuelve usted a la antigüita como se sienta mejor (Entrevista No. 7, 1 de agosto de 2007: 21)

En la última parte de la narración anterior, la ex-alumna, ya como mejoradora del hogar rural dice: *tuve que aceptar que mi abuelita volviera a la antigüita*. Aquí está asumiendo la actitud -quizá de manera inconsciente pero sistemática-, de que su cultura está desfasada, ha pasado de moda. Este patrón se repite en la gran mayoría de las generaciones jóvenes, lo cual nos muestra que la EMHR no es el único instrumento empleado para la persecución de lo indígena, pues la ideología se ha reproducido a través de distintas formas, incluyendo al sistema educativo actual y a los medios masivos de comunicación

Fue muy difícil establecer las propuestas de vida de la EMHR en las comunidades, pues chocaban con la cultura de las familias, no les podían encontrar utilidad práctica, ni sentido y quizás no entendían porqué debían de sustituir aquello que estaba funcionando perfectamente y resolvía sus necesidades, aquello que aún tenían una vigencia práctica, científica y filosófica.

Con esta actitud en el hogar rural, no estaban asumiendo una actitud de pureza cultural y autosuficiencia porque todas las culturas del mundo se enriquecen entre sí, los propios pueblos originarios han hecho aportes para la filosofía, la ciencia y la tecnología supuestamente universal aunque se pretenda ocultar. Lo cuestionable es la actitud de superioridad de la cultura que promovía la EMHR, la actitud de imponer en lugar de buscar el diálogo, la reflexión, el análisis y la construcción colectiva, a la luz de los conocimientos generados por ambas culturas.

En este trabajo no se concibe el hogar rural solamente como el espacio físico, sino más bien hace referencia a la familia como institución social, establecida en un espacio físico y cultural específico.

La familia en tanto institución social no es estática sino dinámica, establece relaciones intra e interfamiliares y con su entorno natural y social, a través de las

cuales se construyen los significados que van conformando su modo particular de vida o su forma cultural en otras palabras.

La vida en el hogar rural está marcada por formas de la cultura originaria (la filosofía, los valores éticos, la medicina y otras prácticas terapéuticas, las tecnologías, la producción agrícola, la producción ganadera y avícola y otras especies de animales domésticos, el manejo de sus recursos naturales, sus prácticas culinarias, la organización de la familia y su espacio físico, etc.), entonces cuando aparece la EMHR y delimita su espacio de acción, con la pretensión de mejorarlo y contribuir a su desarrollo, descubrimos que en su concepción, las prácticas de vida y las filosofías que la sustentan son desvalorizadas, consideradas inferiores y desfasadas, cuyo mejoramiento exige superar necesariamente las situaciones actuales del hogar rural, implica desarrollo y que este a su vez, implica pasar a fases superiores. Aquí surgen dos preguntas: superior con base ¿A qué criterio? ¿A criterio de quién?

Sería entonces incorrecto desconocer algunos de los aportes de la EMHR, pero la concepción de desarrollo no es unívoca ni es neutral. Aquí presentaremos al menos dos formas distintas y contrapuestas de concebirlo: la primera concepción dice que “el desarrollo es un proceso de crecimiento económico, una expansión rápida y sostenida de la producción, la productividad y el ingreso por habitante” (Pérez, Arizpe, Kfall, Furgler, Furtado, *et. al.*, 1997: 29) Esta es una concepción economicista que pone en el centro de su preocupación el crecimiento económico, pero nosotros sabemos que el crecimiento económico no corre parejo para todos en este país, ¿Cómo entonces los históricamente excluidos, ahora podrían ser el objeto de esta preocupación economicista, a través del mejoramiento del hogar rural?

La segunda concepción dice que “el desarrollo se concibe como un proceso que aumenta la libertad efectiva de quienes se benefician de él para llevar adelante cualquier actividad a la que atribuye valor” (Pérez, *et al.*, 1997: 29) Esta concepción

pone en el centro a los sujetos, su interés se centra en el fortalecimiento de las capacidades de las personas y en el aumento de sus posibilidades de elección, y no solo concibe el desarrollo como la mera acumulación de productos materiales. En la concepción de desarrollo economicista del estado, los habitantes de los pueblos originarios han sido considerados como mano de obra en el supuesto proceso de desarrollo del país, pero la cuestión ya no es seguir promoviendo su participación como ha sido hasta ahora, “sino en primer lugar promover su participación en la definición misma de ese desarrollo” (Assies, 1999: 514) porque si los sujetos que le dan vida y sentido al hogar rural, participan con libertad en este proceso de definición, la concepción de desarrollo resultante, estaría permeada por los valores, la filosofía, la ciencia y la cosmovisión propia.

El desarrollo real de los sujetos debe reflejarse en:

la longevidad, la buena salud, la alimentación adecuada, la educación y el acceso al conocimiento acumulado por la humanidad, la ausencia de desigualdades basadas en el sexo, libertades políticas y sociales, la autonomía, el empoderamiento, el derecho a participar en la vida cultural de la comunidad y en las decisiones importantes que tienen incidencia sobre la vida y el trabajo, etc. (Pérez, et al., 1997: 29-30)

Sin embargo, el trabajo de las mejoradoras del hogar rural no tenía esta finalidad.

No existe duda de que la cultura que promovió la Institución tuvo algo o mucho por aportar si se hubiera hecho bajo un diálogo respetuoso, en un ambiente de libertad para externar visiones distintas y tomarlas en cuenta, es decir, en un ambiente de interculturalidad, para estar a tono con los discursos actuales; permitiendo modificar los esquemas y políticas establecidas y reconociendo que las (os) sujetos en el hogar rural poseen historia, consciencia y experiencia para diseñar

juntos su mejoramiento real, en vez de considerarlos objetos de mejoramiento. A través del diálogo, la EMHR hubiera entendido que

en los fogones en alto el vientre de la mujer queda expuesto al fuego, entonces cuidaban eso, de que el vientre de la mujer no debía estar expuesto al calor del fogón en alto, esta era una respuesta de la gente a estos intentos de innovación (Entrevista No. 8, 2 de agosto de 2007: 25)

Lo que muestra un aspecto de lo que se logra a través del diálogo.

1.1.2. El Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO)

El Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO), fue creado en 1969, a través del decreto número 68 (ver anexo 4), “de la H. XLVII Legislatura del Estado Libre y Soberano de Oaxaca” (Ruiz: 1970: p 30). Contribuyeron para su creación el gobierno del estado encabezado por el gobernador Víctor Bravo Ahuja, el Colegio de México (COLMEX) y el grupo empresarial Monterrey⁶ (ver anexo 5). El objetivo de este instituto fue formar jóvenes de diferentes pueblos originarios de Oaxaca, como “promotores o agentes de cambio” (Ruiz y Garza, 1970: 14). La capacitación de cada generación tuvo una duración de diez meses, es decir, el equivalente a un período escolar actual. Durante el lapso de la capacitación vivieron en el internado del IIISEO. Esto ocurrió después de la desaparición de la Escuela para Mejoradoras del Hogar Rural.

Los requisitos de ingreso a esa institución, según uno de sus exalumnos, fueron los siguientes:

⁶ Cfr. El periódico Coalición de Maestros y promotores indígenas de Oaxaca. *30 aniversario 1974-2004*. 31 de marzo de 2003. p. 5, para mayor información.

Uno de los requisitos era ser indígena, hablar la lengua de la comunidad de origen, estar viviendo en ella y haber terminado la primaria; pero en este último aspecto eran accesibles, pues en mi generación varios de los que fuimos aceptados en el IIISEO no teníamos la primaria concluida, pero no porque no hayamos querido, sino porque no existían los últimos grados en nuestras comunidades, Después de haber aprobado el examen del IIISEO, la directora habló con los maestros de Cuilapan de Guerrero y entonces nos mandaba a los muchachos a terminar nuestra primaria allá, la primaria acelerada, y en tres meses salíamos con nuestro certificado. Creo que esto se facilitaba porque en aquel entonces el esposo de la señora Ruiz de Bravo Ahuja fue secretario de educación pública, por lo tanto tenía todo el apoyo. (Entrevista No. 10, 23 de noviembre de 2007: 41)

A partir de lo anterior, salta a la vista lo siguiente:

- La comunidad es el espacio donde se asegura la práctica cultural y lingüística de los indígenas por lo que recurrir a ella era importante para los fines del IIISEO.
- Leer, escribir y contar con algunas habilidades matemáticas entre otras que se desarrollan en la escuela primaria era un requerimiento secundario, en ese momento era más importante asegurar la selección de jóvenes que hablaran español pero con una cultura indígena viva, como refería la exdirectora del IIISEO: “proceden de las comunidades marginadas, son bilingües y están cuidadosamente seleccionados” (Ruiz y Garza. 1970:14)
- La primaria podrían continuarla después, dado que el IIISEO se encargaría de capacitarlos de acuerdo a la tarea para la cual fueron reclutados. Esta capacitación sí era importante para los fines del IIISEO como cita la Exdirectora: “La fuerza de un elemento humano dentro de su propia sociedad es vital si éste posee un entrenamiento adecuado para promover el desarrollo,

(...) puede influir, modificar, y hacer que se adopten las innovaciones que vienen de fuera” (Ruiz y Garza, 1970: 14)

El mismo entrevistado cita lo siguiente:

en la calle de Prolongación 20 de noviembre era la escuela de mejoradoras, porque anteriormente en ese lugar formaban mujeres que iban a apoyar a sus paisanos, después de formarlas durante un ciclo escolar, y se iban para atender las necesidades de la comunidad, como es el aseo de la comunidad, el aseo de las calles, el cuidado de los enfermos, bueno todo tipo de lo que se refiere a salud pública, entonces a nosotros también nos prepararon para eso, tuvimos una doctora que nos preparó para los primeros auxilios, (...), para después ir a las comunidades a poner en práctica lo que aprendimos, pero no solamente eso, sino que también había especialistas en cuanto a construcción, que nos enseñaba cómo hacer un gallinero, cómo hacer una letrina, había carpinteros que nos enseñaba a hacer muebles, como banquitos para sentarse, sillitas, mesitas. Había albañil, maestro de albañil que nos enseñaba, había maestros de pecuaria que nos enseñaba a cultivar la tierra, a sembrar hortaliza y todo ese (entrevista número 10, 23 de noviembre de 2007: 40)

A partir de lo anterior se comprende que mediante la descripción de la capacitación en la EMHR que hace el entrevistado para establecer su similitud con la del IIISEO, se pone en claro que ambas eran parte de la misma política educativa, dirigida a comunidades indígenas: la incorporación.

Esto se comprueba a través de las materias a través de las cuales se les capacitó: aplicación del método, lingüística, español, geografía del estado de Oaxaca, historia de Oaxaca, sociología aplicada al desarrollo rural, psicología, nociones de antropología social, antropología aplicada al desarrollo rural, medicina

rural, nociones de agricultura, nociones de ganadería, matemáticas aplicadas, dibujo y agrimensura, construcción rural, carpintería, electricidad, peluquería, corte y renovación de ropa, cocina rural, métodos de enseñanza audiovisual, actividades culturales, plomería, latonería, Educación física, juegos y deportes y conducta⁷ (ver anexo 6)

A través de esta capacitación, se preparó a los promotores o agentes de cambio, a fin de incidir en los indígenas a través de acciones educativas para que estos logren un cambio de mentalidad y se puedan erradicar algunos aspectos negativos de su cultura, como el atraso tecnológico, el monolingüismo, su concepción económica basada en la economía de prestigio, etc. (Ruiz y Garza, 1970: 5-9 y 21-23)

Otro exalumno entrevistado no solo refuerza algunos aspectos ya citados sino aporta información diferente:

se formó la Escuela de Mejoradoras del Hogar Rural y lo más importante de lo que hacían, era llevar innovaciones a la comunidad, sobre todo las cuestiones de costura, bordado, tejido, cuestiones de conserva de alimentos, como: conservar duraznos, que en muchas regiones del estado esta plantita es muy socorrida; por allá arriba, en los lugares fríos, cómo aprovechar el tejocote, cómo hacer un dulce de tejocote, la piña por ejemplo, cómo conservar la piña envasada; o sea impulsar pequeñas industrias que trajeran como consecuencia el desarrollo de la gente,(...) estos elementos esforzados de proyectitos productivos que le permitieran a la gente mejorar sus condiciones de vida, muchas de estas ideas de mejoradoras pasan tal cual a la escuela de promotores, pero, hay en verdad un elemento nuevo; en la escuela de promotores se requería forzosamente hablar una lengua, mientras que en las mejoradoras no era obligatorio, en el caso de los promotores ya era necesario. Por qué,

⁷ Estos datos fueron tomados del concentrado de calificaciones de un exalumno de la generación 1969-1970.

porque se le agregaba un elemento más al trabajo de los promotores a diferencia de las mejoradoras, que era, este, el trabajo de la castellanización (ver anexo 7). (Entrevista No. 8, 2 de agosto de 2007: 32)

Del relato anterior se deriva que:

- Este exalumno siente que existe una semejanza entre la capacitación del IIISEO con el de la EMHR. Refiriéndose a las actividades de capacitación en la EMHR, dice: *estas pasan tal cual a la escuela de promotores*, es decir al IIISEO, lo que indica, una vez más que ambas instituciones perseguían los mismos fines.
- El enfoque de la capacitación muestra claramente una forma diferente de concebir y de aprovechar los recursos, lo cual nos muestra la necesidad de cambiar las prácticas que tienen que ver con su alimentación, su forma de vestir, la organización del espacio familiar y las técnicas para el cultivo, entre otras. Esto significa incidir en una cuestión fundamental: la cultura de las comunidades indígenas, o desde las palabras del mismo entrevistado: el objetivo era llevar innovaciones a la comunidad, impulsar pequeñas industrias que le permitieran a la gente mejorar sus condiciones de vida.
- Castellanizar a los niños fue parte de las innovaciones para las comunidades. Esta no es una práctica nueva en las políticas educativas y lingüísticas del estado dirigidas a las comunidades indígenas, incluso la historia registra este interés desde la época colonial. Tampoco es nueva la idea de emplear a los propios indígenas para castellanizar y aculturar desde la perspectiva de los colonizadores.

En el IIISEO ya no fue un requisito ser católica (o) para ingresar, sin embargo se promovía su práctica en los días domingos, de acuerdo a lo que cita el exalumno: “todos los domingos nos llevaban en fila a misa, a las mujeres, se encargaba de llevarlas la señora Joaquina y a los hombres el maestro Manuel” (Entrevista No. 10, 23 de noviembre de 2007: 41). Igual que en la EMHR en el IIISEO también se

promovió la idea religiosa de occidente, con fines de control, sometimiento y negación de la cosmovisión indígena.

1.1.3. El contexto político y económico de la creación de la EMHR y del IIISEO

La creación de la EMHR y del IIISEO se inscribe dentro de la política económica denominada desarrollo estabilizador, tuvo vigencia en un período que abarca aproximadamente del año 1952 a 1973 (Meyer, 1994: 138-139). Su finalidad fue promover la industrialización del país, en sustitución de la producción agrícola, como vía para salir del subdesarrollo. Se caracterizó en que los aumentos de precios y salarios fueron mínimos; hubo estabilidad de precios y del tipo de cambio de la moneda, registró un crecimiento sostenido de un promedio de 6% anual. (Meyer, 1994:138-141)

La idea de desarrollo para el país no surge como una iniciativa de los gobiernos de México, sino es una política económica promovida por los Estados Unidos hacia el exterior. Se enfocó hacia la reconstrucción de los países de Europa afectados por la segunda guerra mundial y posteriormente a los países de América Latina después del triunfo de la Revolución Cubana, para impedir que el ejemplo de Cuba se extendiera hacia estos países; es decir, el objetivo fue evitar la extensión del comunismo que representaba un obstáculo hacia la búsqueda de nuevos o más amplios mercados. (Fernández y Béjar, 1989: 98-99)

Así el “Departamento de Estado de los Estados Unidos creó la Alianza para el Progreso (ALPRO), institucionalizada en la llamada Carta de Punta del Este, en 1961” (Hernández y Béjar, 1989: 99), cuyo objetivo era “alcanzar el pleno desarrollo de la región latinoamericana en un plazo de diez años” (Fernández y Béjar, 1989: 99).

La concepción de desarrollo de la ALPRO “suponía altos niveles de producción, de consumo, de ingreso, de industrialización, de uso de tecnología, de capital, de ahorro y de inversión” (Fernández y Béjar, 1989: 99), por lo que para alcanzar su objetivo era necesario llevar a cabo en los países algunos cambios en diferentes aspectos de sus políticas internas, como “en los sistemas de producción agropecuaria, administrativos, fiscales, educacionales y promover mejoras sanitarias y de vivienda, (...) acelerar la industrialización y mantener la estabilidad de precios para evitar procesos inflacionarios” (Fernández y Béjar, 1989: 99), Estas modificaciones respondieron a la conveniencia de las empresas transnacionales, para facilitar su establecimiento en estos países.

Los fondos destinados para el desarrollo de América Latina fueron suministrados y administrados en coordinación con los países “beneficiados”, a través de la “Agencia de Desarrollo Internacional” (Fernández y Béjar, 1989: 99)

A pesar de que esta política tiene sus antecedentes en los inicios de la década de los cincuenta en nuestro país según Meyer (1994: 138), es en los años comprendidos entre 1960 y 1970 que los gobiernos mexicanos mantuvieron con mayor énfasis el objetivo formal de desarrollo del país como centro de su política económica (Fernández y Béjar, 1989: 98). Entre las acciones que resaltan en esta estrategia imperialista aplicada en nuestro país, encontramos el control de los sindicatos para no exigir mejoras salariales y de condiciones generales de trabajo, el adiestramiento rápido de la mano de obra, la formación ideológica para no desaprobado las acciones que implica la propagación del mercado imperialista, la capacitación de los trabajadores (Fernández y Béjar, 1989: 99) y poner al sistema educativo nacional al servicio de los industriales para formar la mano de obra que requerían (Pérez, 1992: 45)

El proyecto se justificó a través de discursos políticos en los que se decía que la industrialización ayudaría a aumentar la riqueza del país y como consecuencia

permitiría a México sacar a sus habitantes de la situación de pobreza; sin embargo, la distribución de las riquezas producidas fue muy desigual.

Así, entre los objetivos que la formación en la EMHR y en el IIISEO tuvieron dentro del marco de esta política desarrollista, resaltan los siguientes: a) iniciar, aunque sea de manera muy rudimentaria, la formación de la mano de obra desde las propias comunidades y b) el cambio cultural de los indígenas para poder participar en los procesos de cambio a los que se encaminaba el país en esta etapa de desarrollo.

a) La formación de la mano de obra

Una característica principal de dicho modelo es que la educación se puso al servicio de los industriales, lo que se tradujo entre otras cosas, en “la posibilidad de justificar como primera prioridad de la educación la capacitación de mano de obra” (Pérez, 1992: 43), a través de una educación técnica. La educación técnica concebida, por Lázaro Cárdenas como instrumento para proveer de armas a los trabajadores para luchar contra la dominación del capital, ahora se puso al servicio del capital. Así bajo el pensamiento de que la industrialización capitalista era la salvación nacional, durante el sexenio del presidente Ávila Camacho, “los capitalistas eran llamados insistentemente para que dijeran cual y cuánta mano de obra debería prepararles la (...) educación pública” (Pérez, 1992:45), para participar en las tareas del desarrollo económico del país.

Lo anterior armoniza con la formación de los promotores o agentes de cambio del IIISEO, porque se les capacitó en aspectos como: “agropecuaria, el adiestramiento en talleres de carpintería, albañilería, electricidad y bases para el mejoramiento de la vida familiar y social como higiene y primeros auxilios, alimentación, costura, etc.” (ver anexo 8) (Ruiz y Garza, 1970: 15), aspectos que ellos compartieron con los habitantes de las comunidades.

Una pregunta surge aquí, ¿Cómo puede servir a la industria un indígena a quien se le ha enseñado el español y con una mano de obra formada en comunidades alejadas de las ciudades donde se ubican estas industrias? Si recordamos, que en párrafos anteriores se dijo que la industrialización sustituiría al agro, o significaba cambio de cultivo y aplicación de nuevas técnicas en algunos casos, esto condujo en la práctica, a la falta de apoyo al campo, de por sí abandonado en las comunidades indígenas, provocando como consecuencia la migración posterior a las ciudades. Una estrategia diferente en la época del presidente Salinas de Gortari consistió en llevar las maquilas donde está la mano de obra barata.

b) El cambio cultural de los indígenas

Lograr el cambio cultural de los indígenas era el objetivo principal del IIISEO, a través de los promotores o agentes de cambio (Ruiz y Garza, 1970: 14).

La antropóloga Margarita Nolasco Armas, investigadora que colaboró desde la fundación del IIISEO, decía que los indígenas oaxaqueños no forman parte armónica de México, aún cuando físicamente vivan en su territorio, debido a que no colaboran en la vida económica del país con el ritmo de aceleración requerido, no entran en contacto con el resto de la población; no participan culturalmente ni entienden las instituciones políticas bajo las que se desenvuelven (Nolasco, 1972: 11), es decir no están integrados al país.

Por lo tanto, decía, tenemos que “trabajar por la integración social oaxaqueña, ya que esta es la tarea final que nos proponemos, y en la cual la castellanización (comunicación) y la concientización tan solo son el primer paso” (Nolasco, 1972: 295)

Gloria Ruiz de Bravo Ahuja, retomando a Margarita Nolasco Armas, sostenía que la fragmentación social, la multiplicidad de grupos étnicos, el uso de técnicas agrícolas atrasadas indo-coloniales o prehispánicas, y la economía de prestigio

basada “en el gasto de la riqueza –no en su inversión- para obtener un status y un prestigio social (mayordomía, cargos, fiestas del pueblo, etc.), de tal manera que nunca hay excedentes para poder reinvertir y poder crear capitales” (Ruiz y Garza, 1970: 11), son las causas de que la población indígena siga siendo obligatoriamente indígena y que vivan en una economía de subsistencia. En contraparte, el país necesita un gran crecimiento económico, por lo tanto, es indispensable que se detenga y se rompa el aislamiento y el hermetismo que los caracteriza. Lo que solo podrá alcanzarse a través de un cambio de mentalidad, de tal manera que permita la modificación de la estructura social.

Así los agentes de cambio, trabajaron en contra de de su propia filosofía, conocimientos y estilos de vida en aras de modernizar a sus comunidades para ayudarles a salir del atraso. A este respecto otro de los exalumnos entrevistado dice:

Cuando hablábamos de desarrollo, hablábamos de modernización, es decir, que las comunidades abandonaran sus ideas del temascal, de sus plantas curativas, de sus formas de cultivar la milpa, etc., en resumen, nosotros teníamos que llevar las innovaciones a la comunidad (Entrevista No. 8, 2 de agosto de 2007: 24)

Así las (os) adolescentes y jóvenes indígenas en un afán de colocarse frente a un empleo remunerado, convertidos en mejoradoras del hogar rural y agentes de cambio, realizaron la tarea para la que fueron reclutados y formados: La destrucción de su propia lengua y cultura. Aunque como ya vimos en párrafos anteriores de este mismo capítulo, no se lograron completamente los objetivos prefigurados ni fue fácil el desarrollo de la tarea. En este proceso recibieron tratos injustos e inhumanos.

1.1.4. Las injusticias hacia las Mejradoras del Hogar Rural y los Agentes de Cambio

a) Injusticias hacia las Mejradoras del Hogar Rural

El siguiente segmento de entrevista ilustra de forma clara la injusticia que sufrieron las mejoradoras del hogar rural:

nuestra meta era, nuestro, vaya, el objetivo en esa escuela era de trabajar, pues, con la gente, pues, si se puede las 24 horas, entonces igual me venían a buscar una que estaba embarazada, que había que llevar el control del embarazo, había que inyectar, había que este curar, había que dar talleres, había que construir fogones, lavaderos y era una ocupación tremenda, que todo tiempo, pues, no había tiempo, aquella persona que se iba a estudiar descuidaba todo ese trabajo, entonces no podía estudiar, entonces era el horario; y entonces nos decían: tienes que hacer todas esas actividades y veíamos que no alcanzaba el tiempo, lo hacíamos hasta sábado y domingo y aún así no nos alcanzaba el tiempo. Bueno yo llegué, me presenté y estuve al servicio del pueblo, el pueblo lo entendió rápido y dicen te busco en la noche, te busco en la hora que yo tengo necesidades y teníamos que levantarnos si era a la media noche en que me iban a buscar, si hay algún problema de salud o parto, pues tenía yo que levantarme, entonces cuando yo lo dejé es que me puse a estudiar y ya no podía atender todo eso, pero pues eso lo hacía a escondidas y a ver cómo le hacía para entregar los trabajos, entonces, yo creo que era, como, este, mínimamente, pues, nos ocupaban así para no tener otra actividad más, para no dedicarnos pues a la escuela, a nuestros estudios, todo tiempo nos tenían allí ocupadas, pues de hecho hasta que nos organizamos pues (Entrevista No. 7, 1 de agosto de 2007: 20)

La entrevistada toma la posición de que el objetivo de la formación y práctica dirigida a las comunidades las estableció la EMHR y no ella como mejoradora del hogar rural. Desde esta perspectiva, la mejoradora del hogar del rural se adscribe como una empleada a la que se le violan sus derechos laborales, por ejemplo: no se le respetó la jornada laboral establecida en el apartado I del artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que dice: “la duración de la jornada máxima será de ocho horas” (Carbonell, 2005:157), al estar a disposición de la comunidad en un horario indefinido, incluyendo la noche, de acuerdo a las necesidades de las personas en la comunidad.

Ahora, si retrocedemos un poco y nos situamos en el apartado referido a la EMHR, podemos notar que quienes ingresaron a esa escuela, estaban en la etapa de la adolescencia, entendida esta como la etapa de la vida que comprende “entre los 12 y los 18 años” (SEP, 2001: 112), detectamos otra violación aberrante hacia ellas, pues el apartado III del artículo 123 de la constitución establece que “queda prohibida la utilización del trabajo de los menores de catorce años. Los mayores de esta edad y menores de dieciséis tendrán como jornada máxima la de seis horas” (Carbonell, 2005: 157-158)

Sin embargo, como trabajadora al servicio de la política del mejoramiento del hogar rural, las actividades que se le encomendó realizar eran muy amplias y diversas de tal manera que no era posible abarcarlas bajo un horario definido como jornada laboral, y la presión psicológica para su cumplimiento era tal que tuvieron que sacrificar su tiempo de descanso, es decir, se vieron obligadas a trabajar durante los siete días de la semana a pesar de que el artículo 123 en su fracción IV dice que “por cada seis días de trabajo deberá disfrutar el operario de un día de descanso cuando menos” (Carbonell, 2005: 158)

Además, la variedad, de tareas encomendadas demandaban la movilización de esfuerzos físicos muy grandes, hasta cierto punto inapropiadas para su género y su edad que ponían en riesgo su salud física y su desarrollo emocional.

Mas adelante la misma entrevistada cita lo siguiente:

al regresar en los pueblos pues estábamos allí (...), nos decían: ustedes tienen que trabajar de tiempo completo, aquí no hay vacaciones, aquí no hay nada y cuando se les va a llamar es porque se les va a capacitar, pero por el momento no hay capacitación. (Entrevista No. 7, 1 de agosto de 2007: 19)

En un apartado anterior vimos que las adolescentes regresaron a trabajar en sus propias comunidades, salvo unas cuantas excepciones, La relación de esto con lo que aquí narra la entrevistada, es que a pesar de estar en su propia comunidad y viviendo en su casa, no estaban libres, pues se hallaban sometidas y encadenadas literalmente a su trabajo de tiempo completo, lo que significó un obstáculo para emprender sus sueños de adolescentes y proyectarse al futuro, o implicó renunciar a sus aspiraciones y la negación a un uso diferente del tiempo después de una jornada laboral legal que aquí no fue establecida.

Otra violación al derecho laboral se da al hacerlas trabajar horas extras y la constitución dice que “los menores de dieciséis años no serán admitidos en esta clase de trabajos” (Carbonell. 2005: 160), pero lo peor aún es que no les pagaban esas horas extras como establece la misma constitución.

Por otro lado, el control era tal que intentaron incidir en las salidas de ellas de sus comunidades diciéndoles que no debían salir a menos que se les llamara para ser capacitadas de acuerdo a las necesidades de la política a la que estaba sujeta la escuela para mejoradoras del hogar rural.

Otra forma de injusticia fue el uso de su dinero para comprar los materiales que se necesitaban para llevar a cabo las obras en la comunidad, como sostiene la entrevistada: “nos exigían mucho y teníamos que comprar la cal y el cemento con nuestro salario” (Entrevista No. 7, 1 de agosto de 2007: 22).

b) Injusticias hacia los Promotores o Agentes de Cambio del IIISEO

La situación laboral de los promotores o agentes de cambio dependientes del IIISEO fueron muy similares a las de las mejoradoras del hogar rural, según se dice en el siguiente segmento de entrevista:

terminabas allá y te ibas al campo, (...), pero, esto implicaba también que tú tienes que estar en las comunidades de tiempo completo, tú no puedes, tú no tienes derecho de vacacionarte, no tienes prestación de ley, te pagan 366 pesos en una quincena y te lo daban en efectivo al fin de mes, y para que te paguen ese dinero, pues tienes que llevar tu informe con el visto bueno de la autoridad municipal, de que sí realizaste esas visitas, de que tantas personas inyectaste, tantas personas los canalizaste para Oaxaca, porque entonces no había hospitales ni clínicas en los pueblos, tantas personas curaste e de mal del estómago, vómito, diarrea, algunas fracturas, porque eso sí sabíamos vendar todo tipo de vendajes con los enfermos y a las mujeres también las obligaban a atender los partos, de allí también nosotros no estábamos exentos a eso, pero simplemente no le entrábamos de lleno, porque pues es cosa de mujeres y entonces, pues, y entonces éramos muchachos, no nos atrevíamos porque es algo bien difícil (...) de ahí fue que se empezó a organizar la gente, los de la primera generación que ya entendían más, que ya fueron al campo (Entrevista No. 10, 24 de noviembre de 2007: p. 40)

Aquí nuevamente se presentan violaciones a las garantías laborales establecidas en el artículo 123 de la Constitución Política, como forzar a los promotores a trabajar jornadas de más de ocho horas, aunque no era de manera explícita, pero mediante los informes que debían contener una amplia cantidad y variedad de actividades que era un requisito que les daba derecho a cobrar sus salarios, se les inducía implícitamente

a trabajar por largos períodos (Carbonell, 2005:157-162) que se requería para cumplir con los requisitos del informe de actividades; tampoco tenían vacaciones ni otras prestaciones.

1.1.5. Surgimiento de la CMPIO

Así, varias fueron las razones que confluieron en la conformación de la CMPIO. Por un lado algunas de las jóvenes que quedaron como mejoradoras del hogar rural después de la desaparición de la institución que las formó, se unieron en el IIISEO a los promotores o agentes de cambio, se capacitaron para castellanizar, es decir, se sometieron a su dinámica y política laboral.

Según los datos presentados en párrafos anteriores, todos ellos vivieron procesos similares que propiciaron su organización, lo que se resume en el siguiente segmento de entrevista:

La Coalición de maestros y Promotores indígenas de Oaxaca nace a partir de tres asuntos principales, que podemos definir en cuestión, este, salarial, que los compañeros o nosotros teníamos, este, un contrato, este, estatal; lo otro, es la cuestión de la profesionalización del mismo egresado de IIISEO y la otra, pues la cuestión de hostigamiento que sufríamos con las Direcciones Regionales establecidas en las regiones, junto con los caciques de las comunidades cuando empezamos a hacer trabajos extraescolares, que tiene que ver con la forma de vida de la gente ya sea en cuestión de vivienda o de salud o cuestiones de proyectos productivos o trabajos extraescolares en ese sentido, entonces, este, mucha gente empezó a molestarse, Es a partir de ahí cuando ya se va gestando la organización como una forma de defensa de nosotros mismos (Entrevista No. 5, 10 de noviembre de 2006: 10)

De manera más precisa, aquí se citan los problemas que afectaban a los jóvenes indígenas: a) la falta de un contrato laboral de carácter federal implicó para ellos una situación de trabajo inseguro, trabajar por periodos diarios muy largos e indefinidos, despidos injustificados, la percepción de un salario injusto, no tener derecho a servicio médico, ni derecho a vacaciones y aguinaldos, lo cual era ilegal desde el punto de vista constitucional, b) la falta de oportunidades y espacios para la formación, estos tienen que ver, en parte, con las dificultades para continuar sus estudios por dedicarse al trabajo de tiempo completo incluyendo en la mayoría de las veces los fines de semana, pero también por la falta de espacios educativos para hacerlo y a la indiferencia mostrada por el estado para crearlos y c) los problemas derivados de sus prácticas particulares en las comunidades, como: cambios arbitrarios de sus centros de trabajo, despidos injustificados, intimidación y persecución. (CMPIO, 2004: 5) Esto por denunciar y combatir las prácticas antidemocráticas del estado o de los políticos y caciques que manipulaban y explotaban a los indígenas de sus comunidades. Desde esta perspectiva, decidieron apoyar la lucha de los pueblos en contra de los abusos del mismo gobierno o de los caciques como es el caso de la “lucha para la recuperación de sus tierras” (CMPIO, 1998: p. 1) junto con otros grupos organizados en Oaxaca. Según Nolasco (1997: 213) es en el aspecto político en el que los egresados del IIISEO tuvieron un impacto muy importante y significativo.

Así se constituye la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) el 29 de marzo de 1974 (ver anexos 9 y 10) y su primer pliego de demandas registra “exigir plaza base, aumento salarial, cursos de actualización y capacitación, entre otras” (CMPIO, 2004: 5)

En este proceso no podemos dejar de considerar el contexto sociopolítico nacional y su influencia en el estado y por consiguiente en los egresados de la CMPIO. Aquí es necesario recordar que la conformación de la CMPIO tiene un proceso que se ubica en un tiempo histórico. Así mirando el contexto de su conformación encontramos el Movimiento Estudiantil en 1968, al cual se le unieron

“profesores de enseñanza media y superior, una buena cantidad de intelectuales y algunos núcleos de obreros, campesinos y empleados” (Fernández y Béjar, 1992: 106), es decir se dio una correlación de fuerzas favorecido por los bajos salarios, el control de los sindicatos por parte del gobierno, la falta de apoyo al campo dentro del marco de la política de desarrollo estabilizador vigente en esos años, en general existía un descontento social en el país.

Los integrantes de la CMPIO recibieron cursos y talleres de parte de estudiantes y egresados de esas escuelas que fueron protagonistas y fuertemente influenciados por ese movimiento, como dice uno de los fundadores de la organización (Entrevista No. 8, 2 de agosto de 2007: 25)

muchos de ellos cuando empezaron a venir con nosotros a darnos cursos desde cosas muy sencillas, como: hacer una composta, noo, o cuestiones de los movimientos campesinos que en ese tiempo era muy común, noo, el movimiento campesino en Oaxaca estuvo muy fuerte, noo y nosotros participamos en ese proceso

Así los jóvenes de la CMPIO eran influenciados por las ideologías en contra de las políticas gubernamentales, caracterizadas por favorecer a las minorías y someter a las mayorías (Goded, 1992: 125).

Estas formas de mirar la realidad no solo la recibieron de parte de los alumnos de las escuelas mencionadas, sino también de parte de algunos maestros, desde dentro del mismo IIISEO según narra un ex profesor de ellos:

En realidad, la Coali, sus orígenes, sus orígenes estuvieron desde que estuvimos en el internado del IIISEO, (...) yo trataba de ofrecerles algunos textos que trataran de problemas indígenas y eso molestaba muchísimo a la administración, de hecho yo también fui despedido por pensar así, pero yo creo que quedó la raíz, la inquietud de los maestros

que tuvimos la oportunidad de compartir con ellos y una vez que salieron de esa Institución, pues empezaron a organizar lo que se llamó después la Coali (Entrevista No. 1, 14 de octubre de 2006: 3)

También jugaron un papel muy importante en este proceso, el uso de las herramientas proporcionadas por uno de los elementos principales de su cultura indígena: la comunalidad. Esta se caracteriza por relaciones humanas profundas, basadas en la reciprocidad, donde la ayuda mutua, el compartimiento de los problemas, la práctica de la asamblea comunal para la discusión y la toma de decisiones y el poder comunal, son elementos importantes, los cuales favorecieron su cohesión en esos momentos laborales difíciles que se objetivó en el nacimiento de una organización histórica. A este respecto, quizá un análisis y una discusión pendiente sería acerca del uso de las herramientas comunales para lograr objetivos laborales, que por esto mismo, se convierten en objetivos personales e individuales.

Así han sido a grandes rasgos las causas y los procesos que favorecieron la conformación de una organización entre las mejoradoras del hogar rural y los promotores culturales o agentes de cambio.

Esta organización sigue creciendo en números; pero los nuevos integrantes, es decir, quienes no fueron egresados la EMHR ni del IISEO se han contratado desde fines de la década de los setenta hasta la actualidad bajo los criterios establecidos por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI)⁸, pues pasaron a formar parte de esta dependencia a partir de su creación en 1978, atendiendo principalmente el nivel de preescolar dentro del subsistema de educación indígena. Actualmente también atienden el nivel de educación inicial y educación primaria.

⁸ Este aspecto se profundiza en el siguiente capítulo.

Una vez conformados como organización y como parte del magisterio de educación indígena oaxaqueño, los integrantes de la CMPIO fueron pioneros del Movimiento Magisterial Democrático Oaxaqueño, aspecto del que no profundizaré porque no tiene que ver con sus orígenes ni forma parte de los objetivos de este estudio.

Este grupo de indígenas docentes se desenvuelve actualmente desde tres frentes distintos, por un lado lo hacen como CMPIO desde 1974, Como una Jefatura de Zonas de Supervisión de Educación indígena desde 1978 y como una Delegación Sindical dentro de la Sección XXII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), desde 1982. Desde la última figura, pertenecen a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) junto con otras secciones sindicales disidentes.

II. LA FORMACIÓN INSTITUCIONAL ACTUAL DE LOS INTEGRANTES DE LA CMPIO.

En este capítulo se pretende mostrar el perfil académico actual de los integrantes de la CMPIO, incluye a los contratados por la EMHR, el IIISEO y la DGEI; todos bajo la categoría de indígenas docentes. El perfil que aquí se muestra, es producto, en la gran mayoría de los casos, de la formación a través de la modalidad semiescolarizada a la que tuvieron acceso los docentes ya en servicio, pues la contratación con el perfil de primaria y secundaria es una característica en la EMHR, el IIISEO y la DGEI. Es decir, no iniciaron con un perfil de formación docente, porque ni era en todos los casos la docencia su tarea principal, pero todos asumen ese rol desde el IIISEO a través de los Centros de Castellанизación y en los Centros de Educación Preescolar y Escuelas Primarias a partir de que pasan a depender de la DGEI, como se muestra más adelante en este mismo capítulo.

La formación que recibieron los primeros integrantes de la CMPIO que egresaron de la EMHR y del IIISEO durante un lapso de diez meses no se especifica en los cuadros que se muestran más adelante. En el caso del IIISEO, la formación como agentes de cambio era solo la base de un proyecto de formación para la integración social que abarcaba hasta el doctorado, pero ellos, solo recibieron esta primera capacitación, lo cual era considerado como posprimario (Ruiz, 1970). Tampoco se registra la capacitación a través del curso de inducción a la docencia, que recibieron quienes ingresaron desde los criterios de la DGEI, a partir de 1978.

Este apartado finaliza con una breve revisión histórica de la formación académica de los docentes en la CMPIO.

2.1 Perfil académico.

El perfil académico actual de los integrantes de la CMPIO es muy diverso. El 22.9 %⁹ no tiene perfil docente. En este grupo existe un elemento con estudios de primaria, 17 con estudios concluidos de secundaria, 4 con bachillerato no concluido y 224 con estudios de bachillerato concluido.

Un 0.8 % inició su formación docente a través de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM) pero no la concluyó. Estos estudios se realizaban después de la secundaria, actualmente ésta modalidad ya desapareció entre las opciones de formación docente en el país, por lo que su estudio quedó truncado y tampoco continúan estudiando en alguna otra opción de formación de las que se ofrecen actualmente.

El 23.4 % está en proceso de formación docente; de éstos algunos lo hacen en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y otros en la Normal Superior Federal de Oaxaca (ENSFO)

El 49.1 % tiene el perfil de docente, unos realizaron sus estudios en la UPN, otros en la ENSFO, o en la Escuela Normal Bilingüe de Oaxaca (EMBIO). Esta última modalidad es la más reciente entre todas las opciones existentes en Oaxaca, y es la única que ha sido a través del sistema escolarizado, es decir, no es un espacio para formar a maestros en servicio, como las otras opciones que lo hacen a través del sistema semiescolarizado.

Los integrantes de la CMPIO, trabajan en tres niveles educativos distintos, correspondientes a la educación básica: Educación Inicial, Educación Preescolar y

⁹ Este dato porcentual y todos los que aparecen en esta página, los interpreté a partir del Informe General de Actividades del período escolar 2007- 2008, de la jefatura de Zonas de Supervisión No. 21, que es la otra vertiente en la que se desenvuelve la CMPIO.

Educación Primaria y algunos se desempeñan en diferentes comisiones en las zonas escolares y en el comité de la CMPIO.

Los siguientes cuadros muestran cómo está distribuido el perfil académico de quienes se desempeñan en cada uno de estos espacios.

Perfil académico de quienes laboran en Educación Inicial.

	SITUACION			TOTAL
	INCOMPLETO	TERMINADO/ PASANTE	TITULADO	
BACHILLERATO		18		18
NORMAL SUPERIOR		1		1
UPN	5	10		15
TOTAL	5	29		34

Fuente: Concentrado de perfil académico de los integrantes de la CMPIO, período escolar 2007-2008.

Perfil académico de quienes laboran en Educación Preescolar.

PERFIL ACADEMICO	SITUACION			TOTAL
	INCOMPLETO	TERMINADO/ PASASANTE	TITULADO	
PRIMARIA	1			1
SECUNDARIA		13		13
BACHILLERATO	3	145		148
NORMAL BASICA	6	8	42	56
NORMAL SUPERIOR	23	12	5	40
UPN	142	192	7	341
ENBIO		9	2	11
LIC. EDUC. FÍSICA		1		1
ANTROP. SOCIAL		3		3
MAESTRÍA		1		1
TOTAL	175	384	56	615

Fuente: Concentrado de perfil académico de los integrantes de la CMPIO, período escolar 2007-2008.

Perfil académico de quienes laboran en Educación Primaria.

PERFIL ACADEMICO	SITUACION			TOTAL
	INCOMPLETO	TERMINADO/ PASANTE	TITULADO	
SECUNDARIA		4		4
BACHILLERATO	1	55		56
NORMAL BASICA	2	6	26	34
NORMAL SUPERIOR	9	13	4	26

UPN	69	96	6	171
ENBIO		14	6	20
ANTROP. SOCIAL		2		2
MAESTRÍA		1		1
TOTAL	81	191	42	314

Fuente: Concentrado de perfil académico de los integrantes de la CMPIO, período escolar 2007-2008.

Perfil académico de quienes se desempeñan como Comisión Pedagógica en las Zonas Escolares.

PERFIL ACADEMICO	SITUACION			TOTAL
	INCOMPLETO	TERMINADO/ PASANTE	TITULADO	
BACHILLERATO		6		6
NORMAL BÁSICA	1		3	4
NORMAL SUPERIOR	1			1
UPN	2	16	1	19
ENBIO		1	1	2
TOTAL	4	23	5	32

Fuente: Concentrado de perfil académico de los integrantes de la CMPIO, período escolar 2007-2008.

Perfil académico de quienes se desempeñan en la comisión de Supervisión Escolar.

PERFIL ACADEMICO	SITUACION			TOTAL
	INCOMPLETO	TERMINADO/ PASANTE	TITULADO	
NORMAL BÁSICA			7	7
NORMAL SUPERIOR		1	1	2
UPN	1	10	1	12
ANTROP. SOCIAL		3		3
TOTAL	1	14	9	24

Fuente: Concentrado de perfil académico de los integrantes de la CMPIO, período escolar 2007-2008.

Perfil académico del personal nombrado en las diferentes comisiones en la Jefatura de Zonas de Supervisión. (Comité de la CMPIO)

PERFIL ACADEMICO	SITUACION			TOTAL
	INCOMPLETO	TERMINADO/ PASANTE	TITULADO	
NORMAL BÁSICA			1	1
NORMAL SUPERIOR		1	1	2
UPN		5	1	6
ANTROP. SOCIAL		2		2
ING. AGRÓNOMO		1	1	2
LIC. EN MEDICINA			1	1
LIC. EN DERECHO		1		1
TOTAL		10	5	15

Fuente: Concentrado de perfil académico de los integrantes de la CMPIO, período escolar 2007-2008.

2.2. Una visión histórica de la formación académica de los integrantes de la CMPIO.

La situación del perfil académico actual de los integrantes de la CMPIO tiene que ver con la historia de la educación para indígenas de México en general y de Oaxaca en Particular. Su historia académica está marcada por la exclusión, la xenofobia y la persecución cultural.

Para entenderla resaltaré a grandes rasgos, por lo menos dos momentos históricos: el primero comprende el periodo que va de mediados de la década de los sesenta y hasta la primera mitad de los setenta, porque es en este lapso donde fueron seleccionados y capacitados los primeros integrantes de la CMPIO; el segundo momento hace referencia a finales de la década de los setenta, concretamente a partir de 1978, en que se registra la creación de la Dirección General de educación Indígena, pero abarca hasta la actualidad. En este, período han sido seleccionados la gran mayoría de quienes conforman actualmente la misma organización.

a) Fines de de la década de los sesenta y principios de los setenta

En el contexto educativo de este período encontramos que la educación dirigida a los niños de las comunidades indígenas era insuficiente en relación a la población que se necesitaba atender y difícilmente cubría los requerimientos mínimos indispensables para proporcionarles una alfabetización real. Nolasco dice que en la década de los sesenta, en todo el estado de Oaxaca “las escuelas mayoritariamente llegaban hasta tercer grado de primaria (97 %) y un mínimo porcentaje ofrecía hasta cuarto grado (2 %) y menos aún quinto y sexto (0.5 %)” (1997: 209). De este porcentaje de escuelas existentes en el estado en general, pocas estaban establecidas en comunidades indígenas.

Esto significa que en aquellos años muchos adolescentes y/o jóvenes no concluían la primaria, quienes la concluían tenían que hacerlo en otras comunidades, pero pocos tenían esa posibilidad.

Esta situación prevalecía en los inicios de la década de los setenta según la versión de uno de los jóvenes que vivió este problema en carne propia, cuando habla de los requisitos para ser seleccionado como promotor o agente de cambio en el IIISEO

(...), estuve cursando en el IIISEO en la segunda generación de preparación de promotores durante diez meses, a partir de enero de 1971 y terminé mis estudios de promotor a principios de noviembre del mismo año. (...), y para ingresar, pues uno de los requisitos es que tienes que ser indígena, ¿noo? y este, tienes que salir de una comunidad y haber terminado tu primaria, pero donde era accesible, era, en que, aquellos años, pues, donde no había primaria, pues, hubo varios compañeros de mi generación que llegamos al IIISEO y pus, no teníamos la primaria, pero no porque no hayan querido tenerlo, porque ya no había escuelas en sus comunidades (Entrevista No. 10, 23 de noviembre de 2007: 40 – 41)

Lo cual ilustra muy bien la situación de la educación destinada a las poblaciones indígenas en Oaxaca durante este período y nos ayuda a entender el contexto en el que se seleccionó a quienes continuaron su formación en la EMHR y el IIISEO, pero desde la perspectiva de cumplir con la tarea para la cual se les reclutó.

El funcionamiento de la EMHR inicia desde mediados de la década de los sesenta, cuya labor consistió, dentro del marco de la política integracionista, en cambiar algunos hábitos y pautas culturales de las adolescentes y señoritas que contrató a través de un periodo de diez meses, para convertirlas a su vez en

aculturadoras de las familias en sus propias comunidades a través del título pomposo de Mejoradoras del Hogar Rural.

El inicio del funcionamiento del IISEO se registra en el último año de la década de los sesenta, pero abarca toda la siguiente, pues operó durante diez años (Nolasco, 1997: 213). Su función se enmarca dentro de la política de integración a través de las mismas actividades que la EMHR, pero con énfasis principal en la castellanización de los niños en edad preescolar. Estas tareas las llevaban a cabo los jóvenes reclutados, bajo una previa capacitación de diez meses, después de los cuales se les denominó agentes de cambio.

En este mismo periodo contextual siguen vigentes las acciones del Instituto Nacional Indigenista (INI) creada desde 1948, en respuesta “a los acuerdos emanados del Primer Congreso Indigenista Interamericano, celebrado en Pátzcuaro, Mich., en 1940, durante el régimen cardenista” (Hernández, 1982: 64). A través de la creación de este Instituto se materializó e institucionalizó la política indigenista orientada a realizar acciones integrales con los grupos étnicos, “en los campos: agropecuario, de economía, de salud y, de manera experimental el educativo” (Hernández, 1982: 65), con acciones enfocadas hacia toda la comunidad; a través de jóvenes de los mismos lugares en los que actuaba, a los que se les denominó “promotores, por tener la función de promover el cambio en sus comunidades, considerando que éste debe generarse dentro de ellas, y por sus propios miembros” (Hernández, 1982: 65)

Aunque en el aspecto educativo al igual que en todas las acciones que el INI impulsó tuvo como principio el uso de la lengua materna, “la insistencia de los programas prácticos seguía siendo el cambiar al indio; no el eliminar el prejuicio y la discriminación que el mestizo aplicaba como dispositivo de protección para impedir al indio salirse de su posición de clase baja, históricamente fortalecida” (Brice, 1986: 150), pues según Brice el objetivo final era “unificar a la nación en cuanto lenguaje y cultura” (1986: 149)

De acuerdo al contexto educativo de la década de los sesenta y los setenta descrito antes por Nolasco (1972) el reclutamiento de promotores culturales del INI procedentes del grupo donde se actuaba, no siempre fue posible, ni tampoco significó una tarea fácil; pues “el analfabetismo de las comunidades indígenas era a menudo total y no había otra opción que conformarse, entonces, con elegir como promotores culturales a aquellos individuos bilingües semialfabetos” (Aguirre, 1992: 158)

Así se hizo necesaria “la formación de los promotores culturales alfabetos o semialfabetos en las finalidades, métodos y técnicas de la enseñanza a través de cursillos breves quincenales o mensuales” (Aguirre, 1992: 159). El contenido formativo se organizó en tres aspectos: a) la asimilación o afirmación de lo que transmitirían y los métodos y técnicas para llevar cabo su labor b) la adquisición de conocimientos prácticos en: “técnicas de vacunación, dedetización, inyecciones hipodérmicas, curaciones de emergencia, injerto de frutales, cuidado de animales, fabricación de ladrillo, teja, et.” (Aguirre, 1992: 159) y c) incrementar el bagaje cultural de los promotores por lo tanto cada fin de año, se llevaba a cabo “un curso de capacitación de contenido mayor que el de los anteriores cursillos de preparación” (Aguirre, 1992: 159).

A partir de lo anterior, se vislumbra que la formación en la EMHR, el IIISEO y el INI siguieron procesos similares y respondieron a políticas integracionistas tendientes a favorecer el desarrollo del mercado capitalista.

b) Inicio del funcionamiento de la DGEI

En 1978 se crea la Dirección general de Educación Indígena dentro de la estructura de la Secretaría de Educación Pública (Hernández y Guzmán, 1982: 91), para ofrecer educación básica a los niños de las comunidades indígenas y los integrantes de la CMPIO por disposición oficial pasaron a depender administrativamente de ella, desde el rol de Jefatura de Zonas de Supervisión en ese

mismo año; por lo que la selección de los sujetos que laboran como docentes en las comunidades indígenas que atiende, se hace a partir de entonces, bajo los criterios académicos establecidos por la misma Dirección, dentro de la política educativa nacional.

En sus inicios la DGEI exigía a los aspirantes a promotor cultural bilingüe estudios mínimos concluidos de primaria, años más tarde de secundaria, posteriormente de bachillerato y actualmente se contratan con el perfil de formación docente, egresados de la escuela Normal Bilingüe de Oaxaca (EMBio), aunque todavía se contratan bachilleres en algunas ocasiones, dependiendo de las necesidades de personal.

c) Proceso de formación de los docentes en servicio

La DGEI desde sus inicios ha brindado al personal reclutado, una capacitación previa a la incorporación a su rol de repromotores culturales bilingües, a través de un curso denominado de inducción a la docencia, por un período de dos meses y a partir del año 1990 se amplió a seis meses (Cisneros, 1998: 165) a través de capacitadores, quienes les han ayudado, desde mi experiencia en uno de esos cursos, a conocer a grandes rasgos el Plan y los Programas de Estudios de Educación Preescolar y de Educación primaria, según el nivel educativo en el que les tocó trabajar, a elaborar algunos materiales didácticos, conocimientos muy básicos para leer y escribir en su lengua indígena; en la redacción de oficios y en el manejo de la administración escolar.

Ya en servicio, al igual que los docentes de otras Jefaturas de Zonas de supervisión, se les impulsó a estudiar para obtener una formación académica superior al que se les demandó a su ingreso, por ejemplo: cuando la exigencia de ingreso fue tener estudios concluidos de primaria, tuvieron que estudiar la secundaria, cuando la exigencia de ingreso fue de secundaria, el rango superior inmediato fue obtener la formación de profesor en educación preescolar bilingüe o profesor de educación primaria bilingüe, según fuera el caso, a cargo de la Dirección

General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM) (Hernández, 1982:123), este proceso duraba tres periodos escolares. Posteriormente la exigencia de ingreso pasa a ser de bachillerato concluido y la DGCMPM cambia su función de formación docente por el de formación de bachilleres, ofreciendo este servicio a quienes aún seguían con estudios de secundaria.

En 1990 se crea en Oaxaca una subse de la UPN para ofrecer “las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI’90)”, (Julián, 1998:186) a quienes tenían estudios concluidos de bachillerato.

Estos son los espacios de formación institucional a los que han tenido acceso los integrantes de la CMPIO, al igual que todos los demás docentes en servicio del nivel de educación indígena. Todas estas opciones han sido bajo la modalidad semiescolarizada.

Además de estos la CMPIO tuvo otros espacios de formación académica que se tratan en el siguiente capítulo.

La poca importancia hacia la formación de quienes laboran en las comunidades indígenas no es un problema nuevo. Por las características del proceso de formación, es decir, su carácter semiescolarizado y por la edad de quienes se forman, Pieck equipara este proceso a la formación de adultos y lo califica como educación remedial o educación para pobres, cuya característica es brindar una capacitación rápida para llenar los vacíos que no tuvieron la oportunidad de completar, en la escuela (1996:15) , como ejemplo se presenta el extracto de entrevista de un joven donde relata lo que pasaba con alguien que no tenía la primaria concluida al ingresar al IIISEO:

si pasaban el examen, pues, este, la directora del plattel, pues, habló con los maestros de Cuilapam de Guerrero y entonces mandaba a los

muchachos a terminar su primaria allá, la primaria acelerada y en tres meses salían con su certificado (Entrevista No.10, 23 de noviembre de 2007: 41)

Lo anterior muestra que no importaba el cumplimiento de los objetivos terminales sino cubrir un requisito administrativo para poder ingresar y permanecer durante esos diez meses en el IISEO.

Por otro lado, la formación que han recibido los integrantes de la CMPIO en diferentes momentos históricos no han sido para valorar la lengua y la cultura propia sino por el contrario, esta se ha constituido en un arma para ponerse en contra de ella. Por ejemplo: los primeros integrantes de la CMPIO fueron formados abiertamente para convertirse en enemigos de su propia cultura, por considerarlas desfasadas.

Entre las ideologías que sustentaron su formación encontramos entre otras las siguientes: las técnicas y procedimientos que emplea el indígena para la producción son muy atrasadas, no colaboran en el desarrollo del país porque su forma cultural es un impedimento, por lo que la educación debe ser un arma para lograr cambios culturales que faciliten su integración a la dinámica nacional (Ruiz y Garza, 1970: 14, 21)

Aunque la DGEI fue creada posteriormente para impartir educación bilingüe a los niños indígenas a través de los promotores culturales, las cosas no cambiaron mucho, pues no procuró una formación docente que se hiciera corresponder con su discurso.

Así, los promotores culturales de la CMPIO ahora dependientes de la DGEI, fueron formados como docentes por la DGCMPM, pero esta, no incluyó en su currículum algunos objetivos ni materias que les brindaran herramientas para el desarrollo de una educación que considere las lenguas y culturas indígenas de los

niños, pero ya no como puente, ni como instrumentos para acelerar la integración. Por ello se entiende que la formación en esta otra etapa no obedece al interés de valorar la lengua y la cultura originaria, sino por el contrario, al negarlo en los procesos formativos, se profundizó en su exclusión y persecución. Se conocen casos históricos de docentes en Oaxaca que no aceptaron el título de Profesor de Educación Indígena de parte de la DGCMPPM y he visto docentes que se oponen al uso de la lengua y la cultura en los procesos escolares, como resultado de su formación.

Es cierto que actualmente la UPN ofrece formación docente con una visión alternativa, pero no ha sido suficiente ni completamente adecuada para cambiar la práctica educativa en las comunidades indígenas que atiende la CMPIO. A este respecto, Salinas, quien ha participado en el diseño curricular de la licenciatura en educación preescolar y primaria para el medio indígena y como docente en la licenciatura de educación indígena de la UPN, reconoce las limitaciones y dice “en ocasiones caímos en las posibilidades enciclopedistas de los cursos que diseñamos, descuidando con esto la recuperación de la experiencia del maestro de escuelas indígenas” (1998: 149). Como consecuencia la formación de estos se ha caracterizado por un cambio en el discurso, pero ha sido difícil trascender los problemas concretos de la educación indígena, como continúa diciendo (Salinas, 1998: 154)

logramos formar maestros/as que son capaces de defenderse discursivamente ante sus compañeros en relación con cuestiones pedagógicas. Sin embargo, la apropiación de esos discursos comprometidos e innovadores no siempre coinciden con las prácticas que los mismos maestros desarrollan en sus centros de trabajo.

Salinas registra otro problema sorprendente que coincide con lo que pasaba con los docentes de la DGCMPPM en Oaxaca, en el sentido de negar la palabra indígena en su título, cuando dice: “llenos de asombro hemos recibido diferentes solicitudes de

comités estudiantiles que piden que su título profesional no tenga la palabra indígena para no ser objeto de discriminación personal o laboral” (1998: 154)

No estoy asumiendo una actitud de completa desvaloración de los procesos formativos institucionales, porque de alguna manera encontramos aspectos aprovechables; sin embargo, no todos los docentes de la CMPIO han hecho uso de esos espacios, de acuerdo a los datos presentados al inicio de este capítulo donde se muestra que un porcentaje importante se ha mantenido indiferente con respecto a mejorar su perfil académico, lo que ha traído como consecuencia un doble problema: la falta de formación docente, al seguir con estudios de nivel medio superior y la falta de dominio de los contenidos temáticos básicos para el trabajo, esto no solo por no haber continuado su formación, sino por una formación deficiente debido a varias razones, entre las que destaco su historia como indígenas, lo cual implica el uso de una lengua distinta al que se usa en la escuela y por haber tenido acceso a la escuela solamente a través del sistema semiescolarizado, entre otras deficiencias del mismo sistema educativo.

En el proyecto educativo para los promotores culturales bilingües en servicio, aún sigue vacío el espacio para preparar a quienes trabajan en el nivel de educación inicial, por lo que han tenido que hacerlo en la Licenciatura para Educación Preescolar en el Medio Indígena, lo cual significa tener el grado académico como requisito para ser empleado por la SEP, pero no para realizar mejor su trabajo.

Finalmente, por la insuficiencia de la formación académica a los que se ha sometido un número importante de los integrantes de la CMPIO, y porque no ha sido completamente adecuada para atender las necesidades educativas de niños de lengua y cultura diferente a la que promueve la escuela, los docentes en la CMPIO se han visto en la necesidad de gestionar una formación docente alternativa y participar activamente en la toma de decisiones sobre la misma y en el control de sus procesos.

III LA FORMACIÓN DOCENTE ALTERNATIVA Y CONTINUA EN LA CMPIO

3.1 Antecedentes

En este apartado haré una precisión histórico-temporal y una caracterización de las primeras experiencias en formación alternativa de los integrantes de la CMPIO, como antecedentes importantes, que han configurado la resignificación del proceso formativo actual.

3.1.1 Precisión histórico-temporal de las primeras experiencias de formación alternativa

La formación alternativa y autogestiva de quienes se desempeñan como docentes en la CMPIO, ha sido un proceso constante, como afirma uno de los asesores académicos del proyecto:

en realidad para la coalición yo creo que ha sido una preocupación constante, el, la formación docente; es decir, yo no ligaría los intentos de la formación docente de la coalición con el Movimiento pedagógico, yo creo que desde antes, ee, la coalición ha estado haciendo muchos intentos de formación docente, algunos muy interesantes (Entrevista No. 12, 11 de septiembre de 2008: 49-50)

El Movimiento Pedagógico que cita como referencia el entrevistado inició en la CMPIO en el período escolar 1995-1996. Fue acuerdo de la asamblea estatal del magisterio Oaxaqueño impulsarlo en todo el estado. Sin embargo, es principalmente la CMPIO, la organización que lo ha llevado a cabo de manera más organizada y sistemática, con un objetivo apegado a la construcción de propuestas de atención a niños de comunidades originarias, que considere realmente su lengua y su cultura. Esto los enfrentó a nuevos y complejos problemas y los puso frente a la necesidad

de una formación específica. Pero no es este el punto de origen de la formación docente autogestiva en la CMPIO sino desde muchos años antes.

Un docente entrevistado nos aporta información sobre el origen de este tipo de formación y lo sitúa desde la creación de la CMPIO, es decir desde 1974, cuando dice:

desde su creación los compañeros ha buscado diferente manera de cómo mejorar la educación, una de las principales prioridad de esta asociación civil, es de que como plan piloto, como coalición, de o como CMPIO, ee, han, ha propiciado de diferente manera, a impulsado diferentes cursos, diferentes, este, a invitado diferentes especialista, para, para ayudar en los problemas pedagógicos (Entrevista No. 3, 28 de octubre de 2006: 7)

A pesar de que no se dan datos específicos para comprender el proceso formativo para enfrentar los problemas psicopedagógicos, ni su enfoque y propósitos, sí nos brinda la certeza de que se llevaban a cabo algunas acciones que incidieron en el proceso formativo de quienes se desempeñaban como docentes en los inicios de la CMPIO.

3.1.2 caracterización de los primeros procesos formativos

La formación que recibieron desde los primeros años fue muy diversa; abarcó distintos campos del conocimiento, entre los cuales resaltan principalmente aquellos cursos que desde una óptica tradicional, no tenían mucho o nada que ver con el trabajo netamente pedagógico. Estos cursos con diferentes temáticas fueron impartidos por profesionistas que provenían de distintas universidades, como cita uno de los fundadores de la CMPIO

desde el principio, entonces, llevábamos cursos paralelos entre los cursos formales, nosotros teníamos, este, cursos alternos con algún profesor voluntario que venía de Chapingo, que venían de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, que venían de la UNAM, que venían del POLI (IPN) y estos cursos que nosotros teníamos, eran sobre formación política, en ese tiempo el Marxismo (...) entonces, nosotros tuvimos una influencia muy fuerte de todos ellos, pero iba en el sentido de formar gente con una visión distinta, o sea, no era para formar guerrillas, sino era para formar una visión distinta de todas las propuestas que habían, ¿noo?, ya no era un cambio cultural impuesto, ¿noo?, sino un cambio social más acorde, más socialista, más humano, pues, más humanizado, (...) después de la Normal nosotros seguimos llevando muchos cursos, conocimos gente de muchas partes, ¿noo?, de muchas corrientes, de muchas escuelas y cuando empezaron a venir con nosotros a darnos cursos, desde cosas muy sencillas, como hacer una composta, ¿noo?, o cuestiones de los movimientos campesinos que en ese tiempo era muy común, ¿noo?, el movimiento campesino en Oaxaca estuvo muy fuerte, ¿noo?, y nosotros participamos en ese proceso, ¿noo?, e son intentos de formación desde la autonomía de nosotros, que no están registrados en ningún lado, ¿noo?, yo lo platico porque son antecedentes válidos para saber qué es lo que está pasando ahora (Entrevista No.8, 2 de agosto de 2007: 25)

Mirando lo anterior, podemos percatarnos que hay otros aspectos, como lo siguientes:

- El sujeto entrevistado en calidad de fundador de la CMPIO -junto con otros-, no habla de un proyecto de formación para los integrantes de esta organización, en el que las temáticas de los cursos que cita, sean parte de él y que cumplan cierto propósito dentro de un proyecto.

- El período de organización para la fundación de la CMPIO, es muy cercano en el tiempo al movimiento estudiantil de 1968, cuyas demandas principales fueron “la defensa y ampliación de las libertades democráticas; libertad para todos los presos políticos; y defensa de la autonomía universitaria y de la integridad del Instituto Politécnico Nacional” (Hernández y Bejar, 1992: 106), por lo que es posible que esto explique el tipo de relación que se estableció entre las Universidades y las personas que cita el entrevistado y la CMPIO. También es posible que la situación política y social imperante fue configurando las temáticas de los cursos en ese proceso formativo.
- La diversidad de temáticas abordadas en los distintos cursos constituye una riqueza en el proceso formativo. Sin embargo, vistos desde una óptica tradicional, éstos no trataron de aspectos vinculados directamente con la psicopedagogía, entendida como la principal fuente de aportación y/o de construcción de herramientas para ejercer la docencia.
- Recibieron los cursos mencionados, al margen de la perspectiva, los fines y la programación para la formación docente instituida, por cierto muy escasa en aquella época.
- La formación se da a través de los cursos y de las situaciones del contexto sociopolítico y económico o “el conocimiento de la realidad terrible” (Entrevista No. 8, 2 de agosto de 2007:24) como dice en otra parte el mismo entrevistado, incidieron profundamente en ellos, al grado de involucrarse en acciones prácticas para enfrentar las problemáticas sociales.
- Todo lo anterior permite ubicar la labor de los integrantes de la CMPIO, en un campo de acción que supera en mucho el simple espacio escolar y como consecuencia brinda oportunidades de formación desde diferentes campos temáticos.

A manera de complementación, creo importante mencionar que las pláticas informales, con otros fundadores de la CMPIO, nos permiten entender que las relaciones que establecieron como organización con las universidades que se citan, fueron posible por la intermediación de muchos de los maestros que les impartieron clase desde el IIISEO -como se cita en un capítulo anterior-. Incluso, varios de estos eran egresados de esas universidades. Esto nos pone ante la posibilidad de que en un principio, los cursos eran propuestos por quienes provenían de las universidades citadas o por los maestros del IIISEO que tenían una visión distinta, en tanto ellos se introducían en los procesos de participación activa en las decisiones acerca de los cursos, lo cual fue conformando desde entonces ciertas características.

a) Características

A partir del momento en que la CMPIO empieza a participar en la toma de decisiones en su proceso de formación, es decir, cuando ya no solo se limitó a recibir lo que otros pensaban que le convenía, empieza a conformar una característica principal en ese proceso: la formación autogestiva. Cuando hablo de la formación autogestiva hago alusión a la capacidad de los docentes para organizar sus propios procesos de formación, seguramente con algunas dificultades.

Dentro de la formación autogestiva en la CMPIO subyacen a su vez dos características, de acuerdo con la versión recogida en una de las entrevistas: una es la autoformación y otra es la formación académica semiescolarizada.

a) La autoformación

Dentro de esta característica se encuentran aquellas acciones organizadas y desarrolladas entre los integrantes de la CMPIO, cuyos procesos generaron el intercambio, la reflexión, la discusión, el análisis y la construcción de conocimientos útiles para el trabajo docente (ver anexo 11), que en muchos casos llegó a ser un planteamiento distinto a los que se aceptaban y se promovían para el campo de la

educación indígena. Veamos a continuación un segmento de entrevista para argumentar esta aseveración

la coalición ha estado haciendo muchos intentos de formación docente, algunos muy interesantes que son de autoformación docente, ¿noo?, por ejemplo: yo ubicaría allí como autoformación docente, el, aquellos intentos de intercambios de experiencia en el medio indígena que impulsaba principalmente la Coalición, pero que convocaba a instituciones dentro del IEEPO y fuera del IEEPO, y un montón de maestros que a fines de los años ochenta y principios de los noventa se juntaban ya para intercambiar experiencias, este, educativas, y que logró crear una corriente muy interesante a favor y en contra de distintos planteamientos de la educación indígena, o sea, fueron experiencias que activaron mucho al magisterio (Entrevista No. 12, 11 de septiembre de 2007: 50)

Lo anterior se refuerza con la siguiente versión: “durante el ciclo escolar 1989-1990, se realizaron veintidós encuentros educativos en otras tantas zonas escolares (...) con seiscientos maestros y promotores bilingües” (CMPIO, 1990: 38)

Además, los integrantes de la CMPIO organizaban algunas veces con ayuda de algún experto, pero otras veces sin ayuda, talleres relacionados a la escritura y a la lectura de las lenguas originarias, entre los cuales, la construcción de vocabularios era solo una parte, según la versión del mismo entrevistado:

creo que también había otros esfuerzos de formación de los docentes, de intentos de estar, este, buscando actualizaciones pedagógicas, construcción de vocabularios, este se participaba en distintos eventos con o sin Rendón, este, es decir, donde estaba Rendón o donde no estaba Rendón, entonces, yo creo que la Coalición ha tenido, este, de manera

muy sería el interés de estar viendo la formación de los docentes en distintos aspectos (Entrevista No. 12, 11 de septiembre de 2008: 50)

b) Académica

Bajo esta característica, se ubican aquellas experiencias de formación que haciendo uso del esquema administrativo y de certificación de estudios instituidos, logran una adecuación entre los intereses formativos del estado y los propios de la CMPIO. Es cierto que era necesario para ellos obtener los créditos de estudios exigidos por el estado para desempeñar su labor, pero el hecho de no existir la modalidad que se apegara a sus necesidades de tiempo, por laborar en comunidades muy alejadas y dispersas, fue un espacio muy bien aprovechado para luchar por su establecimiento, y al no recibir apoyo para el pago de los profesores, se creó un espacio propicio para incorporar profesores con la visión formativa de la CMPIO, que laboraron en un principio sin recibir salario. Se abrió así un espacio en el que ellos incidían en la conformación de los fines educativos y de alguna manera en la conformación curricular.

Hablo concretamente de dos experiencias: La Secundaria para los Trabajadores de Educación Indígena (ESTEI) y La Escuela abierta de Antropología, dependiente de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH).

- La escuela secundaria para trabajadores de educación indígena.

La iniciativa para crear esta secundaria en la modalidad semiescolarizada, tuvo su origen en la CMPIO y obtuvo el apoyo de docentes de otros niveles educativos, que se sumaron al proceso de lucha para obtener su aprobación, finalmente se crea en 1983 (Bernal, 2002:7) Aquí estudiaron muchos integrantes de la CMPIO que no tenían este perfil académico.

- La Escuela abierta de Antropología.

El proceso para lograr la fundación de una subsede de la escuela de antropología en Oaxaca, fue similar al de la secundaria, la iniciativa surge en la CMPIO y se logra su establecimiento en el año de 1982. Los extractos de entrevista que aparecen más adelante, nos muestran ese proceso y el objetivo de esta escuela, desde la versión de uno de los exprofesores.

desde mucho antes de que hubiera Movimiento pedagógico, muchos años antes, la coalición ya tenía el interés, de, trabajaba en la formación, este, de los docentes; incluso en la, en la formación académica de los docentes, ¿noo?, tal vez, bueno, sin duda, el antecedente más importante es el de la, el funcionamiento de la escuela abierta de antropología, como un intento de formación académica de los docentes en la disciplina antropológica, que, que para mí fue una experiencia muy, este, interesante y que arranca todavía más para atrás, este, se arrancó en el año ochenta y dos (Entrevista No. 12, 11 de septiembre de 2008: 50)

Esta versión es reforzada por León cuando dice que el establecimiento de la licenciatura en Antropología social en Oaxaca, en la modalidad abierta, “respondió a peticiones constantes de los promotores culturales del desaparecido IIISEO”, (2005: 60)

El objetivo de formación en esta escuela, es el que cita el entrevistado a continuación:

el objetivo de estar en el aula, en el aula de antropología, en el aula universitaria, era, este, poder apropiarse de unas herramientas, formarse en una disciplina que les permitiera seguir un proceso de autoformación como docentes, o sea, no es que estuviera desligado de lo docente, sino que en la escuela de antropología no se enseñaba nada relacionado con la pedagogía, era, y el objetivo no era que se enseñara nada, ee, algo relacionado con la pedagogía, sino que se enseñara antropología, que se

aprendiera antropología y entonces eso le sirviera a los maestros para poder entender más acerca de su quehacer como maestros en el medio indígena (Entrevista No. 12, 11 de septiembre de 2008: 51)

De aquí se puede destacar la inclinación de los docentes de la CMPIO por gestionar su formación. También se puede ver que se empiezan a delinear algunos aspectos formativos para desarrollar mejor su trabajo en comunidades indígenas a través de herramientas antropológicas, aunque esta disciplina sea considerada como auxiliar de la pedagogía.

A través de estos largos, complejos y dinámicos procesos desarrollaron el valor y la capacidad de la autocrítica enfocada a su labor pedagógica y se involucraron en acciones para transformarla. Esto les planteó la necesidad de una formación realmente alternativa.

3.2. La formación alternativa: Una necesidad en el Movimiento pedagógico

Este apartado tiene la intención de dar a conocer los procesos de formación a los que están involucrados los docentes de la CMPIO, a partir del inicio y desarrollo del Movimiento pedagógico. Abarca el período que va del ciclo escolar 1995-1996 hasta la actualidad; es decir, comprende un lapso de 13 años.

El inicio del Movimiento Pedagógico es una referencia importante en esta etapa. A partir de aquí la formación docente ha tomado gradualmente un enfoque diferente propiciado por la autocrítica y por las necesidades teórico-prácticas que implicó y aún implica el desarrollo del Movimiento Pedagógico.

3.2.1 Factores desencadenantes de la necesidad de una formación alternativa

a) La autocrítica

Un primer elemento importante a destacar en el inicio de este nuevo proceso tiene que ver con la capacidad y el valor de mirar de manera crítica su propio trabajo, reflexionar sobre sus resultados y el rol que juegan en sus procesos educativos. A continuación una pequeña muestra de ello, desde las palabras de uno de los líderes internos de la CMPIO.

seguíamos cometiendo algunos errores o seguíamos teniendo una práctica, un trabajo escolar de muchos años que no había beneficiado en gran parte a los pueblos y a las comunidades, por ejemplo: algo que seguíamos haciendo antes y después del movimiento magisterial, que es muy notorio, es el, es el asunto de, de seguir participando en un trabajo que nos llevaba a colaborar en la desaparición de las lenguas, de las lenguas indígenas, en seguir colaborando en que las culturas y los conocimientos de los pueblos siguieran desapareciendo en nombre de la modernidad, en nombre de la educación (Entrevistado No. 6, 12 de noviembre de 2006: 11)

En la actitud de los integrantes de la CMPIO, las lenguas y los elementos que conforman la cultura indígena, habían sido considerados como elementos de una cultura atrasada, pertenecientes al pasado; como ha sido históricamente, en cambio, la escuela es sinónimo de modernidad.

De esto se deriva que lo que la escuela promueve es la verdadera cultura, es lo actual, es lo moderno, por eso en contraposición a lo indígena, resalta el español como materia de enseñanza y como lengua de instrucción y los contenidos de las materias curriculares reflejan los elementos de la cultura que esta lengua representa. Una práctica educativa que se alimenta de esta perspectiva, contribuye a la desaparición de las lenguas y culturas indígenas, porque no han sido entendidas como propuestas de vida diferentes, que enriquecen las propuestas de vida de la humanidad.

Así, en vez de añadir elementos o procesos a favor de la lengua y la cultura propia, se le restó a la comunidad y a los pueblos, por iniciar o continuar procesos de desvaloración lingüística y cultural, que a la larga se tradujo en lenguas y culturas para los espacios sin prestigio o en desuso y pérdida, en el peor de los casos.

En el siguiente segmento se muestran otros datos que refuerzan lo dicho antes.

(...) a pesar de la educación indígena, las lenguas están desapareciendo y en muchos casos promovidos por la misma educación. Sus culturas, sus saberes están desapareciendo; pero por otro lado, tampoco hay un conocimiento profundo de los conocimientos temáticos, de las áreas educativas, es decir, de español, de matemáticas, ee, de los ejemplos estos que hemos visto de la ecología, de la geografía, la historia; no hay un conocimiento profundo, entonces, eso hablamos por nosotros que trabajamos en el nivel (Entrevista No. 6, 12 de noviembre de 2006: 17)

De lo anterior se obtienen las siguientes abstracciones:

- El hecho de que una escuela esté adscrita al subsistema de educación indígena no significa que sus docentes realicen un trabajo donde se reconozca el uso de la lengua y la cultura de los niños como un derecho humano, como una riqueza cultural de la humanidad, ni como una herramienta pedagógica que facilite los procesos de aprendizaje y que los haga significativos y útiles.
- Los docentes que laboran en este subsistema, son originarios de comunidades indígenas, hablan su lengua y practican su cultura. Sin embargo, eso no ha sido una garantía para impulsar prácticas docentes que promuevan el valor y el respeto por la diversidad, entendidas como propuestas de vida diferentes.

- El subsistema de Educación Indígena no les ha proporcionado una formación para trabajar de manera diferente.
- La historia académica de los docentes indígenas, también es resultado de políticas educativas y de actitudes docentes frente a su realidad. Esta historia académica abarca diferentes momentos que comprenden desde la educación básica, el nivel medio superior y el nivel superior. Significa que ellos en tanto hablantes de una lengua diferente al español y ser parte de una cultura diferente a la que promueve la escuela, también tuvieron las dificultades que ahora reproducen en sus alumnos, lo que trajo como resultado un bajo dominio de los contenidos curriculares de su formación en todos los niveles académicos. En general ellos han pasado por un proceso de desvaloración de su lengua y cultura, y muchos tampoco pudieron formarse correctamente en la cultura que promueve la escuela.

Por todas estas y otras razones, los docentes de la CMPIO, concluyen en su autocrítica que han contribuido en la desvaloración y pérdida de la lengua y la cultura indígena, a través de la actitud y el rol que han asumido frente a ellas; y comprenden que corregir este problema.

- a) Las necesidades teórico-prácticas que implicó e implica el movimiento pedagógico.

El desarrollo del Movimiento Pedagógico requirió cambios importantes en la concepción y en la práctica del rol de los docentes, entre otras razones, por las siguientes:

Primero: Su objetivo es contribuir en la construcción de propuestas educativas viables para las comunidades indígenas (CMPIO, 2006: 365 y Acevedo, 2004: 530)

Segundo: Se desarrolla bajo una modalidad plural; esta incluye “la participación de niños, padres de familia, maestros y autoridades de 320 comunidades y demás personas interesadas en la transformación de la educación” (Acevedo, 2004: p. 530).

Tercero: Se rige por principios como dice uno de los entrevistados: “pensamos en que teníamos que tener algunos principios, que el movimiento no podría ser así nomás, a ver que sale, ¿noo?, sino que tenía que guiarse por principios marco” (Entrevista No. 6, 12 de noviembre de 2006: 13) y cita los siguientes:

- Trabajar para el fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas.
- Democratizar la educación. (Este principio cambió en el periodo escolar 2006-2007, por: Comunalizar la educación)
- Hacer presente la ciencia en las escuelas indígenas.
- Humanizar la educación.
- Promover la producción en las comunidades indígenas conservando el medio ambiente y los recursos naturales.
- Hacer presente el arte y la tecnología en las escuelas indígenas.

Participar en un movimiento educativo desde las perspectivas mencionadas, los enfrentó a la necesidad de mirar de manera distinta la educación para niños indígenas, a entenderla desde otras perspectivas teóricas, a usar nueva información, a emplear actitudes distintas y a manejar habilidades y herramientas metodológicas diferentes, que fueran acordes al proceso que estaban iniciando. Esto los llevó al reconocimiento de la necesidad de una formación específica, que se hiciera corresponder con los requerimientos del trabajo dentro del Movimiento Pedagógico, como se ilustra a continuación:

uno cuando se fija los objetivos de un movimiento pedagógico o de una actividad, tiene que buscar la capacitación donde la encuentre, hay que buscar la capacitación, los cursos que normalmente da DGEI, que da el

PAREIB, pues son cursos, que, generales vamos a decir, no quiero decir que no sirvan, pueden servir, pero, iniciamos una capacitación, iniciamos varios talleres, nos apartamos un poco de los talleres de la DGEI, de los talleres del PARE o PAREIB como se nombró después, implementamos nosotros otro tipo de talleres (Entrevista No. 6, 12 de noviembre de 2006: 16 y 17).

El Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), pasó a ser después Programa para Abatir el Rezago de la Educación Básica (PAREB), luego Programa para Abatir el Rezago de la Educación Inicial y Básica (PAREIB) y últimamente se denomina Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago de la Educación Inicial y Básica (ACAREIB). Este programa gubernamental ha cambiado de nombre pero no la perspectiva de sus acciones ni sus fines. Tiene varios componentes pero el quinto se enfoca hacia la implementación de “programas de actualización y cursos de capacitación” Mena y Ruiz, 1998: 182) con el objetivo de facilitar a los docentes el logro de del perfil de egreso estipulado en los planes y programas de estudios para sus alumnos

Lo anterior significa que la capacitación proporcionada por el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), a través de las instancias correspondientes, entre las que figuran las que cita el entrevistado, ha sido insuficiente porque no aporta herramientas para enfrentar las situaciones específicas de un Movimiento Pedagógico.

Desde esta misma perspectiva, la formación docente de la propia CMPIO también tuvo que cambiar de enfoque, según comenta uno de los asesores externos:

entonces, el cambio que noto yo, es de que ya no se trataba de formarse en una disciplina auxiliar del trabajo pedagógico, sino ahora formarse directamente en técnicas pedagógicas, en conocimientos pedagógicos, en actividades pedagógicas. No es lo mismo investigar el sistema de

cargos que hacer investigación de etnografía en el aula, ya las cosas son diferentes, o hacer un trabajo de revisión de planes y programas de estudio, las cosas eran ya diferentes, entonces, de lo que se trataba ahora era de formarse dentro de corrientes pedagógicas, conocer más acerca de los trabajos que se hacen en otras partes y de poder aprender a utilizar recursos, este, tecnológicos en apoyo a la educación, que fue lo que resultó con el video, y la posibilidad de hacer investigación en el aula, entonces, se orientó más, entonces, también hacia la formación más docente, de elaboración de libros de texto, de técnicas de trabajo frente a grupo, o sea, ya en ese sentido es que pienso yo que la formación como, o sea, estudiar para formarse, pasó de cuando fue un intento de formarse en una disciplina auxiliar, y después del movimiento pedagógico, formarse en la disciplina central de la docencia, que es la pedagogía (Entrevista No. 12, 11 de septiembre de 2008: 51).

Los cambios que resaltan son:

- La formación en diferentes campos del conocimiento cambia y se centra ahora en lo fundamental de la docencia: lo pedagógico.
- La formación pedagógica incluye, desde la perspectiva del entrevistado, el conocimiento de corrientes pedagógicas, técnicas pedagógicas y el conocimiento de otras experiencias.
- Aparece un elemento poco común: la elaboración de libros de texto para niños indígenas, por los mismos docentes.
- Otro aspecto que sale de la cotidianeidad es el inicio de la investigación educativa desde el aula, la escuela y la comunidad por los asesores, el comité de la CMPIO y los propios maestros. Las realidades educativas se captan con el uso de la tecnología y se emplean como material de reflexión y análisis colectivos, en las sesiones de formación.

Así la formación docente autogestiva en la CMPIO, se orienta a satisfacer las necesidades y a resolver los problemas psicopedagógicos, metodológicos y teórico-prácticas a los que se enfrentan al impulsar el Movimiento pedagógico

3.3. Los cursos y talleres: dos modalidades de formación más comunes en la CMPIO.

La formación docente en la CMPIO se impulsó principalmente a través de cursos y talleres como se cita más adelante:

implementamos nosotros otro tipo de talleres, uno de los primeros talleres fue sobre teorías del aprendizaje, es decir, si nosotros trabajamos como maestros tenemos que conocer cómo aprenden los niños, por eso fue uno de los primeros talleres el de teorías del aprendizaje, otro de los talleres que estuvo entre los primeritos fue el asunto, dee, de cómo hacer proyectos en el aspecto cultural y educativo, ¿noo? Otro más fue sobre aprendizaje y desarrollo, estos los tuvimos con, la mayoría de éstos con Juan Luis Hidalgo de la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano y por otro lado, teníamos que ver el asunto de las comunidades, entonces con Juan José Rendón empezamos a ver todo lo que él trabajó sobre este concepto de la comunalidad y tuvimos algunos talleres sobre el diálogo cultural, ¿noo? El diálogo cultural fue una metodología de Juan José Rendón de cómo sistematizar y defender las culturas indígenas, entonces también por allí le dimos un poco, eso por mencionar algunas cuestiones de la capacitación (Entrevista No. 6, 12 de noviembre de 2006: 13)

Lo que se observa aquí es que algunos de los temas abordados en los talleres, son aquellos que también se trabajan en la formación docente institucionalizada, por ejemplo: teorías del aprendizaje, aprendizaje y desarrollo, elaboración de proyectos

en el aspecto cultural y educativo; a diferencia de la comunalidad y la metodología de diálogo cultural.

Otros cursos y talleres no mencionados en las entrevistas, fueron recuperados a través de charlas informales y en el archivo de la CMPIO. Estos cursos y talleres son: Diseño curricular, Nuestra palabra en nuestras lenguas, tequio pedagógico, sistematización de experiencias educativas, apicultura, nutrición: germinados, agricultura orgánica, mejoramiento del maíz criollo, polinización manual del maíz, maíz transgénico, establecimiento de viveros, injertos y reproducción de árboles por acodo aéreo, medicina tradicional, abono orgánico: composta, lombricultura y apicultura.

3.3.1. Panorama general de los cursos y talleres

Para comprender la formación alternativa de la que trata este capítulo, se describe brevemente cada uno de los cursos y talleres y se menciona a quiénes estuvo dirigido.

- Teorías del aprendizaje

Este curso estuvo dirigido a supervisores y comisiones pedagógicas. La intención fue que ellos lo reprodujeran con los docentes de sus zonas. Aquí se trabajaron los planteamientos de Skinner, Ausubel, Piaget, Bruner y Vigotsky.

Según Pérez y Sacristán (1992), las teorías del aprendizaje conforman un variado conjunto de marcos teóricos que a menudo comparten aspectos y cuestionan otros o incluso, suponen postulados absolutamente contradictorios.

Las teorías trabajadas en el curso se clasifican al menos en dos vertientes teóricas: El conductismo y el cognitivism.

- El conductismo: postula el aprendizaje por condicionamiento a través del modelo de estímulo-respuesta (E- R) Entre sus representantes se ubican Pavlov y Skinner.

- El cognitivismo postula la construcción del conocimiento, entre sus diferentes corrientes se localizan: a) la psicología genético-cognitiva, entre sus representantes encontramos a Piaget, Bruner y Ausubel; y b) psicología genético-dialéctica; entre sus representantes se localiza Vigotsky.

- Aprendizaje y desarrollo una propuesta pedagógica para educación preescolar

Este fue un curso dirigido a un grupo de docentes de educación preescolar, se desarrolló durante varias sesiones y tuvo como objetivo principal, brindar herramientas para conocer mejor al niño a fin de dirigir su desarrollo de manera pertinente.

Una de las ideas principales que se planteó es que el niño es mucho más inteligente de lo que hemos imaginado y que los jardines de niños y los centros de educación preescolar no están ofreciendo lo que los niños necesitan, como consecuencia estas instituciones fracasan. Para conocer al niño no es suficiente estar a su lado, se necesita teoría. El curso se basó principalmente en la teoría de Bruner, pero con apoyo de las teorías de Piaget y Vigotsky¹⁰.

A diferencia de otros cursos, quienes asistieron a éste no tenían el compromiso de reproducirlo con sus compañeros de zona, sino de poner en práctica lo aprendido y llevar sus experiencias a la siguiente sesión para socializarlos y a partir de las preguntas presentadas o de los resultados en general, el asesor reenfocaba su trabajo, para aclarar o enriquecer la comprensión de los docentes.

¹⁰ Datos obtenidos de la relatoría del curso durante el periodo que abarca los días 30 de noviembre al 4 de diciembre de 1998.

- Sistematización de experiencias educativas¹¹

El curso-taller estuvo dirigido a supervisores, comisiones pedagógicas y la comisión de proyectos productivos

Aquí se empleó la mayor parte del tiempo para conocer teóricamente qué es la sistematización. Se planteó que sistematizar es organizar las experiencias que tenemos y lograr saber lo que sabemos; esto último se logra mediante la reflexión a través del cual se produce el conocimiento. Para sistematizar una experiencia es necesario plantear preguntas en torno a ella y reflexionar para descubrir qué es lo que se ha aprendido de esta experiencia.

También se destinó un tiempo para trabajar por equipos algunos ejercicios de sistematización, teniendo como base algunos aspectos de su experiencia educativa y la historia de la CMPIO.

- Diálogo cultural

El diálogo cultural es una metodología para sistematizar y defender las culturas indígenas. Consiste en acciones comunicativas y educativas concientizadoras, basadas en el diálogo y la problematización propuesta por Paulo Freire. Tiene como finalidad identificar y clasificar los elementos culturales característicos de cada pueblo, conocer el estado de conservación y desplazamiento y decidir un plan de acción para promover su rescate y/o desarrollo. Es una metodología que se aplica a través de talleres llamados también de diálogo cultural (ver anexo 12) para los fines descritos (Rendón: 1997: 27)

¹¹ La información de este punto se obtuvo de la relatoría del taller y se encuentra en el archivo del Movimiento Pedagógico de la CMPIO.

Varias sesiones de este taller fueron dirigidas a supervisores, comisiones pedagógicas y algunos docentes, a fin de compartirlo con los compañeros de sus zonas escolares.

- La comunalidad

En un principio fue un taller dirigido a supervisores y comisiones pedagógicas y a un número reducido de docentes, para reflexionar y comprender la comunalidad. En la actualidad es un enfoque en el que se apoya la formación docente de la CMPIO.

La comunalidad se entiende como el modo de vida de los pueblos originarios oaxaqueños, es decir se refiere a la forma como se vive y se organiza la vida en las comunidades. Se compone de relaciones profundas de parentesco y de reciprocidad familiar, interfamiliar, con el territorio donde se vive y con la naturaleza en general. Tiene cuatro elementos fundamentales: el poder comunal, el trabajo comunal, la fiesta comunal y el territorio comunal (Maldonado: 2005, Rendón, 2002 y Martínez 2003)

Entendiendo la comunalidad es como podemos acercarnos de manera más comprensiva al concepto de educación comunal o educación comunalista que es el enfoque de la formación docente en la CMPIO.

La formación entendida desde la comunalidad se basa de manera profunda en las relaciones y en la reciprocidad. Entendida así, la educación es un acto humano, social y público que pone en el centro al sujeto colectivo e individual. Es una construcción colectiva a beneficio de la comunidad y de los individuos.

- Tequio pedagógico

El tequio es una forma de trabajo comunal gratuito, que todos los ciudadanos de una comunidad tienen la obligación moral de aportar, en la realización de obras de beneficio comunitario (Maldonado: 2005, 27).

De la filosofía del tequio se deriva el nombre y significado de un proyecto de formación de docentes como investigadores de su propia práctica, denominado tequio pedagógico: colaboración pedagógica en comunidad, cuyo énfasis se centró en la situación actual de las lenguas y culturas de 9 comunidades involucradas en el proyecto que se ubican en diferentes regiones del estado (ver anexo 13 y 14). El objetivo expreso para todos los involucrados fue: “trabajar para fortalecer y mantener el uso y vitalidad de nuestras lenguas y culturas en los hogares, escuelas y comunidades, así como construir una pedagogía que promueva el bilingüismo oral y escrito, en colaboración comunitaria” (CMPIO, 2003: 7).

La filosofía de tequio se entiende en este proyecto, como la obligación moral de compartir de manera gratuita entre todos los involucrados¹², los diferentes procesos vividos en cada escuela, esto es, socializando los aportes o descubrimientos, las dudas, los problemas, las soluciones particulares, aportando conocimientos, experiencias, opiniones, expectativas, etc.

Este proyecto tuvo una duración de dos períodos escolares e implicó, de parte de los docentes, un trabajo intenso extra a la práctica educativa asalariada, abarcando las tardes y muchos fines de semana, no sólo para trabajar desde su comunidad sino para reunirse entre los involucrados en el proyecto, pero pertenecientes a otras comunidades, lo que implicó a su vez, un aporte económico (CMPIO: 2003).

- Desarrollo lingüístico

A través de estos talleres se capacitó a grupos numerosos de docentes, en algunos casos a zonas completas o abarcando a dos o tres zonas escolares en su totalidad, donde sus integrantes eran hablantes de la misma lengua. Tuvo como objetivo acercar a los docentes al conocimiento y uso de las propuestas de alfabeto

¹² Veinticuatro docentes-alumnos; los padres de familia, las autoridades y la población en general de las comunidades donde laboraban los docentes en formación; el comité de la CMPIO y los asesores académicos del proyecto.

de las lenguas indígenas. En las diferentes sesiones se crearon procesos de reflexión sobre la situación histórica de la lengua y la cultura de los docentes y de las comunidades. Como resultado se iniciaron trabajos de redacción de textos que en muchos casos se convirtieron en libros elaborados de manera artesanal. En general este taller aportó elementos teóricos y prácticos a los docentes para retomarlas en las aulas.

En un principio este taller fue impulsado por el comité de la CMPIO, pero posteriormente algunas zonas escolares tomaron el control del seguimiento, poniéndose en contacto con las instituciones o profesionistas que les aportaban el apoyo, entre ellas el Centro de Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca (CEDELIO), y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de la subsede de Oaxaca.

- Nuestra palabra en nuestras lenguas

Este taller estuvo dirigido a docentes seleccionados bajo el criterio de que fueran sujetos comprometidos con el cambio en su rol educativo. Los objetivos del taller fueron

reconocer el valor importante del desarrollo de la lengua oral, la lectura y la escritura de las lenguas originarias como componentes intrínsecos de la cultura y de la identidad originaria, así como desarrollar estas mismas competencias en español considerado un recurso necesario para la comunicación nacional e internacional y finalmente facilitar la creación y la adaptación de libros, con y para los niños, escritos en lenguas originarias.
(CMPIO, 2003: 4)

Las sesiones de formación docente se centraron principalmente en¹³:

¹³ Estos datos se obtuvieron del archivo de la CMPIO

- Proveer una base teórica fundamental sobre el desarrollo de la primera y la segunda lengua.

 - Enseñar y practicar estrategias del desarrollo de la primera lengua, empleando los libros escritos en lengua indígena.

 - Enseñar y practicar estrategias del desarrollo de la segunda lengua, empleando los libros escritos en español como segunda lengua.
- Nidos de lengua

Los nidos de lengua son espacios para revitalizar las lenguas originarias, se implantó por los maories en Nueva Zelanda (ver anexo 14) desde 1981¹⁴. Experiencias del mismo tipo se implementan en Cochiti pueblo¹⁵, Estados Unidos. La CMPIO creó seis nidos de lengua en diferentes comunidades de Oaxaca y cuatro más están en proceso de formación¹⁶. Se eligieron comunidades interesadas en la recuperación de la lengua y la cultura y que han participado activamente en el Movimiento pedagógico. Es decir, donde ya existía un proceso de trabajo iniciado en la comunidad. En estos espacios son llevados los niños en edad maternal y de preescolar donde no existe este nivel educativo. Ahí se le habla solamente en la lengua originaria en revitalización, a través de la cual se le transmiten los conocimientos y valores desde la propia cosmovisión. Estos funcionan con la participación voluntaria de padres de familia y autoridades. Los docentes también aportan voluntariamente un porcentaje importante de trabajo extrasalarial.

En el taller que se trabaja con ese nombre en la CMPIO: “participan, llegan autoridades, llegan mamás y papás de familia, llega maestros” y “este, bueno, ese es, una, un proyecto muy importante que está creciendo rápido, rápido” (Entrevista No. 11, 26 de agosto de 2008: 43)

¹⁴ Documento de trabajo inédito de la CMPIO.

¹⁵ Esta es una experiencia que yo conozco personalmente.

¹⁶ Datos abstraídos del archivo de la CMPIO.

Su finalidad es brindar herramientas a los docentes, a los padres y a las autoridades locales para trabajar en los nidos de lengua, pero los participantes en el taller no solo reciben capacitación, sino aportan sus conocimientos y experiencias para construir colectivamente una propuesta que se apegue a las características particulares de las comunidades oaxaqueñas.

Este enfoque de formación se caracteriza por compartir la responsabilidad educativa, y en este sentido se incorpora a los agentes educativos silenciados históricamente. Otra de sus características es que implementan acciones de investigación acerca de la crianza de niños desde su cultura indígena para rescatar elementos que puedan guiar la construcción de un proyecto de formación de docentes para ese nivel. En este sentido concuerda con los planteamientos de Stenhouse en la perspectiva de comprender para mejorar la formación docente, pero no en el sentido de que solo otros comprendan, sino este proceso involucra a los docentes en formación, como una condición necesaria, para lograr transformar su práctica (1987: 141)

- Educación inicial

El nivel de educación inicial se crea en la CMPIO con la reforma educativa de 1992¹⁷. Desde sus inicios atendió a madres de familia y posteriormente a los niños que aún no entran en la cobertura de educación preescolar. Sus planteamientos y prácticas educativas chocan con las ideas que sobre lo mismo tienen las comunidades¹⁸.

Sobre los procesos de formación en educación inicial recogimos el siguiente comentario:

el tercer proyecto que está iniciando en los últimos meses, ee, hubo gran preocupación por los de educación inicial, que de lo que nos contó Nora,

¹⁷ Documento de trabajo inédito de la CMPIO.

¹⁸ Documento de trabajo inédito de la CMPIO.

ee, Eleanor, estaban los compañeros, de, casi en completo abandono en las zonas y en la jefatura y, bueno hace quizás tres meses, ee, cuando llegué yo de un viaje me informaron que habían hecho una comisión para trabajar con ella, comisión voluntaria y que yo era una voluntaria de esa comisión (risa), pero ha sido muy interesante, especialmente ahora que trabajamos el nido hay mucho, mucho, mucha correlación entre la preocupación del nido y el no sentido del programa oficial de inicial (Entrevista No. 11, 26 de agosto de 2008:. 43)

En este nivel trabajan 34 mujeres. Ellas no habían recibido atención específica ni de ningún tipo en la formación dentro del Movimiento Pedagógico. La educación inicial atiende a niños de la misma edad que los nidos de lengua y ambas involucran la participación de los padres, por lo que la investigación y las demás acciones que se están implementando en los nidos son de gran apoyo para iniciar la formación de las docentes e este nivel educativo.

El taller para formarlas está en proceso de diseño colectivo:

tú no estabas, pero en la última semana del curso empleamos videos que hicimos en entrevistas con abuelas y mamás en cuatro comunidades, para recuperar de esta señoras sus prioridades y prácticas en criar a sus chiquitos, también como yo filmé, todos estamos filmando a la vez las actividades de los niños chiquitos, de edad de inicial maternal; y la intención es profunda realmente, la intención es regresar a los niños y a las comunidades para saber cuales son las actividades naturales de los niños chiquitos, cuales son las expectativas y esperanzas de los mismos padres de familia, abuelos, en cuanto al desarrollo de los niños. Estamos tratando de quitarnos las expectativas occidentales, Piaget, Vigotsky, aa, Montesory, etc. Estamos tratando de profundizar nuestro conocimiento, de esas, de esos teóricos; pero regresar a las comunidades para documentar y saber, aprender de ellos e ir viendo cómo crear una

experiencia de educación inicial desde la comunalidad, que también es la necesidad de los nidos, porque lo que hemos visto es que hasta los abuelos cuando se decide trabajar la lengua originaria en un mundo, ee por todos lados vemos que los mismos abuelos pueden tener solo un año, dos años de escuela formal, pero se viene a la mente prácticas didácticas muy tradicionales, hasta con planas, así que nos debe de empujar llegar a la comunidad para tratar de rescatar y, documentar y aprender las formas más naturales en las casas, para ver si podríamos encontrar una posibilidad de formación no solo de los maestros, sino de los mismos padres y madres, pero también los abuelos para quitarles esas ideas tradicionales cuando uno habla de enseñar lengua y este darles confianza en sus propias formas de criar a sus hijos y nietos (Entrevista No. 11, 26 de agosto de 2008: 43)

El proyecto de formación docente se construye desde las expectativas de crianza de los niños en las comunidades. La crianza de los niños implica un proceso de desarrollo cultural, es decir: “el aprendizaje y el pensamiento siempre están situados en un contexto cultural y siempre dependen de la utilización de recursos culturales” (Bruner, 2000: 22), por lo que no descuidan este enfoque.

Los aportes teóricos occidentales constituyen un apoyo pero no puede aplicarse como una norma estricta, pues los primeros descubrimientos de las investigaciones indican que no ayudan a profundizar en los conocimientos sobre las prioridades y las prácticas de crianza, basadas en la comunalidad.

- Curso de inducción a la docencia:

Los jóvenes contratados en 2007 con estudios concluidos de bachillerato para incorporarse a la docencia en la CMPIO, no recibieron la capacitación que la DGEI ofrece a los de nuevo ingreso. Además, existían algunos con uno, dos o tres años de servicio que tampoco recibieron esta capacitación, como dice una de las asesoras

del curso “hemos trabajado con 52 participantes siempre de nuevo ingreso, de quizá no más de tres años, cuatro años de servicio; pero que nunca han tenido este tipo de curso, unos, ee, uuf, que acaban de entrar” (Entrevista No. 11, 26 de agosto de 2008: 43).

Ante esta carencia la CMPIO definió su propia estrategia de formación, mediante un proyecto que denominó propuesta educativa de formación comunal intercultural para maestros de pueblos originarios¹⁹. El tiempo y la modalidad de su desarrollo es muy distinta a los otros cursos trabajados en la CMPIO. Este inició con un mes intensivo durante el periodo de receso de clases de julio y agosto, después un periodo de una semana en vacaciones de diciembre, una semana en las vacaciones de abril y dos días al finalizar el período escolar 2007-2008. Tuvo como objetivos²⁰ a) Formar comunal e interculturalmente a maestros de pueblos originarios para la atención de la diversidad cultural y lingüística de las comunidades originarias, b) Formar maestros investigadores de su propia práctica docente y c) Formar cuadros pedagógicos de la CMPIO, que impulsen el trabajo educativo.

En una sesión de trabajo de directivos de la CMPIO, rescaté información referente a los contenidos temáticos abordados en este curso y que cito a continuación: elaboración y uso de material didáctico, planeación didáctica, educación comunal, pedagogía de 1ª y 2ª lengua, creatividad efímera, regeneración cultural, juego teatral, filosofía mesoamericana, estrategias para construir poemas, plan y programas de educación primaria, plan y programas de educación preescolar, nutrición básica, educación bilingüe, material reciclable, proyectos de aprendizaje, lecto-escritura bilingüe, la CMPIO y el Movimiento Pedagógico, la cultura del maíz, taller de serigrafía, participación sindical, danza, modelos educativos, nido de lengua, diagnóstico lingüístico y biografía lingüística.

¹⁹ Dato abstraído de un documento de trabajo inédito de la CMPIO.

²⁰ Estos datos se obtuvieron del archivo de la CMPIO.

En el desarrollo de este curso colaboraron diferentes académicos comprometidos con la transformación de la práctica docente a favor de los niños indígenas.

- Proyectos productivos.

En la CMPIO existe una Comisión bajo el nombre de proyectos productivos. Se ha encargado entre otras cosas de organizar talleres dirigidos a docentes y directivos a fin de proporcionarles herramientas teórico-prácticas para desarrollar el principio orientador del Movimiento Pedagógico: impulsar la producción y proteger el medio ambiente. Los talleres han sido diversos, a continuación se menciona la mayoría de ellos: agricultura orgánica, mejoramiento del maíz criollo, polinización manual del maíz, maíz transgénico, establecimiento de viveros, injertos y reproducción de árboles por acodo aéreo, medicina tradicional, abono orgánico: composta, lombricultura y apicultura.

A partir de los datos anteriores, se presenta una primera clasificación curricular de la formación en la CMPIO: Currículum conocido y currículum nuevo

Currículum conocido	Currículum nuevo
<ul style="list-style-type: none"> • Teorías del aprendizaje, • Aprendizaje y desarrollo, • Elaboración de proyectos (centrados en el aspecto cultural y educativo) • Etnografía en el aula (En la UPN. Se toca de manera muy superficial) 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo cultural • La comunalidad • Tequio pedagógico • sistematización de experiencias educativas²¹ • Nuestra palabra en nuestras lenguas • Proyectos productivos.

²¹ Este no es un tema nuevo, pero sí un intento de práctica reciente en la CMPIO. Su práctica novedosa en la CMPIO en el sentido de que es una tarea relegada tradicionalmente a los especialistas.

Al intentar esta somera clasificación estoy consciente del riesgo de caer en una posición esquemática y estática de la realidad, porque esta siempre es dinámica, pero el objetivo es mostrar cuales son los aspectos que ayudan a construir la transformación de la práctica educativa y desde qué enfoque.

3.3.2. Algunos resultados

Aquí se presenta un panorama general del impacto de los procesos de formación en los docentes. Las impresiones y los datos que se ofrecen son mínimos. Se obtuvieron a través de entrevistas, pero ninguna abarca a los docentes que se forman a través de los procesos actuales en la CMPIO, caracterizados por retomar la realidad escolar y comunitaria, como punto de partida para iniciar las reflexiones colectivas y construir una pedagogía que responda a la diversidad, por lo que esta es una limitante, pero nos acerca brevemente al conocimiento de lo que ocurre con algunos docentes.

En el primer caso la intención fue conocer los impactos positivos de los cursos y talleres, es decir, saber de manera específica cómo le han favorecido esos procesos formativos.

En los tres últimos casos el interés fue conocer el impacto general de la formación. Se les pidió que dijeran los nombres de los cursos que han recibido de parte de la CMPIO en el marco del Movimiento Pedagógico y que comentaran algo sobre cada uno de ellos.

a) Impactos positivos

En esta sección solo se presentan los impactos positivos, desde la perspectiva de logros del proceso formativo.

Caso único.

La docente tiene 18 años de servicio, ha trabajado mayormente en el nivel de educación preescolar y dos o tres años en el nivel de primaria. Tuvo el cargo de comisión pedagógica en su zona escolar por un ciclo lectivo. Está en proceso de titulación por la Universidad Pedagógica Nacional.

Los cursos y talleres que la docente ha tomado le han favorecido, según su propia versión, fundamentalmente en dos aspectos: a) para desarrollar una identidad hacia la CMPIO y b) le han brindado diferentes herramientas para fortalecer y resignificar su trabajo docente, como se nota más adelante, desde la propia voz de la entrevistada.

- Identidad hacia la CMPIO

Yo me siento contenta de pertenecer a la CMPIO. Cuando hablo de diferencias, es sobre todo a la que nosotros tenemos con respecto a más actualización pedagógica. La mayoría de los que estamos en la coali asistimos a cursos programados por la misma y con gente especializada como Juan Luis Hidalgo y Lois, y eso nos hace sentirnos más seguros y firmes en el desarrollo de nuestra práctica, porque tenemos los elementos o herramientas para trabajar.

- Herramientas que fortalecen y resignifican su trabajo docente, desde diferentes perspectivas, por ejemplo:

- Para desarrollar su trabajo con confianza

Al participar en los diferentes proyectos me ha favorecido mucho porque eso me da más confianza en el trabajo que realizo. Esto me lleva a recordar por ejemplo: cuando tengo una reunión de padres de familia o también en algunos otros talleres con compañeros de otra jefatura y

discutimos sobre nuestra práctica, en específico sobre el trabajo comunitario que se desarrolla en las escuelas de nuestra jefatura, podemos defender sin ningún problema nuestro trabajo, porque tenemos las herramientas teóricas-prácticas y con resultados positivos.

- Para establecer relaciones de trabajo con sus compañeros

Se establece una relación de trabajo más estrecha para compartir experiencias, es algo de lo que más he valorado dentro del Movimiento Pedagógico, pues en cada oportunidad que se nos presenta aprendemos estrategias, técnicas y métodos que otros compañeros nos presentan y eso enriquece el trabajo propio, pues vamos mejorando, combinando, cambiando, sugiriendo trabajo tanto en nuestro centro de trabajo como fuera de él. Además, de que se mantiene una relación más estrecha de trabajo con muchos otros compañeros, y al mismo tiempo aprendemos a recibir sugerencias y críticas y no nos encerramos únicamente en lo nuestro; aunque ha sido difícil para muchos aceptar la propuesta de otros, pero en el ambiente de confianza que se ha creado en la zona, ya hemos superado ese egocentrismo, digo si no al 100% pero si en buena medida, y usted se ha de acordar de los agarrones que a veces nos damos cuando alguien nos hace alguna observación, pero al final todos salimos convencidos y ya entre compañeros más de confianza tratamos de confirmar o reafirmar el trabajo.

- Para tener elementos que dan otra visión del trabajo docente

En cuanto a los cursos o proyectos que la CMPIO ha organizado y que han influido para que de algún modo, nosotros tengamos otra visión del trabajo es porque obtenemos mas elementos sobre todo teóricos, que comparados posteriormente en la práctica y llevados a un análisis mas profundo en un momento de reunión y trabajo colegiado, ha provocado

que nuestra forma de pensar en cuanto a nuestra identidad, como originarios de una comunidad "originaria" por un lado y la importancia de nuestro trabajo docente por otro lado, nos ponga a pensar y repensar nuestro trabajo y su importancia para nuestras comunidades, niños y jóvenes de los cuales se espera también un cambio.

Es difícil conocer los impactos positivos que se derivan de la formación a través de una sola entrevista, pero estos datos nos dan alguna idea de lo que ocurre con los docentes más entregados al Movimiento pedagógico y comprometidos con los procesos de formación.

El discurso que se maneja, a pesar de acercarnos un poco a la realidad, no nos permite comprender clara y completamente cómo es la práctica educativa concreta, lo que nos remite a comprender que para conocer esa realidad educativa escolar, las entrevistas no son una herramienta adecuada para hacerlo, se requiere estar en el aula y en la comunidad y observar las acciones concretas.

Lo que sí se muestra a través de su discurso es una plena identidad con la CMPIO, la fortaleza de la identidad indígena, el convencimiento de que la formación que recibe le aporta herramientas diferentes o ausentes en los cursos institucionales, así mismo, dicha formación ha propiciado relaciones de trabajo entre compañeros y estrategias de pedagógicas que involucra a las comunidades. Esto es un gran avance, lo que hace falta es conocer la práctica concreta que no es posible a través de estas entrevistas.

b) Impacto general

Primer caso.

La docente entrevistada tiene 28 años de servicio, trabaja en el nivel de educación primaria, ha desempeñado el cargo de comisión pedagógica en su zona

escolar por un ciclo lectivo y en la jefatura de zonas de supervisión o de la CMPIO durante tres períodos escolares. Es titulada por la Universidad Pedagógica Nacional. Menciona que algunos de los cursos o talleres los recibió estando comisionada en su zona y en la Jefatura, -estos se mencionan en la columna de nombre del curso o taller con la palabra comisionada.

NOMBRE DEL CURSO O TALLER	COMENTARIOS DE LA DOCENTE ENTREVISTADA
<p>APRENDIZAJE Y DESARROLLO</p>	<p>Me acuerdo que en ese curso vimos la importancia que se le debe dar al niño (...) hay que entender al niño como lo que es y no como un adulto, y de acuerdo a su desarrollo así va a ser su aprendizaje, él nos decía que muchas veces queremos ver al niño como si no supiera nada, sin embargo el niño tiene muchos conocimientos ya adquiridos desde su casa, y bueno lo que a la escuela le corresponde es seguirlos desarrollando.</p>
<p>SISTEMATIZACIÓN (Comisionada)</p>	<p>Fue para adquirir algunas estrategias o elementos para poder sistematizar las experiencias que existen. (...) Y bueno, estas estrategias de alguna manera fueron para que uno empezara a organizar el trabajo que hay dentro de las zonas escolares o en la jefatura, pero aún así me cuesta, me cuesta, este, organizar y ora sí que hacer un trabajo relacionado a la sistematización. En conclusión es que el curso sí fue interesante en su momento pero no tuvo continuidad.</p>
<p>MUSEOS COMUNITARIOS (Comisionada)</p>	<p>Fue para poder trabajarlo a través del Internet, dar a conocer lo que existe en las comunidades. El taller me favoreció de alguna manera en el manejo del Internet pero el trabajo en cuanto al contenido del museo, no se realizó en su momento. Pero ya no le dimos continuidad, recuerdo que era un proyecto de Marcos Monroy que estaba haciendo su doctorado o su maestría no recuerdo y cuando él terminó su proyecto hasta allí se quedó y ya no le dimos continuidad, por parte de la jefatura ya no se hizo mucho.</p>
<p>NUESTRA PALABRA EN NUESTRAS LENGUAS (Comisionada)</p>	<p>Fue cuando yo tuve acercamiento de la elaboración de los libros en la lengua ayuuk y otras lenguas que estaban trabajando en el taller, es uno de los talleres que a mí más me ha gustado porque me ha aportado en mi trabajo otra forma de trabajar con la lengua, antes de ello jamás había elaborado un libro en lengua, bueno tampoco en español; a partir de allí empecé a</p>

	trabajar la elaboración del libro, no solo haciéndolo yo sino haciéndolo con los niños.
TEQUIO PEDAGÓGICO (Comisionada)	Yo nadamás recuerdo que nos reuníamos con los maestros investigadores y los asesores, donde se hacía, donde se daba a conocer los avances de las actividades de las diferentes escuelas que estaban dentro del proyecto, dentro de ese proyecto me tocó visitar varias escuelas en las que pude observar a maestros que sí en verdad estaban trabajando como lo daban a conocer en las reuniones, pero también había docentes que no estaban realizando lo que decían en las reuniones, lo que si recuerdo fue muy fructífero o fue muy cómo se puede decir eso, bueno, fue muy importante para mí trabajar en la sistematización de los reportes que daban los maestros investigadores.
LA ESCRITURA EN PRIMER GRADO (ESPAÑOL) (Comisionada)	la maestra de la EMBIO nos dio el taller de escritura en español en primer grado, donde nos mostró el desarrollo de la escritura en el niño, mismas que plantea la maestra Emilia Ferreiro. En este curso vimos que los niños son capaces de escribir como ellos puedan sin que nosotros les estemos dando modelos de escritura.
MEDICINA TRADICIONAL	Recibí varios cursos de medicina tradicional en la jefatura y en la zona escolar, en estos cursos nos enseñaron a elaborar jarabes para la tos, pomada para el dolor y que más, a ver no recuerdo qué más, pero muchas de esas cosas que aprendimos, nos sirvieron para relacionarnos más con las personas de las comunidades donde trabajaba yo.
CONSERVACIÓN DE ALIMENTOS	Asistí a dos cursos que dio la jefatura en la elaboración de conservas de frutas, como mermelada, almíbar, jalea, cristalizado, no recuerdo ahorita cómo se llama eso del (pausa) no recuerdo pero fue algo de verduras, conservación de verduras, hasta ahí nadamás.
LOMBRICULTURA	En este curso me dieron las herramientas par la cría de lombrices, en primer lugar fue teórico después práctico. Al principio me daba mucho miedo las lombrices, agarrarlas, tocarlas, pero finalmente me fui acostumbrando a ellas y pienso que es muy importante, porque el cultivo de estas lombrices genera abono orgánico y además, creo que es un buen recurso para las comunidades donde cultivan hortalizas o cualquier planta, no cualquier planta sino plantas de ornato, comestibles.

Segundo caso

La entrevistada tiene diez años de servicio, ha trabajado mayormente en primaria y unos años en preescolar. Desempeñó el cargo de comisión pedagógica en su zona escolar. Es titulada por la Universidad Pedagógica Nacional.

Ella hizo el siguiente comentario antes de contestar la pregunta: “yo no recuerdo los talleres, yo no había puesto atención de dónde vienen los cursos, no me había nacido esa necesidad de saber”

NOMBRE DEL CURSO O TALLER	COMENTARIOS DE LA DOCENTE ENTREVISTADA
LA COMUNALIDAD	<p>Esas ponencias sobre la comunalidad, estaba, yo soy contra o siempre les llevo la contraria cuando algo no me gusta. El maestro Juan José Rendón dice que le da sentido a la forma de vida, a la organización familiar, a un trabajo, al territorio, así decía él. Tenemos qué compartir todo, eso tiene que ser compartido, se da la ayuda mutua, yo te ayudo y tú me ayudas; pero ya se está perdiendo, la mayoría ya es pagado o simplemente ya no quieren cultivar la tierra, no es lo que él dice allí que es la comunalidad, y esto que yo te estoy mencionando son las características de la comunalidad, no es el significado real. Ahora ya no recuerdo, mucho habla sobre el tequio, que todas las personas participan trabajando, pero yo pienso que no es así completamente, en mi pueblo a veces ya ni llegan a la reunión, ya no cumplen; algunos pagan a otras personas.</p> <p>De eso habla él y con qué fin, pues para ponerlo en práctica con los niños, pero a mí no me ha resultado como él piensa, en las comunidades poco se toma en cuenta a los niños.</p> <p>Yo digo que sí es funcional lo que pasa es que él lo maneja como algo presente, pero ya no se da así, se da en actividades sencillas, pero no en complicadas como la construcción de casas de material ya todo es pagado.</p>
HISTORIA DE LA CMPIO	<p>Este lugar no es de la nada, tiene su historia; la CMPIO, la CMPIO tiene un ingrediente especial, mis primos me dicen: Qué bueno que allá te ayudan, yo creo que la manera cómo se creó el Plan Piloto, yo</p>

	creo que la democracia sí existe, aunque algunos digan que no. Si un compañero que no le está echando ganas y no recibe apoyo pues tiene un mal concepto de aquí, puedes platicar con los jefes como compañeros, no es como otros lugares, tienes que pedir permiso a la secretaria si puedes hablar con el jefe o no.
--	--

Tercer caso

La tercera entrevistada tiene 28 años de servicio. Ha trabajado en el nivel de educación primaria y en el nivel de educación preescolar. Entre los cargos desempeñados menciona el de comisión pedagógica en su zona por un año, la comisión de supervisora de educación durante tres años y fue parte del equipo directivo de la Dirección de Educación indígena en Oaxaca por un período de cuatro años. Es titulada por una Normal Básica.

NOMBRE DEL CURSO O TALLER	COMENTARIOS DE LA DOCENTE ENTREVISTADA
APRENDIZAJE OPERATORIO	Fue desde el noventa y cinco
TÉCNICAS FREINET	No hizo comentarios
PLANTAS MEDICINALES	Pienso que es bueno, hay que retomarlo. Lo hice en la comunidad, se trabajó con las madres de familia, surtió efecto el jarabe y se vendió con las madres, pero sí se necesita información porque nadamás dos tres cositas nos enseñaron, sí es importante porque nuestros antepasados con eso se curaban; necesitamos información de personas que están más adentradas en eso.
SOYA	Preparamos albóndigas, ceviche, leche. Sí me pareció muy bien y me gustó, pero una vez se hizo. Necesitamos buscar más porque no nadamás eso se saca de la soya, el problema es, el problema es que no le damos seguimiento. Lo que la CMPIO hace está bien, pero nosotros como docentes no le damos seguimiento, no le buscamos más para mejorar el trabajo y allí queda, ¿noo? Sí preocupa porque hemos aportado muy poco.
CONSERVACIÓN DE ALIMENTOS	No hizo comentarios

A partir de los datos anteriores, resalto lo siguiente:

- La formación no abarca a todos los docentes, ni los que se “benefician” de algún modo, han recibido todos los talleres.
- Del punto anterior deriva que es difícil hacer un seguimiento del impacto de todos los cursos en la práctica concreta de una escuela.
- No existe una claridad sobre la diferencia entre los cursos oficiales y los cursos alternativos.
- Hace falta considerar en los procesos organizativos de la formación el seguimiento de los cursos y talleres.
- En algunos docentes la formación no han tenido impacto ni a nivel discursivo.
- No existe en los discursos de los docentes, algún indicio de cómo se relaciona pedagógicamente los cursos de proyectos productivos con los cursos meramente pedagógicos.
- Parecen beneficiarse mayormente quienes han tenido alguna comisión dentro de la zona o jefatura, siempre que tengan interés y se esfuercen por innovar.
- Algunos cursos y talleres corresponden a la formación institucionalizada, pero existen una buena cantidad de cursos y talleres que no son comunes en los espacios institucionales y que representan la diferencia.

Como mencioné antes, es sumamente importante documentar las prácticas concretas, pero abarcando además a los que se forman en los procesos actuales, descritos en el apartado anterior.

3.4. Los asesores académicos en el proceso formativo de los docentes

Aquí presento unos datos interesantes, recuperados de las mismas entrevistas, que nos llevan a acercarnos un poco a los asesores que colaboran con este proyecto de la CMPIO.

3.4.1. Caracterización de su rol

Los enfoques que subyacen en la práctica de los asesores académicos del proyecto de formación de la CMPIO, se expresan de dos maneras distintas, por un lado, se observa el enfoque de asesor especialista y por el otro, el de experto acompañante.

a) Asesor especialista

En los siguientes segmentos de entrevista se deja entrever algunas ideas de asesor especialista:

“cuando está uno más joven, sí puede uno estar yendo así a dar talleres y por esa voluntad de colaborar no se da uno cuenta que a veces puede uno, puede causar, no sé, no causar daño, sino ser contraproducente, en el sentido de que pus, va dependiendo de que uno o sea, que la diseminación de las ideas y la profundización de las ideas depende de la capacidad de movilidad que tenga uno, del que difunde de las ideas y no depende de las capacidades de reproducción que tengan así en cascada los maestros” (Entrevista No. 12, 11 de septiembre de 2008: 52)

“siempre es un desafío más importante, más alentador, este, dar pláticas o talleres o lo que fuera con la Coalición, porque obliga a, este, a no decir ideas, no muy vacías, tiene que ser, obliga a que uno pueda dar pláticas en las que los conceptos puedan tener una posibilidad de movimiento, no es solamente dar una plática sobre lo que uno sabe sin importar si entiende o no el auditorio, sino, este, tiene que ser ideas que puedan ser útiles y entonces, ha resultado en lo particular, este varias, ee, de las ideas que son centrales en mi forma de pensar, son ideas que se formaron por la necesidad de tener que exponer algo ante la Coalición, formas de entender, por ejemplo, el concepto este de indio o de maestro

indígena o indio maestro" (Entrevista No. 12, 11 de septiembre de 2008: 53)

A partir de estos segmentos de entrevista, enfocados en la exposición de las preocupaciones del entrevistado en torno al proceso formativo en la CMPIO, podemos abstraer una caracterización del asesor que podemos ubicar dentro de una perspectiva, que aquí llamo asesor especialista.

El asesor:

- Es quien posee las ideas necesarias para formar a los docentes.
- Es quien construye las ideas, muchas veces por la necesidad de exponer conceptos con claridad y otras por las preguntas o discusiones en torno al tema durante o después de la exposición.
- Es quien profundiza las ideas, favorecido por las necesidades, preguntas y/o discusiones de los docentes en formación.
- Es quien difunde las ideas, a través de cursos, talleres, pláticas o exposiciones, sobre los temas de su dominio; cuidando que los docentes comprendan y que les sean útiles.

En esta perspectiva, el docente en formación aplica lo aprendido, según se muestra en el siguiente segmento:

"la otra constante que me parece muy interesante es que siempre se pretende o se supone que la formación vaya de los cursos a la práctica que se ponga en práctica lo que se aprende en los cursos pero qué tanto se logra pues eso tiene que ver con una investigación" (Entrevista No. 9, 2 de agosto de 2007: 38)

- El docente debe aplicar en su aula los conocimientos recibidos en los cursos.

- El proceso de formación recorre un trayecto que va de los cursos a la realidad.
- El docente es objeto de investigación para conocer en qué medida logra aplicar los conocimientos aprendidos en los cursos y en qué medida logra mejorar su trabajo.

b) Acompañante experto (a)

En esta otra perspectiva, el (la) asesor (a) se sitúa como acompañante y como alguien que aporta desde sus conocimientos y experiencias, por ejemplo cuando dice: “este, primero, a lo mejor quieres que te de en breve unos datos de cuales años y cuales proyectos he acompañado” (Entrevista No. 11, 26 de agosto de 2008: 42)

A partir de lo dicho, se destaca el rol de acompañar, es decir de ser compañero de los docentes en formación, de ir o de caminar no junto a ellos, sino con ellos. El hecho de situarse como acompañante implica asumir el rol de vivir con los docentes las experiencias que le provocan satisfacciones y aquellas que le desencadenan frustraciones o preocupaciones, implica conocer y comprender con ellos desde el contexto en el que desarrollan su acción docente, para brindarles un proceso formativo adecuado; pero implica también reconocer el valor y la profundidad de los aprendizajes promovidos por la interacción con los asesorados, como se lee, por ejemplo, en el siguiente segmento

“yo quiero darles la oportunidad y quiero que ellos me formen, uuf, y si no entienden, si no tienen experiencias con la parte del análisis, pero cuánto me enseñaron en cuanto a la historia (de la CMPIO), yo no entendía varias cosas y allí estamos” (Entrevista No. 11, 26 de agosto de 2008: 47)

El siguiente segmento de la misma entrevista nos muestra ideas sobre el rol de experto

el otro fue una sesión donde mostramos a los del curso de inducción, bueno, hubo varios éxitos, ee, el uso de los videos de los mismos

compañeros en sus salones, así saco yo la teoría, ellos mismos, meto un poco de teoría, los modelos de educación bilingüe, pero allí con los segmentos de video y cada maestro comentando su circunstancia, pero comparando y viendo y entendiendo y contexto que varía mucho de comunidad en comunidad, allí pudieron ir profundizando sus observaciones, sus comparaciones, a veces fue un poco chocante, pero allí estuvieron como compañeros y este así vamos profundizando, todo profundizamos: cómo ambientar el salón de clase, este, la realidad de los niños, porque los maestros siempre comentan la circunstancias de su comunidad, podemos ver un poco del manejo de tiempo, de cómo se, ee, conversa el maestro con los niños, e, distintas formas de grupo, muchísimas cosas para ir profundizando los elementos del salón de clase, y por supuesto, primera y segunda lengua, todo esto sale de esas reflexiones y sí sale (Entrevista No. 11, 26 de agosto de 2008: 45-46)

Por su rol de experto el (la) asesor (a):

- Muestra experiencia en investigar dentro del salón de clase.
- Entiende que el contexto de la escuela y de la comunidad inciden de manera muy importante en el desarrollo de los niños y por lo tanto los considera en los procesos de formación docente.
- Orienta la formación docente hacia un proceso dinámico, cíclico y en espiral; parte de lo que ocurre en las realidades escolares hacia los cursos y talleres, entendidos como espacios donde se generan aprendizajes a partir del análisis y la reflexión, para volver a las realidades escolares; y se abre un nuevo ciclo con nuevas problemáticas o con aspectos que requieren un mayor nivel de profundización, es decir,

se abre un nuevo camino siguiendo el mismo ciclo: realidad-cursos y talleres-realidad, y así sucesivamente.

- Aporta elementos teóricos que guían el proceso de análisis y reflexión.
- Convierte los procesos educativos escolares en objeto de análisis y reflexión y no solo los resultados del trabajo docente.
- Enfoca los cursos y talleres como espacios para compartir descubrimientos sorprendentes, asumiendo una actitud de reconocimiento de la capacidad de creación de soluciones de quienes se forman ante sus dificultades y carencias.
- Está atento (a) y aprovecha de las diferentes situaciones que se captan en las filmaciones para abordar los distintos aspectos que se involucran en la compleja y dinámica labor docente.

3.4.2. Perfiles de los asesores

Los perfiles varían según la perspectiva que adopta cada uno de los asesores.

a) Desde la perspectiva de asesor especialista

De acuerdo a los segmentos de entrevista presentados en la sección de asesor especialista, se abstrae que los requisitos serían, entre otros: tener un título universitario o alguna especialización, tener dominio de los temas de su campo, contar con la habilidad de exponer de manera clara y amena su tema, contar con una perspectiva de elementos teóricos necesarios para la transformación docente, tener la convicción de contribuir en la formación docente desde una perspectiva alternativa a la formación instituida y tener experiencia en algún enfoque de la investigación educativa.

b) Desde la perspectiva de acompañante experto

En el enfoque de asesor acompañante, se hace sumamente evidente la necesidad de conocer las realidades de las comunidades, de las escuelas, de los niños y de los maestros, para comprender los procesos implicados en el desempeño del rol docente, entendido como un paso previo y necesario para organizar el proceso formativo. Este es el camino que se narra en otro segmento de entrevista:

empecé a salir a comunidades, a las escuelas, y viendo las realidades de los maestros y las escuelas me, empezando a filmar, me di cuenta temprano de por lo menos unas realidades y lo primero que se me ocurrió, o me di cuenta de la falta de materiales didácticos y falta de libros para niños, por eso iniciamos, tú sabes, creo ¿Estabas en Nuestra Palabra en Nuestras Lenguas? (Entrevista No. 11, 26 de agosto de 2008: 42)

Una diferencia fundamental entre los requisitos para ser asesor desde este enfoque y el de asesor especialista, es que en este se organiza la formación docente a partir del conocimiento de la realidad, es decir, parte de las situaciones contextuales; de las fortalezas, de las necesidades y carencias de los docentes y no es una selección de contenidos, con base en el conocimiento y la perspectiva de los especialistas. Esto se ilustra muy claramente en el siguiente segmento: “y otra vez surge la problemática de las escuelas y en las comunidades, no es algo inventado o algo que traje en una carpeta para hacer con la CMPIO” (Entrevista No. 11, 26 de agosto de 2008: 44)

A manera de síntesis de este inciso yo diría que para ser asesor, es imprescindible conocer la realidad tan diversa de los contextos escolares, esto involucra a las comunidades, las escuelas y a los docentes en sus escuelas y comunidades; tener experiencia en la investigación educativa partiendo del aula y

el contexto escolar; estar convencidos de la necesidad de contribuir en el proceso de formación docente desde una perspectiva alternativa, tener la disposición de planear el proceso de formación de manera colectiva, involucrando a los líderes de la CMPIO, aportar sus conocimientos y experiencias y tener la disponibilidad de formar a los líderes pedagógicos a su vez como formadores. Las siguientes palabras de una (o) de las (os) asesores (as) refuerza lo dicho aquí:

veo algo muy importante como formadora, e, caminar juntos y pasar tiempo, estar presente, yo realmente veo eso más importante que facilitar personalmente el taller como formadora, si no estoy yo en las reuniones de planeación, si no comparto las reflexiones con el comité, el chiste no es llegar aquí para hacer show, eso no; y como te dije ayer llevo como un cargo prioritario para mí como esa parte de formar formadores (Entrevista No. 11, 26 de agosto de 2008:45)

Nos es la intención establecer un juicio, sino mostrar la diversidad de concepciones que subyacen a las prácticas de los asesores académicos de la CMPIO.

3.4.3. Sus preocupaciones

En este apartado se muestran algunas preocupaciones de los asesores académicos, el orden en que aparecen no obedece a otro criterio más que a la secuencia cronológica en que se realizaron las entrevistas.

a) primera entrevista

Menciona como sus preocupaciones, las siguientes:

- Se ha abarcado un porcentaje pequeño de docentes en los procesos formativos

otra vez fue un grupo chiquito de 24 personas, aam, pero otra vez fue un proyecto serio y un grupo serio(...) todavía no trabajo, este, talleres masivos digamos y realmente veo yo mucho beneficio de talleres masivos, pero, aam, ahora los talleres y proyectos que trabajo por decisión de la CMPIO, realmente son talleres y proyectos concertados y acuerdos de la jefatura y hasta de los supervisores yo creo, no sé exactamente cómo es el proceso(Entrevista No. 11, 26 de agosto de 2008: 43)

Se ha atendido a grupos pequeños en comparación al número de integrantes que tiene la CMPIO. Es deseable que la cobertura en cuanto beneficio formativo abarque a un mayor número de docentes, de tal manera que el impacto en la transformación de la práctica se manifieste en un número mayor de escuelas.

La decisión sobre la cantidad de docentes en los proyectos de formación los ha decidido la CMPIO hasta ahora, a través de sus procesos internos, pero sería interesante promover discusiones en torno a los criterios que emplean para eso y abrirse a escuchar otras opiniones sobre lo mismo.

- El nombramiento del equipo de la comisión pedagógica no se hace con criterios académicos y la duración en la comisión es muy breve. Estos elementos no le dan mucha solidez al proyecto desde la perspectiva de la formación docente autogestiva.

no sé qué es la solución, y es la práctica de CMPIO de siempre ir turnando el comité, ustedes que tantas experiencias tenían, tanta capacidad, bueno siguieron con sus estudios, pero ahora qué, y no veo, a lo mejor voy mal, ee, no tengo mucho contacto directo con los supervisores de zona, en las salidas que hubo esta vez, conocí yo más el trabajo de las zonas, pero tengo entendido que es muy variable el trabajo y la sabiduría del liderazgo de las zonas y tengo gran preocupación, y

ahora qué sigue, cómo ir sembrando cosechando y sembrando más de esas experiencias, entiendo el deseo, medio entiendo y he tratado de entender esta prioridad dentro de la CMPIO, del sentido de comunalidad, de compartir las experiencias, pero hay cierto choque con las diferencias de capacidad y de entrega, también no tengo solución, nadamás observo, a veces me frustra, a veces digo no entiendo y a veces veo cosas sorprendentes, por eso no tengo respuestas a esta preocupación mía; pero sí es una preocupación, qué pasa después, eem, es una cosa
(Entrevista No. 11, 26 de agosto de 2008: 47)

En general el comité de la CMPIO se renueva cada tres años. La rotación de comisiones obedece desde los inicios de la organización a las prácticas enmarcadas en el poder comunal de las comunidades, caracterizadas por la rotación de los cargos, posteriormente por impulsar procesos democratizadores y de participación plural, desde la dinámica del Movimiento Democrático Magisterial Oaxaqueño. Sin embargo, estos criterios han representado algunas dificultades para facilitar la organización de un equipo que fortalezca el proceso autogestivo de la formación docente.

Aunado al problema de nombrar sin criterios realmente académicos, tenemos que una parte importante del tiempo en el cargo se emplea para socializarse en el nuevo espacio, esto disminuye significativamente el tiempo real de aporte al trabajo.

Dentro de la estructura organizativa de la CMPIO, las supervisiones también se rigen bajo la misma dinámica, como consecuencia se puede encontrar una diversidad de capacidades y de entrega a su trabajo, que en algunos casos contribuye al proceso formativo pero en otras lo dificulta. Este es un aspecto importante y urgente que rediscutir en la CMPIO. Los criterios políticos son elementos importantes para otro tipo de situaciones pero no para contribuir en el proceso de formación.

Las capacidades con las que ejercen su trabajo y la entrega a ella está mediada por los conocimientos y los tipos de experiencias que poseen y estos a su vez les dan cierto tipo de liderazgo pedagógico o la ausencia de él.

Estos procesos complejos, nos sugiere observar las distintas dinámicas que se dan para comprenderlos, porque los supervisores con liderazgo pedagógico, también juegan un rol importante en el proceso de formación docente, a través del acompañamiento como expertos en el trabajo y como facilitadores de la socialización de experiencias o descubrimientos pedagógicos innovadores entre docentes, a través de espacios y procesos comunales, pero muchas de las veces su rol sigue siendo de fiscalizador y en este sentido trunca y obstaculiza los procesos formativos de los docentes.

- Las diferencias de entrega al trabajo

supongo que no sea solo yo que vea diferencias de entrega y de capacidad, y no sé qué hacer con eso dentro del comité ahora, es obvio, hay, aunque sí he visto en la gran mayoría de los compañeros, yo misma he visto cambios y quiero pensar, quiero creer que parte de ese proceso de darles más elementos y más liderazgo, y ellos también este tomar más liderazgo y más, más iniciativa, eem, tienes, ee, quiero pensar eso, no sé qué más decir pero a la vez sigo viendo cosas que me preocupan. Pero a dónde llego, esa, qué, diferencia de confianza, de entrega, de interés, no sé y no nadamás sobre un escrito académico, tú sabes en una reunión sobre cualquiera cosa, hay unos que se meten y hay otros que casi no, en los talleres igual, igual; unos talleres que yo he dado, quizás varias, son, es primera y segunda lengua y los mismos compañeros resaltan la petición, la solicitud, casi la insistencia en a que tomen alguna responsabilidad, el verano pasado finalmente me enojé abiertamente con el comité, les dije: ya no aguanto esto, cuántas veces quieres estar allá como palo escuchando la misma cosa, cuándo van a tomar

responsabilidad, y hasta les dije y qué hagan cuando yo me muera o me jubilo y me voy a otro lugar, y entonces qué, todo eso pasa, qué responsabilidad tienen, no sé si te conté eso antes (Entrevista No. 11, 26 de agosto de 2008: 47)

La actitud pasiva y de depositar toda la responsabilidad de la formación en los asesores académicos es resultado de la historia escolar de los docentes, caracterizada como dice Freire por “relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora” (1998: 71) por parte del maestro, en cambio el alumno escucha y se llena de conocimientos porque es el ignorante, los maestros son los que deciden qué, cuándo y cómo enseñar los alumnos se disponen a recibir la enseñanza.

Otro aspecto, tiene que ver con las oportunidades, las facilidades y la confianza que se brinda a los integrantes del comité para liderar, es decir tomar parte activa en los procesos de formación docente. Los expertos internos y externos deben considerar la necesidad de ceder parte de su espacio y autoridad a los principiantes. Ainscow cree que se deben “crear las condiciones que den a los maestros la confianza suficiente para asumir algunos riesgos calculados con objeto de perfeccionar su práctica” (1995: 48)

Pero lo fundamental es que ellos mismos tomen la iniciativa de participación, lo que implica despojarse del complejo de inferioridad en el que muchas veces nos encontramos los maestros indígenas y que es aprovechado por líderes pedagógicos individualistas o expertos que no desean compartir el poder.

Es sumamente urgente tomar conciencia de la necesidad de adoptar la responsabilidad de la participación, para empezar a ejercer realmente el papel autogestivo de la formación docente en la CMPIO; como urgente también es entender que este es un proceso de empoderamiento que se necesita adoptar.

Cuando los propios integrantes no toman parte activa en el proceso de su formación, pueden recibir la invitación y la confianza del asesor externo o interno para hacerlo, aunque esto no sea muy cómodo o resulte hasta cierto punto frustrante para los asesores, ante la aparente “actitud indiferente” de los integrantes del comité.

- La falta de relaciones más profundas de trabajo entre los asesores

la otra preocupación que tengo es hasta qué punto los otros asesores de la CMPIO comparten estas ideas, o sea, para ir de veras, ir formando formadores; si es muy dispersa esa ideología no veo gran posibilidad de que eso cambie (Entrevista No. 11, 26 de agosto de 2008: 48)

La CMPIO tiene que tomar consciencia de la importancia de que los asesores adopten la idea de contribuir en una propuesta que permita la participación activa de los docentes en la definición del mismo proyecto de formación y a la vez ayudarles en el desarrollo de herramientas para hacerlo con pertinencia. Es decir, en un proceso de participación-reflexión-aprendizaje-participación y así sucesivamente.

Asumiéndose la CMPIO como la central en este proyecto, tiene la obligación moral de crear procesos de mayor acercamiento académico y de trabajo entre sus asesores en los diferentes campos formativos, de tal manera que a través del diálogo todos puedan vislumbrar la dirección hacia el que debe impulsarse la formación desde el criterio de transformar la práctica educativa, que retome la lengua y la cultura de los niños indígenas. El reto es ¿Hasta qué punto los asesores están dispuestos a hacerlo? De lo contrario hay pocas posibilidades de alcanzar ese cambio.

c) segunda entrevista

- Falta tomar el valor y la responsabilidad de compartir lo aprendido en los cursos con los docentes de la zona que no son considerados por la falta espacio.

para mí pudiera ser el problema principal, que cada vez está tendiendo a dejar de serlo, es, el, la desconfianza en la capacidad para reproducir ideas o para asimilar ideas y transmitir las o trabajarlas, qué quiere decir eso, quiere decir que, ee, va uno a dar un taller, no solamente yo, pero yo lo he sentido así, ee, lo he comentado con Lois también, y ella también lo sentía así desde un principio, incluso Rendón también, dábamos un taller, algunos son los que se sentían, muy pocos son los que se sentían con la capacidad de asimilar ideas y darles su propia dinámica, la mayoría se acercaba para decir si podía uno dar la plática a su zona (Entrevista No. 12, 11 de septiembre de 2008: 52)

Ha costado trabajo para que los docentes que toman los talleres o cursos, asuman el rol de compartirlos con otros docentes de su escuela o zona escolar, solo han estado en el papel de receptores pasivos o simplemente en el papel de escuchar. Parece que han tenido la idea de que esta labor es solo de especialistas y a ellos solo les toca aprender.

Quizá esta actitud tenga que ver con su historia escolar, que es la historia de la educación para niños indígenas en Oaxaca y es también la historia de la educación básica en general en México; caracterizada por la exposición del experto y la memorización mecánica del inexperto, donde el que enseña es el especialista y el que acumula información es el alumno, para poder aprobar un examen.

En la tradición formativa la idea que prevalece es que la preparación ha de servir para que el docente sea un maestro capaz frente a sus alumnos, pero no para que lo aprendido se convierta en herramienta que le permita constituirse en el líder pedagógico de sus compañeros.

Cabe aquí la pregunta si el enfoque de la formación que reciben permite que vayan tomando conciencia de la necesidad de liderar sus propios procesos formativos y la de sus compañeros.

Por otro lado, esta actitud seguirá prevaleciendo si continúa la tradición de que este rol solo lo desempeñen los asesores externos y si prevalece la actitud de los líderes administrativos y pedagógicos de la misma CMPIO, en darles este rol siempre o casi siempre a los asesores externos, en este proceso de formación de los docentes en servicio.

Además, quienes reciben los talleres y cursos lo harán si sienten la necesidad de hacerlo y si encuentran los espacios adecuados, pero también si se sienten seguros de sí mismos, es decir si tienen dominio de la temática, si tienen la aceptación de sus compañeros, lo cual implica una autoridad moral que le da el liderazgo para hacerlo, esto último significa que ha de ser un docente líder en la práctica y en la teoría. Todo esto último se logrará con un enfoque formativo que proporcione las herramientas prácticas y cognitivas, así como las habilidades y destrezas para hacerlo. Es decir, se tiene que planear así la formación.

A pesar de la problemática anterior, un número muy reducido de docentes sí a tomado este rol, la pregunta aquí sería ¿Cuál es el proceso no solo dentro del espacio de formación de la CMPIO, sino sociocultural, lingüístico, económico, político, la historia de vida, etc., que ha favorecido esa actitud? Llevar a cabo esta investigación sería interesante por lo que pudiera aportar a la solución de la problemática.

- Faltan procesos de socialización de los talleres y cursos trabajados con anterioridad hacia los docentes de nuevo ingreso

la Coalición ha crecido mucho con maestros jóvenes, tiene muchos maestros muy jóvenes, muy de nuevo ingreso y los que eran viejos ya habían oído varias veces a mí o varias veces a Rendón, varias veces a Lois. Estaban más involucrados en ideas y en conocimientos, en contextos. Muchos de los maestros jóvenes nunca han oído hablar de Floriberto, no conocen a Jaime Luna, tal vez alguna vez vieron a Rendón

pero no se acuerdan, entonces ahí yo creo que es el reto que, es que la gente preparada de la coalición pueda trabajar con estos maestros sin tener que recurrir exclusivamente a nosotros, yo creo que ese es, este, un desafío importante (Entrevista No. 12, 11 de septiembre de 2008: 52)

El hecho de que la CMPIO esté integrada actualmente por maestros que en su gran mayoría sean jóvenes, de muy reciente ingreso al servicio docente, y muy pocos de mayor antigüedad que conocen los planteamientos o contenidos de los diferentes talleres y cursos que han trabajado quienes cita el entrevistado, exige un proceso de “reproducción” de esos conocimientos, para que sean conocidos por los docentes jóvenes.

Sin embargo, la CMPIO no debe depender siempre de los asesores externos para la *reproducción de los cuadros*, sino enfrentar el reto de tomar la dirección de ese proceso formativo, a través de *la gente preparada de la CMPIO*.

La óptica de que los docentes preparados de la CMPIO asuman la dirección del proceso de formación de los más jóvenes, desde la perspectiva de la búsqueda de la innovación pedagógica, como una constante que caracteriza a la CMPIO, es algo realmente deseable, porque permite la incorporación de su ideal de docente para la organización de maestros indígenas de la que son parte.

Para eso, se necesita que esta gente preparada de la CMPIO haya empleado estos planteamientos en su trabajo docente y haya reflexionado individual y colectivamente sus resultados, porque a través de este proceso se logra una comprensión real de aquellos planteamientos y permite enriquecerlos y compartirlos con sentido y con opiniones fundamentadas.

Otro requisito tiene que ver con la capacidad de los expertos en buscar las innovaciones, los replanteamientos o los avances tanto teóricos como prácticos

respecto de esos planteamientos, desde la lógica de que todo conocimiento es dinámico.

Finalmente el experto asumirá el papel de líder pedagógico si comparte sus conocimientos desde lo teórico y desde lo práctico y promueve reflexiones para que los docentes de nuevo ingreso logren construcciones propias respecto a los planteamientos y no solo su reproducción.

3.5. Proceso metodológico empleado en la formación docente

A través de los siguientes segmentos de entrevista se hará una abstracción del proceso metodológico seguido en la formación docente en la CMPIO. Estos segmentos de entrevista registran lo que ocurre actualmente en el proceso.

“yo qué hago, yo, yo facilito las preguntas, qué observan, ahora los empujo, solo eso, observo, bueno tú sabes, pero las observaciones vienen guiados de los mismos maestros, pero allí vamos reflexionando y construyendo una práctica docente (ver anexo 15); no es nada que llevo yo en la mochila, sí apporto yo ciertos conocimientos y teorías, pero siempre con la intención de empujar la reflexión, no para dar la regla (Entrevista No. 11, 26 de agosto de 2008: 45)

Existen diferentes aspectos importantes que constituyen un cambio sustancial en el proceso metodológico de la formación docente de los integrantes de la CMPIO. Con base en este segmento y en otros que nos permiten comprender el aspecto metodológico, presentados en este mismo capítulo se resaltan los siguientes puntos. La abstracción no se hace pensando en descubrir la regla sino algunos criterios generales empleados.

- Recuperar las vivencias del aula a través del acompañamiento, lo que implica estar con los docentes en sus contextos de acción para captar la realidad y llevarlos a los espacios de formación colectiva. Sirven como base para la reflexión y la autocrítica. Constituye un nexo importante entre la realidad y la formación.
- Planeación colectiva del proceso de formación. Rompe la tradición donde el experto es quien delimita los tópicos y piensa los procesos formativos. Este proceso incorpora la práctica de la autogestión de los líderes y docentes de la CMPIO en formación, en reuniones y durante los mismos cursos o talleres.
- Guiar el proceso. No son espacios donde se le entrega a los docentes en formación las respuestas a los problemas vistos en las aulas. Tampoco donde se les señale sus problemas, sino a través de proporcionarles ciertas teorías y a la luz de sus experiencias y conocimientos, se les impulsa a procesos de críticas y autocríticas como indispensables para descubrir problemas o limitantes en su trabajo y construir la práctica educativa alterna.
- Construir teoría de manera colectiva. No se asume que las teorías existentes tienen todas las respuestas a los problemas de la práctica educativa en las comunidades indígenas, sino que muchas ideas para resolverlos se construyen en estos espacios de formación a través de las reflexiones colectivas e individuales.
- Compartir el rol de experto. Se da a través de la planeación colectiva y en los procesos de crítica y autocrítica y en compartir el trabajo de los docentes en sus escuelas en los cursos o en espacios externos a la CMPIO.

IV CONCLUSIONES

4.1. Algunas reflexiones

a) La ideología indigenista

Las primeras acciones de formación hacia quienes ahora integran la CMPIO, estuvieron enfocadas a prepararlos para el desarrollo de prácticas tendientes al mejoramiento del hogar rural y a la castellanización, como parte de la política social dirigida a la población indígena oaxaqueña, disfrazados como actos de justicia; con el “objetivo de lograr una aculturación planificada por el gobierno federal, para sustituir los elementos culturales que se consideraban negativos en las propias comunidades indígenas y sustituirlos por los elementos positivos de la sociedad occidental” (Oehmichen, 2003: 67), para responder a los requerimientos del modelo económico desarrollista.

A partir de la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978, como instancia única encargada de la educación para niños de pueblos originarios; desde el punto de vista administrativo, quienes conforman la CMPIO pasan a depender de ella y sus nuevos integrantes se contrataron bajo los criterios que estableció. Sin embargo, al ser esta parte de la misma política indigenista, la estrategia de formación que implementa desde entonces no parece tener la seriedad ni la importancia que debiera, por ejemplo, se hace a través de un cursillo denominado de inducción a la docencia, pero es muy breve, pues solo ha sido de dos meses, después se incrementa a cuatro y posteriormente a seis. En la capacitación de los promotores culturales, de manera previa a su incorporación al servicio, esta “ha sido la única estrategia, (...) con las consecuentes limitaciones en la preparación” (SEP-DGEI, 1990: 372). Desde mi experiencia al tomar ese curso, puedo sostener que no aportan recursos o herramientas para afrontar los problemas reales de la práctica educativa indígena.

b) La formación institucionalizada de los docentes en servicio.

Los integrantes de la CMPIO, para continuar su formación académica general y de formación docente, hicieron uso de las instituciones educativas instituidas bajo la modalidad semiescolarizada, porque era un requisito para superar el estatus de promotor cultural bilingüe y pasar a maestro bilingüe, por el beneficio salarial que implica, aunque este sea realmente muy mínimo; otro porcentaje importante lo hace para no perder el contrato como es actualmente, por ejemplo, si alguien no demuestra que continúa estudiando, ya no se le contrata. También existe un porcentaje de docentes que considera que la superación del perfil académico les da posibilidad de “incorporarse a otros subsistemas” (Salinas, 1998: 154) o para incorporarse a diferentes modalidades de secundarias (Julián, 1998: 187), como es el caso de los que entraron directamente a formarse como docentes de secundaria, a pesar de que la CMPIO no atiende este nivel. Esto mismo se demuestra a través de la actitud de quienes concluyen apresuradamente la UPN para tener el requisito solicitado por la SEP para continuar con la plaza pero pasan inmediatamente, en muchos de los casos sin titularse, a estudiar la normal superior para cambiarse de nivel.

No demerito el esfuerzo y el interés de los que lo hacen entendiendo que es una necesidad urgente de superar para mejorar su trabajo, pero he visto que muchos ingresan a estudiar ante las presiones que ponen en riesgo su contrato, no por el deseo de hacerlo.

Aunado al problema anterior encontramos el de la formación inadecuada tanto en las Escuelas Normales y los Bachilleratos Pedagógicos para los maestros en servicio atendidos por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM) en Oaxaca, por no tener un programa específico para tal fin, por lo que se observa una improvisación, tanto en la organización como en los aspectos técnicos, de la gran mayoría de los cursos (SEP-DGEI, 1990: 372)

Así, la práctica y los discursos de muchos de estos docentes, en tanto resultados de estos procesos formativos prueban que su formación es inadecuada para trabajar con niños de lengua y cultura indígena, desde el enfoque de una educación para la diversidad. A este respecto, Alexis dice que

“los maestros bilingües, se supone son los principales responsables de la aplicación de la educación indígena; sin embargo, su formación no ha sido para tal fin (...) en el discurso defienden el uso de su lengua, pero en la práctica no concretan sus ideas; tampoco son pocos los que consideran que el uso de la lengua indígena constituye un obstáculo en el proceso de enseñanza” p. 39

c) La formación docente alternativa

1. Las primeras experiencias

A la largo de la historia de la CMPIO se registran experiencias de cursos paralelos o simultáneos a los de la formación institucionalizada, con enfoques alternativos, favorecidos por las importantes relaciones que como organización establecieron con agentes, organizaciones e instituciones educativas de nivel superior, pero también una parte importante de este proceso fue por el profundo conocimiento de la realidad en la que trabajaban desde el IISEO. Aunque vista desde la perspectiva del marxismo, es importante resaltar que ésta realidad no la conocieron a través del rol tradicional de los docentes, basado en las relaciones maestro-alumno que se da dentro de las cuatro paredes de su aula, sino desde una práctica diferente, como cita uno de los docentes entrevistados, “la realidad se conoce a través de vivir en la comunidad, ser parte del pueblo y ensuciarse los zapatos y los huaraches” (Entrevista No. 8, 2 de agosto de 2007: 28)

Así inicia una práctica de no solo conocer lo que es parte del currículum institucionalizado, sino empezar a buscar una formación que se haga corresponder con los problemas del contexto del trabajo concreto.

Según se muestra en los datos del capítulo tres de este documento, los primeros cursos no siempre tuvieron que ver con lo psicopedagógico sino con lo político, lo laboral y lo sindical; posteriormente algunos con la pedagogía en general sin considerar la diversidad cultural y lingüística, como pasos previos al proceso que inicia a partir del movimiento pedagógico, lo cual es central en esta investigación; pero lo que es sumamente importante y quiero resaltarlo aquí, es la idea de empezar a trascender la actitud de docentes pasivos o indiferentes que sometidos a una estructura jerárquica, se dedican a esperar a que la superioridad decida el enfoque de la formación y los medios para lograrla. Dejar la actitud de simple trabajador. Imbernón dice que el simple trabajador “concibe la escuela como un sistema jerárquico en el cual es el gerente o el director quien decide qué, cuándo y cómo debe enseñar el profesor o la profesora” (1999: 21-22)

La CMPIO no es oficialmente una institución formal de formación docente, pero “La formación de un profesor, no se refiere exclusivamente a su trayecto a escuelas normales o institutos especializados, ni tampoco a la cantidad de cursos de actualización o capacitación pedagógica” (Anzaldúa, 2004: 90), sino también aquella que se organiza desde fuera y de manera autogestiva en respuesta a las limitaciones de la formación institucional para responder a los requerimientos particulares de una educación indígena concreta, que retome la lengua y la cultura, pero no como puente, sino para construir una verdadera educación indígena.

Desde este espacio y en respuesta a las limitaciones de los docentes para participar de manera real en la construcción de propuestas educativas apropiadas para las comunidades indígenas, en el marco del Movimiento pedagógico que impulsan desde el periodo escolar 1995-1996, la CMPIO ha emprendido procesos serios de formación docente alternativa, bajo la modalidad autogestiva.

2. La caracterización actual

- *Autogestiva*

La actitud de participación en los procesos de la propia formación no es un punto de llegada, es un proceso dinámico por lo que está en constante reconstrucción. Cada día se aprende a participar en los procesos autogestivos y es participando como se resignifica el modo de participación. No existe un momento en el que se puede decir que el docente está completamente preparado para participar en esos procesos, pero es tomando la decisión de participar como se va preparando, enriqueciendo o transformando su información, modificando su consciencia y su nivel de responsabilidad. Como ejemplos tenemos lo que se narra en las entrevistas presentadas en diferentes partes de este documento, pero además, se muestra a través de las discusiones de mi zona escolar cuando al analizar las problemáticas que subyacen a nuestras prácticas educativas, pensamos en soluciones de manera colectiva. Pero cuando la problemática requiere de conocimientos y herramientas que aun están fuera de nuestro dominio, entonces hacemos propuestas de cursos, de talleres y de asesores académicos que podrían construir junto con nosotros, algunas propuestas para superar las problemáticas detectadas.

En la CMPIO, la autogestión en la formación no significa autosuficiencia o la negación de la participación de agentes externos, más bien es una actitud de búsqueda, que tiene su base en el valor de criticar, analizar y reflexionar sus propias formas de ejercer la docencia y junto con la actitud de búsqueda de información, de ayuda de académicos expertos convencidos en la necesidad de la transformación de la educación indígena, de experiencias educativas alternas, de escuchar opiniones y sugerencias, de conocer formas de organización que promuevan la formación.

Es cierto que no se puede minimizar el complejo proceso de formación docente bajo el uso indiscriminado e irresponsable del concepto formación autogestiva. Pero tampoco es un proceso en el que sea completamente imposible la participación de

quienes se forman para decidir sobre el qué, cómo, cuándo y para qué de esa formación para sí mismos. La participación en los procesos autogestivos de formación no es una tarea simple ni se llega a este punto de manera automática. Es una toma de posición que se asume de manera informada, responsable y consciente.

No significa que cierto tipo de información requerida sea solamente del dominio de los especialistas en formación, ni se trata de minimizar su rol, pero el conocimiento de la realidad lingüística, cultural, económica, social y política de los alumnos y sus comunidades es un tipo de información privilegiada que es del dominio de los docentes, que llevados a procesos de reflexión colectiva en la que se involucra a los asesores académicos, permiten vislumbrar las necesidades y las líneas de formación requeridas.

- Enfoque formativo

Suena demasiado fácil decir que la CMPIO ha cambiado su enfoque formativo pasando de una dinámica de formación en aspectos muy generales que en muchos casos poco tenían que ver con el trabajo netamente pedagógico hacia una formación que pone en el centro lo psicopedagógico, lo lingüístico y lo cultural, porque no es un cambio que se alcanza a través de declaraciones y de la buena voluntad de los docentes; aunque ciertamente estos representan elementos sumamente valiosos dentro del proceso.

No existe un punto que delimite estrictamente la finalización de una práctica y el inicio de la otra, pero los datos presentados en diversas partes de este documento, aunque más específicamente los del capítulo III, manifiestan que en la CMPIO, se vislumbra un proceso de formación comunal, caracterizado por animar a los maestros a reflexionar sobre su propia práctica, a aprender de la experiencia junto con sus colegas, el comité de la CMPIO y los asesores académicos. Este cambio es un proceso longitudinal, complejo, dinámico y gradual.

- Es longitudinal en el sentido de que al cabo de trece años siguen manifestando la preocupación por una formación docente adecuada a los requerimientos del contexto en el que trabajan. Es de reconocerse que ahora lo hacen con mayores elementos teóricos y experienciales, incluso se muestran replanteamientos en diferentes aspectos del proceso. Pero no se pueden establecer los límites temporales de finalización del proceso.
- La formación docente es de por sí un proceso complejo, pero más aún en el sentido en que se plantea en la CMPIO: una formación autogestiva que responda a las necesidades de la educación para niños de comunidades indígenas. Una formación autogestiva sería inédita en el magisterio de educación indígena de Oaxaca, la experiencia de la CMPIO es innovadora en este sentido; por lo que la participación protagónica de los que se forman se va aprendiendo y construyendo, lo que significa afrontar diversos retos en el camino, por ejemplo: la aparente actitud de indiferencia, como consecuencia del aislamiento y la discriminación de que han sido objetos o porque las herramientas, los conocimientos y las condiciones favorables para la participación las van construyendo o reconstruyendo. Participar en la construcción de una formación para sí mismos que responda a las características de los niños y de las comunidades indígenas los enfrenta a verdaderos desafíos, pues tienen que luchar contra los resultados de las políticas indigenistas en los esquemas conceptuales y actitudinales dentro de sí mismos, en las comunidades y con el sistema educativo. Además, el trabajo de equipo dentro de un grupo muy diverso en formación, experiencias, contextos de vida, etc., a la vez que favorece ricos procesos de aprendizaje, representa desventajas en la comunicación académica cuando no se crea un ambiente propicio para ello o cuando los asesores no están dispuestos a compartir el poder; esto por citar algunos casos de la complejidad del proceso.
- Es un proceso dinámico porque incorpora nuevas ideas como productos de sus sesiones de trabajo formativo, enfoques diferentes como resultado de las

investigaciones que están en proceso dentro del mismo proyecto o por aportes teóricos del campo de educación indígena y de la psicopedagogía en general, y por haber llegado a un nuevo nivel de significación de la práctica educativa indígena, que a su vez sugiere nuevas modalidades, dinámicas y ritmos que se muestran sobre todo en la metodología de trabajo que parte del conocimiento de la realidad hacia la formación para volver a la realidad, en contraste a la formación a través de cursos y talleres pensados desde lugares directivos o académicos, como era al principio. Así el proyecto de formación está en constante reconstrucción.

- En este proceso dinámico y gradual, el cambio más significativo y que se vislumbra de manera clara es empezar a dejar de concebir una formación docente basada en los cursos desde un enfoque tradicional, que solo se centran en dar conocimientos, como dice Jordán porque “son prácticamente ineficaces y, a veces, incluso perjudiciales si solo se utiliza esta modalidad formativa” (1994: p. 122). Por eso, más que ofrecer enseñanzas teóricas para después aplicarlas; en las escuelas de la CMPIO, ya está en proceso una práctica de formación que procura desarrollar en el profesorado la capacidad para reflexionar sobre su práctica con sus alumnos indígenas. De esta forma, “la secuencia lógica tradicional: ‘fundamentación teórica-metodología-aplicación real’, queda reemplazada por otra de carácter más holista en donde se integran simultáneamente ‘experiencia práctica-investigación-teoría’ ” (Jordán1994:122-123), esto se muestra a través del siguiente segmento donde se narra la dinámica de uno de los cursos

me encantó esta última semana del curso de inducción que todo el material ahora es de Oaxaca, de las mismas comunidades y escuelas de los participantes y, ahí tú lo has visto antes con otros videos, allí estamos; yo qué hago, yo, yo facilito las preguntas, qué observan, ahora los empujo, solo eso, observo, bueno, tú sabes; pero las observaciones vienen guiados de los mismos maestros, pero allí vamos reflexionando y

construyendo una práctica docente, no es nada que llevo yo en la mochila. Sí apporto yo ciertos conocimientos y teorías, pero siempre con la intención de empujar la reflexión no para dar la regla. (Entrevista No. 11, 26 de agosto de 2008: 45)

Otro cambio importante lo representa el hecho de ya no impartir cursos a ciertos elementos directivos para que después éstos lo reproduzcan con sus compañeros, pues la experiencia de sus prácticas formativas a inicios del movimiento pedagógico y la experiencia de la actualización y capacitación institucionalizada, demuestran que la información se desvirtúa en “la cascada”, pero sobre todo porque los conocimientos no se reproducen sino se construyen, por lo que ahora se da prioridad a procesos de reflexión en el marco de la investigación de la propia práctica para innovarla.

Finalmente es muy claro que la cantidad y la calidad de interés formativo y sobre todo autoformativo del docente está íntimamente ligada con su pertenencia a una organización activa, independiente del sistema educativo nacional, en cuyos procesos se implica su participación real y dinámica. Esta misma participación dinámica y activa los enfrenta a situaciones nuevas y diversas, ante las cuales no tiene respuestas, creando así la necesidad de formación y autoformación constante

4.2. Logros

- El desarrollo de la capacidad de organización, es un logro histórico fundamental que permite el impulso de proceso de formación docente para sí mismos en la CMPIO.
- El establecimiento de relaciones de trabajo con instituciones, organizaciones y personas, a nivel estatal, nacional e internacional, les ha permitido beneficiarse de experiencias innovadoras y de asesores (as) para su proceso de formación docente.

- El desarrollo del valor y la capacidad de la autocrítica y la reflexión acerca de su práctica educativa, les permite tomar consciencia de sus logros y limitaciones, como una condición necesaria para transformar el trabajo docente, porque “Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima” (Freire, 2002: 40)

- Haber superado la actitud de solo esperar una formación institucional para promover una formación autogestiva, en respuesta a las necesidades que plantea la transformación de la práctica educativa en las comunidades indígenas.

- El empleo de un enfoque basado en el conocimiento de la realidad como punto de partida para organizar y desarrollar el proceso de formación a nivel colectivo.

4.3. Dificultades

Es engañoso sostener que el proceso formativo de la CMPIO se desarrolla sin dificultades y dado que este trabajo pretende en primer lugar aportar visiones para mejorar el proyecto de la propia CMPIO y en segundo lugar para que otros docentes que trabajan en las comunidades indígenas –sean o no del nivel de educación indígena- puedan emprender acciones colectivas de formación docente, es necesario mostrar algunas dificultades que subyacen al proyecto.

- No se ha abarcado a todos los docentes en el proceso de formación, de ello resulta que los impactos no sean muy amplios.

- Los cursos y talleres de formación se realizan principalmente en la CMPIO, ubicada en la capital del estado, a pesar de que sus escuelas están dispersas en todo el territorio oaxaqueño, esta característica organizativa refleja la centralización y el control de los procesos en el comité y limita la participación

activa de los directivos en las zonas escolares en estos procesos, evitando su formación.

- La rotación de cargos en las comisiones pedagógicas dentro del comité de la CMPIO y en las zonas escolares por periodos de tres años, parecen muy breves para incorporarse como líderes pedagógicos, porque toma un tiempo aprender en el mismo cargo.
- Los nombramientos que se hacen sin ningún criterio o con criterios políticos como ocurrió en una de las zonas escolares en agosto de 2008, donde se nombró a alguien porque “ya le toca” o “es el que sigue en la lista”, no favorecen su participación como experto en los procesos formativos de los maestros desde sus aulas y comunidades.
- Los tres puntos anteriores nos muestran una vez más que la responsabilidad del proyecto de formación está centralizada en el comité de la CMPIO y no existe una estructura amplia que abarque a directivos o expertos pedagógicos en las zonas escolares, lo cual sería deseable, entendiendo que su trabajo consiste en apoyar directamente los procesos de construcción de propuestas educativas desde las escuelas. Esto implica también la transformación del rol de los supervisores y comisiones pedagógicas, es decir, tienen que dejar de asumirse como administrativos y tomar el rol de líderes pedagógicos.

4.4. Sugerencias

Para ser coherentes con el proceso de formación vivido actualmente en la CMPIO, caracterizado por construir de manera colectiva y desde dentro en lugar de pensar soluciones desde espacios académicos y solamente desde las reflexiones teóricas y desde fuera de la realidad, me es imposible plantear una propuesta de mejora para el proyecto; sin embargo planteo algunas sugerencias a manera de

ensayo y como puntos a profundizar en la dinámica de trabajo interno y propio de la CMPIO.

- Un aspecto fundamental creo es continuar y profundizar en la dinámica que está tomando la formación docente actualmente, caracterizada por conocer la realidad profunda de los niños, de los maestros, de las escuelas y de las comunidades, como base para organizar los procesos de formación de manera colectiva y no partir de planteamientos teóricos sin el conocimiento de la realidad o de una realidad supuestamente ya conocida.
- Empezar procesos de reconstrucción organizacional del proyecto por dos razones básicas: a) para incorporar a los sujetos que no pueden estar fuera de él, por la importancia de su labor en el proceso de acompañamiento en la formación de los docentes desde sus escuelas; esto es a los supervisores, comisiones pedagógicas y a expertos en las zonas escolares. Entiendo la diversidad en el nivel de intereses y compromisos de ellos con la transformación de la educación, por eso propongo que se pueda iniciar con los que ya tienen cierto liderazgo pedagógico y b) para beneficiar a un mayor número de docentes en los procesos de formación, a través de diferentes grupos, considerando la dispersión de las zonas escolares de tal manera que el impacto en los cambios observables, en el marco de la construcción de propuestas educativas que consideren la cultura y la lengua indígena, sean más amplios.
- Organizar un proyecto de formación de supervisores y comisiones pedagógicas, a fin de crear condiciones de aprendizajes colectivos y de desarrollo de habilidades necesarias para desempeñar el rol de acompañante en vez de supervisores, en los procesos de formación docente desde las escuelas, de manera conjunta con el comité de la CMPIO y los asesores académicos.

- Organizar procesos de diagnóstico para conocer las realidades de los supervisores y comisiones pedagógicas así como de los docentes no incluidos en procesos de formación, de tal manera que se puedan establecer las directrices formativas de acuerdo a su diversidad, pero con enfoque hacia la investigación y teniendo como meta la transformación de la educación indígena, en el marco de la construcción de propuestas educativas viables para ello.
- Finalmente quiero resaltar algunos aspectos: a) se necesitan descentralizar muchas decisiones y procesos de organización y construcción psicopedagógicas y didácticas, b) se requiere abrir aún más los procesos de discusión y construcción colectiva y c) Centrar los esfuerzos en los procesos implicados en la formación entendiéndola como parte fundamental del Movimiento Pedagógico.

4.5 Prospectiva

Finalmente deseo expresar mi preocupación por el conocimiento de las prácticas educativas concretas, para conocer y documentar las implicaciones de la formación alternativa de los docentes de la CMPIO en sus salones de clase y comunidades, por lo que esa es una meta en lo sucesivo para complementar este estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- ACEVEDO Ojeda, Simón *et al* (2004) "Tequio Pedagógico: Colaboración pedagógica en Comunidad" (pp.527-585), en: MEYER, Lois y Benjamín Maldonado (Comps) (2004) *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas Innovadoras del Oaxaca indígena actual*. IEEPO. Oaxaca.
- AGUIRRE Beltrán, Gonzalo (1992) "La acción educativa" (pp. 155-161), en: UPN-SEP (1992) *Historia Sociedad y educación III. Antología*. UPN-SEP. México.
- AINSCOW, Mel (1995) *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Narcea. Madrid.
- ALEGRE de la Rosa, Olga María (2000) *Diversidad Humana y Educación*. Ediciones Aljibe. Málaga.
- ANZALDÚA Arce, Raúl Enrique. (2004) *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. UAM. México.
- ASSIES, Willhem, Gemma Van Der Haar y Andrés J. Hockema (Editores) (1999), en: *El reto de la diversidad*. El Colegio de Michoacán A. C. Michoacán.
- BAUTISTA Hernández, Víctor Manuel y Elorza Morales, Roberto (Comp.) (2001), "Ley Estatal de Educación" en: *Ante la Ley, Leyes, reglamentos y decretos educativos Vigentes*. (pp. 139-135) IEEPO, Oaxaca.
- BERNAL, Alcántara, Juan Arellí (coord.) (2002) Proyecto: Instituto de Enseñanza y Aprendizaje Comunalista Comunitario. *Documento inédito de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO)*. Oaxaca.

BERTELY Busquets, María y Adriana Robles Valle (1997) *Indígenas en la escuela*. COMIE. México.

BORDIEU, Pierre (2000) *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Anagrama. Barcelona.

BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (1998), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia. México.

BRAVO Ahuja, Gloria (1977) *Los materiales didácticos para la enseñanza del español a los indígenas mexicanos*. El Colegio de México. México.

BRICE, Shirley (1986) "Realidad y responsabilidad" (pp. 149-154), en: UPN-SEP (1992) *Historia Sociedad y educación III. Antología*. UPN-SEP. México.

BRUNER, Jerome. (2000) *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje Visor. España.

CARBONELL, Miguel (2005) *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Porrúa. México.

CISNEROS Paz, Erasmo (1998) "La formación de los maestros indígenas en el contexto intercultural de México" (pp.161-169) en: IEEPO (Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca) (1998) *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad. Memoria del seminario de educación indígena, septiembre 21-24, 1997. Huaxyácatl*. Oaxaca.

CMPIO (Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca) (2006) "Experiencias educativas recientes de la CMPIO" (pp. 365-369), en: SOBERANES Bojorques, Fernando, Lleana Seda Santana y Juan Fernando Viveros García (Responsables de la edición) (2006) *Primer congreso nacional de educación indígena e intercultural. Memoria*. Fundación FORD. México.

CMPIO (Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca) (2001), Proyecto *Tequio Pedagógico 2001-2003: Colaboración Pedagógica en Comunidad*. CMPIO. Oaxaca.

CMPIO (Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca) (1990) *Educación ...? No. 2*. CMPIO. Oaxaca.

EISNER, Eliot W. *El ojo ilustrado. Investigación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós. Barcelona.

FERNÁNDEZ, Paulina y Luisa Béjar (1992) "La década de los sesentas" (pp.87-113), en: UPN-SEP (1992) *Historia Sociedad y educación III. Antología*. UPN-SEP. México.

ERICKSON, Frederick, "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza" (1997), en: WITTROCK, Merlin C. *La investigación de la enseñanza, II, Métodos cualitativos y de observación*. Paidós, Barcelona.

FREIRE, Paulo (1998) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. México.

FREIRE, Paulo (2002) *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI. México.

GARCÍA Martínez, A. y J. Sáez Carreras "Modelos interculturales" (pp. 127-171), en: *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Narcea. Madrid.

GODED, Félix (1986) " México 1968: un análisis político" (pp. 123-129), en: UPN-SEP (1992) *Historia Sociedad y educación III. Antología*. UPN-SEP. México.

GONZALBO Arizpuru, Pilar. (1985) *Historia de la educación en la época colonial*. El Colegio de México. México.

HERNÁNDEZ Díaz, Jorge (1998) “¿La educación indígena es educación Bilingüe?” (pp. 34-51), en: IEEPO (Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca) (1998) *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad. Memoria del seminario de educación indígena, septiembre 21-24, 1997. Huaxyáac*. Oaxaca.

HERNÁNDEZ López, Ramón (1982) “Reflexiones en torno al sistema de educación indígena bilingüe y bicultural” (pp. 111-136) en: SCANLON, Arlene Patricia y Juan Lezama Morfín (1982) *Hacia un México Pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y cultural*. SEP-DGEI. México

HERNÁNDEZ Moreno, Jorge y Alba Guzmán (1982) “Trayectoria y proyección de la educación bilingüe y bicultural en México” (pp. 81-110), en: SCANLON, Arlene Patricia y Juan Lezama Morfín (1982) *Hacia un México Pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y cultural*. SEP-DGEI. México

HERNÁNDEZ, Severo (1982) “El instituto nacional Indigenista y la Educación Bilingüe Bicultural” (pp. 61-75), en: SCANLON, Arlene Patricia y Juan Lezama Morfín (1982) *Hacia un México Pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y cultural*. SEP-DGEI. México

IMBERNÓN, Francisco (1994) *La formación del profesorado*. Paidós. Barcelona.

IMBERNÓN, Francisco (1999) “La formación y la profesionalización en la función pedagógica” (pp.13-24), en: FERRERES, Vicente s. y Francisco Imbernón (1999) *Formación y actualización para la función pedagógica*. Síntesis Educación. Barcelona.

JORDÁN, José Antonio. (1994) *La escuela multicultural un reto para el profesorado*. Paidós. Barcelona.

JULIÁN, Caballero, Juan (1998) "Formación de Maestros Indígenas. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Oaxaca" (pp. 183-188), en: IEEPO (Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca) (1998) *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad. Memoria del seminario de educación indígena, septiembre 21-24, 1997. Huaxyácac*. Oaxaca.

LATAPÍ, Pablo. (1992) "Balance de un sexenio" (pp. 140-147), en: UPN-SEP (1992) *Historia Sociedad y educación III. Antología*. UPN-SEP. México.

LEÓN Trujillo, Abraham (2005) *Diversidad étnica y educación: la formación de educadores bilingües indígenas en escena*. UPN-Unidad 071. Chiapas.

MALDONADO Alvarado, Benjamín (2005), *Desde la Pertenencia al Mundo Comunal. Propuestas de investigación y uso de la experiencias y saberes comunitarios en el aula indígena intercultural de Oaxaca.*, Cea-uuia. Centro de Estudios ayuuk, Universidad Indígena Intercultural Ayuuk, Oaxaca.

_____ (2002) *Autonomía y Comunalidad India. Enfoques y Propuestas desde Oaxaca*. Centro INAH, Oaxaca.

MARTÍNEZ Luna, Jaime (2003) *Comunalidad y desarrollo*. CONACULTA. Oaxaca.

MEYER, Lorenzo. (1994) "Los últimos decenios" (pp.133-154), en: BERNAL, Ignacio, Alejandra Moreno Toscano, et al. (1994) *Historia Mínima de México*. El Colegio de México. México.

MENA, Patricia y Arturo Ruiz (1998) "La formación docente: una de las necesidades prioritarias en el contexto de la educación indígena" (pp. 170-182), en: Instituto

Estatad de Educación Pública de Oaxaca (IIEPO) (1998) *La Educación indígena hoy. Inclusión y diversidad. Memoria del seminario de educación indígena, septiembre 21-24, 1997*. Huaxyácac. Oaxaca.

NOLASCO Armas, Margarita (1997) "Educación Bilingüe en Oaxaca: Su impacto en la participación política de los pueblos indios" (pp.205-216), en: GARZA Cuarón, Beatriz (Coordinadora) (1997) *Políticas lingüísticas en México*. La Jornada Ediciones, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM. México.

NOLASCO Armas, Margarita. (1972) *Oaxaca indígena (Problemas de aculturación en el estado de Oaxaca y subáreas culturales)* IIIEO-SEP. México.

OEHMICHEN Bazán, Ma. Cristina (2003) *Reforma del estado. Política social e indigenismo en México*. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Antropológicas. México

PÉREZ de Cuellar, Javier, Lourdes Arizpe, Yoro Kfall, Kurt Fulgler, Celso Furtado, et al. (1997) *Nuestra Diversidad Creativa, informe de la comisión mundial de cultura y desarrollo*. UNESCO. México.

PÉREZ, Rocha, Manuel (1992) "Economicismo, ideología educativa del desarrollo", en: UPN-SEP. (1992) *Historia, sociedad y educación*. UPN-SEP. México.

PÉREZ Gómez, Ángel I. (2000) "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas (pp. 398-429), en: GIMENO Sacristán, José y Ángel I. Pérez Gómez (2000) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Málaga.

PIECK Gochicoa, Enrique. (1996) *Función social y significado de la educación comunitaria. Una sociología de la educación no formal*. El Colegio Mexiquense-UNICEF. México.

RENDÓN Monzón, Juan José (1997) *Taller de diálogo cultural y comunalidad. Materiales para el estudio de la comunalidad y el desarrollo del taller de Diálogo Cultural*. (Inédito). Oaxaca.

RENDÓN Monzón, Juan José (2002) *La flor comunal. Explicaciones para interpretar su contenido y comprender la importancia de la vida comunal dentro de los pueblos indios*. CMPIO. Oaxaca.

RUIZ de Bravo Ahuja, Gloria y Beatriz Garza Cuarón. (1970) *Problemas de Integración*. Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca. México.

SALINAS Sánchez, Gisela Victoria (1998) "Problemática y perspectivas en la formación docentes para la educación intercultural-bilingüe" (pp. 148-160), en: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IIEPO) (1998) *La Educación indígena hoy. Inclusión y diversidad. Memoria del seminario de educación indígena, septiembre 21-24, 1997*. Huaxyácac. Oaxaca.

SÁNCHEZ Ángeles, Raúl y José Vitelio garcía (1969) *Sociología rural*. Secretaría de Educación Pública (SEP), Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. México.

SEP/DGEI (Secretaría de Educación Pública/Dirección General de Educación Indígena) (1990) *Programa para la modernización de la educación indígena*. SEP/DGEI. México.

SEP (Secretaría de Educación Pública) (1994) *Oaxaca. Historia y geografía. Tercer grado*. SEP. México.

SEP (Secretaría de Educación Pública) (2000) *Ciencias Naturales y Desarrollo Humano*. Sexto grado. México.

STENHOUSE, Lawrence (1987) *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. Madrid.

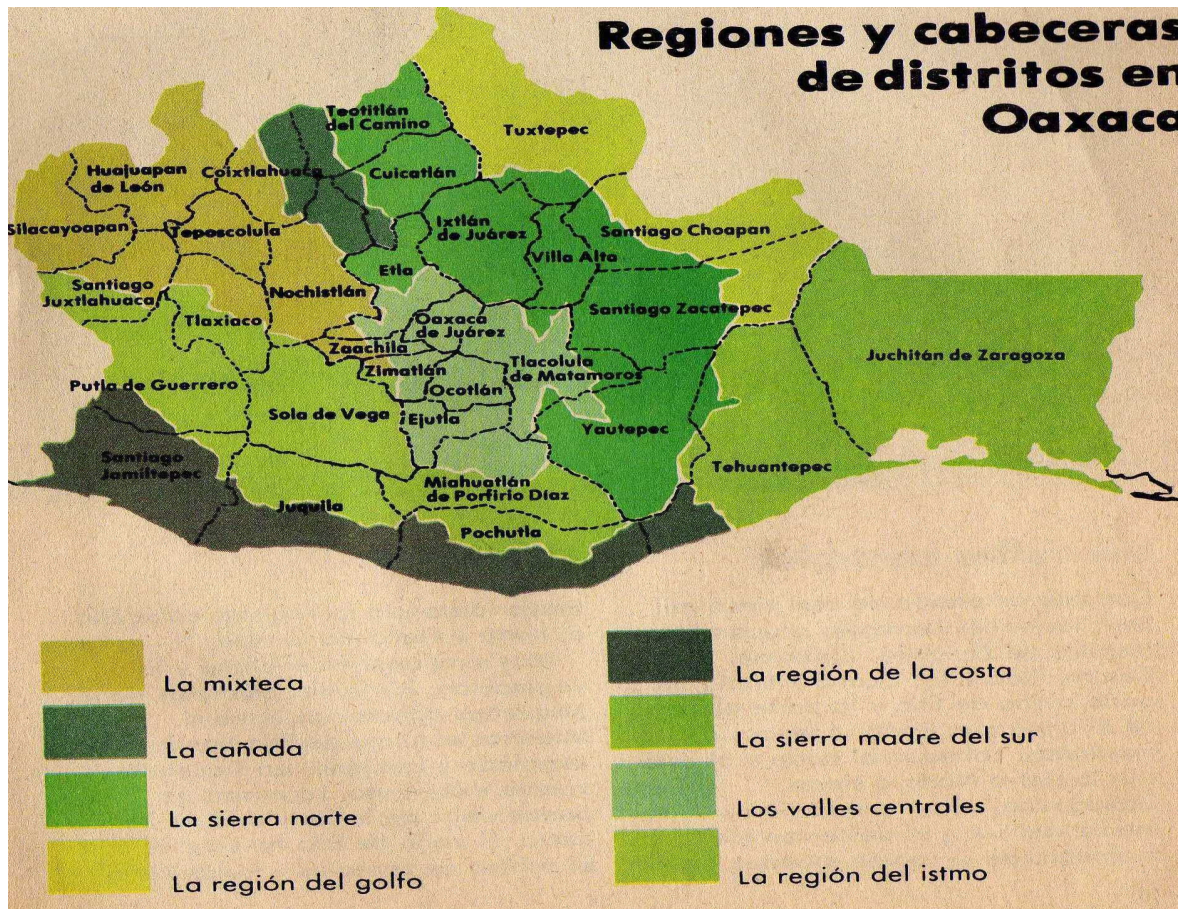
TORRES Santomé, Jurjo. (1993) (pp. 60-66) "Las culturas negadas y silenciadas en el currículum", en: *Cuadernos de pedagogía No. 217*. Fontalba España.

ANEXOS

1. Mapa de las regiones de Oaxaca.
2. Concentrado de calificaciones de una exalumna de la Escuela de Mejoradoras del Hogar Rural (EMHR)
3. Oficio de asignación como Mejoradora del Hogar Rural a una exalumna, para trabajar en su propia comunidad.
4. Decreto No. 68 de la H XLXII legislatura del Estado Libre y Soberano de Oaxaca, por el que se crea el IIISEO.
5. Instituciones que impulsaron la creación del IIISEO.
6. Concentrado de calificaciones de un exalumno del IIISEO.
7. Alumnos capacitándose para el manejo del método de castellanización del IIISEO.
8. Capacitación en diferentes talleres enmarcados dentro de la política económica del desarrollo estabilizador.
9. Capítulo I y II de los estatutos de la CMPIO
10. El logotipo de la CMPIO y su significado.
11. Los encuentros educativos en la CMPIO.
12. Temario de los talleres de diálogo cultural.
13. Mapa de ubicación de las escuelas participantes en el Proyecto: Tequio Pedagógico.
14. Datos acerca de los docentes que se formaron como maestros investigadores de su propia práctica.
15. Guía de análisis pedagógico empleado en los talleres de formación docente.

ANEXO 1

MAPA DE LAS REGIONES DE OAXACA



FUENTE: SEP *Monografía de Oaxaca. Tierra del sol.*


ANEXO 2

CONCENTRADO DE CALIFICACIONES DE UNA EXALUMNA DE LA ESCUELA DE MEJORADORAS DEL HOGAR RURAL (EMHR)

GOBIERNO DEL ESTADO
ESCUELA "MEJORADORAS DEL HOGAR RURAL"
 PARQUE REVOLUCION. OAXACA DE JUAREZ.
 PERIODO ESCOLAR JUNIO 1o. A MARZO 31

Concentración personal del alumno PEREZ SILVA VICENTA. Edad 15 AÑOS.
 Responsable CIRINEO PEREZ LOPEZ. Origen GUADALUPE MIRAMAR, YUCUHITI, TLAX.

MATERIAS	1o. de Junio de al 31 de Agosto		1o. de Sep. de al 31 de Nov.		1o. de Enero de al 31 de Marzo		OBSERVACIONES
	C	A	C	A	C	A	
Avicultura	7	7	6	7	7	6	7
Apicultura	7	7	7	7	7	7	7
Acercamiento a la Comunidad	8	8	8	8	8	8	8
Const. de Mobiliario	7	7	6	8	8	7	7
Cocina Rural	10	7	6	9	9	9	8
Corte y Renov. de Ropa	8	7	8	8	8	8	8
Construcción de Vivienda	7	7	8	8	7	8	8
Educación Física	7	7	8	8	8	9	8
Economía Doméstica (Constr. de Frutas, Leg. y Jug.)	8	8	8	8	8	8	8
Hojalatería							
Nutriología	7	7	7	7	7	9	7
Org. de Trabajo en la Comunidad	8	8	6	8	8	8	8
Primeros Auxilios e Higiene	8	8	8	8	8	9	8
Relaciones Familiares	7	7	9	9	9	8	8
Tejido y Bordado	9	9	8	8	8	8	8
HORTICULTURA	6	8	8	8	8	8	8



INSTITUTO DE INVESTIGACION
E INTEGRACION SOCIAL DEL
ESTADO DE OAXACA

La Directora de la Escuela.

M. Morales Vda. de Altamirano

M. MORALES VDA. DE ALTAMIRANO.

Instituto de Investigación e Integración Social del Estado

Documento proporcionado por la exalumna

ANEXO 3

OFICIO DE ASIGNACIÓN COMO MEJORADORA DEL HOGAR RURAL A UNA EXALUMNA, PARA TRABAJAR EN SU PROPIA COMUNIDAD.



SECRETARÍA GENERAL
DEL
DESPACHO



DEPENDENCIA DEPTO. DE GOBN.
SECCION DE GOBERNACION.
NUMERO 2898
EXPEDIENTE 1/538.122"64"71087

ASUNTO: 4/a. Promoción.--Se le designa Mejoradora del Hogar Rural en esa localidad.

Oaxaca de Juárez, a 30 de mayo de 1968.

Srita. Vicenta Pérez Silva.
Domicilio conocido.
Miramar, Municipio de Santa María
Yucuhiti, Tlax., Oax.

El curso intensivo de diez meses que le fué impartido en la Escuela "Mejoradoras del Hogar Rural", dependiente de este Gobierno, la capacita para impartir enseñanzas tendientes a mejorar las condiciones de vida del medio rural.

En tal virtud, por acuerdo del C. Gobernador Constitucional del Estado se le designa Mejoradora del Hogar Rural en esa localidad.

Conforme a la programación respectiva, desarrollará las actividades para las que específicamente se le capacitó, procurando impartir enseñanzas de grupo, en el local que le proporcione la autoridad municipal; y trabajos entre las familias campesinas, en los domicilios de éstas.

Además, con las mujeres de esa comunidad, realizará cultivos experimentales en la parcela que, en su caso, ponga a su disposición la propia Autoridad Municipal.

Se envía copia de este oficio a la Autoridad Municipal de ese lugar, exhortándola para que le de toda clase de facilidades y apoyo en el desarrollo de su labor y le imparta ayuda moral y material.

En el desempeño de su cargo dependerá de la Directora de la Escuela Mejoradoras del Hogar Rural, quien por sí misma o por conducto de la Sub-Directora, o de las Supervisoras que se nombren, vigilará la labor que usted desarrolle.

El Gobierno del Estado la compensará con una gratificación de \$ 250.00 mensuales, mas \$ 50.00 también mensuales, para gastos menores, por conducto de la Recaudación de Rentas respectiva, a partir del 1/o. de junio próximo.

Documento proporcionado por la exalumna

ANEXO 4

DECRETO NO. 68 DE LA H XLXII LEGISLATURA DEL ESTADO LIBRE Y SOBERANO DE OAXACA, POR EL QUE SE CREA EL IIISEO*.

LEY QUE CREA EL
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN
E INTEGRACIÓN SOCIAL
DEL ESTADO DE OAXACA

Decreto número 68 de la
H. XLVII Legislatura del Estado Libre
y Soberano de Oaxaca,
precedido de la Exposición de Motivos del
C. Gobernador Constitucional;
publicado en el número 31, Tomo LI,
del Periódico Oficial de esta propia Entidad,
fechado el 2 de agosto de 1969

1969

Oaxaca de Juárez, a 25 de junio de 1969

*CC. Diputados de la H. XLVII Legislatura del Estado.
Presentes.*

VÍCTOR BRAVO AHUJA, Gobernador Constitucional del Estado Libre y Soberano de Oaxaca, de acuerdo con las facultades que me confieren los artículos 50 Fracción II, y 79, Fracción I, de la Constitución Política, Local, me permito someter a la consideración de ese H. Congreso del Estado, exposición de motivos y proyecto de Ley que crea el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca.

EXPOSICIÓN DE MOTIVOS

Después de un sondeo socio-cultural en territorio del Estado, ha quedado al descubierto que, muy a pesar de los esfuerzos hechos hasta ahora, persiste una grave fragmentación social que se traduce en un lamentable, a veces doloroso aislamiento o marginalismo de grandes núcleos de población.

La productividad de estos grupos es cada vez menor en relación con el avance de la economía nacional, circunstancia que los empuja día con día a planos en don-

ARTÍCULO SEGUNDO. Se faculta al Ejecutivo del Estado, para que designe la Primera Junta de Gobierno y los miembros del Primer Patronato.

ARTÍCULO TERCERO. La Junta de Gobierno formulará el Reglamento de esta Ley y lo pondrá en vigor.

ARTÍCULO CUARTO. Pasa a formar parte del Instituto la Escuela de Mejoradoras del Hogar Rural con todo su patrimonio, comprendiendo esto el predio, edificio, instalaciones, mobiliario y equipo que ocupa. Se faculta al Ejecutivo del Estado para que realice todos los actos jurídicos necesarios a fin de que se dé cumplimiento a esta disposición.

Lo tendrá entendido el C. Gobernador del Estado y hará que se publique y se cumpla.

DADO EN EL SALON DE SESIONES DEL H. CONGRESO DEL ESTADO.— Oaxaca de Juárez, a 30 de junio de 1969.— DIP. ZEFERINO CANSECO GOMEZ, Presidente.— CLAUDIO JORDAN ZAMACONA, Diputado Secretario.— ZEFERINO GONZALEZ DIEGO, Diputado Secretario.—Rúbricas.

Por tanto, mando que se imprima, publique, circule y se le dé el debido cumplimiento.

Oaxaca de Juárez, a 30 de junio de 1969.— LIC. FERNANDO GOMEZ SANDOVAL.— EL SUBSECRETARIO ENCARGADO DE LA SECRETARIA GENERAL DEL DESPACHO, GUILLERMO MARTINEZ LEON.—Rúbricas.

Oaxaca de Juárez, a 2 de julio de 1969.— ING. VICTOR BRAVO AHUJA.— EL SECRETARIO GENERAL DEL DESPACHO, LIC. FERNANDO GOMEZ SANDOVAL.—Rúbricas.

* Por su amplitud, solo aparecen aquí las partes más significativas del documento.

ANEXO 5

INSTITUCIONES QUE IMPULSARON LA CREACIÓN DEL IIISEO.

TRAYECTORIA DE LA CMPIO

1969

Se crea el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO) por el gobierno del estado, el Colegio de México y el grupo empresarial Monterrey, para preparar a jóvenes indígenas como Promotores Culturales que llevarán la castellanización y el mejoramiento de la comunidad.

1970

Egresas del IIISEO la primera generación de Promotores.

1971

Son convocados al IIISEO 13 promotores en servicio para capacitarse como Técnicos en Integración Social.
Egresas la segunda generación de promotores.

1972

Surge el descontento e inquietud entre los promotores por la inseguridad en el empleo y por los problemas que se van generando en el cumplimiento de su trabajo ya que en muchos casos afectan intereses caciquiles locales y regionales.
Egresas la tercera generación de promotores y la primera generación de técnicos en integración social.

1973

Los promotores constituyen Comités Regionales y los Técnicos se organizan para intercambiar información sobre lo que acontece en cada región.
Egresas la cuarta generación de promotores.

1974

Egresas la quinta generación de promotores. El trabajo de organización está dado y se realiza una asamblea el 29 de marzo. Coincidimos en la necesidad de luchar juntos y organizados y se constituye la "Coalición de Promotores Egresados del IIISEO".

Se formula el primer pliego de demandas para exigir plaza base, aumento salarial, cursos de actualización y capacitación, entre otras.

Para exigir respuesta al pliego petitorio, se toman las instalaciones del IIISEO, esta acción duró 15 días, logrando que el día 24 de abril se firmara el convenio con la solución total a las demandas y con repercusión a nivel nacional, plaza base para todos los promotores conocidos como del INI, en todo el país.

En septiembre pasamos a depender de la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI).

1975

Egresas la sexta generación de promotores. Los promotores son reprimidos en la costa con cambios arbitrarios, despidos, intimidación y persecución. Son separados de sus cargos 7 Técnicos con el argumento de que sus plazas no son del sistema Indígena.

Los problemas se agudizan y se decide una segunda lucha con la toma de 4 Centros Coordinadores Indigenistas: Miahuatlán: con la participación de todos los promotores de Valles Centrales y coordinando las acciones Alberto González Pintos y Eleazar García Ortega, Tlaxiaco: Con los promotores de toda la Mixteca coordinando las acciones Eva Ruiz Ruiz, Huautla: Con promotores de la región Mazateca de Huautla y la Cañada, bajo la coordinación de Pedro Santiago Méndez y Tuxtepec: Con los promotores del Istmo, Tuxtepec y la Sierra Juárez, bajo la coordinación de Santiago Salazar Marcial, para exigir respeto a la organización, cese a la represión, preparación profesional, transferencia de plaza y cumplimiento total al convenio del IIISEO.

FUENTE: tomado del periódico Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, 30 aniversario 1974-2004. Marzo 2003.

ANEXO 6

CONCENTRADO DE CALIFICACIONES DE UN EXALUMNO DEL IIISEO.

Instituto de Investigacion e Integracion Social del Estado de Oaxaca

ESCUELA DE PROMOTORES PROMOCION 69-70
 "PARQUE REVOLUCION" PROLONGACION 20 DE NOVIEMBRE OAXACA, OAX.

Nombre del Alumno SILVA JIMENEZ, MARIO. Edad 17 Idioma MIXTECO
 Responsable ALFONSO SILVA CRUZ Origen SAN ISIDRO JALTEPETONGO, NOCHI



FIRMA DEL ALUMNO

M A T E R I A S	CALIFICACION FINAL	
Aplicación del Método	<i>ocho</i>	
Lingüística	<i>siete</i>	
Español	<i>nueve</i>	
Geografía del Estado de Oaxaca	<i>ocho</i>	
Historia de Oaxaca	<i>nueve</i>	
Sociología Aplicada al Desarrollo Rural	<i>ocho</i>	
Psicología	<i>ocho</i>	
Nociones de Antropología Social	<i>ocho</i>	
Antropología Aplicada al Desarrollo Rural	<i>ocho</i>	
Medicina Rural	<i>ocho</i>	
Nociones de Agricultura	<i>siete</i>	
Nociones de Ganadería	<i>siete</i>	
Matemáticas Aplicadas	<i>seis</i>	
Dibujo y Agrimensura	<i>siete</i>	
Construcción Rural	<i>nueve</i>	
Carpintería	<i>siete</i>	
Electricidad	<i>ocho</i>	
Peluquería	<i>ocho</i>	
Corte y Renovación de Ropa	<i>siete</i>	
Cocina Rural	<i>nueve</i>	
Métodos de Enseñanza Audiovisual	<i>nueve</i>	
Actividades Culturales	<i>diez</i>	
Talleres Optativos	Tejido	—
	Juguetería	—
	Plomería	<i>seis</i>
	Latonería	<i>seis</i>
Educación Física, Juegos y Deportes	<i>ocho</i>	
Conducta	<i>diez</i>	

GLORIA R. DE BRAVO AHUJA
 Directora.

MARIA LUISA ACEVEDO DE SIGÜENZA
 Jefe del Depto. Escolar.

Documento proporcionado por el exalumno.

ANEXO 7

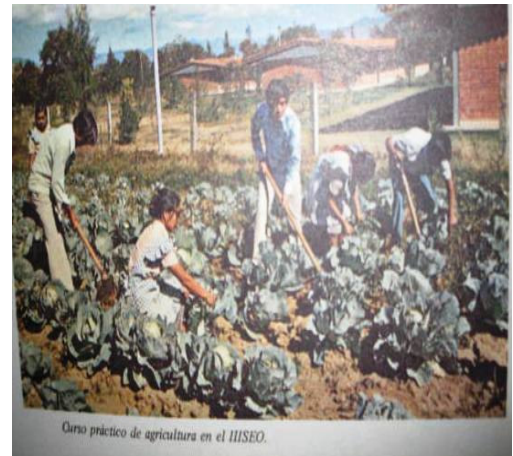
ALUMNOS CAPACITÁNDOSE PARA EL MANEJO DEL MÉTODO DE CASTELLANIZACIÓN DEL IIISEO.



FUENTE: tomado de Bravo Ahuja Gloria Los Materiales Didácticos para la Enseñanza del Español a los Indígenas Mexicanos, p. 290.

ANEXO 8

CAPACITACIÓN EN DIFERENTES TALLERES ENMARCADOS DENTRO DE LA POLÍTICA ECONÓMICA DEL DESARROLLO ESTABILIZADOR.



FUENTE: tomado de Bravo Ahuja Gloria Los Materiales Didácticos para la Enseñanza del Español a los Indígenas Mexicanos, pp. 288-289.

ANEXO 9

CAPÍTULO I Y II DE LOS ESTATUTOS DE LA CMPIO

COALICION DE MAESTROS Y PROMOTORES INDIGENAS DE OAXACA
ASOCIACION CIVIL
ESTATUTOS

CAPITULO I: Denominación, carácter jurídico y duración.

ART. 1.- Con el nombre de Coalición de Maestros y promotores - Indígenas de Oaxaca, se constituye una Asociación con carácter Civil y con los objetivos y fines que se determinan en los artículos del 5 al 8 de los presentes estatutos.

ART. 2.- La Asociación no tendrá fines de lucro, ni carácter - preponderantemente económico y ajustará su funcionamiento y naturaleza jurídica a lo dispuesto en los artículos 2553 a 2570- inclusive del Código Civil para el Estado de Oaxaca.

ART. 3.- La Asociación como sujeto de derecho y para el cumplimiento de sus fines, tiene la personalidad jurídica que le confieren las leyes como responsable de las obligaciones que contraiga en toda clase de actos y contratos de carácter civil. - Su duración será por tiempo indefinido.

CAPITULO II: Objeto social y fines específicos de la Asociación.

ART. 5.- Del objetivo social: La Asociación tiene por objeto - desarrollar acciones que promuevan el mejoramiento profesional de los asociados, con el propósito de brindar una educación -- acorde con sus necesidades, así como las de las comunidades en que se prestan servicios, comunidades de las cuales somos originarios.

ART. 6.- Apoyar permanentemente el mejoramiento económico, material, cultural y moral de los asociados toda vez que éste es el elemento indispensable de la unidad de la asociación; entendiéndose este apoyo dentro del marco de nuestras leyes.

ART. 7.- Pugnar por la defensa y desarrollo de los valores culturales, políticos, económicos y sociales de las comunidades - indígenas, así como de sus recursos humanos y naturales, considerando su historia, creencias, terapéutica y cosmovisión.

ART. 8.- Serán fines específicos de la Asociación:

I.- Promover acciones tendientes a brindar a sus asociados una vivienda digna.

- ca a los asociados para el beneficio de la asociación y sus comunidades en que se presta el servicio.
- III.- Dar facilidades a los asociados para cualquier gestión ante las dependencias oficiales.
- IV.- Promover acciones que tiendan a reforzar los vínculos de los asociados con las comunidades indígenas donde prestan sus servicios.
- V.- Brindar apoyo a las comunidades indígenas para su desarrollo político, económico, social y cultural.
- VI.- Apoyar los esfuerzos de las comunidades indígenas por organizarse y lograr su unidad.
- VII.- Apoyar y promover las acciones de los pueblos tendientes a consolidar la autonomía y autodeterminación comunitarias, y a evitar la intromisión de agentes y valores culturales ajenos.
- VIII.- Brindar asesoría técnica y legal a las comunidades indígenas y sus autoridades constitucionales y tradicionales en sus gestiones ante dependencias y organismos públicos y privados.
- IX.- Desarrollar investigaciones técnico-pedagógicas tendientes a mejorar la calidad de la educación en las comunidades indígenas.
- X.- Desarrollar investigaciones sobre problemas económicos y sociales de las comunidades indígenas que pueden ser utilizadas por las propias comunidades en su beneficio.
- XI.- Dar a conocer los resultados de las investigaciones, a través de la producción y edición de libros y folletos, fotografías, materiales visuales y audiovisuales, programas de radio, video y todos los medios a su alcance.

Tomado del archivo de la CMPIO.

ANEXO 10
EL LOGOTIPO DE LA CMPIO Y SU SIGNIFICADO.



El emblema de nuestra Coalición es un caracol estilizado que representa EL MOVIMIENTO PERPÉTUO O UNIVERSAL, la unidad de lo diverso, las fuerzas contrarias que al entrar en contacto mueven al mundo, los vientos fríos y cálidos provocadores de lluvia, la semilla que muere para que surja el maíz nuevo, la descarga que provoca el relámpago-trueno, las ideas correctas y las erróneas, las clases antagónicas, el cielo y la tierra.

También nos marca los cuatro rumbos, EL ESTE que es también el otoño, la juventud; EL OESTE que es la primavera, la agricultura, el hombre y la mujer reproductivos; EL NORTE que es el invierno, es la ancianidad, la muerte, EL SUR que es el verano, la infancia, la guerra. Ninguno existe sin los otros en una unidad indisoluble y en movimiento.

Para los grandes actos comunales de nuestros pueblos indios se hace vibrar el caracol, para una junta general, para una consulta, para un tequio. Sólo personas especiales, previamente electas para tal fin, lo pueden tocar.

FUENTE: periódico Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, 30 aniversario 1974-2004.

ANEXO 11

LOS ENCUENTROS EDUCATIVOS EN LA CMPIO.

EL ENCUENTRO Y LOS ENCUENTRITOS EDUCATIVOS EN LA COALICION

Durante el ciclo escolar 1989-1990, se realizaron veintidos encuentros educativos en otras tantas zonas escolares de las 23 que tiene la Coalición, con la participación de 600 maestros y promotores bilingües. Se concluyó con un encuentro educativo de toda la Coalición en la ciudad de Oaxaca durante los días 28 y 29 de marzo de este año, que se realizó con motivo de los 16 años de fundada la organización. En este evento participaron 150 compañeros que expusieron las experiencias aportadas por cada uno de los participantes de sus respectivas zonas escolares.

Realizar estos eventos implicó todo un proceso. Tomar el acuerdo general no fue problema, lo hicimos en asamblea general de la Coalición el día 21 de octubre de 1989. Preparar e implementar cada una de las actividades previas a los encuentros de zona quedó en manos de las comisiones técnica administrativa y sindical. Para todas las comisiones esta fue su primera experiencia en la organización de encuentros educativos. Antes habíamos organizado y realizado seminarios y cursillos en donde la responsabilidad principal de exponer recaía sobre un equipo de personas. Hoy sería diferente, no habría un equipo especializado para dar la clase; hoy seríamos **TODOS MAESTROS Y TODOS ALUMNOS**; cada quien expondría su experiencia de trabajo sin importar su preparación académica o su antigüedad en el servicio. Esto le dio un nuevo carácter muy especial a estos eventos y hubo

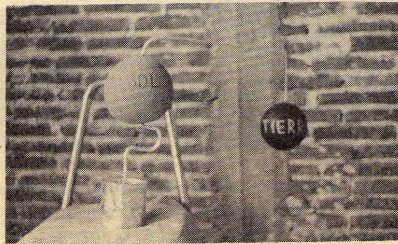


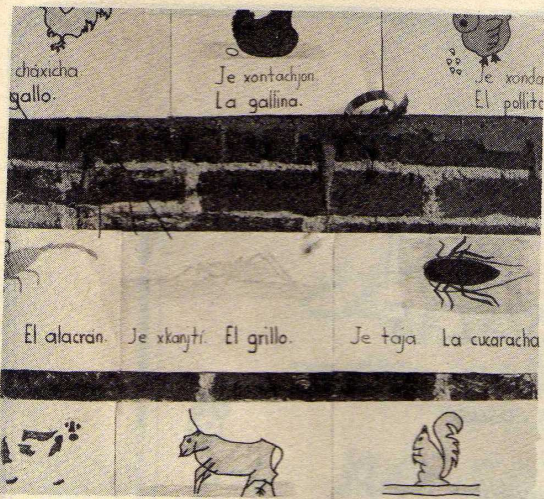
sorpresas, pues aunque no se calificó a nadie, resultó que en la evaluación no siempre los mejores fueron los más preparados o los más veteranos, los nuevos también demostraron que no sólo tienen mucho que aprender, sino que ya tienen mucho que enseñar.

Desde que se dio a conocer el guión que prepararon los comisionados, se le hicieron las adecuaciones necesarias en asamblea de cada una de las zonas escolares y se tomaron los acuerdos definitivos sobre lugar y fecha de los respectivos encuentros. Desde ese momento empezamos a vivir el encuentro; nos sentimos atraídos por una nueva experiencia. Empezamos a ponerle más ganas al trabajo y a tratar de analizar nuestra propia práctica docente. Es decir, para muchos de nosotros, el encuentro no duró 2 o 3 días, sino 3 ó 4 meses.

Llegado el momento, cada zona realizó su encuentro y se preparó para el estatal. En este se empezó con una plenaria; luego se separaron los niveles educativos: preescolar y primaria, y se concluyó el último día con otra plenaria. Los comisionados de cada zona expusieron las experiencias recogidas de sus compañeros de base. A la par hubo exposición de materiales didácticos y trabajos manuales y se habló sobre su elaboración y manejo. Aparte de la exposición oral, cada zona entregó por escrito un informe sobre su experiencia.

Nos dimos cuenta que nadie se guía por un sólo método en el trabajo preescolar o en los diferentes grados y áreas de primaria, principalmente en la lecto-escritura, sino que cada quien hace una serie de combinaciones, de lo que le han enseñado con lo que él ha creado,





inventando o aprendiendo de otros compañeros, tratando de utilizar los recursos a

su alcance que más se adapten a sus condiciones de trabajo.

Estas adecuaciones, inventos, creaciones, experiencias, junto con todos sus aciertos y errores, es lo que pretendemos rescatar y socializar. En este encuentro reunimos cientos de cuartillas de material, decenas de horas de grabación (entre las que están más de 300 cantos infantiles, algunas leyendas, rondas y cuentos).

La mayor parte de este material está sin procesar, no lo hemos podido trabajar por falta de apoyo. Ya tratamos de plantearlo a las autoridades de la SCEP, pero nunca tienen tiempo para conocer y apoyar este tipo de iniciativas. Seguiremos insistiendo, aunque finalmente ya sabemos que si queremos buscar alternativas y mejorar la educación tenemos que hacerlo con nuestros propios recursos, porque las autoridades de SEP en Oaxaca están muy ocupadas en muchas cosas, pero entre ellas no está la educación.

Encuentros de intercambio de experiencias educativas de las zonas escolares del Plan Piloto

ZONA	FECHA FEBRERO	MARZO-1990	LUGAR
01	16-17		Santiago Naranjas, Juchitán.
02		15-17	Tuxtepec.
03		14-16	Chapultepec, Chalcatongo, Tlax.
04			
05	07-09		La Ventosa, Juchitán.
06		01-03	Pinotepa Nacional, Jamiltepec.
07		05-09	San Andrés Chicahuaxtla, Putla.
08	28-	02	Oaxaca, Oax.
09	28-	02	Tamazulapam, Mixe.
10	22-24		Santa María Temaxcalapa, Villa Alta.
11		07-09	San Juan Luvina, Macuiltianguis, Ixt.
12	01-02		Juajuapán de León.
13		06-09	Santiago Jocotepec, Choapam.
14	19-23		San Francisco Tutepetongo, Cuic.
15	15-17		Oaxaca, Oax.
16		07-09	Reyes Llano Grande, Yucuhiti, Tla.
17		05-09	San Miguel Panixtlahuaca, Juquila.
18		01-02	Miahuatlán de Porfirio Díaz.
19	26-	02	Oaxaca, Oax.
20		05-09	San José El Peñasco, Loxicha, Poch.
21	19-23		San Blas Atempa, Tehuantepec.
22		13-15	Huautla de Jiménez, Teo.
23		08-10	San Jerónimo Tecóatl, Teo.
Coalición		28-29	Oaxaca, Oax.

FUENTE: Revista Educación...? 2, CMPIO.

ANEXO 12

TEMARIO DEL TALLER DE DIÁLOGO CULTURAL

TEMARIO DEL TALLER DE DIALOGO CULTURAL

Tabla explicativa Núm. 1. INDICE DE OBJETIVOS: *generales, particulares, específicos y concretos.*

OBJETIVOS GENERALES

- I. Identificar las manifestaciones culturales de los pueblos indios.
- II. Diagnosticar el estado de conservación o abandono de la cultura tradicional de los pueblos indios.
- III. Elaborar un plan de rescate defensa y desarrollo de la cultura de los pueblos indios.

OBJETIVOS PARTICULARES Y ESPECIFICOS

- I.1. Identificar las manifestaciones culturales ligadas a la satisfacción de las necesidades individuales, familiares y comunitarias.
 - I.1.1. Identificar las necesidades individuales y familiares.
 - I.1.2. Clasificar y jerarquizar las necesidades individuales y familiares.
 - I.1.3. Identificar las manifestaciones culturales ligadas a la satisfacción de las necesidades individuales y familiares
 - I.1.4. Identificar las necesidades colectivas y comunitarias.
 - I.1.5. Clasificar y jerarquizar las necesidades colectivas y comunitarias.
 - I.1.6. Identificar las manifestaciones culturales ligadas a la satisfacción de las necesidades colectivas y comunitarias.
 - I.1.7. Identificar las necesidades de reproducción familiar y comunitaria.
 - I.1.8. Identificar las manifestaciones culturales ligadas a la satisfacción de las necesidades de reproducción familiar y comunitaria.
- I.2. Identificar el sistema integral de las manifestaciones culturales de los pueblos indios.
- I.3. Identificar los factores de la identidad de pueblos indios.

- II.1. Diagnosticar el estado de conservación o abandono del sistema integral de las manifestaciones culturales de los pueblos indios.
- II. 2. Diagnosticar el estado de conservación o abandono de los factores de la identidad de pueblos indios.
- II. 3. Sintetizar el diagnóstico del estado de conservación o abandono de la cultura tradicional de pueblos indios.

- III.1. Identificar las necesidades de rescate, defensa y desarrollo cultural.
 - III.2. Proponer alternativas de rescate, defensa y desarrollo cultural.
 - III.3. Proponer y definir un plan de acción de rescate, defensa y desarrollo cultural.
- Los objetivos concretos se mencionan en el temario desglosado

PASOS A SEGUIR PARA INICIAR E INTRODUCIR EL TALLER

1. Presentación de participantes, si no se conocen entre ellos.
2. Presentación de posibles objetivos.
3. Presentación y definición posible del temario.
4. Discusión en torno a la diversidad de las manifestaciones culturales.
5. Presentación colectiva de varios elementos culturales.
6. Discusión en torno a la mayor o menor importancia de cada uno.
7. Discusión en torno a la principal actividad (económica) de los pueblos indígenas. De las diferentes propuestas como agricultura, ganadería, pesca, producción de artesanías, etc. concluir que la agricultura es la más generalizada en Oaxaca, México y América.
8. Discusión en torno al principal cultivo entre los pueblos indígenas. De las diferentes propuestas como café, frijol, maíz, etc., concluir que el maíz es el más generalizado en Oaxaca, México y América.
9. Solicitar una leyenda acerca del origen del maíz. Plática acerca del origen del maíz, como un cultivo milenario.
10. Discusión y plática acerca de la asociación de otros cultivos junto al maíz en la milpa y la importancia de ellos.
11. Discusión en torno a la organización para realizar el cultivo de la milpa. Señalar la importancia de la ayuda mutua en el cultivo de la milpa y otras actividades familiares.
12. Discusión en torno a otras formas de trabajo colectivo, en especial el tequio. Señalar su valor comunal.
13. Discusión en torno a otras formas de organización colectiva y comunal. Por ejemplo asamblea, designación de autoridades, distribución y defensa del territorio y los recursos naturales; organización, financiamiento y disfrute de la fiesta.
14. Discusión en torno a los conceptos de **comunal y comunalidad**.
15. Plática acerca de la importancia de la vida comunal.
16. Discusión en torno a la educación indígena familiar y comunitaria, la vida comunal y la educación oficial.
17. Discusión en torno al concepto de cultura.

I. PRIMERA PARTE. Manifestaciones culturales ligadas a la satisfacción de las necesidades individuales, familiares y comunitarias.

Objetivo I.1. Identificar las manifestaciones culturales ligadas a la satisfacción de las necesidades individuales, familiares y comunitarias. El propósito es descubrir que las formas de actuar y pensar, es decir, las costumbres que se siguen cada individuo, cada familia y cada comunidad, para satisfacer todas sus necesidades, son las que integran su cultura.

1. Identificación de las manifestaciones culturales ligadas a la satisfacción de las necesidades individuales y familiares.

Objetivo concreto: Reconocer las costumbres que siguen la familia y cada individuo para satisfacer sus necesidades.

Objetivo específico: I.1.1. Identificar las necesidades individuales y familiares. Con la intención de tener una base para realizar el siguiente objetivo.

Producto esperado: Un listado, lo más completo posible, de las necesidades individuales y familiares.

Tabla Núm. 2. POSIBLES NECESIDADES INDIVIDUALES Y FAMILIARES
Básicas
Alimentación
Vestido
Habitación
Complementarias
Salud
Combustibles
Comunicación y transporte
Instrumentos y utensilios de trabajo
para la producción primaria (Agricultura, caza, pesca, crfa de animales, preparación de alimentos, etc.
para la producción secundaria (artesanías, alimentos para vender, etc.)
Fuerza de trabajo auxiliar
para la producción primaria (Agricultura, caza, pesca, crfa de animales, preparación de alimentos, etc.
para la producción secundaria (artesanías, alimentos para vender, etc.)
Ingresos económicos complementarios
Conocimientos (y creencias)
Educación (y capacitación)
Organización del trabajo
Eliminación de excedentes
basura
excretas
cadáveres
Diversión y esparcimiento
Reproducción
Otras (cuáles)

I.1.2. Clasificar y jerarquizar las necesidades individuales y familiares identificadas, con la intención de profundizar el análisis de la satisfacción de las que se consideren más importantes.

Producto esperado: Una relación clasificada y jerarquizada de las necesidades individuales y familiares que sirva como base para llegar al siguiente objetivo.

I.1.3. **Objetivo específico:** Reconocer y describir las manifestaciones culturales ligadas a la satisfacción de las necesidades individuales y familiares, con la intención de que los participantes analicen su importancia y función económica, política, social, biológica o de cualquier otra clase.

Producto esperado: Un cuadro descriptivo de las manifestaciones culturales ligadas a la satisfacción de las necesidades individuales y familiares (de acuerdo al modelo incluido al final de esta parte).

Procedimiento: invitar a reflexionar en forma colectiva sobre cada uno de los siguientes temas ¿Cómo se satisfacen las necesidades identificadas? ¿Cuáles son las costumbres tradicionales y modernas para atenderlas? ¿Cómo se producen los satisfactores de las necesidades identificadas? ¿Qué ceremonias se realizan? ¿Cuáles son las características y la importancia de cada costumbre?:

I.1.3.1. Objetivo concreto: Identificar las expresiones culturales ligadas a la satisfacción de las necesidades de alimentación.

Intención: ir formulando el contenido del objetivo específico I.1.3.

Producto esperado: llenado de los cuadros 1.a., 1.b. 2. y 3. Los cuadros que se presentan como modelo tienen ejemplos que deberán completarse y se llenarán por columnas de acuerdo a las indicaciones y según las posibilidades que se mencionan más adelante.

POSIBLES FORMAS DE SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES DE ALIMENTACIÓN:

Producción
Compra
Intercambio

Preparación culinaria

Producción de alimentos

POSIBLES ACTIVIDADES O FORMAS PRODUCTIVAS

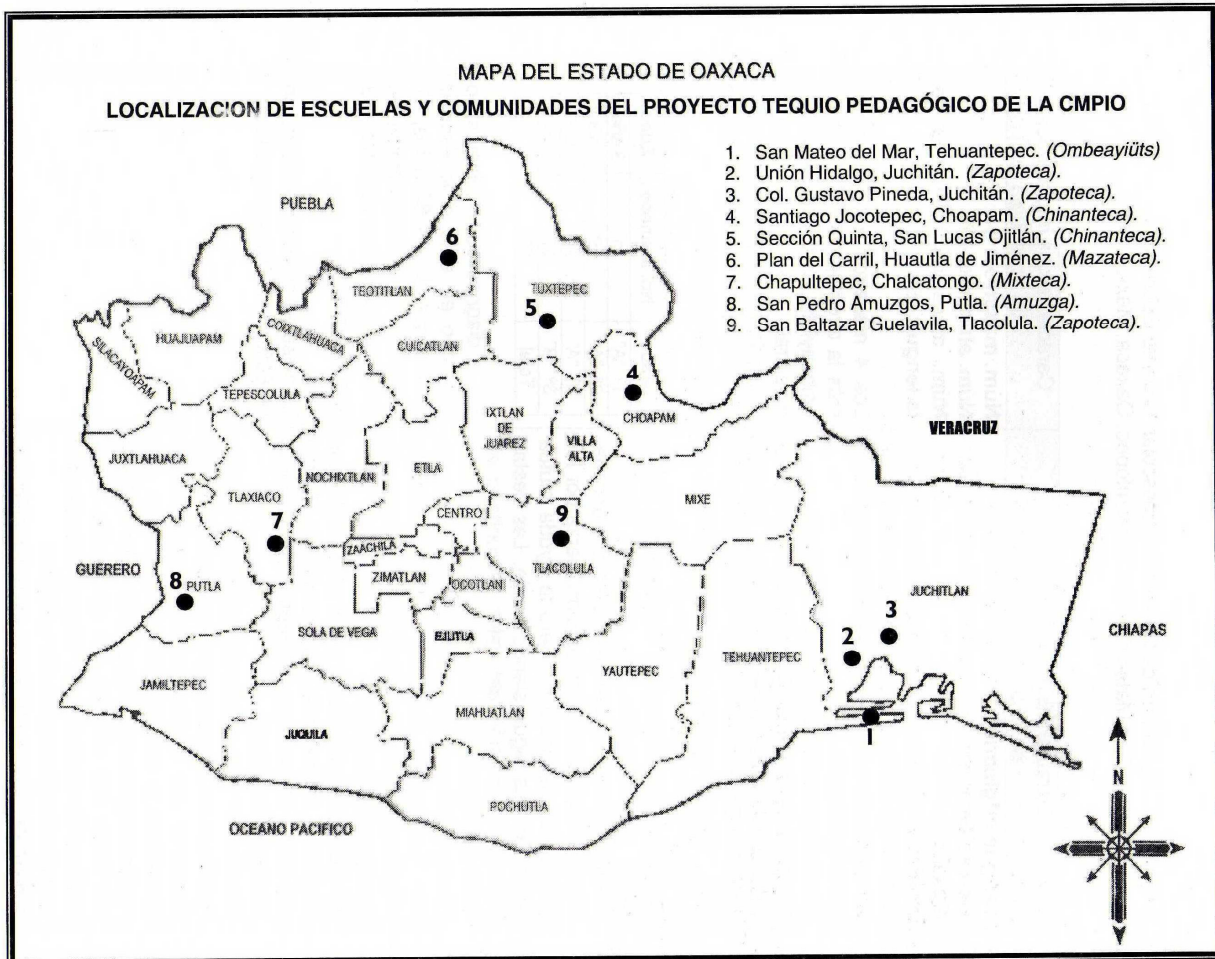
Cultivo, Cría, Caza, Pesca o Recolección.

Intención: enlistar y describir las diferentes formas productivas según el formato de los cuadros descriptivos núm. 1.a. y 1.b.).

FUENTE: RENDÓN Monzón, Juan José (1997) *Taller de diálogo cultural y comunalidad. Materiales para el estudio de la comunalidad y el desarrollo del taller de Diálogo Cultural.* (Inédito). Oaxaca.

ANEXO 13

MAPA DE UBICACIÓN DE LAS ESCUELAS PARTICIPANTES EN EL PROYECTO: TEQUIO PEDAGÓGICO.



FUENTE: CMPIO (Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca) (2001), Proyecto *Tequio Pedagógico 2001-2003: Colaboración Pedagógica en Comunidad*. CMPIO. Oaxaca.

ANEXO 14

DATOS ACERCA DE LOS DOCENTES QUE SE FORMARON COMO MAESTROS
INVESTIGADORES DE SU PROPIA PRÁCTICA.

REGION	LOCALIDAD	LENGUA	No. DE MAESTROS
ISTMO	Juchitán	Zapoteca	3
	Unión Hidalgo	Zapoteca	1
	San Mateo del Mar	Huave	4
TUXTEPEC	Ojitlán	Chinanteca	5
	Santiago Jocotepec		3
CAÑADA	Huautla de Jiménez	Mazateca	2
MIXTECA	Chapultepec, Chalcatongo	Mixteca	3
COSTA	San Pedro Amuzgos	Amuzga	1
VALLES CENTRALES	San Baltazar Guelavila	Zapoteca	2
6	9	6	24

FUENTE: CMPIO (Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca) (2001), Proyecto *Tequio Pedagógico 2001-2003: Colaboración Pedagógica en Comunidad*. CMPIO. Oaxaca.

ANEXO 15

GUÍA DE ANÁLISIS PEDAGÓGICO EMPLEADO EN LOS TALLERES DE FORMACIÓN DOCENTE

ANÁLISIS PEDAGÓGICO

NOMBRE DE LA ESCUELA: _____
 NOMBRE DEL DOCENTE: _____
 LUGAR Y FECHA: _____

AMBIENTE DEL AULA	COMPOSICIÓN DE LA CLASE
<p>¿Cómo se ve el aula? _____ Está: limpia _____, ordenada _____, descuidada _____, ¿Cómo está arreglado el mobiliario? _____</p> <p>¿Existen centros organizados de actividad escolar? _____</p> <p>¿Hay materiales motivantes colgados en las paredes? _____</p> <p>¿Hay textos escritos para leer? _____</p> <p>¿En qué lengua (s)? _____ Están: colgados al alcance de la vista de los niños _____ muy elevados _____</p> <p>¿Dónde tiene el docente su escritorio? _____ ¿Se queda él allí o circula por todo el salón? _____</p>	<p>¿Cuántos estudiantes componen el grupo? _____ Niños _____, Niñas _____, edades _____, grado _____, ¿Entienden y hablan la lengua nacional? _____ Nivel de eficiencia _____ ¿Entienden y/o hablan otra lengua? _____ ¿Qué lengua? _____ Nivel de eficiencia _____ ¿Leen y escriben? _____ ¿En qué lengua (s)? _____</p> <p>¿Hay niño (s) con discapacidad (es) en el grupo? _____ ¿Cuál (es) discapacidad (es)? _____</p> <p>¿Está (n) integrado al grupo? _____ ¿Cómo? _____</p>
MATERIALES DIDÁCTICOS	MANEJO DEL TIEMPO
<p>¿Qué materiales se ven en el aula? _____</p> <p>¿Qué materiales didácticos disponen los niños? _____</p> <p>¿Los niños tienen acceso a libros (rincón)? _____ Están: bien cuidados _____, ordenados _____, tirados _____, desordenados _____</p> <p>¿Qué tipos de libros hay? _____</p> <p>¿En que lengua (s)? _____ Los materiales que están en uso durante esta visita son: _____ _____</p> <p>¿Cómo se emplean? _____</p> <p>¿Para que sirven? _____</p> <p>¿Por qué? _____</p> <p>¿Cómo se sabe? _____</p>	<p>¿Está escrito en el aula el horario de actividades del día/semana? _____</p> <p>¿Cuál es el horario de actividades durante su visita? _____ ¿Qué tiempo toma cada actividad? _____ ¿Cómo marca el docente el cambio de una actividad a otra? _____</p> <p>¿Cómo mantiene la atención y participación de los niños? _____</p> <p>¿Están atentos y participan en las actividades académicas? _____</p> <p>¿Participan todos o unos cuántos? _____</p> <p>En esta visita se observaron a tres niños, tomados al azar, durante un tiempo largo para determinar el tiempo entregado al trabajo, obteniendo el siguiente resultado: _____ _____ _____ _____ _____ _____</p>

ENFOQUE ACADÉMICO	LENGUA Y COMUNICACIÓN ENTRE DOCENTE ALUMNOS
¿Qué actividades está enseñando el docente? _____ _____	¿Cuándo y cómo se comunica el docente con los niños en grupo o individualmente? _____ _____
¿Con qué propósito (s) académico (s)? _____ _____	¿Qué porcentaje el docente: • Les da instrucciones orales a los alumnos para su trabajo escolar? _____ • Los regaña y les pide mejor comportamiento? _____ • Los felicita por su atención a sus trabajos? _____ • Les da consejos? _____ • Les explica y dialoga con ellos sobre el contenido académico de su lección? _____ • Los mantiene en silencio? _____
¿Qué indicaciones se dan? _____ _____	¿Cuántas veces se acerca el docente a alumnos individuales para dialogar con ellos sobre su trabajo escolar? _____ _____
¿Los niños entienden y siguen el sentido de la actividad? _____	¿Cómo es la forma de hablar del docente? _____ _____
¿Terminan la actividad con éxito? _____	¿Cómo marca las transiciones entre actividades? _____ _____
¿Cómo comprueba el docente que los niños aprenden el contenido académico? _____ _____	¿Cómo adapta su nivel lingüístico para los niveles de eficiencia de los niños? _____ _____
¿Hay otros materiales didácticos en el aula que apoyen los enfoques académicos del docente? _____ _____	¿Cómo adapta el nivel lingüístico de los materiales didácticos para el nivel lingüístico de los alumnos? _____ _____
LENGUA Y COMUNICACIÓN ENTRE ALUMNOS	
¿Hay oportunidades para que los alumnos se comuniquen entre ellos? _____	Si emplea la lengua indígena y la lengua nacional: • ¿Cómo emplea cada lengua? _____ _____
¿Son oportunidades "robadas" por los alumnos u oportunidades planeadas por el docente? _____	• ¿Para cuáles actividades y usos emplea la lengua indígena? _____ _____
¿Cómo organiza el docente su enseñanza y el salón de clases para motivar la comunicación entre alumnos? _____ _____	• ¿Para cuáles actividades y usos emplea la lengua nacional? _____ _____
¿De qué hablan los niños? _____	• ¿Mezcla la lengua en la misma actividad o separa y distingue el uso de las lenguas? _____ _____
¿Qué se dicen? _____	¿Cómo es la comunicación no verbal entre el docente y sus alumnos? _____ _____
¿Son comunicaciones orales o escritas? _____	
¿En qué lengua (s)? _____	
¿Con quién hablan en particular? _____	
¿Hay grupos marcados de niños comunicándose y otros que se quedan callados? _____	
¿Cuál puede ser la base o la causa de la formación de estos "grupitos de comunicación"? _____ _____	
¿Existen agrupaciones de niños de diferentes niveles de eficiencia? _____	
¿Cómo se les apoya? _____	
¿Se comunican y se apoyan entre ellos o se ignoran el uno al otro para trabajar solos? _____ _____	

FUENTE: Materiales inéditos de Lois Meyer, asesora académica de la CMPIO.