

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**

**ACADEMIA DE EDUCACION INDIGENA**

**UNA EXPERIENCIA DE FORMACION  
DOCENTE A TRAVES DE LA  
EXTENSION UNIVERSITARIA**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADOS EN EDUCACION  
INDIGENA**

**PRESENTAN:**

**RIGOBERTO MARTINEZ SORIANO**

**CARLOS MENDEZ MARTINEZ**

**ALEJANDRO LUIS GOMEZ**



**DIRECTORA DE TESIS PROFRA. JANI JORDA HERNANDEZ**

**MEXICO, D.F.**

**1993**

*"Poner en duda nuestra propia práctica, permite pensar  
y actuar en forma crítica".*

*EQUIPO DE EXTENSION UNIVERSITARIA DE LA LEI.*

A nuestros familiares más cercanos, que nos impulsaron con su comprensión y apoyo a culminar este esfuerzo.

A los compañeros del Equipo de Extensión Universitaria, que contribuyeron de manera importante en esta experiencia vivida.

A los maestros de la UPN, que participaron con sus valiosos aportes en nuestro proceso de formación.

## A G R A D E C I M I E N T O S

A la Profesora Jani Jordá Hernández, por el apoyo académico brindado, que sin escatimar esfuerzo y tiempo, hizo posible con sus valiosas orientaciones la culminación de esta investigación, al acompañarnos a caminar o montar a mula, a veces bajo el sol quemante, otras bajo la intensa lluvia, para llegar a las zonas escolares e intercambiar con los compañeros en servicio las experiencias.

La deuda es eterna con los compañeros del Equipo de Extensión Universitaria y de las diferentes regiones visitadas, por aportarnos sus saberes e inquietudes.



# I N D I C E

	Pág.
INTRODUCCION.....	3
CAPITULO 1. INICIO DE LA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL .....	12
1.1. Educación y política indigenista.....	12
1.2. Nuestro primer contacto con la Universidad.....	16
1.3. La formación de los maestros y la Licenciatura en Educación Indígena.....	21
1.4. El programa de Extensión Universitaria.....	38
CAPITULO 2. COMO NOS PREPARARON PARA SER MAESTROS BILINGÜES.....	61
2.1. El curso de capacitación para ingresar al servicio.....	70
2.2. Cursos de preparación profesional en la DGCMPM (Normal Básica).....	81
2.3. Primeras indagaciones realizadas en las diferentes zonas escolares.....	95

CAPITULO 3. LA PRACTICA DOCENTE EN LOS SEMINARIOS-TALLER.....	108
--	-----

3.1. De la teoria a la práctica.....	126
--------------------------------------	-----

3.2. Vivencias en los seminarios-taller.....	142
--	-----

3.3. Nuestro testimonio.....	154
------------------------------	-----

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.....	167
--------------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA.....	180
-------------------	-----

## I N T R O D U C C I O N

El presente trabajo de investigación, es el testimonio del proceso de formación vivido durante cuatro años en las aulas de la Universidad, pero sobre todo, la experiencia que nos dejó el trabajo en siete seminarios-taller efectuados en los Estados de Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca.

Con la esperanza de encontrar respuestas a una serie de problemas que enfrentábamos en las comunidades indígenas frente a nuestros alumnos, accedimos a esta Universidad.

El Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI 79) planteaba en los primeros semestres el análisis de temáticas ajenas a lo que nosotros esperábamos, es hasta el cuarto semestre cuando empezamos a abordar aspectos que llamaban nuestra atención y despertaban el interés por profundizar en ellos, pero nos perdimos en discusiones teóricas más generales que no siempre tenían relación con nuestra preocupación central: la de encontrar alternativas de solución a los problemas pedagógicos.

, Es importante señalar que los seres humanos nos formamos permanentemente en diferentes ámbitos e instituciones, como: la familia, la escuela, la iglesia, los partidos políticos, los medios masivos, las asociaciones civiles, entre otras.)

Pero la formación a que nos referiremos en particular y que será el hilo conductor del presente trabajo de investigación es la formación profesional, entendida como aquella que brinda los elementos teórico-metodológicos que contribuya a la explicación de la realidad de la educación indígena y a la construcción de un proyecto educativo alternativo que dé solución a las necesidades y características de la población infantil a la que se va a atender.

De esta forma se señala cómo el Plan de Estudio (LEI 79) no resuelve en gran medida, las necesidades de formación docente, ya que no está basado en la investigación de la problemática educativa concreta de la Educación Indígena, que el egresado intentará resolver: por ejemplo se desconocen las formas de aprender del niño indígena, cómo se socializa, qué situaciones sociolingüísticas se presentan en el aula, además hay que tomar en cuenta la enorme diversidad lingüística y cultural de nuestro país, que representa un gran reto para el maestro y para el cual no ha sido formado.

En general consideramos que si bien el Plan de Estudio contó con ciertas limitaciones fue a través del Equipo de Extensión Universitaria en el que desde el segundo semestre nos involucramos, el que nos aportó más elementos de reflexión, análisis y formación metodológica, al preparar y

desarrollar las actividades de los seminarios-taller donde recabamos información diversa sobre las concepciones de la práctica docente en el medio indígena que los maestros expresaron por escrito, así como fotografías, audiograbaciones y más recientemente videograbaciones.

\* - La investigación etnográfica fue básica en este proceso, no únicamente con su ingrediente empírico sino como dice Beatriz Calvo "...con una función teórica orientada a la construcción del conocimiento a través de lecturas y de la interpretación de realidades directamente observadas" (1992:11). Nos apoyamos principalmente en la observación y registro, en la investigación-acción, las entrevistas, tanto estructuradas como abiertas, las encuestas de opinión y el diario de campo.

\* La metodología que guió nuestra investigación nos permitió reflexionar de manera profunda "...y a mantener una actitud flexible; a mostrar la capacidad de saber avanzar, regresar, pero luego detenerse, tomar distancia (*porque ser objeto y sujeto de la investigación no es nada fácil, es sumamente complejo convertirse en actor y observador*), reflexionar, revisar, corregir, volver a avanzar" (Ibid.:13). En este tipo de investigación se va de lo concreto a lo abstracto, de lo empírico a lo teórico, sin perder los referentes teóricos que nos guían. De esta manera se avanza

en la investigación y en la construcción de conceptos.

Tuvimos que tomar cierta distancia para poder ver con claridad lo que pasaba en nuestro trabajo con los compañeros, lo que no fue nada fácil porque nos veíamos reflejados en ellos, compartiendo aspiraciones, intereses y limitaciones.

La importancia de este proyecto único en su género en esta licenciatura, radica en que los estudiantes participamos directamente en la actualización de los maestros en servicio, lo cual ha contribuido de manera importante a nuestro proceso de formación, así como, a la vez desarrolla una de las funciones de la Universidad: la Extensión, concebida como las experiencias educativas y los servicios que la Universidad Pedagógica Nacional ofrece en particular para el beneficio del magisterio y en general para la sociedad. Su propósito central es trascender sus muros y acercarla a los maestros (Cfr. Proyecto Académico-UPN, 1985:8).

La relevancia para la educación indígena es lograr hacer accesible la Universidad al maestro indígena que se encuentra en regiones aisladas geográficamente y mal comunicadas. El maestro, además de desarrollar sus actividades académicas, ha pesado sobre él exigencias administrativas tales como: la elaboración de listas de

asistencia, avance programático, plan de trabajo, censo escolar, estadística, entre otros; en lo social, reuniones con los padres de familia, campañas de higiene, gestiones propias de la comunidad y otras comisiones. El perfil académico de los maestros indígenas le ha impedido acceder a los programas escolarizados que brinda la UPN.

Nuestros maestros en la Universidad que conocieron de cerca el desarrollo del Programa de Extensión fueron quienes nos sugirieron y motivaron para dejar plasmada esta experiencia y hacer posible la realización del presente trabajo. Para llevarlo a cabo hubo que librar una serie de obstáculos, pero finalmente con la satisfacción de haber podido vincular la teoría con la práctica durante la estancia en la Universidad y haber compartido e intercambiado con los compañeros en servicio nuestras experiencias. Para nosotros lo más importante es la propuesta de esta forma de trabajar de manera directa con los maestros, ahí donde están los problemas y tratar de ser congruentes en la práctica con lo que decimos.

Al principio nos perdimos en un cúmulo de información intentando encontrar el cómo y por dónde iniciar la construcción de este trabajo. Fue un verdadero reto armar un primer esquema tentativo que nos permitiera encaminar la sistematización de toda la información obtenida. Cabe



señalar que el trabajo en equipo presenta una serie de dificultades que hay que superar; porque se tiene que analizar, dialogar y discutir en los aspectos a tratar y en ocasiones debatir hasta coincidir, lo que enriquece el proceso de avance.

Sin seguir esquemas rígidos en el proceso de construcción, fuimos delineando la forma y coherencia de las partes que integran esta investigación y que a continuación se presentan:

En el primer capítulo plasmamos nuestras expectativas y limitaciones al ingresar a la UPN, se reconocen las lagunas de formación y la mentalidad con que enfrentamos al principio el Plan de Estudio que la LEI nos ofrecía, donde esperábamos respuestas acabadas que dieran solución a los problemas que enfrentábamos en nuestras zonas escolares. Esta concepción inicial, la fuimos superando al involucrarnos en los trabajos del Equipo de Extensión Universitaria que nos permitió confrontar los referentes conceptuales con los problemas pedagógicos para intentar construir explicaciones en torno a ellos. De esta manera poder compartir con los compañeros en servicio nuestros descubrimientos al realizar los seminarios-taller en las diferentes zonas escolares.

En este capítulo también se hace un cuestionamiento a



la ausencia de vinculación entre teoría-práctica y a la fuerte orientación antropológica del Plan de Estudio, porque en él fuimos formados.

En el segundo capítulo hacemos un recorrido histórico sobre lo que ha sido la formación del maestro indígena, a partir de la creación del Sistema Nacional de Promotores Culturales Bilingües, la creación de la Dirección General de Educación Indígena, para resaltar la manera como se institucionaliza el proceso de formación docente y la educación indígena. Se señala el contexto que enmarca y delimita la formación de los maestros, los objetivos y contenidos de los planes y programas, la concepción de aprendizaje que subyace, ya que en ellos nos prepararon para ser maestros bilingües, a través de los cursos de capacitación en dos o tres meses; más adelante se detalla la preparación recibida en Mejoramiento Profesional, al analizar los programas de estudio. Lo que nos permite comparar el perfil académico de los maestros con los que hemos trabajado, así como, detectar las diferencias y similitudes entre éstos y la relación de la historia de formación del maestro del subsistema, con su práctica y concepciones docentes.

En el tercer capítulo presentamos nuestras vivencias en los seminarios-taller, desde la organización de las

actividades, la práctica docente con los compañeros, las estrategias y contenidos; los problemas que vivimos en este proceso de formación para superar los diferentes obstáculos que se presentaban. Al plantear nuestro testimonio pretendemos dejar constancia de los avances y retrocesos que enfrentamos en diferentes momentos.

Recuperamos las aportaciones de los compañeros para mejorar nuestro trabajo, contrastando las resistencias opuestas en algunos lugares al inicio de las actividades y los puntos de vista al finalizar los seminarios.

Intentamos mostrar la estrecha relación entre el proceso de formación y la práctica docente, haciendo énfasis en las continuidades y discontinuidades que se dan en dicho proceso, como resultado del enorme vacío que existe entre el discurso indigenista y la realidad para llevar a cabo una formación que le permita tener elementos metodológicos para la enseñanza de la lengua materna indígena y el español, y que pueda proponer contenidos acordes con su cultura para superar las limitaciones en su práctica docente.

También se muestran avances de las acciones emprendidas en forma independiente en algunas zonas escolares como producto de los seminarios-taller.

Por último, dejamos constancia de que el vínculo teoría-práctica es parte fundamental del proceso de

formación docente, que como lo señala Bleger, la "Teoría y práctica son dos momentos de un sólo proceso en permanente interjuego e interacción dialéctica, de tal manera que desarrollan entre sí todas las posibilidades de la contradicción y la síntesis dialéctica"(1977:259). No se pretende caer en un pragmatismo ni en un teoricismo sino de lo que se trata es de elegir aquellas teorías que nos permitan explicar la realidad educativa. Por esta razón, en el trabajo de los seminarios-taller se aclaran conceptos claves que inciden directamente en el quehacer docente, se confrontan con los problemas y se intenta avanzar con más seguridad en la búsqueda de soluciones y estrategias en la construcción de una educación bilingüe, ya no en el discurso sino en los hechos.

## C A P I T U L O 1.

### INICIO DE LA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL.

#### 1.1. EDUCACION Y POLITICA INDIGENISTA.

Para los maestros bilingües que laboramos en el subsistema de Educación Indígena, las opciones de formación han sido limitadas, debido a una serie de factores políticos, económicos, sociales, culturales, geográficos y coyunturales, que si bien afectan al magisterio en general, en el caso de los maestros indígenas se acentúa aún más porque dentro del proyecto de nación vigente hasta hace pocos años, se consideraba la necesidad de homogeneizar a todos los mexicanos para lograr la unificación nacional, por tanto la diversidad lingüística y cultural era un obstáculo para lograrlo.

Como ejemplo tenemos la ausencia de los indios en los procesos histórico-sociales en la "historia oficial" como si no fueran actores y constructores de esta sociedad nacional.

Las políticas educativas instrumentadas para este sector, reflejan los propósitos de alcanzar la uniformidad nacional porque como afirma Jordá "podemos decir que es el resultado de una política educativa que obedece a un

proyecto económico, político de conformar una nación homogénea en el aspecto cultural e ideológico, para lograr su cohesión y que a su vez coadyuve para alcanzar el desarrollo económico capitalista" (1991:13-14).

Aquí no pretendemos profundizar en el análisis del papel del Estado en sus diferentes etapas, pero sí señalar que la constante en las políticas indigenistas, con diferentes matices, ha sido el de incorporación-integración de las comunidades indígenas a la vida nacional, las que presentan diferentes estrategias de participación, pero a fin de cuentas se caracterizan por los mismos objetivos ideológicos.

La política educativa exige en general al maestro, una preparación adecuada para mejorar la calidad de su trabajo docente con la promesa de que a mejor preparación mejor salario, un ejemplo de ello es la "carrera magisterial" que se impulsa por parte de la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación con la finalidad, según ellos, de estimular la calidad de la educación y mejorar el ingreso económico, lo cual se establece en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de la siguiente manera:

"A fin de dar un impulso decidido al arraigo y motivación del maestro, y en respuesta a la demanda del SNTE., el gobierno federal y los

gobiernos estatales adoptarán una medida de especial trascendencia; la creación de la carrera magisterial.

La carrera magisterial dará respuesta a dos necesidades de la actividad docente: estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro. De esta forma, se acuerda el establecimiento de un mecanismo de promoción horizontal para el personal docente frente a grupo que enseña en los ciclos de educación básica. Su propósito consiste en que estos maestros pueden acceder, dentro de la misma función, a niveles salariales superiores con base en su preparación académica, la atención a los cursos de actualización, su desempeño profesional y su antigüedad en el servicio y en los niveles de la propia carrera magisterial". (ACUERDO NACIONAL, 1992:20).

Sin embargo, ésta no responde a las necesidades reales del magisterio en general, puesto que únicamente se persiguen los grados académicos desconociendo con esto la experiencia y los conocimientos acumulados gracias a su práctica y a la reflexión sobre ésta, así como también se entiende como un proceso exclusivamente escalafonario. Y en opinión de los mismos maestros diríamos que, "En los hechos, el docente que quiere promoverse tiene que renunciar a su tiempo de descanso o de convivencia familiar para realizar estudios, lo cual significa, también, renunciar a un mayor ingreso familiar.

En otros términos la carrera magisterial tal como ha sido planteada por el Estado, no logra conjugar el desarrollo académico, el proceso promocional y el ejercicio profesional" (DIALOGO-ENCUENTRO DE TRABAJADORES ACADEMICOS

DE LA UPN Y MAESTROS EN SERVICIO, 1989:6-7).

En estas circunstancias, la carrera magisterial se impone y el docente se ve atrapado y comprometido a buscar espacios de formación que le permitan por un lado, responder al perfil académico que se le reclama como también a los requerimientos que le plantea su trabajo diario. Pero esto se agrava más en el docente indígena por laborar en regiones apartadas y de difícil comunicación lo cual le impide acceder a las instituciones formadoras de docentes. Este es nuestro caso quienes provénimos de diferentes grupos indios del país, optamos por ingresar a la Universidad Pedagógica Nacional como un espacio que se ha ganado para la formación del docente indio en el nivel superior.

De acuerdo con Elba Gigante, coincidimos en señalar que "La inclusión del servicio educativo para la población indígena en el SEN es un fenómeno reciente y ocurre como resultado de un proceso de transformación en las perspectivas político-ideológico y teórico-pedagógica que emergen de la conjunción entre las demandas etnopolíticas de los grupos indígenas y las necesidades del Estado para aumentar la eficiencia en el proceso de integración de la población indígena" (GIGANTE, 1992:16-17). Así es como

"A finales de 1982, la UPN ofrece un espacio académico para la superación académica y



profesional del magisterio indígena del país, mediante su programa de Licenciatura en Educación Indígena" (PEDAGOGIA, No. 10, 1987: III).

Este espacio académico se genera a través de un acuerdo interinstitucional entre la Universidad Pedagógica Nacional y la Dirección General de Educación Indígena en el cual se comisiona por cuatro años a docentes en servicio y así la Universidad en su sistema escolarizado le brinda la formación que el magisterio indígena ha demandado de manera permanente.

Así, optamos por hacer el esfuerzo de lograr nuestra inscripción en la Licenciatura en Educación Indígena que esta Universidad ofrece, pensando en poder encontrar en ella respuesta a las diferentes problemáticas que enfrentamos en nuestro trabajo diario y que por la limitada formación, al no contar con los elementos académico-pedagógicos necesarios, no se brinda una atención adecuada a los educandos indígenas.

## 1.2. NUESTRO PRIMER CONTACTO CON LA UNIVERSIDAD.

Al tener información de la convocatoria que la Universidad Pedagógica Nacional y la Dirección General de Educación Indígena firmaban para captar a los aspirantes a



cursar la Licenciatura en Educación Indígena, en el año de 1989, realizamos los trámites correspondientes que se establecen, en cuanto a documentación, presentamos un examen escrito, una entrevista y un ensayo de entre cinco y diez cuartillas, sobre la problemática educativa de los grupos indígenas del país.

Después de esta primera etapa, la satisfacción fue grande al informarnos que habíamos sido aceptados en la Universidad, con la condición de mantener un promedio mínimo de ocho como requisito indispensable por la beca comisión.

De esta manera se cumplía la ilusión de poder ingresar a la máxima Casa de Estudios para el magisterio, en ella adquiriríamos los "metodos y técnicas" que darían solución a nuestros problemas en el trabajo docente.

Lo anterior, si bien nos brindaba una satisfacción personal de poder continuar con nuestra preparación y sobre todo en una institución educativa de prestigio nacional, por otro lado implicaba abandonar a la familia por tiempo prolongado, dividir el salario de los gastos del hogar y los gastos personales en la ciudad, tales como: renta, comida, transporte, materiales bibliográficos y otros, entre ellos, mantener el promedio de calificación establecida, lo que trae como consecuencia una presión psicológica muy fuerte que genera una desesperación constante ya que de esto

depende nuestra estancia en la Universidad, lo cual no sucede con los demás alumnos de otras licenciaturas que no dependen del Subsistema de Educación Indígena. De la misma manera implica un reto adaptarse a las condiciones de vida de la ciudad, ajenas a nuestra cultura; finalmente deseamos expresar nuestra primera impresión: su edificio imponente, establecer nuevas relaciones con maestros a quienes considerábamos "poseedores del saber", con una alta calidad académica, de igual forma se iniciaba una nueva experiencia de convivencia con compañeros hablantes de diversas lenguas y provenientes del interior del país.

Una vez conformados como grupo con aspiraciones e intereses diversos, en el proceso de formación en la Universidad, iniciamos una etapa diferente y nos involucramos en una situación de aprendizaje, es decir, como un conjunto de personas que se han propuesto en esa instancia aprender explícitamente una serie de contenidos. El docente y los alumnos, en este caso maestros-alumnos, establecen una interacción instrumentando debidamente condiciones necesarias de conducción para el aprendizaje, de modo que se cumplan los objetivos perseguidos por ambas partes en esa instancia, así como los objetivos de la institución educativa. Señalamos, de acuerdo con Sartre, "el grupo se constituye por la fusión de la serialidad y la

totalización, y así el grupo se define no como un ser, sino como un acto: "el grupo en fusión" (HOYOS, 1980:25). De esta manera el grupo aparece como la intermediación entre la estructura individual y estructura social.

En nuestro caso concreto, consideramos importante hacer un breve recordatorio de la manera en que nos fuimos integrando al grupo que conformaba el primer semestre, en razón a la heterogeneidad lingüística, cultural y étnica de los que lo integran: Cuicatecos, Chinantecos, Chocholtecos, Choles, Kakchikeles, Mixes, Mixtecos, Nahuas, P'urhépechas, Tzotziles y Zapotecos.

Esta riqueza cultural le da un sello particular la cual se expresa en diversos aspectos tales como; la inquietud de tener presencia en la Universidad, es decir, darnos a conocer en diversas formas y es que "A través de su actividad los seres humanos entran en determinadas relaciones entre sí y con las cosas, más allá de la mera vinculación técnica con la tarea a realizar, y este complejo de elementos subjetivos y de valoración constituye el más específico factor humano de la misma... Aunque el grupo esté concretamente aplicado a una tarea, el factor humano tiene una importancia primordial, ya que constituye el instrumento de todos los instrumentos. No hay ningún instrumento que funcione sin el ser humano" (BLEGER, 1980:57).

Así pretendimos realizar diferentes actividades como: danza, teatro, música y deportes entablando relaciones propias que se dan al interior de un grupo y que parten de las aptitudes y gustos de cada quien. Se nombraron responsables de cada una de las actividades para que a su vez compartieran sus conocimientos y habilidades al resto del grupo, se programaron incluso horarios para iniciar estos "intercambios de experiencias". Se observó una gran apatía y total desorganización en los siguientes semestres porque había quienes se centraban exclusivamente en sus trabajos académicos, lo cual indicaba los diversos intereses. Se pretendió organizar "horas sociales" para dar a conocer el acervo cultural de los grupos indígenas aglutinados en el grupo.

Todas estas inquietudes, aspiraciones y deseos de expresar lo nuestro, lamentablemente no se llevaron a cabo por una serie de factores como la falta de hábitos de estudio y comprensión de las lecturas, la ausencia de un método de estudio, desconocimiento de varios términos y conceptos académicos como también las cargas académicas, consistentes en trabajos parciales, finales, exámenes, y tareas; porque como lo plantea Bleger "el ser humano está integralmente incluido en todo aquello en lo que interviene, de tal manera que cuando existe una tarea sin resolver, al

mismo tiempo, una atención o un conflicto psicológico, y cuando se haya solución a un problema o una tarea simultáneamente se ha resuelto una atención o un conflicto psicológico" (1980:64). Sin embargo, provocó en nosotros un sentimiento de apatía centrando nuestra atención únicamente en las actividades propias de la licenciatura al darle mayor importancia a las cargas académicas, los compañeros de manera individual se fueron inscribiendo en los diferentes talleres que ofrece la Universidad, en nuestro caso nos integramos al Equipo de Extensión Universitaria de la Academia de Educación Indígena, que es la experiencia que pretendemos dar a conocer y analizar.

### 1.3. LA FORMACION DE LOS MAESTROS Y LA LICENCIATURA EN EDUCACION INDIGENA.

Así, iniciamos nuestro proceso de formación con el Plan de Estudios denominado Plan 79 de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI), del que señalaremos algunos antecedentes que son importantes:

La formación del maestro indígena ha sido improvisada, sin responder a la realidad de su práctica docente como grupo cultural y lingüísticamente diferente, es decir, que

la constante en su formación académica ha sido a través de cursos de capacitación que generalmente son intensivos, o en su modalidad semiescolarizada.

Antes de continuar aclararemos nuestro punto de vista en cuanto a la diferencia entre capacitación y formación. La primera la entendemos como la adquisición de una serie de habilidades, es decir, la adquisición de métodos y técnicas como "recetas", para el desarrollo del quehacer docente recibiendo acriticamente, los contenidos que se transmiten.

De esta manera se aprehende una visión instrumentalista, que como señala Rendón "...compartimos la idea de que bajo esa lógica lo que el docente pide, generalmente, es didáctica, cursos rápidos que expliquen modelos didácticos de cierta generalidad, digeribles a corto plazo y exitosos en el comportamiento docente, es decir, cursos de formación docente con una tendencia instrumentalista, reduciendo a la didáctica a un proceso tecnicista, lo que impide una propuesta alternativa en la formación" (1988:45).

Así se pone de manifiesto la escasa tradición del maestro para discutir los problemas cotidianos de la enseñanza, mismos que por su obviedad parecen no trascendentes o simplemente ya conocidos de por sí, "pero además este tiende a descalificar, a desvalorizar el propio

saber, la expectativa del maestro tiende a girar en torno a recibir propuestas didácticas ya elaboradas y probadas que permitan dinamizar la clase, hacerla menos aburrida: se asumen actitudes receptivas" (SALINAS et al, 1988:102).

En cambio por formación entendemos como el proceso que le permite al sujeto apropiarse de elementos teórico-metodológicos para explicar su realidad y él mismo encontrar alternativas de solución a los problemas de la práctica docente. Lo anterior también se manifiesta en el Acuerdo Nacional donde señala que "...el maestro tendrá las bases pedagógicas suficientes para ser flexible y apto ante los cambios de su mercado de trabajo y, a la vez, capaz de adquirir la profundización necesaria en el área de su interés principal... Con ello se orientará a los maestros hacia el aprendizaje continuo e independiente y hacia una intensa observación y práctica en el salón de clases" (ACUERDO NACIONAL, 1992:18).

Con lo expresado, si bien se manifiesta la preocupación de la formación del maestro en servicio, en la práctica por lo general no se cumplen. Consideramos que para iniciar un proceso de formación hay que empezar por la reflexión y el análisis de la propia práctica, de esta manera vincular la teoría con la práctica, lo que dará elementos que respondan a las necesidades concretas, de esta manera se



reconceptualiza la formación del maestro, entendiéndola como la adquisición de elementos teórico-metodológicos que le permitan reconocer y dar solución a los problemas que se le presenten en su quehacer cotidiano, respondiendo a las características culturales y específicas del medio. También concebimos a la formación "como el proceso permanente y aproximaciones sucesivas a la realidad donde el conocimiento de ésta no se puede adquirir de una vez y para siempre, es decir, no podemos concebir al conocimiento como algo acabado y limitado..." (SALINAS et al, 1988:99).

Así podemos decir que los maestros del subsistema de educación indígena hemos tenido más cursos de capacitación que de formación, a través de seminarios informativos, cuyos contenidos van desde las disposiciones oficiales hasta los métodos y técnicas de enseñanza, en periodos cortos e insuficientes para explicarnos y en consecuencia dar solución a las diferentes problemáticas que en el medio indígena se viven.

La Educación Superior para la población indígena surge: "A partir del año de 1976 en que se registra la primera reunión de maestros y promotores indígenas en Vicam, Sonora, la presencia organizada de los profesionales indígenas ha jugado un papel significativo en el análisis del carácter de la educación y su papel en la sociedad nacional. El



desarrollo del movimiento y las sucesivas fases en la formulación de un proyecto educativo indígena están suficientemente documentados" (ANPIBAC, 1979, 1980, 1982, 1983, HERNANDEZ, GIGANTE, 1991:20).

En el caso específico de la educación superior se propone "...formar cuadros académico-político con los propios grupos étnicos, donde por un lado tuvieran una formación a nivel de licenciatura, y por el otro lado, se les formara para que fueran ellos mismos quienes planificaran, administraran y coordinaran su propia educación, con una forma de expresar su realidad" (HERRERA, 1989:34). Pero al ponerse en práctica esta apertura de superación académica y profesional de los maestros indígenas en la UPN, se presentó el problema de que no había una experiencia previa en cuanto al desarrollo de un curriculum de este tipo, además se tuvo que ajustar a la estructura curricular de la UPN. "El primer intento para el diseño del plan de estudios se trazó siguiendo los criterios determinados por la UPN, donde los planes de estudio están constituidos por tres áreas: Área de formación básica, Área de integración vertical y Área de concentración profesional. Las dos primeras áreas son comunes a todas las licenciaturas, en tanto que el Área de concentración profesional es la que determina la formación específica de

los estudiantes" (HERRERA, 1987:4). Como señala Herrera "La estructura y organización de las dos primeras áreas responden a una lógica de seriación curricular, la cual está determinada por un conocimiento científico homogéneo para todas las licenciaturas, no importando la especificidad de lo educativo; simplemente justificando que para cualquier objeto de estudio en el ámbito de lo educativo, este conocimiento científico es básico, necesario y fundamental" (Ibid. 1989:40).

En lo que respecta al área de concentración profesional. Es en ésta donde las licenciaturas enfocan su objeto de estudio a cada campo específico. En ella empezamos a analizar los temas referidos al ámbito de la educación indígena; sin embargo, "...se observa en principio de su organización una carga antropológica, más que pedagógica, desde lo pedagógico se pueden considerar cuatro cursos solamente y uno psicopedagógico, uno de planeación educativa, uno de organización, 6 de antropología y 3 seminarios" (Ibid. 1989:41).

Evidentemente hay una inclinación mayor al campo antropológico, además las temáticas de los cursos están más encaminados al debate teórico que a contribuir a explicar la problemática educativa del medio indígena. Esta carencia, que nos preocupa, es la que queremos señalar, porque el plan

de estudio (79) se ha caracterizado por abordar la problemática docente indígena en un nivel eminentemente teórico realizando reflexiones periféricas en torno a ella, preocupándose más por elevar la conciencia del maestro indígena para que se logren las reivindicaciones en los planos económico y político. En este campo es notorio el avance que existe en cuanto a que nos ha permitido conocer y explicarnos las condiciones socioeconómicas en las que se encuentran y se desarrollan nuestras comunidades y en nuestro caso hemos revalorado nuestras raíces al conocer el pasado, comprender el presente y buscar opciones para el futuro; en cambio se ha descuidado notablemente el aspecto pedagógico, lo que consideramos fundamental para explicarnos la problemática en educación indígena.

Por otro lado encontramos que los contenidos del área básica no hacen referencia a los grupos indígenas del país; es el caso de los cursos de Sociedad Mexicana I y II que iniciaban con el análisis de la sociedad nacional a partir del siglo XVIII, donde se ignora la participación de los pueblos indígenas en el proceso histórico. Hacemos notar que los contenidos de este curso no nos hablan de la realidad de los grupos indígenas, lo que no es privativo en nuestra licenciatura, sino que está presente en todos los niveles del sistema educativo nacional, por lo que es urgente hacer

una revisión crítica de los programas de historia de México en todos los niveles para reconstruir los procesos histórico-sociales nacionales que recuperen la participación de los grupos indígenas en ellos como parte activa de la sociedad nacional (Cfr. JORDA, 1991:16-17).

De igual forma, los cursos de Historia de las Ideas I y II se centran en dar a conocer y comprender las culturas de la antigüedad como Grecia y Roma, sus aportaciones al campo de la filosofía y la ciencia, así como su influencia en las ideas que hoy en día proponen una solución a la problemática mundial.

Estos conocimientos los consideramos importantes ya que nos dan un panorama general sobre la situación mundial y contribuyen a nuestro acervo cultural; sin embargo, tampoco se hace referencia a los conocimientos de los pueblos prehispánicos, de sus valores, creencias, filosofía y su cosmovisión que está presente como grupos culturalmente diferentes.

Los contenidos del curso de Historia de las Ideas tienden a ponderar la cultura europea y a ignorar la nuestra. Consideramos que será importante, partir del conocimiento y aportes de nuestras culturas y después acceder a las demás culturas del mundo.

Nuestras expectativas en el aspecto lingüístico, eran

recibir los elementos necesarios para poder iniciar el desarrollo escrito de las lenguas indígenas, sin embargo, queremos señalar las limitaciones en este renglón, es decir, si es una licenciatura específica que se propone apoyar a través de la formación de sus estudiantes hablantes de diferentes lenguas indígenas el desarrollo de la educación bilingüe, debería de brindar cursos que aporten elementos teórico-metodológicos que nos apoyen para entender esta compleja situación, ser capaces de reconocer los problemas lingüísticos que están presentes en la práctica docente, y de esta manera explicarlos, buscar alternativas de solución a ellos y llevar a cabo una educación bilingüe.

Es en el aula donde hemos detectado problemas lingüísticos que van desde los niños que son monolingües en lengua indígena, pasando por diferentes grados de bilingüismo hasta el monolingüismo en español, esto es por el contacto que tienen las lenguas indígenas con el español. Al no buscar estrategias metodológicas de acuerdo a las características lingüísticas y culturales de los alumnos, lo que se genera es un conflicto psicológico y pedagógico ya que generalmente la lengua de instrucción es una lengua ajena a la suya, "Esto hace que el proceso social que ha inducido a los niños indígenas a estar en permanente contacto con el español, les haya orientado hacia algún tipo

de bilingüismo, de ahí que la escuela deba encauzar este bilingüismo hacia formas equilibradas, para lo cual, las metodologías para la enseñanza de la segunda lengua deberán estar basadas en la situación social, cultural y sociolingüística de los individuos para propiciar que el proceso de Enseñanza-Aprendizaje impulse el desarrollo cognoscitivo de los niños y estar en posibilidades de lograr un desempeño académico de alto rendimiento" (CISNEROS, 1991:5-6).

En el cuarto semestre de la licenciatura recibimos un curso que tuvo como objetivo aportarnos algunos elementos conceptuales y metodológicos para el análisis del bilingüismo como un fenómeno social en México y la situación sociolingüística en otros países; que si bien fue importante el conocimiento de la situación exterior, no se tomó en cuenta la riqueza lingüística particular de los estudiantes, tampoco se analizaron elementos que dieran cuenta de la relevancia de la lengua no sólo como instrumento de comunicación sino de la expresión de la cultura misma, las características tanto del sujeto como de las comunidades bilingües y de las diferentes políticas lingüísticas que en materia educativa se han instrumentado para el medio indígena.

Nuestro curso se planteó "La constante confrontación

entre la experiencia, que del fenómeno tiene el alumno de la licenciatura de educación indígena y las teorizaciones e investigaciones que la sociolingüística ha desarrollado" (PROGRAMA, 1990:1, PLAN 79). El curso se orientó más al análisis teórico-conceptual que los especialistas han realizado en el campo de la sociolingüística que a considerar las preocupaciones concretas de la educación indígena bilingüe, y aunque realizamos algunos ensayos enfocados a esta problemática intentando confrontar las teorías con nuestra realidad, quedaron muchas dudas, es decir, faltó claridad en la interpretación de este fenómeno debido a la orientación que se le dio al curso y al limitado tiempo de su análisis (sólo un semestre). Por otro lado, fue evidente nuestro desconocimiento en este campo; ya que en la historia de nuestra formación académica no hemos tenido cursos que traten esta problemática, la cual es básica en el subsistema.

En estas condiciones, coincidimos en señalar que "...la problemática de la lengua debe examinarse a partir de las condiciones socioeconómicas y políticas de sus hablantes y más aún en el caso de las comunidades indias mexicanas donde el uso del español como lengua oficial implica todo un conjunto de relaciones económicas, sociales y culturales necesarias para el acceso a la sociedad



mayoritaria" (JORDA, 1988:7).

Ante la ausencia en los cursos de temáticas específicas que nos ayuden a indagar y explicar sobre las condiciones sociolingüísticas presentes en nuestra labor cotidiana que constituye una problemática específica y común en nuestras zonas escolares, hemos incluido en el programa del Seminario Taller "La Práctica Docente en el Medio Indígena" que el Equipo de Extensión Universitaria, ofrece a los compañeros en servicio, contenidos que abordan el aspecto lingüístico.

La experiencia adquirida desde la planeación, organización y desarrollo de estos temas en el seminario-taller, nos ha permitido aportar algunas sugerencias en los contenidos de los programas de los cursos en la licenciatura que respondan a nuestras necesidades, es decir, que estén acordes a la realidad y expectativas. En este intento, hemos encontrado respuestas positivas de algunos maestros que sí han sido flexibles en nuestros planteamientos, estos se caracterizan por ser una minoría en la Academia de Educación Indígena, aquellos que se sienten comprometidos con el proyecto de construir una educación indígena, caracterizándose por tener un mayor acercamiento al medio, identificándose con la causa de este sector de la población.

Sin embargo, la mayoría de los maestros que han



desarrollado los cursos de este Plan de Estudio no han tenido un acercamiento a la problemática educativa en el medio indígena, por tanto se limitan a cumplir con los objetivos del programa que el curriculum establece y aún cuando se les propone contemplar en sus programas temas con contenidos que aborden esta problemática, por el desconocimiento que tienen en este campo hacen caso omiso a nuestras peticiones, aunado a esto, cabe señalar que cada maestro adecua los programas de acuerdo a su interpretación personal, lo cual refleja su formación académica que se orienta por lo general a una sociedad urbana, establecida en el curriculum oficial.

Antes de continuar, creemos necesario señalar qué entendemos por curriculum, "...representa una serie estructurada de experiencias de aprendizaje que en forma intencional son articuladas con una finalidad concreta, el producir los aprendizajes deseados. Presenta dos aspectos diferenciados y al mismo tiempo interconectados: el diseño y la acción. Implica una concepción de la realidad, del conocimiento y del aprendizaje" (PANSZA, 1990:16). Enfatizamos que el curriculum, además de estar inscrito en el sistema escolar, se relaciona con el sistema educativo y con otros planos de la realidad social, es eminentemente político por que nos revela intereses ideológicos, es decir, nos habla de

las relaciones de poder puesto que tiene una intencionalidad, la de propugnar el cambio social o mantenerlo, sin que por esto se olviden sus implicaciones científicas.

De igual forma compartimos con Alicia de Alba de su noción sobre este concepto "Por curriculum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía"(1988:12)

Cabe señalar que existen diferentes puntos de vista para abordar este concepto. Aquí consideramos el curriculum oficial y el curriculum oculto.

El curriculum oficial es el que se expresa en los planes y programas de estudio cuyo objetivo es formar al tipo de ciudadano que requiere una determinada sociedad, definiendo una forma específica de ser, es decir, moldearlo con una serie de creencias, valores, de acuerdo a las normas establecidas. Al respecto Bernstein expresa que "Las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo

considerado público, refleja la distribución del poder y los principios de control social" (GIMENO, 1989:21).

Por otra parte, el curriculum oculto se refiere a aquello que se encuentra implícito en los programas de estudio donde el maestro y alumno interactúan de acuerdo a sus capacidades cognitivas y afectivas, al respecto Giroux sostiene que son "...las normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula" (GIROUX, 1990:65).

También Perrenoud al referirse al respecto dice que "El curriculum oculto se muestra como el campo de lo "no dicho", de lo que escapa a una formulación precisa, incluidos los objetivos "no cognitivos" o "socioafectivos". Así, esto no-dicho sólo existe en función de una exigencia de racionalidad y explicitación de finalidades propia de los especialistas de la didáctica y la evaluación" (1990:212).

Como vemos existe una estrecha relación entre el curriculum oficial y el curriculum oculto lo cual no resulta ser tan simple.

Por nuestra parte consideramos que todos los maestros en la práctica cotidiana experimentamos un curriculum vivido de acuerdo a nuestras necesidades y condiciones, al de

nuestros alumnos y al contexto donde nos desenvolvemos que no siempre es el oficial, es el que va más allá de nuestra conciencia, o sea que no estamos racionalmente conscientes en el momento del tipo de pedagogía que estamos desarrollando.

En múltiples ocasiones encontramos elementos de resistencia para su aplicación oficial, entre otros: las particularidades de cada grupo escolar, la comunidad, la región, el Estado y en el caso de los pueblos indígenas, de sus características lingüísticas y culturales.

Con estas características en el Plan de estudio y condiciones académicas de los maestros, ahora nos damos cuenta que nuestras expectativas iniciales no se cumplieron como deseábamos, éstas, eran encontrar métodos y técnicas que pudieran dar respuesta a los problemas pedagógicos de nuestras zonas escolares. Dicho de otra manera esperábamos las "recetas", es decir, que al seguir ciertos modelos y prácticas didácticas, se resolverían los problemas que enfrentamos en la práctica docente.

Consideramos que nuestra formación en la Universidad Pedagógica ha sido más teórica que práctica, porque no se contempla en este curriculum prácticas de campo que nos permitan llevar a la realidad los elementos teóricos para analizarla y apoyados en ellos proponer soluciones. Los

cursos se han caracterizado por presentar el debate de las teorías, sin lograr utilizarlas para explicar la problemática de la educación indígena; es de vital importancia confrontar la realidad con las herramientas teóricas porque nos permitirá contribuir a la construcción de una educación adecuada a las características lingüísticas y culturales de nuestros grupos indígenas.

Por último, las prácticas de campo permiten a la Academia de Educación Indígena investigar para el diseño de programas de formación y actualización.

Para la transformación de la práctica docente, es esencial que se instrumenten cursos que la analicen, para eso deberán incluirse prácticas de campo desde el inicio de la carrera que propicien la relación teoría-práctica, como ahora se contempla en el plan 90.

Otro hecho evidente es la falta de una formación sólida en el campo de la investigación, lo que trae como consecuencia serios problemas en la elaboración de los proyectos de tesis, prueba de ello es que hasta la fecha solo hay cinco titulados de más de 120 egresados de esta licenciatura.

#### 1.4. EL PROGRAMA DE EXTENSION UNIVERSITARIA.

En el presente apartado iniciaremos dando a conocer el origen del Equipo de Extensión Universitaria y la forma en que nos fuimos involucrando en él. Una de las inquietudes primordiales que tuvimos al ingresar a esta Universidad fue la de no desligarnos de nuestras zonas escolares de procedencia, puesto que consideramos importante mantener esta relación para contribuir tanto a nuestra formación como a la demanda de los compañeros de las zonas escolares, intentando con esto llevar a la práctica los avances que íbamos logrando y compartirlos con ellos.

Esta inquietud fue puesta en práctica por los compañeros Amuzgos de Xochistlahuaca, Guerrero, en 1989; este es el punto de partida de lo que más tarde sería el Equipo de Extensión Universitaria. Quienes al igual que nosotros se encontraban en estrecha relación con los compañeros de su zona, para hacerlos participes de sus indagaciones y descubrimientos en la Universidad.

Ellos se convirtieron en el enlace entre la Zona Escolar No. 012 de Xochistlahuaca, Guerrero y la Universidad, la cual solicita a la Academia de Educación Indígena una serie de conferencias que abordaran temas como

Educación, Cultura, Historia y Educación Indias dictadas por los maestros Erasmo Cisneros Paz, María de Jesús Salazar y Jani Jordá Hernández (Cfr. INFORME, 1989:1-4).

Estas conferencias despertaron el interés en los compañeros amuzgos por lo que solicitaron continuar con los trabajos; de esta manera surge el Proyecto Xochistlahuaca, que más tarde se convirtió en el Proyecto de Extensión Universitaria para responder como institución a las necesidades de dicha zona.

Así, a fines de 1987, cuando cursábamos el segundo semestre se inicia el Equipo de Extensión Universitaria integrado por alumnos de diferentes semestres y hablantes de diversas lenguas, procedentes de varias regiones del país, el cual fue ampliándose hasta consolidarse. Sus primeros integrantes fueron:

NOMBRE	HABLANTE	SITUACION ACTUAL	ESTADO DE PROCEDENCIA
Bartolomé López Guzmán	Amuzgo	Egresado	Gro.
Moisés Z. de Jesús García	Amuzgo	Egresado	Gro.
Francisca Flores de la Cruz	Náhuatl	Egresada	Gro.
Enedino Cruz Procopio	Náhuatl	Egresado	Gro.
Daniel Trujillo Méndez	Chol	Egresado	Chis.
Carlos Méndez Martínez	Cuicateco	8o. sem.	Oax.



Alejandro Luis Gómez	Zapoteco	8o. sem.	Oax.
Rigoberto Martínez Soriano	P'urhépecha	8o. sem.	Mich.

Actualmente han ingresado otros compañeros y algunos egresados siguen participando:

Conrado Durán Ramírez	Chinanteco	7o. sem.	Oax.
Dagoberto Morales Cruz	Mixteco	5o. sem.	Oax.
Jorge Méndez Montejo	Chol	5o. sem.	Chis.
Victoria Ramírez Ibarra	Náhuatl	5o. sem.	Pue.
Celia Reyes Ortiz	Mixteco	5o. sem.	Oax.
Angélica R. García Pereda	Mazateco	1er.sem.	Oax.

Una primera experiencia del equipo fue su participación en el IIIer Encuentro de Intercambio de Experiencias Educativas en el Medio Indígena, realizado en la ciudad de Oaxaca en el mes de mayo de 1990; en donde se participó con la ponencia "Reflexiones sobre la formación del docente indio", haciendo notar que es hasta este momento en la historia de la Licenciatura en Educación Indígena que un grupo de alumnos sale de la Universidad para dar testimonio de los objetivos que pretende la misma referente a la formación del docente indígena, donde se recupera importantes experiencias de los participantes.

Se participó también en el trabajo de difusión de la Licenciatura que la UPN ofrece al magisterio indígena del país, en los Centros de Inducción a la Docencia para aspirantes a ingresar al Subsistema de Educación Indígena, julio-agosto de 1990 en: Maxcanú y Balantún ambos del Estado de Yucatán; La Llave, Querétaro y Los Remedios, Hidalgo. Incentivando a los compañeros a que continuaran sus estudios superiores en la UPN, en cualquiera de sus modalidades, al ingresar al servicio. En septiembre de 1990 se inicia la Licenciatura semiescolarizada en la cual los de nuevo ingreso y los que no han tenido acceso a otros niveles educativos podían incorporarse, con el propósito de adquirir una formación acorde a los retos que plantea el campo de la Educación Indígena, porque con una formación adecuada es posible responder a esta problemática.

También tuvimos la oportunidad de participar en el Encuentro Nacional para el Desarrollo de la Educación Indígena, con la ponencia "La Extensión Universitaria, una Experiencia de Formación y Actualización en el Medio Indígena", que se realizó en noviembre de 1991 en la Unidad Ajusco, teniendo la oportunidad de conocer otros trabajos que se están realizando en otras partes del país, con una visión y concepción diferente a lo que se ha venido desarrollando en Educación Indígena, como ya se ha señalado.

Por último, se vuelve a participar en el IV Encuentro de Intercambio de Experiencias Educativas en el Medio Indígena, que se realiza año con año en la ciudad de Oaxaca; esta vez en diciembre de 1991 con el Audiovisual: "Una Experiencia vivida: Xochistlahuaca". Donde dimos a conocer los avances alcanzados en el Equipo de Extensión Universitaria que habíamos planteado el año anterior en este mismo evento, en donde hubo reconocimientos por los avances, al mismo tiempo se establecieron enlaces para visitar otras zonas escolares y trabajar con ellos, pero por las limitaciones de tiempo y de recursos no ha sido posible atender estas demandas.

Estas experiencias sirvieron como antecedente y fortalecimiento de los trabajos que llevamos a cabo en Extensión Universitaria.

Reconocemos que desde las primeras reuniones de trabajo en el Equipo, estaba presente la idea de que los maestros que participaban nos transmitirían sus conocimientos y experiencias, a través de exposiciones como tradicionalmente se nos ha venido formando en las diferentes instituciones educativas, antes señalamos que nuestras expectativas eran poder contar con técnicas y métodos para desempeñar mejor el trabajo en el aula, lo que también esperan los compañeros en el campo, "...en este sentido también suele ser reciente la

idea de que su problema fundamental es la didáctica a un alto nivel de particularidad; esto es cómo manejar la lección X de la unidad Y y del grado Z" (QUIROZ, 1988:37). La cita anterior concuerda con nuestras primeras concepciones que consideran al conocimiento como algo acabado, ya elaborado donde el maestro es el poseedor de saberes y el alumno el que aprende en una actitud pasiva al considerarlo como un "recipiente" que se tiene que llenar, es decir, se establece una relación vertical, los especialistas son los que tienen la "verdad", la "luz", aceptando los conocimientos sin cuestionarlos como práctica que se expresa en "La aceptación de la pasividad y el sometimiento a la autoridad, aunados a la concepción de la memorización como el más alto logro intelectual, nulifican la capacidad de aprender de los alumnos. Mecanizan su pensamiento y los hacen "buscar" a toda pregunta una única "respuesta correcta", huyendo de aquéllas que parezcan ambigüas o contradictorias, sin antes considerarlas como posibles respuestas" (FRIAS, 1988:87).

Desde esta perspectiva, no se alcanzaba a comprender como lo dice Alicia Molina "que el auténtico aprendizaje no se da por asimilación pasiva, sino que se requiere de una búsqueda activa y de una participación libre tanto del alumno como del maestro" (Ibid.:88).

Sin embargo, en el transcurso del desarrollo de los trabajos en el Equipo nos fuimos dando cuenta que se partía de una concepción diferente a la nuestra, la cual considera que el conocimiento se construye colectivamente, que todos tenemos saberes y experiencias, apoyados en Pansza diremos que la importancia y significado del aprendizaje tiene un sentido social, el aprendizaje es un acto de permanente cuestionamiento (Cfr. PANSZA, 1986:106-107).

Si bien es cierto, que en un principio fue difícil romper con nuestros esquemas rígidos, resultado de nuestra formación, fue paulatinamente el análisis de la problemática de educación indígena que nos hizo ir modificando la manera de concebir nuestra propia realidad, también fue importante aprender a trabajar en equipo, partir de la autocrítica y aceptar las críticas que a nuestro trabajo se hacen. Aquí hemos vivido procesos de avance y retroceso en el terreno académico, pero también en lo afectivo, modalidad no experimentada anteriormente.

Reconocemos que esta experiencia en un principio no fue consciente, sino que paulatinamente nos fuimos dando cuenta de la importancia del proceso que viven los grupos de aprendizaje, como es el nuestro "El grupo no es, sino que se constituye y pasa por diversas etapas durante su

existencia... El grupo de aprendizaje, como fenómeno sociodinámico es un proyecto y está siempre en un proceso de consolidación" (SANTOYO, 1981:3).

Este esfuerzo es y ha sido un gran reto para nosotros porque implica: investigación bibliográfica acorde a la problemática de las diferentes zonas escolares en las que se ha trabajado, sesiones permanentes para el análisis y organización de estos materiales.

Los avances en nuestra formación se pueden apreciar en varios aspectos: se ha aprendido a trabajar en equipo de manera permanente y constante, nuestras concepciones rígidas y esquemáticas se han ido modificando conforme se profundiza en el trabajo académico, se ha aprendido a reconocer los errores de nuestra práctica docente intentando mejorarla, se ha avanzado en el desenvolvimiento académico en los diferentes cursos de formación al participar y aportar puntos de vista que en el equipo se analiza con más profundidad y que nos ha dado elementos para reconocer algunos problemas presentes en educación indígena e intentar darles solución.

Aunque esta labor no tiene el reconocimiento académico en el curriculum del Plan de estudio, los resultados que

hemos logrado, tanto en las zonas visitadas como en nuestro proceso de formación ha sido motivo de satisfacción a pesar de todas las dificultades encontradas.

En el seno de la Universidad existe una Dirección de Difusión y Extensión Universitaria que brinda servicios educativos al magisterio nacional, sin embargo, hasta hoy, le ha dado más realce a actividades de tipo sociocultural, que si bien son importantes para el alumnado de este plantel, a nuestro juicio no ha cumplido ampliamente con su papel principal de vincularse de manera directa con el magisterio en servicio.

La Universidad tendría que abandonar sus muros y contar con proyectos educativos amplios que respondan a las necesidades e intereses del magisterio de todo el país.

En 1989 se realizaron diversos eventos que plantearon la necesidad de vincular la Universidad Pedagógica Nacional con el magisterio en servicio, uno de ellos que a nuestro parecer fue relevante es el DIALOGO ENCUENTRO DE TRABAJADORES ACADEMICOS DE LA UPN Y LOS MAESTROS EN SERVICIO. Entre sus propuestas están "La Universidad Pedagógica Nacional no debe de desvincularse del docente de educación básica... Es indispensable que continúe ofreciendo servicios a los profesores de los niveles de preescolar, primaria y secundaria... y que se instrumenten estrategias



para llegar a los docentes que trabajan en zonas indígenas, rurales y marginadas. Ello significa diversificar los programas de especialización y las modalidades" (Op. Cit.:10). Propuesta que coincide con la demanda ya planteada por los compañeros amuzgos de que la Universidad les ofreciera cursos de actualización en sus zonas escolares. Esto propicia que el Equipo ya conformado de Extensión Universitaria cobre importancia al interior de la Universidad generándose un proyecto de Extensión Universitaria de la Academia de Educación Indígena, el cual recibirá el apoyo institucional necesario para llevarse a cabo. Este trabajo fue dado a conocer a las autoridades de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) quienes comparten sus finalidades, facilitan el ingreso a las zonas escolares y brindan apoyos, de ahí su carácter interinstitucional.

El Programa Nacional de Educación, Recreación, Cultura y deporte 1984-1988, así como, el Programa para la Modernización Educativa y más recientemente el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, han marcado como tarea prioritaria la actualización y superación profesional del magisterio, por tanto la Dirección General de Educación Indígena ha suscrito acuerdos con la Universidad Pedagógica Nacional, entre otras instituciones,

para la actualización y formación de los maestros del Subsistema de educación indígena, razón por la cual el programa de Extensión Universitaria, así como, el diseño de las licenciaturas semiescolarizadas y en particular el nuestro, requiere contar con las facilidades y apoyo de ambas instituciones para trabajar en las zonas escolares indígenas, porque somos trabajadores docentes dependientes de la DGEI y alumnos de la UPN (Cfr. JORDA, 1992:5).

A consecuencia de lo anterior la UPN se propone como una de sus funciones centrales, la Extensión, es decir, acercar la Universidad a los maestros sobre todo a aquellos que se encuentran en regiones alejadas, mal comunicadas, este es el caso de los maestros indígenas así la Academia de Educación Indígena se plantea a través del Programa de Extensión Universitaria los siguientes objetivos:

- "a) Vincular a la Academia de Educación Indígena con el magisterio indígena en servicio, conocer sus necesidades y buscar soluciones en forma conjunta y además actualizarlos.
- b) Contribuir a la formación de los estudiantes de esta licenciatura investigando, planeando, lo que será su futuro campo profesional.
- c) La Academia se enriquece con la investigación de lo que sucede en la práctica docente y le permite reestructurar y diseñar planes y programas de estudio que respondan a las necesidades de formación de sus estudiantes así como, a la profesionalización del docente en servicio" (PROGRAMA DE EXTENSION UNIVERSITARIA, 1991:1).

Con programas concretos como este, se quiere acercar la Universidad a todos los maestros en servicio y contribuir a su profesionalización al tener una apertura más amplia que redunde en su formación permanente.

#### ORGANIZACION Y DESARROLLO DE LOS TRABAJOS.

Nos organizamos en seminario interno permanente que hasta la fecha se realiza por las tardes; en caso de llevar a cabo un seminario-taller en alguna zona escolar, el seminario se convierte en intensivo. Esta etapa de planeación es de vital importancia y fundamental en el trabajo que realizamos porque indagamos en nuevos elementos teórico-metodológicos que nos permiten entender y aclarar nuestras dudas y conformar nuestras concepciones, de esta forma garantizar los resultados en cada seminario, además, se seleccionan y se analizan textos que ayuden a reflexionar nuestra práctica docente y conformar un Programa y además una Antología sobre "La Práctica Docente en el Medio Indígena" como material de apoyo para realizar los seminarios-taller, en este proceso se planean adecuadamente las estrategias didácticas. De igual forma, este seminario interno ha contribuido a aclarar las dudas que surgen a lo largo del desarrollo de los cursos de la Licenciatura, así

como también apoyan de manera importante los trabajos que en ellos se realizan. Al principio en las reuniones del seminario la tarea urgente era delimitar el tema que se abordaría en el seminario-taller y que respondiera a las exigencias del magisterio en servicio. Además de recuperar nuestros años de experiencia como maestros pertenecientes al subsistema de Educación Indígena y conocedores de las carencias que se viven en nuestras zonas escolares de procedencia.

Para tal efecto, intercambiamos nuestras experiencias y expectativas, que como ya se ha señalado esperábamos aprender métodos y técnicas para resolver los problemas de "enseñanza". Esta preocupación compartida con nuestros compañeros en servicio era "...con cursos rápidos que expliquen modelos didácticos de cierta generalidad, digeribles a corto plazo y exitosos en el comportamiento docente, es decir, cursos de formación con una tendencia instrumentalista, reduciendo a la didáctica a un proceso tecnicista" (RENDON, 1988:45). Lo que nos limitaba a buscar propuestas alternativas en nuestra formación. Era notable la influencia del discurso oficial en nosotros, el de mejorar la "calidad de la educación" la que se caracteriza por ser una educación eficientista y tecnicista, es decir, sacar "buenos" grupos, cumpliendo sin escatimar esfuerzos

los objetivos de los programas, no cuestionando la compleja realidad de la educación y todas sus implicaciones. Con esta visión instrumentalista lo que esperábamos era lograr nuestro desarrollo académico para convertirnos en "especialistas", "poseedores del conocimiento", la "verdad", y llevar a las zonas escolares la "luz", los "conocimientos acabados" y de una manera vertical dar soluciones a los problemas en Educación Indígena, convirtiéndonos en la élite intelectual.

Esta postura inicial, al interior del equipo se empieza a cuestionar por sus propios integrantes, también contribuye a este cambio la bibliografía analizada, lo que nos permite ir avanzando en el proceso de formación con los nuevos elementos y enfoques para romper las concepciones tradicionalistas presentes en nosotros. Si bien las lecturas y el análisis aportan, lo que realmente "sacude" es la experiencia con los propios compañeros donde reconocemos lo que hemos sido, es decir, que se esperan propuestas didácticas, métodos, técnicas, recibir todo elaborado a través de exposiciones y generalmente no cuestionar los contenidos, nos interesa el cómo y no el qué y para qué.

Insistimos que lo anterior se debe a la falta de hábitos de estudio, disciplina en la lectura, apatía en las innovaciones pedagógicas esperando que de fuera vengan las

soluciones. Este proceso no fue fácil, pero nos permitió gradualmente darnos cuenta, aunque al principio no se vislumbraba con claridad, que nuestras principales limitaciones eran la falta de elementos para analizar la práctica docente, lo cual coadyuvaría a nuestra formación.

Reconocemos que en este primer momento del proceso, entramos en una etapa de crisis por la confrontación de nuestras concepciones ya explicitadas con los nuevos planteamientos teóricos que se iban descubriendo, implicó entonces como dice Carrizales "...dejar de creer lo que ha creído, dejar de pensar como ha pensado y dejar de hacer como ha hecho" (CARRIZALES, 1986:21), para enfrentar nuestra realidad.

Como resultado de la experiencia "vivida" en forma directa con los compañeros maestros en servicio en diferentes zonas escolares, además de los análisis de las diferentes corrientes teóricas que abordan el hecho educativo, realizados al interior del equipo, se acuerda que el tema de nuestro trabajo sería en principio LA PRACTICA DOCENTE INDIGENA que en torno a ella se consideran las líneas temáticas: identidad étnica, política educativa indigenista, apoyados en la Sociología y Antropología de la Educación.

Elegimos la práctica docente como objeto de estudio

para iniciar un proceso de formación docente porque a través de ésta se puede generar la transformación de algunas prácticas existentes que por lo común se denominan tradicionales, además porque es en ella donde se detectan los problemas pedagógicos que se pueden resolver con la participación de los propios maestros, por otro lado, es casi nula la investigación que hay al respecto en el medio indígena, lo que es importante iniciar con la reflexión de la práctica docente, porque con esto iniciamos el cuestionamiento de nuestra práctica docente, al reconocer los problemas pedagógicos más sentidos y captarlos a través de la investigación para poder plantear programas diferentes de actualización y formación. De esta manera, hacer de la educación indígena, una educación que responda a las necesidades e intereses de los niños y de las comunidades indígenas, para que el conocimiento sea significativo a partir de su realidad lingüística y cultural.

Aquí es conveniente explicitar lo que entendemos por práctica docente, sustentamos que no existe una concepción única, sino diversas interpretaciones de ésta ya que existen tantos estilos y formas de ser maestro como realidades educativas. Consideramos entonces que la práctica docente abarca todas las actividades que el maestro realiza tanto en el salón de clases como en la escuela, pero que tiene una



serie de dimensiones que la influyen y que determinan su papel, es decir, que no sólo se reduce al proceso didáctico, sino que se establecen diversas relaciones, por un lado con sus alumnos, compañeros de trabajo, padres de familia, autoridades; en distintos niveles desde el aula, escuela, la comunidad, la región y la sociedad nacional; por el otro, con el conocimiento, con los valores que él mismo y la escuela quieren transmitir. Así, en su trabajo se entrelazan factores sociales, políticos, económicos y culturales del medio en que labora (Cfr. FIERRO ET AL, 1989:10-17).

Al inicio de los trabajos con los compañeros en servicio, como se señaló anteriormente, llamamos a nuestro Seminario-Taller LA PRACTICA DOCENTE INDIGENA modificándolo posteriormente por LA PRACTICA DOCENTE EN EL MEDIO INDIGENA, considerando que no existe una práctica docente indígena, porque ésta sería la que realizan las comunidades, la manera como ellas educan a sus generaciones y esta no ha sido tomada en cuenta por los planeadores educativos ni por la generalidad de los maestros. Sin embargo, La Práctica Docente en el Medio Indígena es la que se desarrolla en las escuelas de comunidades que puede ser bilingüe o no, con maestros indígenas o no indígenas que lleva a cabo a través de planes y programas nacionales, es decir, hasta ahora se encuentra en proceso de construcción una educación

especifica que tome en cuenta las características culturales y lingüísticas del medio indígena, razón por la cual optamos por denominar al programa del seminario-taller LA PRACTICA DOCENTE EN EL MEDIO INDIGENA.

El desarrollo del seminario-taller en las diferentes zonas escolares parte de la invitación hecha por ellas al Equipo a través de una solicitud firmada por las autoridades educativas y la representación sindical. El enlace entre la UPN y la zona escolar es el compañero del Equipo originario de dicha zona, que ha promovido interesando a sus compañeros para hacer la solicitud. Para nosotros es fundamental que la petición sea de los compañeros maestros, porque ello implica la aceptación, interés y compromiso de ellos, generándose las condiciones necesarias para obtener los mejores resultados.

Posteriormente previa programación se realiza una primera visita en donde se levanta una encuesta entre los maestros para conocer: su perfil académico, sus condiciones laborales, años en la docencia, principales problemas que perciben en su práctica docente y cómo pretenden resolverlos.

A continuación, el Equipo expone cómo ha sido la formación de los maestros indígenas, la necesidad de continuarla y las alternativas que al respecto ofrece la

UPN, entre ellas la actualización a través del seminario-taller. Cabe aclarar que este seminario no se impone como tradicionalmente se ha hecho, sino que se toma en cuenta el interés de los maestros con los que se contacta, porque a diferencia de seminarios de capacitación que de manera unilateral se imponen y se improvisan por los "jefes", las autoridades educativas no toman en cuenta la realidad que viven los maestros en sus centros de trabajo y como son disposiciones oficiales que no consideran lo que el maestro requiere lo cual genera en éstos apatía y falta de interés para asistir a estos cursos, ya que generalmente no les aporta elementos de reflexión y análisis que les permita explicarse y detectar los problemas que enfrenta en su práctica docente.

Por ello, en el trabajo de Extensión se toma en cuenta principalmente el interés de los maestros con los que se contacta, por lo que en esta primera visita la intención es dar a conocer cómo trabajamos, los objetivos que perseguimos, las modalidades en cuanto a estrategias didácticas, los contenidos del programa; para ello se refuerza la exposición con la proyección del audiovisual: "Una experiencia vivida: Xochistlahuaca", que muestra el inicio del programa de Extensión Universitaria.

Una vez realizada la primera visita y acordada la fecha

de la realización del seminario-taller se toman en cuenta los resultados de la encuesta aplicada en esta etapa para la planeación, y se lleva a cabo la realización del seminario-taller "LA PRACTICA DOCENTE EN EL MEDIO INDIGENA".

Tomando en cuenta los planteamientos de los maestros de acuerdo a sus intereses y necesidades, el Seminario-taller va teniendo cambios, retomando los saberes, conocimientos y experiencias de los maestros facilitando el intercambio de puntos de vista, generando el diálogo y la polémica en el análisis de los textos intentando no imponer criterios sino partir de analizar a los teóricos y juntos construir nuevos conocimientos, apoyados en Frias y Molina coincidimos en señalar que el aprendizaje no se dá por asimilación pasiva, sino que se requiere de una búsqueda activa y de una participación libre tanto del alumno como del maestro. La educación entonces no es la transferencia del saber sino como lo dice Freire es un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados, entendiendolo así, permite desmitificar al maestro como el poseedor del conocimiento y el único posibilitado para transmitirlo, entendemos que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso dialéctico en el cual intervienen y participan sujetos que coordinan esfuerzos en

pro de la construcción y aprehensión del conocimiento (Cfr.FRIAS,1988:4-5).

Al inicio de los trabajos se presenta el programa, dándose a conocer el horario y la estructura de las unidades, las que se analizan en sesión plenaria, tomándose en cuenta las características del lugar, acordando lo más conveniente para todos, siempre que se cumpla con el tiempo establecido para poder abordar las temáticas de dicho programa. Por tanto, nuestra finalidad es que los propios compañeros en servicio vayan cuestionando su quehacer diario y ser capaces de reconocer las carencias y limitaciones que le plantea su trabajo cotidiano "De ahí que por mucha literatura que exista al respecto y por más cursos de formación de profesores que se implementen, lo que realmente importa, si de verdad deseamos modificar nuestro quehacer magisterial, es situar nuestra reflexión en la propia práctica; cuestionar nuestras creencias, valores y seguridades; tener la valentía de pensar lo no permitido y compartir nuestras experiencias y confusiones con los alumnos y con los maestros de nuestras escuelas" (FRIAS,1988:8).

En estos seminarios se intenta romper con prácticas tradicionales de exposición, se involucra a los maestros para que con el intercambio de sus experiencias y apoyados

en las lecturas de la Antología se reflexione y se llegue a conclusiones de grupo en cada tema, con lo anterior nuestra intención es inscribirnos en la didáctica crítica que "toma conceptos que habían sido cautelosamente evadidos, tales como el autoritarismo, lo ideológico y el poder, y declara abiertamente que el problema básico de la educación no es técnico, sino político" (PANSZA, 1986:60). También se pretende superar los esquemas rígidos que generalmente tiene el maestro, que espera recibir el conocimiento elaborado, ya dado, sin cuestionar sus contenidos. Para esto, los coordinadores del seminario nos apoyamos en dinámicas grupales para analizar las lecturas provocando la participación masiva de los compañeros.

De acuerdo a las condiciones de cada zona escolar y a los nuevos planteamientos que en materia educativa se han generado, el programa ha ido sufriendo cambios en su contenido, aunque los temas centrales como son: "Reflexiones sobre la práctica docente y sus implicaciones sociales" y "Un acercamiento a la problemática de la educación indígena" siguen vigentes en cada programa; lo que se ha incorporado de acuerdo a las necesidades ya mencionadas, ha sido el "Aspecto lingüístico de la práctica docente en el medio indígena" y lo más reciente es el plantear "Qué hacer frente

a la problemática de la práctica docente en el medio indígena".

Es importante señalar que uno de los efectos de este seminario ha sido que los maestros reconocen la necesidad de adquirir una formación continua que les ayude a buscar respuestas a los problemas pedagógicos que tanto les angustia en su hacer diario.

La investigación realizada dará cuenta de ello con mayor detalle en los siguientes capítulos.



## C A P I T U L O 2.

### COMO NOS PREPARARON PARA SER MAESTROS BILINGUES

Con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978 se inicia la historia reciente de formación de maestros indígenas, el contexto en el que nace es la crisis mundial del capitalismo en la década de los años setentas, así la prosperidad industrial de la posguerra terminaba. "El capital ha transformado su esquema original y para recomponer e intensificar los procesos de acumulación ha integrado, en una dinámica extraordinariamente compleja, un mercado mundial de la producción industrial y agrícola e incluso ideológica... La integración mundial de la economía es un hecho. En ella participan tanto los países capitalistas industrializados como los países capitalistas subordinados" (SALINAS B IMAZ, 1983:21-22). Esto afecta notablemente a la educación la que fue concebida como un factor determinante para el crecimiento económico, con la idea de articular la educación con el aparato productivo, convirtiéndose en esta década en un lastre para la economía, por ser una inversión sin resultados satisfactorios para el capital.

Esta crisis afecta a México, que en realidad ya desde

la explosión de 1968 se expresa en un cúmulo de contradicciones generadas por el desarrollo industrial dependiente, la estrechez del mercado de trabajo, la proletarianización creciente del trabajo intelectual, el bajo poder adquisitivo de los salarios, obligó en particular a los maestros urbanos a buscar otras fuentes de trabajo, la ausencia de estímulos para la vida académica en todos los niveles educativos, el derrumbe de las expectativas de desarrollo intelectual experimentado por los universitarios, la desviación de los contenidos académicos respecto de los intereses y problemas populares, elementos que ponen en una encrucijada al sistema educativo.

En este periodo, en el medio indígena se inicia el incremento del personal docente para la atención a este sector.

Esta crisis económica genera una crisis política que se manifiesta en una serie de movilizaciones como: la insurgencia sindical, la toma de tierras, la lucha de colonos, el desarrollo de la guerrilla, tanto rural como urbana, el crecimiento cuantitativo y cualitativo de la izquierda revolucionaria, como consecuencia se generan desequilibrios que son evidentes entre el campo y la ciudad, en las desigualdades regionales, en la subocupación y el

desempleo crecientes; un ejemplo concreto es el abandono de las comunidades indígenas para trasladarse a la ciudad en busca de trabajo.

En estas condiciones, los indígenas también se organizan para luchar por sus reivindicaciones sociales, políticas y económicas a nivel Latinoamericano y como respuesta a la crisis, algunas de estas organizaciones son:

- "1971, Colombia. El Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) se une con la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC) en un proceso de radicalización en la lucha por la recuperación de las tierras.
- 1971, Panamá. Primer encuentro Nacional de Dirigentes Indios en la Universidad de Panamá.
- 1974, Perú. Surge el Movimiento Indio Peruano, (MIP)" entre otras (JORDA, 1987:14).

La movilización indígena determina en gran medida el cambio de las políticas indigenistas de los organismos internacionales y que repercutirán en las políticas de cada nación, en México se manifiesta por un "movimiento ascendente de los grupos étnicos, quienes, además de enarbolar sus demandas culturales se agregan con energía a la lucha por la tierra, los recursos naturales y los derechos políticos,..." (JORDA, 1988:27), el Estado responde

con la política de "participación" otorgada al indígena, es decir, será él, quien determine el rumbo a tomar en su desarrollo, económico, político y social partiendo de sus necesidades comunales.

La repercusión, de la "Apertura Democrática", se manifiesta en la política indigenista a través de la nueva relación que se establece entre el gobierno y los indios, así en el campo educativo y tomando en cuenta las recomendaciones del exterior, se incrementan los recursos económicos y materiales a la educación indígena, se reorganiza la estructura educativa al crearse en 1973 la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI) que pondrá en marcha una educación bilingüe y bicultural, que como dice Hernández "...se encargó de crear la estructura educativa que ha permitido a los niños indígenas recibir una educación bilingüe y bicultural en todos los grados de la primaria, y expandir el servicio,... así como establecer los albergues escolares como servicios asistenciales de apoyo para la población escolar que vive dispersa"(1982:117).

Queremos resaltar que uno de los antecedentes de la DGEEMI fue la creación del Sistema Nacional de Promotores Culturales Bilingües (SNPCB) en 1964, que en sus primeros años estuvo a cargo del Instituto Nacional Indigenista (INI)

fundado en 1948, que además de lo educativo tenía acciones orientadas hacia los campos: agropecuario, económico y el de salud, cuyo primer Centro Coordinador fue el de la región Tseltal-Tsotsil en Chiapas, área seleccionada por la extrema pobreza de la región.

Posteriormente el SNPCB pasa a depender de la Secretaría de Educación Pública la que se responsabilizó de los servicios educativos, contando con el apoyo técnico-administrativo del INI.

En estos años estaba vigente el "Modelo de Desarrollo con Estabilidad Económica" o "Milagro Mexicano" que se proponía preparar mano de obra calificada.

Como consecuencia de la falta de apoyo al sector campesino-indígena al frenarse el reparto agrario, la falta de créditos, de asistencia técnica, e impulsar el desarrollo industrial, se emigra a las ciudades en busca de mejores condiciones de vida.

La educación en este periodo juega un papel importante para formar el tipo de ciudadano que requiere la política económica desarrollista.

En este periodo la preparación del maestro estuvo supeditada a la preocupación central de la política educativa: la castellanización de la población indígena,

para ingresar al SNPCE se instrumentaron cursillos breves que les facilitaría una rápida y eficaz adquisición de instrumentos de la cultura nacional.

Ya en servicio la institución encargada de continuar dicha preparación fue el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, que obligaba a los promotores a recibir capacitación de maestros normalistas con un plan de educación a distancia, que se desarrollaba en sesiones semanales durante el año escolar y cursos intensivos durante los meses de vacaciones de fin de cursos. La capacitación no respondió a la necesidad de una preparación pedagógica que le permitiera enfrentar los problemas de su quehacer profesional menos, a la especificidad cultural y lingüística.

Si sólo se requería castellanizar, enseñar a leer, a escribir y realizar las operaciones básicas. La formación de los maestros no fue motivo de una preocupación institucional, no se percibió la necesidad de un profesional especializado ni la creación de una institución abocada a esta tarea.

En septiembre de 1978 se establece la Dirección General de Educación Indígena, la cual quedó insertada en la Subsecretaría de Educación Básica, esta Dirección en sus inicios tuvo como planteamiento pedagógico, la educación

bilingüe-bicultural, que implicaba la realización del proceso enseñanza-aprendizaje en lengua materna indígena y el aprendizaje gradual del español, como segunda lengua, esto implica el manejo de la lectura-escritura de ambas lenguas y el conocimiento de sus estructuras gramaticales, la cual plantea instrumentar una nueva alternativa pedagógica que se ajuste a las necesidades sociales, lingüísticas y culturales de los diferentes grupos indígenas de México.

Para tal efecto la DGEI emprende la tarea de estructurar, diseñar y producir programas y materiales para la primaria bilingüe-bicultural en las diferentes lenguas del país. Los programas diseñados por esta Dirección, en esta etapa entre otros, son:

- La educación preescolar bilingüe. Entre sus objetivos, expresa "Desarrollar la lengua materna de los niños indígenas de 5 y 6 años de edad e iniciarlos en el aprendizaje del español como segunda lengua.

- La educación primaria bilingüe-bicultural. "El aspecto bicultural implica tomar en cuenta la cultura materna (filosofía, valores y objetivos indígenas) de los educandos en la planeación educativa, tanto en el contenido como en los métodos pedagógicos. Esto exige la participación consciente del magisterio bilingüe para atender las



necesidades del grupo al cual pertenece, convirtiéndose de esta manera, en un agente de comunicación social de la comunidad indígena hacia la sociedad nacional, respetando los vínculos que caracteriza su identidad étnica.

- El programa productivo de las escuelas albergues que uniendo esfuerzos con el Fondo Nacional para Actividades Sociales (FONAPAS), la DGEI y el INI se proponen "Desarrollar formas de organización para el trabajo, respetando las normas tradicionales de organización existentes en la comunidad" (HERNANDEZ, 1982:119-121-126).

CUADRO COMPARATIVO SOBRE EL PERSONAL DOCENTE EN EL SUBSISTEMA DE EDUCACION INDIGENA ENTRE 1981 Y 1990.

Niveles y Servicios	A ñ o s	
	1981	1990
EDUCACION PREESCOLAR	5705	9067
EDUCACION PRIMARIA	13874	21193
ALBERGUES ESCOLARES	3385	3610
T O T A L E S	22964	33870

- \* Los datos de 1981 se obtuvieron de Varese, en Educación Etnica y Descolonización en AL. Vol. 1. 1983. p. 12.
- \* Los datos de 1990, Frontuario de Estadística Educativa Indígena, 1990. p. 3.

Se aprecia un avance cuantitativo pero este no responde a un avance cualitativo de la Educación Indígena. Se incrementa notablemente el personal docente en el subsistema, como se aprecia en el cuadro anterior. Es necesario reconocer las limitaciones pedagógicas y de todo tipo que se tuvieron y que aún se tienen, son problemas no superados por ejemplo: no se ha sistematizado un modelo curricular único y flexible en el nivel de primaria que es el de mayor cobertura, existen serias dificultades en la distribución y aplicación de los escasos materiales didácticos, faltan los apoyos necesarios para desarrollar trabajos de investigación y como aspecto clave para avanzar se encuentra la limitada y deficiente formación y actualización de los maestros en servicio.

No podemos soslayar la existencia de algunos esfuerzos realizados que han aportado avances en el aspecto teórico-metodológico de este campo, pero que no se han difundido, principalmente entre los maestros.

Sin embargo, para continuar con el desarrollo de esta pedagogía se hace necesario tomar en cuenta la formación del personal docente que labora en este subsistema la que tendrá que ser previa a su ingreso al servicio y continuar su actualización en forma permanente. No como ocurrió cuando

ingresamos al servicio, que fue la época de mayor expansión del subsistema.

En esta etapa la DGEI capacitaba al personal de nuevo ingreso e instrumentaba cursos de actualización psicopedagógicos para el personal en servicio, así mismo la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM) tenía a su cargo la preparación profesional de los maestros que cursaban la normal básica en modalidad semiescolarizada con una duración de tres años.

Consideramos necesario hacer un análisis de nuestro proceso de preparación, así como de los programas y materiales que se utilizaron para tal fin.

Nuestro caso puede dar cuenta de cuál ha sido la capacitación que ha brindado la DGEI en coordinación con la DGCMPM hasta el año de 1986.

## 2.1. EL CURSO DE CAPACITACION PARA INGRESAR AL SERVICIO

Para poder ingresar al servicio docente, se exigía ser hablante de una lengua indígena y contar con una preparación mínima de secundaria, asistir al curso de capacitación para promotores culturales bilingües que entonces se ofrecía con una duración de 2 a 3 meses, dicha capacitación nos convertía en este corto tiempo en promotores culturales

bilingües, sin profundizar ni cuestionar los conocimientos que se nos impartían. El breve periodo era uno de los obstáculos para el desarrollo de este programa.

Las estrategias empleadas en la conducción de estos cursos se apoyaron prácticamente en la exposición y en el dictado, eligiendo a juicio del asesor lo que era lo más importante transmitirnos y nosotros asimilar pasivamente, aunado a ello se hacían exposiciones individuales y por equipo, donde se fragmentaban los conocimientos y en general la participación era mínima.

Se nos enseñó el manejo de algunos materiales didácticos como son: el pizarrón, rotafolio, láminas, exposición en grupo, papiroflexia y algunas técnicas grupales como: philips 66, mesa redonda, simposium, foro, así como la elaboración de trabajos manuales como son: juguetes de diferentes materiales (corcholatas, olotes, barro, cartón, envases desechables, entre otros). Se hacía énfasis en el aspecto administrativo como, la elaboración de la lista de asistencia, el avance programático, el plan de trabajo, el censo escolar, la redacción de diversos documentos, estadísticas y documentación de la parcela escolar, etc.

Al hacer una revisión del programa que se desarrolló en estos cursos de Capacitación de Promotores de Educación

Primaria, encontramos que por ejemplo el efectuado, en menos de dos meses, del 6 de agosto al 30 de septiembre de 1979, en el Centro de Integración Social número 27 "Julio de la Fuente", ubicado en Tuxtepec, Oaxaca, se impartieron las siguientes áreas:

Didáctica General

Psicología Educativa

~~Admón., Organización y Legislación Escolar~~

Método "Juegos para Aprender Español"

Desarrollo de la Comunidad

Lenguaje y su Didáctica

Matemáticas y su Didáctica

Ciencias Naturales y su Didáctica

Ciencias Sociales y su Didáctica

Taller de Redacción y Documentación

Áreas Ccurriculares: Primeros Auxilios, Educación

Física, Música, Actividades

Tecnológicas y Educ. Artística.

Como es de notarse, este curso de capacitación no tomó en cuenta las necesidades que habría que resolver en el medio indígena, sino que más bien fue un cursillo suelto con carácter instrumental donde lo más importante fueron los métodos, las técnicas y la preparación de materiales

didácticos. Acompañado de una práctica docente tradicional que predomina y que se convierte en un obstáculo importante para el cambio.

La preparación recibida no entra por lo general en contradicción con el funcionamiento del sistema educativo sino que este tipo de maestro encaja perfectamente en las escuelas del sistema.

Esta situación no es casual, refleja cómo ha sido nuestra formación profesional, la práctica docente predominante y da cuenta de un determinado tipo de docente bilingüe, como lo analizaremos con más profundidad en el apartado de ANALISIS DEL PROCESO DE FORMACION DE AMBOS CURSOS.

Para analizar este Plan de Estudio se considera necesario explicitar nuevamente lo que entendemos por curriculum, es el conjunto de principios metodológicos, psicológicos y pedagógicos organizados, que se traducen en una serie de normas y valores que provienen de las opciones políticas y sociales de un determinado grupo en el poder, de acuerdo al tipo de sociedad que se requiere, condicionado por las circunstancias históricas del momento. Es un modo de organizar una serie de prácticas educativas manifestadas a través de los planes y programas de estudio. La educación se

distribuye socialmente por medio de estrategias preestablecidas por una determinada política educativa para lograr ciertos fines (Cfr.GIMENO,1989:91).

El curriculum como ya hemos dicho está relacionado con la ideología del grupo en el poder a través del cual se imponen normas, valores y creencias generalmente no explicitadas, que se transmiten a los estudiantes en forma intencional ~~siendo articulados con una finalidad concreta,~~ el producir los aprendizajes deseados, donde los maestros en su mayoría no buscan explicaciones en lo implícito u oculto del curriculum, es decir, en él subyace un concepto de formación con la misma idea respecto al poder y al saber por lo que al no cuestionar los contenidos se forma un individuo acritico, que corresponde a una sociedad capitalista dependiente donde se promueve el individualismo, la competencia, la dependencia, entre otros. / Por tanto el aprendizaje se centra en la memorización, en recibir las cosas elaboradas, no se cuestiona el conocimiento y se considera al maestro como la fuente del saber. Lo cual hace que acepten estos contenidos en forma pasiva, porque cuestionarlos implica pensar contra alguien o contra algo, en este caso contra todas esas normas dichas y no dichas(Cfr.FRIAS,1988:61).

El curriculum no se reproduce como se planea, sino que



en la práctica se generan contradicciones entre los maestros, alumnos y las condiciones de cada contexto, lo que se conoce como el currículum vivido, que no siempre es el oficial. Es a partir de él donde se puede propiciar una formación profesional crítica y reflexiva que nos ayude a comprender que el aprendizaje es grupal y que implica ubicar al docente y al estudiante como seres sociales integrantes de grupos, donde el conocimiento se construye en una interacción constante; recupere ese ingrediente dialéctico donde nos demos cuenta que enseñamos y aprendemos de todos y que se requiere de una búsqueda activa y participación libre tanto del alumno como del maestro donde el conocimiento sea significativo, es decir, que contribuya a su desarrollo integral partiendo de su entorno, de lo que conoce y le sea útil para comprender su realidad, lo que implica despertar el interés y curiosidad por acceder a otros ámbitos del conocimiento. /

Lo anterior nos puede ayudar en lo posible a crear las condiciones necesarias para transformar nuestra práctica, donde los procesos históricos no se interrumpan y respondan a nuestra realidad, lo que va más allá de nuestra conciencia y por tal motivo los programas de formación docente deben de estar encaminados a hacer conciencia de lo que realmente hacemos en nuestra práctica diaria.

Sin embargo, el curriculum que se desarrolló en estos cursos se basó en una serie de principios, organización y métodos que respondió a la ideología del grupo dominante impregnados en ese momento por la tecnología educativa, corriente pedagógica en boga que surge posteriormente a la segunda guerra mundial en el contexto de los modelos de desarrollo, que se impulsan en América Latina, con el propósito de conducir a nuestros países hacia la "modernización".

La tecnología educativa se caracteriza por la relevancia que le da al aspecto científico-técnico, por tal razón los especialistas hacen énfasis en las técnicas que logren ser las más eficaces y eficientes para el logro de aprendizajes y cambios de conducta. "El hombre, para la tecnología educativa, es un objeto a manejar, se dispone de él, de su conducta; se le moldea "científicamente", se le vuelve eficiente como individuo y se le impulsa a competir con otros y con él mismo" (PEREZ, 1992:49).

La escuela tecnocrática se apoya en la psicología conductista y ve a la didáctica como un instrumento.

En México, este modelo entra en vigor en la década de los setentas regido por una programación por objetivos, de exámenes y sistemas abiertos. Se considera que este modelo dará respuesta a los múltiples problemas sociales prácticos.

En él la educación se reduce al salón de clases, pondera a la institución escolar como la fuente del conocimiento, la que tiene que conducir y controlar. Se resalta el método que brinda al maestro las técnicas e instrumentos para cumplir los objetivos y moldear la conducta del alumno convirtiéndose en un controlador de los estímulos.

El alumno es incapaz de realizar aprendizajes por sí mismo, siendo el maestro el conductor, quien escribe en el pizarrón, dicta, explica, expone, demuestra, para lograr en el individuo la enseñanza-aprendizaje, los cambios de conducta, los cuales deben ser observables, provocados y controlados.

El conocimiento se considera como la acumulación sistemática de información, el logro máximo es la memorización, reducida a la aprehensión de los objetos a través de los sentidos (Cfr. ALBA, 1985:25).

Revisando los nombres de los cursos encontramos esa tendencia instrumentalista, porque este programa de capacitación le da mayor importancia a la didáctica, de las diez áreas, seis se orienta a ella, es decir, interesa el cómo enseñar para obtener buenos resultados plasmados en el curriculum. Se insiste más en la adquisición de métodos y técnicas de enseñanza.

Al revisar la constancia de estudios de este curso, pareciera que se tendría una formación completa, es decir, que el futuro docente adquiriría los conocimientos básicos y necesarios para enfrentar los retos que le plantea su trabajo, sin embargo, no hubo correspondencia entre la propuesta curricular y la preparación recibida, porque estos conocimientos no responden a la formación general que debiera tener cualquier maestro, mucho menos para el docente bilingüe por no considerar la especificidad del aspirante y del medio donde va a realizar su labor.

A los temas del curso se les dió un tratamiento superficial, en un periodo récord de siete semanas se tendrían que abordar todas las temáticas del programa, por tanto, no se analizaron de manera profunda cada una de las áreas, por un lado debido al tiempo limitado que se restringía aún más por dividir las actividades en académicas atendidas en el turno matutino y cocurriculares que complementaban nuestra capacitación, las que se desarrollaban por las tardes.

Por otro lado la planta de capacitadores era improvisada, debido a diversos factores tanto administrativos como laborales, las autoridades inmediatas comisionaban para esta actividad a sus más allegados (al compadre, al amigo, al familiar, o a los supervisores de

zona). Para otros significó una compensación extra en sus percepciones, otros más por conflictos laborales en las comunidades o con sus compañeros de zona, que ya no tenían cabida y era una opción para ellos. Aunque no tuvieran un perfil adecuado para el desempeño de esta actividad.

También era notoria la pasividad de los aspirantes que ingresábamos a recibir este curso, movidos más por encontrar un trabajo que nos permitiera una remuneración económica, al no contar con otra opción para seguir estudiando, que por una convicción de ser maestro y por tanto no cuestionábamos lo que se nos impartía.

Las estrategias didácticas que predominaron en el desarrollo de este programa, destacamos los siguientes:

En Didáctica General, Psicología Educativa y Administración Escolar, aprendimos definiciones dictadas por los capacitadores y la consulta de las mismas en algunos textos recomendados, concibiendo estos conocimientos como absolutos y acabados, fomentándose la repetición y la memorización.

En las áreas de Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, se trabajó en el conocimiento y manejo de los programas y los libros de texto tanto del alumno, como del maestro.

Se presentaron, en forma exclusiva, métodos para la

enseñanza del español, sin considerar la enseñanza de las lenguas indígenas, como puede apreciarse en el área de Método "Juegos para Aprender el Español" de Mauricio Swadesh, donde se nos enseñó que a través de diálogos en las actividades de la vida cotidiana, se adquiriría el español y su utilización correcta, de esta manera, nuestra tarea inmediata era reproducir estos diálogos con nuestros alumnos.

Así, esta propuesta pretende imponer estilos de vida, visiones del mundo y valores culturales e ideológicos, porque a través de la enseñanza de una lengua, también se inculca una cultura, es decir, toda lengua expresa su cultura, que en este caso no es la de los niños a quienes va dirigida, ni toma en cuenta la que les es propia.

Por otro lado, para el proceso de la lecto-escritura se impulsaba al manejo del Programa Integrado de Primer Grado a través del Método Global de Análisis Estructural.

Al enfrentar la realidad con los niños indígenas el método no resultó, por lo que empezamos a utilizar las estrategias de trabajo que emplearon nuestros maestros con nosotros. Esto nos demuestra que el maestro se forma en la experiencia diaria al poner en práctica las formas y estrategias en las que él fue formado.

## 2.2. CURSOS DE PREPARACION PROFESIONAL EN LA DGCMPM (NORMAL BASICA)

Posteriormente ante las exigencias que han pesado sobre el maestro bilingüe para el desempeño de su profesión como educador y al enfrentar diversos problemas pedagógicos sin encontrar alternativas de solución, por las características de su formación y la poca preocupación por parte de las autoridades educativas, nos inscribimos en el Programa de Normal Básica de la DGCMPM para maestros en servicio de la educación primaria bilingüe, esperando que este programa cubriera las limitaciones en la formación.

La modalidad de los cursos fue semiescolarizada, donde se asistía cada ocho o quince días, dependiendo de las características geográficas de la sede en cada Estado, de su relación con las comunidades de adscripción de los maestros indígenas, además se complementaba con la asistencia en los meses de julio y agosto en forma intensiva.

Este esfuerzo de superación personal considerábamos que contribuiría a mejorar el desempeño de nuestra profesión, así que decidimos también resolver los obstáculos de carácter económico como, sufragar los gastos para desplazarnos de nuestro lugar de adscripción a las sedes y la adquisición de los materiales requeridos.



Por otra parte, tuvimos que afrontar algunos problemas que se generaban con las autoridades y padres de familia por nuestras frecuentes salidas de la comunidad.

Los contenidos de este Plan de Estudio estaban orientados a la formación de todos los maestros del Sistema Educativo Nacional (SEN), en donde de acuerdo al curriculum de este nivel, se tendría una formación completa, en tres áreas curriculares:

#### INSTRUMENTALES

- Teoría y práctica docente del español I y II.
- Taller de lectura y redacción I y II.
- Teoría y práctica docente de las matemáticas I, II y III.
- Teoría y práctica docente de las ciencias naturales I, II y III.
- Teoría y práctica docente de las ciencias sociales I, II y III.
- Taller de educación tecnológica.
- Taller de educación física I y II.

#### PSICOPEDAGOGICAS.

- Proceso enseñanza aprendizaje I y II.
- Psicología del desarrollo infantil I y II.
- Administración escolar.
- Psicología general.
- Historia del pensamiento pedagógico.
- Taller de investigación pedagógica.
- Corrientes contemporáneas de la pedagogía.
- Taller de comunicación educativa.

## HUMANISTICAS.

- Filosofía general.
- Filosofía de la ciencia.
- Filosofía de la educación.
- Política educativa en México.
- Prácticas integrales de laboratorio I, II y III.
- Educación para la salud.
- Taller de educación artística I y II.
- Taller de expresión artística I y II.

En este Plan de Estudio prevalece un modelo diseñado para el medio urbano, desde los contenidos, la metodología, los recursos didácticos. Sin contribuir a la solución de los requerimientos de la población indígena, menos en la formación del maestro, porque no comprende las exigencias de sus particularidades y necesidades.

El currículum corresponde a una visión instrumentalista que busca que el maestro aplique métodos y técnicas para lograr los objetivos de su práctica docente, pero no para formar gente crítica.

La deficiente formación, por los antecedentes escolares ya señalados, nos impedía cuestionar el Plan de Estudio y si a ello agregamos nuestra mayor dedicación a la participación política que a la vida académica, el resultado fue una limitada preparación.

Las estrategias didácticas empleadas en este proceso, podemos decir que no difirieron del curso de capacitación puesto que continuaron aplicándose los mismos recursos

tradicionales, como son: la exposición, el dictado, la participación individual y en equipo, aunque en éstas se seguían ciertas indicaciones a realizar, repitiendo los pasos que recomendaba el asesor o intentar repetir a los autores que era lo que los mismos maestros proponían, prácticas que se tenían que realizar de acuerdo a lo establecido para conseguir una calificación aprobatoria que era la preocupación central. De esta manera, se justificaban los gastos y esfuerzos que se realizaban, aunque no se estaba satisfecho con el avance personal de preparación ya que tampoco se reflexionaba en el qué y para qué de los contenidos. "La formación conceptual no se puede fomentar, dictando únicamente el pensamiento de los diversos autores, dicha formación (o sus deficiencias) son reflejos de prácticas pedagógicas cotidianas en las que se repite (en ocasiones sin entender) el pensamiento de un autor frente a aquellas que pretenden crear y recrear (al menos en el plano de la subjetividad), las condiciones de conocimiento" (DIAZ, 1985:87).

Otra estrategia utilizada fueron las tareas a realizar durante la semana en los centros de trabajo, que consistían básicamente en resumir las lecturas y buscar definiciones, las que se hacían en forma textual, es decir, no había comprensión de ellas.

Se solicitaban investigaciones de otras fuentes bibliográficas, que generalmente no se cumplían por no contar con bibliotecas o hemerotecas en las comunidades de adscripción.

Es necesario resaltar que sólo algunos compañeros realizaban estas actividades, dado que vivían cerca de la ciudad, proporcionando sus trabajos a los demás compañeros para que los presentaran como propios, agudizándose la tendencia de "cumplir por cumplir" sin comprender lo que se realizaba mucho menos cuestionarlo.

Cabe agregar que la mayoría de los asesores no los revisaban y además no aceptaban ningún cuestionamiento, ya que lo impartido por ellos era el conocimiento válido.

Esto reforzaba nuestro poco interés por realmente adquirir una formación.

En nuestra opinión los problemas que enfrentó el desarrollo de este curriculum entre otras fueron el tiempo insuficiente por la modalidad de trabajo, el cual impidió cumplir con los objetivos; nuestra falta de hábitos de estudio, que era general en todos los demás compañeros asistentes; el aprendizaje se complicaba aún más porque los docentes que impartían los cursos, en su mayoría no le daban continuidad a los conocimientos aprendidos, ni profundizaban en los mismos, aunado a la improvisación en clase, además

desconocían el medio indígena.

La demanda de esta educación profesional que el magisterio indígena había exigido y que se instrumenta de manera particular para este sector, si bien en lo político fue un logro, en lo académico hubo una distancia enorme para que cumpliera con las exigencias mínimas de calidad académica.

#### ANALISIS DEL PROCESO DE FORMACION EN AMBOS CURSOS

En los programas de la DGEI y la DGCMPM encontramos que la relación maestro-alumno se caracterizaba por centrarse en la figura del profesor quién se abocaba a la tarea de transmitir los conocimientos, esta concepción tradicional de enseñanza no se traduce en aprendizaje, pues la memorización de definiciones es estéril.

Un maestro con estas características no logra nada más que un verbalismo hueco, una repetición de palabras, imponiendo, criterios propios y subjetivos de selección y organización de los temas sin considerar la naturaleza del aprendizaje que se efectúa en sus estudiantes.

Al mismo tiempo, el alumno asume un papel pasivo durante todo el acto educativo, es decir, receptivo únicamente de la enseñanza generándose un vacío que se

caracteriza por la repetición literal de los contenidos, sin que exista una asimilación significativa de éstos (Cfr. RUIZ, 1991:58-59; VYGOTSKY, 1990:120).

La didáctica es vista como instrumental mediante la cual el maestro se encontraría en la posesión de los medios necesarios para manejar con mayor o menor dirección la enseñanza, de acuerdo a fines estipulados. De esta manera se convierte en mediador y ejecutor de un modelo verticalista.

Este tipo de visiones instrumentalistas repiten las mismas ideas, reproducen el tratamiento de los problemas bajo formas similares: técnicas de enseñanza, elementos didácticos, planeación de la clase; circunscribiendo el ámbito de este conocimiento a un cuerpo de "normas técnicas sobre la enseñanza". De ahí la cercanía de esta concepción con una pedagogía formalista y centrada en el "deber ser de la educación", la educación como proceso orientado hacia ciertos ideales (Cfr. DIAZ, 1985:78).

La práctica docente de los capacitadores en ambos cursos parte de una concepción de aprendizaje tradicional, donde el maestro es el poseedor del conocimiento que se presenta como verdad absoluta e incuestionable, el más alto logro intelectual es la memorización, el conocimiento es mecánico; hace énfasis en que el maestro es quien enseña y

el alumno quien aprende, generándose una relación vertical y autoritaria.

Además no contemplaban la problemática que se vive en el medio indígena, no se tocaban temas específicos que hablen de las características sociolingüísticas que se presentan en el aula, de la importancia de la lengua, de los beneficios pedagógicos que se generan al utilizar la lengua materna como lengua de instrucción, ni cómo ésta tiene que ver con los contenidos que se transmiten. Asimismo de que la lengua no es sólo un instrumento de comunicación sino la expresión del conocimiento, se aprende a hablar y a pensar; pensar no es más que hablar.

Si partimos de considerar que la finalidad es dar una educación de calidad al niño indígena, acorde a sus características e intereses, y del medio en que se desarrolla, entonces, los programas dirigidos a los futuros maestros indígenas para su formación y actualización permanente deben tomar en cuenta como punto de partida y ejes del curriculum, la lengua y la cultura de la población infantil atendida.

En lo que se refiere a la lengua materna indígena, ésta debe ser considerada como lengua de instrucción recurriendo a los medios de expresión propios del educando y a partir de ellos, proveerlo de una segunda lengua que le permita



desarrollarse en otros contextos. Para esto, maestro y alumno deben de estar abiertos a escuchar, hablar, leer y escribir su lengua materna, y juntos desarrollar en forma armónica el uso de ellas.

El desarrollo de la lengua materna constituye un instrumento valioso, que ayuda al niño a desarrollarse psicológica, social e intelectualmente. Esto permite la competencia comunicativa en cualquiera de las dos lenguas, tanto oral como escrita, porque "...el éxito o fracaso de cualquier niño en la escuela está íntimamente relacionado con su éxito o fracaso en la adquisición y desarrollo de determinadas habilidades lingüísticas" (LOPEZ, 1989:119).

Todo programa de formación dirigido a docentes bilingües en el medio indígena, debe contemplar en su curriculum estrategias metodológicas para la enseñanza de L1 y L2. Además de proporcionar algunos elementos teórico-metodológicos que le ayuden a comprender las diferentes situaciones sociolingüísticas del aula para trazar estrategias en los procesos de lecto-escritura en lenguas indígenas. Porque como sucede con el niño hispano-hablante que al llegar a la escuela desde primaria hasta otros niveles, lleva cursos para desarrollar la proficiencia\* del

---

\*El Profr. James Cummins introdujo el concepto de la proficiencia, que enfatiza lo común para describir la amplitud del corpus de habilidades alfabéticas y las estrategias de pensamiento que, una vez dominadas en la lengua materna, proporcionará una sólida base para la adquisición acelerada de, habilidades similares en la segunda o tercera, o cualquier número de lenguas (1990:8).

español, ¿por qué el niño indígena no tiene la misma oportunidad con su lengua materna?

La importancia de los cursos de español no se cuestiona, es aceptada por todos, por tanto, debemos aplicar el mismo principio cuando se trata de niños indígenas. Por tal razón no se debe soslayar este aspecto en la formación específica del docente bilingüe.

Si bien es importante que el educador indígena conozca y maneje metodologías para la lecto-escritura de L1 y L2, es necesario destacar que a través de la lengua se expresa la cultura del grupo, por ello debe tomarse en cuenta tanto en los contenidos escolares, como en los estilos de aprendizaje. Y no sólo como recurso pedagógico y puente para un aprendizaje gradual del español, lo que se requiere entonces, en esta propuesta es utilizar la lengua indígena como lengua de enseñanza simultáneamente con la segunda lengua, sin valorar una más que la otra, promoviendo así el mantenimiento y enriquecimiento de las lenguas indígenas, porque "El hombre descubre su mundo y construye su realidad a través del lenguaje. Cuando un niño aprende a hablar no sólo maneja una lengua sino que a través de ella aprende a vivir en sociedad y a compartir significados comunes con los demás miembros de su cultura" (Ibid, 1989:19).

También es importante que el maestro reflexione y cuente con un concepto claro sobre la cultura, para revertir los procesos de estigmatización que él mismo vive, sobre las lenguas y culturas indígenas, ya que no se puede hablar de culturas superiores ni lenguas que valen más o menos, toda lengua sirve para las necesidades de cada cultura que se desarrolla de acuerdo a sus circunstancias.

Los programas de formación docente deben incluir el análisis de los procesos de socialización del niño, el cual se desarrolla dentro de una cultura propia, con formas particulares de transmisión a partir de su educación familiar-comunitaria, es decir, aprende estilos de vida a través de la imitación la participación directa, la cooperación y la identificación.

La formación que reciba el maestro debe de hacerlo capaz de analizar los componentes de la cultura propia de los niños, conocer la cultura nacional y entender cómo existe una relación estrecha entre lengua y cultura por lo que al pugnar que la lengua materna sea lengua de instrucción, se le está concibiendo a ésta como la expresión de la cultura para ser tomada en cuenta través de los contenidos escolares y las estrategias de aprendizaje.

Es de notarse la falta de una formación en el docente indígena, encargado de llevar a cabo los programas

educativos a esta población, al actuar consciente o inconscientemente, es decir, no cuestiona las finalidades de su labor, ni reflexiona sobre las implicaciones de su papel como docente, lo que hace que en su práctica siga mecánicamente las disposiciones o instrucciones oficiales. La constante ha sido la improvisación en los procedimientos, desde su reclutamiento, la mínima capacitación que se proporciona por parte de la DGEI para poder ser maestro, los cursos de actualización de los que se dispone, no recuperan sus experiencias, cultura, lengua ni las necesidades e intereses de la población puesto que como ya lo explicamos, esta formación debe ser un proceso permanente de aproximaciones sucesivas a la realidad que permita el desarrollo de todas sus capacidades y habilidades como sujeto.

Además, las instituciones formadoras de docentes tomen en cuenta que el maestro de educación indígena debe tener una formación de calidad, acorde al contexto cultural y lingüístico donde desarrolle su práctica docente, porque para realizar una educación en este medio, es necesario que, como lo señala las Bases Generales, en la práctica educativa no se puede basar exclusivamente de un reclutamiento de maestros y cuadros de ascendencia indígena nominal, sino que

implica un complejo proceso de formación(Cfr.1986:15), que le permita tener conciencia de su papel, reflexione sobre las implicaciones de su propia práctica y le proporcione referentes teórico-metodológicos que le ayuden a reconocer los problemas e intentar darles solución, lo que recalcamos en esta investigación.

Con todo lo anterior, hemos recibido una capacitación tradicional y el reto, en una nueva concepción de formación, es romper con estos esquemas y prácticas asumidas como el autoritarismo, el dogmatismo, el conformismo, la dependencia y la sumisión e intentar buscar los mecanismos de liberación y despertar el deseo del saber aplicando una didáctica crítica, donde maestros y alumnos construyan el conocimiento.

Consideramos que lo anterior es de suma importancia en la formación de docentes para la construcción de una pedagogía alternativa en el campo de la educación indígena.

El papel que se le asigna a la escuela, en general es el de socializar al niño dentro del grupo al que pertenece en forma integral, armónica, crítica y reflexiva, es decir, promover su desarrollo individual, para que sea capaz de actuar de acuerdo al grupo social al que pertenece.

Sin embargo estas metas escolares, en el caso de las

comunidades indígenas, no se cumplen porque no los socializa de acuerdo a los patrones culturales de su grupo, sino que se impone una lengua y cultura ajenas creando conflictos en los niños y obstaculizando su desarrollo intelectual.

La escuela en general no ha tomado en cuenta la organización social, política, cultural, formas y estilos de vida comunitarias provocando una ruptura entre la educación familiar y la escuela, entre una manera de aprender y otra, lo que provoca serios conflictos pedagógicos, psicológicos y de identidad que se manifiestan desde la etapa escolar hasta la vida adulta.

Las propuestas educativas dirigidas a este sector de la población han estado más enfocadas a las condiciones políticas, que a una preocupación académica que responda a los requerimientos educativos de los niños indígenas, que presentan características propias de acuerdo a su contexto, y que permitan la elaboración de programas de estudio, así como las estrategias metodológicas y contenidos que promuevan el pleno desarrollo del sujeto y del grupo en forma integral y simultánea, tanto en sus valores culturales propios como el de otros ámbitos.

La escasa investigación que se ha realizado sobre la práctica docente en educación indígena ha contribuido también al estancamiento pedagógico, no hay articulación

entre las instituciones abocadas a la tarea de investigación que recuperen las experiencias que en forma aislada y por creatividad propia se ha iniciado en algunos grupos, como tampoco se ha contado con el apoyo necesario para la continuidad de los trabajos.

### 2.3. PRIMERAS INDAGACIONES REALIZADAS EN LAS DIFERENTES ZONAS ESCOLARES.

La experiencia de haber trabajado a través de la Extensión Universitaria en diferentes zonas escolares y regiones del país, con compañeros hablantes de diversas lenguas indígenas, hemos constatado que su perfil académico es variado, pero que presenta las mismas carencias y limitaciones que se han venido dando desde la Escuela Rural Mexicana, hasta hoy en día. Los datos que presentamos muestra el perfil académico de los maestros, primero por zonas escolares, después el nivel de preparación predominante en general y finalmente se intenta hacer contrastes entre dichas zonas para señalar algunos de los factores que influyen en su grado de escolaridad y desarrollo profesional.



PERFIL ACADÉMICO DE MAESTROS INDÍGENAS DE

LAS ZONAS ESCOLARES DE CHIAPAS, GUERRERO, HIDALGO Y OAXACA.\*

NIVELES/LUGARES	XOCHIS. GRO.		CUIC. OAX.		PALEN. CHIS.		S P A. OAX.		ATZA. GRO.		TULA. HGO.	
	No.	%	No.	%	NO.	%	No.	%	No.	%	No.	%
PRIMARIA. C.	0	0	3	5.4	0	0	0	0	1	1.6	0	0
SECUNDARIA. I.	4	4.3	3	5.4	0	0	0	0	0	0	0	0
SECUNDARIA. C.	34	37.3	17	30.9	8	10.9	6	8.9	5	8.1	4	2.9
BACHILLERATO. I.	8	8.7	11	20.0	7	9.5	12	17.9	8	13.1	10	7.4
BACHILLERATO. C.	15	16.4	11	20.0	12	16.4	19	28.3	8	13.1	34	25.1
NORMAL BASI. I.	2	2.1	1	1.8	1	1.3	3	4.4	0	0	2	1.4
NORMAL BASI. C.	19	20.8	8	14.5	26	35.6	23	34.3	17	27.8	47	34.8
NORMAL SUP. I.	3	3.2	0	0	4	5.4	3	4.4	1	1.6	10	7.4
NORMAL SUP. C.	6	6.5	0	0	3	4.1	0	0	1	1.6	1	.7
U P N. I.	0	0	1	1.8	12	16.4	1	1.4	20	32.7	24	17.7
U P N. C.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1.4
No contestó											1	.7
TOTAL PARCIAL	91	99.3	55	99.8	73	99.6	67	99.6	61	99.6	135	99.5
TOTAL DE MAESTROS ENCUESTADOS												482

C. = Completa.

I. = Incompleta

\* Lugares y zonas escolares donde se realizó la investigación: Zona escolar 012, Xochitlahuaca, Gro., zona escolar 04 Atzacualoya, Chilapa, Gro., zonas escolares 131-132, Cuicatlan, Oax., zona escolar 109, San Pedro Atoyac, Jamiltepec, Oax., zona escolar, Dr. Samuel León Brindis, Palenque, Chis., zonas escolares 041-043, Sta. Ana Hueyatlalan Tlaxcala Hidalgo.

Con los trabajos realizados en estos lugares nos percatamos que el perfil académico de los compañeros es similar en cuanto a su preparación académica, que va desde primaria hasta Normal Superior y/o Universidad Pedagógica Nacional.

Como queda asentado en los datos anteriores del total de los maestros encuestados 482, el 3.5% sólo han accedido a la primaria y el 21.3% a la secundaria.

El nivel de bachillerato es en el que se ubican la mayoría en los cuatro Estados con un 32.5%, en orden descendente encontramos la Normal Básica con un 30.1% y los del Normal Superior con un 7.6%.

En la Universidad Pedagógica Nacional en 1990 se inician las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria en el Medio Indígena (LEPEPMI) en su modalidad semi-escolarizada, el 15.4% están cursando estas Licenciaturas, lo que indica una preocupación del maestro por adquirir una formación que le permita encontrar respuestas a los problemas que enfrenta a diario, así como para responder a las exigencias de la Carrera Magisterial.

Para tener una apreciación más concreta del perfil académico de los maestros, presentamos los tres primeros porcentajes de cada zona escolar, en orden descendente:

XOCHISTLAHUACA, GRO.

El 42% cuenta con secundaria.  
El 25% con bachillerato.  
El 23% con normal básica.

CUICATLAN, OAX.

El 40% con bachillerato.  
El 36% con secundaria.  
El 16% con normal básica.

PALENQUE, CHIS.

El 37% con normal básica.  
El 26% con bachillerato.  
El 11% con secundaria.

SN PEDRO ATOYAC, OAX.

El 46% con bachillerato.  
El 39% con normal básica.  
El 9% con secundaria.

ATZACOALOYA, GRO.

El 33% efectúan estudios en la UPN semi-esc.  
El 28% con normal básica.  
El 26% con bachillerato.

TULANCINGO, HGO.

El 36% normal básica.  
El 32% con bachillerato.  
El 17% efectúan estudios en la UPN semi-esc.

A continuación realizamos algunas comparaciones para detectar diferencias y similitudes en la preparación y su relación con las condiciones geográficas económicas y culturales de cada zona escolar.

## XOCHISTLAHUACA y ATZACALOYA.

Xochistlahuaca y Atzacaloaya pertenecen al Estado de Guerrero, pero no a la misma región y son hablantes de diferentes lenguas indígenas, el amuzgo y el náhuatl, respectivamente. Las condiciones geográficas donde se ubican las zonas escolares y las vías de acceso a las comunidades difieren.

~~Xochistlahuaca se ubica en la Costa Chica y Atzacaloaya~~ en la zona centro del Estado, en la primera además de la lengua amuzga encontramos algunos hablantes mixtecos y de náhuatl; mientras que en la segunda la lengua indígena es el náhuatl.

La zona escolar con cabecera en Xochistlahuaca está aproximadamente a 35 km de Ometepec, la ciudad más cercana e importante centro económico y político de la región. Las comunidades que administrativamente abarcan los servicios educativos de dicha zona escolar, en su mayoría no cuentan con medios de comunicación como es la carretera, sino que los maestros tienen que caminar de 1 a 8 horas para llegar a sus Centros de Trabajo en donde permanecen de lunes a viernes, teniendo más contacto con la gente del lugar, aunque las condiciones económicas son favorables porque cuentan con tierras fértiles y agua en abundancia.

En Chilapa, donde se ubica la zona de supervisión

escolar, es una ciudad de importancia comercial y política, las comunidades que abarca ésta cuentan con vías de comunicación, la comunidad más alejada se encuentra a una hora en vehículo, lo que propicia que los profesores se trasladen todos los días de sus hogares a su trabajo y han tenido contacto permanente con las formas de vida del medio urbano, por tanto podemos decir que su cultura es urbana, rechazan lo indígena consciente o inconscientemente porque viven la discriminación en las ciudades. En general, esta situación discriminatoria se vive en la sociedad mexicana.

Al comparar el grado de escolaridad de los maestros de estas zonas escolares, se aprecian las diferencias, mientras que en Xochistlahuaca la mayoría de los maestros en servicio su grado de escolaridad predominante es de secundaria y le sigue el de normal básica y bachillerato. En Chilapa, el perfil académico preponderante es el de normal básica, siguiendo en orden de importancia el bachillerato y ahora la mayoría se encuentra cursando la licenciatura en educación indígena semi-escolarizada. ( los datos que se presentan fueron recabados en 1990).

La cercanía de la ciudad y las vías de comunicación y transporte, permiten que los maestros tengan más oportunidades de preparación profesional.

En las regiones aisladas geográficamente, las

posibilidades de superación académica son mínimas porque no hay instituciones de nivel superior, el maestro tiene que desplazarse de su comunidad a las ciudades, recorriendo en ocasiones distancias considerables y sufragando los gastos. En Xochistlahuaca, coincidieron dos acontecimientos importantes que es necesario destacar: después del primer seminario-taller efectuado en la zona escolar en noviembre de 1990, donde se reflexionó sobre las implicaciones del trabajo docente y de la importancia de la formación profesional, un buen número de compañeros que contaban con estudios de Normal, se inscribieron en las LEPEPMI que se crean en ese año y aquellos compañeros que tenían secundaria ingresaron en los cursos de bachillerato pedagógico, impartidos por la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio.

#### ATZACALOYA, TULANCINGO Y PALENQUE

Al comparar el porcentaje de preparación profesional de los maestros en servicio de éstos lugares, encontramos similitud en sus grados de escolaridad, que va desde secundaria, bachillerato, normal básica, normal superior y los que cursan las LEPEPMI.

Las condiciones geográficas en Atzacaloya y Tulancingo



son menos abruptas, lo que favorece las vías de acceso a las comunidades y el contacto con las ciudades importantes de su entorno, las cuales ofrecen más opciones de preparación no sólo para los maestros, los que con mayor facilidad pueden acceder a diferentes instituciones educativas.

En Palenque, aunque las comunidades están más dispersas, los maestros radican en los principales centros urbanos o en los ejidos de sus alrededores, o de Tila, Salto de Agua y Ocosingo. Trasladándose algunos, todos los días de sus hogares a los centros de trabajo, otros cada fin de semana, lo que les ha permitido realizar estudios, aunque éstos, generalmente no han respondido a la problemática específica de su trabajo docente, pero al no contar con más opciones, acuden con la ilusión de obtener una mejor preparación.

Los datos nos indican que el porcentaje mayor de escolaridad (60%) es el bachillerato (general, técnico, agropecuario, o pedagógico) junto con la normal básica y un mínimo del 6% de normal superior.

#### CUICATLAN Y ATZACOALOYA

Entre Cuicatlán y Atzacaloaya, se nota que la ubicación



geográfica es determinante en el proceso de preparación académica de los docentes indígenas. En Cuicatlán aún encontramos que un 5% de maestros sólo cuentan con grado de primaria, mientras que en Atzacoyaloya sólo es el 1%.

Nótese que mientras en Cuicatlán el 35% de los encuestados tiene perfil de secundaria, en Atzacoyaloya es sólo el 8%, aunque el porcentaje promedio entre los que cuentan con bachillerato y normal básica es similar.

En lo que se refiere a los que realizan estudios en las licenciaturas semiescolarizadas de la UPN, en Cuicatlán es el 5%, en cambio en Atzacoyaloya es el 33%.

Lo alejado de las comunidades es el factor principal que impide al maestro acceder a las instituciones dedicadas a la preparación y actualización profesional, aunado a ello están sus responsabilidades familiares. Este es el caso de los docentes de las zonas escolares de Cuicatlán que laboran en comunidades a las que difícilmente se puede acceder y alejadas de los centros educativos de nivel superior, que se encuentran principalmente en la ciudad de Oaxaca. Aquí, los maestros permanecen en sus centros de trabajo durante quince días o más, saliendo únicamente para realizar sus cobros o por reunión que la zona convoque.

No así en Atzacoyaloya donde las comunidades cuentan con vías de comunicación y transporte, la distancia máxima a la

comunidad más alejada de la zona escolar es de una hora en vehículo, los maestros viajan todos los días a sus centros de trabajo y en Chilapa se cuenta con una subsede de la UPN.

#### XOCHISTLAHUACA, GRO. Y SAN PEDRO ATOYAC, OAX.

Estas comunidades se ubican en la región de la Costa Chica, pero pertenecen a diferentes Estados de la República, con características geográficas similares en cuanto al tipo de suelo y clima, que propician que estas tierras sean aptas para la producción de maíz, arroz, jamaica, frijol, sandía, chiles, cafetales, árboles frutales, cacao y otros.

No obstante, la distribución de la riqueza en ambas comunidades difiere notoriamente.

En Xochistlahuaca siguen presentes en gran medida las prácticas comunitarias de reciprocidad que hacen posible que se dé en cierta medida, una redistribución de la riqueza, evitando en lo posible el surgimiento de acaparadores locales.

Otra actividad importante, en cuanto a ingresos económicos, lo constituye la elaboración de artesanías, principalmente del bordado.

Mientras que en San Pedro Atoyac, a pesar de contar con semejante riqueza natural, la propiedad de la tierra se

encuentra en unas cuantas manos, disfrazada bajo el régimen comunal y grandes extensiones de tierras son dedicadas generalmente a la ganadería. Dándose el caso de que estas extensiones de tierra productivas y para el ganado vacuno, se encuentran principalmente en manos del cacique Francisco Iglesias que controla política y económicamente la localidad.

Como consecuencia, en esta comunidad se ha generado una pobreza palpable, manifestándose en la desigualdad de las construcciones de las viviendas, en la escasa producción de los terrenos comunales, lo que ha generado que se busquen otras fuentes de ingreso, como es la elaboración de pan casero principalmente por las mujeres, la producción de miel, cría de peces y también la emigración.

En estas comunidades se hablan lenguas diferentes, en Xochistlahuaca el amuzgo y en San Pedro Atoyac el mixteco, la característica común es que en ambas comunidades son las lenguas de mayor uso, aunque las situaciones son diferentes:

En Xochistlahuaca por la condición económica, aprender el amuzgo, se ha convertido en una necesidad para los comerciantes externos, porque se obligan a aprender el amuzgo para poder comprar los productos de la localidad.

La situación sociolingüística de los grupos humanos, depende en gran medida de las condiciones económicas, porque

como ocurre en Xochistlahuaca, si los hablantes de amuzgo pertenecen a los grupos de poder económico esa lengua será la de prestigio.

En San Pedro Atoyac, encontramos que el aislamiento geográfico, como en Xochistlahuaca, ha permitido que la lengua indígena se haya conservado, además como mecanismo de cohesión y resistencia frente a la sociedad no indígena.

~~Las causas descritas han influido en la preparación de~~ los maestros pues en Xochistlahuaca, dada sus condiciones existentes, un gran número de maestros se encuentran cursando las LEPEPMI elevando su nivel de preparación y que en buena medida es consecuencia de los seminarios-taller realizados en esta zona escolar, aunado al interés personal de superación.

La situación de los maestros de la zona escolar de San Pedro Atoyac son diferentes, debido en gran medida por la situación política y social descrita y que influye notablemente, además de que los espacios educativos de nivel superior se encuentran alejados de esta región centrándose así el nivel académico más en bachillerato y normal básica y una mínima parte ha tenido acceso a las instituciones de nivel superior.

Para concluir el presente capítulo deseamos reiterar, como lo demuestran los datos, que la heterogeneidad en la

preparación de los maestros y la falta de una formación específica de quienes trabajamos en el medio indígena, es el resultado de un complejo proceso histórico donde diversos factores, entre ellos, los vaivenes de la política educativa, han influido en la imposibilidad de consolidar un proyecto educativo congruente con las necesidades e intereses de los grupos indígenas.

Consideramos después de este análisis que la viabilidad de ofrecer una educación adecuada cultural y lingüísticamente, radica en gran medida, en brindar a los maestros a través de las instituciones formadoras de docentes, la oportunidad de formarse intelectualmente contando con las condiciones económicas y laborales que se lo permitan.

### C A P I T U L O 3.

#### LA PRACTICA DOCENTE EN LOS SEMINARIOS-TALLER

La concepción de práctica docente es producto de un debate y avance en la reflexión del campo educativo. Como se ha señalado en el primer capítulo, la práctica docente es un proceso que no sólo se circunscribe al aula, sino interactúa con otros procesos, en un determinado momento histórico, no se reduce al proceso didáctico, sino que se establecen diversas relaciones; por un lado, el maestro con sus alumnos, compañeros de trabajo, con padres de familia, autoridades; en distintos niveles; el aula, la escuela, la comunidad, la región y la sociedad nacional; por otro lado, con el conocimiento, con los valores que él mismo y la escuela quieren transmitir. Así en esta práctica se entrelazan factores sociales, políticos, económicos y culturales del medio en que labora.

Aquí, queremos partir de los procesos que ocurren en la escuela y más concretamente en el aula, donde maestro, alumno y contenidos escolares interactúan en la relación pedagógica, como señala Ruth Mercado "Es a partir de ese conocimiento que sabremos los límites, las posibilidades y las direcciones en que se habrán de realizar los cambios que intentáramos impulsar" (1989:55). Además en ella se puede rescatar lo inmediato y lo testimonial de la experiencia

educativa y ofrece la posibilidad de explicar los problemas específicos desde una perspectiva histórica, al analizar las fuerzas externas que se generan en la sociedad y que determinan las condiciones particulares para su desarrollo, es decir, se trata de articular el análisis de lo concreto y cotidiano con procesos y formas de estructuración del sistema educativo nacional (Cfr. CALVO, 1992:5)

~~En la práctica docente se constituye, se recrea~~ cotidianamente inventando estrategias didácticas, probando técnicas y métodos o eliminando de su hacer prácticas que no resultan en el grupo, en busca de una mejor labor docente.

La escuela como institución social está regida por una serie de normas y reglamentos que constituyen el "deber ser", es decir, las finalidades que se proponen alcanzar en la práctica docente, dirigidas por un programa preestablecido, un conjunto de relaciones jerárquicas, normas que aceptar, roles que asumir, funciones que cumplir para moldear al individuo de acuerdo a los planteamientos de la política educativa y las circunstancias históricas.

En la realidad, al interior del aula se dan una serie de contradicciones que generan la posibilidad de transformar la práctica docente donde el maestro y alumno como sujetos construyen el conocimiento, producen saberes y generan sus propias estrategias de trabajo.



Esta práctica docente desde una perspectiva crítica, debe recuperar ese ingrediente dialéctico, donde la participación de los alumnos en este proceso es decisivo, es decir, que el maestro se dé cuenta que al mismo tiempo que enseña aprende y que los alumnos tomen conciencia, que mientras aprenden también enseñan (Cfr. PEREZ, 1992:52). Porque el objetivo es la formación de un sujeto provisto de los conocimientos y las habilidades que le permitan su desarrollo integral como ser humano, que le permitan el análisis de los acontecimientos de su sociedad y que asuma actitudes responsables ante los problemas sociales.

En el medio indígena esta práctica es más compleja, porque en ella intervienen características específicas, como son la lengua y la cultura, es decir, se pretende que la educación sea bilingüe porque ésta se da en un contexto cultural diferente.

En esta práctica las lenguas en presencia son la lengua materna indígena y el español, donde L1 no es de instrucción porque sólo se utiliza como puente para aprender L2, los planes, programas y libros de texto están escritos en español y plantean el desarrollo del mismo, lo que coloca a las lenguas indígenas en un plano de subordinación, además por lo general no han desarrollado su escritura, esta situación genera conflictos lingüísticos y pedagógicos. En

cuanto a los contenidos de los programas escolares, como ya se dijo son nacionales por tanto, ajenos a la cultura del niño, lo que provoca una ruptura entre la educación familiar-comunitaria y la escuela, que se conoce como discontinuidad cultural; si a esto agregamos que las diferencias culturales se viven en sentido negativo, es decir, la estigmatización histórica de lo indígena, que surge desde la llegada de los españoles donde los indios somos señalados, considerándonos un mal en si mismo como seres irracionales, con una serie de defectos, fallas y desventajas que se vienen heredando. Discriminación que en la actualidad sigue vigente en nuestra sociedad, es decir, los indios no somos totalmente humanos y valiéndose de este supuesto se nos ha desvalorizado, justificándose la invasión(Cfr.GOFFMAN,1989:15).

Ante esta compleja situación, se reitera que todo programa de formación debe tomar como punto de partida el análisis de la práctica docente, considerando la especificidad lingüística y cultural, que debe ser abordada desde una perspectiva multidisciplinaria ya que sus diferentes puntos de vista, generará nuevas estrategias y alternativas pedagógicas.

Consideramos que a través de la investigación y el análisis de la práctica docente realizado por el propio

maestro, le permitirá ser participe de su proceso de formación, al reflexionar sobre su trabajo cotidiano, reconocerse como poseedor de saberes sobre su trabajo diario. Porque generalmente los educadores indígenas no contamos con los referentes conceptuales que nos ayuden a explicar nuestra problemática, por tanto, adolecemos de los niveles de profundización y problematización necesarios para arribar a una posición reflexiva y valorativa de nuestra práctica. (Cfr. MERCADO, 1988:15).

En los hechos "El maestro va construyendo el ethos de su profesión: el sentido y finalidad de su efectividad, del quehacer de la escuela y el suyo en relación con la sociedad. El maestro lo va construyendo, porque la formación no se lo dá" (BARBA, 1989:39), va creando sus propias estrategias en la práctica educativa.

Concebimos que la formación del maestro está íntimamente relacionada con su práctica docente, porque a través de su desarrollo cotidiano,\* manifiesta los saberes adquiridos en las formas en que fue educado, en el trato y enseñanzas recibidas en la familia-comunidad, en la vida escolar, profesional y laboral, tendiendo a reproducirlo en su práctica docente.

\*Entendemos lo cotidiano como la labor realizada todos los días en el contexto en que se desenvuelve, como una actividad real.

También es parte de su formación la preparación académica que se recibe en las instituciones educativas para su desempeño profesional, de acuerdo a la normatividad establecida la cual responde a las concepciones de una ideología dominante; se le enseña a ser maestro, cómo enseñar, con qué materiales, cómo controlar la disciplina y cómo alcanzar los mejores resultados.

~~De manera importante influyen también las experiencias~~ que va acumulando en el desenvolvimiento de su propio trabajo, con los grupos que ha atendido, las relaciones sociales y laborales que ha establecido. De tal manera que "La práctica docente está configurada por un sistema complejo de acciones que manifiestan el ejercicio de la profesión en el contexto escolar" (MEDINA, 1989:65).

Como es evidente hay una estrecha relación entre formación y práctica docente, sin embargo hoy en día, se cuestiona la preparación que hemos recibido como maestros, más centrada en proveer de herramientas para poder impartir una mejor enseñanza (instrumentalista), que en lograr la comprensión y explicación de los problemas que se presentan en el aula. Nadie niega la importancia de dichas herramientas, las cuales deben estar en todo programa de formación, sin embargo, lo central es tener como objeto de estudio a la práctica docente.

Por tanto se cuestiona la exigencia que se le hace al maestro de cursar por cursar estudios de nivel superior, cuyo propósito es acumular documentos que amparen los estudios acreditados sin que este se traduzca en una formación real que le permita reflexionar y actuar de manera diferente.

En la experiencia de trabajar en siete seminarios-taller\* dirigidos a los compañeros maestros indígenas de diferentes Estados entre 1989 y 1993, se ha reflexionado sobre la problemática de la práctica docente en el medio indígena y nos han aportado una rica información sobre ella, a veces es similar o distinta dependiendo del Estado, la región o incluso de la zona escolar.

En este capítulo iniciaremos con la recuperación de las concepciones de los maestros con quienes hemos trabajado sobre la práctica docente, posteriormente cuáles son los problemas que consideran más relevantes sobre su práctica y por último qué alternativas de solución proponen para superarlos.

*¿Para ti qué es la práctica docente?*

Con las respuestas obtenidas se aprecia que la mayoría

---

\*Solo en Xochistlahuaca, Gro. se han desarrollado dos seminarios, en el segundo se abordó la temática "Educación y Bilingüismo en el Medio Indígena".

concibe a la práctica docente, como la actividad que el maestro realiza dentro del aula, textualmente presentamos los siguientes ejemplos:

*"Son las actividades que realiza el maestro en el salón de clases"*(Cuicatlán, nov. 1991)

*"La práctica docente es cómo enseñar a los alumnos a leer y a escribir, dentro de un aula, por lo tanto se requiere de mucha práctica para conducir a los alumnos en el aprendizaje"*(León Brindis, feb. 1992).

*"Nos da una idea para desempeñar una idea educativa dentro de las aulas, con un grupo de alumnos, ya que esta es una guía en el medio indígena para cada uno de nosotros"*(San Pedro Atoyac, 1992).

*"Son las actividades educativas que el maestro realiza con sus alumnos en el salón de clases para analizar objetivos y evaluar al término de ellas"*(Santa Ana Hueytlalpan, Hgo. 1992).

Entre estos conceptos se encuentra una concepción tradicional de aprendizaje que considera a la práctica docente como la transmisión de conocimientos y toda la acción educativa se circunscribe al aula. Estas concepciones son en parte resultado de la formación ya reiterada como tradicional. Los señalamientos nos hablan de lo que "debe ser" y no de la realidad educativa. No están familiarizados con el concepto de práctica docente, es una concepción reciente. La dificultad de reflexionar al respecto implica convertirse en actor y observador, lo cual es sumamente complejo.

Otros conceptúan

*"Es para desarrollar y poder seguir adelante con las actividades"*(San Pedro Atoyac, 1992).

*"La práctica docente es aquella que nos permite a transformar a la niñez en lo presente y en lo futuro".*

*"Es toda clase de trabajo e investigación".*

*"Es una labor muy importante ya que tenemos que brindar una educación a nuestros semejantes tanto educativo, como culturalmente"*(Santa Ana Hueytlalpan, Hgo.1992).

Otro factor importante son las transferencias lingüísticas de algunos maestros, debido a que la estructura gramatical del español es diferente a las lenguas indígenas, además de que no ha desarrollado la escritura de su lengua materna, tampoco ha alcanzado una proficiencia lingüística en español, lo que repercute en su expresión oral y escrita.

Es importante reconocer que los compañeros que han tenido acceso a las instituciones de educación superior, como la UPN, cursando las LEPEPMI, tienen una concepción más clara de las implicaciones de su práctica, por ejemplo:

*"...está compuesta, de las experiencias vividas y que la compone el contexto social, donde se desarrolla el docente, incluyendo los factores que intervienen en dicha práctica"*(Santa Ana Hueytlalpan, Hgo.1992).

*"La práctica es nuestra actividad que realizan a diario en la perspectiva-aula escuela dentro y fuera en la comunidad donde nos ubicamos"* (Cuicatlán, 1991).



"Es la experiencia que cada maestro posee en cuanto a la forma de como ha impartido el Proceso Enseñanza Aprendizaje, es el trabajo que desempeña diariamente en el salón de clases, dicho trabajo debe ser tomando en cuenta las condiciones psicológicas, económicas y sociales del niño y extender esta práctica hacia la comunidad" (Atzacaloya, 1992).

"...es la actividad teórica y objetiva que el maestro debe de mostrar en su grupo y en la comunidad".

"Es un concepto amplio ya que se refiere a la educación dentro del aula y fuera de ella, la preparación o empeño que tenga el docente" (Dr. León Brindis, Palenque, 1992).

Cuadro comparativo donde se detecta cómo perciben los maestros la problemática de su práctica docente en las diferentes zonas escolares, anotando aquellas que ocuparon los primeros lugares:

*¿Cuáles son los problemas más comunes que enfrenta en su práctica docente?*

---

XOCHISTLAHUACA, GUERRERO.

Ausentismo -----	83%
Falta de material didáctico -----	22%
Pobreza y analfabetismo -----	13%
Desnutrición -----	12%

(Agosto, 1989).

---

XOCHISTLAHUACA, GUERRERO.

Problema lingüístico -----	28%
Manejo de métodos y contenidos de los programas inadecuados -----	28%
Falta de material didáctico -----	23%

(Abril, 1991)

---

DR. SAMUEL LEON BRINDIS, PALENQUE, CHIAPAS.

Falta de material didáctico -----	68%
Manejo de métodos y contenidos de los programas inadecuados -----	27%
Falta de interés de los padres de familia -----	2%

(Septiembre, 1991)

---

SAN PEDRO ATDYAC, JAMILTEPEC, OAXACA.

Ausentismo -----	37%
Programas y materiales inadecuados -----	25%
Falta de material didáctico -----	16%

(Marzo, 1992)

---

ATZACDALOYA, CHILAPA, GUERRERO.

Inasistencia y deserción -----	53%
Problemas económicos -----	30%
Falta de material didáctico -----	21%
Irresponsabilidad de los padres de familia -----	13%

(Mayo, 1992).

---

SANTA ANA HUEYTLALPAN, TULANCINGO, HIDALGO.

Inasistencia-ausentismo y deserción -----	26%
Desnutrición y pobreza -----	17%
Dificultades en el aprendizaje -----	15%
Irresponsabilidad de los padres de familia -----	13%

(Junio, 1992).

---

Como se aprecia, los problemas más comunes que los maestros destacan, conducen en la mayoría de los casos a presentarlos como debido a condiciones externas, a problemas sociales, que si bien son importantes no son cuestiones de índole pedagógica en las que el maestro intervenga directamente en su solución. De esta manera la pobreza,

la desnutrición son problemas que se encuentran fuera del alcance del maestro resolverlos.

Los datos muestran que de manera general existen características comunes en la problemática que los maestros plantean, aunque varían de región a región incluso de zona escolar a zona escolar, de acuerdo a sus condiciones geográficas, económicas, políticas, lingüísticas y culturales.

UBICACION DE LOS MAESTROS DE LAS ZONAS ESCOLARES  
131 Y 132 DE CUICATLAN, OAXACA, EN SU AREA LINGUISTICA.\*

LENGUAS	NUMERO DE ENCUESTADOS	UBICADOS	NO UBICADOS	NIVELES	
				PRIM.	PREESC.
Cuicateco	17	10	7	11	6
Chinanteco	10	4	6	6	4
Mazateco	8	3	5	2	6
Mixteco	20	8	12	13	7
Total	55	25	30	32	23

\* Datos de la encuesta aplicada en abril de 1990.

En el caso de Cuicatlán, el problema más agudo que se manifiesta es el lingüístico, porque las comunidades atendidas por estas zonas escolares son hablantes del Cuicateco, Chinanteco, Mazateco y Mixteco y la mayoría de los maestros adscritos a ellas se encuentran fuera de su

área lingüística, las causas de esta situación son de carácter administrativo-sindical, porque la parte administrativa toma en cuenta para la adscripción de los maestros, la preparación profesional, la responsabilidad, la eficiencia en el trabajo y el cumplimiento de las disposiciones oficiales; mientras que la parte sindical toma en cuenta la antigüedad y califica la participación del maestro en las diversas actividades políticas que se acuerdan como miembro activo del gremio. Ambas partes descuidan ubicar a los maestros de acuerdo a su área lingüística generando el conflicto ya mencionado.

Se hace a un lado las repercusiones pedagógicas, que tales decisiones causan en los niños que aunque tengan maestros bilingües, éstos en su gran mayoría no escriben su lengua indígena, ni tampoco todos la hablan. Razón por la que los maestros expresan que el problema principal en su labor docente es el lingüístico.

DATOS SOBRE LA SITUACION SOCIOLINGUISTICA DE LOS MAESTROS AMUZGOS DE LAS ZONA ESCOLAR NUM. 012 DE XOCISTLAHUACA, GRD.\*

LENGUA MATERNA	NUM. MAESTROS	SEGUNDA LENGUA	NUM. MAESTROS
Amuzgo.....	53	Español.....	53
Español.....	1	Amuzgo.....	1
T o t a l.....	54		54

\*Datos de la encuesta aplicada en 1989.

En cambio en Xochistlahuaca, Gro., la lengua predominante es el Amuzgo y los maestros hablan la lengua de las comunidades donde trabajan, porque la mayoría son originarios de esta zona. Aquí hay más posibilidades para desarrollar una educación bilingüe, la que no se lleva a cabo porque los maestros no escriben en su lengua, aunque han continuado su proceso de formación y de manera independiente han instrumentado talleres para iniciar con la lecto-escritura de la lengua amuzga. La coordinación de estas actividades está a cargo de dos compañeros egresados de la licenciatura, integrantes del Equipo de Extensión Universitaria.

SITUACION SOCIOLINGUISTICA DE LOS MAESTROS INDIGENAS EN SAN PEDRO ATOYAC, OAXACA, DE LA ZONA ESCOLAR NUM. 109.\*

LENGUA MATERNA	NUM. MAESTROS	SEGUNDA LENGUA	NUM. MAESTROS
Mixteco.....	46	Español.....	50
Español.....	10	Mixteco.....	10
Triqui.....	1		
Amuzgo.....	2		
No contestó.....	1		
T o t a l.....	60		60

\*Datos de la encuesta aplicada en 1992.

Estas mismas condiciones de ubicación de los maestros en su área lingüística las encontramos en San Pedro Atoyac, Oax., donde la lengua predominante es el Mixteco, así mismo ocurre en Atzacoyaloya y Palenque, pero el problema es que los maestros en su gran mayoría no escriben la lengua indígena.

*¿Cómo piensa usted que se podrían resolver los problemas que mencionó anteriormente?*

De igual manera hay coincidencias en las propuestas de solución que plantean para resolver los problemas de su práctica docente, las que se orientan más a aspectos de carácter económico, político y social, esperando que las soluciones vengan del exterior, de los padres de familia, de la administración escolar, de las autoridades educativas, lo que refleja una dependencia añeja. De las soluciones que plantean se destacan las siguientes:

*-Orientación a los padres de familia.*

Es un discurso que hemos aprendido todos los maestros, producto de la historia de la preparación recibida al paso por las instituciones encargadas de nuestra formación, por tanto son ideas arraigadas que se dicen pero no siempre se llevan a cabo.

Se considera que los padres de familia no tienen conocimientos, son ignorantes, que no tienen educación ni cultura, que hay que "concientizarlos de la importancia de la educación" para que adquieran otro nivel de vida y superar las limitaciones por ellos vividas, a través de reuniones, visitas domiciliarias, lo que muestra una concepción tradicional de conocimiento, que ubica al maestro como el poseedor de éste. Por esta razón, los compañeros proponen esta actividad para la solución de sus problemas pedagógicos, desconociendo las formas culturales y lingüísticas de la comunidad donde labora, es decir, es el maestro quien no se da cuenta que es el que tiene que analizar su quehacer docente para responder a las necesidades concretas de su labor cotidiana.

*-Cursos-seminarios de actualización.*

Los maestros solicitan lo anterior, esperando que éstos le aporten herramientas, para mejorar la enseñanza, les preocupa "sacar buenos grupos", por eso demandan nuevas técnicas y métodos más eficaces, piensan que al adquirirlos sus problemas aminorarán o desaparecerán y podrán cumplir con las exigencias de la SEP.



*-Apoyo de las autoridades educativas en la dotación de materiales didácticos.*

Una costumbre muy arraigada en el magisterio y en particular en el indigena, es esperar que las soluciones vengan de fuera, de la administración educativa, de las disposiciones oficiales, que determinan su actividad. Una dependencia que por cuestión histórica persiste, por eso ~~permanentemente se esperan los materiales didácticos.~~ Por lo general se carece de iniciativas para la elaboración de los mismos con los recursos del medio.

*-Creación de fuentes de trabajo.*

La pobreza extrema en que viven algunas comunidades es resultado de que el maestro plantee la creación de fuentes de trabajo para solucionar problemas como, la desnutrición, la migración, el ausentismo y la deserción. Esta visión presenta una falta de reflexión y análisis de la realidad social, ya que los problemas socioeconómicos son de tal magnitud que el maestro está imposibilitado de resolverlos.

El maestro no se pregunta de otras razones que influyen en su trabajo, por qué los niños no aprenden, por qué no tienen interés de asistir a clases, generalmente no revisa los contenidos escolares, no se preocupa por conocer las

expectativas de sus alumnos y de la incomunicación entre ambos por el uso de lenguas diferentes, es decir, no cuestiona su quehacer cotidiano.

*-Adaptación de programas escolares.*

Si bien se plantean soluciones externas y fuera de las posibilidades del maestro, existen aunque en número reducido, las opiniones que buscan adecuar los programas destinados al medio indígena. Como se ha señalado los programas son homogéneos a nivel nacional y el maestro hace intentos de adecuar éstos a sus necesidades, sin embargo, estos esfuerzos en su mayoría no se logran, porque el maestro no cuenta con una formación profesional que le proporcione los elementos necesarios para lograr sus propósitos.

A pesar de ello, estas iniciativas prevalecen en forma general que intentan adecuar y proponer alternativas pedagógicas acordes a las necesidades del niño indígena. Muchas veces estos intentos se frustran por no contar con el respaldo de los padres de familia, autoridades, incluso a veces con los mismos compañeros, lo que hace que estas propuestas no trasciendan.

Siempre que se intenta cambiar el estado de cosas,

romper con esquemas establecidos, proponer alternativas de trabajo se presentan obstáculos y resistencias de diferente índole, desde las instituciones hasta los mismos maestros.

### 3.1. DE LA TEORIA A LA PRACTICA

En todo proceso escolar hay una relación estrecha entre la formación y la práctica docente, donde entre otros factores la formación repercute en el quehacer diario, es decir, que de acuerdo a cómo ha sido formado el maestro será el papel que desempeñe con sus alumnos, porque "...el trabajo del maestro se relaciona con un conjunto de orientaciones, ideologías y valores, tanto personales como institucionales, ya que la educación como proceso intencional de formación de personas, está siempre referida a objetivos que tanto el maestro como la institución educativa pretenden lograr y éstas, a su vez, se insertan en objetivos más globales de acuerdo con el tipo de ciudadanos y de sociedad que... se propone construir" (FIERRO, 1989:11).

La improvisación de las políticas educativas instrumentadas en los programas de formación de docentes indígenas, la orientación ideológica de los cursos en sus planes y programas y el limitado acceso a niveles de educación superior, son aspectos que se tienen que superar

para brindar a la población indígena una educación acorde a sus necesidades. De ahí la preocupación de una preparación continua de los maestros indígenas para responder en forma más eficiente y significativa al trabajo docente.

Razón por la que una de nuestras propuestas es que las instituciones formadoras de docentes tomen como punto de partida el análisis de la práctica docente para convertirla en objeto de estudio, desde una perspectiva multidisciplinaria, porque así existe la posibilidad de transformar algunas prácticas tradicionales, al detectar los problemas pedagógicos que los maestros intentaríamos resolver, "...esta empresa tiene que empezar desde abajo, desde cada profesor, y no impuesta por la administración (a la que seguramente no le conviene tal actitud de ninguno de los docentes). Cada uno de nosotros podemos y debemos iniciarla desde nuestra perspectiva particular y desde el interior de nuestra propia práctica y experiencia docente" (FRIAS, 1988:67), además, la investigación de la práctica docente en el medio indígena es limitada.

Por estas razones, nuestro seminario-taller parte de analizar colectivamente la práctica docente en el medio indígena y cuestionarla, reconocer los problemas pedagógicos más sentidos, captarlos y buscar alternativas de solución que respondan a las necesidades y aspiraciones de los niños

indígenas a partir de su realidad.

Hemos elaborado un programa del seminario-taller "La práctica docente en el medio indígena" cuyos objetivos son:

- Lograr un primer acercamiento y reflexión sobre la práctica docente.
- ✓-Reconocer la especificidad cultural y lingüística del quehacer educativo en el medio indígena.
- ✓-Recuperar, compartir y sistematizar sus experiencias pedagógicas.
- ✓-Revalorar el trabajo docente, su origen indígena y el ser bilingüe.
- Elaborar una propuesta de acción que intente resolver uno de los problemas reconocidos.

#### CONTENIDOS DEL PROGRAMA.

El Equipo de Extensión Universitaria seleccionó aquellas lecturas que desde nuestra experiencia como maestros, podrían ser útiles a los compañeros en servicio, además se tomaron en cuenta las sugerencias de los profesores y con ello se elaboró un programa y una antología como material de apoyo, los que han sufrido cambios de acuerdo con las dificultades de comprensión, de temáticas

importantes para la explicación sobre todo de los aspectos lingüístico y cultural, hoy en día están estructurados de la siguiente manera:

#### PRIMERA UNIDAD.

##### *Reflexiones sobre la práctica docente y sus implicaciones sociales.*

Se inicia con una serie de interrogantes que nos permite reflexionar desde:

*¿por qué somos maestros de educación indígena?*

Aquí las respuestas de los maestros se inscriben en "el deber ser", producto de un discurso oficial que encierra una concepción dominante, adquiridas al paso por las instituciones educativas que se reproducen consciente o inconscientemente, como lo podemos apreciar en las siguientes opiniones:

*"Soy maestro de educación indígena, porque estimo a mi gente, raza, porque hablo el idioma náhuatl y la domino, porque quiero que mi gente salga de la ignorancia, estoy con todos los demás, llegué a ser maestro de educación indígena gracias a mis buenos maestros..."*(Atzacaloya, octubre, 1992).

*"Porque pertenezco a un grupo étnico de hablante náhuatl y me gusta compartir mis conocimientos dentro de mi grupo para tratar de rescatar nuestra propia cultura..."*(Atzacaloya, octubre, 1992).

*"Porque con vocación deseo servir entusiastamente a la raza de que soy descendiente, aportar lo poco y mucho que me ha enseñado la vida y que he*

*aprendido en las instituciones educativas donde me he formado...*"(Santa Ana Hueytlalpan, dic.1992).

Otros se inclinan más a la realidad, refiriéndose a los múltiples problemas que tuvieron que enfrentar para poder acceder al subsistema, al no encontrar otras alternativas de solución a sus aspiraciones, principalmente por el factor socioeconómico como lo muestran los siguientes testimonios:

*"Ingresé al servicio el día primero de octubre de 1975 y fue por casualidad, ya que tenía un pariente en el servicio y me facilitó la entrada, al principio fue como una necesidad, lo digo así porque tenía escasamente la primaria y no tenía recursos para seguir estudiando, porque de tener oportunidad de estudiar tal vez fuera diferente..."*(Atzacaloya, octubre, 1992).

*"Yo entré como auxiliar de cocina, mi preparación era primaria, en aquel tiempo no se pedía más preparación para poder entrar a trabajar en el sistema indígena y me preparé para recibir un grupo de niños y hasta esta fecha cuento con el bachillerato"*(Atzacaloya, oct. 1992).

*"Soy maestro de educación indígena, por necesidad, pero una necesidad no de ser maestro, sino necesidad económica, ya que por falta de economía de mis padres ya no fue posible continuar estudiando, logrando con su apoyo a que terminara la secundaria, esta es la razón por la que soy maestro bilingüe..."*(San Pedro Atoyac, sept.1992).

Otra interrogante que propicia la reflexión, es el de asumir el papel de un niño, preguntándonos:

*¿Qué le pedirías a tu maestro?*

Generalmente se pide que el maestro no sea "enojón",



que no pegue, que juegue conmigo, que enseñe, que sea estricto, que sea un amigo, flexible, compañero, cariñoso, que enseñe cosas de la realidad, entre otras opiniones.

Respuestas que nos dan pistas de cuáles son sus concepciones de aprendizaje, la relación maestro-alumno, el papel del maestro, el papel del alumno. Aquí se intenta hacer una autocrítica para reflexionar sobre el papel que el maestro ha venido ejerciendo en su práctica con los niños, reconociendo los avances, retrocesos y los conflictos en su labor docente.

Estas son las preguntas que se tienen como punto de partida para introducir al maestro a la reflexión de su quehacer diario.

Aquí, se hace un análisis general de lo que es la práctica docente, para acercarse a algunas de las corrientes teóricas que se dan en ella y así adquirir elementos para poder analizar nuestra práctica cotidiana.

Se caracteriza de manera general a la práctica docente, el ser maestro y la importancia de su formación.

## SEGUNDA UNIDAD.

*Un acercamiento a la problemática de la práctica docente en el medio indígena.*

En esta unidad de manera particular, intentamos tener

una aproximación a la práctica docente en el medio indígena, analizando el desarrollo histórico que han tenido los grupos indígenas, que van desde la época prehispánica, colonial, México independiente (Reforma, porfiriato), Revolución y las políticas indigenistas instrumentadas en cada uno de los periodos citados, hasta las vivencias particulares de cada maestro.

Se reconocen las implicaciones lingüísticas y culturales en esta práctica y se plantean problemas relevantes, que se van aclarando, como son la discontinuidad cultural y las dificultades en el aspecto lingüístico.

Estas reflexiones permiten darnos cuenta de la necesidad de conocer los procesos de socialización familiar-comunitaria en que el niño vive y se resalta la importancia de partir de esas especificidades. No desconocer que el niño al llegar a la escuela es poseedor de saberes, de una cultura, de una lengua materna indígena que debe ser considerada como lengua de instrucción que le permite el desarrollo de habilidades lingüísticas e intelectuales, recurriendo a los medios de expresión propios del niño indígena y a partir de ellos proveerlo de una segunda lengua que le permita desarrollarse en otros contextos y en general de formas diferentes a aquellas que la escuela impone, para recuperarlas en la cultura escolar.

### TERCERA UNIDAD.

*¿Qué hacer ante la problemática de la práctica docente en el medio indígena?*

Este apartado es de suma importancia porque a partir de la reflexión y análisis de la práctica docente en el medio indígena, en este momento se detectan cuáles son los problemas pedagógicos más sentidos que se han tenido en el quehacer diario y poder proponer alternativas de solución concretas, esta actividad es apoyada con la proyección de videos que muestran los trabajos pedagógicos realizados en otras regiones del país y que sirven como material de apoyo para motivar a los compañeros a reconocer sus problemas y buscar alternativas de solución, presentando una propuesta de acción colectiva por zonas o escuelas dependiendo de las condiciones para garantizar su realización, que intente resolver uno de los problemas reconocidos durante el seminario-taller.

En lo que se refiere a los contenidos abordados los compañeros comentan cuando les hemos preguntado:

*¿Cómo te parecieron las lecturas de la antología y qué dificultades presentaron?*

Las opiniones en general son positivas y coinciden en señalar que son buenas, apropiadas, claras, concretas, se apegan al medio indígena, propician la reflexión, despiertan

el interés, aunque también señalan la dificultad en la comprensión por algunos términos no conocidos, falta de hábitos de lectura, las letras muy pequeñas, el poco tiempo para su análisis y la amplitud de los temas.

Por esta razón la antología ha ido sufriendo cambios en su contenido, que responde a las necesidades y sugerencias que los mismos compañeros plantean, en una encuesta de opinión que resuelven al final del seminario-taller.

#### LAS ESTRATEGIAS DIDACTICAS.

Es importante resaltar que consideramos a la metodología empleada como parte fundamental para el logro de los objetivos centrales que nos proponemos, la reflexión sobre la práctica docente y el reconocimiento de los problemas que el maestro logre resolver, es decir, el programa puede contener temas significativos, pero el COMO abordarlos se torna determinante para que realmente se dé un aprendizaje.

De esta manera subyace en las estrategias didácticas una concepción de conocimiento, de aprendizaje, de la relación maestro-alumno, de la distribución del espacio, entre otros.

Para el desarrollo de los seminarios, iniciamos en primer lugar con la reubicación de los muebles, que por lo general están colocados de manera tradicional en hileras que significa que el profesor y el alumno se perciben como elementos complementarios, "...uno posee el saber y el otro lo necesita; uno entrega, el otro recibe. Se considera al que "enseña como la autoridad" (que le es conferida por el saber que posee) que decide, otorga y concede; y al que aprende, como un recipiente más o menos vacío y esterilizado al que hay que llenar..."(PEREZ,1992:48) y se disponen en forma de círculo, actividad que se complica en algunos lugares por el tipo de muebles, a veces fijos, bancas binarias, sillas pegadas.

Consideramos al maestro como un coordinador de las actividades que debe promover la interacción del grupo, provocar la participación, la confianza, el entusiasmo y la entrega al trabajo colectivo. Detectar los factores que facilitan o entorpecen el aprendizaje, así como aceptar las propias limitaciones frente al grupo.

El coordinador no se coloca como generalmente se hace frente al grupo, porque esto lo ubicaría como el conocedor y poseedor del conocimiento, sino en forma de círculo para

evitar las diferencias entre alumno y maestro y con la participación de todos, se construye el conocimiento, como una construcción social, se aprende por y con los otros.

Porque "Hablar de aprendizaje grupal implica ubicar al docente y al estudiante como seres sociales integrantes de grupos; buscar el abordaje y la transformación del conocimiento desde una perspectiva de grupo, valorar la importancia de aprender a interaccionar en grupo y a vincularse con los otros; aceptar que aprender es elaborar el conocimiento, ya que este no está dado ni acabado; implica, igualmente, considerar que la interacción y el grupo son medio y fuente de experiencias para el sujeto que posibiliten el aprendizaje; reconocer la importancia de la comunicación y de la dialéctica en las modificaciones sujeto-grupo, etcétera" (PEREZ, 1992:51).

Las condiciones materiales varían en cada lugar, en ocasiones se tienen que improvisar los espacios, en los patios, en las bodegas o bajo los árboles para poder trabajar.

Se organizan grupos de trabajo de 25 a 30 compañeros como máximo, coordinados por 2 estudiantes-maestros de la Licenciatura en Educación Indígena, donde el criterio es que la responsabilidad central la tiene el compañero de más experiencia de trabajo en el Equipo y el otro paulatinamente se va involucrando en la coordinación. Y una de las estrategias más importantes es el trabajo en equipo donde los coordinadores se integran al grupo como los demás.

El trabajo se divide en tres situaciones, la primera es

la lectura individual, la cual no se fracciona para tener la idea general del tema. Posteriormente se propicia la reflexión a través de la aclaración de significados de algunas palabras poco comunes, se intercambian las ideas más importantes, se debate y por último se construye entre los integrantes del equipo el conocimiento, presentándolo como "producto" en los talleres, que se realizan al final de cada ~~unidad temática en los cuales el maestro logra concretar y~~ sistematizar sus reflexiones después de confrontar sus experiencias personales con las de sus compañeros y los planteamientos de los autores analizados. La propuesta consiste en mostrar nuevas formas de acercarse al conocimiento que recuperen los saberes propios del maestro quien al vivir esta experiencia inicie la construcción de explicaciones sobre la problemática de su práctica docente (Cfr. PROGRAMA SEMINARIO-TALLER, 1992:5).

El trabajo en el taller nos muestra además de las dificultades en el proceso de elaboración de los "productos", las serias dificultades en la redacción, porque el maestro pocas veces escribe, lo que reconoce en el siguiente comentario:

*"Todavía nos falta ese dinamismo de participar, en ese momento cuando se nos decía que hay que redactar lo más relevante del tema, muchos preguntaban, ¿qué hago?, ¿cómo voy a hacer esto?, como que nos hace falta un poco de redacción, de coordinar las ideas que vamos a estampar en el*



*ensayo, por lo que hay que ver qué hacer ante estas situaciones con los compañeros. De que definitivamente el curso estuvo bien positivo, pienso que todos aprendimos, llevamos un poco de conocimientos, los compañeros y la antología nos vinieron a ubicar, de que estábamos un poco desubicados y ellos nos vinieron a abrir los ojos, a quitar la venda, ver cuál tipo de educación estamos dando" (Xochistlahuaca, Dic. 1990).*

La relación que se intenta establecer con los compañeros es una relación horizontal, de iguales, con la misma capacidad y con múltiples saberes, sin embargo, al intentar romper la pasividad que se manifiesta, se expresan resistencias cuando exigen que el coordinador exponga, dicte, explique, dé las respuestas, señale o proporcione pistas. Se pretende propiciar que el maestro sea participativo con iniciativa, crítico y reflexivo para comprender las vivencias y experiencias de los demás compañeros, porque "Hacer realidad la aspiración de un educador-educando y un educando-educador no es fácil, solo se logrará cuando el vínculo de dependencia se transforme en vínculo de cooperación" (PEREZ, 1992:59).

En este tipo de relación se quiere romper con esas barreras que por su formación tradicional generalmente tiene y que nulifica su capacidad de aprender.

Esto significa partir de que el conocimiento no es algo dado ni acabado, sino que está en constante cambio donde intervienen sujetos que coordinan esfuerzos en pro de la

construcción y aprehensión del mismo, en tanto que maestro y alumnos dialoguen, se cuestionen y se aproximen cada vez más a él (Cfr. FRIAS, 1988:64). Lo que implica que debe haber un cambio en nuestra práctica docente que permita al alumno tomar decisiones sobre lo que quiere aprender y por qué, que evolucione de acuerdo a sus propias necesidades e intereses, es decir, lo que necesita y desea saber, sólo de esa manera se pueden formar sujetos críticos que comprendan su realidad y participen en su modificación.

Los obstáculos para llevar a cabo esta nueva forma de trabajo son múltiples que van desde nuestras propias limitaciones y actitudes, la de los compañeros; también las formas interrumpidas de acercarnos a la realidad; nuestra dificultad para ver más allá de lo que nuestros ojos ven; nuestra carencia y habilidades para analizar, sintetizar, interpretar, relacionar, entre otras. Solo partir del análisis de nuestro quehacer docente, que además de ayudarnos a confrontar la teoría con la práctica, nos ayudará a salvar estos obstáculos (Cfr. PEREZ, 1992:74).

Es importante destacar que esta instrumentación didáctica se adecua a cada situación de aprendizaje, es decir, no resulta tal cual lo planeamos, sino que las condiciones específicas de cada lugar donde se realiza el

seminario-taller, tienen sus propias particularidades que van desde los aspectos materiales (edificios, objetos, materiales de instrucción), hasta la interpretación colectiva de lo normativo (cómo se vive la institucionalidad de los comportamientos establecidos). Así también, en cada grupo estas estrategias van tomando un sello peculiar que establece su propia dinámica como grupo de aprendizaje, donde las relaciones sociales que constituyen las interacciones cotidianas del trabajo realizado, van desde las afectivas -por ser compañeros de educación indígena, compartir la misma historia de formación y la misma problemática, los rasgos culturales comunes- hasta las de resistencia que se dan porque el coordinador es de educación indígena y además las nuevas estrategias de trabajo implican romper los viejos esquemas de relación aprendidas desde la infancia.

Por lo anterior, es muy importante mencionar que cada zona escolar y en particular cada grupo exige una planeación e instrumentación diferentes, acorde a las necesidades que generan las distintas situaciones de aprendizaje, por lo que cada seminario ha sido una experiencia diferente.

Parte importante de esta metodología es el trabajo permanente de evaluación en que nos constituimos los coordinadores, la que entendemos como el proceso continuo

que nos permite conocer los avances y dificultades en el proceso de aprendizaje tanto en los coordinadores como de los grupos atendidos porque la evaluación es "...una práctica de aprendizaje inherente al proceso de conocimiento; social e históricamente determinada que permite a sujetos y grupos sociales reconocerse de manera activa, en sus procesos de construcción y transformación" (VAZQUEZ, 1987:18), que nos permite reconocer esas experiencias para mejorar nuestro trabajo en futuros seminarios, esta evaluación se realiza diariamente para ver los avances de cada grupo, las dificultades que se presentan, qué alternativas se proponen y recibir sugerencias para dar posibles soluciones. Esto enriquece el panorama para cada coordinador y existe la posibilidad de cambiar las estrategias dependiendo, como ya se dijo, de las condiciones del lugar. Por último se planean las actividades para el siguiente día.

Es importante distinguir entre evaluación y acreditación, esta última implica una función institucional y social, al legitimar los aprendizajes logrados, por medio de una calificación, mientras que "...la evaluación constituye un proceso amplio, complejo y profundo que abarca todo el acontecer de un grupo: sus problemas, alcances, limitaciones..." (Idem, 21).

La mayoría de los compañeros al hablar de evaluación se refieren generalmente a la acreditación.

Así, al final de cada seminario-taller, se lleva a cabo una evaluación dentro de esta misma concepción, la cual consiste en detectar los avances logrados, las dificultades encontradas, retomando las observaciones y sugerencias.

Además, a nivel individual y por escrito, dan sus puntos de vista sobre los contenidos abordados, las estrategias utilizadas, la coordinación general de los trabajos y en los grupos, los resultados obtenidos, su impacto y desacuerdos, mismos que son retomados para próximos trabajos a realizar.

### 3.2. VIVENCIAS EN LOS SEMINARIOS-TALLER

El Equipo de Extensión Universitaria sostiene una reunión previa con los supervisores, mesa técnica e integrantes de la parte sindical de la zona visitada, a fin de informar sobre las actividades a realizar durante los cinco días del seminario, en donde se da a conocer el programa con sus objetivos, estrategias de trabajo y contenidos, el horario de actividades y los criterios para la acreditación. Programación que al día siguiente se expone en plenaria general, para llegar a acuerdos y realizar los

ajustes necesarios.

Por su parte, los encargados de las zonas nos dan a conocer el número de compañeros convocados, el lugar donde se efectuarán los trabajos, las condiciones de las instalaciones, de los recursos materiales con que cuentan y de las relaciones laborales con y entre los maestros.

En esta primera charla se aclaran las dudas, donde ~~ambas partes plantean sus necesidades;~~ la zona, sobre algunos temas específicos que quisieran se profundicen o se traten en el curso, entre otros han planteado, información sobre el proyecto de modernización educativa, los programas emergentes y los objetivos de las LEPEPMI.

Posteriormente se organiza el acto inaugural, el orden de participación en éste, se nos informa de las autoridades que estarán presentes, donde siempre han participado las autoridades estatales, regionales y locales por parte de la SEP así como también la instancia sindical que desde el primer contacto del Equipo de Extensión con las zonas escolares, participan y conocen los objetivos del seminario-taller, coordinando y apoyando las actividades, sobre todo en los Estados de Guerrero y Oaxaca donde las relaciones laborales son estrechas, por tanto tienen ingerencia en las actividades que se instrumentan para los maestros. A nivel de comunidad sede, nos acompañan las autoridades civiles y

tradicionales.

La organización de actos cívicos y sociales acompañan todo evento educativo en las comunidades urbanas y rurales, dichas prácticas caracterizan a la cultura magisterial. Como muestra se presenta el programa de la primera visita celebrada en San Pedro Atoyac, el 19 de marzo de 1992.

#### PROGRAMA

##### ACTO CIVICO

- 1.- HONORES A LA BANDERA NACIONAL.
- 2.- JURAMENTO A LA BANDERA.
- 3.- LA BANDERA, POESIA.
- 4.- HIMNO NACIONAL MEXICANO.
- 5.- HONORES DE RETIRO DEL LABARO PATRIO.

##### ACTO SOCIAL

- 1.- PALABRAS DE BIENVENIDA.
- 2.- PRESENTACION DEL PERSONAL.
- 3.- ACTO INAUGURAL.
- 4.- INTERVENCION DE LA COORDINADORA.
- 5.- RECOMENDACIONES GENERALES.

Al inicio de las actividades académicas, se muestran



diferentes actitudes de resistencia para el trabajo, desde los supervisores quienes expresan su preocupación porque los maestros acepten el horario propuesto de ocho horas diarias y de lunes a viernes. Ellos han propuesto trabajar hasta las 14:00 horas durante tres días a la semana y realizar actividades deportivas y artísticas por las tardes, aduciendo que así se garantiza el buen desarrollo del seminario, porque siempre se ha hecho de esa manera, de lo contrario los maestros no asistirán con regularidad. Así lo expresaron en Xochistlahuaca:

*"El Consejo Técnico de la Zona ha tomado el acuerdo de trabajar en este seminario en el turno matutino y en el vespertino se realizarán actividades artísticas y deportivas, se organizarán torneos de basquetbol y volibol" (dic. 1990).*

En otras zonas escolares hemos encontrado obstáculos similares:

*"...yo pienso que podemos empezar a las ocho e irnos a las tres de la tarde, yo pienso que con una hora no se pierde nada, depende de que nosotros le pongamos empeño y este programa no representa cuestiones de mucho análisis, es cuestión de plantear nuestras experiencias, dependiendo del contexto de los objetivos y con eso creo que podemos avanzar" (Atzacoyaloya, oct. 1992).*

Lo anterior es un hábito generalizado entre el magisterio, porque los seminarios a los que asisten son impuestos por las autoridades de la DGEI, los Departamentos

de los Estados, que en forma unilateral acuerdan con los supervisores sin tomar en cuenta al maestro de grupo. En dichos cursos se trata generalmente sobre la actualización para el manejo de los nuevos programas y libros de texto y quienes imparten estos cursos en su mayoría son "especialistas" expositores de conocimientos incuestionables (capacitados en una semana). Una maestra oaxaqueña nos comenta:

*"Claro, se planearon seminarios anteriormente por el equipo del Departamento de Educación Indígena pero únicamente lo que se venía hacer era imponer y reproducir... los planes y programas que vienen de allá arriba y qué pasa, que realmente eso no se adapta dentro de nuestras comunidades..."*  
(Cuicatlán, nov. 1991).

No se han tomado en cuenta las necesidades reales que vive el maestro en su trabajo diario, ni su opinión en las decisiones oficiales, lo que lo lleva a pensar que todos los seminarios son iguales, que tratan de imponerse, de ahí estas actitudes al principio.

En la plenaria inicial se advierte a los compañeros que no habrá exposiciones, porque estamos planteando cambiar y transformar nuestra práctica, por tanto el trabajo será colectivo, todos tenemos que leer, interpretar, dar nuestras opiniones, involucrarnos en el trabajo para poder lograr este cambio. No venimos con la idea de darles "la luz", ni

traerles "la sabiduría", sino que juntos podemos intercambiar nuestras experiencias, consideramos que todos contamos con saberes que debemos compartir para construir una verdadera educación indígena.

Se aclara también que al término de cada unidad habrá un producto por escrito para detectar nuestros avances y dificultades para buscar nuevas formas de aprender, de trabajar y superar nuestras limitaciones.

No queremos que ocurra como en otros seminarios que después de ellos surgen los comentarios: "no sirvió de nada", "fue pura pérdida de tiempo", "es lo mismo de siempre, porque se impuso". Queremos que les deje algo positivo, es decir, que logren reconocer los problemas pedagógicos más sentidos y de éstos cuáles se pueden empezar a resolver a partir de nosotros, por lo que la propuesta es que al finalizar el seminario se organicen por centros de trabajo y elaboren un plan de acción para llevarlo a la práctica.

En esta misma sesión, se determina el horario de actividades que tiene que responder a los intereses de los maestros, dependiendo del lugar. Por último se organizan los grupos al azar, ya sea en orden alfabético o por sorteo, para que éstos estén equilibrados y no se incorporen en uno

sólo, aquellos maestros que cuentan con mayor grado de escolaridad, porque como se ha visto los niveles de preparación son heterogéneos.

Si bien al principio se notan algunas resistencias en el trabajo, con las opiniones que vierten al concluir los seminarios podemos notar ciertos cambios, al expresar los siguientes comentarios:

*"Fue un error el haber opuesto resistencia al seminario en un principio, sin haberles dado aún la oportunidad, a los compañeros asesores a realizar el seminario taller; porque ya en la práctica nos dimos cuenta cuan importante era el curso que nos estaban dando los compañeros, cual era el objetivo del curso y que nos da una información general de la condición de la educación indígena" (Xochistlahuaca, dic. 1990).*

*"Esto alguien lo decía al inicio cuando se entregaron estos (los materiales), decía, bueno esto es fácil, de volada lo sacamos, cuando veíamos el horario, a la hora de entrarle vimos que no era tan fácil como nosotros creíamos... siempre ha habido cursos pero hasta ahí quedan pues, ¿qué se ha hecho pues?, nada definitivamente, este curso para mí es de gran importancia porque aquí para aquellos que logramos captar los textos, sí nos conmovió y ojalá así sea pues, pero no basta con decir ahora si ya venimos a saber esto, cada quien a su campo de trabajo, no es cierto compañeros, si no nos organizamos no hacemos nada..." (Atzacaloya, oct. 1992).*

Este cambio que se genera en la mayoría de los compañeros es producto del esfuerzo conjunto que se realiza desde la planeación, organización por parte de las zonas escolares, la coordinación general de este proyecto, el

Equipo de Extensión Universitaria, como de algunos maestros de la Universidad Pedagógica Nacional y desde luego del interés de los compañeros, con quienes hemos trabajado, por intentar realizar su práctica docente de diferente manera, superando las barreras que se presentan en cada Seminario-Taller.

#### LA COORDINACION EN LOS GRUPOS

Hay una tradición que espera recibir las cosas elaboradas, "las recetas", que nos digan cómo y dónde encontrar las ideas, no nos han enseñado a resumir, sólo a copiar los textos, a no reflexionar. La concepción de aprendizaje que ha permeado nuestro trabajo es la transmisión, que está muy lejos de aquellas que nos ayuden a construir por nosotros mismos el conocimiento, aprender a decir lo que se piensa, lo que se siente.

Por esta razón, al proponer la reflexión sobre la práctica docente se manifiestan una serie de resistencias, es difícil aceptar que es a partir de la reflexión sobre la propia práctica como se puede transformar y proponer alternativas de solución a los problemas. Detrás de esto se encuentra la subestimación de la propia tarea y no se acepta que se es capaz de reflexionar y de crear a través del cuestionamiento y la búsqueda permanente de alternativas, de

nuevas formas de trabajar.

Se piensa que es una pérdida de tiempo reunirse para leer, comentar e intercambiar las experiencias y saberes con los compañeros. Compartimos con Silvia Salinas al señalar que "Tomar como punto de partida la reflexión sobre la práctica en cursos de actualización, si bien es un proceso que ofrece resistencia respecto de las expectativas del maestro, representa también una alternativa de continuar su formación no en función de un modelo sino a partir del análisis de cómo es y a qué necesidades responde" (1988:103). Con esta reflexión se intenta desmitificar modelos estereotipados de ser maestros y reconocerse asimismo con todas sus capacidades y limitaciones a partir de su realidad.

Hemos detectado al realizar las lecturas que algunos compañeros tienen dificultades para leer, una muestra más que se da por no haber desarrollado una proficiencia lingüística en la lengua materna indígena y por tanto se manifiestan estas limitaciones para el manejo del español, lo que reconocen en el siguiente comentario:

*"Pues dificultades sí las hubo porque encontré partes donde no logré de entender claramente el contenido de los textos por el mismo problema que el español no es mi lengua materna. Pero pienso que el transcurso de mi vida, logre mejorar mi vocabulario"* (Santa Ana Hueytlalpan, dic. 1992).

Como podemos notar este problema no solo se manifiesta

en la expresión oral sino también repercute en la escrita.

Además se ha notado que hay una resistencia para la lectura, porque no se tiene el hábito. El testimonio de un maestro dice:

*"Mi participación fue deficiente, porque no logré explicar ampliamente lo que entendía en la lectura por falta de hábito"*(Santa Ana Hueytlalpan, dic. 1992).

Otros afirman:

*"Pues yo pienso que participé más o menos regular aunque había una maestra que me llevaba la contra, no me sentí cohibido sino al contrario participaba con más frecuencia"*(San Pedro Atoyac, sept. 1992).

*"Mi participación fue activa aunque considero que no es todo lo que pude dar, porque, si nos interesa en verdad la educación de nuestros niños debemos prestar más atención y responsabilidad a esta clase de trabajo"*(Dr. Samuel León Brindis, feb. 1992).

Y es que al recibir el material de lectura de apoyo que se trabajan en el curso, la primera impresión que tienen los compañeros al verlas es de angustia, porque piensan que tienen que memorizar los contenidos de éstas, lo que consideran imposible. Así muestran, una concepción tradicional de aprendizaje, donde lo más importante es la memorización porque así lo han aprendido.

Para romper con esta forma de concebir el conocimiento,



se intenta superarla con las estrategias ya descritas, que guía nuestro trabajo para llegar a la comprensión y no a la memorización de los contenidos.

Algunos expresan una actitud de enfado cuando se propone integrarse en equipos, porque no están acostumbrados a externar sus experiencias, por temor al señalamiento, a la crítica o burla de los demás, otros manifiestan actitudes de desconfianza y se resisten a participar. No se sabe debatir, reconocer que nos equivocamos, esto tiene que ver con la idea estereotipada de que el maestro no se equivoca, todo lo sabe. Los testimonios de los maestros al respecto son:

*"Observé que los compañeros se resisten a admitir las opiniones de los demás porque creen que siempre tienen la razón"*(Cuicatlán, nov. 1991).

*"Si no se aclararon las dudas, se debe a que habemos muchos de nosotros que no nos sentimos en confianza, parece que como que es un delito decir lo que está sucediendo en el trabajo cotidiano, eso es, y yo creo que hay que ser abiertos, que nosotros no somos culpables de todo, de alguna parte sí, pero no de todo, porque la educación se nos está imponiendo, se nos están dando los mecanismos para trabajar con los alumnos, a sabiendas que no son los apropiados para que la calidad de la educación indígena florezca"*  
(Xochistlahuaca, dic. 1990).

En la coordinación de los trabajos nos hemos percatado de la actitud que se asume en los primeros días, porque quienes coordinamos los trabajos somos estudiantes y compañeros del subsistema, se cree que cómo nosotros que

compartimos problemas similares y tenemos las mismas limitaciones y porque ahora estamos en la UPN tenemos que decirles "lo que tienen que hacer".

Prevalecen inclinaciones a ponderar más a los especialistas, intelectuales de renombre, o simplemente a los que vienen de fuera que a los propios compañeros, resultado de la estigmatización que históricamente ha impuesto la cultura dominante y que consciente o inconscientemente se ha aceptado, creando conflictos de identidad. Además se cree que por proceder de una institución como es la UPN se trae un mandato oficial que se trata de imponer, producto de las promesas del discurso que plantea la política educativa y que en los hechos no se cumplen.

Nos hemos percatado que en las primeras sesiones están a la expectativa esperando vernos en la conducción para comprobar nuestra capacidad en el dominio de los temas a tratar, muchas veces esperan métodos y técnicas que sirvan como recetas para mejorar su rendimiento frente a sus grupos, sin embargo, en este proceso con las estrategias didácticas utilizadas gradualmente se van involucrando e interesando en esta nueva forma de trabajar colectivamente. De esta manera se van rompiendo las barreras que

inicialmente oponían, se va generando la confianza, valorando lo que se está haciendo y las propias experiencias.

A pesar de proponernos involucrar al mayor número de compañeros a la participación y que aporten sus puntos de vista respecto a las lecturas, combinándolas con sus experiencias vividas, ha sido difícil lograr este propósito ya que la participación tiende a centrarse en unos cuantos. En cada grupo hemos comprobado que sucede lo mismo y creemos que en general esta situación se presenta en cualquier grupo.

Para superar estas limitaciones hemos buscado estrategias que permitan la mayor participación, éstas han sido:

- Lecturas comentadas.
- El trabajo en pequeños equipos.
- Ronda de preguntas y respuestas (lluvia de ideas)

### 3.3. NUESTRO TESTIMONIO

Todas las actitudes que los compañeros manifiestan en las resistencias al trabajo, nosotros nos vemos reflejados en ellos, puesto que también reconocemos que asumíamos el

mismo papel ante los seminarios, teníamos las mismas concepciones y limitaciones. Aquí queremos reconocer que parte importante de nuestra formación ha sido el trabajo realizado en el Equipo de Extensión Univesritaria, donde hay una seriedad, constancia y responsabilidad en el trabajo que el mismo Equipo estableció desde un principio, para garantizar el proceso de formación de sus integrantes y poder compartir nuestras indagaciones y descubrimientos con los compañeros en servicio.

La experiencia que tuvimos como alumnos en la licenciatura al convivir con compañeros de diversas regiones del país y las vivencias en el trabajo de Extensión, nos permite afirmar que estas mismas limitaciones son generalizadas en el magisterio indígena, producto de las desigualdades sociales, económicas, políticas, culturales, en el acceso a las oportunidades educativas que repercute en la educación y en este caso a una adecuada formación docente.

Coordinar los trabajos en los seminarios-taller es un reto que hemos asumido porque al inicio nos provocaba una serie de angustias que se generaba debido a la falta de experiencia en estos trabajos, por el temor de no manejar con claridad las ideas, el dominio amplio de las nuevas concepciones, así como de las estrategias a emplear, de

tener un limitado bagaje cultural y no poder ejemplificar con certeza los temas que se desarrollaban, poder contar con la seguridad del dominio de éstos y de la imposición misma del trabajo y de esta manera lograr que los compañeros se involucraran en estas nuevas formas de construir el conocimiento.

Limitaciones que hemos ido superando poco a poco al involucrarnos con seriedad en el trabajo, creándonos un hábito de lectura constante, recuperando las experiencias vividas en cada seminario de las que al final hacemos una evaluación y partimos de reconocer nuestras fallas para buscar nuevas estrategias y superarlas, tenemos entonces que asumir todos los riesgos y confusiones que ello acarree. Tenemos que prepararnos para aceptar la inseguridad y la derrota incluso, de los conocimientos que por ahora nos sostienen en el status que detentamos al concebir y practicar nuestra profesión desde una perspectiva crítica (Cfr. FRIAS, 1988:68).

Otra causa de nuestras angustias fueron el tratar con compañeros que han cursado estudios de nivel superior, líderes sindicales que tienen control sobre los demás, maestros con años de experiencia en la docencia y que son mayores que nosotros, los supervisores escolares entre otros, quienes en ocasiones lanzan preguntas capciosas para

detectar la capacidad de los coordinadores, probar si saben o no, e intentar dejarnos en evidencia. Si se muestra inseguridad en la coordinación se dificulta constantemente el desarrollo del seminario, en cambio cuando se muestra seguridad y claridad en lo que se trata, paso a paso se integran al trabajo. Estas actitudes las hemos retomado en forma positiva con el propósito de mejorar nuestro desempeño con ellos.

Intentar trabajar en forma diferente nos ha llevado a experimentar momentos de preocupación, esto es cuando apreciamos aparente lentitud en los avances de los trabajos, que nos da la impresión de perder el tiempo cuando no se alcanzan a cubrir las actividades planeadas. También las actitudes que están latentes en el grupo, cuando comentan en voz baja, rien, escriben mientras se comenta, emiten gestos que indican, no siempre, que lo que se está tratando sea de interés. Como también la diferencia en los niveles y ritmos de aprendizaje que como en todo grupo se presenta. Sentimos la presión del tiempo y eso nos conduce a caer en prácticas tradicionales, es decir, con tal de avanzar empezamos a hacer más dirigida la conducción, en lugar de sólo orientarla, empezamos a dar pistas de dónde se pretende llegar, incluso a fraccionar las lecturas y finalmente hacer recortes de la parte que se leyó, parcializando los

contenidos.

La experiencia nos demuestra que no siempre lo que se planea se cumple, a veces nos hemos planteado agotar ciertas lecturas en un determinado tiempo, pero ya en la práctica no siempre es posible, sin embargo, los compañeros señalan que *aunque no abarquemos todos los temas o unidades lo importante es que se está entendiendo, va quedando claro, se va comprendiendo mejor, es necesario escuchar a todos sus puntos de vista, así se enriquece más la comprensión.*

Poner en práctica nuevas formas de trabajar es un proceso que no se logra en corto tiempo, sino que implica ser constantes, aceptar que hay avances pero también retrocesos que tenemos que superar.

Durante la semana que trabajamos en los seminarios-taller dejamos las actividades escolares de la licenciatura, lo que generaba en nosotros momentos de incertidumbre e intranquilidad por las exigencias de algunos profesores en la asistencia y cumplimiento de las tareas. Además de los comentarios que algunos de ellos hacían: *cómo los alumnos de la licenciatura van a impartir cursos a los maestros en servicio, qué calidad académica pueden ofrecer, somos los maestros los que debemos asumir esta responsabilidad.*

Lo anterior implicó un doble esfuerzo para mostrar la capacidad de poder responder por una parte, a los trabajos



de los cursos y por otra en los seminarios, para mostrar que el conocimiento no es algo acabado, que todos lo construimos cotidianamente, sin necesidad de ser especialista en la materia.

Los aportes adquiridos en estos seminarios los podemos destacar en dos grandes rubros. En primer lugar lo que ha significado para nosotros el hecho de poder llevar la UPN a los compañeros en servicio, puesto que el acceso del magisterio indígena a los niveles de educación superior ha sido limitado, intentamos de esta manera que los compañeros sean capaces de participar en su propio proceso de formación; conocer los diversos problemas desde los pedagógicos hasta los sociales que afectan el avance del proceso de aprendizaje del niño indígena, poder investigar las causas y proponer posibles alternativas de solución.

Este acercamiento con la realidad nos ha permitido captar estos problemas, además de mantener una vinculación estrecha con los maestros al compartir los conocimientos adquiridos en la Universidad, así como retomar sus experiencias y saberes.

Ha significado un proceso de maduración continua que nos ha permitido desarrollarnos en otros aspectos de nuestra vida en diferentes ámbitos y en la coordinación de las actividades nos ha dado confianza y seguridad personal, al

ir rompiendo con nuestros esquemas y prácticas establecidas, apropiándonos de nuevas formas de obtener y elaborar el conocimiento; poniendo en práctica otras formas de trabajo, como son: los hábitos de lectura, entrega al trabajo y lo más importante, abiertos a la crítica y la autocrítica tanto en el seno del equipo como en los seminarios donde hemos realizado evaluaciones en forma oral y por escrito sobre nuestro desempeño al término de cada trabajo.

Todo lo anterior, ha hecho posible confrontar la teoría con la práctica, lo cual ha contribuido a nuestra formación profesional. Se requiere que los aportes teórico-metodológicos nos ayuden a explicar nuestra realidad y que haya una estrecha articulación entre teoría-práctica que nos permita tener claridad de los factores que intervienen en ella y poder incidir en la búsqueda de posibles soluciones a su problemática.

Reconocemos que este es un proceso permanente que no termina aquí sino que apenas inicia, por eso el compromiso de darle continuidad en nuestras zonas escolares de procedencia, porque solo así se puede avanzar en nuevas formas de acceder al conocimiento, con este trabajo hemos de propiciar un juego simultáneo, alterno de reflexiones y acciones según lo exija la práctica respectiva "...de

conceptuaciones teóricas y de retorno a la realidad de la que surgieron, y a la que se pretende transformar" (PEREZ, 1992:73).

En segundo lugar, para las zonas escolares, los seminarios taller han sido motivo de reflexión y análisis de su propio hacer donde se han dado cuenta que poseen conocimientos, que cuentan con importantes experiencias y que pueden proponer a partir de ellos mismos, alternativas de solución pedagógicas de acuerdo a sus propias condiciones y realidades en cada centro de trabajo. Esta situación de reflexión se expresan en los siguientes testimonios:

*"...a lo largo de estos cinco días de seminario, pues en mi parecer pienso en sentir de los demás compañeros también(sic), que este seminario para mí fue muy provechoso porque fue como una introducción a reflexionar para ubicarnos en nuestro campo de trabajo como maestros bilingües, en segundo, como siempre se ha dicho, en cada seminario queremos lo más práctico, lo más objetivo pero aún nos faltaba mirar hacia nuestros alrededores qué es lo que realmente no está haciendo falta... o que entre todo viéramos estos problemas que nos rodean..."* (Dr. León Brindis, 1992).

*"...la verdad me voy con esa inquietud y... tal vez ¡con un coraje!..., de lo que yo venía haciendo y lo que debo hacer ahora..."* (Cuicatlán, 1991).

*"...tenemos que estar inmiscuidos en este análisis porque en este seminario nos sirve de mucho, nos despierta, nos abre los ojos, crea la discusión para lo que tenemos que hacer en nuestras comunidades... este seminario es una cuestión que para nosotros no había tenido cabida... debemos*

*retomar conscientemente lo que aquí venimos a aprender y aplicarlo, crearlo, o sea, establecer esa conciencia que debe nacer de nosotros mismos como trabajadores bilingües"* (Cuicatlán, 1991).

Claro está que la solución a los diversos problemas que aquejan al subsistema de educación indígena no serán superados únicamente con un seminario como este, porque como hemos visto es un proceso bastante complejo. Sin embargo, se ha logrado el interés de los compañeros sobre su papel como maestros, de reconocer los problemas más apremiantes en su labor, de la particularidad de la práctica en el medio indígena y de sus implicaciones.

Lo que ha dado como resultado adquirir un compromiso consigo mismo y con los demás, de la necesidad de continuar una formación, la cual es un hecho comprobado porque al término de los seminarios se han inscrito en las LEPEPMI más cercanas a su entorno.

Se han formado equipos de trabajo para llevar a cabo una acción conjunta a nivel zona, como es el caso de Xochistlahuaca, donde de forma independiente se han instrumentado talleres de lecto-escritura en lengua amuzga, cuyo proyecto lo han denominado:

*PROYECTO DE ACTUALIZACION Y DESARROLLO LINGUISTICO DE LA LENGUA AMUZGA Y DEL ESPAÑOL DIRIGIDO A LOS DOCENTES DE PREESCOLAR Y PRIMARIA DE LAS ZONAS NUM. 12-13 Y 14 DE REGION AMUZGA DE GUERRERO.*

También en Atzacaloya se está armando un proyecto para el mismo fin entre los maestros en la lengua náhuatl. Estas

actividades están siendo coordinadas por compañeros egresados e integrantes de este Equipo de Extensión Universitaria.

También se han hecho planes de acción por centros de trabajo, donde los compañeros han asumido por cuenta propia abordar la solución de algún problema pedagógico latente en su trabajo.

Las iniciativas de los compañeros en los lugares donde hemos trabajado, son acciones que se están poniendo en práctica en este momento, por ejemplo:

En Santa Ana Hueytlalpan se propusieron *desarrollar la escritura de las lenguas indígenas nahuatl y ñhañhú, organizar equipos de trabajo en las escuelas para "atacar" la improvisación y la rutina.*

En San Pedro Atoyac, *la alfabetización en lengua mixteca, atacar la deserción y reprobación escolar, atacar el ausentismo de los alumnos en educación preescolar.*

En León Brindis una de las escuelas propuso:

*-De regreso a la comunidad se realizará una reunión con los padres de familia para informarles respecto a lo que se vió en este seminario-taller y de lo importante que es ser bilingüe.*

*-Acordar con el Consejo Técnico las acciones posibles a realizar, ya que es importante trabajar en forma*

*colectiva.*

*-Escribir en choool poesías, cantos, cuentos, leyendas, la historia de la comunidad, etc.*

*-Hacer realmente una educación bilingüe utilizando materiales didácticos que la región proporcione.*

Aún no se conocen los resultados, lo que implica realizar otra investigación para darle seguimiento a las actividades emprendidas en Extensión Universitaria y saber su impacto sobre la práctica docente.

La vinculación que se establece con los compañeros a través de los trabajos realizados es para nosotros de vital importancia porque nos permite adquirir y compartir los conocimientos, significa un reencuentro no solamente académico-pedagógico, sino que también en el proceso se manifiestan situaciones de afinidad y afecto, ya que se da una identificación mutua, tanto entre los que conformamos el Equipo como con ellos, por ser compañeros de educación indígena, compartir la misma historia y problemática de formación, por compartir rasgos culturales afines y como ellos, enfrentamos los mismos problemas en nuestro trabajo docente.

En forma gradual los compañeros van mostrando su interés en esta nueva forma de trabajar, manifestándose al aportar sus puntos de vista, cuando les preguntamos:



*¿Qué opinas sobre las formas de trabajar en grupo?*

*"Trabajar en grupos es intercambiar las experiencias, perder el temor, hay una participación libre" (Xochistlahuaca, dic. 1990).*

*"Que es excelente ya que los equipos que formamos no fueron siempre los mismos, siempre fueron diferentes formas de trabajar y de esta manera hemos aprendido a base de experiencias que han vivido todos y cada uno de los compañeros" (Cuicatlán, nov. 1991).*

*"Las formas en el grupo son buenas porque entre varios compañeros estamos conociendo nuevas experiencias, nuevas ideas etc. y todo esto se conjuga para una conclusión". (Dr. Samuel León Brindis, feb. 1992).*

Incluso varios solicitan apoyo al Equipo para dar continuidad a este curso con otros compañeros, o que se visite otras zonas escolares para hacer extensiva esta modalidad, los mismos maestros reconocen que:

*"...no nos dejen con esta inquietud porque es como decir nos pican, ¡sí, con esa palabra! nos inquietan, quedamos al principio como decir apenas el primer escalón para ascender, entonces yo les sugiero a ustedes que no nos dejen, que no nos abandonen, así como empezamos a trabajar que sea periódicamente, continuamente..." (San Pedro Atoyac, sept. 1992).*

*"Que los trabajos que se han iniciado se prosigan en cursos posteriores, para darnos cuenta de los resultados, avances, aplicaciones, congruencias e incongruencias con nuestra práctica cotidiana docente" (Atzacoyaloya, oct. 1992).*

*"Se observó que la mayoría de los maestros sí quedaron satisfechos de las reflexiones sobre educación indígena... y se le sugiere sigan*



*realizando este seminario en diferentes regiones de nuestro Estado de Oaxaca y así lograr el propósito que se propone para una educación indígena"*(Cuicatlán, nov. 1991).

Si bien hay reconocimientos a los trabajos realizados, donde comentan que ha habido una buena organización en la coordinación, que los ha motivado a la reflexión y aclarado su papel como docentes en el medio indígena, que han ampliado sus conocimientos y que esto redunda en beneficio de las comunidades y de los niños indígenas; también hay sugerencias y críticas al respecto, señalan: que falta material didáctico, el tiempo es limitado, mejorar la coordinación, más flexibilidad en el horario, que se traten temas más variados, que se preparen mejor los asesores para tener más dinamismo, que el equipo elabore folletos, revistas, participe en la elaboración de libros, planes y programas de estudio.

Las observaciones y sugerencias que hemos recuperado de los compañeros son aportes valiosos que hemos ido retomando para futuros seminarios que como todo proceso vamos superando para mejorar este trabajo.

## CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Hemos comprobado en este trabajo de tesis que a través de la historia de formación del maestro en general y en particular la de los maestros indígenas, las políticas educativas que han instrumentado las instituciones formadoras de docentes, se han caracterizado por la improvisación, predominando el factor político sobre la preocupación académica.

Se ha insistido en una concepción conservadora de ver a la sociedad, como un todo armónico y estable, de acuerdo al proyecto económico-político de cada circunstancia histórica. Donde la educación ha sido la estrategia privilegiada para lograr los propósitos de incorporación-integración de los grupos indígenas a la sociedad nacional. Continúa exhibiéndose una incontrarrestable tendencia castellanizadora y desplazamiento de la lengua y la cultura indígena en la práctica pedagógica.

Las acciones educativas se han concretado en planes y programas ajenos a la realidad indígena, con una orientación pedagógica que responde a las concepciones del grupo en el poder.

La toma de conciencia del carácter pluriétnico y multilingüe en la sociedad nacional, que cuenta con el aval institucional, aún no se ha llevado a la práctica con

políticas educativas lingüísticas y culturales para este sector. En la mayoría de los casos, el funcionamiento de programas ha dependido sustancialmente de fuentes extranjeras y no de recursos gubernamentales nacionales; es el caso del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) con acciones de actualización y desarrollo lingüístico, el que se está aplicando en los Estados de Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca, financiado por el Banco Mundial.

Esta situación se refleja de manera general en la formación del maestro indígena, la que hemos vivido e indagado al trabajar con los compañeros en servicio, llegamos a la conclusión que no ha habido una formación adecuada para el maestro indígena que le proporcione las herramientas necesarias para construir una metodología específica en el contexto de una educación bilingüe.

Reconocemos que la formación no se adquiere únicamente en las instituciones formadoras de docentes, sino que también sus vivencias son parte importante de su formación y se constituye en forma permanente.

Los programas de formación, generalmente no han respondido a las necesidades del docente indígena como lo hemos demostrado en el desarrollo de esta investigación, más bien estos programas en nada se diferencian a los dirigidos al resto de los maestros del

país, en vista de que no han tomado en cuenta las características lingüísticas y culturales de la población infantil indígena.

Por esta razón, el maestro indígena no logra explicarse los problemas pedagógicos que se le presentan con sus alumnos, e intenta buscar alternativas de solución y resolver problemas concretos. Atribuye a factores externos las causas de su problemática que si bien son importantes no inciden directamente en la práctica pedagógica.

Centra su atención en el desarrollo de la comunidad, convirtiéndose en gestor, en líder, en organizador, se preocupa más en promover acciones de beneficio social; porque la esfera sociológica de los cursos recibidos está impregnada por estos principios de compromiso con la comunidad, tiene que ver desde la categoría misma que se le adjudica de "promotor cultural bilingüe", descuidando el objetivo central de su papel como maestro, la formación de sus alumnos.

\* La investigación de la práctica docente en el medio indígena es incipiente, es decir, existe un desconocimiento de lo que ocurre en la práctica docente; qué problemas encuentra el maestro en la enseñanza bilingüe, si la lleva a cabo; cómo enseña a leer y escribir el español a grupos que cuentan con diversas situaciones sociolingüísticas dentro de

No de acuerdo

una misma aula, puesto que puede encontrarse en un grupo escolar, niños monolingües en lengua indígena y otros hablantes exclusivamente del español y entre éstos, los que son bilingües en diferentes grados; dónde y cuándo utiliza la lengua primaria (L1) y el español (L2); toma en cuenta la socialización, los estilos locales en la interacción y comunicación, los conocimientos y las vivencias e inquietudes diarias de sus alumnos, como punto de partida para su actividad docente.

Hasta ahora es limitada la articulación entre las instancias para apoyar este campo, los trabajos que en forma aislada se han realizado en diferentes partes del país como es el trabajo de Extensión, no son recuperados. Es necesario que se establezcan procedimientos claros para ello.

No se liga la teoría que las instituciones formadoras de docentes proporcionan al maestro con <sup>PP</sup> la práctica y así garantizar la explicación y solución de los problemas pedagógicos en el medio indígena. Se teoriza demasiado y se cae generalmente en discursos reinvicadores ya bastante gastados, sin atender los problemas concretos. Es la experiencia vivida durante los cuatro años en la licenciatura, donde aún hoy en día, con el plan de estudios reestructurado hay obstáculos desde los económicos y académicos para ir a las zonas escolares y ver de frente los

problemas pedagógicos, apoyarse de las teorías para buscar explicaciones de manera conjunta entre los maestros y estudiantes, enriqueciendo las alternativas de solución al conocer diversos problemas.

El proyecto de Modernización Educativa da cobertura a que sea el propio maestro desde su centro de trabajo quien proponga sus estrategias, modifique los contenidos en los programas de estudio, sistematice su trabajo y elabore propuestas pedagógicas, pero como lo hemos notado, generalmente el maestro indígena no tiene la formación necesaria para poder proponer cambios en su práctica, por lo que proponemos:

Que el maestro indígena realmente adquiera una formación profesional que le permita revalorar su trabajo, se dé cuenta del valor de su cultura e importancia de su lengua en la educación y estar en posibilidades de proponer metas, seleccionar contenidos y métodos. De esta manera articular los estilos culturales específicos con los de la escuela y contribuir en la construcción de una educación indígena en donde participemos los maestros con nuestras experiencias, tomando en cuenta las necesidades e intereses de la población, es decir, que sea bilingüe-intercultural.

Bilingüe, "Porque propicia el uso, desarrollo y estudio sistemático del propio idioma del niño y del español como

segunda lengua" (GIGANTE, 1989:12). Proponer un desarrollo bilingüe en los casos en que las condiciones lo permitan, donde lo central es el desarrollo de todas las capacidades del niño.

Intercultural porque "...tendrá como punto de partida las lenguas y culturas de las respectivas etnias, las cuales habrán de proveer las formas y contenidos del proceso educativo formal. A estos elementos originarios se irán agregando en forma gradual todas aquellas áreas temáticas tomadas de la cultura mayoritaria que el educando indígena requiere para una educación integral que aún siendo específico, en ningún caso lo dejará en desventaja frente al niño no indígena" (Ibid.13).

Para lograr tal empresa se requiere de nuevas formas de organización, que rompan con la tradición de atender los problemas académicos de manera aislada y conformar equipos de trabajo. "A medida que vamos formando equipos dentro y fuera de la escuela con otros maestros, podemos intercambiar conocimientos, experiencias y encontrar juntos nuevas respuestas a las preguntas que han surgido en la práctica" (FIERRO, 1989:9), es la manera como se ha intentado llevar a cabo en el Equipo de Extensión Universitaria, partiendo del análisis y reflexión de la práctica docente donde hemos reconocido, de manera conjunta con los



compañeros, los problemas pedagógicos más sentidos y al reconocerlos nos hemos planteado emprender acciones escolares apegadas a la realidad indígena al margen del control centralizado.

Al plantear las alternativas de solución insistimos en la constitución de equipos por centros de trabajo, por zonas escolares y por sectores, dependiendo de las condiciones, así como de los niveles preescolar, primaria, albergues, entre otros, donde cuestionen su quehacer cotidiano, formen círculos de estudio, intercambien experiencias para plantear posibles soluciones. Esta empresa se torna difícil porque como maestros hemos interiorizado que todo cambio en la práctica docente debe ser promovido desde las altas autoridades en la educación o de alguna institución y lo que se requiere es que los maestros empiecen por ellos mismos a autodidactarse a cuestionar su trabajo y dar soluciones a sus problemas.

Esta propuesta requiere de un esfuerzo constante para motivar al maestro a lograr una actualización permanente y pueda buscar alternativas adecuadas que requiere la problemática de su práctica docente y de esta manera garantizar una vinculación estrecha entre escuela y comunidad.

La experiencia que hemos adquirido en los trabajos realizados a través de Extensión Universitaria durante

cuatro años (1989-1993), donde se ha abordado principalmente la problemática lingüística y cultural de *La Práctica Docente en el Medio Indígena*, que son los aspectos centrales de esta educación, nos ha permitido detectar cuáles son las necesidades de formación del maestro bilingüe y que consideramos necesario que toda institución formadora de docentes indígenas, como es el caso de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) de la Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigación de Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y otras deben considerar.

Por tal razón proponemos que el plan de estudios de la LEI contemple estas necesidades como son:

Brindar una educación acorde a las características lingüísticas y culturales de los niños indígenas, del conocimiento de su entorno, utilizando su lengua materna como medio de enseñanza y que recupere los gustos, visiones del mundo, estilos de vida, es decir, cómo se socializa el niño en su familia-comunidad y a partir de ellos acceder a otros conocimientos universales y poder apropiarse de otro instrumento de comunicación; el español.

En este sentido la formación que reciba el maestro-alumno de la LEI debe propiciarle la lecto-escritura de las lenguas indígenas, primero del maestro para desarrollar una competencia comunicativa con sus alumnos en ambas lenguas,

tanto a nivel de comprensión como de producción.

Además esta formación tendrá que romper las prácticas tradicionales, con roles establecidos, concepciones alienantes que en la mayoría de los casos ha caracterizado esta práctica y convertirlo en un maestro crítico y reflexivo para que de manera colectiva logre aprendizajes significativos.

Por lo que es primordial que el maestro-alumno de la LEI conozca, comprenda y maneje conceptos que le ayuden a explicarse su realidad, entre ellos:

Cultura.- que la perciba como cambiante, dinámica y no estática, sino en constante movimiento y que no existe una extrapolación cultural entre lo indígena y lo occidental, muy difundido en el discurso político del maestro y que es muy difícil de sostener, por lo que es imposible señalar fronteras entre ellos, más bien de lo que se trata es comprender que todos los pueblos producimos cultura y que se enriquecen con el contacto entre ellos, es por eso que no existe una cultura superior o inferior, sino diferentes. Por lo que el maestro debe conocer la cultura del niño, las formas de socialización familiar-comunitaria para no generar una ruptura violenta entre la cultura de la escuela y la de la comunidad.

Proficiencia lingüística.- entendida como la capacidad

y habilidades alfabéticas y las estrategias de pensamiento en la lengua materna, la que proporcionará una sólida base para la adquisición y habilidades en una segunda o más lenguas.

Generaremos así una educación bilingüe "...reconociendo y respetando las diferencias lingüísticas y culturales existentes, entonces utilizaremos la lengua indígena como medio de educación a lo largo de toda la escolaridad al lado del castellano" (LOPEZ, 1989:119), evitando de esta manera los conflictos de identidad que se da entre los indígenas.

De esta manera se pugnará por el desarrollo de habilidades lingüísticas en la lengua materna cualquiera que esta sea y consecuentemente también se dará un desarrollo psicológico, social e intelectual de todo grupo humano.

Esta experiencia de trabajar en Extensión Universitaria ha complementado nuestra formación profesional donde hemos tenido la oportunidad de vincular la teoría con la práctica que ha estado ausente en el programa de la LEI 79. Por lo que proponemos a la LEI recupere esta experiencia y promueva este tipo de trabajo para que los estudiantes relacionen los elementos teóricos analizados en sus cursos de formación con la realidad escolar.

Esto propiciará la adquisición de una formación metodológica adecuada que le permita desarrollar sus

trabajos de tesis.

Además, reconocer los problemas concretos de la práctica docente en el medio indígena, con esa especificidad bilingüe intercultural que enfrentará en su futuro campo profesional.

Nuestra propuesta se dirige en dos niveles; por un lado, este proceso que se ha construido sea recuperado como estrategia de formación en el curriculum de la Licenciatura en Educación Indígena, para que al propiciar que los estudiantes sean participes de la planeación, organización y conducción de los seminarios-taller, para que al realizar esta actividad se contribuya a su proceso de formación como uno de los elementos centrales del proceso educativo.

Por otro lado, conjugar el trabajo y el esfuerzo de los estudiantes del Semiescolarizado y los que cursan el Plan de la LEI; conformando equipos de trabajo en las zonas escolares, para que en forma conjunta con los compañeros en servicio se propongan acciones pedagógicas concretas y así, poder atacar los diferentes problemas que se presentan en los centros de trabajo.

Llevar a cabo estas actividades permitirá a los alumnos del Ajusco tener un acercamiento directo con los maestros en servicio, compartir las experiencias y descubrimientos,

reflexionar sobre su quehacer cotidiano, sensibilizarlo para continuar su formación, lo cual <sup>✓</sup>coadyubará a encontrar soluciones a la problemática educativa que enfrenta.

Para alcanzar tales fines se requiere conformar equipos de alumnos por regiones, por afinidad o por semestres, con el apoyo de los maestros de la Academia que en verdad se comprometan con el trabajo de campo. Combinar el trabajo académico de las aulas en que se centran los cursos y se involucren a coordinar las actividades de Extensión Universitaria entablando una relación estrecha entre la Universidad con los maestros en servicio. Se requiere incorporar en estos trabajos a profesores de otras disciplinas para enriquecer y garantizar la calidad de los trabajos, que como se ha señalado debe ser multidisciplinario. Actividad que sugerimos se emprenda desde el tercer semestre.

Estamos conscientes de que la formación del maestro por si sola no es la solución a los múltiples problemas sociales que inciden en toda actividad docente, porque aun cuando el maestro esté bien preparado, no podrá poner en práctica sus conocimientos si es que las condiciones no le son favorables. Además "Cada alumno, cada profesor, cada aula, (cada comunidad), constituyen particularidades educativas muy particulares" (FIGUEROA, 1991:31).

Si bién no es el único factor en todo proceso educativo, tampoco se debe soslayar. Porque si al maestro se le brinda una formación reflexiva y crítica de su realidad, podrá iniciar al cuestionamiento de sus problemas más acuciantes y proponer alternativas apropiadas a su solución.



B I B L I O G R A F I A

- ACEVEDO Conde, María Luisa. "Panorama histórico de la educación y la cultura", en: Rodolfo Slavenhagen y Margarita Nolasco (Coords.). Política cultural para un país multiétnico. México, SEP/Colegio de México, 1988.
- y Margarita Nolasco. Educación indígena. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia 1986.
- AGUIRRE Beltrán, Gonzalo. Teoría y práctica de la educación indígena. México, Sep-Setentas, 1973.
- BARBA Casillas, José Bonifacio y Margarita Ma. Zorrilla Fierro. "Un trabajador llamado maestro" en Pedagogía. Revista de la Universidad Pedagógica Nacional. Vol. 6 No. 19, México, 1989.
- BARRE, Marie-Chantal. Ideologías indigenistas y movimientos indios. 2ed., Siglo Veintiuno Editores, 1985.
- BLEGER, José. Temas de psicología. Buenos Aires, Nueva Visión, 1980.
- CALVO, Beatriz. "Etnografía de la educación" en Nueva antropología. Vol. XII, Num. 42, México, julio 1992.
- CARRIZALES Retomaza, César. La experiencia docente. México, Editorial Línea, 1986.
- CISNEROS Paz, Erasmo. Educación indígena y bilingüismo. (Ponencia). México, Noviembre 1992. (Mimeo.).
- CORDOVA, Arnaldo. "Los maestros rurales en el cardenismo" en Ma. del Carmen López Cervantes et al. (Ant.). Historia sociedad y educación II. México, UPN, 1992..
- De ALBA, Alicia. "En torno a la noción de currículum" en Colección pedagógica universitaria 17. México, Universidad Veracruzana, Enero-junio 1988.
- Departamento de Educación del Estado de California, MANUAL PARA LA EDUCACION BILINGUE, Sacramento, California, 1990. Trad. de Erasmo Cisneros Paz.

- DGEI. Bases generales de la educación indígena. México, DGEI, 1986.
- Prontuario de estadística educativa indígena. México, DGEI, 1990.
- DIAZ Barriga, Angel. El problema de la teoría evaluación y de la certificación del aprendizaje. México, CISE/UNAM, 1980.
- DIAZ Barriga, Angel. Didáctica y currículum. 3ed., México, Ediciones Nuevo Mar, 1985.
- DIAZ Barriga, Angel. "Didáctica versus tecnología educativa" en Alicia de Alba et al. Tecnología educativa. México, Universidad Autónoma de Querétaro, 1985.
- DURAN, Leonel. Lázaro Cárdenas, ideario político. México, Ediciones Era, 1976.
- FERNANDEZ Christlieb, Paulina y Luisa Bejar Algazi. "La década de los sesenta" en Cristina Puga et al. Evolución del estado mexicano, consolidación 1940-1983. T. 3. México, Ediciones El Caballito, 1989.
- FERRY, Gilles. El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México, Editorial Paidós-UNAM, 1990.
- FIERRO, Cecilia et al. Más allá del salón de clases. México, Centro de Estudios Educativos, 1989.
- FIGUEROA de Katra, Lyle. "El pensamiento del profesor: un nuevo paradigma en la investigación educativa" en Colección pedagógica universitaria 19. México, Universidad Veracruzana, enero-junio de 1991.
- FRIAS Sarmiento, José Manuel. "La práctica docente: una realidad ignorada" en: Angel Díaz Barriga et al. Contribuciones para una teoría de la formación docente. México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 1988.
- GALVAN, Luz Elena. Los maestros y la educación pública en México. México, CIESAS, 1985.

- GIGANTE, Elba. "Educación y pueblos indígenas en México. Aportes a la construcción de una educación alternativa" en: Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas. México, Siglo Veintiuno Editores-UNAM, 1992.
- GIMENO Sacristán, José. El curriculum: una reflexión sobre la práctica. España, Ediciones Morata, 1989.
- GIROUX, Henry A. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Ediciones Paidós, 1990.
- Teoría y resistencia en educación. México, Siglo Veintiuno Editores-UNAM, 1992.
- GOFFMAN, Erving. Estigma. La identidad deteriorada. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1989.
- GUEVARA Niebla, Gilberto. La educación socialista en México (1934-1945). México, Ediciones El Caballito, 1985.
- HAMEL, Enrique. La formación en la realidad de la práctica docente. (Mesa redonda). México, nov. 26 1992. 17:00-19:00 hrs.
- HEATH, Shirley Brice. La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación. México, Instituto Nacional Indigenista, 1986.
- HERNANDEZ López, Ramón. "Reflexiones en torno al sistema de educación indígena bilingüe y bicultural" en Arlene Patricia Scanlon y Juan Lezama Morfin. México pluricultural. México, SEP/DGEI, 1982.
- HERRERA Labra, Graciela. "Reflexiones en torno a una experiencia de formación en la educación indígena a nivel superior" en Pedagogía. Revista de la Universidad Pedagógica Nacional. Vol. 4 No. 10, México, abril-junio 1987.
- Tema: Conceptos de realidad implícitos en la didáctica. México, 1989, (mimeo.).
- HOYOS Medina, Carlos Angel. "La noción de grupo: su operatividad" en Perfiles educativos. Num. 7, México, CISE-UNAM, enero-febrero-marzo 1980.

JORDA Hernández, Jani. "Tres décadas de políticas educativas internacionales y su influencia en la política educativa indigenista de México" en Pedagogía. Revista de la Universidad Pedagógica Nacional. Vol. 4 No. 10. México, abril-junio 1987.

-----"Pluralismo e identidad cultural en el México posrevolucionario: un acercamiento diacrónico" en Pedagogía. Revista de la Universidad Pedagógica Nacional. Vol. 5 No. 16. México, octubre-diciembre 1988.

-----Lengua y cultura en las comunidades indias mexicanas. México, 1988. (Mimeo.).

-----"Papel de la historia en la formación de docentes de docentes indios" en Nuestro saber. Año 2, núm. 01, México, enero-marzo 1991.

-----Informe de actividades desarrolladas en el programa de extensión universitaria de 1989-1992. (Mimeo.).

-----et al. Guía de trabajo. Historia sociedad y educación III. México, UPN, 1992.

KEMIS, S. El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid, Ediciones Morata, 1988.

LARROYO, Francisco. Historia comparada de la educación en México. México, Editorial Porrúa, 1962.

LOPEZ, Luis Enrique. Lengua. Santiago de Chile, UNESCO-OREALC, 1989.

LOPEZ Oñate, Manuel. "Cómo he enseñado lengua nacional en las escuelas rurales" en Engracia Loyo. La casa del pueblo y el maestro rural mexicano. México, Ediciones El Caballito, 1985.

MARTINEZ Della Roca, Salvador. Estado educación y hegemonía en México. México, Editorial Línea, 1983.

MEDIN, Tzvi. "El plan sexenal" en Ismael Colmenares et al. Cien años de luchas de clases en México 1876-1976. T. 2. México, Ediciones Quinto Sol, 1985.

MEDINA Melgarejo, Patricia. "Reflexiones epistemológicas en torno a la concepción de práctica docente" en Pedagogía. Revista de la Universidad Pedagógica Nacional. Vol. 6 No. 19, México, julio-septiembre 1989.



- MENDOZA Rojas, Javier et al. "Aspectos metodológicos del estudio evaluativo del programa de colaboración académica interuniversitaria" en Perfiles educativos. México, CISE-UNAM, 1982.
- MENESES Morales, Ernesto. Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934. México, Centro de Estudios Educativos, 1986.
- Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964  
México, Centro de Estudios Educativos, 1988.
- MERCADO, Ruth (Coord.). Formación de maestros y práctica docente. México, Memorias del DIE-CINVESTAV-IPN, 1988.
- "El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria" en Elsie Rockwell y Ruth Mercado. La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates. 2ed., México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1989.
- MONTALUISA Chasiquiza, Luis. Comunidad, escuela y currículo. Chile, UNESCO-OREALC, 1989.
- PANSZA González, Margarita. Pedagogía y currículo. 3ed., México, Ediciones Gernika, 1990.
- y et al. Fundamentación de la didáctica. T. 1. 4ed., México, Ediciones Gernika, 1990.
- PEREZ Juárez, Esther. "Reflexiones críticas en torno a la docencia" en Práctica docente. T. 1. México, DGEI, 1992.
- PERRENOUD, Philippe. La construcción del éxito y del fracaso escolar. España, Ediciones Morata, 1990.
- QUIROZ Estrada, Rafael. "Los talleres de formación de maestros como experiencia de formación" en Rafael Quiróz (Coord.). Formación de maestros e investigación educativa. México, Memorias del DIE-CINVESTAV-IPN, 1988.
- RABY, David L. Educación y revolución social en México (1921-1940). México, SEP/Setentas, 1974.
- RAMIREZ, Rafael. La escuela rural mexicana. México, SEP/80-Fondo de Cultura Económica, 1982.

✓ RENDON Esparza, Juan Manuel. "Transformar la práctica docente en la ENM: utopía o realidad? Reflexiones en torno a una experiencia de actualización docente" en Ruth Mercado (Coord.). Formación de maestros y práctica docente. México, Memorias del DIE-CINVESTAV-IPN, 1988.

RIBEIRO, Lidio. La educación de los educadores. 2ed., México, Ediciones El Caballito, 1992.

RODRIGUEZ, Eufrosina y Oscar A. Zapata. "La docencia de acuerdo a los supuestos de la tecnología educativa" en Alicia de Alba et al. Tecnología educativa. México, Universidad Autónoma de Querétaro, 1985.

RUIZ Larraguivel, Estela. "Reflexiones sobre la realidad del currículum" en Capacitación docente. Instrumentos curriculares. México, DGEI, 1991.

SAENZ, Moisés. Carapan, bosquejo de una experiencia. Perú, Librería e Imprenta Gil, 1936.

✓ SALINAS Alvarez, Samuel y Carlos Imaz Gispert. Maestros y Estado. T. 2. México, Editorial Línea, 1984.

SALINAS Mafra, Silvia et al. "Una experiencia de educación continua con maestros" en Ruth Mercado (Coord.). Formación de maestros y práctica docente. México, Memorias del DIE-CINVESTAV-IPN, 1988.

SANTOYO, S. Rafael. "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje" en Perfiles educativos. Num. 11, México, CISE-UNAM, 1981.

✓ SEP. Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica. México, SEP, 1992.

SOLANA, Fernando et al. Historia de la educación Pública en México. México, Fondo de Cultura Económica, 1982.

UPN. Proyecto académico. México, UPN, 1985

----- Pedagogía. Revista de la Universidad Pedagógica Nacional. Vol. 4 No. 10, México, abril-junio 1987.

----- Diálogo encuentro de trabajadores académicos de la UPN y maestros en servicio. México, UPN, 1989 (mimeo.).

----- Academia de Educación Indígena. Programa del área de sociolingüística y bilingüismo (Plan 79). México, UPN, 1990. (Mimeo.).

- VARESE, Stefano y Nemesio J. Rodriguez. "Etnias indígenas y educación en América Latina: diagnóstico y perspectiva" en Nemesio J. Rodriguez et al (Editores). Educación, etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación intercultural. T. I. México, UNESCO-III, 1983.
- VAUGHAN, Mary Kay. Estado, clases sociales y educación en México. T. 2, México, SEP/80-Fondo de Cultura Económica, 1982.
- VAZQUEZ Garcia, Lourdes et al. Propuesta de lineamientos que orienten la práctica evaluativa de LEP y LEP, plan 1985. México, UPN, 1987. (Mimeo.).
- VIGOTSKY, Lev S. Pensamiento y lenguaje. México, Ediciones Quinto Sol, 1990.
- WOODS, Peter. La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. España, Ediciones Paidós, 1989.
- ZUNIGA Castillo, Madeleine. Educación bilingüe. Chile, UNESCO-OREALC, 1989.