

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL**



**T E S I S :**

**LA DOCENCIA INDIGENA EN LA  
REGION TONACA DE PAPANTLA,  
VERACRUZ. ELEMENTOS PARA UNA  
RESIGNIFICACION**

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

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

**MARIA HERNANDEZ MORALES**

**ASESORA: MTRA. MARIA TERESA  
YUREN CAMARENA**

**MEXICO D.F., 1994**

Cat. 17. 200 504

# I N D I C E

INTRODUCCION.....	4
CAPITULO 1 METODOLOGIA.....	9
1.1 Lineamientos metodológicos.....	9
1.2 Ejes de investigación.....	10
CAPITULO 2 ESTUDIO DE CAMPO.....	19
2.1 Características de la encuesta.....	19
2.2 Las respuestas.....	22
2.3 Análisis e interpretación.....	31
CAPITULO 3 EL INDIGENA Y EL DESARROLLO ECONOMICO DE MEXICO.....	46
3.1 La condición indígena en el capitalismo dependiente.....	46
3.2 Política, educación y modelos de desarrollo económico en México.....	46
3.3 El desarrollo en el medio rural.....	54
3.4 La participación del indígena en el desarrollo.....	69
CAPITULO 4 EL INDIGENA TONACA EN LA REGION DE PAPANTLA VERACRUZ.....	76
4.1 Origen y desarrollo social del grupo totonaco.....	77
4.2 La cultura totonaca en el desarrollo económico.....	82
4.3 La función política de las organizaciones.....	86

CAPITULO 5	
LA FORMACION DEL MAESTRO BILINGÜE.....	92
5.1 El Instituto Nacional Indigenista.....	94
5.2 Dirección General de Educación Extraescolar.....	98
5.3 La Dirección General de Educación Indígena (DGEI).....	100
5.4 Formación Académica del Docente Indígena.....	110

CAPITULO 6	
SER DOCENTE INDIGENA.....	119
6.1 La docencia indígena.....	121
6.2 La didáctica para la educación indígena.....	125
6.3 La formación del docente indígena.....	130
6.4 La escuela bilingüe.....	135

CONCLUSIONES.....	138
BIBLIOGRAFIA.....	142

ANEXOS

- 1) Cuadro de actividades combinadas
- 2) Mapa regional
- 3) Convocatoria
- 4) Cuestionario para docentes indígenas
- 5) Cuestionario para estudiantes indígenas  
de nivel secundaria y preparatoria
- 6) Cuestionario para padres de familia

## AGRADECIMIENTOS

Entre las personas a quien debo la realización de esta tesis, deseo destacar a la Mtra. MARIA TERESA YUREN CAMARENA por la disciplina intelectual, excelencia académica e interés con que dirigió esta investigación; al maestro JOSE ANTONIO ARNAZ quien en forma desinteresada participó en la impresión de la misma; al maestro ANTONIO CARRILLO AVELAR por el apoyo constante y la confianza que me brindó para la realización y culminación de este trabajo.

Mi especial reconocimiento a mis amigos y maestros Jore Martínez Zendejas, Jorge Hernández Moreno, María de los Angeles Cabrera y Guadalupe Malagón y Montes, quienes me acompañaron directa e indirectamente en el bello andar del conocimiento.

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

La discusión sobre las implicaciones de la educación para el ingreso de los trabajadores al mundo laboral y para incrementar su productividad sigue siendo polémica. No podemos desconocer que en el mundo moderno los procesos educativos obedecen en buena medida a la lógica del capital. Este hecho nos obliga a reflexionar sobre la función que cumple la educación en nuestro país y sobre la posibilidad de resignificarla, teniendo como referente los intereses y necesidades de los grupos indígenas.

*Mi propósito*  
Nuestro interés se centra especialmente en las funciones que ha cumplido la educación para indígenas y las características específicas que ésta presenta y que, hasta ahora, han respondido a los parámetros fijados para educar a los no indígenas.

En 1964, en México se echó a andar un proyecto que se centraba en el servicio de promotores culturales y maestros bilingües. La finalidad de este proyecto era la de brindar atención educativa a las comunidades indígenas, tomando en consideración su lengua y cultura. Por eso, los encargados de ofrecer este servicio fueron jóvenes que manejaban una lengua indígena y el español.

Este proyecto educativo se limitó a cumplir la finalidad de castellanizar a los indígenas. Tanto porque ese era el

objetivo marcado en los programas de estudio, como porque la preparación de los jóvenes bilingües no permitió ir más allá, este proyecto se restringió a promover el aprendizaje del español para que los indígenas pudieran "integrarse" a la sociedad mexicana.

Afortunadamente, esta visión que limita la educación indígena a la castellanización ya ha sido superada, y en la actualidad los docentes bilingües tienen una mejor preparación académica y emplean programas oficiales en su labor. Sin embargo, la educación indígena aún tiene graves deficiencias.

Aunque en la región de Papantla/ los servicios educativos de carácter bilingüe se iniciaron en 1972, en la actualidad todavía presentan serias deficiencias que son atribuibles principalmente a la insuficiente preparación académica de quienes ingresan al servicio, así como al poco interés que muestran respecto de la labor educativa. Esto se explica porque la mayoría de ellos aceptan ese tipo de trabajo por necesidad económica, porque tienen fácil acceso a la dependencia laboral, o por razones de otra índole, pero rara vez el trabajo se asume por el deseo sincero de ejercer esa labor y desempeñarse como profesionales de la educación.

Como consecuencia de su desinterés, el docente suele perder de vista los objetivos de la educación indígena y, lejos de participar en la búsqueda de soluciones a los problemas del proyecto indígena, termina preocupándose únicamente por responder a las exigencias de carácter

burocrático. Este es un signo notable del deterioro que sufre la educación indígena, pero no es el único. Actualmente puede observarse que muchos docentes bilingües, (entre los que se encuentran una buena cantidad de docentes totonacos, no utilizan la lengua indígena como elemento formador, y sólo la emplean para reprender a sus alumnos. Al dejar de lado el bilingüismo, también dejan de lado otros elementos culturales propios de los grupos indígenas que debieran estar presentes en su práctica cotidiana, y de esta manera no logran consolidar un verdadero proceso educativo.

Nuestro objeto de estudio está delimitado por los elementos que acabamos de esbozar. En este trabajo nos ocuparemos de la práctica docente del maestro bilingüe en la región totonaca de Papantla, de sus condicionantes sociales y del significado que tiene la docencia para el docente indígena. Nuestro propósito es el de hacer la crítica de esa realidad y aportar elementos para resignificar la docencia indígena y contribuir a elevar la racionalidad de la práctica docente en la región de Papantla.

La exposición la presentaremos en seis capítulos. El primero, lo dedicamos a describir los principales aspectos de nuestra perspectiva epistemológica y de la metodología que empleamos en el trabajo. En el segundo, nos ocupamos de presentar el procedimiento, el instrumento y los resultados de un estudio de campo que realizamos con la intención de obtener información acerca del significado que tienen la educación indígena y la docencia bilingüe para los

integrantes de la comunidad totonaca, así como para identificar las dificultades que enfrenta el docente para realizar su labor. Por medio de dicho estudio procuramos sacar a la luz el sentir del docente en la región del Totonacapan.

Los dos capítulos siguientes se ocupan de identificar los condicionantes sociales de la docencia indígena. En el tercer capítulo hacemos un breve análisis de los modelos de desarrollo económico que se han instrumentado en México a partir de 1940 y resaltamos las consecuencias de éstos en el medio rural, así como la forma en la que participó el indígena en los procesos productivos durante la aplicación de estos modelos. En el capítulo cuarto nos centramos en la descripción de las condiciones geográficas y sociales en las que se desarrolla y organiza el grupo étnico al que se refiere la tesis, es decir, el grupo de los totonacos.

El capítulo quinto está dedicado a presentar los aspectos más relevantes de los procesos de formación profesional y académica que han desarrollado diversas instituciones para preparar al profesor bilingüe.

Finalmente, en el capítulo sexto, exponemos nuestra propuesta de resignificación de la docencia indígena, como resultado de la reconstrucción que expusimos en los primeros cinco capítulos y de la crítica que realizamos. Esta resignificación obedece a la intención de que las categorías resultantes sean aplicables para el análisis y la crítica de la realidad educativa en el medio indígena.



Las fuentes de las que nos hemos servido para realizar este trabajo son de tres tipos:

- a) La opinión de los miembros de la comunidad indígena que estudiamos, y que fue recogida mediante la aplicación de una encuesta.
- b) Obras de especialistas en el ámbito de diversas disciplinas que fueron de utilidad para fundamentar teóricamente nuestras afirmaciones.
- c) Documentos diversos que aportaron datos para la reconstrucción realizada.

## CAPITULO 1. METODOLOGIA

El propósito de reconstruir la problemática que enfrentan los docentes indígenas cotidianamente, de identificar los elementos esenciales que explican el deterioro de la educación indígena, y de resignificar la docencia indígena nos obligó a conformar una metodología que permitiera articular las tesis y categorías teóricas elaboradas por distintos autores con los datos que podíamos recabar empíricamente.

### 1.1 Lineamientos metodológicos

La tarea de determinar nuestros procedimientos metodológicos la emprendimos asumiendo una perspectiva constructivista de corte dialéctico que se apoya fundamentalmente en los planteamientos de Gastón Bachelard (Bachelard 1985:10). Nuestros principales lineamientos epistemológicos se resumen de la siguiente manera: 1) el objeto de estudio no se descubre sino que se construye; 2) el punto de partida es al mismo tiempo el punto de llegada, de manera que la investigación se desarrolla en forma de espiral; 3) el conocimiento se va construyendo a partir de la ruptura epistemológica que implica la refutación de las ideas inmediatas o conocimientos provenientes del sentido común; 4) el empleo de la teoría ya elaborada tiene por objeto aportar elementos para entender el problema y para realizar el análisis, pero el proceso de investigación requiere de la

construcción de categorías aplicables a una realidad específica que resultan de un proceso de síntesis que no viene dado en ninguna teoría previa.

Partiendo de lo anterior, en este trabajo se combinó un proceso epistemológico (de construcción del conocimiento) que va de lo abstracto a lo concreto, y dos procedimientos de carácter metodológico: la investigación documental y el estudio de campo.

## 1.2 Ejes de investigación

El trabajo, en su conjunto, estuvo atravesado por tres ejes: epistemológico, metodológico y técnico (Yamus 1983: 15).

1) Eje epistemológico. El trabajo realizado se orientó a la construcción de categorías (mediante el procedimiento de determinaciones conceptuales) que pretendemos que sean de utilidad para el análisis y la crítica de una realidad educativa específica. Dichas categorías son las siguientes: "*docencia indígena totonaca*", "*formación del docente indígena*", "*escuela bilingüe*" y "*didáctica para la educación indígena*".

Para realizar estas construcciones categoriales, nos apoyamos en otras categorías ya construidas por diversos autores, que podemos ubicar en dos niveles diferentes:

A) Categorías que se aplicaron como pautas o principios epistemológicos. En este nivel, las principales categorías

fueron las siguientes: "totalidad", "pseudoconcreción", y "ascenso de lo abstracto a lo concreto".

Por lo que se refiere a las categorías de este nivel, tomamos en cuenta que, para llegar a "lo oculto de las cosas" se requiere de una actividad que permite superar la pseudoconcreción<sup>1</sup> (es decir la *totalidad caótica*). Esta superación requiere de un proceso de abstracción mediante el cual el investigador critica la representación ya conocida y realiza el análisis que le permite determinar conceptos fundamentales; a partir de estas determinaciones conceptuales, es posible pasar a "situar las partes en el todo", a "reconstruir" las relaciones entre los conceptos para elaborar sintéticamente una "*totalidad concreta pensada*". Los elementos de esa totalidad construida (es decir, los conceptos con sus múltiples relaciones entre sí) sirven como categorías para explicar la totalidad concreta histórica.<sup>2</sup>

---

1. La pseudoconcreción es un claroscuro de verdad y engaño. Esto significa que hay una apariencia de verdad en la representación que nos formamos de la realidad; esta apariencia tiene que ser analizada críticamente y tiene que ser objeto de una ruptura epistemológica que permita llegar a la esencia misma de la realidad. Por ello consideramos que a través de una investigación que avanza y penetra en la representación de la realidad por espirales cada vez más amplias, es posible superar la apariencia (Gutiérrez 1984: 91)

2. Este proceso no es otro que el método dialéctico. De acuerdo con la interpretación que hace Dussel de éste, la totalidad "pensada" es "concreta" en relación con las determinaciones abstractas (o conceptos), pero es "abstracta" en relación con la "totalidad concreta histórica". Los elementos de esa "totalidad pensada" son las "categorías" que nos permiten explicar la "totalidad concreta histórica". (Dussel, 1985:2-63)

Cabe aclarar que en este trabajo nos limitamos a hacer la abstracción y la síntesis que nos permite construir las categorías, pero no aplicamos esas categorías construidas al estudio y explicación de la totalidad histórica concreta. Por lo tanto, la investigación documental y el estudio de campo que realizamos no están destinados a explicar la realidad sino sólo a alimentar el proceso de abstracción y de síntesis que nos permite ascender de lo abstracto a lo concreto pensado.

La categoría de totalidad de la que nos hemos servido, nos permite entender a la realidad como un todo en el que las partes pueden separarse y unirse sin que en sí mismas sufran alteraciones internas; como un todo interrelacionado y no como un conjunto de cosas y procesos aislados, ajenos unos a otros. Esta forma de entender la realidad nos obliga a verla en su complejidad, a considerar la interdependencia entre los diversos fenómenos y a buscar las múltiples causas posibles de un fenómeno.

B) Categorías que contribuyeron a la ruptura epistemológica. Las principales son: "*historia*", "*clases sociales*", "*pertinencia de clase*" (Poulantzas, 79: 45-46) y "*condición*" (Heller, 91: 63-64) *indígena*.

Concebimos la realidad social no como algo estático, sino como algo en permanente desarrollo y transformación, que adopta múltiples formas y relaciones; en otros términos, la entendemos como devenir histórico que no tiene punto final. De manera semejante a como Agnes Heller define la "*condición*

humana",<sup>3</sup> consideramos que la condición indígena surge del ajuste del a priori genético (características físicas y raciales del indígena) con el a priori social (lengua, costumbres, usos, e instituciones propios de la cultura indígena); dicho ajuste tiene lugar a lo largo de un proceso histórico. Así, la condición indígena se modificó considerablemente con la conquista y la colonia, y ha variado también con la introducción del modo capitalista de producción.

En una sociedad de clases los sujetos quedan estratificados no por su condición "natural" (raza, sexo, etc.) sino por su situación en las relaciones de producción. Aunque tenemos claro que un grupo étnico, como el de los totonacas, no constituye una clase social, también tenemos claro que sus problemas y las posibilidades de dar satisfacción a sus necesidades están condicionados por su situación de clase; por ello decimos que la "condición indígena", en general, tiene una "pertinencia de clase",<sup>4</sup> y

---

3. Respecto de la condición humana, Agnes Heller dice lo siguiente: "Tanto las relaciones sociales como la unicidad genética son por lo tanto previas a la experiencia humana, lo social y lo genético a priori necesitan ser ajustados para que surja el invariablemente sistema único llamado 'ser humano'". Heller, 1991: 64.

4. La categoría *pertinencia de clase* la utilizamos en el sentido en el que la propone Poulantzas. Según este autor, las relaciones de poder desbordan a las relaciones de clase, sin embargo, el Estado y sus aparatos (familia, iglesias, partidos, etc.) intervienen con su acción y sus efectos en todas las relaciones de poder (étnicas, sexuales, generacionales, etc.) "a fin de asignarles una pertinencia de clase y de situarlas en la trama de los poderes de clase". Poulantzas, 1980: 46.

por lo tanto también la tiene la situación del grupo étnico totonaco que está en el centro de esta investigación.

Con base en lo anterior, nos servimos de otras categorías que nos permiten esclarecer la problemática indígena. Entre ellas destacan las siguientes: "modo de producción", "formación social", "cultura" y "coyuntura". Estas categorías nos permiten movernos en distintos niveles, pues mientras que el modo de producción se refiere a una totalidad social abstracta, la formación social y la cultura nos remiten a una totalidad social concreta históricamente determinada, y la coyuntura nos sitúa en un determinado momento de una formación social. Además, como bien apunta Gutiérrez, hablar de las clases sociales implica hablar también de estructura ideológica y el lugar que ocupa ésta, dentro de la sociedad (Gutiérrez 1984:207), por lo tanto el concepto de "ideología" también estará presente en este trabajo.

De diversos estudios realizados ya sea desde la perspectiva de la teoría de la dependencia o desde la perspectiva de la teoría del desarrollo, retomamos algunas conclusiones que nos permiten sacar a la luz esa pertinencia de clase, es decir, entender las causas de la explotación de la que son objeto los indígenas en un régimen capitalista, en proceso de industrialización.

Examinar las formas que va adquiriendo la explotación, y examinar la repercusión que esto tiene en la vida de los indígenas nos obliga a hacer una revisión histórica que, además de ponernos en relación con la realidad que nos

interesa estudiar, nos permite efectuar un balance actualizado de los datos. En esta revisión atendemos a la recomendación de Bachelard de no buscar tanto el cómo sino el por qué (Bachelard 1985:13).

Este por qué lo buscamos no sólo en relación con la condición indígena, sino también en relación con la "docencia indígena". Por ello, nos abocamos a hacer una revisión crítica de los programas de formación para docentes indígenas que se han instrumentado a partir de 1964. Dicha revisión incluye a las instituciones que contratan los servicios de esos docentes y al medio sociocultural en el que se desarrollan esos procesos de formación.

El enfoque histórico que adoptamos nos aportó elementos para entender mejor las interrelaciones entre la condición indígena, los programas de formación docente para el medio indígena y la educación indígena y fue de gran utilidad en el trabajo de resignificación de la docencia indígena que realizamos.

2. Eje Metodológico. Los procedimientos metodológicos que aplicamos, como ya dijimos anteriormente, son de dos tipos: la investigación documental y el estudio de campo. *metodología*

Por lo que se refiere a la primera, recurrimos a la obra de autores que nos aportaron información pertinente para superar el nivel de la pseudoconcreción, así como a documentos que fueron de utilidad para hacer la revisión histórica.



Las obras que nos permitieron entender los condicionantes sociales y la pertinencia de clase de la condición indígena fueron, sobre todo, las siguientes: *Filosofía, Educación y Desarrollo* de José Medina; *La Educación como proceso conectivo de la sociedad, la ciencia, la tecnología y la política* de Mario Miranda; *Imperialismo y educación en América Latina* de Adriana Puiggrós y *Los indios en las clases sociales* de Ricardo Pozas. Gracias a estas lecturas pudimos identificar elementos fundamentales para construir nuestro objeto de estudio y establecer las múltiples relaciones entre los fenómenos económicos, políticos, sociales y culturales. En otras palabras, fueron de utilidad para entender la realidad como un todo complejo.

Para la construcción categorial resultaron de especial importancia algunas lecturas como las de: Agudis Salazar en su trabajo *La enajenación del maestro*; Michael Apple en *Educación y poder*, César Carrizales en *El filosofar de los profesores*, Maurice Debesse en *La función del docente* y Paulo Freire en *La educación como práctica de la libertad*. La relevancia de estas obras para nuestro trabajo se debe a que, por la forma crítica en que realizan sus autores el análisis sobre la práctica docente, nos aportaron diversos elementos para la resignificación que nos propusimos hacer.

Por lo que se refiere al estudio de campo, cabe señalar que fue realizado desde una perspectiva diferente a la que marcan los cánones positivistas. Dicho en otros términos, no nos interesó tanto el valor cuantitativo de la información

obtenida como el valor cualitativo de la misma, pues nuestro propósito no consistió en describir o explicar la realidad sino en obtener significados que pudiéramos interpretar críticamente para elaborar nuevos significados.

Por lo tanto, al realizar el estudio de campo tratamos de mantenernos en una posición cercana al materialismo dialéctico que combina el conocimiento y la visión de futuro <sup>reflexivo</sup> y que intenta descubrir, a través de la información empírica, la complejidad de la interdependencia entre los fenómenos. Desde esta perspectiva, se pretende no sólo entender la realidad y explicarla, sino sobre todo transformarla. Nuestra aportación en este sentido consiste en la elaboración de las categorías que permiten analizar y criticar la realidad educativa y elevar la racionalidad de la práctica docente; por ello, el estudio de campo se realizó sólo con la intención de alimentar el trabajo de construcción categorial.

Resumiendo: para resignificar la docencia indígena fue necesario considerarla no como un todo aislado, sino como parte de una totalidad multideterminada por diferentes factores. Las lecturas realizadas y la información empírica recabada sirvieron a este propósito.

3. Eje Técnico. Para la obtención, manejo y control de la información documental y de la información recabada empíricamente se aplicaron técnicas frecuentemente empleadas en el ámbito de la investigación social.

Como técnicas de investigación documental aplicadas podemos mencionar las siguientes: consulta en biblioteca,

consulta en archivo (especialmente el archivo y la estadística que se localiza en las oficinas de la Jefatura de Zonas de Supervisión y la Presidencia Municipal de Papantla Veracruz) y la elaboración de fichas. Las fichas que elaboramos son bibliográficas y de trabajo. Entre estas últimas trabajamos tres tipos de fichas: de resumen, de análisis y de síntesis.

Para el estudio de campo utilizamos dos tipos de técnicas: la entrevista y la encuesta. En el primer caso empleamos como instrumentos fichas de recolección de información; en el segundo caso elaboramos cuestionarios.

## CAPITULO 2. ESTUDIO DE CAMPO

El estudio de campo tuvo un carácter exploratorio pues lo realizamos con la intención de tener mayor familiaridad con los fenómenos estudiados y obtener datos que favorecieran la estructuración de los conceptos (Selltiz 1976:69). Asimismo, la información recabada en el estudio exploratorio nos aportó ideas sugerentes para la crítica y la construcción conceptual y nos permitió acercarnos más al problema (Grawitz 1984:18).

Consecuentemente, este tipo de estudio se consideró el más adecuado para una etapa inicial que, en este proceso de investigación, resultó ser la parte más difícil del trabajo. Se realizaron trece entrevistas cuyos resultados sirvieron de base para la construcción categorial que se presenta en el capítulo sexto. Sin embargo la encuesta que aplicamos aportó una información más relevante para este trabajo. A continuación se exponen las características, las técnicas de análisis y los resultados de la misma.

### 2.1 Características de la encuesta

El objetivo de la encuesta era conocer el significado que tiene, para la comunidad de la región del Totonacapan, el ser docente indígena. Dicha encuesta se aplicó a una muestra compuesta por docentes bilingües en servicio, padres de familia también indígenas y estudiantes de secundaria y preparatoria. A cada uno de estos grupos se les aplicó un

instrumento diferente y adecuado a sus características (ver anexos 4, 5 y 6).

El cuestionario para los docentes fue aplicado a 60 maestros bilingües de los niveles de preescolar y de primaria que prestan sus servicios en las zonas escolares:<sup>1</sup> 581, 585 y 676 con sedes oficiales en Papantla, Espinal y Mecatlán, respectivamente. La forma en la que se seleccionó la muestra de docentes fue la siguiente. La región del totonacapan se subdivide en tres regiones: (ver anexo 2) costa, media y sierra. En la primera región existen 6 zonas escolares, en la segunda 3 zonas y en la tercera funcionan 4 zonas escolares de educación indígena. En cada una de estas regiones, fue seleccionada una zona escolar al azar. La razón de ello fue que, aunque las tres regiones comparten una cultura -la totonaca- y los docentes tienen características de formación análogas, cada región influye de manera diferente en el desarrollo del docente tanto por las características geográficas como por las económicas. Considerando que el promedio de elementos en cada zona es de 76 y que en muchas de ellas llega a 40, determinamos que 20 docentes por zona era un número adecuado.<sup>2</sup>

---

1. En la región del Totonacapan laboraban, al momento de consultar el archivo, 1000 docentes bilingües distribuidos en trece zonas escolares.

2. Se trata, desde luego, de una muestra *no probabilística*. Sin embargo, puesto que nuestra finalidad no es la de describir la realidad o explicarla sino solamente la de alimentar el trabajo de resignificación, este tipo de muestra resulta adecuado. Según Hernández Sampieri en las muestras probabilísticas todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos y denotan un tipo de procedimiento mecánico relacionado con la probabilidad. En

El cuestionario para docentes incluye preguntas orientadas a que el docente exprese sus actitudes respecto de la tarea docente, su capacidad para enfrentar los problemas y su dominio de conceptos pedagógicos fundamentales. De las 10 preguntas del cuestionario, algunas fueron de tipo cerrado y otras de tipo abierto. En las de tipo cerrado el maestro contestó simplemente: sí o no, y en las abiertas, el maestro se expresó con gran libertad.

En la elaboración del cuestionario para estudiantes tuvimos en consideración tres situaciones: a) que muchos de los docentes indígenas en servicio cuentan escasamente con estudios de secundaria y algunos con preparatoria incompleta, de lo que se infiere que los estudiantes de estos niveles ven en la docencia una de las mejores opciones laborales; b) que se ha detectado que un buen porcentaje del alto número de deserciones en secundaria y preparatoria, en el medio indígena, obedece a que los estudiantes abandonan sus estudios para concursar por una plaza docente (aunque "no en todos los casos las consiguen), y c) que, corroborando lo anterior, un gran número de aspirantes a la docencia indígena que hacen su solicitud en las oficinas de este subsistema son estudiantes o recién egresados de este nivel. Este cuestionario contiene 5 preguntas que se orientan a detectar

---

cambio, en las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características del investigador o del que hace la muestra. *Cfr.* Hernández, 1991: 212-213.

la situación familiar y económica del estudiante y la vinculación de esta con sus aspiraciones laborales.

Fueron 40 los alumnos a los que se les aplicó la encuesta. A estos alumnos se les seleccionó tomando en consideración que su primaria la realizaron en una escuela del subsistema de educación indígena y que sus comunidades son indígenas y están en situación de marginación. Estas comunidades son: Zacate Limón, Arroyo Grande, Buena Vista, Sabanas de Xalostoc y Coyutla.

En esas mismas comunidades se aplicó el cuestionario para padres de familia. Este último contiene 5 preguntas abiertas que tienen por objeto conocer el sentido que para ellos tiene la educación bilingüe y el valor que le conceden a la docencia indígena. Este instrumento se aplicó a 40 padres de familia que amablemente aceptaron participar en nuestro trabajo. En la elaboración de dicho instrumento tomamos en consideración que los docentes indígenas tienen fuertes nexos con sus familias y en ellos influye la concepción que estas tienen de la educación y la docencia.

## **2.2 Las respuestas**

El tratamiento que le dimos a las respuestas de la encuesta no fue un tratamiento de tipo estadístico, pues, como dijimos anteriormente, la intención del estudio de campo no es la de hacer una descripción o explicación de una realidad concreta, sino la de aportar ideas sugerentes que

nos permitan refutar la pseudoconcreción y tener elementos para la resignificación.

El procedimiento que seguimos fue el siguiente: en primer lugar, revisamos las respuestas y agrupamos las que coincidían; después, seleccionamos tanto las más constantes como las más significativas para el presente estudio, y posteriormente, procedimos a su análisis e interpretación.

Consideramos que una respuesta es significativa si pone de manifiesto la forma en la que el docente indígena se compromete con su labor y el significado que tiene para él la docencia y el proyecto educativo en el medio indígena. En otros términos, consideramos significativa aquella respuesta en la que el docente da idea de su participación en ese proyecto o expresa propuestas, sugerencias y comentarios respecto de su propia labor; pero también es significativa la respuesta del docente que revela su indiferencia y su apatía respecto del proyecto educativo indígena, o del docente que asume la actitud tan conocida del "hacen como que me pagan, hago como que trabajo" (Díaz Barriga, 1991).

Además, cabe señalar que no se consideran las respuestas a todas las preguntas porque algunas de éstas tienen la intención solamente de confirmar la respuesta dada a otra pregunta anterior.

A continuación se presentan las preguntas fundamentales y las respuestas constantes o significativas que aportaron los encuestados. En otro apartado procederemos al análisis e interpretación.



### Cuestionario para docentes

Pregunta: ¿Qué es para tí la educación?

Respuestas:<sup>3</sup>

M1 Es sacar adelante a todo ser humano, porque si una persona no se educa, no es nada en la vida.

M2 Es la transmisión de conocimientos de una generación a otra.

M3 Saber inducir al niño, del niño al maestro.

M4 Es el segundo recurso que recibe en la escuela.

M5 Para mí la educación es algo de educar.

M6 Para mí la educación es todo aquello que está rodeado de una familia, quien nos está educando para estar bien educada.

M7 Es el comportamiento de cada persona.

M8 Para mí la educación es el respeto

M9 Es mejorar la conducta.

Pregunta: ¿Cuáles son para tí las características del indígena en su ideología, política y otras?

Respuestas:

M1 En su ideología seguir la tradición de sus padres y conservar algunas ideas.

---

3. Las respuestas se señalan con las siguientes claves: M si es maestro, P si es padre, E si es estudiante; 1, 2, 3, etc. indican el número de respuesta que corresponde.

M2. Siempre piensa en el mañana, en cuanto a lo social debido a su religión son muy distantes y en lo político se organizan para apoyar a su partido.

M3 Pues ellos piensan de diferente manera; pues se considera que tienen diferentes ideologías.

M4 Por la falta de preparación su ideología es diferente, en lo social se relacionan únicamente con la persona de su comunidad. En lo político participan activamente para el cambio de su comunidad eligiendo a sus gobernantes.

M5 En lo social porque ahí hablan.

M6 Son celosos de la lengua que hablan, tratan de rescatar sus signos lingüísticos, en lo social rescatan sus tradiciones, fiestas y costumbres; en lo político nombran sus dirigentes por su conducto.

M7 En su ideología es receloso de sí mismo. No permite aceptar ni un poco de error, en lo social es arrebatador, prepotente, calumniador y poco positivo, y en lo político instrumenta argumentos para atacarse entre sí, pero nunca para mejorar la calidad de vida en un sentido común y si lo hace pero en un 40% casi no quiere participar.

M8 Que todos tienen diferentes ideas y nunca están de acuerdo. En lo social es que todos comparten lo tradicional y en lo político es participativo.

M9 Ideológicamente la gente indígena todavía piensa de una manera diferente, es impuesto por los opresores: en lo social es aún rechazado por los opresores y en lo político, no deciden por ellos.

Pregunta: ¿Qué entiendes por didáctica?

Respuestas:

M1 Son métodos para el empleo del trabajo.

M2 Es la utilización de métodos pedagógicos.

M3 Es la meta que uno debe de seguir.

M4 Es la secuencia a seguir para llegar a un determinado fin.

M5 Es la utilización de material didáctico en el grupo para la transmisión de conocimientos al niño, que puede ser a través de dibujos.

Pregunta: ¿Qué has hecho para mejorar tu trabajo dentro de la comunidad y fuera de ella?

Respuestas:

M1 En primer lugar cumplir todos los días laborales, así como continuar con mi preparación.

M2 Llevarme bien con los padres de los alumnos, así como con las demás personas y seguir estudiando para mejorar el trabajo.

M3 Organizarme lo mejor posible, colaborando cuando me sea invitado. También leyendo revistas y periódicos para apoyarme en alguna dificultad que se me presente.

M4 Primeramente dar oportunidad a los padres de familia, si están de acuerdo en que sus hijos lleven una educación bilingüe bicultural, así como trabajar con los materiales de la comunidad.

M5 Participar de una manera desinteresada en el mejoramiento de la calidad de vida en todos los sentidos.

M6 Ser responsable, estar más pendiente de mi trabajo.

M7 He formado grupos de jóvenes para alfabetizar a los que no saben leer ni escribir. En asamblea de padres de familia los he orientado en la educación de sus hijos, haciendo cumplir así el artículo tercero constitucional.

Pregunta: ¿Qué significa para tí ser maestro indígena en el aspecto social, económico y político?.

Respuestas (respecto del aspecto social):

M1 Ser sociable con los padres de familia para ganarse la confianza de la gente.

M2 Darme a conocer socialmente y apoyar a la comunidad en los problemas de cualquier índole.

M2 Convivir con mis compañeros maestros.

M4 Para mí la socialización es importante porque es otra de las formas que un maestro puede ascender ya que se puede llegar a tener puestos políticos en el cual uno se beneficia.

Respuestas (respecto del aspecto económico):

M1 Tener un trabajo fijo y a la vez un sueldo fijo.

M2 Para empezar por el sueldo que nos dan.

M3 Es difícil sobrellevar la práctica docente ya que el sueldo que nos dan es deficiente.

M4 Es deficiente el sueldo.

M5 El sueldo es más bien una beca para continuar mi preparación.

M6 No me satisface porque el sueldo es bastante raquítico.

Respuestas (respecto del aspecto político):

M1 Como maestro ser el guía de la comunidad.

M2 Conducir a los padres de familia.

M3 Ser el gestador y orientador de la comunidad.

M4 Ser el guía de los futuros ciudadanos.

M5 Participar en los asuntos políticos del sindicato.

### Cuestionario para estudiantes

Pregunta: ¿Qué lugar ocupas entre tus hermanos?

Respuestas:

E1. El tercer lugar de 7 hermanos.

E2. El sexto lugar de 8 hermanos.

E3. El quinto lugar de 10 hermanos.

E4. Tengo 7 hermanos y soy la menor.

E5. Tengo cinco hermanos y yo ocupo el lugar mayor.

Pregunta: ¿Cuál es la ocupación de la persona que sostiene tus estudios?

Respuestas:

E1. Es de ocupación campesina.

E2. Labores del hogar y lava ropa ajena.

E3. En la agricultura

Pregunta: ¿Cuáles son tus planes al concluir tus estudios?

Respuestas:

E1. Mis planes son seguir el estudio hasta alcanzar una carrera.

E2. Salir a trabajar para ayudar a mis padres.

E3. Quisiera trabajar de magisterio y después seguir estudiando

E4. A mí me gustaría seguir estudiando si mi papá contara con dinero suficiente para mandarme.

E5. Al terminar la secundaria yo quisiera seguir estudiando si a mi hermano le alcanzara el dinero de lo que gana para pagarme mis estudios.

Pregunta: ¿Si te becaran para que continuaras estudiando, qué carrera escogerías?

Respuesta

E1. la carrera de ingeniero agrónomo.

E2. Si en caso mebecaran yo escogería una carrera de licenciado para mi futuro.

E3. Contador público.

E4. Yo escogería una carrera corta para trabajar, luego escogería la carrera de licenciado.

E5. Yo el día que tenga dinero agarraré una carrera para secretaria.

E6. De magisterio<sup>4</sup>

---

4) Esta respuesta fue la más constante. Más del 50% de los encuestados contestaron de esta manera.

### Cuestionario para padres de familia

Pregunta: ¿Qué diferencia notas entre el sistema de educación indígena y el no indígena?

Respuestas:

P1 Los maestros bilingües sí trabajan mejor, porque ellos sí se quedan en la comunidad y los no bilingües no se quedan, además a los maestros bilingües se les entiende porque también hablan el totonaco.

P2 Los maestros indígenas explican en totonaco y en español su clase por eso me parece bien y los otros maestros no hablan el totonaco, además no trabajan como los maestros bilingües porque ellos se van a la hora que quieren.

P3 Me parece mejor el sistema indígena porque así mi hijo que no sabe el totonaco aprende con los maestros.

P4 Lo que me gusta de los maestros indígenas es la forma de como nos orientan y organizan, mientras que los otros maestros además de no cumplir con su horario nos prestan poco o nada de atención cuando nos dirigimos a ellos.

P5 Además de que son puntuales los maestros bilingües ellos se quedan en las comunidades.

P6 Lo bueno de los maestros bilingües es que no les pegan a los niños ni los castigan.

P7 Me da igual que sean bilingües o no bilingües, porque los bilingües, después ya no quieren hablar el totonaco.

P8 Ahora todos los maestros son iguales, pues sólo dan la una de la tarde, corren a sus casas y no regresan hasta el

otro día, hay maestros que ni siquiera quieren quedarse en las reuniones que nosotros programamos.

Pregunta: ¿Es para usted importante que sus hijos asistan a la escuela?.

Respuestas:

P1 Que estudie para que salga a trabajar fuera, porque en el campo se gana poco dinero.

P2 Que estudie para que sea maestro y así ganar mucho dinero, porque nosotros somos pobres.

P3 Que estudie para que pueda trabajar y ganar dinero, pues así me ayudará a mantener la casa.

P4 Que estudie para que sea maestro y así tenga una seguridad de todo.

P5 Que estudie para que ya no siga trabajando en el campo como yo, porque aquí no se gana dinero.

P6 Que estudie para que se encuentre un buen trabajo.

### 2.3 Análisis e interpretación

Las respuestas que dieron los docentes bilingües a las preguntas planteadas, nos permiten percatarnos del nivel de compromiso que éstos tienen con su labor, de la claridad con la que manejan conceptos fundamentales para la profesión docente y de sus posibilidades de resolver problemas y de contribuir a la realización del proyecto educativo indígena.

Partimos del supuesto de que el docente, por realizar cotidianamente una práctica educativa, tiene claridad respecto de lo que es la educación y puede ofrecer una



definición clara de este concepto cuando se le pregunta. Sin embargo, las respuestas ofrecidas no confirman este supuesto.

Con respecto a las respuestas a la pregunta ¿Qué es la educación? nuestra interpretación es la siguiente. La respuesta M1 nos indica muy poco o nada sobre el significado de la educación; en otras palabras, revelan que en algunos maestros no hay claridad respecto de lo que es la educación y mucho menos respecto de las implicaciones que tiene la significación de este concepto en su práctica docente. Ello nos conduce a plantearnos una interrogante ¿Cómo realiza su labor en el aula un docente que no tiene claridad respecto de la función que está desempeñando?

Las respuestas M2 y M7 nos muestran que hay confusión entre educación, madurez, instrucción y transmisión cultural, lo cual nos lleva a inferir que no se entiende la función de cada uno de estos procesos y mucho menos sus interrelaciones.

Es frecuente encontrar que el docente emplea términos poco precisos para conceptualizar la educación; así, cuando M3 nos habla de "inducir al niño y de éste al maestro", da posibilidad de múltiples interpretaciones que pudieran estar alejadas de lo que realmente quiso expresar. Lo mismo sucede en M4 que define a la educación como el "segundo recurso que recibe el niño en la escuela" sin especificar "recurso" para qué y sin decir cual es el "primero".

En otros casos, para ocultar que se desconoce la respuesta a la pregunta, el encuestado recurre a incluir lo definido en la definición. Las respuestas M5 y M6 son ejemplos claros de

esto. Por último, las respuestas M8, M9 y M10 muestran una inclinación a identificar a la educación con la formación moral.

En resumen, las respuestas nos revelan que el docente bilingüe no puede aportar una definición académica de la educación (lo cual habla de su deficiente formación profesional) y que llega a confundirla con otros procesos (como la enculturación, la madurez o el desarrollo del educando). Nos revela también que se considera que la educación es un proceso que compete a la escuela y a la familia pero que termina cuando el educando ha alcanzado una cierta edad y maduración o un cierto grado de desarrollo. De aquí podemos inferir que, respecto de su propia formación, el docente considera que ésta concluye cuando ha terminado sus estudios profesionales.

De lo anterior sacamos las siguientes conclusiones. El docente bilingüe no ha logrado conceptualizar a la educación y por ende desconoce las múltiples relaciones entre este proceso y otros con los que se vincula estrechamente (como socialización, madurez, desarrollo, enculturación, instrucción, etc.). Tampoco existe la noción en el docente de lo que significa "educación permanente" y ello implica que no se percata de que su formación es algo que está en continuo movimiento y en relación dialéctica con su cultura y su proyecto social. Asimismo, parece claro que acepta que la educación compete a la familia y a la escuela pero no manifiesta tener conciencia del papel educativo de otras

instituciones como la iglesia, los partidos, los medios de comunicación, etc. Aunque "intuitivamente" vincula a la educación con un proceso formativo que modifica el comportamiento del educando y repercute en sus relaciones con los otros, no parece que tenga claridad sobre la manera como se lleva a cabo ese proceso de formación. Por último, la incoherencia de algunas respuestas o su falta de contenido dan cuenta de que no ha habido la suficiente reflexión por parte del docente respecto de la función que realiza, lo cual es síntoma de que no se identifica con esa función y de que no la vincula con un proyecto social con el cual está comprometido. Esto habla, en suma, de que el docente bilingüe no ha logrado forjarse una identidad como profesional y de que su identidad indígena no es totalmente aceptada por él mismo. Quizás a este problema de identidad se debe el hecho de que mientras más se cuestiona al maestro más se obtiene como respuesta su silencio.

En las respuestas a la pregunta ¿Cuáles son para tí las características del indígena en su ideología, política y otros? se revela lo que el docente siente hacia los totonacos, mas no lo que sabe de ellos, que son aspectos muy diferentes. En este caso, también partimos del supuesto de que, puesto que los docentes encuestados proceden del grupo étnico totonaco, tienen un criterio definido acerca de ese grupo. Este supuesto tampoco fue confirmado por las respuestas obtenidas y, en cambio, lo que constatamos es que además de la falta de identidad profesional el docente

bilingüe está experimentando una creciente pérdida de identidad cultural.

Las respuestas a las preguntas que interrogan sobre la didáctica y su labor educativa, ponen de manifiesto la confusión del docente respecto de otros conceptos fundamentales en su labor, como son: *recursos, técnica, método, metodología y didáctica* propiamente dicha. Las respuestas M1, M2 y M4 identifican a la didáctica con el método, la M5 con los recursos y la M4 con la finalidad de la educación. Sin embargo, ninguna de ellas hace referencia a los saberes en los que se fundamentan los métodos y técnicas y que forman parte de la didáctica. Además, puesto que no distinguen con claridad entre esos conceptos, tampoco pueden interrelacionarlos y ello repercute negativamente en su labor.

Por lo que se refiere a las respuestas que dieron los docentes sobre cómo mejorar su trabajo, dentro de la comunidad y fuera de ella, nuestra interpretación es la siguiente. Los docentes dan prioridad a las actividades sociales y administrativas, entre otras, por encima de las propiamente pedagógicas. Ello se observa en su insistencia en mejorar en su cumplimiento, en su interacción con los padres de familia, en su participación en elevar la calidad de vida de la comunidad y su forma de organización. Si bien es cierto que estas tareas forman parte importante de su quehacer docente, llama la atención que no se haga señalamiento alguno

sobre la cuestión fundamental que es la promoción de los aprendizajes.

La docencia es una actividad amplia y compleja que implica identidad profesional y conocimientos sobre el trabajo que hay que realizar y la forma de hacerlo. Ser puntual en el trabajo, tener buenas relaciones tanto con los alumnos como con el resto de los habitantes de una comunidad, y ser un buen organizador es apenas una mínima parte de la labor docente en el aspecto social. Por lo tanto, podemos afirmar que los docentes encuestados no llegan, en su reflexión, hasta la esencia misma de la labor educativa.

Respecto de las respuestas a la pregunta sobre el ser *docente indígena* en los aspectos: social, económico y político, se destaca un hecho relevante: el 30% de los docentes encuestados no respondieron a la interrogante, pero tampoco justificaron su omisión; sin embargo, de las entrevistas realizadas y del conjunto de las respuestas podemos inferir que encontrar la relación entre la docencia y la problemática social les resulta sumamente difícil. Ello pone de manifiesto, nuevamente, su deficiente formación.

Por otra parte, en las respuestas que se dieron resalta que el concepto de *lo social* es sumamente restringido. Así por ejemplo, hay quienes identifican lo social con la buena convivencia o con la buena comunicación que se da con los padres de familia o con las buenas relaciones con la comunidad, especialmente con la parte de ella que son los adultos. Otros conciben lo social como el conjunto de medios

que les permiten ascender económica y políticamente o por lo menos darse a conocer. De esto se deriva la siguiente conclusión: los maestros, cuando se refieren al aspecto social de la docencia, ponen énfasis en la confianza de los adultos pero no de los niños, y ello nos hace suponer que detrás del interés del docente en mantener una buena relación con los padres de familia está también el interés de ascender políticamente y de obtener beneficios personales, más que de procurar una buena formación a los educandos. En otros términos, muchos maestros consideran a la docencia indígena como un "trampolín" para sus propios objetivos; la realidad refuerza esta idea cuando nos muestra que en la región, doce docentes ocupan puestos políticos, entre presidentes y regidores, de los diferentes municipios.

Este concepto de lo social, que parece predominante, va en detrimento tanto del interés del docente en los aspectos pedagógicos, como de su actualización permanente, todo lo cual repercute en su trabajo con los niños. Además pónese de manifiesto que una cosa es lo que los docentes dicen que hacen, otra cosa es lo que realmente hacen y otra más lo que creen que deben hacer. A ello podemos agregar que con un concepto tan restringido, difícilmente puede el docente entender la significación de la ideología dominante y de la hegemonía vigente y de las implicaciones de éstas en su práctica educativa. En otras palabras, no se percata de que a esa ideología obedecen sus actitudes y sus intereses, el

currículum con el que trabaja y los métodos y criterios que emplea para la enseñanza y la evaluación (Apple, 1987: 55).

La significación que en lo económico tiene la docencia indígena para los encuestados es, según nuestra interpretación, la siguiente. La mayoría de los maestros indígenas ven en la docencia una posibilidad de obtener un sueldo superior al que podrían obtener en otras actividades dentro de su comunidad y asumen esta tarea más por presiones económicas que por vocación. Las consecuencias de esto, como se infiere de las respuestas, consisten fundamentalmente en:

- a) cuando la preocupación fundamental es el sueldo, pasa a segundo lugar el interés por solucionar los problemas educativos;
- b) la tarea docente, que es de por sí difícil, se ve como una carga que hay que "sobrellevar" de cualquier manera (lo que hace suponer que el docente planea y reflexiona poco sobre los métodos y los contenidos de enseñanza, y más bien "la va llevando" como puede);
- c) si el interés económico es prioritario y el sueldo es insuficiente -como sucede en la realidad- el docente tiende a considerar insatisfactorio su trabajo y pierde el interés por entenderlo y hacerlo de la mejor manera posible;
- d) el docente poco preocupado por lo pedagógico no se percata de la oportunidad que tiene de ayudar a su propio grupo étnico mediante su labor docente;
- e) el docente desinteresado en su labor tiende a pensar que la preparación que debe lograr es en su beneficio y no en el de sus alumnos (no es raro encontrar que muchos docentes se preocupen por realizar estudios ajenos al

quehacer educativo), y f) el énfasis en lo económico repercute en una tendencia al *chambismo*. En conclusión, no podemos ignorar que la situación económica empuja al joven bilingüe a buscar la solución que ve como preferible respecto de otras; tampoco se puede negar que el sueldo del docente es *raquítico*. Sin embargo, la sobrevaloración de lo económico conduce a la desatención de la tarea docente y ello repercute en el aumento del fracaso escolar.

En relación con las respuestas que se dieron acerca de la significación política que tiene para el maestro la docencia indígena, hacemos la siguiente interpretación. El docente considera que su función principal es el de ser *guía y orientador de la comunidad* o tener a su cargo la *conducción de los padres de familia*. En otros términos, concibe a la tarea docente como un liderazgo de la comunidad, lo cual es coherente con la significación social que le da a la docencia y de la cual nos ocupamos previamente. Por este interés en desempeñar este papel, suele desatenderse la formación del niño y en cambio se atiende a los aspectos burocráticos de la docencia, por lo que no resulta extraño que el docente se convierta más en informador que en formador.

La función política que el maestro le asigna a la docencia, también llega a identificarse con una función gestora. La realización de esta idea la vemos frecuentemente en la realidad cuando encontramos docentes que pretenden decidir y resolver los asuntos de la comunidad. De esta manera, en lugar de realizar una tarea educativa que



favorezca la libertad de los miembros de la comunidad y sus propias formas de expresión, obstaculiza su independencia y autonomía (Freire, 1985: 110).

En síntesis, el significado del *ser docente indígena*, según los resultados de nuestra encuesta, apunta más a las consideraciones de asegurar un sueldo decoroso, de tener oportunidades de ascender políticamente o de pertenecer a un gremio *prestigiado*, que a la intención de asumir con dedicación y compromiso la tarea de formar estudiantes y de participar en un proyecto de educación indígena.

Las respuestas que emiten los estudiantes indígenas aparentemente no tendrían significación para el tema que nos ocupa, sin embargo resultan relevantes porque en ellas se expresa el pensar, sentir y desear de la comunidad, se pone de manifiesto la situación crítica en la que viven y la idea que predomina en la comunidad acerca de la docencia.

Lo que contestaron en relación con la primera y la segunda pregunta es un indicador de que las familias indígenas siguen siendo muy numerosas y de que frecuentemente los hijos mayores, aún cuando no hayan obtenido la mayoría de edad, se ven obligados a truncar sus estudios para trabajar y contribuir al sostenimiento de la familia. También revela que incluso quienes asisten a la escuela realizan trabajos para aumentar el ingreso familiar o apoyar en los quehaceres de la familia. En otras palabras, los niños indígenas no son estudiantes de tiempo completo y su situación económica les

significa graves obstáculos para el estudio (especialmente a los hijos mayores).

Por otra parte, cabe señalar que la encuesta mostró que la mayoría de los padres de los encuestados se dedican al trabajo del campo, sin que ello signifique que todos posean tierra para cultivar (muchos de ellos dedican un tiempo para trabajar su propia tierra o tierra rentada y otro tiempo para trabajar en la tierra de otros como jornaleros o para realizar otras tareas fuera del campo que les permiten adquirir un ingreso extra, aunque éste generalmente sea sumamente bajo).

También se da el caso de que cuando el estudiante carece de padre o éste padece alguna invalidez es la madre quien desempeña actividades para el sostenimiento familiar: cultivo de tierra propia o rentada; trabajo como jornalera en el corte de chile, café, tabaco y limón; otros trabajos (como el de lavandera), etc. Todo ello además de dedicarse a las labores del hogar. Cuando este es el caso, es casi seguro que los hijos tengan que colaborar con la madre en sus múltiples tareas y abandonar los estudios.

Las respuestas que obtuvimos a la tercera pregunta ponen de manifiesto que muchos de los estudiantes indígenas albergan una esperanza de superación académica; esperanza que las más de las veces se ve frustrada, especialmente -como manifiestan los casos E4 y E5- por la falta de dinero. A ello se debe también que algunos de ellos -como el caso E2- se resignen a la imposibilidad de continuar estudiando y que

vean como única opción la de trabajar para ayudar a sus padres. Respuestas de este tipo nos muestran que en la situación tan miserable en la que viven, los estudiantes indígenas perciben que hay otras necesidades (alimento y ropa) cuya satisfacción es más urgente que la de la necesidad de continuar estudiando.

Aunque en algunos casos -como el E3- existe la idea de que es posible combinar trabajo y estudio, la realidad se encarga de mostrar que esta posibilidad muy rara vez se realiza pues, por una parte, sólo en el medio urbano es posible encontrar trabajos de medio tiempo y, por otro, estos resultan tan mal pagados que en poco tiempo el estudiante tiene que abandonar la escuela.

Por lo que se refiere a las respuestas a la última pregunta, nuestra interpretación es la siguiente: aunque un buen número de estudiantes manifiestan sus deseos de dedicarse al magisterio, esta respuesta no obedece a una auténtica vocación, sino más bien a la idea de que dedicarse a la docencia significa una posibilidad de tener un ingreso ligeramente mejor que el que se obtiene en el trabajo del campo. Esta interpretación se apoya en el hecho de que otros estudiantes vieron en la posibilidad de una beca para realizar otros estudios, la "realización de sus sueños". En otros términos, el trabajo docente no forma parte del "sueño" de la mayor parte de los jóvenes indígenas, de su proyecto de vida, sino que más bien se ve como una posibilidad a la que se ve forzado por las circunstancias.

Las respuestas a las cuestiones planteadas a los padres de familia nos muestran algunas diferencias en relación con lo que los maestros dicen respecto de su quehacer. A continuación presentaremos nuestra interpretación de estas respuestas.

Las respuestas a la pregunta que se les planteó sobre las diferencias entre el subsistema de educación indígena y el no indígena, nos permiten derivar las siguientes conclusiones. La mayoría de los encuestados consideran favorable que sus hijos estudien en escuelas del subsistema de educación indígena; sus respuestas dan a entender que en las escuelas no indígenas los docentes les exigen a los niños que no hablen su lengua materna y la resistencia de éstos provoca represión y castigos físicos, además de que, al no propiciarse una buena comunicación, se les trata despectivamente (llamándoles "tontos") y se les discrimina. Esto es corroborado con los datos que se pueden consultar en los archivos y que muestran que en escuelas no indígenas los niños totonacas repetían hasta 3 o 4 veces un mismo grado. En síntesis, para los padres de familia resulta fundamental que exista una buena comunicación en el aula y que el docente comparta la cultura del educando.

Lo anterior no significa que los padres tengan una imagen idealizada del docente bilingüe, pues algunas respuestas muestran lo contrario. De esto podemos inferir que la imagen

que se tenga del maestro depende en buena medida de la forma en la que realiza su trabajo.

En torno a las respuestas que dan los padres sobre la importancia de que sus hijos asistan a la escuela resulta muy revelador que prácticamente en todas ellas se pone de manifiesto que el significado que tiene la docencia para los padres de familia se reduce a lo económico.

La razón de lo anterior puede atribuírsele a una conjunción de factores. Por una parte, influye el hecho de que el modo de producción imperante es capitalista y, en él, necesariamente se requiere el dinero para satisfacer las necesidades; a ello se agrega la situación de miseria en la que viven las comunidades indígenas por haber sido despojadas de sus medios de producción (lo cual no puede resarcirse con tierras ejidales improductivas). Por lo tanto resulta lógico que se vea en la educación sobre todo un medio para resolver las carencias.

Por otra parte, también resulta importante la ideología dominante que penetra no sólo en las zonas urbanas, sino también en las más apartadas comunidades rurales e indígenas, a través de los diferentes medios de comunicación y de otros aparatos ideológicos, entre los que sobresale la escuela sobre todo porque contribuye a reforzar las desigualdades que se generan y reproducen mediante las relaciones de producción.

Se nota en las respuestas de los padres de familia que en ellos influye fuertemente la visión que tiene el propio

docente de su labor y el peso que le da al factor económico. Por ello, los padres aprecian el significado económico de la docencia, pero no la magnitud e importancia que implica la labor magisterial para el medio indígena que, desde nuestro punto de vista, tendría un sentido más humanitario en la medida en que el individuo que se dedica a la docencia puede actuar en su sociedad, concientizarse de la situación y contribuir a transformar esa sociedad para "perder el hambre", "el miedo al mundo" y ganar "la libertad de su expresión" (Freire, 1985: 108).

### CAPITULO 3. EL INDIGENA Y EL DESARROLLO ECONOMICO DE MEXICO

#### 3.1 La condición indígena en el capitalismo dependiente

Con respecto al docente indígena podemos considerar dos aspectos fundamentales: su identidad indígena y su identidad docente. En otras palabras, podemos referirnos a él en relación, primeramente, con las características que lo identifican como integrante de una sociedad étnica y, en segundo término, por la forma en que asume su tarea como profesor.

Como se desprende de la encuesta aplicada, la docencia del maestro bilingüe se caracteriza por los siguientes rasgos: cuenta con una insuficiente preparación académica para interpretar los contenidos temáticos de los planes y programas de estudio y para resolver los diversos problemas que enfrenta en el aula; carece de elementos teóricos y metodológicos para realizar una práctica educativa adecuada a las características, necesidades e intereses de los educandos; sus nociones sobre educación y didáctica son confusas e insuficientemente fundamentadas; se encuentra más preocupado por su situación económica, su posición social y sus perspectivas políticas que por contribuir a un proyecto educativo indígena y promover el aprendizaje en los estudiantes, hasta el punto que esta tarea -que es la fundamental de la docencia- es relegada o asumida sin compromiso.

Lo que acabamos de mencionar se explica no sólo por el proceso formativo del docente bilingüe -al que nos referiremos posteriormente- sino también por su condición indígena que implica la interrelación, en un proceso histórico, de aspectos físicos y raciales con factores sociales, políticos y económicos. Considerando estos factores, es que afirmamos que la condición indígena tiene una pertinencia de clase social, es decir, el indígena está situado en la trama de los poderes de clase.

Hablar de pertinencia de clase del indígena significa entonces considerarlo como *trabajador*, y mayoritariamente, como trabajador del campo (aunque como resultado de migraciones muchos indígenas forman parte de la población marginada de las zonas urbanas). Esto se debe a que el modo de producción que impera en México es el capitalismo y, empleando la terminología del marxismo, podemos hablar de dos clases: la clase capitalista y la clase trabajadora. El indígena pertenece a la segunda, puesto que es el que ha sufrido la desposesión de los medios de producción<sup>1</sup> y es explotado a la manera capitalista (además de sufrir la

---

1. Según Sergio Bagú, aunque Marx no da una definición clara de clase social, existen líneas generales en la obra de éste último que permiten identificar lo que es una clase social. Cabe señalar, al menos, los siguientes elementos: para que haya clases se requiere de una *desposesión inicial* de unos por otros, lo cual implica una *relación de conflicto*; también se requiere que unos individuos se vean obligados por otros, por la vía de la *coerción institucionalizada*, a realizar *determinadas funciones* en beneficio del sector o grupo humano que ha salido triunfante en el conflicto; y como resultado de lo anterior, tiene lugar una *distribución desigual del poder y del excedente económico*. (Bagú, Sergio. cit. en Curiel: 1981, pp. 267-268).



dominación desde otras perspectivas no capitalistas). Por lo tanto la condición indígena conlleva todas las desventajas que tiene para el trabajador el modo de producción capitalista.

Pero si a lo anterior se le añade que el capitalismo imperante es de carácter dependiente, y que la dependencia se realiza mediante la transferencia de valor que se funda en la sobreexplotación de la mano de obra,<sup>2</sup> fundamentalmente campesina e indígena, entonces no es difícil entender la situación de extrema pobreza y extrema subordinación que implica la condición indígena.

La división en clases implica una estratificación de los diferentes grupos sociales que se encuentran jerarquizados como en una escala. Dependiendo de la situación en esa escala unos grupos son dominantes y otros son dominados por los primeros (Puiggros 1980:20). La movilidad social depende

---

2. De acuerdo con T. Dos Santos, la dependencia radica en que la economía de una nación es condicionada por el desarrollo y expansión de otras economías a las cuales ha estado sometida. Además la dependencia implica la división internacional del trabajo. que permite que los países condicionantes se manifiesten como dominantes por cuanto disponen de un predominio tecnológico, comercial, de capital y sociopolítico (Dos Santos, 1987: pp. 305-309).

Según Mauro Marini, la dependencia se define por una relación de subordinación de unas naciones con respecto a otras y el núcleo esencial de esa dependencia es la transferencia de valor. A partir del siglo XIX, Latinoamérica proveyó de alimentos a los países industrializados y con ello favoreció la expansión cuantitativa de la producción de esos países y contribuyó a que el eje de la acumulación de la economía industrial se desplazara de la producción de plusvalía absoluta a la de plusvalía relativa, mientras que en los países dependientes la plusvalía se generaba gracias a la sobreexplotación de la fuerza de trabajo. (Marini 1985: pp. 16-18 y 34-41).

también del nivel en el que los grupos se encuentran ubicados en dicha escala. Basta ver el grado de pobreza y explotación que sufren los indígenas para inferir que sus posibilidades de movilidad social son mínimas.

La clase dominante es la clase capitalista, cuyo proyecto se centra en la acumulación de capital. Dicha clase está muy lejos de tomar en consideración los múltiples problemas de lo que ese proceso de acumulación significa en los grupos indígenas y la manera como impacta en su forma de vida. La clase dominada es la clase desposeída de los medios de producción, la clase trabajadora. En esa clase se ubican los grupos indígenas a los que podemos considerar como un sector doblemente oprimido porque, además de sufrir la explotación capitalista, es discriminado por sus características naturales y culturales, y tal discriminación proviene ya no sólo de los capitalistas sino también de diversos grupos y estratos sociales no indígenas.

La dominación de corte capitalista tiene su base "en la apropiación privada de la plusvalía, pero se ve fuertemente reforzada por diferentes aparatos ideológicos, como la iglesia, la escuela y los medios de comunicación masiva (Althusser, 1984: 108-110). Los aparatos ideológicos contribuyen a ocultar las diferentes formas de sometimiento a las que son sujetas las clases dominadas y a dar una apariencia de "igualdad" en la participación y en las oportunidades.

Para exponer los elementos fundamentales de la condición indígena se hace preciso recurrir a dos concepciones diferentes de las relaciones económicas y su vinculación con lo político. Dichas concepciones nos remiten a dos tipos de teorías: la del Desarrollo y la de la Dependencia.

Mientras que la Teoría de la Dependencia funda la riqueza de las naciones altamente tecnologizadas e industrializadas en la transferencia de valor, con la consecuente subordinación de otras naciones (Dos Santos, 1987: 305), la Teoría del Desarrollo descansa en la suposición de que una sociedad llamada atrasada o tradicional puede convertirse en una sociedad moderna o desarrollada (Dos Santos, 1987: 281). Se trata, pues, de enfoques explicativos irreconciliables. En este trabajo nos referiremos a ellos de la siguiente manera: la política económica de nuestro país, por lo menos desde los años cuarenta, se ha ceñido a la idea de la necesidad de "modernizar" a la sociedad mexicana; en otros términos, ha obedecido a una idea que resulta central en la Teoría del Desarrollo. En cambio, la Teoría de la Dependencia nos permite hacer la crítica de esa visión "desarrollista" que ha dominado la política económica de nuestro país durante muchos años.

De acuerdo con nuestra interpretación, el concepto de "desarrollo" que ha predominado en nuestro país se funda en el siguiente supuesto: los distintos sectores sociales tienen que participar en las transformaciones cualitativas, así como en los incrementos cuantitativos, que permitan alcanzar

el equilibrio de todos los sectores sociales, procurando cambios sociales y culturales, conjuntamente con el crecimiento económico.

Desde una perspectiva crítica, esta concepción desarrollista ha tenido en nuestro país tres implicaciones.

1) La estrategia del Estado<sup>3</sup> para absorber y neutralizar el malestar de los grupos sociales subordinados, ha consistido en institucionalizar los problemas de los grupos subordinados y, por ende, los de los campesinos que incluyen a los indígenas; muestra de esto es la creación de instituciones como el Instituto Nacional Indigenista (INI), la Dirección General de Culturas Populares (DGCP), el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA), Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI), que tienen cobertura en diferentes regiones del país.

2) Se induce a los grupos subalternos a una determinada forma de consumo que favorece a las multinacionales y a sus agentes nativos, por cuanto estos son proveedores de la tecnología, la maquinaria y los múltiples insumos. Así por

---

3. Asumimos la definición de Miliband en el sentido de que el término "Estado" designa "a cierto número de instituciones particulares que, en su conjunto constituyen su realidad y ejercen influencia unas en otras en calidad de partes de aquéllo a lo que podemos llamar sistema de Estado. Las instituciones en las que recae el "poder del Estado" son, según este autor: el gobierno ("el que habla en nombre del Estado"), la administración pública, el instituto armado y la policía, el poder judicial, el gobierno subcentral y las asambleas parlamentarias. Además el sistema estatal, no es sinónimo de sistema político. En este último figuran muchas instituciones, partidos y grupos de presión que tienen importancia en la actividad política y afectan vitalmente a las operaciones del sistema estatal (Miliband, 1985: 50-55).

ejemplo, los programas estatales de construcción de vivienda requieren de la tecnología y los insumos -vidrio, concreto, plásticos, refacciones, etc.- que provee la clase capitalista. No es raro que cuando las crisis económicas se vuelven más agudas, se realicen más programas de desarrollo social; programas que rara vez benefician de manera permanente a las comunidades y que no contribuyen a superar la miseria en la que éstas viven. Otro ejemplo es el de la publicidad que por los medios masivos de comunicación induce a las clases desposeídas al uso de determinados productos, muchos de ellos innecesarios; de esta manera se genera un consumo que sólo beneficia a la clase capitalista (Gómez Jara 1981:16).

3) Los diferentes mecanismos que supuestamente favorecen el desarrollo, en realidad refuerzan la dependencia. Dichos mecanismos, entre los que están: la deuda externa, la inversión externa, la "ayuda" externa y el "libre" comercio, contribuye a crear falsas expectativas con respecto a la posibilidad de que México tenga un desarrollo económico autónomo.

En estas condiciones, la educación se convierte en un elemento que refuerza las desigualdades originadas en la división en clases, no sólo a partir del *curriculum*, sino también mediante los mecanismos evaluativos de admisión, selección y promoción de los estudiantes. Además, las instituciones educativas operan como aparatos ideológicos y

contribuyen a la despolitización de las clases subalternas (Dos Santos 1980:283).

En la concepción desarrollista, la educación cumple, además del papel que hemos mencionado, el de garantizar una mayor calificación de la fuerza de trabajo y la de preparar los recursos humanos que son incorporados al mercado ocupacional. Esto se basa en el supuesto de que una fuerza de trabajo más calificada da por resultado una mayor capacidad productiva de los individuos y, consecuentemente, mayores tasas de crecimiento de la producción, y de que ello repercute en incrementos a la remuneración del trabajador y, por ende en la mejor distribución del ingreso.

La realidad, sin embargo, ha mostrado que dicho supuesto es un mito, y que la política educativa que se ha aplicado dista mucho de contribuir a la realización de los valores proclamados, especialmente el de la justicia.

En suma, los diferentes modelos económicos aplicados en México, son modelos desarrollistas que han contribuido a la acumulación capitalista, en beneficio de una clase -y a veces sólo en beneficio de algunas fracciones de la clase capitalista-, en detrimento de la clase trabajadora y de los grupos sociales que la conforman. También han significado la imposibilidad de lograr un desarrollo socioeconómico y político independiente. Y, por último, dichos modelos se han visto reforzados por el sistema educativo, de manera tal que los grupos subalternos tienen un acceso restringido al

sistema educativo, especialmente en los niveles medio y superior.

### 3.2 Política, educación y modelos de desarrollo económico en México

En los últimos 50 años, según el investigador Javier Mendoza, en México se han aplicado tres modelos de desarrollo económico: a) el modelo de desarrollo estabilizador; b) el modelo de desarrollo compartido, y c) el modelo de desarrollo modernizador. El primero se instrumentó desde 1940 hasta 1970, el segundo se aplicó en el sexenio 1970-1976, y a partir de 1976 predomina el tercero de los modelos (Mendoza 1970:3)

La aplicación de cada uno de estos modelos ha dado como resultado un determinado ejercicio del poder y de la administración pública y una determinada política educativa. En otras palabras, la educación no debe analizarse como un fenómeno aislado de lo político y lo económico. Por ello, a continuación nos referiremos a estas relaciones.

El antecedente inmediato de la política desarrollista se encuentra en el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940). Durante el período presidencial de Cárdenas, las clases subalternas tenían todavía las expectativas que generó el proyecto social de la Revolución Mexicana que se centraba en la demanda de justicia. La escuela rural fue uno de los productos sociales de ese movimiento; ella significó atención educativa para una gran cantidad de mexicanos que antes no la

tenían, a la vez que aportó elementos para mejorar el nivel de vida de las comunidades sin modificar sus hábitos y características culturales.

La política cardenista se centraba en un proyecto nacional independiente y, en el ámbito de los programas sociales, incluyendo la educación se buscaba responder a los intereses y necesidades de las clases trabajadoras.

Al iniciar el gobierno de Manuel Avila Camacho (1940-1946) ese proyecto nacional fue dando lugar a un nuevo proyecto político vinculado con las necesidades del moderno desarrollo capitalista (Castillo 1976:383). El principio que orientó la política durante ese sexenio, fue el de la "Unidad Nacional", por encima de los conflictos de clase; principio que se reforzó con los acontecimientos y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial y que se tradujo, en el ámbito de la educación en "la escuela del amor" y en la modificación del Artículo 3o. (1946).<sup>4</sup> Con el principio de la "Unidad Nacional" se pretendía evitar los conflictos de orden interno en los que se enfrentaban las clases trabajadoras con la burguesía y resistir las presiones externas que eran efecto de la guerra.

La Segunda Guerra Mundial obligó a los países beligerantes, especialmente a los desarrollados, a encauzar sus esfuerzos hacia la fabricación de materiales para la guerra. México, como aliado de Estados Unidos se vió en la necesidad de apoyar a este último con la fabricación de

4. En 1934 el Artículo 3o. se había reformado para establecer la educación socialista. En 1946, se volvió a reformar ese artículo para quitarle a la educación el carácter socialista.

obvio

112132



productos industriales. Ello provocó la escasez de estos productos en nuestro país e hizo necesario incrementar en todo lo posible la capacidad industrial, de tal modo que se recurrió a los integrantes de la población rural e indígena para que participaran como obreros en las fábricas. La ventaja que encontraban los capitalistas en este hecho era que, además de que se les pagaba menos que a los trabajadores del medio urbano, se pensaba que no ocasionarían conflictos, ni se manifestarían en contra de sus patrones.

Para lograr efectivamente la unidad nacional, así como la industrialización del país, era necesaria una "política de equilibrio", como le llamaba Avila Camacho, congruente con un nuevo modelo de desarrollo capitalista, que al mismo tiempo que asegurara el crecimiento económico del país, sentara las bases de una alternativa económico-social para los siguientes gobiernos (Solana 1981:308). Esto requería adaptar la educación a los propósitos políticos y económicos; el sistema educativo tenía que dar respuesta a las necesidades de la clase dominante y los programas de estudio debían ser congruentes con las necesidades de industrialización y de despolitización de las clases trabajadoras.

En consecuencia, la educación dejó de ser el arma de los trabajadores para luchar contra la dominación capitalista, como lo fue en el periodo de Cárdenas. Con Avila Camacho, la educación se convierte abiertamente en un instrumento al servicio del capital y la finalidad educativa se resume en

forjar el tipo de hombre que exigía el desarrollo económico del país: el trabajador técnico (Solana:315).

Desde 1940, los que dirigían y dirigen económica y políticamente el país, han favorecido la acumulación del capital y la concentración de la riqueza y del poder en una minoría. En cambio, quienes con su trabajo han creado la riqueza, se han visto marginados de los beneficios de ésta y de la participación en las decisiones.

Por lo que se refiere a la política educativa, ésta se ha desarrollado acorde con el modelo económico y con la política general. En síntesis, podemos afirmar que dicha política ha impulsado que la preparación de los profesionistas y técnicos que egresan de los establecimientos de educación superior responda a los intereses de la clase capitalista y del grupo en el poder; al mismo tiempo, se ha mantenido el control estatal de la educación básica y de la educación normal en todos sus aspectos (desde los contenidos y métodos de enseñanza, hasta los calendarios y la presupuestación de los programas educativos conforme a los recursos de cada región (Rocha, 1983: )) y se ha cuidado que los contenidos de los programas de estudio y libros de texto obligatorios no impliquen una ideología que vaya en contra de los intereses de la clase dominante.

La concepción desarrollista que ha predominado y la aplicación de las tesis que esta concepción implica, además de la concentración de la riqueza y el poder, ha provocado la pauperización creciente de amplias capas de la población, la

proletarización de diversos grupos sociales. Esto ha significado alteraciones de la estructura económica y social, cambios en el ejercicio del poder y modificaciones en la política educativa. Se trata, pues, de una interrelación estrecha entre el ámbito económicosocial, el político y el educativo que hace necesario trabajar estos elementos no en forma separada sino como una totalidad.

No obstante que nuestro análisis no privilegia necesariamente lo económico, sí se puede decir que los diferentes regímenes, desde la década de los 40, han tenido una perspectiva economicista que ha impactado fuertemente en la educación, como puede observarse en el gobierno de Avila Camacho y de quienes lo sucedieron en el poder.

Durante el gobierno de Miguel Alemán Valdés (1946-1952), se insistió en la necesidad de formar cuadros técnicos de manera urgente para apoyar la industrialización del país. También en el régimen de Adolfo Ruíz Cortinez (1952-1958) empezó a notarse la expansión en la matrícula en todo el sistema educativo, expansión que respondió a ese mismo proceso y a la necesidad de "modernización" cultural e ideológica que lo acompaña.

Posteriormente, Adolfo López Mateos (1958-1964) continúa en esta dirección, como se infiere de la afirmación siguiente que aparece en uno de sus discursos: "que la enseñanza y la preparación técnica, tanto como la proporcionada y conveniente inversión, son las bases primordiales para el acelerado desarrollo Nacional".

Gustavo Díaz Ordaz, en el sexenio 1964-1970 continuó en la misma línea de procurar que la educación diera respuesta a las necesidades del desarrollo económico (Raby 1974: 48). Sin embargo, durante este periodo, ya se hacía previsible el cambio del modelo de desarrollo. Varios fueron los factores que hacían urgente ese cambio: a) el crecimiento económico acelerado que se había procurado, fue en detrimento de la distribución del ingreso, con sus consabidos efectos - pobreza, marginación social creciente, y concentración del capital en pocas manos-; b) el descuido de las actividades agrícolas como consecuencia del impulso a la industria, de la migración de muchos campesinos a las ciudades y de los bajísimos ingresos que percibían las familias rurales, c) el movimiento estudiantil de 1968 que fue una de las manifestaciones más agudas y evidentes de la crisis económica, política y social del país.

El modelo de desarrollo compartido surgió en el sexenio de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976). Este régimen inicia una serie de reformas económicas con el fin de frenar los grandes problemas sociales que existían en el país, sobre todo a consecuencia de la estrategia de industrialización que siguieron los gobiernos anteriores y que junto con la desatención al sector rural, implicó una pérdida en la capacidad de empleo en las ciudades.

Aunado al cambio de modelo económico se generó una profunda reforma educativa en educación básica y normal, como una respuesta institucional a las demandas sociales,

políticas y económicas de la población de los centros urbanos del país. Esta reforma se sustentó en la idea de que "la educación debe ser para el desarrollo, pero el desarrollo se logra por medio de la industrialización y la industrialización depende de la tecnología" (Castillo, 76: 369). En otros términos, la tecnología se convirtió en la finalidad última de la educación y la reforma educativa se orientó a que los sujetos de los grupos subalternos se incorporaran de manera más efectiva al proceso de desarrollo capitalista. En suma, el modelo de desarrollo compartido, representó también un proyecto de desarrollo capitalista, sólo que con mayores oportunidades de empleo.

Se siguió una estrategia consistente en reactivar la vida económica, incrementando la participación del Estado en la economía a través del aumento del gasto y la inversión públicos. Esto se hizo con base en un mayor endeudamiento del Estado y en un aumento del circulante en el mercado, con lo que se llegó a un intolerante déficit del sector público y a elevados niveles de inflación (Mendoza 1980:15)

El modelo de desarrollo modernizador, surge a partir del gobierno de José López Portillo (1976-1982). Este régimen intenta establecer una política "realista" que implicaba - supuestamente- "dejar atrás el tiempo de la demagogia y el populismo"; se buscó realizar una acción política "coherente", a partir de una redefinición de la correlación de fuerzas operantes en el sistema estatal y en el sistema político. Pero esta política únicamente favoreció a

empresarios privados a costa de los trabajadores, quienes por los topes salariales vieron reducidas sus posibilidades económicas, mientras que los precios de las cosas iban en constante aumento. La preocupación del gobierno fue, entonces, reencauzar a la economía que sufría una crisis agravada por la fuga de capitales y se tomó como medida paliativa la nacionalización de la banca. Ello no significó, sin embargo, mejoría para las clases trabajadoras, las cuales se vieron en una peor situación en el siguiente sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988), pues en ese periodo se inició la caída drástica del poder adquisitivo, -el cual no ha podido recuperarse hasta el momento- y el adelgazamiento del Estado. En estos sexenios se inicia un proceso de descentralización y una reforma educativa que tiende a la regionalización y a la actualización de contenidos.

La breve historia que hemos expuesto, nos permite constatar que el sistema educativo y las decisiones de política educativa están interrelacionadas con el modelo económico y la política general. Cabría entonces preguntarse si la subordinación de las finalidades educativas a las finalidades del capital han rendido frutos. En realidad lo que parece suceder es que la escuela no ha atendido debidamente al proceso formativo de los individuos que les permitiría participar en la transformación de la sociedad y tampoco ha cumplido cabalmente para el papel que se le asignó en el marco de los modelos desarrollistas.

El momento actual en la educación ha sido calificada acertadamente por algunos estudiosos como una "catástrofe silenciosa" (Guevara, 92: 15-27) cuyos rasgos fundamentales son: a) el bajo rendimiento académico reflejado en los exámenes de admisión a la secundaria, el bachillerato y la licenciatura; b) la tendencia decreciente de la eficiencia terminal; c) la inequidad en la atención a los grupos más desfavorecidos;<sup>5</sup> d) la desvinculación vertical y horizontal entre niveles y modalidades educativas; e) el burocratismo y la corrupción propiciados por un centralismo todavía no superado, pese a los procedimientos de descentralización puestos en marcha;<sup>6</sup> f) un aparato normativo farragoso que refuerza la desarticulación de la escuela y la comunidad; g) uniformidad de los planes de estudio de primaria y secundaria; h) insuficiencia de mecanismos de evaluación continua y rigurosa del desarrollo de la educación; i) una matrícula que tiende a disminuir en la primaria y que va en aumento en educación media básica, media superior y superior con la consecuente falta de docentes en estos niveles; j) una asignación presupuestal insuficiente e inequitativa (por lo

---

5. De acuerdo con este estudio, 45 de cada 100 niños que ingresan a la primaria no terminan el ciclo. 30 de cada 100 no acaban la secundaria y 49 de cada 100 no concluyen estudios superiores. A ello se agrega que "los servicios educativos que se ofrecen a los grupos más pobres de la sociedad son los de peor calidad y los niños provenientes de esos grupos registran los mayores índices de fracaso escolar." (Guevara, 1992: 16).

6. Cabe apuntar que cuando se realizó este diagnóstico, aún no se firmaba el *Acuerdo para la descentralización educativa*, sin embargo ya se habían llevado a cabo diversas acciones tendientes a descentralizar.

que se refiere a niveles y regiones); k) un grave atraso científico y tecnológico en relación con los países desarrollados, que parece ir en aumento en la medida en la que no se apoya suficientemente la investigación,<sup>7</sup> y l) falta de correspondencia entre el mundo educativo y el mundo del empleo.

Ciertamente, en los últimos años se han realizado esfuerzos por lo que se refiere a la descentralización, a la renovación y regionalización de planes de estudio y libros de texto en educación básica, al establecimiento de mecanismos sistemáticos de evaluación,<sup>8</sup> y a la relación entre los programas de educación superior y la producción de bienes y servicios, pero estas medidas están muy lejos todavía de resolver los graves problemas del sector educativo. A estos últimos se aunan el deterioro creciente de los salarios de los docentes de educación básica y superior y la "fuga de cerebros", en un momento en el que los países firmantes del

---

7. El rezago en la investigación mexicana parece ser<sup>4</sup> mucho más grave que en otros países de la región latinoamericana. Cabe señalar que según datos de CONACYT, en 1980 había en México 2.1 investigadores por cada 10 000 habitantes, mientras que en Argentina había 5.6, en Estados Unidos 26.0 y en la URSS 52.7. En 1989, el número disminuyó en nuestro país a 0.5 investigadores por cada 10 000 habitantes (Garritz, 1989: 68-77).

8. En relación con este punto parece haber incluso un exceso en la medida en la que más que considerarse como un instrumento correctivo, la evaluación se ha empleado como instrumento selectivo-punitivo. Al respecto afirma Olac Fuentes: "Puede afirmarse que desde el comienzo de la evaluación, las autoridades enviaron 'señales cruzadas' respecto a esta ambivalencia, pues mientras en algunos momentos se insistía en el propósito reconstructivo de la evaluación, en otros se hacía evidente una clara intención de fiscalización, de cuyos resultados dependería la asignación de financiamiento." (Fuentes, 1991: 9).



Tratado Trilateral de Libre Comercio -México, Estados Unidos y Canadá- han acordado diversas medidas para fortalecer a la educación superior de la región norteamericana, internacionalizando la educación y estableciendo estrategias de cooperación trilateral. Ello obliga a las instituciones de educación superior a "formar profesionales con una sólida formación básica y una especialización de calidad" y a "concentrar su actividad en el cumplimiento de sus funciones esenciales y en la definición e implantación de los nuevos quehaceres, derivados de la apertura económica y comercial"<sup>9</sup>

En el caso de la educación básica la situación es diferente porque lo que se requiere no es formar masivamente mano de obra calificada sino individuos con habilidades básicas (leer, escribir y hacer operaciones matemáticas básicas).<sup>10</sup>

9. Coincidimos con Pallán cuando afirma: "Rencauzar la actividad de las universidades *exclusivamente* para hacer frente a los mecanismos dominantes del mercado, podría encerrar, ahí sí un peligro histórico... [que] radica en desnaturalizar la función de la universidad: un centro de estudios donde se forman profesionales y se generan conocimientos... La experiencia en otras latitudes puede mostrar para la situación mexicana de hoy que el crecimiento de la economía de un país debe apoyarse fundamentalmente en recursos humanos calificados y que éstos sólo pueden formarse a partir de una política sostenida y constante, en una perspectiva de varios años y a partir de modificaciones graduales... Las universidades deberán definir nuevos quehaceres académicos que permitan apoyar el proceso de apertura económica nacional sin desmedro del cumplimiento de sus funciones básicas" (Pallán, 1992: 83).

10. En el capitalismo dependiente la función de la educación pública básica ha servido -como dice A. Puiggrós- no tanto para formar mano de obra calificada sino para reforzar la ofensiva ideológica que ejercen los países dominantes (Puiggrós, 1980: 13-52). Esto se debe a que los niveles de calidad en la educación y la selección de conocimientos y habilidades que se transmiten y promueven ponen de manifiesto la división internacional del saber que se opera de manera análoga a la división internacional del trabajo (Miranda,

### 3.3 El desarrollo en el medio rural

La concepción desarrollista repercute necesariamente en el medio rural y por ende afecta a la población indígena que es el objeto de estudio de este trabajo. Por ello es necesario poner el énfasis en que el único medio básico para la producción que existe en las comunidades rurales es la tierra, y las formas de tenencia fundamentales (aunque hay más) para los campesinos mexicanos son: la pequeña propiedad privada y el ejido. Por consiguiente, estas son las formas que predominan en el norte del Estado de Veracruz, que es la región del Totonacapan.<sup>11</sup>

En dicha región, cada pequeño propietario posee una extensión de tierra que va de 2 a 25 hectáreas; generalmente las personas que poseen la mayor extensión no son originarios de este lugar. Las formas de adquisición de las tierras han sido las siguientes: a) a través de la compra-venta libre; b) en un alto número de casos, por la venta forzada mediante la coerción, y c) en el caso del campesino originario de esta región, mediante la herencia de los ancestros. En este último

---

1978: 90-100). No obstante que supuestamente con el TLC México participa en condiciones de igualdad, es previsible que las empresas extranjeras busquen en nuestro país mano de obra no calificada que resulta más barata que las de sus países de origen. En todo caso, es a las empresas mexicanas a las que interesa el impulso a la investigación tecnológica, pero esto se da para un número reducido de individuos que acceden a la educación superior.

11. Los datos respecto de las formas de propiedad y del tipo de propietarios se obtuvieron a partir de entrevistas con los miembros del Comité Ejidal de la Costa de Papantla y con el Comité Municipal del Papantla.

caso, las familias que han conservado la tierra la han ido repartiendo a los hijos y esto ha provocado la fragmentación de la extensión de tierra. Cabe aclarar que la pequeña propiedad es la forma de tenencia de la tierra que predomina en la costa de Papantla.

Al ejido se le denomina también "dotación". Esta forma de tenencia surge cuando un grupo de la población se organiza y solicita, ante las autoridades, que se les distribuyan las tierras que proceden de haciendas expropiadas. En este punto cabe aclarar lo siguiente: históricamente, el ejido aparece con la reforma agraria emprendida por el gobierno de Lázaro Cárdenas; con la modificación del artículo 27 constitucional, durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), los ejidatarios pasan a ser propietarios de la superficie ejidal que les corresponde, y obtienen la escritura correspondiente que les permite venderla en el momento en que lo decidan (Revista Proceso 783: 45). A pesar de esta modificación, muchos ejidatarios aún conservan<sup>a</sup> las características de organización que los han identificado como tales (trabajos colectivos, interacciones sociales, entre otras).

En la región de Papantla, la extensión que posee cada ejidatario es la siguiente: en la costa, lugar propicio para una gran variedad de formas de agricultura y ganadería, los ejidatarios poseen un promedio de 10 hectáreas cada uno. Quienes poseen 10 hectáreas o más no son originarios, ni radican en este lugar.

En la parte serrana de ésta región, que es la menos fértil por el tipo de suelo (pedregal e inclinado), se concentran la mayor parte de los indígenas de este lugar. Quienes poseen tierras tienen una extensión, en promedio, de 5 hectáreas cada uno. Sin embargo en su mayoría no cuentan con tierras.

Los campesinos originarios de la región son los que poseen las extensiones de tierra más pequeñas y trabajan directamente el campo, con sus propias herramientas. La cantidad de productos que obtienen depende de la calidad de la tierra y del cuidado del cultivo. Muchos de ellos trabajan tierras poco fértiles (o bien porque esas son las que les han distribuido, o bien porque han sido obligados mediante coerción a vender a bajísimos precios su tierra fértil y sólo han conseguido terrenos en lugares más agrestes). Además, la pobreza frecuentemente los obliga a descuidar sus cultivos para ocuparse como jornaleros y obtener un ingreso extra, que también suele ser raquítico. Por otra parte, cabe agregar que el producto de sus cultivos es vendido a muy bajo precio a intermediarios que son los que se benefician. En suma, son objeto de explotación de diversas maneras.

Los productos que cultivan las comunidades del norte del Estado de Veracruz, son: naranja, papaya, limón, plátano, frijol, maíz, chile, tabaco, café y vainilla, entre otros. El 75% del total del producto se comercializa a través de intermediarios. Del maíz y el frijol que cosechan sólo el 70% se destina a la venta, pues el resto se conservan para su consumo familiar. Sin embargo, esta cantidad no es suficiente

para alimentar a la familia hasta el momento de la nueva cosecha, por lo que el campesino se ve en la necesidad de emplearse en cualquier actividad, para sostener a su familia, hasta la nueva producción. En estos casos, los empleadores se aprovechan de la crítica situación de estos trabajadores y les pagan una miseria. ^

De esta forma, el campesino totonaca, al igual que otros campesinos del país han contribuido con su trabajo al proceso de desarrollo económico de México. Durante muchos años, los productos agrícolas fueron los principales productos de exportación y, aunque en virtud del proceso de industrialización iniciado a partir de los años cuarenta el desarrollo rural se ha visto subordinado al desarrollo de la industria, el trabajo de los campesinos pobres ha seguido nutriendo al desarrollo industrial en la medida en la que aporta los productos necesarios para alimentar a bajo costo al proletariado industrial y a los productores de servicios; esto redundo, en última instancia, en beneficio del industrial y del empresario que paga muy bajos salarios y pese a ello la fuerza de trabajo se reproduce.

En suma, pese a que los trabajadores rurales son los dueños originarios de la tierra y son quienes gastan su energía en la producción agrícola, son los menos beneficiados y los más explotados. Dicha explotación se da por las siguientes vías: a) los campesinos durante siglos han sido "despojados" de las tierras fértiles; actualmente ese despojo está revestido de un mecanismo legal que es la compraventa,

aunque ésta es realizada mediante medios coercitivos y en perjuicio de los campesinos; b) los campesinos que por sus condiciones de vida se ven obligados a trabajar como jornaleros son objeto de sobreexplotación (tanto porque se les exige trabajo intenso y porque trabajan doble jornada, como porque la retribución económica es muy raquítica); c) existe una red de intermediarios que obtienen grandes ganancias "a costillas" del campesino que es el productor directo; dicha red es tolerada y frecuentemente auspiciada por las autoridades locales; d) la situación social y económica del campesino le obliga a recurrir a créditos bancarios; el pago de éstos y de sus intereses se convierte en una verdadera "condena" para el campesino que, pese a estar mal alimentado y en condiciones miserables, tiene que redoblar esfuerzos, vender la poca tierra que le queda o dedicar la mayor parte de lo que obtiene por la venta de sus productos, para pagar los préstamos.

Puesto, que los indígenas tienen una pertinencia de clase que los ubica en la clase trabajadora y, específicamente, en el sector campesino, podemos decir que los indígenas padecen la misma situación que los campesinos, pero con ciertas especificidades de las cuales nos ocuparemos en el apartado siguiente.

### **3.4 La participación del indígena en el desarrollo**

El lugar que ocupa el indígena dentro del contexto social, no se debe a que no esté integrado a la sociedad nacional.

Tan integrado está que, como miembro del sector campesino, se encuentra en la base sobre la que descansa la economía y la estratificación social. Pero es precisamente por su situación en las relaciones de producción y su ubicación en la estructura de clases, que ocupa un lugar subordinado en la sociedad y es objeto de explotación.

En estas condiciones, se ve obligado a participar de diversas maneras en la producción capitalista, para poder sobrevivir. Así por ejemplo, puede trabajar en calidad de peón, de jornalero o de asalariado en actividades agrícolas, al mismo tiempo que trabaja como artesano en las industrias tradicionales, como danzante o como docente (ver anexo 1). Aún cuando sea empleado como jornalero en fincas modernas, su trabajo siempre es de corte tradicional (mediante el uso de machete y coa). Cabe destacar que numerosos indígenas que participan en la agricultura también participan en el sector moderno de la producción empleándose como obreros (Pozas 1971:72).

Para que los indígenas se integraran al sistema ya mencionado se recurrió a diferentes formas. La más común fue el despojo encubierto -mediante procedimientos aparentemente legales- de su derecho a poseer las parcelas. En muchas ocasiones se usó (y se sigue usando) como pretexto el "acuerdo tácito" del indígena ante la imposibilidad (real o fingida) de entender sus reclamos e inconformidades, porque éstas se expresan en su lengua nativa. En otros términos, el engaño, la simulación y la coerción se encubren para dejarlo

sin tierras o para dejarle únicamente las tierras estériles. De esta manera, se ve condenado a no tener un nivel de vida digno.

Como es bien sabido, antes de la llegada de los españoles, los indígenas fueron en América los dueños, originarios de las tierras, y por lo tanto poseían los medios de producción necesarios para proveer el sustento de su familia. Es decir tenían una independencia económica que los ponía a salvo de la explotación. La Colonia, significó desposeer a los indígenas para declarar las tierras de la Nueva España posesión de la Corona española. Si a esto se le auna la encomienda (o "asignación oficial de comunidades a un colonizador privilegiado"), la explotación tributaria, los repartimientos y el trabajo forzado y, posteriormente, la hacienda en la que "los indígenas expropiados eran reducidos en su mayoría a peones, atados por deuda a la hacienda" (Semo, 1985: pp. 44-45, 63-64), se puede concluir que la miseria actual del indígena proviene de un pasado de despojo apoyado en la "legalidad" del colonizador y de un presente en el que se continúa ese despojo de manera encubierta.

En la actualidad la mayoría de los indígenas son campesinos sin terreno propio o con una mínima parcela que por su calidad y su cantidad no permiten lograr un producto cuya venta alcance para cubrir sus necesidades primordiales. Pero también es necesario aclarar, que no todos los campesinos son indígenas ni todos los indígenas son campesinos. Entre los campesinos también hay mestizos y entre



los indígenas hay quienes trabajan en las minas o en las fábricas, que ingresan al magisterio o estudian otras profesiones o carreras cortas; también hay algunos que se dedican al comercio, a la industria artesanal o a otros quehaceres ajenos a las actividades agropecuarias (Ver cuadro No. 1).

Como puede inferirse de lo anterior, los docentes indígenas están vinculados de diversas maneras a la vida rural, ya sea porque ellos mismos realizan trabajo en el campo o porque pertenecen a una familia o comunidad campesina. De esta forma, el docente indígena es campesino antes de llegar a ser promotor cultural o maestro bilingüe, y su situación actual se define no tanto por su oficio de educador como por su condición indígena que implica determinadas características étnicas y culturales y una pertenencia de clase que se origina en la expropiación de la tierra y que tiene una larga historia.

En esta historia, el indígena se va integrando al sistema social moderno de manera paulatina. Su incorporación a la industria, forzada por la desposesión de los medios de producción, implicó la necesidad de que aprendiese el español para entender los procedimientos de los talleres y, más tarde el manejo de las máquinas en las modernas industrias. La castellanización -que en la Colonia se emprendió con fines religiosos- se convirtió en un requerimiento de la acumulación capitalista.

Para integrar al indígena a dicho sistema, fue necesario no solamente obligarlo a asumir una lengua de otros, sino también la cultura, la religión, las creencias y costumbres de esos otros. A ojos de los no indígenas, esta cultura debía convertirse en el entorno mismo del indígena. A esto obedeció la creación, en 1948 del Instituto Nacional Indigenista (INI), que empezó con la ardua tarea de castellanizar a los diferentes grupos étnicos, mediante promotores culturales (jóvenes bilingües seleccionados de las diferentes comunidades).

Despojados de su patrimonio y castellanizados, muchos indígenas creyeron encontrar una vía de subsistencia en las ciudades. Muchas mujeres indígenas, se incorporaron también a las fábricas, mientras que los varones realizaban dos tipos de actividades: como obreros y como campesinos ya que seguían participando en los trabajos del campo como peones, jornaleros o asalariados en las pequeñas, medianas o grandes empresas agropecuarias (Varese, 1983: 32).

Para el capitalista, los indígenas han representado una buena fuente de reclutamiento de mano de obra muy barata que significaba la posibilidad de aumentar su capital en un plazo corto, ya que el indígena que deja su lugar de origen para migrar a la ciudad, suele vivir en condiciones precarias: está acostumbrado a una pobre alimentación, a andar casi descalzo, a conservar una muda de ropa -repetidamente remendada- hasta por un año o más, a escasas pertenencias, y porque además trabajan de "sol a sol". Por todo esto, su

labor no es considerada como la de cualquier obrero, aunque rinda lo mismo; el capitalista suele aprovecharse de la condición de miseria del indígena para forzarlo a aceptar un salario que difícilmente le permite sobrevivir pero que favorece al dueño del capital. (Pozas 1984:69).

El trabajo del indígena constituyó de esta manera la base del desarrollo industrial, ya no sólo como campesino expropiado y explotado, sino también como obrero migrante que frecuentemente realiza doble labor y que es sobreexplotado.

Los indígenas que se quedan a radicar en sus comunidades porque aún conservan sus pequeñas tierras, son explotados de manera diferente a como lo son los indígenas obreros. En este caso, son los intermediarios los que se aprovechan de la situación que el indígena tiene en las relaciones de producción.

Así que, poco a poco, los grupos indígenas han sido incorporados coercitivamente, y ocupando un lugar subordinado, a la estructura capitalista. Pero también el indígena ha sido incorporado a la estructura estatal por la vía de su pertenencia -las más de las veces forzada- a los grandes sindicatos de carácter corporativo.

Los miembros del grupo indígena totonaco de Papantla, tiene las características que históricamente han adquirido los grupos indígenas en general y que hemos mencionado en este apartado. Se trata de campesinos que combinan su trabajo en el campo con otras actividades remunerativas.

Ahora bien, si durante mucho tiempo esta combinación se dió con el trabajo obrero, desde la creación del servicio de Promotores Culturales y Maestros bilingües (1972) en la región Papanteca, esta situación cambió pues muchos indígenas vieron en las tareas de promotor y docente una mejor fuente de trabajo.

En principio, ser docente indígena, para algunos significaba prestigio en su comunidad, para otros bienestar económico y material o una mejor posición social, pero también hubo quienes tuvieron auténtico interés en iniciarse en la vida docente.

Hoy en día, entre quienes realizan la labor docente, hay algunos que requieren combinar esta actividad con otras para poder solventar sus necesidades y las de su familia (ver anexo 1).

#### CAPITULO 4. EL INDIGENA TOTONACA EN LA REGION DE PAPANTLA

En la región totonaca, la situación del empleo, igual que en todas las regiones indígenas, ha representado un grave problema para el indígena desposeído o para aquél que es explotado por los intermediarios. Por eso, el surgimiento de proyectos que incluyeron a la docencia indígena como una nueva fuente de trabajo significó, para algunos totonacos, un desahogo.

Para entender la condición específica del maestro totonaco se hace necesario caracterizar al grupo étnico al que pertenece. Por ello, procederemos a señalar las características físicas y sociales de dicho grupo, así como los rasgos fundamentales de la región geográfica en la que se ha asentado.

En este capítulo se presentan tres apartados que se refieren, respectivamente: al origen y desarrollo social del indígena totonaco; a su cultura, vinculada con el desarrollo económico, y a la función política de las organizaciones existentes. Lo que se expone en los tres apartados nos remite necesariamente a la región geográfica del Totonacapan a la cual se hará alusión en este capítulo.

Quienes laboran como docentes indígenas en la región del Totonacapan son, en su mayoría, totonacos. De ahí la necesidad de conocer la historia de este grupo y considerarla como punto de referencia, para explicar la realidad de la educación en dicha región y la situación actual del docente

totonaco, en su contexto social y como resultado de una dinámica social que no es algo concluido y acabado.

Este grupo étnico se extiende en una parte del Estado de Puebla y en parte del de Veracruz, pero el mayor número de sus miembros se encuentra asentado en la región del Totonacapan, perteneciente al segundo Estado (ver anexo No. 2, mapa de la región). Esta región se ubica al Norte del Estado de Veracruz, entre los municipios de Tihuatlán y Martínez de la Torre y en ella se pueden observar tres zonas con características geográficas diferentes. En la primera, que se conoce como "La costa" se encuentran cinco municipios: Papantla, Gutiérrez Zamora, Tecolutla, Cazonas y Coatzintla. En la segunda, llamada "Región media", se localizan los municipios de: Espinal, Zozocolco y Coxquihui. Por último, la "Región sierra" está integrada por: Coyutla, Coahuatlán, Filomeno Mata, Mecatlán y Chumatlán (Ver anexo No. 2). Por lo que se refiere al clima, la temperatura fluctúa entre 22 y 26°C, y las lluvias, que se concentran en el verano, van de los 100 a los 150 mm. de promedio anual (Monografía del Estado de Veracruz 1983: 68).

#### 4.1 Origen y desarrollo social del grupo totonaco<sup>1</sup>

Establecer el origen de los totonacos resulta muy difícil: algunos investigadores afirman que salieron del Chicomostoc

---

1. La mayor parte de la información que se presenta en este apartado procede de una investigación previa realizada por la autora de este trabajo. Hernández, María. *Informe recepcional (Normal Básica)*. (Mecanograma). México, 1986.

"lugar de las siete cuevas"; otros sostienen que el grupo totonaca surge del fusionamiento de los grupos tepehua y mixe-zoque. La hipótesis más aceptada afirma que, por sus características y antecedentes conocidos, es muy probable que los totonacos surgieran de la integración de dos corrientes étnicas: una, formada por los grupos procedentes del Teotihuacan, mismos que se establecieron en la región de Totonacapan; la otra corriente es la de los grupos que ya se encontraban en esa región y que se dedicaban al cultivo del maíz, la calabaza y el frijol. Lo que es seguro es que los totonacos, una vez constituidos como grupo étnico, han estado, desde los tiempos prehispánicos, en muy estrecha relación con otros grupos indígenas, como los nahuas, los otomíes y los tepehuas, entre otros; a pesar de ello, han mantenido su identidad cultural.

Hoy en día, los habitantes de los trece municipios ubicados en las tres zonas de la región del Totonacapan son, en su mayoría, indígenas y conservan su lengua, sus costumbres y tradiciones. Sin embargo, la cultura totonaca ha recibido influencias diversas. Esto es natural si se considera que, en la actualidad, ninguna sociedad se desarrolla con sus exclusivos medios, sin recurrir a los elementos de otras culturas, especialmente por lo que se refiere al acervo científico y tecnológico y a otros rasgos culturales (como puede ser la defensa de la democracia y los derechos humanos) que se han universalizado.

Para los pueblos indígenas la cultura es un elemento de cohesión social fundamental. En otros términos, su unidad como grupo social no proviene tanto de su carácter de clase como de su identidad cultural.

En la cultura totonaca, como en muchas otras culturas, la célula de organización social básica es la familia. En la actualidad predomina como célula básica la familia nuclear, aunque todavía se puede observar familias extensas. Los miembros de las familias mantienen por lo general buenas relaciones con los parientes consanguíneos o con otros miembros de la comunidad por afinidad o compadrazgo. La organización familiar es de tipo patrilineal en el sentido de que los hijos llevan el apellido del padre y éste es el que hereda el patrimonio (si es que lo hay), y patronómica en el sentido de que es el padre el que impone las normas a las que se ajusta la vida familiar. Es también una sociedad androcrática en el sentido de que tanto en la célula familiar como en las diversas formas de organización prevalecen los intereses masculinos y son los varones los que detentan el poder.<sup>2</sup> Sin embargo, todo esto no significa que sea el padre el único que provee lo necesario para el sostenimiento de la familia. Las mujeres indígenas juegan un papel sumamente importante en la economía familiar y, en la mayoría de los casos, trabajan "doble jornada". Los hijos también participan en diversas tareas ayudando al padre o a la madre en

---

2. Los conceptos "patrilineal", "patronómico" y "androcrático" se emplean con el significado que aparece en el Diccionario UNESCO de Ciencias Sociales.



diferentes labores. Además, es la madre el principal vehículo de transmisión cultural y el factor fundamental de la cohesión familiar y de la identificación con el grupo étnico.

Una familia nuclear consta, en promedio, de 9 personas. Aunque frecuentemente incluye a algunos de los abuelos. Cuando el padre llega a faltar, el hijo primogénito pasa a ocupar el papel del padre. Pero si el primogénito es menor de edad, entonces la madre es reconocida socialmente como "cabeza de familia".

Los matrimonios se llevan a cabo generalmente entre miembros del mismo grupo étnico. Sin embargo, son frecuentes los matrimonios entre totonacos y nahuas, y también entre totonacas y mestizos.

Los compadrazgos que se establecen con motivo de los bautizos y bodas de los hijos e hijas de las familias totonacas, constituyen un lazo sumamente fuerte y respetado, y determinan relaciones y compromisos sociales de mucha importancia. No es raro, sin embargo, que se busqué como compadre a una persona mestiza de cierta condición económica o a algún maestro bilingüe, por el reconocimiento social que éste tiene. Muchas veces la elección del compadre está determinada por los posibles favores o apoyos que pudieran obtenerse del compadre, tanto en el presente como en el futuro.

De la interacción de las comunidades indígenas con comunidades mestizas, tanto en el ámbito económico como cultural, ha resultado una cierta estratificación social en

la que se combinan criterios étnicos con criterios de clase:<sup>3</sup>

a) la burguesía regional formada por los mestizos ricos, propietarios de inmuebles urbanos y/o rurales y de diversas industrias, que generalmente habitan en la ciudad de Papantla y en las principales cabeceras municipales; b) la clase media que comprende mayoritariamente a mestizos, pero que también incluye a algunos indígenas; esta clase está compuesta por los propietarios de pequeñas empresas urbanas o semiurbanas, los profesionales de diverso tipo (que ejercen su profesión de manera libre o que reciben un salario que les permite tener un nivel de vida decoroso), los intermediarios en el comercio de productos agropecuarios y los que ocupan algún cargo político de mediana importancia (tanto en el ámbito de la administración público como en la política sindical y en la política partidista), y c) la clase trabajadora campesina

---

3. El historiador Enrique Semo hace un análisis en el que muestra que durante los años de la lucha por la Independencia y el período inmediatamente posterior, en la estratificación de la sociedad mexicana se pone de manifiesto la presencia de criterios estamentales que se corresponden con criterios que se refieren a las relaciones sociales. Así, indica que la alta burocracia y los grandes comerciantes eran peninsulares, los terratenientes eran predominantemente criollos, las clases medias criollas, mestizas y mulatas, la masa del pueblo trabajador india y mestiza, y los esclavos predominantemente negros y mulatos. (Semo, 1985: 169-199). Nuestra clasificación pretende mostrar que, independientemente de lo que establecen los estudios sociológicos actuales, en la vida cotidiana en la región del Totonacapan, la subordinación del indígena obedece a su pertinencia de clase, pero está permeada por una discriminación de carácter estamental. Ello nos hace pensar en que si bien en el análisis académico ya no se consideran los estamentos, en la interacción diaria el indígena es tratado como miembro del estamento inferior de la sociedad.

y obrera, que está constituida en su mayoría por indígenas pero que también incluye a los mestizos pobres.

#### 4.2 La cultura totonaca en el desarrollo económico

Entendemos por "cultura" la totalidad dinámica constituida por el conjunto de valores materiales y espirituales que son producto de la práctica de los miembros de una comunidad y resultado de un proceso acumulativo y selectivo que se desarrolla a lo largo de la historia de dicha comunidad. La cultura está constituida por un conjunto de elementos interrelacionados que, en su conjunto norman la vida de la comunidad. La cultura es, pues, el producto de la acción creadora del hombre y el sujeto creador es la sociedad en su lucha por la sobrevivencia, en su interacción con otras sociedades y en la interacción de sus miembros entre sí.<sup>4</sup>

La sociedad humana transmite su cultura de una generación a otra como un paso fundamental para su permanencia y desarrollo. En el caso de los indígenas totonacas, esta transmisión se realiza de la generación adulta a la generación joven, y también del grupo mestizo al indígenas y viceversa.

Uno de los rasgos que caracterizan esta cultura es la cerámica policromada que los totonacos trabajaban desde antes de la Conquista. Estos trabajos eran realizados con elementos

---

4. Según Colombres, las unidades mínimas de la cultura se denominan "rasgos" y la unión de varios rasgos sobre una base coherente forma un "complejo" (Colombres, 1980: 22). En este apartado presentamos los principales rasgos del complejo conocido como "cultura totonaca"

naturales y representaban figuras humanas, de animales o plantas. Las llamadas caritas sonrientes son algunas de las obras más representativas (Salas, 1979: 72). Algunos indígenas conservan todavía algunas de las figuras elaboradas por sus antepasados (sobre todo las que representan a los dioses del agua, del aire, del sol, de la tierra y de la cacería) y le dan un uso ritual y religioso (por ejemplo, cuando no llueve meten al arroyo la figura del dios del agua y realizan un breve ritual para rogar el favor de la divinidad).

Actualmente, sobre todo en la región costera, algunos indígenas aún continúan produciendo figuras de barro que ya no tienen color y que representan a las deidades originales de los totonacos. Sin embargo, éstas ya no son elaboradas con un sentido religioso sino comercial. Esto se debe a que, con la llegada de los españoles a México, la cosmovisión del indígena fue cambiando junto con un proceso de aculturación y la imposición de una nueva religión que implicó la adoración a otras deidades y la veneración a los santos. De esta manera, la elaboración de esas figuras es actualmente un trabajo artesanal orientado a la industria turística del Estado de Veracruz que favorece la explotación del indígena por parte de comerciantes e intermediarios.

Otro rasgo que se mantiene con las mismas características de la cerámica es la artesanía de la flor de vainilla, con la cual se elaboran primorosas figuras. Esta artesanía está en la actualidad sumamente controlada por intermediarios

mestizos e instituciones bancarias. Cabe señalar que el momento más difícil de este tipo de producción es el cultivo pues hay que cuidar escrupulosamente los tiempos y la calidad de la cosecha. En la actualidad, al indígena se le deja justamente el cultivo que implica un gran riesgo económico y un trabajo sumamente pesado, mientras que se les impide por diversos medios (amenazas, reglamentaciones, presiones y controles legales e ilegales) la venta directa. De ahí que este rasgo cultural haya perdido la espontaneidad y el sentido artístico que inicialmente le daban los productores totonacos y se haya convertido en un medio más de opresión y explotación, pues mientras que por la vainilla le pagan un precio ínfimo, los mestizos acaparan el mercado por medio de un grupo corporativo denominado: Sindicato de Trabajadores Vainilleros.

Estos y otros rasgos han devenido en lo que se conoce como "folklorismo". Según Colombres, la cultura forma un todo complejo en el que siempre las partes se relacionan entre sí; relaciones que pueden ser de armonía, de posesión o de conflicto. Aislar uno de los elementos del conjunto y darle una importancia mayor o menor de la que realmente posee, o adulterar su contexto, es folklorismo. Convertida la cultura en puro folklor, se revierte contra sus creadores pues se vuelve objeto de manipulación (Colombres 1980:19).

De la misma manera que la cerámica y el trabajo con la vainilla, también se han vuelto folklóricos otros rasgos

culturales de los totonacos a los que nos referiremos a continuación.

En tiempos pasados, los integrantes de los diversos grupos de danzantes como "los voladores", "los negritos", "los huahuas", "los santiagueros", entre otros, realizaban sus danzas para rendir culto a sus dioses. Se trataba, entonces, de una actividad en la que se combinaba un sentido místico pero también estético -pues se trataba de agradar a los dioses-. En cambio, en la actualidad, el sentido de las danzas se ha desvirtuado y éstas se han convertido en un objeto comercial, hasta el punto que los diferentes grupos de danza tienen representantes para arreglar sus contratos. Estos son, generalmente, intermediarios no indígenas que están bajo el control del Sindicato de Danzantes el cual -de manera análoga al sindicato vainillero que está compuesto por quienes no producen la vainilla- está integrado por mestizos que no son danzantes.

De lo anterior se desprende que muchos de los valores culturales de los totonacos han perdido su sentido inicial para entrar en un proceso de enajenación. Si bien éste se inició con la conquista española, el deterioro cultural se agudizó al consolidarse el modo de producción capitalista y la penetración de otras culturas llamadas "modernas".

Una vez deformados, los rasgos culturales han servido para reforzar el dominio, la opresión y explotación de los totonacos. Por eso, la lengua y las costumbres constituyen los rasgos fundamentales del complejo cultural que permiten a

los totonacos mantener una identidad como grupo étnico y resistir los embates de culturas ajenas y las consecuencias del folklorismo.

#### 4.3. La función política de las organizaciones

Los totonacos tuvieron durante mucho tiempo una forma de organización política que permitía plantear y resolver colectivamente los problemas del pueblo y definir las tareas que cada uno debía realizar para contribuir a esa finalidad. Quien convocaba y dirigía las reuniones era el consejero del pueblo que al mismo tiempo era el más anciano. El tenía la responsabilidad última de lo que había que hacer y la autoridad suficiente para que toda la comunidad se sometiera a su dirección. La palabra del consejero tenía un gran peso no porque ocupara un cargo, sino porque dicho cargo le había sido encomendado por la propia comunidad como reconocimiento de su sabiduría y de su vida honesta y sobria. En otros términos, la autoridad se basaba en el respeto y no en el dominio.

Pero como las formas de organización social no son estáticas y además el pueblo totonaco ha sufrido un fuerte proceso de aculturación, en la actualidad queda muy poco de esa forma de organización. Hoy en día, la organización política de las comunidades obedece a la estructura municipal. De acuerdo con ésta, la autoridad se nombra conforme a criterios muy diferentes a los que hemos señalado. Los funcionarios municipales son supuestamente elegidos

conforme a lo que establece la Constitución estatal, es decir, de manera democrática; pero en los hechos dicha "elección" es producto de la manipulación ideológica y del fraude electoral. Por ello, como en otros lugares de la República, aunque la población indígena es mayoritaria, quienes ejercen los cargos públicos son casi siempre los miembros de algunas pocas familias mestizas que ejercen cacicazgos locales.

El poder de la comunidad no sólo queda disminuido por el hecho de que sus "gobernantes" son al mismo tiempo sus explotadores, sino también por el siguiente hecho: cada comunidad está sometida de diversas maneras a diferentes cabeceras municipales (por ejemplo: Zacate Limón pertenece administrativamente a la cabecera municipal de Espinal, pero los miembros de la comunidad tienen que resolver todo lo que concierne a los ejidos en la cabecera municipal de Coxquihui, y realizar todos los trámites de comercialización en la cabecera municipal de Papantla). Ello significa para la población multiplicar sus esfuerzos, aumentar sus gastos y perder mucho tiempo en trámites burocráticos, pero lo más grave es que no les permite a los miembros de la comunidad encauzar su actividad política, sus demandas y sus reclamos en una sola dirección.

Otra forma de disminuir el poder de la comunidad totonaca es la política integracionista que emplea el gobierno. Esta consiste en realizar programas que aparentemente tienden a consolidar la "unidad nacional" pero que en realidad



constituyen un medio de homogeneización cultural y de control político de los indios. Las estrategias en las que ha tomado concreción dicha política son principalmente las siguientes: la represión que busca como efecto el silencio del sometido, la educación que procura la ideologización del dominado, y la imposición de proyectos económico-políticos que no sólo no responden a las necesidades del pueblo, sino que además generan el individualismo y otros valores negativos que terminan por destruir su cultura (Colombres, 1980: 89).

Para llevar a cabo estas estrategias se ha requerido el establecimiento de diversas instituciones. La represión se ha llevado a cabo mediante una legislación estatal que deja en desventaja al indígena, un cuerpo judicial corrupto y aparatos policial y militar cuyas acciones obedecen a los intereses de los grupos en el poder. Por lo que se refiere a la educación, la institución que jugó un papel muy importante en los años setenta fué el Instituto Nacional Indigenista, y en la actualidad ese papel lo juega la Dirección General de Educación Indígena (SEP) y el Departamento de Educación Indígena (SEC). Por lo que toca a los proyectos económico-políticos, las instituciones que actualmente son relevantes como instrumentos de control por parte del Estado son las siguientes: el Instituto Nacional Indigenista (despojado actualmente de su función educativa) a través del Centro Coordinador Indigenista; la Procuraduría de Asuntos Indígenas; la Confederación Nacional de Pueblos Indígenas a través del Consejo Supremo Totonaco, y diversas agrupaciones

sindicales entre las que se destacan la de trabajadores campesinos (CNOP) y el gremio magisterial (SNTE).

Las instituciones que hemos mencionado promueven la "integración" del indígena a la sociedad mexicana, a la manera de lo que José Luis Reyna llama "grupos incorporados que aceptan las reglas del juego".<sup>5</sup> Así por ejemplo, el Consejo Supremo Totonaco dista mucho del Consejo de la tradición indígena. Anteriormente, cada comunidad tenía un Consejo; sus integrantes eran nombrados por la comunidad y éstos velaban por los auténticos intereses de la misma. En la actualidad, existe un Consejo Supremo Totonaco que lejos de coadyuvar a la resolución de los problemas de los indígenas opera como un órgano de control de los distintos Consejos locales y, a su vez, es controlado por la Confederación Nacional de Pueblos Indígenas que es un organismo corporativo del Estado. El nombramiento de los miembros de ese Consejo Supremo responde supuestamente a una decisión de la comunidad, pero lo que en realidad sucede es que unos pocos pseudorepresentantes nombran a quien ya ha sido "elegido" por los funcionarios locales y los del INI. Consecuentemente, estos consejeros suelen velar más por sus intereses particulares y los de quienes los designaron y poco se ocupan de los problemas reales de la comunidad, pero procuran

---

5. Reyna distingue cuatro tipos de grupos tomando en consideración la relación que éstos tienen con la estructura política: a) grupos incorporados que aceptan las reglas del juego; b) grupos incorporados mediante la disidencia; c) grupos no incorporados pero políticamente activos, y d) grupos pasivos no incorporados (Reyna, 1976: 13).

cumplir fielmente los lineamientos que le marcan desde el Centro y evitar cualquier forma de disidencia o de actividad que ponga en peligro la "estabilidad social".

La política integracionista a la que nos hemos referido tiene efecto gracias a que el terreno fue abonado desde el período colonial. En efecto, los españoles siguieron una política de segregación de los indígenas para someterlos. Si bien pretendían que la religión católica y el aprendizaje del castellano fuesen elementos que vincularan a los indígenas con la Corona Española, esa vinculación era en realidad "sujeción", pues se trataba no de incorporar a los indígenas a la forma de vida de los peninsulares, sino de obligarlos a que renunciaran a un proyecto propio.

La insistencia en esa renuncia obligada, preparó el camino de la política integracionista y de su aceptación por parte de muchos indígenas, porque tal política se presenta como la superación de la actitud discriminatoria y negadora propia del conquistador. No obstante, la realidad ha mostrado que tal integración implica también la renuncia al proyecto propio del indígena.

Si las organizaciones políticas actuales son también un medio de opresión del indígena, se hace preciso buscar algunas salidas emancipatorias. Una de ellas consiste en favorecer el diálogo interétnico; un diálogo desprejuiciado que contribuya a aclarar los fines y los medios del proyecto indígena. Otra de ellas consiste en la lucha de los indígenas por la democracia tanto en el gobierno nacional, estatal y

local como en las organizaciones sindicales e indígenas. Y otra más consiste en promover formas de organización autogestionaria, en las que el protagonista fuera el propio indígena.

Al respecto, sería menester recordar la teoría de Gramsci acerca de los intelectuales a los que concibe como individuos críticos y autocríticos, como constructores y organizadores de cultura, como seres conscientes que vinculan la teoría y la práctica, la crítica y la organización. Desde el punto de vista gramsciano, todos los seres humanos son intelectuales potencialmente, pero no todos cumplen el papel de intelectuales. No se trata, sin embargo, de que unos pocos lleguen a ser intelectuales para dirigir a las masas, sino lo que importa es la elevación de la masa al rango de intelectuales; es decir, se trata de que los integrantes de una comunidad compartan un proyecto político y cultural que permita elevar la conciencia de las "masas" hasta el punto de que "el sentimiento-pasión" se convierta en "saber" y que se haga realidad el hecho de que todos los miembros de esa comunidad sean considerados intelectuales (Portantiero, 1982: 118-119). Los indígenas han de trabajar en este sentido para superar las múltiples formas de control político que refuerzan la explotación económica y la discriminación étnica.

## CAPITULO 5. LA FORMACION DEL MAESTRO BILINGÜE

Después de la Revolución Mexicana, durante el régimen de Alvaro Obregón (1920-1924), surgió la Escuela Rural Mexicana, en la que se vino a concretar la política educativa para las comunidades rurales e indígenas. La Escuela Rural se destaca no tanto por los resultados obtenidos, sino sobre todo por la función que jugó como elemento que favoreció el despertar de las conciencias, generó inquietudes en los campesinos, aunque no en el grado que sería deseable, en el sentido de que provocó que la gente vibrara y que luchara por su autonomía y autosuficiencia, que se autovalorara y exigiera el reconocimiento de su cultura, siempre con el fin de vivir "dignamente". Podría decirse que fué la continuidad de la lucha revolucionaria, sólo que en esta ocasión fué en el ámbito ideológico y cultural. Esto se debió a que la educación que ofrecía la escuela rural, respondía a las necesidades propias del campesino. Lamentablemente su impulso se fue apagando en la segunda mitad de la década de los 30s.<sup>4</sup>

Al hacer mención de la Escuela Rural Mexicana, lo que nos interesa destacar es la participación de los indígenas, en virtud de que sus efectos también llegaron a estos, pues aunque no todos los campesinos son indígenas, ni todos los indígenas son campesinos (Solano 1981:132), muchos se incorporaron al proceso de la escuela rural.

Los indios, como comunmente se les llama a los integrantes de los diferentes grupos étnicos, poseen características culturales propias, que los distinguen de los campesinos no

indígenas. Es cierto que también cultivan la tierra, pero la base de su comunicación es la lengua indígena y no el castellano, conservan una forma propia de vestirse y organizarse, de acuerdo con la cultura del grupo étnico al que pertenecen. Tal es el caso de los totonacos que es el grupo al que está enfocado el presente estudio.

De lo anterior se desprende que la especificidad de los grupos indígenas no era suficientemente atendida mediante la escuela rural. Por ello, fue surgiendo a lo largo del tiempo lo que hoy conocemos como "educación indígena". A continuación explicamos brevemente este proceso.

En primer lugar, hay que considerar que la educación del sistema educativo general, no funcionó adecuadamente cuando se aplicó a los diferentes grupos étnicos, debido a que tanto los docentes como los materiales de estudio empleaban el español con comunidades que hablaban sólo lengua indígena. Para superar esta situación, a partir de la década de los años 50, se crearon dos instituciones responsables de la tarea educativa referida a estos grupos: primero, el Instituto Nacional Indigenista (INI) y, años más tarde, la Dirección General de Educación Extraescolar (DGEE), la que posteriormente se le denominaría Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Al paso del tiempo, surgieron promotores culturales y maestros bilingües y, con ellos, otras instituciones, que se encargaron de la formación académica de estos. Dichas instituciones son: la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGC y MPM). Así mismo, se crearon programas en el ámbito de la

educación indígena como fueron: el Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas, que se realizó en el Estado de Michoacán, el de Licenciados en Educación Indígena y las de Licenciaturas en educación primaria y preescolar para docentes indígenas que ofrece, hasta la fecha, la Universidad Pedagógica Nacional en los diferentes Estados de la República Mexicana.

### 5.1 El Instituto Nacional Indigenista

Esta institución fue creada en México en 1948, por el Congreso de la Unión. Con su creación se adquirió un gran compromiso con la sociedad, ya que su tarea fue la de participar en la solución de la problemática de las comunidades indígenas, en los aspectos: económicos, educacionales y de salud, a través de sus Centros Coordinadores Indigenistas que se establecieron en algunas regiones de los diferentes Estados.

Las actividades que se realizaban a través de esos centros eran muchas y muy complejas y requerían de conocimientos especializados, mientras que el personal era reducido e insuficientemente capacitado. No obstante, en 1964 se inició el Servicio de Promotores Bilingües que tenían la misión de realizar esas múltiples tareas. Con dichos promotores se inició lo que hoy se conoce como Educación Bilingüe Bicultural, y con ello se cubrió el objetivo de ofrecer este tipo de educación que contemplaba el programa inicial del INI (Aguirre, 1973: 140).

Se establecieron centros piloto en las regiones donde se asientan los grupos étnicos Tzeltal y Tzotzil de Chiapas, en 1951; en la Sierra Tarahumara de Chihuahua, en 1952, y en la

Cuenca de Papaloapan y Veracruz y en la región de Tlaxiaco, Oaxaca, en 1954. Los notables resultados de estos centros, tuvieron como consecuencia la expansión de los Centros Coordinadores Indigenistas en otras regiones de la República Mexicana.

En la región de Papantla, Veracruz, el Centro Coordinador Totonaca dependiente del INI, se estableció en 1970, para realizar el programa educativo, en el que se destacó lo siguiente: el personal que laboraba en dicho centro se introdujo a las diferentes comunidades, principalmente a las de la región costera, con el propósito de invitar a los jóvenes a participar en el, entonces vigente, programa de castellanización. Para poder reunir a la planta docente, el personal del INI fue directamente a las comunidades a invitar, a quienes hubieran cursado la primaria y hablaran el totonaco, a participar en dicho programa. Este consistía en castellanizar a niños monolingües totonacos de 4, 5 y 6 años de edad, en las diversas localidades, tanto las de la costa como las de la sierra. Para ello se les solicitó, además de los requisitos anteriores, los siguientes: a los varones, que tuvieran 18 años o más, mientras que a las mujeres se les aceptaba, desde los 16 años cumplidos; a ambos, que se comprometieran, por escrito, a permanecer toda la semana en la comunidad donde fueran adscritos (De la Fuente, 1977: 205).

Las personas responsables de la selección no hablaban la lengua totonaca; por ello buscaron el apoyo del Procurador de Asuntos Indígenas de Papantla. Sin embargo, el problema de comunicación continuó, porque él tampoco hablaba el idioma, lo



cual da cuenta de la dificultad de echar a andar el programa. Finalmente, se logró el apoyo de quien sí dominaba el Totonaco para aplicar el examen de Bilingüismo.

Es necesario aclarar que cuando se inició este trabajo, las personas no fácilmente aceptaban incorporarse a él. Por ello, fue necesario que el personal del INI fuese más de dos veces a algunas comunidades para lograr la incorporación al programa de quienes cumplían los requisitos y convencerlos de que se presentaran en las oficinas con el fin de aplicarles el examen y darles indicaciones precisas respecto del trabajo por desempeñar y del pago que recibirían por ello. El número de las personas que se incorporaron al programa fue de 32.

En esta etapa, los requisitos que se exigían a quienes se incorporaban al programa eran relativamente fáciles de cubrir y había suficiente oferta de trabajo. En virtud de que el programa del INI con promotores culturales fue aceptado por los habitantes de las localidades, fue expandiéndose cada vez más hasta abarcar toda la región. No obstante, dicho programa no tenía la calidad que era deseable como se desprende de lo que a continuación describimos.

A los promotores se les impartieron cursos de capacitación. En éstos, los instructores eran personas que, al igual que los promotores, sólo contaban con estudios de educación primaria y sólo en algunos casos con Secundaria; en otros casos, incluso los choferes y las secretarias del Centro Coordinador Totonaco fungieron como capacitadores. En suma, lo distintivo de la planta de instructores era su escasa preparación.

El curso, que duró un mes, consideraba tres aspectos: Educación, Salud y Economía. En el primero, se refería a algunas técnicas sencillas para castellanizar a niños de 5 y 6 años de edad. Aunque no se les enseñaba la escritura, ni las formas de las figuras y mucho menos los colores, lo esencial del programa era que ellos se comunicaran en español, ya que de esta manera se les facilitaría su aprendizaje posterior y los prepararía para su estancia en los centros educativos de primaria. En el segundo aspecto, se les instruía respecto de cómo hacer una campaña de higiene en las comunidades y cómo aplicar primeros auxilios (aplicación de inyecciones, curación de heridas leves, etc.). En tercer lugar, se les instruía respecto de cómo mejorar la economía de las comunidades; es decir, cómo sembrar la semilla de legumbres y preparar el terreno para la hortaliza, cómo organizar la reproducción de animales tanto para el autoconsumo como para la comercialización, y cómo evitarles enfermedades y aplicarles inyecciones (Archivo de la Jefatura de zonas de supervisión, 1972).

Después de éste, se continuó con otros 3 cursos durante el período escolar, realizados en diferentes fechas, cada uno de los cuales duraba de 3 a 5 días. En ellos se precisaba cómo hacer y con quién hacer los trabajos programados, pero no se hacía mención del por qué y el para qué se efectuaría dicha actividad. En estos cursos se ponía más énfasis en el aspecto social que en el pedagógico.

El INI mantuvo la tarea educativa dirigida a población indígena, hasta que fue reemplazado, en 1971, por la Dirección

General de Educación Extraescolar. Los demás aspectos que se trabajaban como la economía y la salud, siguen siendo función, en la actualidad, de esa institución.

## 5.2 Dirección General de Educación Extraescolar

En México, esta institución surgió en 1971 para coordinar las tareas de educación para los indígenas, con el objetivo de organizar, dirigir y promover el proceso de integración de las comunidades marginadas a la sociedad y favorecer la participación de éstas en el desarrollo del país. En la región del Totonacapan dicha dependencia inicia sus tareas en en 1972, a través de la Dirección Regional. En la etapa que se inició en esta fecha, los requisitos para ser promotor cultural aumentaron. Si anteriormente, es decir, si con el INI, el examen de bilingüismo era oral y escrito, además mediante un documento escrito, el aspirante se comprometía a vivir en la comunidad, con esta nueva dependencia, se incrementó un examen de conocimiento de nivel primaria, en las cuatro áreas: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales; además, se exigió el compromiso, por escrito, de continuar su preparación académica. Por otra parte, cabe hacer notar que los Promotores Culturales que antes eran contratados por el INI, pasaron a depender de la S.E.P. a través de la nueva Dirección.

La Dirección General de Educación Extraescolar utilizó el radio como medio de comunicación para convocar a las personas a incorporarse a sus actividades educativas. Puesto que las plazas de promotores eran muy apreciadas en las comunidades y la

difusión de la convocatoria era mayor, a partir de 1976, el número de aspirantes creció considerablemente.

Los cursos que impartió esta institución fueron más de tipo administrativo que pedagógico, ya que en ellos se les enseñaba a los promotores cómo hacer el llenado de la estadística, el resumen censal, el llenado de formatos oficiales, la redacción de actas constitutivas, el informe de actividades, entre otros. En cuanto a lo pedagógico se enseñaba únicamente cómo elaborar láminas como material didáctico y cómo diseñar el plan de clases. La duración del curso era de una a dos semanas y los capacitadores generalmente eran los mismos promotores que ya tenían alguna experiencia, aunque el nivel de preparación era el mismo que el de los aspirantes.

A partir de 1973, la DGEE, a través de los promotores culturales, atendió a los alumnos de nivel primaria. Por ello se dividió administrativamente la región en cuatro zonas escolares, con el fin de mejorar la atención, tanto en el nivel preescolar (que se atendía mediante el programa de castellanización) como el nivel primaria. Fueron nombrados 5 supervisores, 4 para atender las zonas en el nivel preescolar, ya que era el nivel más numeroso y 1 para atender el nivel primaria en todas las zonas escolares (Archivo de la Jefatura de zonas de supervisión, 1975).

Esta institución tuvo la responsabilidad de la educación para los grupos étnicos, aproximadamente durante siete años, y fue reemplazada por la Dirección General de Educación Indígena que hasta el momento se encarga de esas tareas.

### 5.3. La Dirección General de Educación Indígena (DGEI)

Cada institución que se ha encargado de la educación indígena ha tenido un criterio diferente respecto del trabajo docente, y ello ha significado falta de continuidad en las políticas que se aplican.

La Dirección General de Educación Indígena se creó en 1978. A partir de 1981 el número de requisitos para ingresar a la docencia bilingüe y bicultural aumentó ya que se incrementó el nivel de formación que se requería a los aspirantes: se exigió la secundaria concluida. No obstante, este requisito no se aplicó de manera generalizada pues se hizo común la aceptación de personas que, aunque no hubieran concluido la secundaria, eran "recomendados" de supervisores escolares, representantes sindicales, o de familiares y amistades de quienes eran responsables del proceso de selección. A esto se debe que en el subsistema, sea frecuente encontrar docentes que no son indígenas y que ocupan plazas pertenecientes a este subsistema.

Desde 1983, la DGEI empezó a exigir a los aspirantes a la docencia la preparatoria o bachillerato, además de un examen de conocimientos de ese nivel. Aunque la intención de esta medida fue la de mejorar el subsistema de educación indígena, no se canceló la costumbre de dar preferencia, como "casos especiales", a las recomendaciones de supervisores o representantes sindicales; en estos casos, se aceptaron aspirantes que ni siquiera habían cubierto la secundaria y/o que no eran indígenas bilingües (es decir que eran indígenas que sólo hablaban el español) o, a veces, que ni siquiera eran indígenas, sin

importar las repercusiones que esto tuviera en la formación de los educandos.

Lo anterior implicaba que los elementos de más preparación y tal vez con mayor interés en la labor docente, así como los verdaderos indígenas bilingües, fueran rechazados. Consecuentemente, además de la impreparación de los docentes para el medio indígena, se dió lugar a que los docentes monolingües en español (tanto indígenas como no indígenas) se comportaran de manera discriminatoria respecto de los grupos étnicos indígenas y, por supuesto, de sus propios alumnos, además de que exigían a la comunidad una serie de privilegios.

A partir de 1987, lamentablemente la corrupción aumentó. En la Jefatura de Zonas de Supervisión, en los Departamentos que se ubican en los diferentes Estados de la República y en la Dirección General de Educación indígena en el Distrito Federal, se empezó a aplicar un examen de admisión (Mecanograma DGEI 1985), que aparentemente era un mecanismo académico muy riguroso para seleccionar a los aspirantes a las plazas de "docentes bilingües biculturales. Sin embargo, la realidad era otra, pues los recomendados eran los únicos que con seguridad lograban ingresar al subsistema.

En 1990, la Dirección General de Educación Indígena canceló el requisito del examen de bilingüismo y mantuvo sólo el examen de conocimiento, lo cual significó aumentar el apoyo hacia los casos "especiales", en detrimento de la auténtica educación bilingüe. Hoy en día se continúa con esta práctica, mientras que las necesidades de la población indígena cada vez interesan

menos. Lo que parece esencial ahora es la política neoliberal del Estado, que amenaza con deteriorar las culturas de los grupos étnicos y que encuentra muchas veces en los propios indígenas con puestos de mandos medios, sus aliados en esta triste tarea.

Este deterioro cultural, se agrava en la medida en la que los docentes, que debieran ser bilingües, anulan la comunicación en Totonaco y, en cambio, les imponen a los alumnos una lengua y unos valores ajenos, lo cual significa aculturación. Estas prácticas no distan mucho de situaciones anteriores -por lo menos hasta 1970, según testimonios de los propios afectados- en las que se sometía a los alumnos a castigos corporales por hacer uso de su propio idioma. En efecto, de la violencia física se ha pasado a la violencia psicológica haciendo objeto de burla y humillación a quienes orgullosamente se comunican en lengua indígena. Con esto, lo que queremos enfatizar es que la educación en el medio rural no ha logrado superar vicios ni resolver del todo los problemas que derivan de la pluralidad étnica y cultural. Ello pudiera ser indicio de que esta forma de educación pareciera ir, de manera creciente, en menoscabo de las necesidades sociales; sin embargo, existen hoy en día algunas tendencias que impiden el derrumbe total de la educación indígena porque superan los prejuicios prevalecientes durante muchos años que consistían en afirmar que los indígenas eran ignorantes, que no asimilaban, e inclusive, que representaban un problema para nuestro país.

Como afirmamos anteriormente, las convocatorias dirigidas a los aspirantes para ingresar a la docencia indígena se hacia a

través de diferentes estaciones de radio que llegaban hasta las comunidades más apartadas. Pero, a partir de 1982, la estrategia cambió: se convocó a través de oficios dirigidos a Jefes de Departamentos que se localizaban en diferentes Estados, y éstos a su vez se dirigían a los Directores Regionales quienes se encargaban de enviar los oficios a las supervisiones escolares para que difundieran la convocatoria en la comunidad. Esto último consistía simplemente en pegar el oficio en lugares supuestamente visibles para los interesados.

En el caso de Papantla, las oficinas encargadas de esta tarea, se localizaban -por lo menos hasta 1988- en la comunidad del Morgadal, y el oficio indicaba que los aspirantes debían concentrarse en las sedes regionales. Al hecho de que no siempre dichos oficios fueron suficientemente visibles para todos los posibles interesados, hay que agregar que la práctica de "seleccionar" a "recomendados" se siguió realizando y a ello se añadió el que a los aspirantes se les solicitara "extraoficialmente" un determinada cantidad económica, lo cual da cuenta de la persistencia y aumento de la corrupción. Ello se vió favorecido porque el número de aspirantes fue cada vez mayor en relación con la oferta de plazas. Llegó a suceder que cuando se presentaban entre 80 y 95 aspirantes, sólo se requería de 15.

Es a partir de 1985, cuando la Dirección General de Educación Indígena lanzó una convocatoria a través de carteles que eran distribuidos por los promotores y colocados en los centros mismos de las comunidades, para que todos los habitantes de la localidad tuvieran conocimiento de ella. Aunque la idea era buena, las más



de las veces los mandos medios obstaculizaban este procedimiento, y las convocatorias simplemente se quedaban archivadas en las oficinas de las dependencias antes mencionadas o únicamente llegaban a manos de los familiares de los supervisores, de los jefes de zonas y de los representantes sindicales. En varias ocasiones, bien sea por ineficiencia o por mala fe, dichas convocatorias se han difundido en las comunidades dos o tres meses después de haberse efectuado la selección.

En 1991, la DGEI lanzó una convocatoria para aspirantes a integrarse al magisterio bilingüe bicultural (Ver anexo No.3 Convocatoria). Los requisitos que en ese año aparecían en dicha convocatoria fueron los siguientes: tener estudios mínimos de bachillerato, hablar y escribir la lengua materna (de acuerdo a la que dominara el aspirante), comprometerse, por escrito, a permanecer durante toda la semana en la comunidad que se le adscribía, así como a seguir estudiando con el fin de mejorar el servicio.

Como puede observarse, en estos requisitos no se incluía el ser indígena ni el hablar lengua indígena. De esta manera, ingresaron al servicio docente un buen número personas no indígenas que sólo hablaban el español. Sin embargo, los compromisos hechos contribuían a que la gente se entregara más al trabajo y tratara de cumplir sus tareas -aunque a veces esto era más por los beneficios sociales que se obtenían que por preocupaciones pedagógicas-. Por supuesto, el compromiso era mayor cuando se trataba de docentes que procedían directamente de las comunidades y más todavía de los que hablaban totonaco.

Algunos de ellos no escatimaban tiempo ni esfuerzo, para dedicarlos a la tarea encomendada.

La convocatoria que fue lanzada el año de 1992 por la DGEI, volvió a incluir como requisito el ser integrante de un comunidad indígena. Ello se debió, seguramente, a que se recibieron muchas críticas con respecto al proceso de reclutamiento de 1991, a partir del cual no sólo se incorporaron personas no indígenas sino que además abundaron aquéllas cuyo interés no estaba centrado en la docencia.

Los cursos de capacitación efectuados por la DGEI fueron más coherentes, en su contenido, con las necesidades de los indígenas, y en su aplicación fueron más sistemáticos. La duración de dichos cursos fué cada vez más prolongada, pues de dos meses, se extendió a tres meses y luego -y hasta antes de la federalización- a seis meses. El cuerpo de asesores estuvo constituido por los técnicos de la DGEI, y con el fin de facilitar el desplazamiento de los aspirantes a los cursos de capacitación, éstos se efectuaron en lugares accesibles -aunque no necesariamente cercanos-. En el caso de la región de Papantla, los aspirantes acudieron a la población denominada la Llave del Estado de Querétaro.

Es menester mencionar que el contenido del curso también fue ampliado para incluir técnicas que, a partir de la segunda mitad de la década de los setentas, eran exigidos por los programas de educación básica como: el "método global de análisis" de la lecto-escritura, educación artística, preparación de bailables, teatro guiñol, entre otras. En el aspecto deportivo se instruía a

los futuros docentes en el trazado de las canchas y la aplicación del reglamento para los diferentes deportes, preferentemente los más practicados de la región. Otro aspecto que hay que destacar es que, a diferencia de los cursos anteriores, éstos ya incluyeron algunos materiales de estudio que fueron entregados a los futuros docentes (Mecanograma de la DGEI 1985).

El proceso de formación del docente bilingüe se puede resumir de la siguiente manera. Los cursos efectuados desde el inicio del servicio de promotores culturales hasta 1980, específicamente en la región del Totonacapan, contenían únicamente elementos y técnicas para la castellanización. A partir de 1981 y hasta 1989, se dieron dos cursos diferentes, uno para promotores castellanizadores y el otro para promotores de nivel primaria. Después de 1989 y hasta 1993 se da un sólo curso para docentes de educación inicial, preescolar y primaria pero que incluye nuevos contenidos y un tiempo más amplio (seis meses). A partir de 1994 con los mismos contenidos, el curso se reduce nuevamente a tres meses.

Desde 1989, para la selección de elementos y ubicación en cada nivel se procede de acuerdo con los criterios de cada supervisor y representantes sindicales de cada zona escolar. Ello contribuye a que, sobre todo en el nivel de primaria, los seleccionados sean, como ya dijimos, familiares o amistades de los mandos medios y de los representantes sindicales de cada zona.

Por otra parte, cabe hacer mención de que la mayoría de los aspirantes solicitan ingresar como docentes en el nivel primaria,

mientras que para el nivel de preescolar las solicitudes son escasas. Esto se debe a que los niños más pequeños son más inquietos y el desarrollo del programa requiere de más trabajo, sobre todo en la elaboración del material didáctico. Lo que de esto resulta es que los seleccionados para preescolar son aquellos que no tuvieron otra opción y que, en última instancia, lo que les interesa es asegurar el trabajo, porque ello significa asegurar también su sueldo y obtener una mejoría en relación con la situación que tenían en su comunidad de origen.

Desde 1990 hasta la actualidad la DGEI ha realizado modificaciones a los cursos, tanto al contenido como al material que se utiliza en la capacitación. Hoy en día, en el marco de la modernización educativa en el medio indígena, se producen materiales diversos para los participantes en los cursos, tales como programas y antologías, entre otros, que sirven de apoyo al proceso de aprendizaje.

El objetivo del curso de capacitación -que duraba seis meses y que ahora dura tres- consiste en que el candidato a docente conozca lo que debe hacer un maestro en el nivel inicial, el preescolar y el de primaria, de tal modo que, al concluir la capacitación, el docente es considerado capaz de enfrentar su labor en cualquier nivel en el que se le ubique, así como en asuntos administrativos.

Para el logro de ese propósito, la institución elaboró cuatro antologías de apoyo. La primera tiene como tema y contenido la "Práctica Docente". En ella se informa sobre los elementos que interactúan en la relación escuela-comunidad y lo que implica el

papel del maestro en esta interrelación. La segunda antología se titula "Sujeto de la Educación"; en ésta se contemplan lecturas referidas al desarrollo cognoscitivo, psicomotriz y socioafectivo del niño y a los instrumentos curriculares (planes y programas de estudio), su uso y las posibles innovaciones que pueden realizarse en ellos, sustentadas en investigaciones. La tercera antología incluye lecturas que se refieren concretamente a la educación inicial, al "programa" de la mujer indígena, a la educación de adultos y a la educación popular. La última antología contiene lecturas que se refieren a la educación en general y contienen recomendaciones para la atención pedagógica adecuada y para el uso de recursos a partir del medio en el que se desarrolla el proceso educativo; también contiene lecturas que se refieren a las etnias y comunidades indígenas (DGEI Capacitación Docente, 1991:7).

Los criterios para la designación de capacitadores también han sido objeto de modificación. En un principio, eran más políticos que pedagógicos; ahora, se ha definido un perfil que incluye una formación profesional y otras características como: capacidad organizativa y de coordinación, flexibilidad de criterio, disposición para el trabajo, comprensión de la estrategia curricular propuesta, facilidad para propiciar un diálogo abierto, honestidad personal y profesional, capacidad para ejercer la crítica y autocrítica como método de superación de las diferencias y de lograr acuerdos y compromisos de trabajo, disposición hacia la búsqueda de nuevos conocimientos, integrándose así a un proceso en donde el "maestro" también

aprende y el "alumno" también enseña, y, por último, conocimiento de los contenidos del curso para aspirantes (DGEI. Seminario de Estrategias para la Capacitación de Docentes en el Medio Indígena; mecanograma, 1991: 2).

Aunque los cursos han ido mejorando en cuanto a contenido y material, y los instructores se han designado conforme a criterios más académicos, la capacitación resulta insuficiente, pues en la medida en que se aumenta el contenido menos se logra concientizar a los participantes de la importancia e implicaciones de la tarea educativa; sobre todo porque el tiempo destinado a este proceso es escaso, tomando en consideración los contenidos. Por ello, llama la atención el hecho de que, en fechas recientes, se haya recortado a tres meses el curso de capacitación.

De lo anterior se desprende que los cursos se limitan a proporcionar información, pero de ninguna manera puede considerarse que tienen un carácter formativo. En otros términos, después del curso, el docente cuenta con alguna información (que de todas maneras resulta insuficiente), pero no cuenta con elementos que le permitan tomar en serio su papel docente, comprender la importancia e implicaciones de su función, y tener un pleno conocimiento del por qué de las acciones que va a realizar/ como por ejemplo: ¿por qué debe trabajar con un programa oficial?, ¿con quiénes lo hará?, ¿qué características poseen las personas que participarán? y ¿con cuál grupo social se identificará? ¿para qué educar?

Lo que sería deseable es que al concluir el curso, el aspirante tenga una clara visión sobre el significado de la educación y el papel del docente, así como sobre los intereses y necesidades de las personas a quienes se dirige ésta. Ello sólo es posible, mediante un proceso de educación continua -que implica no uno sino muchos cursos- que contribuyan tanto a actualizar la información como a procurar la formación del docente.

Esto no significa que debe esperarse a otros cursos para que el maestro reconozca la importancia de su labor. Por el contrario, se trata de un aspecto que debe ser trabajado desde el curso inicial, puesto que el docente que por primera vez da clases, se enfrenta al grupo en el aula, sin más elementos que los que le proporciona el curso de capacitación. Si a esto se auna que los docentes que reciben este curso son jóvenes recién egresados de la preparatoria o el telebachillerato, resulta más urgente hacerle sentir la gran responsabilidad que adquiere al incorporarse al subsistema indígena. En otros términos, el curso de capacitación debiera poner énfasis en el aspecto concientizador, en lugar de tratar de abarcar todos los contenidos teóricos y metodológicos que el docente puede revisar cursos en posteriores.

#### **5.4 Formación académica del docente indígena**

En los apartados anteriores, se hizo mención de la preparación con que cuenta el individuo al ingresar como promotor

cultural bilingüe, así como de los cursos de capacitación que recibe antes de trasladarse a las comunidades para laborar.

Debe entenderse que la formación no es producto sólo de la escuela. En efecto, lo que podemos llamar "formación personal" es resultado de los procesos educativos que se desarrollan en el seno de la familia, la iglesia, los medios de comunicación, y los grupos de amigos, entre otros; pero lo que se llama "formación académica" tiene una característica peculiar, pues se desarrolla en un ámbito institucional cuya función específica es la educación; esta institución es la escuela. Por lo que se refiere a la formación docente,<sup>1</sup> se puede afirmar que ésta tiene lugar en las instituciones formadoras de docentes (unidades UPN, escuelas normales, centros de actualización del magisterio y Direcciones que, a través de sus áreas técnicas, se encargan de la capacitación). En el caso de los docentes indígenas, lo que ha ocurrido a lo largo de muchos años es que, en su mayoría, ingresan al magisterio con un curso de capacitación, y es sólo posteriormente que logran formarse mediante diversos procesos (nivelación o actualización), pero esta formación la tienen que combinar con el ejercicio docente. De esta manera, su formación y su ejercicio laboral se realizan como en una unidad: no existen espacios ni tiempos por separado, sino más bien una sola dimensión, es decir, espacio y tiempo mutuamente imbricados en

1) Por "formación docente" estamos entendiendo aquí el conjunto de los siguientes procesos que marca la Ley General de Educación en su Artículo 20, es decir, la formación con nivel de licenciatura (que se da en las normales), la actualización de conocimientos, la capacitación, la superación docente de los maestros en servicio (o nivelación) y la superación profesional (o estudios de posgrado).



cada ambiente; pues la formación docente es un proceso que se realiza en ámbitos que se integran, en la experiencia, la formación personal y profesional (Carrizales, 1990: ).

Anteriormente, nos referimos al proceso de selección del docente bilingüe y después a los cursos de capacitación que reciben. Ahora nos ocuparemos de su proceso de formación académica, poniendo especial énfasis en los promotores y docentes bilingües de la región de Papantla, Veracruz.

De los promotores que ingresaron al servicio desde 1972 en adelante, una buena cantidad de ellos se han preocupado por su superación docente. Así, después de haber transcurrido algunos meses de su incorporación a la docencia (entre seis y ocho, normalmente), iniciaron estudios de secundaria en modalidad semiescolarizada en la ciudad de Huachinango, Puebla, o bien - cuando la cercanía del centro de trabajo lo hacía posible- en escuelas nocturnas de la Ciudad de Papantla, Veracruz. Los primeros acudían al centro escolar sólo los sábados y domingos de cada semana, mientras que los segundos lo hacían de lunes a viernes. No está de más señalar que aquellos promotores que no continuaron su preparación académica, no han podido superar la inseguridad y las deficiencias en su trabajo, derivadas de la falta de conocimientos.

En 1978, se creó en la ciudad de Papantla un subcentro de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio en el que se abría la posibilidad a los promotores y docentes bilingües de adquirir una formación docente (de normal básica). Para entonces, casi se había triplicado el número de

promotores y docentes, en relación con el que se había iniciado en 1974. Esta formación de nivel normal se llevaba a cabo con el mismo plan y los mismos programas que se les venía aplicando a los maestros rurales, a los cuales se les hicieron algunos ajustes para incorporar contenidos alusivos a la problemática educativa indígena. De este modo, quienes estudiaban tres años se titulaban como "profesor de educación primaria o preescolar bilingüe y bicultural", mientras que quienes estudiaban cuatro años se titulaban como "profesor de educación primaria" (Herrera1987:7).<sup>2</sup> Para cursar este programa de formación, se asistía un fin de semana cada quince días, y en las vacaciones de julio y agosto se realizaban cursos de Verano intensivos.

Otro aspecto que hay que destacar es que en muchas ocasiones los docentes indígenas no asistían a los programas de formación por voluntad propia, porque realmente desearan mejorar su labor, porque ~~desearan~~ mejorar su formación, actualizarse, o elevar su calidad como educador, sino porque eran obligados -y lo siguen siendo- por las circunstancias laborales y la competencia en el mercado de trabajo. Dicho de otro modo, pesa más el criterio de ganar puntos escalafonarios -con el consecuente aumento de sueldo- que el de la autocrítica que mueve a los sujetos a superar sus fallas y deficiencias. Con todo, sigue habiendo promotores que se muestran totalmente indiferentes.

Para ejemplificar la forma en la que los promotores y docentes se ven obligados a superarse, haremos referencia al

2) Es conveniente hacer notar que prevalecía hasta ese entonces, la idea de que la educación bilingüe requería menos contenidos y esfuerzos que la educación primaria.

proceso de ingreso al subsistema en Papantla, en los años 70s. En 1974, los promotores ingresaron al servicio con un contrato por un año, y se les otorgó nombramiento de promotor bilingüe, con clave E1487 (es decir, con salario mínimo). Los que ingresaron a partir de 1976 ya no entraron por contrato sino con una plaza, todos iniciaron con la clave mencionada, que equivalía al sueldo mínimo de la época, pero si presentaban certificado de secundaria, tenían derecho a ocupar la plaza de maestro bilingüe, y el sueldo era un poco más del que recibían inicialmente; los que concluían su formación en el Centro de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, aunque no fueran titulados, llegaban a ocupar las direcciones de las escuelas primarias o bien, cuando no había plazas de director, lograban ubicarse como maestros de grupo en las comunidades más cercanas a la cabecera municipal y/o más accesibles.

Esto pone de manifiesto que las condiciones institucionales y laborales propician un divorcio entre lo que se supone que es y lo que realmente es la docencia indígena. Así, mientras que en el discurso oficial del magisterio existe la presunción de que el docente está impregnado de una mística profesional, la realidad nos muestra que lo que le mueve a formarse son más bien los intereses de carácter laboral y económico.

Una vez cursada la carrera de Normal Básica, algunos maestros continuaron estudiando en las diferentes escuelas particulares de Normal Superior en las ciudades de: México, Puebla, Tlaxcala, Tampico, Ciudad Madero y Ciudad Victoria. En ellas se especializaron en alguna materia o área específica con la

intención, por parte de algunos, de adquirir plaza en el nivel de secundaria. Sin embargo, fueron pocos los que lograron laborar en el nivel deseado y la gran mayoría continúa desempeñándose en el nivel primaria del subsistema de Educación Indígena; no obstante, como se logró detectar en la encuesta aplicada en 1992 (Ver anexo No.4), se mantiene esta aspiración de subir de nivel debido al prestigio del que gozan los docentes de secundaria y a la idea -por cierto equivocada- de que ganan más.

En 1979, en el CREFAL de Pátzcuaro, Mich., se inició la Licenciatura en Etnolingüismo, orientada a maestros indígenas en servicio. En la primera generación participó un número reducido de elementos, debido a la limitación del cupo y a la imposibilidad de cumplir los requisitos de ingreso que estableció esa institución. Sólo fueron cincuenta y cuatro los que pudieron ingresar y concluir la carrera de Licenciado en Etnolingüismo. Estos representaron a los grupos: Náhuatl, Zapoteco, Maya, Mixteco, Purépecha, Otomí y Totonaco. De acuerdo con su plan de estudios, esta licenciatura tenía una duración de tres años con estudios escolarizados. Sólo tuvo dos generaciones consecutivas y de éstas se titularon cuatro docentes de Papantla. Estos, actualmente, desempeñan funciones diversas pues, aunque aparentemente quedaron integrados en la Subjefatura Técnica de Papantla, pero en realidad realizan trabajos como: revisión de estadística, representación de Jefes de Zonas en los diferentes eventos sociales, políticos y escasamente participan en las tareas para las que fueron preparados.

Debido a las situaciones conflictivas que ha atravesado el magisterio indígena de la región del Totonacapan y a la política educativa de las diferentes administraciones, el proyecto sobre etnolingüismo que elaboraron esos profesionales se ha visto impedido y obstaculizado, y ellos, por su parte, han padecido la incompreensión, por parte de sus sucesivos jefes, respecto de ese proyecto y de las tareas que son capaces de realizar.

En 1982, por acuerdo de la Dirección General de Educación Indígena y la Universidad Pedagógica Nacional, se abrió un espacio para los docentes indígenas con la finalidad de que pudieran cursar la Licenciatura en Educación Indígena, en modalidad escolarizada (Herrera Labra 1989:36), con duración de ocho semestres (cuatro años). Dicha carrera tiene como objetivo el de formar cuadros técnicos para el desarrollo de la educación indígena en todo el país. Esta posibilidad de formación se dió a conocer a los totonacos hasta 1988. Por este motivo es muy reducido el número de maestros que han cursado esta licenciatura. Los egresados son quienes actualmente hacen el esfuerzo por reorganizar los trabajos pedagógicos en la región.

Otros espacios abiertos por la UPN a través de las Unidades de los diferentes Estados, son las licenciaturas en Educación básica (Plan 79, modalidad a distancia), en Educación Primaria y Educación Preescolar (Planes 85, en modalidad semiescolarizada) a las que ingresaron muchos docentes indígenas. En 1991 se abrió una nueva oportunidad de formación en esa Universidad, pero ahora con la especificidad cultural que era necesaria: las licenciaturas en Educación Preescolar Para el Medio Indígena y en

Educación Primaria Para el Medio Indígena, ambas en modalidad semiescolarizada. En la región de Totonacapan, la Unidad UPN se encuentra situada en la ciudad de Poza Rica, Veracruz, pero en la ciudad de Papantla, está situado un subsede en la que se ofrecen exclusivamente estas licenciaturas para los docentes indígenas, con la finalidad de facilitarles el traslado de sus respectivas comunidades.

Recientemente, la DGEI abrió la opción para cursar mediante beca-comisión cualquiera de las carreras -y no sólo la licenciatura en Educación Indígena- que la UPN ofrece en la Unidad Ajusco.

En 1987 la UPN abrió un espacio para realizar estudios de posgrado, es decir maestrías en educación con seis líneas de investigación. Según información obtenida de la responsable del posgrado en esa Universidad, una de esas líneas fue la de educación indígena (Información proporcionada por la Mtra. Ma. Teresa Yurén, Subdirectora de Posgrado).

En 1991, el centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), abrió también un espacio para los docentes indígenas en servicio, con el fin de que pudieran realizar estudios de maestría con una orientación etnolingüística.

Han transcurrido 20 años desde la creación del Servicio de Educación Indígena, en la región del Totonacapan. No puede ocultarse que aún hay muchos docentes que carecen de los elementos teóricos, metodológicos y técnicos para realizar su labor, pero también hay que destacar que en los últimos años han

aumentado las opciones de formación para el docente indígena. En lo que se ha avanzado, es preciso reconocer los méritos tanto de los docentes como de las instituciones; en los defectos y carencias también es necesario enfatizar que si bien mucho ha dependido de los docentes, la mayor parte de la responsabilidad recae en quienes forman parte del aparato del Estado y no han puesto suficiente atención a los problemas ni han sabido superar la dispersión y la falta de continuidad de los programas de Educación Indígena.

En resumen, podemos afirmar que para quienes se han integrado a las filas de la docencia indígena, el proceso formativo no ha sido fácil ni coherente. También resulta claro que la forma de asumir la docencia y el correspondiente proceso de formación que este implica no ha sido igual en todos los casos, pues mientras que en algunos prevalece la indiferencia y el interés personal, en otros existe un verdadero compromiso con las etnias y con la profesión docente.

## CAPITULO 6. SER DOCENTE INDIGENA

En este capítulo se presentan los conceptos que hemos podido resignificar a partir del análisis realizado anteriormente y que pretendemos emplear como categorías para análisis y estudios posteriores, pero también para orientar proyectos de formación de docentes indígenas y propuestas pedagógicas para el medio indígena. Dichas categorías son las siguientes: "docencia indígena", "didáctica para la educación indígena", "formación del docente indígena" y "escuela bilingüe".

Como se desprende del estudio realizado, para muchos maestros bilingües, ser docente indígena significa: hablar la lengua totonaca, laborar como profesor en una comunidad rural y manejar un determinado programa educativo conforme a reglas ya dadas. Sin embargo, esta forma de caracterizar a la docencia indígena resulta demasiado simple si consideramos la importancia y complejidad de esta labor, y reduce el trabajo docente a una labor mecánica y no necesariamente comprometida.

Lo que sostenemos en este trabajo es que esos rasgos no son sino la apariencia de la "docencia indígena", pero detrás de ella debemos buscar sus rasgos esenciales, aquéllo que la distingue de otras actividades.

En resumen, nuestra tesis consiste en afirmar, en primer término, que el docente indígena es un educador y no un simple transmisor de conocimiento, y ello implica que el docente ha de hacer explícito su propio concepto de lo que es la educación, de los fines que se persiguen con el proceso educativo, de los



principios y métodos conforme a los cuales se realiza este proceso y de los medios que conducen efectivamente al logro de los fines. En segundo término, puesto que los contenidos de la docencia indígena son los conocimientos, los hábitos y valores, es necesario que el docente indígena también elabore su concepto acerca de lo que es el conocimiento, la ciencia y la cultura. Y, en tercer lugar se requiere que el docente indígena forme su propia identidad como profesional, como integrante-participante de una comunidad indígena, y como sujeto pertinente de la clase trabajadora, especialmente campesina.

Esto implica necesariamente que el docente indígena, para serlo auténticamente, ha de actuar como un sujeto crítico de su propio quehacer, pues sin esa crítica difícilmente se forja una auténtica identidad que proviene, no tanto del hecho natural de "haber nacido en un determinado lugar, perteneciendo a un cierto grupo social y hablar una determinada lengua", sino del hecho que se deriva de que el docente ha de tomar una decisión personal, comprometida y producto de una reflexión que lo conducirá a decir "yo soy esto porque quiero serlo"; "yo soy educador", "yo soy indígena y esta es mi lengua", "yo soy miembro de una comunidad campesina". Por lo tanto, la conciencia, la reflexión, la crítica y la autocrítica son indispensables para ser docente indígena.

Por último, nos queda claro que cuando hablamos de "ser docente indígena" no queremos decir que se trata de un hecho que se logra de una vez y para siempre. Lejos de eso, lo concebimos como un proceso permanente: "ser docente indígena" es estar

construyendo la identidad como tal continuamente; es formarse permanentemente; es formular preguntas y elaborar respuestas.

Esta conclusión a la que me<sup>1</sup> ha llevado el estudio realizado me obligaría a detener aquí el trabajo, para dejar que cada maestro totonaco llevara a cabo ese proceso. Sin embargo, deseo compartir con otros docentes indígenas mis propias preguntas y respuestas. Sobre todo, porque tanto unas como otras, aunque se vieron alimentadas por el estudio de las obras de diversos especialistas, surgieron de la voz de los propios protagonistas de la educación bilingüe totonaca con los que comparto una identidad y un gran cúmulo de experiencias y vivencias.

A continuación presento de manera breve la respuesta -no definitiva y sujeta a crítica y autocrítica- a las siguientes preguntas: ¿Qué es y para qué es la docencia indígena totonaca? ¿Cómo ha de ejercerse la docencia indígena totonaca? ¿Qué debiera ser la escuela bilingüe en la región del Totonacapan? y ¿Cómo formar a los docentes totonacos?

### 6.1 La docencia indígena

El docente indígena, sólo lo es plenamente cuando es capaz de problematizar lo que es la educación y su práctica docente. Esto tiene las siguientes implicaciones: por una parte, el docente indígena ha de hacer una clara distinción entre procesos

---

1) Si bien a lo largo de este trabajo se ha empleado el lenguaje impersonal ("se ha...") o la primera persona del plural ("nos hemos..."), como suele hacerse en un trabajo de corte académico, a partir de este momento optaré por expresarme con la primera persona del singular ("he...") en virtud de que presento mi particular posición acerca de ciertos conceptos.

emparentados, pero diferentes, como son: la socialización, la enculturación, la instrucción, el cultivo intelectual y moral, y la formación. La docencia indígena ha de ejercerse entonces como una práctica que incluye todos los procesos antes mencionados, pero que da primacía al proceso formativo.

Para que sea auténticamente formativa, la docencia ha de ser una práctica en el sentido en el que Sánchez Vázquez define a la praxis. Esta última tiene lugar "cuando los actos dirigidos a un objeto para transformarlo se inician con un resultado ideal, o fin, y terminan con un resultado o productos efectivos, reales" (Sánchez Vázquez, 1980: p. 246). En otras palabras, la docencia es praxis cuando es una actividad consciente, que se realiza conforme a finalidades libremente escogidas y se orienta a transformar de manera directa al estudiante y de manera indirecta a la sociedad.

La docencia, entendida como praxis, implica la conciencia y la elección de los fines, pero también de los medios que conducen a esos fines. Asimismo, requiere del conocimiento<sup>4</sup> de las condiciones de las que se parte para transformar la realidad. Es pues, una actividad que implica la reflexión, pues sólo mediante un proceso reflexivo es posible imaginar y elegir los fines que se pretenden lograr y los valores (justicia, libertad, etc.) que se quiere realizar.

Lo contrario, sería un proceso irreflexivo que se limita a realizar acciones mecánicas y rutinarias para alcanzar finalidades que otros han impuesto.

La docencia indígena, entendida como praxis es necesariamente crítica y creativa. Esto es así porque cuando alguien se propone transformar algo es porque no está conforme con la realidad tal como es; esa realidad es negada, rechazada, criticada, y para transformarla se requiere encontrar respuestas a problemas diversos, formular nuevas alternativas de solución, en una palabra, ser creativo.

En síntesis, tal como la concebimos la docencia indígena es una praxis educativa, pero esencialmente formativa. Su finalidad es preparar a los individuos para su emancipación, para que, a partir del presente, puedan planear un futuro deseable y preparar las condiciones para su realización. Desde esta perspectiva, la docencia es una tarea concientizadora y liberadora. La rutina, la falta de reflexión y la mecanización son elementos que le restan a la docencia su carácter de praxis.

La docencia es también una praxis profesional. Con esto queremos decir que es una práctica que tiene las siguientes características: a) se ejerce públicamente; b) tiene como referente un campo laboral determinado (el de la institución escolar); c) requiere de conocimientos y habilidades que son necesarias para resolver los problemas que se le presentan en ese campo, y d) esos conocimientos y habilidades son sancionados socialmente a través de las instituciones educativas (a partir del decreto de 1984, la formación del docente de educación básica requirió como antecedente el bachillerato, por lo que adquirió el nivel de licenciatura).

Como praxis profesional, en la docencia se pueden distinguir tres aspectos diferentes. En primer lugar, es un quehacer pedagógico; en segundo lugar, es una actividad de carácter social, y en tercer lugar es una actividad de carácter cultural.

La docencia es un quehacer pedagógico en el sentido en el que lo hemos definido anteriormente. Requiere de técnicas pero no se reduce a ellas pues implica el conocimiento teórico acerca de los procesos de aprendizaje y de desarrollo del niño, del contexto social, político y cultural en el que se realiza el proceso educativo, etc. Pero el quehacer pedagógico implica también una reflexión respecto de las finalidades educativas que se persiguen. Así, por ejemplo, no es lo mismo preparar a los individuos para realizar tareas que requiere la industria, que para prepararlos para la vida, para definir su propio destino y para forjar la sociedad que desean.

La docencia indígena es una actividad social porque tiene como finalidad última la transformación de la sociedad. No es, por tanto, ajena a la ideología ni a la política. Es decir, la docencia indígena está comprometida con el conjunto de ideas acerca del mundo y de la sociedad que responden a intereses, aspiraciones e ideales de los pueblos indígenas. La docencia indígena es un quehacer contrahegemónico porque contribuye a darle a la sociedad una nueva dirección intelectual y moral, distinta a la que le imponen las fuerzas hegemónicas existentes.

La docencia indígena es también una actividad cultural porque contribuye a la construcción de la identidad indígena. Esto sólo es posible si el docente tiene una identidad como profesional de

la educación, pero también si se asume como indígena y asume su pertinencia de clase.

Esto implica para el docente la necesidad de conocer el contexto social en el que desarrolla su tarea, de comprender la historia específica del pueblo al que pertenece, de participar activamente en la construcción cultural de su comunidad, de hacer de la lengua indígena no sólo un vehículo para la transmisión de información, sino un elemento básico de la identidad cultural que le permite reconocerse como miembro de un grupo.

Ahora bien, no es raro que el docente indígena tenga que trabajar con comunidades que aunque sean de su propia etnia, tengan peculiaridades culturales que le son ajenas. Esto le obliga a esforzarse para comprender, valorar y respetar dichas peculiaridades y procurar la identificación con la comunidad con la que tiene que trabajar.

Sin embargo, si la docencia indígena es crítica y creativa, la identidad cultural no debe significar para el maestro la aceptación acrítica de todos los rasgos culturales. Así por ejemplo, la identidad con la etnia no significa que se acepten costumbres machistas que denigran a la mujer. Como dice Aristi, la identidad del maestro se constituye en la tensión entre las creencias manifiestas y las ocultas, entre lo que quisiera ser y lo que es (Aristi, 1987: 32).

## **6.2 La didáctica para la educación indígena**

Entre la didáctica y el quehacer cotidiano del docente hay una estrecha relación. De hecho, la didáctica constituye uno de

los aspectos esenciales y necesarios para contribuir al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Respecto de la didáctica hay múltiples interpretaciones. Entre otras, se dice que la didáctica es el arte de enseñar. Es "arte" porque se trata de una habilidad, de carácter tanto intelectual como práctico, que se manifiesta como facilidad para producir un determinado tipo de obra (Gutiérrez, 1980: 23).

También se dice que la didáctica es la teoría general de la enseñanza. Para Rosales, por ejemplo, esto se entiende en función del proceso histórico de la didáctica. Según este autor, se pueden distinguir tres momentos de este proceso. En el primero, la didáctica se presenta como un arte; con ello se quiere decir que quien enseña resuelve creativamente cada nueva situación, tomando como base la intuición y la propia experiencia cotidiana. En un segundo momento, la didáctica se convierte en el resultado de un saber empírico y se constituye en una técnica, es decir, en un conjunto de normas de enseñanza que surgen de la descripción de las actividades que realiza el docente y del análisis comparativo de los resultados. El tercer momento de la didáctica tiene lugar cuando aparece una reflexión rigurosa y sistemática sobre la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje y se buscan las causas de la eficacia de determinadas formas de actuar que se orientan al perfeccionamiento de las personas (Rosales, 1980: 230).

Otra manera de entender la didáctica surge de la distinción de tres formas de trabajo en el aula. La primera es la forma tradicionalista en la que el orden y la autoridad constituyen los

pilares de la educación. Desde esta perspectiva, la planeación de las clases se realiza a partir de los conocimientos que el maestro considera como válidos; el maestro es también quien define el método y las actividades que hay que realizar; él decide el espacio y el tiempo en el que éstas han de efectuarse. En otros términos, el maestro es el dueño del conocimiento y del método y éstos tienden a volverse estáticos. La función del maestro es esencial, mientras que la actividad del alumno se vuelve secundaria. El maestro es el sujeto mientras que el alumno juega el papel de objeto (Carrillo, 1992; 39).

Desde la perspectiva de la escuela nueva el papel del sujeto recae en los educandos más que en el educador y el énfasis se pone más en la actividad de los primeros que en la del segundo. No es el docente el que determina la verdad, sino que son los estudiantes los que han de procurar buscarla. Los contenidos deben tener relación con los intereses de los educandos.

Una perspectiva más es la de la tecnología educativa con fuerte influencia del conductismo. En este enfoque, el énfasis está puesto no en los sujetos (alumnos o maestro) sino en la técnica, y se considera que para obtener los resultados deseados basta aplicar los estímulos correspondientes.

Un cuarto enfoque es el de la llamada didáctica crítica. Esta se caracteriza por los cuestionamientos de carácter radical que se hacen respecto de la escuela, de los métodos, de la práctica docente, tratando de develar aquello que, aunque permanece oculto, condiciona la forma de actuar, la forma de ver el mundo, es decir, la ideología. Desde esta perspectiva, el problema



básico de la educación es la política, pues de lo que se trata es de ver si la educación y los métodos educativos contribuyen a perpetuar las formas de dominación existentes o a transformar las relaciones sociales.

Según Margarita Pansza, la didáctica crítica consiste en el análisis crítico de la práctica docente, del dinamismo de la institución, de los roles de sus miembros y del significado ideológico que subyace a todo ello. Por tanto, se trata de una propuesta en construcción que se va configurando sobre la marcha (Pansza, 1988: 227).

Desde mi punto de vista, la didáctica en la docencia indígena no debiera dejar de ser un arte, es decir, no debiera perder su carácter creativo. Ello no significa que dejen de considerarse aquellos aspectos técnicos que dan buenos resultados; sin embargo, para que la técnica no vaya en contra de la creatividad se necesita asumirla no como receta o fórmula dada, sino como un "saber hacer" que se fundamenta en los avances del conocimiento científico y humanístico, es decir, en la teoría. En síntesis, la didáctica es arte, técnica y teoría.

Por otra parte, considero que la didáctica ha de atender a las múltiples interrelaciones entre los diversos elementos del proceso educativo, es decir, el profesor, los conocimientos, los alumnos y sus intereses, las técnicas y el contexto político en el que se realizan todos estos elementos. De ahí que considero necesario trabajar teóricamente en relación con todos estos aspectos, recuperando diversos enfoques, sin caer en un sincretismo.

No obstante esta posibilidad, lo que parece predominar en la realidad de la docencia indígena es una didáctica carente de teoría que ha perdido su creatividad y que ha asumido la técnica como receta. En otros términos, el docente indígena frecuentemente se mueve entre el autoritarismo de la didáctica tradicionalista y el tecnicismo fundado en el conductismo, pero atiende muy poco a los intereses de los estudiantes y a la problemática política que implica la educación.

Por lo tanto, la concepción que expongo se plantea como un deber ser, como un ideal que perseguir y no como una realidad existente. Implica que los docentes realicen una ruptura psicológica y epistemológica con respecto a los esquemas predominantes e implica también una disposición a descubrir nuevas cosas en el ámbito de la educación y a trabajar teóricamente los problemas que se juzgan más importantes. Esta didáctica de la docencia indígena que propongo exige que el docente determine los fines y objetivos de la enseñanza, en lugar de divagar o mantenerse en la indefinición a lo largo del proceso educativo. Asimismo exige del docente que defina los principios y reglas que han de orientar su quehacer en el aula, partiendo de los fines elegidos, de su experiencia y de la teoría. Entre esos principios, los más importantes son aquellos que orientarán su quehacer en relación con la forma en la que promueve los aprendizajes y organiza los contenidos de la clase y las actividades con el grupo.

Desde esta perspectiva, la didáctica implica que cada docente se ocupe de construir los métodos más adecuados para promover los

aprendizajes, tomando en consideración los intereses de los estudiantes, las características de los contenidos y las características culturales y sociales de los educandos.

En síntesis, esta forma de entender la didáctica implica una actualización constante del maestro, una conciencia muy despierta, un proceso permanente de reflexión y análisis y una disposición permanente para comunicarse adecuadamente con los estudiantes y para buscar la forma más adecuada de promover un aprendizaje óptimo (Gutiérrez, 1980: 239).

La didáctica así entendida se convierte en una tarea por realizar, en un conjunto de problemas por resolver, que no siempre tienen explicación y respuesta en el aula. Es también una tarea de transformación del propio profesor, pues éste ha de romper con roles que ha asumido anteriormente, y construirse a sí mismo como docente reflexivo y analítico, como docente constructor de métodos y recuperador de experiencias. Ha de constituirse entonces en un sujeto crece como docente indígena y que avanza en la búsqueda de la realidad y la libertad. Para que el docente indígena realice verdaderamente la función que le compete es necesario que conozca la realidad que quiere transformar y que actúe para lograr dicha transformación.

### **6.3 La formación del docente indígena**

La educación, entendida como formación, es un asunto que se refiere no sólo a los estudiantes sino también a los maestros. Es decir, en el proceso educativo la formación debe darse en

relación con ambas partes, aunque frecuentemente el énfasis se ponga sólo en la formación de los estudiantes.

De la misma manera que pueden identificarse problemas y limitantes que entorpecen la formación del educando, también pueden encontrarse obstáculos con relación a la formación del docente; sin embargo, sobre esto último hay poca investigación.

En la formación del docente se ponen en juego tres elementos: a) la preparación teórica, metodológica y técnica; b) la experiencia (que podemos llamar formación en la práctica), y c) el interés del docente (que comúnmente se llama "vocación").

La formación inicial del docente es la que recibe en la licenciatura (o antes en la normal básica), sin embargo la formación a la que nos referimos tiene un carácter permanente, es decir, es un proceso continuo de constitución como sujeto docente. Esta formación se logra día con día cuando el docente se adentra en la problemática de la docencia y de la didáctica, se integra en la comunidad hasta el punto de reconocerse como parte de ella y se hace cuestionamientos que lo estimulan a buscar soluciones. A esto se aunan todos aquellos elementos que ponen al docente en contacto con teorías nuevas y viejas que pudieran alimentar su reflexión y la solución a los problemas; estos elementos son, sobre todo, los cursos de actualización, los programas de superación profesional (nivelación y posgrados) y el trabajo de estudio e investigación.

Concebida de esta manera, la formación del docente implica la superación de la situación originaria que describimos en los capítulos anteriores y que se caracteriza por el hecho de que el

ingreso del indígena a la docencia obedece más a intereses de carácter económico (buscar un ingreso estable), social (tener un reconocimiento de la comunidad) y/o político (posibilidad de lograr puestos o posiciones políticas).

También implica la necesidad de romper con los límites disciplinarios. Así por ejemplo, los antropólogos, médicos, abogados, etc. que se incorporan a la docencia indígena por hablar la lengua, tendrán que superar los límites de la disciplina en la que inicialmente fueron formados para abordar un campo de problemas que implica la interdisciplinariedad. De la misma manera, el docente formado en las escuelas normales o en la UPN tendrá que superar el interés estrictamente centrado en la Pedagogía para adentrarse en una problemática que implica cuestiones éticas, políticas, económicas, sociológicas, psicológicas, antropológicas, etc.

Lo anterior no significa que el docente indígena totonaco sea un "todólogo", sino solamente que sea capaz de buscar los elementos (libros, archivos, documentos, testimonios, etc.) que le permitan analizar la realidad de la educación indígena en la región del Totonacapan, en sus diversas dimensiones.

Tal como la concibo, la formación del docente indígena abarca varios aspectos:

a) Reflexión crítica sobre la docencia, lo cual implica la recuperación de la experiencia. Se trata de un proceso continuo de análisis del docente sobre su práctica profesional, sobre su identidad como docente totonaco, sobre la elección de su

profesión, sobre la tarea educativa y sobre la imagen que tiene de la institución escolar y de la función de ésta en la sociedad.

b) Formación teórico-pedagógica y técnico-pedagógica. Se trata de un proceso que consiste en acercar al docente a los elementos teóricos, metodológicos y técnicos que sirven de base para tomar las decisiones cotidianas en el salón de clases. Esta formación es generalmente por la vía de la capacitación, la actualización pedagógica, la superación profesional, el estudio y la investigación.

c) Actualización en relación con los contenidos de enseñanza. Es un proceso que se desarrolla principalmente mediante cursos. No se trata de la actualización en aspectos pedagógicos sino en los contenidos de enseñanza, cuando esto se requiere, como sucede cuando algunas teorías científicas o algunos acontecimientos modifican lo que se dice en los libros de texto (tal es el caso, por ejemplo, de las modificaciones de la geografía a partir del derrumbe de la Unión Soviética).

d) Concientización. Como hemos visto, la labor del docente es sumamente compleja y tiene serias implicaciones tanto por lo que se refiere al desarrollo de cada uno de los educandos y la formación de su personalidad, como por lo que toca a las relaciones y estructuras sociales. De ahí que resulte de fundamental importancia la concientización del docente indígena para que se haga partícipe de la planeación educativa y de un proyecto social que atañe a la comunidad indígena. Se trata, en suma, de que sea plenamente consciente del "tipo de hombre que

pretende formar para una determinada sociedad" (Medina, 1974: 141).

Puesto que el ser docente indígena es un proceso dinámico, la formación de este docente debe tener un carácter igualmente dinámico. Por ello decimos que el rasgo más importante de la formación consiste en que sea permanente.

Esto es todavía más importante en el caso del docente indígena, ya que muy frecuentemente se trata de una persona que se incorpora al quehacer docente sin tener la preparación debida, como es el caso de bachilleres, médicos, abogados, etc. que encuentran en la docencia una posibilidad de empleo y que sin haber pasado por una escuela normal asumen la tarea educativa. En estos casos, la formación permanente contribuye de manera relevante a que el docente se realice como tal identificándose con su profesión, en lugar de realizarla de manera forzada (Osipow, 1981: 8).

En resumen, la formación del docente no puede limitarse a la simple adquisición de técnicas, sino que implica un proceso complejo que estimula al docente a realizar el análisis crítico de su papel como educador, así como a replantearse sus antiguas creencias y prácticas y los supuestos en los que éstas se basan. La formación ha de contribuir, entonces, a esclarecer las funciones que concretamente desempeñan el docente, la escuela y la educación; la relación de ésta con la sociedad en general y su papel como elemento que puede contribuir a la reproducción de las relaciones sociales o a la transformación social (Agudis, 1991: 25).

#### 6.4 La escuela bilingüe

De lo dicho anteriormente, se desprenden las características y funciones de la escuela bilingüe. Esta constituye uno de los medios fundamentales para hacer llegar la educación a los grupos autóctonos. Por esta razón, la escuela bilingüe debiera estar estrechamente vinculada a la familia y a la sociedad en general y debiera ser como el núcleo de la comunidad cuya energía contribuye a generar la conciencia y la reflexión acerca del ser indígena, de la pertinencia y la pertenencia respecto de la clase campesina, de los usos y costumbres, de las creencias y las tradiciones prevalecientes en esa comunidad. Debe ser también un espacio abierto para la crítica y la autocrítica de la sociedad y la cultura, así como un factor fundamental para la formación de la identidad cultural y para la construcción del proyecto social que es también un proyecto étnico-político-cultural.

Si bien es cierto que la escuela es uno de los aparatos ideológicos del Estado, en el sentido althusseriano, también lo es que puede constituir un centro de resistencia a la ideología dominante y contribuir a la transformación social. Para ello, la escuela bilingüe ha de cumplir plenamente su función educativa como la hemos descrito anteriormente. En otras palabras, ha de superar su papel de simple transmisora de la ideología para contribuir a la formación de los sujetos capaces de generar el cambio social.

Esto implica superar los límites que hasta ahora se le han impuesto a la escuela bilingüe. En efecto, su función educativa



se ha restringido al nivel de primaria y sus destinatarios han sido únicamente los niños de 6 a 14 años. Ello constituye un límite a lo que hemos considerado como educación permanente (Suárez, 1983: 153). Sin embargo, si la formación es un proceso que se inicia con el nacimiento y se realiza a lo largo de toda la vida de un sujeto, entonces se hace preciso que la escuela bilingüe ofrezca a los integrantes de la comunidad indígena programas educativos como: "escuela para padres", educación ecológica, educación sexual, educación para la salud, etc.

En otros términos, la tarea educativa de la escuela bilingüe debiera abrirse en tiempos y en espacios, atendiendo a necesidades educativas de los padres de familia, de los jóvenes y de la comunidad en general. Ello no significa que la escuela se convierta en la fuente de la sabiduría de la comunidad, desplazando otras instituciones indígenas y otras vías de creación cultural; lo que queremos decir es que, a partir de la escuela, se pueden estrechar los vínculos con la comunidad involucrando a ésta en los quehaceres educativos e involucrándose la escuela, a su vez, en procesos destinados a satisfacer las necesidades de la población. Sólo de esta manera, la escuela estará desempeñando cabalmente su función educativa.

Desde luego, lo que hemos dicho implica esfuerzos para transformar a la escuela bilingüe de manera que deje de funcionar como cuartel en el que lo fundamental es la disciplina y la obediencia o como jaula que limita el libre desarrollo de los individuos. La escuela, en suma, debe convertirse en lugar de reunión, en foro de análisis y discusión, en centro promotor de

aprendizajes, en un espacio para la creación y la recreación cultural; en suma, en un lugar que resulta atractivo, interesante y placentero para el estudio, la convivencia, la interacción y la construcción del futuro que desean y merecen los pueblos indígenas.

## CONCLUSIONES

A continuación se presentan las principales conclusiones a las que nos condujo el desarrollo de este trabajo:

1. Analizar la realidad indígena en general y la problemática educativa que dicha realidad implica nos obliga a mantener un enfoque que nos permita captar esa realidad, no como algo estático, sino como un conjunto de procesos interconectados que le confieren la característica de una realidad en permanente desarrollo y con múltiples posibilidades de transformación.

Esto requiere asumir una posición que oriente la forma en la que se ha de desarrollar la investigación y el estudio. En nuestro caso, el enfoque constructivista de corte dialéctico nos permitió construir tres ejes en torno a los cuales desarrollamos el trabajo: el epistemológico, el metodológico y el técnico.

2. Los testimonios de los miembros de la comunidad indígena totonaca -maestros, padres de familia y estudiantes- nos condujeron a la conclusión de que la docencia indígena es concebida como un oficio más cuyo atractivo radica en un ingreso estable, en el prestigio social que trae consigo y en las posibilidades de ocupar puestos públicos o posiciones políticas. En suma, en el concepto de la docencia indígena totonaca que prevalece en la comunidad está casi ausente el carácter educativo de esta labor, su importante función social, su carácter dinámico y las exigencias que de éste se desprenden en relación con la formación del docente y con la relación pedagógica.

3. Un nuevo concepto de la docencia indígena que pudiera servir como categoría de análisis de la realidad o como criterio para la realización de proyectos educativos, requiere de una fundamentación. Esta debe partir del análisis de una totalidad en la que las interrelaciones entre los aspectos económico, político, social y cultural atraviesan los procesos educativos y el quehacer docente.

El análisis que realizamos en este trabajo nos permitió concluir que el docente indígena tiene una pertinencia de clase campesina y por tanto tiene una relación de subalternidad que, en una sociedad capitalista, le coloca en la situación de dominado. Esta situación se ve reforzada por su pertenencia a una etnia y a una cultura que son devaluadas conforme a los cánones del modelo socioeconómico y político predominante. Desde esta perspectiva, la tarea del docente indígena implica una contribución a la construcción de un proyecto político de carácter contrahegemónico que coadyuve a oponer resistencia al modelo neoliberal y a darle una nueva dirección intelectual y cultural a la sociedad. Dicho proyecto ha de surgir de las raíces culturales del docente indígena para construir una identidad que supere el folklorismo y las relaciones de dominación al interior de la comunidad indígena.

4. La formación del docente indígena ha contribuido más a la capacitación que a la formación. Además, dicha capacitación ha sido sumamente deficiente porque no se ha centrado ni en los aspectos pedagógicos, ni en el contexto cultural en el que se desarrolla la docencia indígena.

Por otro lado, la formación del docente indígena ha estado a cargo de instituciones en las que ese proceso se ha burocratizado y, en no pocas ocasiones, ha dado pie a la corrupción. De esta manera, lejos de prevalecer una racionalidad académica y social ha predominado una lógica autoritaria.

5. El concepto que se ha construido a partir de la crítica de la realidad <sup>Propios de Analizar</sup> de la docencia indígena, nos revela que ésta última es: una praxis educativa, profesional, social y cultural que tiene una función eminentemente formativa y que se vincula estrechamente con un proyecto social. Su finalidad es transformar de manera directa al estudiante y de manera indirecta a la sociedad. Dicha praxis implica: la conciencia, la reflexión, la crítica, la autocrítica y la creatividad.

El concepto de "docencia indígena" incluye otros conceptos que también han de servir como elementos categoriales. Estos son: la didáctica, la formación del docente y la escuela bilingüe.

La didáctica para la educación indígena se concibe como un arte y una técnica (saber hacer) fundada en la teoría, e implica la interrelación del docente y su práctica, el educando y sus intereses, los conocimientos y contenidos de aprendizaje, los métodos para promover el aprendizaje y el contexto social en el que se desarrolla el proceso educativo.

La formación del docente se concibe como un proceso de reflexión crítica y recuperación de la experiencia, de concientización, de formación teórico-pedagógica y técnico-pedagógica y de actualización referida a los contenidos educativos. Dicha formación se entiende como un proceso dinámico

y permanente en el que se construye la identidad del maestro bilingüe como docente, como profesional, como indígena y como miembro de una clase.

Por último, la escuela bilingüe se concibe como un centro de estudio y creación cultural, abierto a la comunidad, como foro de análisis y debate y, en suma, como espacio de construcción del proyecto indígena.

6. El esfuerzo de construcción de conceptos que se realizan en el ámbito académico ha de fructificar en una nueva forma de teorizar sobre la docencia indígena y en nuevas prácticas y proyectos.

A ello aspiro con esta modesta contribución.

## BIBLIOGRAFIA

- ADAMAS, Sam y John R. Garret. *Cómo ser buen maestro*. Tr. Juan Jorge Thomas. Argentina, Ed. Kapelusz, 1984, 253 p.
- AFANASIEV, V. G. *Fundamentos de los conocimientos filosóficos*. México, El Caballito, 1980, 473 p.
- AGUDIS SALAZAR, Rodrigo. "La enajenación y el maestro" en *Revista Caminos abiertos*. UPN, México, 1991, 42 p.
- AGUIRRE BELTRAN, Gonzalo. *Teoría y práctica de la educación indígena*. México, SEP-SETENTA, No. 157, 1976, 281 p.
- ALTHUSSER, Louis. *La filosofía como arma de la revolución*; 14a. ed. México, Siglo XXI, 1984. Cuadernos de Pasado y Presente, 145 p.
- APPLE, Michael W. *Educación y poder*. Tr. Isabel García. Barcelona, Paidós, 1987, 204 p.
- ARISTI, Patricia et al. "La libertad y el censor. Dos imágenes de la identidad de una actividad. Ser maestro" en *La identidad de una actividad: ser maestro*. México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1987, p. 34-43.
- BACHELARD, Gastón. *La formación del espíritu científico*. 3a. ed. México, Siglo XXI, 1985, 279 p.
- BARTRA, Roger. *Estructura agraria y clases sociales en México*. 9a. ed. México, Era, 1987, 182 p.
- BORSOTTI, Carlos A. *Sociedad rural. Educación y escuela en América Latina*. Buenos Aires, Kapelusz, 1984, 287 p.
- CARRILLO AVELAR, Antonio. "Los modelos educativos" en *Antología: Análisis de la práctica docente indígena*. México, UPN, 1992.
- CARRIZALES RETAMOZA, César. *El filosofar de los profesores*. Cuernavaca, Litacasa, 1990, 116 p.
- CASTILLO, Isidro. *México: sus revoluciones sociales y la educación*. México, Gobierno del Edo. de Michoacán, 1976. Tomo III.
- COLOMBRES, Adolfo. *Manual del promotor cultural. Bases teóricas de la acción*. México, Centro cultural Mazahua, 1980. Tomo I, 118 p.
- CURIEL, Martha et al. *Historia de las ideas II*. México, UPN, 1981. Vol. 1.

- DE LA FUENTE, Julio. *Educación, Antropología y desarrollo de la comunidad*. México, SEP-INI, 1964.
- DEBESSE, Maurice et al. *La función docente*. Barcelona, Oikos-Tau, 1980, 191 p.
- DEL CAMPO, Salustiano (Dir.) *Diccionario UNESCO de las Ciencias Sociales*. Unesco, 1978.
- DIAZ BARRIGA, Angel *Ensayos sobre la problemática curricular*. México, Trillas, 1991. 104 p.
- DOS SANTOS, Theotonio. *Imperialismo y dependencia*. México, Era, 1987. 290 p.
- DUSSEL, Enrique. *La producción teórica de Marx. Un comentario a los Grundrisse*. México, Siglo XXI, 1985. 403 p.
- FERMOSO ESTEBANEZ, Ponciano. *Teoría de la educación*. 3a. ed. México, Trillas, 1990, 506 p.
- FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. 3a. ed. México, 1985. 151 p.
- FUENTES MOLINAR, Olac. "Las cuestiones críticas. Una propuesta de agenda." en *Universidad Futura*. México, Vol. 3, Nos. 8 y 9, invierno 1991. pp. 5-13.
- GARCIA RUIZ, Ramón. *Educación, cambios y desarrollo de la comunidad*. México, Pax-Mex, 1970, 181 p.
- GARRITZ, Andoni et al. "Hacia la evaluación del posgrado en la UNAM" en *Universidad Futura*. México, Vol. 1, No. 3, octubre 1989. pp. 68-77.
- GRAWITZ, Madeline. *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. Barcelona, Hispano-Europa, 1975, 250 p.
- GUEVARA NIEBLA, G. y P. de Leonardo. *Introducción a la Teoría de la educación*. México, Trillas, 1990. 78 p.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto (Coord.) *La catástrofe silenciosa*. México, FCE, 1992. 356 p.
- GUTIERREZ PANTOJA, Gabriel. *Metodología de las ciencias sociales I*. México, Harla, 1984, 245 p.
- HELLER, Agnes. *Historia y futuro*. Tr. Monserrat Guirgui. Barcelona, Península, 1991. 219 p.
- HERNANDEZ MORALES, María. *Informe recepcional (mecanograma)*. Papantla, Ver. 1986, 129 p.



- HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto et al. *Metodología de la investigación*. México, McGraw Hill interamericana, 1991, 477 p.
- HERRERA LABRA, Graciela. "La participación de los indígenas en la política educativa del Estado" en *Revista Pedagogía*. México, UPN, 1988. No. 5.
- INI *Grupos étnicos de México. Tomo II*. México, INI, s.f.
- INI *Instituto Nacional Indigenista, 40 años*. México, INI, 1988, 583 p.
- LOWY, Michael. "Objetividad y punto de vista de clases en las ciencias sociales" en Lowy, M. et al. *Sobre el método marxista*. México, Grijalbo, 1992, p. 9-44.
- MARINI, Ruy Mauro. *Dialéctica de la dependencia*. 7a. ed. México, Era, 1985. Serie Popular No. 22.
- MEDINA ECHAVARRIA, José. *Filosofía, educación y desarrollo*. México, Trillas, 1978, 192 p.
- MENDOZA ROJAS, Javier. "El proyecto ideológico modernizador" en *Revista Perfiles Educativos*. México, UNAM, 1980. No. 17, Febrero-marzo-abril.
- MILIBAND, Ralph. *El Estado en la sociedad capitalista*. Tr. F. González. México, Siglo XXI, 1985, 273 p.
- MIRANDA PACHECO, Mario. *La educación como proceso conectivo de la sociedad, la ciencia, la tecnología y la política*. México, Trillas, 1978. 192 p.
- MONTALVIESA CHASIQUISA, Luis. *Comunidad, escuela y currículo*. 2a. ed. Santiago de Chile, Creale, 1989. 192 p.
- OSIPOW, Samuel H. *Teoría sobre la elección de la carrera*. Tr. 2a. ed. Benjamín Álvarez. México, Trillas, 1981, 310 p.
- PALLAN, Carlos "Escolaridad, fuerza de trabajo y universidad frente al Tratado de Libre Comercio" en Guevara Niebla, G. y N. García Canclini (Coords.) *La educación y la cultura frente al Tratado de Libre Comercio*. México, Nueva Imagen-Fundación NEXOS, 1992. pp. 73-94.
- PEREZ ROCHA, Manuel. *Educación y desarrollo. La ideología del Estado Mexicano*. México, Línea-UAG-UAZ, 1983. 262 pp.
- PORTANTIERO, Juan Carlos. *Los usos de Gramsci*. 2a. ed. México, Folio ed., 1982. 197 p.

- POULANTZAS, Nicos. *Estado, poder y socialismo*. México, Siglo, XXI, 1979. 326 p.
- POZAS, Ricardo e Isabel de Pozas. *Los indios en las clases sociales de México*. 13a. ed. México, Siglo XXI, 1971, 178 p.
- PUIGROS, Adriana. *Imperialismo y educación en América Latina*. México, Nueva Imagen, 1980, 210 p.
- REMEDÍ, Eduardo. *Temas Universitarios. La identidad de una actividad: ser maestro*. México, UNAM, 1988. 44 p.
- ROCKWELL, Elsie (Comp.) *Ser maestro, estudio sobre el trabajo docente*. México, El Caballito, 1988. 144 p.
- ROJAS SORIANO, Raúl. *Guía para realizar investigaciones sociales*. México, Plaza y Valdez, 1981, 286 p.
- SALAS GARCIA, Luis. *Monografía de Papantla*. Xalapa, 1979.
- SANCHEZ VAZQUEZ, Adolfo. *Filosofía de la praxis*. 3a. ed. México, Grijalbo, 1980. Col. Enlace, 246 p.
- SEMO, Enrique. *Historia mexicana. Economía y lucha de clases*. 5a. ed. México, Era, 1985. 338 p.
- SEP *Monografía del Estado de Veracruz*. México, SEP, 1983, 286 p.
- SUAREZ DIAZ, Reynaldo. *Resistencia campesina y explotación rural en México*. 3a. ed. México, 1987, 195 p.
- VARESE, Stéfano. *Proyectos étnicos y proyectos nacionales*. México, FCE, 1983. 101 p.

#### DOCUMENTOS

- DGEI. *Seminario de Estrategia para la capacitación docente en el medio indígena (mecnograma)* México, 1991.
- Jefatura de Zonas de Supervisión de Educación Indígena. *Archivo de 1972 y 1975*. Papantla, Ver.
- Artículo 27 modificado. *Revista Proceso*, México, No. 783, 28 de noviembre de 1992.

## RELACION DE ANEXOS

- |              |  |
|--------------|--|
| ANEXO NUM. 1 | Cuadro de combinación de actividades                                       |
| ANEXO NUM. 2 | Mapa regional  |
| ANEXO NUM. 3 | Convocatoria   |
| ANEXO NUM. 4 | Cuestionario para docentes indigenas                                       |
| ANEXO NUM. 5 | Cuestionario para estudiantes totonacos de nivel secundaria y preparatoria |
| ANEXO NUM. 6 | Cuestionario para padres de familia  |

A N E X O   N U M .   1

CUADRO DE COMBINACION DE ACTIVIDADES

COMBINACION DE TRABAJOS (+)  
GRUPO ETNICO TONACCO

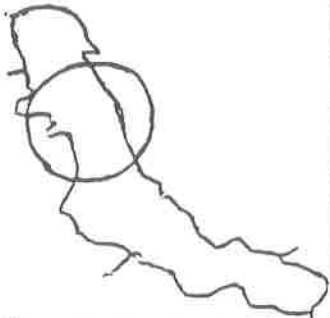
EMPLEADOS DE LA CIUDAD O DEL GOBIERNO	PETROLEOS MEXICANOS	IMMS O IMMS SOLIDARIDAD	DOCENCIA	EMBOTELLADORA DE REFRESCOS	ESTABLECIMIENTOS COMERCIALES	EMBOTELLADORAS DE CERVEZAS	DANZANTES	
TRABAJOS DE CAMPO								
PRODUCTORES DE NARANJA					+		+	
PRODUCTORES DE MAIZ				+			+	
PRODUCTORES DE PAPAYA					+			
PRODUCTORES DE TABACO						+		
PRODUCTORES DE CHILE	+		+					
PRODUCTORES DE FRIJOL			+				+	
PRODUCTORES DE BARBASCO				+				
PRODUCTORES DE CAFE		+	+		+	+	+	
PRODUCTORES DE VAINILLA					+		+	
PRODUCTORES DE LIMON		+						
ARTESANOS							+	
GANADEROS VACUNOS EN PEQUÑA CANTIDAD	+		+		+			
JORNALEROS							+	
OTROS					+		+	

# RELACION DE ANEXOS

- Cuadro de combinación de actividades
- Mapa regional
- Convocatoria
- Questionario para docentes indigenas
- Questionario para estudiantes totonacos de nivel secundaria y preparatoria
- Questionario para padres de familia

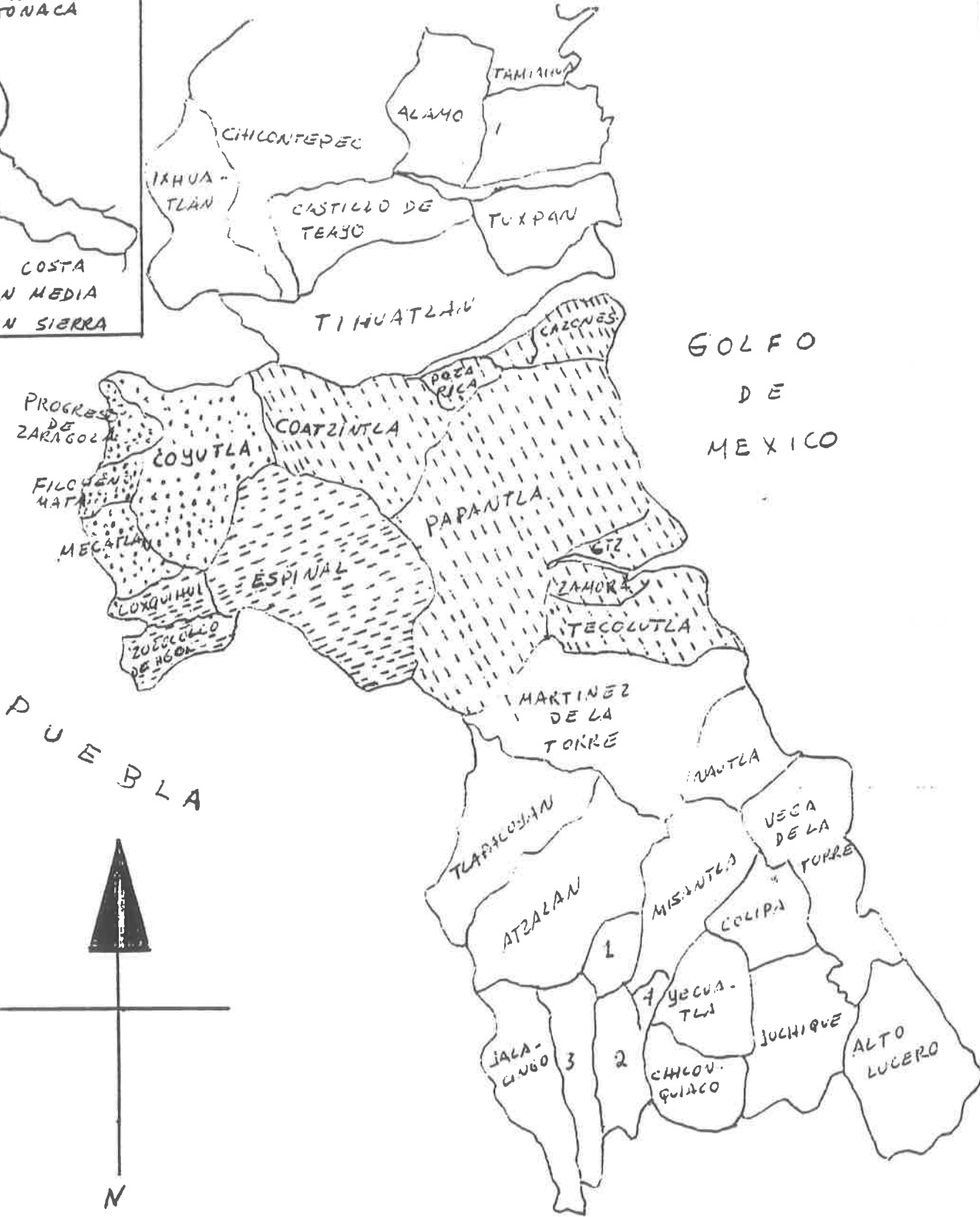
ADORAS ZAS	DANZANTES	OT
	+	
	+	
	+	
	+	
	+	
	+	
	+	
	+	

LOCALIZACION  
DE LA REGION  
TOTONACA



--- REGION COSTA  
--- REGION MEDIA  
--- REGION SIERRA

TAMAULIPAS



P U E B L A



MUNICIPIOS DE LA ZONA NORTE  
DEL ESTADO DE VERACRUZ.

A N E X O N U M . 3

CONVOCATORIA



**SOP**

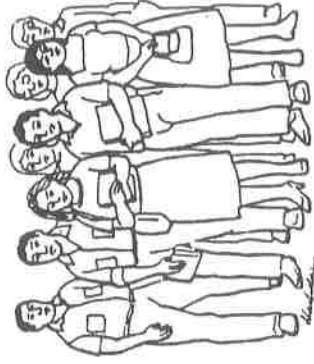


SECRETARÍA DE EDUCACION PUBLICA  
SUBSECRETARIA DE EDUCACION ELEMENTAL  
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION INDIGENA

## Te necesitamos

¿Tienes la normal o el bachillerato concluidos?  
¿Egresaste de alguna licenciatura?  
¿Dominas una lengua indígena?

## Tú puedes ser, docente indígena

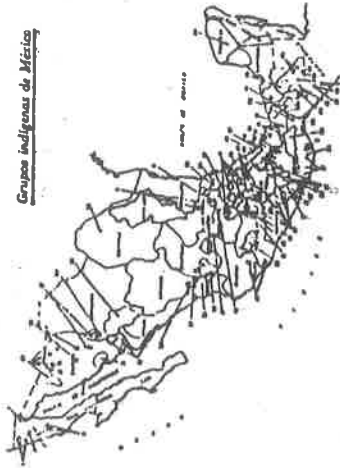


Acude al Departamento de Educación Indígena de tu Estado.  
Fecha de examen de selección 11 y 12 de enero de 1991.

Para mayores informes en la Dirección General de Educación Indígena, Departamento de Superación Académica, Azafán 486 4º Piso, Col. Granjas México 08400, México, D.F. Tels.: 650-12-40 y 650-12-90.



Grupos Indígenas de México



- |    |                 |    |                 |    |           |
|----|-----------------|----|-----------------|----|-----------|
| 1  | Barral          | 15 | Michoacán       | 34 | Tlaxcala  |
| 2  | Coahuila        | 16 | Morelos         | 35 | Veracruz  |
| 3  | Chiapas         | 17 | Nayarit         | 36 | Yucatán   |
| 4  | Colima          | 18 | Oaxaca          | 37 | Zacatecas |
| 5  | Durango         | 19 | Quintana Roo    | 38 |           |
| 6  | Guanajuato      | 20 | San Luis Potosí | 39 |           |
| 7  | Hidalgo         | 21 | Tamaulipas      | 40 |           |
| 8  | Jalisco         | 22 | Tlaxcala        | 41 |           |
| 9  | Morelos         | 23 | Veracruz        | 42 |           |
| 10 | Nayarit         | 24 | Yucatán         | 43 |           |
| 11 | Oaxaca          | 25 | Zacatecas       | 44 |           |
| 12 | Quintana Roo    | 26 |                 | 45 |           |
| 13 | San Luis Potosí | 27 |                 |    |           |
| 14 | Tamaulipas      | 28 |                 |    |           |
| 15 | Tlaxcala        | 29 |                 |    |           |
| 16 | Veracruz        | 30 |                 |    |           |
| 17 | Yucatán         | 31 |                 |    |           |
| 18 | Zacatecas       | 32 |                 |    |           |
| 19 |                 | 33 |                 |    |           |
| 20 |                 | 34 |                 |    |           |
| 21 |                 | 35 |                 |    |           |
| 22 |                 | 36 |                 |    |           |
| 23 |                 | 37 |                 |    |           |
| 24 |                 | 38 |                 |    |           |
| 25 |                 | 39 |                 |    |           |
| 26 |                 | 40 |                 |    |           |
| 27 |                 | 41 |                 |    |           |
| 28 |                 | 42 |                 |    |           |
| 29 |                 | 43 |                 |    |           |
| 30 |                 | 44 |                 |    |           |
| 31 |                 | 45 |                 |    |           |

A N E X O   N U M .   4

CUESTIONARIO PARA DOCENTES INDIGENAS

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

AREA DE DOCENCIA

ACADEMIA DE EDUCACION INDIGENA

PRESENTACION:

Cuestionario para ser contestado por docentes indígenas en servicio de Educación Preescolar y Primaria, de las zonas escolares números: 581 y 589.

Con la finalidad de detectar los factores que influyen en el individuo, para ingresar al magisterio indígena y con ello elaborar la tesis de la Licenciatura en Educación Indígena: Le solicito amablemente su colaboración, en el llenado del cuestionario anexo y al mismo tiempo, le manifiesto mi agradecimiento.

Lugar y fecha:

Responsable de la investigación

MARIA HERNANDEZ MORALES

CUESTIONARIO NUMERO 1

CUESTIONARIO PARA DOCENTES INDIGENAS EN SERVICIO DE EDUCACION PREESCOLAR Y PRIMARIA.

INSTRUCCIONES: CONTESTE BREVEMENTE LAS PREGUNTAS SIGUIENTES:

NOMBRE: Arlica Soriano Castillo

EDAD: 27 SEXO: F ANTIGUEDAD EN EL SERVICIO:     

ESTUDIOS CONCLUIDOS: Pochillero

GRUPO QUE ATIENDE: Preescolar

¿NOTA SI ESTUDIAS ACTUALMENTE: si

1.- ¿RECIBISTE ALGUN CURSO AL INDCORPORARTE AL SUBSISTEMA DE EDUCACION INDIGENA? si ¿QUE TEMAS CONTENIA?     

Educacion y Sociedad, La Escuela Comunitaria, Practica docente.

¿CUAL FUE LA DURACION? 6 meses

¿TE SIRVIO PARA TU TRABAJO? si POR QUE:     

Fueron los primeros conocimientos y tecnicas que requisi para mi labor docente.

2.- ¿QUE CREEES QUE SE DEBE HACER PARA MEJORAR EL SERVICIO?     

Poner en practica las tecnicas de enseñanza para asi desarrollar la mentalidad del niño de acuerdo al medio que lo rodea

3.- ¿QUE ES PARA TI LA EDUCACION? Es un medio de  
enseñanza de la historia y de cultura  
de la sociedad de acuerdo de realidad en que  
se desenvuelve.

4.- ¿QUE ENTIENDES POR DIDACTICA? Es la manera de  
enseñar en grupo de niños hacia un método  
de enseñanza de lo que acontece la realidad

5.- ¿QUE IMPORTANCIA LE DAS A LA EDUCACION DENTRO DE TU LA--  
BOR COTIDIANA? \_\_\_\_\_

Para mí es primordial, ya que de ahí  
debo ir formando un desarrollo para un  
futuro

6.- ¿QUE HAS HECHO PARA MEJORAR TU TRABAJO, DENTRO DE TU CO--  
MUNIDAD Y FUERA DE ELLA? \_\_\_\_\_

Elaborar materiales  
didácticos, buscar formas de instrucción, hacer  
promoción a los niños

7.- ¿QUE SIGNIFICA PARA TI SER MAESTRO INDIGENA EN LOS SI---  
GUIENTES FACTORES: EN LO POLITICO: \_\_\_\_\_

Conocer la cultura  
mas que se están viviendo dentro y fuera de ella.

EN LO ECONOMICO: Ver las condiciones en que se  
encontra la comunidad

Y EN LO SOCIAL: Realizar festejos que estén dirigidos  
al pueblo

8.- ¿CURSASTE LA NORMAL SUPERIOR? no ¿PIENSAS CAMBIAR  
TE DE NIVEL? \_\_\_\_\_ POR QUE: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9.- ¿SI SE TE DIERA UNA BECA APARTE DE TU PLAZA Y OPCION A --  
ELEGIR UNA CARRERA, POR CUAL TE INCLINARIAS?

MEDICO: \_\_\_\_\_ INGENIERO: \_\_\_\_\_ ANTROPOLOGO: \_\_\_\_\_

PEDAGOGO: \_\_\_\_\_ PSICOLOGO: \_\_\_\_\_ SOCIOLOGO: \_\_\_\_\_

LIC. EN EDUCACION INDIGENA: X OTROS: \_\_\_\_\_

10.- ¿CUALES SON PARA TI LAS CARACTERISTICAS DEL INDIGENA EN -

SU IDEOLOGIA: hacerles ver la realidad en que  
se encuentran y vivir su propio mundo

EN LO SOCIAL: Respetar las culturas, tradiciones  
y valores

EN LO POLITICO: Respetar las criterios de cada  
una para su mejor formacion

OTROS: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

A N E X O   N U M .   5

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES TONACOS DE NIVEL  
SECUNDARIA Y PREPARATORIA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

AREA DE DOCENCIA

ACADEMIA DE EDUCACION INDIGENA

PRESENTACION:

Cuestionario para ser llenado por estudiantes indígenas de nivel secundaria y preparatoria.

Con el objeto de conocer las aspiraciones, así como la percepción en cuanto a la economía-educación, del estudiante indígena de nivel secundaria y preparatoria y a través de - ello construir la tesis de la Licenciatura en Educación Indígena: Le solicito amablemente su colaboración en el llenado del cuestionario anexo y al mismo tiempo le manifiesto mi -- agradecimiento.

Lugar y fecha:

Responsable de la investigación

MARIA HERNANDEZ MORALES



CUESTIONARIO NUMERO 2

CUESTIONARIO PARA SER LLENADO POR ESTUDIANTES INDIGENAS DE NIVEL SECUNDARIA Y PREPARATORIA.

INSTRUCCIONES: CONTESTE BREVEMENTE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

NOMBRE: Vega Garcia Hilario

EDAD: 20 SEXO: \_\_\_\_\_ ESTUDIOS CONCLUIDOS: \_\_\_\_\_

Cuarto semestre

1.- ¿QUIEN TE SOSTIENE TUS ESTUDIOS? \_\_\_\_\_

yo mismo

2.- ¿QUE LUGAR OCUPAS ENTRE TUS HERMANOS? \_\_\_\_\_

Soy el unico

3.- ¿CUAL ES LA OCUPACION DE LA PERSONA QUE TE SOSTIENE TUS ESTUDIOS? \_\_\_\_\_

Campesino

4.- ¿CUALES SON TUS PLANES AL CONCLUIR TUS ESTUDIOS? \_\_\_\_\_

Trabajo magisterial

5.- ¿SI TE BECARAN PARA QUE CONTINUARAS ESTUDIANDO, QUE CARRERA ESCOGERIAS? \_\_\_\_\_

licenciatura al derecho

A N E X O   N U M . 6

CUESTIONARIO PARA PADRES DE FAMILIA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

AREA DE DOCENCIA

ACADEMIA DE EDUCACION INDIGENA

PRESENTACION:

Cuestionario para ser llenado por gente adulta, indígena y de ambos sexos.

Con la finalidad de conocer la valoración, que el indígena le dá a la escuela bilingüe, así como la percepción que tienen en cuanto a la relación económica-educación, pues a partir de éste se tratará de interpretar el grado de marginación y desarrollo social. Siendo éste como objetivo general la elaboración de la tesis de la Licenciatura en Educación Indígena: Por ésta razón le solicito amablemente su colaboración en el llenado del cuestionario anexo y al mismo tiempo le manifiesto mi agradecimiento.

Lugar y fecha:

Responsable de la investigación

MARIA HERNANDEZ MORALES

CUESTIONARIO NUMERO 3

CUESTIONARIO PARA SER LLENADO POR GENTE ADULTA INDIGENAS Y DE AMBOS SEXOS.

INSTRUCCIONES: CONTESTE BREVEMENTE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

NOMBRE: Antonio Salazar Vázquez  
EDAD: 57 SEXO: M COMUNIDAD: Zacateh.

1.- ¿QUE ACTIVIDAD LE GUSTARIA QUE REALIZARA SU HIJO CUANDO SEA GRANDE? Maestro

POR QUE: Para mejorar la economía

2.- ¿ES PARA USTED IMPORTANTE QUE SUS HIJOS ASISTAN A LA ESCUELA? Si POR QUE: para que gane dinero.

3.- ¿DESDE QUE INICIO EL SERVICIO DE MAESTROS BILINGUES, QUE ES LO QUE MEJOR LE HA PARECIDO DURANTE SU ACTIVIDAD? \_\_\_\_\_

Por que enseñan mejor que los otros

4.- ¿QUE DIFERENCIA NOTAS ENTRE EL SISTEMA DE EDUCACION INDIGENA Y EL NO INDIGENA? \_\_\_\_\_

La da igual que los no bilingues

5.- ¿COMO TE GUSTARIA QUE TRABAJARAN LOS DOCENTES INDIGENAS  
O QUE ES LO QUE TE AGRADARIA QUE ENSEÑARAN?

Que mejoraran los de 3<sup>er</sup> y 4<sup>to</sup>