

01070

Universidad Nacional Autónoma de México

10

Facultad de Filosofía y Letras

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS DE LOS
DOCENTES INDÍGENAS**

TESIS

Para obtener el grado de

Maestría en Pedagogía

Presenta

Maria Guadalupe Tinajero Villavicencio

279372

Mayo de 2000



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

Introducción.....	1
-------------------	---

CAPÍTULO I. DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1 Antecedentes.....	10
1.2 Objeto de estudio: delimitación y justificación.....	22
1.3 Consideraciones metodológicas.....	29
1.3.1 Procedimiento.....	36
1.3.2 Registros de observación y entrevistas.....	42
a) sesiones de observaciones y entrevistas.....	41
b) Entrevistas: transcripción y análisis.....	44
1.4 Contexto de investigación.....	48

CAPÍTULO II. LA CUESTIÓN INDÍGENA: ORÍGENES DISCURSIVOS

2.1 Orígenes discursivos.....	62
2.2 Diversidad versus identidad nacional.....	71
2.3 La educación bilingüe bicultural, historia reciente.....	88

CAPÍTULO III. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

3.1 Actividades organizativas y de gestión.....	113
a) Historia del subsistema.....	120
b) Condiciones materiales de trabajo.....	127

c) Problemas administrativos e internos.....	133
3.2 Autoridades educativas.....	138
a) Dirección de Educación Indígena: respeto y responsabilidad.....	139
b) Supervisión escolar.....	142
3.3 Profesionalización.....	152
3.4 Educación bilingüe.....	159
a) La identidad del maestro y el binomio escuela-comunidad.....	164
b) Manejo y uso de la lengua: confianza.....	172
d) Educación bilingüe: el membrete.....	177

CONCLUSIONES.....	182
--------------------------	------------

BIBLIOGRAFÍA.....	195
--------------------------	------------

ANEXOS.....	201
I. Guía de entrevista.....	202
II. Personal docente y escuelas en la zona.....	203
III. Plan de Estudios LEPEPMI/90.....	205
IV. Entrevista.....	206
V. Índices analíticos.....	213
VI. Construcciones teóricas del indigenismo.....	228
VI. Figura I.....	230
VII. Figura II.....	231

INTRODUCCIÓN

Desde 1979, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ha desarrollado programas educativos de nivel superior en varias modalidades para la superación académica del magisterio nacional. A partir de 1990 se ofrece el programa denominado Licenciatura en Educación Primaria y Educación Preescolar para docentes en el medio indígena (LEPEPMI/90). En febrero de 1991, la Unidad 022 (Tijuana) incorporó al espectro de su oferta dicha licenciatura y se inscribieron alumnos en sus diferentes sedes (Tijuana, Ensenada y San Quintín); sin embargo, el grupo de maestros/alumnos más numeroso fue el del Valle de San Quintín, delegación ubicada a 200 kilómetros al sur de la ciudad de Ensenada.

El Valle de San Quintín se caracteriza como una zona rural y ha sido considerado como un polo de atracción de mano de obra, principalmente en labores del campo. Desde 1983, el gobierno del estado inició tareas para la atención a niños indígenas migrantes, para lo cual fue necesario contratar maestros indígenas bilingües, sobre todo del grupo mixteco. En 1991 eran casi cien maestros los adscritos a la zona escolar 712, a la que le corresponde supervisar el trabajo docente en el Valle.

En ese año me incorporé como asesora de la mencionada licenciatura. Al establecer el compromiso de trabajo, los alumnos/maestros, hicieron mención de situaciones en relación a la organización y funcionamiento del subsistema de educación indígena. Por ejemplo, en aquel año, las autoridades educativas iniciaron contrataciones de maestros mestizos; los docentes indígenas, aunque aceptaban que muchos no eran hablantes al cien por ciento de su lengua y, que había otros que eran monolingües en español, particularmente, eran reacios a la incorporación de docentes no indígenas; aún con un reconocimiento explícito de que “estaban mejor preparados” por haber cursado estudios en

las escuelas normales, de los cuales ellos carecían.

Por otra parte, llamó mi atención que en la primera generación del programa se encontraran los maestros con mayor antigüedad en el subsistema y, que la mayoría de ellos, fueran los fundadores de las 21 escuelas bilingües que estaban funcionando.

Al escuchar "historias" relativas a la creación del subsistema, me resultaban atípicas las alusiones a sus condiciones de trabajo así como sus opiniones respecto del modelo curricular bilingüe bicultural; alusiones referidas al trato desigual que, en su calidad de indígenas se les daba, así como otras relacionadas al hecho de no ser normalistas. De igual manera, escuchar comentarios de los lugareños acerca de estos grupos a quienes identificaban como "oaxaquitas" y otras expresiones peyorativas resignificaban a cada momento el trabajo que realizaba.

Hubo otras situaciones que también intervinieron durante algún tiempo en el desarrollo de los trabajos, como por ejemplo, la ubicación de la institución universitaria. La Unidad 022 en San Quintín utilizaba para sus asesorías instalaciones de la Escuela Normal Federal, pero los directivos de la misma no estaban dispuestos a beneficiar a los maestros indígenas. Fue un breve período de incertidumbre; a diferencia de los directivos, otros maestros del lugar apoyaron el acondicionamiento de un espacio en una escuela secundaria del valle para las asesorías grupales sabatinas; por su parte, los maestros/alumnos asumieron el compromiso de sufragar los gastos de mantenimiento.

Los trabajos y las discusiones en torno a los materiales de la licenciatura, las pláticas informales con los docentes durante los tiempos libres, las problemáticas que enfrentaban en el aula y a las que hacían continua referencia, pero sobre todo, sus inquietudes acerca de su desempeño docente y las carencias técnico pedagógicas que asumían, fue lo que me impulsó a realizar un estudio y abordar y describir los referentes pedagógicos implícitos en

su trabajo cotidiano.

El cuestionamiento ¿cuáles eran los referentes pedagógicos implícitos en el trabajo escolar de los docentes indígenas? se trabajó a partir de la conceptualización de perspectiva, entendiendo a ésta como el sistema de creencias mediante el cual tratan de representar y explicar la realidad en la que operan (Giroux:1992). El problema me pareció complejo, debido a que el propósito no lo planteé como la elaboración de un inventario de actitudes y opiniones sobre su trabajo como docentes en el sistema bilingüe, sino de conocer, aún de forma preliminar, el sentido y la definición que le otorgan a su trabajo, esto es, las perspectivas sobre las cuales los maestros basan su trabajo escolar; las formas de pensar, sentir y actuar que ellos consideran legítimas y, si en la elaboración de estas perspectivas, mediaba el discurso oficial. ¿Cómo elaboraron dichas perspectivas? ¿Cómo conceptualizan su acción?

Una primera impresión que obtuve fue que los docentes estaban convencidos de que la baja calidad de la educación indígena recaía en ellos, es decir, que el hecho de no ser docentes normalistas no solo era un obstáculo en su práctica docente sino explicaba las problemáticas detectadas en ese sistema. Entonces, su ingreso a los estudios de licenciatura (leáse superación académica) traería como consecuencia la elevación de la calidad educativa.

En la revisión de las directrices político-pedagógicas, puede ubicarse que las autoridades educativas han puesto el acento de la problemática de la educación indígena en la superación académica, el desarrollo curricular y la administración escolar, entre otros. Desde la óptica oficial, se cuestiona la profesionalización del docente indígena aunque, contradictoriamente, sean las autoridades mismas quienes hayan establecido como criterios de ingreso de los futuros docentes ser hablante de la lengua y haber terminado la educación

media. Además, no puede dejarse de lado el reconocimiento que en nuestro país hubo por décadas una política cultural hacia las comunidades indias: el indigenismo integracionista. En su nombre se intervino de manera intencionada en la educación de la población indígena y como lo indica su denominación, la intención del Estado mexicano fue incorporar a los grupos indígenas aún a costa de sus particularidades étnicas (pérdida de identidad, de lengua, etc.).

Así, tenemos que alrededor de las poblaciones indígenas gravitan discursos complementarios: el indigenista y el educativo (llamado bilingüe-bicultural). Los docentes indígenas no son ajenos a ninguno de los dos; en primer lugar, por su condición étnica y, en segundo, por la laboral.

Bajo el supuesto de los diagnósticos educativos oficiales se considera que son éstos los docentes con menores recursos teóricos, entonces ¿en qué basan su labor? ¿Cuál es su bagaje teórico que los lleva a actuar de determinada manera? ¿Es esa la argumentación a la “baja calidad de la educación” en ese subsistema: las condiciones de enseñanza, los recursos materiales y su formación explican situaciones de deserción, reprobación, comprensión de contenidos, etc.? En mis suposiciones iniciales, consideré que no era tan fácil explicar las problemáticas de la educación indígena solo con esa argumentación, y concebí la posibilidad de reconocer y comprender sus perspectivas desde un procedimiento metodológico en particular: la investigación cualitativa.

Esta opción metodológica de cómo abordar el objeto de estudio me permitiría, al interpretar sus perspectivas, comprender el significado que los docentes le conferían a su quehacer pedagógico. Postulé un propósito importante recuperar y comprender lo que los sujetos de la educación -docentes indígenas- habían construido como referentes pedagógicos a lo largo de su práctica docente, así como sus elaboraciones en torno de lo

pedagógico-escolar, las cuales podrían ir en sentido contrario a lo expuesto por el oficialismo. Pero, sobre todo, el interés recayó en indagar el campo de significaciones que los profesores atribuyen a su propia actividad.

Se constituyeron como objetivos iniciales de la investigación: comprender y significar cómo había permeado el discurso oficial las concepciones pedagógicas de los docentes; qué factores o procesos le otorgan sentido a su trabajo; cómo valoran el mismo; qué opinión les merecía la propuesta bilingüe bicultural; cómo transmitían los contenidos de la educación primaria y, posteriormente, al revisar el material recopilado (registros de sesiones y entrevistas) se incorporaron otros dos: el uso y manejo que hacen de la lengua y su valoración sobre lo étnico.

En este sentido, trabajos de corte cualitativo y etnográfico fueron de gran ayuda para ubicar la importancia del tema abordado y analizar conceptualizaciones que se destacan en aquellos estudios (Bertely, 1990; Ducoing, 1995; Rockwell, 1995). Sostengo que estudios como el que se presenta ayudan a identificar los elementos, las tradiciones, las tendencias y las concepciones pedagógicas de los docentes indígenas y pueden proporcionar elementos para un cambio de percepción hacia lo que comúnmente se describe como de baja calidad en la escuela indígena.

El trabajo está estructurado en cuatro capítulos. El primero de ellos explica la delimitación y justificación teórico metodológica del objeto de estudio así como el contexto de la investigación, el cual se describe pormenorizadamente. Expone, asimismo, las estrategias de recolección de datos y el registro de los mismos. Hubo dos momentos temporales: un semestre escolar, en donde se registró, mediante la observación participante, el trabajo con los docentes particularmente alrededor del concepto identidad étnica y, un segundo semestre en donde fueron entrevistados 24 maestros, determinados

como una muestra por criterio (Goetz y LeCompte; 1984) dada su condición de fundadores del subsistema y ser maestros en servicio del nivel primario. Además, se anota cómo fueron trabajadas las dimensiones y categorías de análisis, a partir de las cuales se elaboraron los índices analíticos; esto es, se expone el procedimiento seguido en la reducción de la información (Woods, 1994; Martínez Míguez, 1995)

Cabe mencionar un aspecto importante respecto al contexto. En este tipo de investigaciones es común (Gumpert; 1992) guardar el anonimato de los sujetos y del lugar de investigación; sin embargo, en este estudio, debido a la importancia de las características de la región y por ser un caso *sui generis*, donde se atiende a niños de etnias de otros estados y lo que esto implica en términos de relaciones interculturales, se da cuenta del lugar exacto y, en el caso de los sujetos, se les consigna por su nombre, con su consentimiento. Por otra parte, cabe señalar que se trabajó en el lugar durante tres años; en el último de los cuales, se llevó a cabo la investigación.

El segundo capítulo aborda los orígenes del discurso indigenista y el discurso educativo oficial hacia ese sector del magisterio. Este capítulo incluye la información necesaria para la comprensión en toda su complejidad del objeto abordado. Se discuten ampliamente las modificaciones y rectificaciones, por parte del Estado, del discurso y de las prácticas indigenistas que a lo largo de varias décadas ha promovido, así como la propuesta bilingüe bicultural en sus diferentes versiones. No se trata de un marco conceptual que permita comunicar lo que estaba ausente o presente en el discurso docente y al final, confrontar la información obtenida; al contrario, sólo contar con un marco de referencia y conocer en que contexto de políticas educativas e indigenistas conformaron su historia profesional.

El tercer capítulo intenta describir e interpretar las perspectivas pedagógicas de los docentes y está organizado por los referentes pedagógicos y las dimensiones deducidas del

material protocolar. En cuanto a los primeros, éstos son: (a) sujetos en el aula (alumnos) y el tipo de interacciones sociales que se producen; (b) procesos en el aula (resultados), que tipo de gratificaciones intrínsecas obtiene el docente en relación a los procesos de enseñanza aprendizaje; y (c) lo socioétnico en el aula, esto es, las influencias del contexto social, cultural y étnico en el desarrollo escolar de los niños y la labor del maestro en la comunidad. En relación con las dimensiones que le otorgan sentido y coherencia al trabajo del maestro, fueron obtenidas las siguientes: actividades organizativas y de gestión, autoridades educativas, profesionalización y educación indígena. Estas dimensiones se cruzan y entrelazan con los referentes pedagógicos derivados del análisis. El cuarto lo constituyen las conclusiones del estudio.

Lo más significativo del estudio, considero, consiste en determinar que existen perspectivas compartidas entre los docentes, definidas como las formas de pensar y actuar que los miembros de un grupo entienden como legítimas, que los impulsa en determinada dirección, además de sostener que estas perspectivas les permiten cierta autonomía de acción respecto a lo que establece el discurso oficial.

Así, encontramos a:

- 1) Quienes se declaran a favor de la propuesta bilingüe, pero señalando la necesaria reorganización de los contenidos étnicos (debido a las características regionales), y esta proposición la hacen en función de la identidad cultural y la necesidad del uso de la lengua en el trabajo pedagógico.
- 2) Quienes creen y afirman que no es viable la propuesta debido a que los niños o son monolingües en español o son bilingües, que no hay conflicto lingüístico. Los padres, insisten, se oponen y resisten a la escuela indígena y a lo que ésta significa. Sin embargo, aunque no haya razón para la educación bilingüe no

implica su desaparición.

Estas perspectivas encontradas tienen fundamento en su experiencia y en su saber. Puede señalarse que las mismas no se constituye en una sola, sino que entran en juego elementos compartidos y no compartidos. Sin embargo, estas perspectivas le otorgan una sustancia propia a las acciones de los docentes que las diferencian de las impulsadas oficialmente. En conjunto, aún con sus desacuerdos, las ideas expuestas y las acciones que realizaron les confieren un sentimiento interno de pertenencia y de sentido externo de otredad.

Pero lo más significativo es la confirmación de que los docentes tienen un caudal personal de referentes teórico-pedagógicos capaces de influir de manera significativa en su quehacer docente.

Finalmente, es necesario mencionar que a principios de 1995 se gesta un movimiento, por parte de los maestros indígenas, que demandó la salida de personal no indígena del subsistema; posterior a las negociaciones, fue necesario la reubicación de más de cien profesionales adscritos al subsistema y al Departamento de Educación Indígena. Más tarde, desaparece esta instancia como tal y se reorganiza en dos coordinaciones: una para la atención de la educación a migrantes (mixtecos, zapotecos y triquis, principalmente) y otra para la destinada a grupos originarios del estado (Pai Pai, Kiliwa, Kumiai). A juicio de un actor, este movimiento reivindicativo a la larga, “encerró” a los maestros indígenas en un subsistema, que ni posibilitará grandes cambios en lo educativo ni contará con el apoyo de las autoridades, al menos en este estado.

CAPÍTULO I. DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

CAPÍTULO I. DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1 Antecedentes

Al iniciar un periodo presidencial es ya tradicional, al interior de las instituciones rectoras de la política educativa (Secretaría de Educación Pública - SEP-), establecer un programa específico en la materia. En él se señalan los lineamientos de política educativa que habrán de regir todo el sistema.

Si nos constreñimos a estos documentos se puede encontrar una lógica interna respecto a lo que se pretende en el ámbito educativo y, en conjunto, concebirlos como parte del discurso pedagógico oficial¹.

Las conceptualizaciones de discurso se han trabajado desde muy diversas ópticas (comunicativa, lingüística y sociológica). Aquí lo concebiré como "...una práctica institucionalizada que remite no sólo a situaciones y roles intersubjetivos en el acto de comunicación, sino también y sobre todo a lugares objetivos en la trama de las relaciones sociales" (Giménez: 1984; 124). Se entenderá, pues, que el discurso abarca toda práctica enunciativa, considerada en función de las condiciones sociales de producción que son fundamentalmente condiciones institucionales, ideológico-culturales e histórico-coyunturales.

En este sentido, un programa de trabajo o de acción formaría parte del discurso, el cual sostendría o le correspondería una posición determinada en una

¹ Me refiero al programa sexenal en materia de educación, así como a todos aquellos que se desprenden de éste y que dan cuenta de las directrices para los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo nacional. Por ejemplo, el Programa para la Modernización Educativa.

coyuntura específica. Cabe señalar, que el discurso se explicaría en función de esa coyuntura o contexto sociopolítico e histórico.

El autor citado expone que la concepción de discurso como práctica social tiene por lo menos tres significados:

a) Todo discurso se inscribe dentro del proceso social de producción discursiva y asume una posición determinada dentro del mismo y por referencia al mismo (interdiscurso).

b) Todo discurso remite implícitamente o explícitamente a una "premisa cultural" preexistente y se relaciona con el sistema de representaciones y de valores dominantes (o subalternos), cuya articulación compleja y contradictoria dentro de una sociedad define la formación ideológica de esa sociedad.

c) Todo discurso se presenta como una práctica ritualizada y regulada por aparatos en el marco de una situación coyuntural determinada.

Giménez explica que esta concepción no evade el aspecto comunicacional de la actividad lingüística, pero si lo inscribe dentro de una teoría no subjetiva de la constitución del sujeto en su situación concreta de enunciador.

En otras palabras, lo que realmente se presenta como valioso en esta perspectiva es que descarta el formalismo de sólo señalar un sujeto de enunciación y un determinado destinatario. Aquí, el sujeto de enunciación es un sujeto concreto que responde y se relaciona con determinadas condiciones sociales y de producción discursiva. También es importante destacar que el texto (manifestación concreta del discurso) se sitúa al mismo nivel que el extratextual; esto es, el contexto

sociohistórico y político de la producción discursiva.

Al contextualizar el discurso político (específico como pueden serlo el literario, el pedagógico o el jurídico, etc.). Giménez lo define como aquel producido dentro de la "escena política". Siguiendo esta idea, el pedagógico sería aquel producido en la "escena educativa", por las autoridades rectoras de la política educativa o asociaciones con injerencia y, lo conformarían todos aquellos documentos (textos) que apuntan los lineamientos a seguir al interior de las instituciones educativas y/o el sistema educativo nacional.

Se sostiene que existe una lógica interna dentro de los documentos que se producen en la escena educativa pero, de igual manera, se encuentran rupturas, contradicciones y ambigüedades; éstas pueden responder o explicarse por el contexto en el que se produjeron o por pugnas discursivas al interior del ámbito oficial².

Este discurso, determinado por el contexto y la situación educativa imperante, va dirigido a sujetos específicos (especialistas en educación, maestros, padres de familia, administradores, etc.). Estos sujetos destinatarios pueden convertirse en interlocutores del mismo al acatarlo o cuestionarlo, pero a la vez pueden emitir o ser enunciadores de otro discurso, también pedagógico pero no oficial.

Dentro del discurso pedagógico oficial, en general se podría dar cuenta de lineamientos dirigidos hacia los sujetos educativos de los grupos étnicos, los cuales se enmarcarían dentro del mismo. Ahora bien, en este caso particular considero que

² Un ejemplo de lo que se anota lo constituyen los primeros documentos producidos en el marco de la modernización educativa que, al cambio de responsable de la SEP, fueron deshechados y propuestos otros como los normativos y que, a juicio de un grupo, sí contenían el "espíritu de la modernización" pretendida.

el discurso pedagógico sobre la educación indígena ha estado atravesado por otro: el discurso indigenista, el cual ha expresado las concepciones en torno a lo indígena, en tanto problemática nacional no resuelta; es decir, al interior del sistema educativo, a la educación indígena se le ha otorgado una organización curricular que difiere de la estándar, debido a especificidades reconocidas oficialmente, la lengua y la cultura.

Es importante hacer estas aclaraciones en función de la problemática que nos ocupa: **las perspectivas pedagógicas de los docentes indígenas**. En este sentido y en relación con lo anteriormente expuesto, se puede afirmar que cada destinatario construye una comprensión específica de un texto (discurso) y, en este caso, los docentes indígenas son sujetos de dos discursos que convergen y que se sobreponen. La apropiación discursiva de los docentes indígenas dependerá de su perspectiva, entendiendo a ésta como el sistema de creencias mediante el cual tratan de representar y explicar la realidad en la que operan (Giroux.: 1992; 73) y, a partir de la cual se aproximan al discurso oficial, lo reconceptualizan o lo modifican. También importarán las interrogantes que se plantean en torno a lo comunicado oficialmente y su operatividad en la acción directa y cotidiana. Díaz Barriga (1984; 26) lo expresa de la siguiente forma: "...depende de un conjunto de esquemas (referenciales) que el sujeto porta y conforma para aproximarse al mismo. De esta manera, cada sujeto recorta y re-construye un escrito (formulado con palabras) de acuerdo a múltiples condiciones particulares". En este estudio, interesa especialmente ubicar el sistema de creencias pedagógicas (esquemas referenciales) mediante el cual los docentes indígenas operan, así como las

condiciones particulares que han determinado cierta apropiación y reconceptualización del discurso oficial.

Antes de exponer la descripción, delimitación y justificación de la investigación realizada, así como el contexto de investigación, considero importante mencionar los antecedentes discursivos oficiales: pedagógico e indigenista hacia los grupos étnicos que, a mi juicio, se entrelazan y contradicen en la acción (prácticas) y permiten enfocar en toda su complejidad el objeto de estudio.

La educación indígena, ahora bilingüe bicultural, ha recorrido un largo camino desde 1921. A partir de esta fecha, el discurso indigenista toma forma y contenido. Se sostiene que el discurso indigenista no se constituye como innovador en 1921, al contrario, ciertos indigenismos fueron practicados en épocas precedentes. Sin embargo, el indigenismo integracionista -como corriente de pensamiento y de ideas que se organizaron y desarrollaron alrededor del indio- se constituyó y permeó completamente las políticas educativo-culturales dirigidas a las etnias de nuestro país. En nombre de él se intervino de manera intencionada en la educación de la población indígena. A lo largo de más de siete décadas se han formulado una serie de propuestas político culturales, las cuales han variado según las circunstancias sociopolíticas o los debates en torno a las minorías étnicas,

Si bien se puede afirmar que el discurso de manera reiterada ha antepuesto su vocación indigenista, una lectura más atenta da indicios de ambigüedad o franca contradicción en sus planteamientos y en las prácticas que se han impulsado.

La variada sucesión de postulados políticos, culturales, lingüísticos y por ende

educativos, desde los años veinte hasta la actualidad, dan cuenta de lo que se señala: el manejo de una concepción integracionista, mediante la cual se pretendió la incorporación de los indios a la sociedad nacional; el impulso a la escuela rural, que se concibió como la institución del cambio social y vehículo de castellanización; la reformulación de dicha política a partir de 1936, que proclamó el respeto a la dignidad y cultura del indio y, por tanto, el reconocimiento de la importancia de las lenguas autóctonas en etapas iniciales de la enseñanza; un elemento definitivo, la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI, 1948) y su consecuente impulso a los proyectos de desarrollo comunitario y la creación del sistema de promotores bilingües, antecedente del actual magisterio indígena³. En 1968, se inició el debate que propició la corriente etnicista al oponerse y cuestionar agriamente el integracionismo impuesto; la creación en 1974 de la Dirección General de Educación Indígena, que permitió al interior de la institucionalidad abrir espacios para los profesionistas indios, así como el despegue de propuestas o modelos bilingües. Posteriormente, el "indigenismo de participación" (vertiente oficial del etnicismo) que desacreditó la integración de la que había sido objeto la población por indiscriminada pero, al mismo tiempo, propugnó por la formación de agrupaciones indias con línea oficial. En el sexenio de la austeridad, sin indicaciones específicas en lo político-cultural, se formuló una propuesta curricular que no se conoció al interior del magisterio y, finalmente, el diagnóstico y revisión de la educación indígena dentro del

³ La integración se concibió de manera multidimensional, es decir, se debía efectuar en todos los planos: socioeconómico, cambio social, impulsado por las instituciones especializadas, introducción del sistema de mercado, integración económica, integración cultural (aculturación y castellanización), integración política (participación en las organizaciones no indias), integración civilizatoria y, por último, la integración nacional unilateral siguiendo un movimiento que va de los no indios a los indios. Cfr. Barre Marie Chantal. "Política indigenista y reivindicaciones indias en América Latina (1940-1980)" En: América Latina. Etnodesarrollo y etnocidio. San José, C. R., FLACSO, 1982. p. 43

enfoque de la modernización que prometió una educación de calidad y que compensaría los efectos de las desigualdades sociales, que reconocería el derecho a los grupos étnicos de conservar y fortalecer su identidad como indígena y como mexicano (Barre: 1985, Muñoz: 1992 y Díaz Polanco: 1992). El colofón pudo haber sido en 1992 debido a la adición al Art. 4o. Constitucional en el cual se dice (reconoce) que somos un país pluriétnico.

En esta breve descripción de enunciados, políticas y acciones gubernamentales se encuentra, en algunos momentos, un “evolucionado” discurso indigenista, pero que no tiene su raíz en las reivindicaciones indígenas. Aunque el discurso mencione que han sido tomadas en cuenta, éste ha sido configurado conforme a los intereses y necesidades del oficialismo.

Aunado a lo anterior, las condiciones materiales del aparato escolar indígena funcionan y han operado en condiciones adversas; puede afirmarse lo mismo en relación al seguimiento, evaluación, capacitación docente, distribución de materiales y de circulación administrativa pedagógica (Muñoz Cruz: 1992; 11). En parte esto fue consignado oficialmente de la siguiente manera: “... las acciones y proyectos relacionados con los servicios de educación indígena no son prioritarios en los programas operativos anuales de los estados, lo cual limita notablemente la asignación de los recursos presupuestarios para la atención adecuada de dichos servicios” (SEPa: 1989; 11). Es decir, en el último lugar del sistema educativo nacional se encuentra el subsistema de educación bilingüe, a pesar o en contra de las reiteradas declaraciones a favor del mismo, como lo muestra el Art. 4o.

Constitucional.

Es difícil valorar en las condiciones descritas el reconocimiento que hacen los docentes respecto a la propuesta curricular bilingüe bicultural y, aunado a esto, la irregularidad en la entrega de los materiales impide considerar que los docentes indígenas los manejen o conozcan; en este sentido cabe preguntar ¿cómo o con qué se trabaja? Lo que puede suceder en el aula es que los docentes trabajen con los contenidos programáticos nacionales, así pues, la especificidad otorgada en la educación en función del respeto y la aceptación a la diversidad cultural y plasmada en un curriculum bilingüe se diluye bajo problemáticas administrativas y de gestión. Al final puede encontrarse que son más bilingües las propuestas que las experiencias educativas en el medio indígena.

Lo que se anotó antes se reafirma con lo que se expuso a principios del sexenio 1988-1994, en dos documentos que condensan y enuncian las “grandes problemáticas de la educación indígena” así como las de los pueblos indios. Estos textos de los cuales se extrae y analiza el discurso oficial, son: el Programa de la Modernización de la Educación Indígena 1989-1994 (SEPa: 1989) referido específicamente a lo educativo o escolar y, el denominado “Perspectivas para el desarrollo de los pueblos indígenas de México” (INI/SEDESOL: 1992) que enunció las directrices y acciones de gobierno dirigidas hacia esa población. Se puede decir que estos dos documentos son complementarios, sólo que el segundo aborda la cuestión indígena desde una óptica sociopolítica y no exclusivamente educativa.

En el primero de ellos, las problemáticas serían seis alrededor de las cuales,

desde el diagnóstico oficial, gravita la educación indígena. Se anotó:

1. Desarrollo curricular (“constituye el eje central del subsistema de educación indígena”). Se sobreentiende que es necesaria la revisión y el trabajo en el campo curricular.

2. Atención a la demanda (“...el proceso de crecimiento del subsistema ha sido importante lo que constituye un avance en la democratización de la educación en México”). Sin embargo, se reporta que más de 3 000 niños indígenas no acceden al nivel primaria y no se cuenta con datos fidedignos acerca de aquéllos que fueron atendidos por el sistema federal y estatal.

3. Administración educativa (“...los avances y proyectos relacionados con los servicios indígenas no son prioritarios en los programas operativos de los estados”). Los gobiernos estatales no han considerado en sus programas operativos, las acciones y proyectos relacionados con los servicios para esta población como prioritarios, lo cual ha limitado la asignación de los recursos.

4. Superación académica (“De entre los problemas más serios que enfrenta la educación indígena está el relativo a la formación de docentes”). En este renglón, ya se han reportado acciones en cuanto la profesionalización docente⁴.

5. Participación social (“...el vínculo escuela-comunidad es un hecho tangible que ha permitido que la escuela sea aceptada plenamente como elemento indispensable dentro de la propia comunidad”).

6. Promoción y fortalecimiento educativo (“...los servicios de apoyo albergues

⁴ En relación a este punto debe señalarse que a partir de 1991 empezó a operar un programa a cargo de la Universidad Pedagógica Nacional, el cual se denominó Licenciatura en Educación Primaria y Educación Preescolar para docentes en el medio indígena (LEPEPMI/1990), el cual está dirigido a maestros en servicio en el subsistema bilingüe bicultural.

escolares [...] han intentado enfrentar rezagos de la población escolar que han interrumpido sus estudios o bien nunca los han realizado”).

Todos y cada uno de estos apartados tienen, y se consideran con, la misma importancia y al mismo nivel, aunque en algunos pareciera en determinado momento que son una problemática y en otros un logro. Las autoridades educativas realizaron su diagnóstico y en función de “cierta problemática” identificada se construyó una imagen de los objetivos que se pretendió lograr; es decir, lo que “debe ser” de manera que el aparato escolar funcione con un mínimo de eficiencia.

Esta última reforma es una ilusión a juicio de algunos autores, debido en parte a que los documentos programáticos oficiales si bien actualizaron sus bases técnicas, carecen de un proyecto académico viable (curricular y metodológico) y además porque las propuestas se dirigen más hacia acciones administrativas racionalizadoras dentro del marco modernizador, sin tomar en cuenta la perspectiva de los docentes.

En relación al segundo texto “Perspectivas para el desarrollo de los pueblos indígenas”, se reconoce que aproximadamente 9% de la población total del país habla una de las 56 lenguas indígenas. La variación entre el número de hablantes de las lenguas registradas es extrema: desde el nahua con un millón cuatrocientos mil hablantes (26.5% del total de hablantes de lengua indígena) hasta el pápago con 236. El grupo mixteco ocupa el cuarto lugar.

Otro dato importante que proporciona este texto, es que más de un millón de hablantes de lenguas indígenas son monolingües representando cerca de la cuarta

parte del total de la población reportada.

Asimismo, se tienen datos de la presencia de hablantes de lengua indígena en todas las entidades y municipios del territorio nacional. Una dispersión que debe tomarse en consideración y la cual obedece, en gran parte, al fenómeno migratorio⁵.

Otro dato de interés es el de la tendencia de crecimiento en números absolutos y la baja en números relativos. Así, de dos millones de indígenas registrados en 1900 se ha pasado a casi ocho millones. En sentido inverso, la población indígena representó en 1900 el 17% del total y sólo 9% en 1980. De igual manera, este análisis da cuenta de la "... clara correlación entre la proporción de la población indígena y de los índices de pobreza y marginalidad" (INI/SEDESOL: 1992; 36).

El punto que más llama la atención en ese documento es el balance histórico que realiza: desde el dominio colonial hasta el porfiriato, refiere el documento, la posición subordinada y de explotación de la población indígena, así como el despojo de tierras del que fueron objeto durante la Reforma. Sin embargo, la Revolución como parteaguas en la historia del país, introdujo cambios fundamentales, se dice: "Desde los primeros años después de la Revolución se hicieron grandes esfuerzos por llevar la educación y la escuela a las zonas indígenas. De hecho, el indigenismo de la revolución mexicana se expresó como una tarea educativa encaminada a rescatar a los pueblos indígenas de su ancestral atraso" (INI/SEDESOL: 1992; 39).

⁵ La migración temporal de indígenas como trabajadores agrícolas es un hecho importante, ya que participan en circuitos internos que a veces se extienden por miles de kilómetros. Un caso es el de los trabajadores migrantes mixtecos que hacen el recorrido desde su natal Oaxaca hasta el estado de Baja California. Cfr. Garduño, E. et. al. Mixtecos en Baja California. El caso de San Quintín. Mexicali, UABC, 1989. 291 p. Además el documento INI. Diagnóstico de las condiciones de vida y de trabajo de los jornaleros agrícolas del Valle de San Quintín, B.C., agosto-octubre, 1991 78 p.

Pero las estadísticas educativas desmienten la tarea que se impulsó. En promedio al nivel nacional, casi la mitad de niños indígenas que ingresan a la primaria no concluyen sus estudios correspondientes a ese nivel educativo. En el sistema de educación bilingüe, apenas uno de cada cinco niños que ingresan al primer año termina el ciclo de educación completo. 60% de las escuelas son unitarias, en donde un sólo maestro atiende a todos los grados, o incompletas, esto es, que no ofrecen todos los grados.

Las condiciones en las que se imparte la educación reflejan insuficiencias materiales; al mismo tiempo, se presentan severos problemas de ausentismo de los alumnos. El alto nivel de deserción escolar se explica, en parte, por la incorporación de los educandos al trabajo productivo, pero postula que no deben descartarse los factores relacionados con la calidad, relevancia y adecuación de la educación que se imparte.

El discurso indigenista expresado se inscribe en una línea adoptada desde la década pasada: el etnicismo. En este sentido, discursivamente consideran que: "Los pueblos indígenas no son el objeto de un esquema de desarrollo definido externamente sino son los sujetos de su propio desarrollo. La acción pública debe concurrir con recursos económicos y técnicos que apoyen las definiciones y lineamientos escogidos por los sujetos del desarrollo" (INI/SEDESOL: 1992; 50-51).

Este discurso, contrario y crítico del integracionismo (el cual operó casi cinco décadas) propone una acción indigenista de justicia social, rechazando todo paternalismo estatal. El apartado educativo de este documento, al igual que el

Programa de la Modernización Educativa, menciona acciones paliativas como el remozamiento de planteles, el acceso de la población indígena a la educación, becas y elevar el nivel académico de los docentes, lo cual induce a pensar que las directrices y lineamientos no contemplan revertir los procesos anteriores.

1.2 Objeto de estudio: delimitación y justificación

En el primer apartado de este documento se estableció que el objeto lo constituían las perspectivas pedagógicas de los docentes indígenas; para delimitar lo anterior, se partió de concebir éstas como “totalidades de formas de pensamiento, sentimiento y actuación” y sistemas de creencias mediante las cuales tratan de representar y explicar la realidad (Giroux: 1992; 73). Para esto, situar qué hacen, cómo lo hacen, cómo justifican sus prácticas y cómo representan sus ideas y concepciones pedagógicas en un contexto-espacio-tiempo delimitado por su producción, se constituyó como importante. Además de configurar las condiciones concretas de existencia de los sujetos docentes, desde las cuales han reconstruido y posibilitado un nivel de apropiación discursiva pedagógica que apoya y fundamenta sus prácticas.

El ámbito temático específico se ubica en la denominación genérica de educación indígena. Este ámbito, tradicionalmente, ha sido abordado desde enfoques disciplinarios como la sociología y la antropología; sin embargo, en la última década, perspectivas teórico metodológicas diversas han privilegiado el

campo de lo educativo, enfatizando las condiciones en las que se producen las prácticas pedagógicas. Por otra parte, no puede obviarse la información (diagnósticos) proporcionada por instancias oficiales; ya que ayuda a ubicar el tipo y alcance de información respecto al tema:

1. Los estudios o diagnósticos oficiales del sistema educativo indígena abocados a revelar o exponer carencias, inequidades y fallas del mismo. Estos diagnósticos de corte funcionalista no cuestionan la problemática de fondo; es decir, la marginalidad política y educativa de los grupos étnicos; ni dan cuenta de la apropiación discursiva por parte de los docentes y, suponen que puede imponerse un tipo de práctica con independencia de las concepciones sobre la educación de los docentes en servicio y sin tener en cuenta el contexto institucional.
2. Investigaciones de corte eminentemente antropológico en las cuales es desarrollada la relación cultura-educación-grupos étnicos.
3. Los trabajos de investigación educativa que, desde distintos referentes teóricos y metodológicos, abordan el ámbito. Entre éstos se distinguen los que dan cuenta de la profesionalización, perfil real y perspectivas del magisterio indígena. Otros, han enfatizado el carácter político de los docentes, ubicándolos como "intermediarios" entre la clase dominante y los grupos dominados o bien, señalando que el ingreso al subsistema les ha permitido la participación y vinculación con organizaciones étnicas (Ducoing y Landesmann: 1995; 105ss).

Dentro de éstos últimos, interesa puntualizar un estudio en particular el cual

hace referencia a las prácticas docentes de los maestros indígenas, así como a la cultura que ellos propagan; sosteniendo que no son cuestiones homogéneas y, que en esta heterogeneidad, dichas prácticas se encuentran articuladas con el sistema político mexicano cumpliendo alguna función. Lo anterior les permitió a los autores del estudio clasificar y distinguir varios grupos de maestros quienes se caracterizarían por la defensa o rechazo de su cultura y por la producción y reproducción del elemento cultural (Montes: 1992 Cit. pos. Ducoing y Landesmann: 1995; 108).

Interesa remarcar esta conclusión porque en este estudio se parte de considerar que

- Los docentes se han incorporado al subsistema de educación bilingüe bicultural de manera diversa; su formación ha sido heterogénea y sus inquietudes en torno a lo pedagógico escolar pueden no ser convergentes.
- Los docentes no conforman un grupo monolítico sino, al contrario pueden coexistir diferentes perspectivas político-culturales y pedagógicas al interior del grupo de docentes indígenas, las cuales pueden favorecer o no la existencia del subsistema de educación indígena

Cabe señalar que no se trata de hipótesis operacionales, sino de supuestos subyacentes en las prácticas educativas (enseñanza o no de la lengua indígena, uso de materiales del sistema regular, ingreso de maestros no indígenas al subsistema, etc).

Optar por una perspectiva sociopedagógica implica, no limitarse a

documentar principalmente aspectos relacionados a la estructura social, o detalles de interacción de la conducta, o relaciones que se pueden establecer en el aula, sino la recuperación del discurso pedagógico de los sujetos sociales y su relación con las condiciones materiales de producción del mismo, pero al mismo tiempo analizar desde el campo de lo educativo el significado que le confieren los docentes a sus prácticas.

En el marco de estos supuestos, al plantear el proyecto de investigación, se constituyeron como objetivos:

- comprender y significar el discurso oficial y su interpretación docente,
- el sentido y la definición que le otorgan a su trabajo y cómo valoran el mismo (representación de su realidad),
- la opinión que les merece la propuesta bilingüe bicultural

Metodológicamente, la aproximación fue planteada desde un procedimiento cualitativo; se postuló como objetivo recuperar y comprender el significado que le otorgaban a su trabajo los sujetos de la educación -docentes indígenas- pero desde su propia perspectiva; esto es, que ellos delimitaran sus referentes pedagógicos y sus propuestas de acción.

Si se continua con la línea de no reconocer lo que los docentes pueden establecer como problemático dentro del quehacer escolar cotidiano, omitiendo posibles alternativas de trabajo y sin escuchar lo que al respecto tienen que cuestionar, el trabajo pedagógico realizado por ellos no sólo permanecería siendo desconocido sino que sería identificado por el discurso oficial como de poca calidad,

ante factores como la ausencia de profesionalización de los docentes, las carencias materiales o deficiencias técnico-administrativas.

Por el procedimiento metodológico utilizado, se consideró en el marco de este trabajo, que podría no “encontrarse” respuesta a las interrogantes derivadas de los objetivos y que el discurso docente, bien podría poner el acento en aspectos no determinados desde la óptica de la investigación; sin embargo, desde la propuesta de investigación eso es lo que más llama la atención, no verificar o comprobar hipótesis sino comprender (interpretar) lo que los sujetos involucrados han significado y construido.

Insistir en ubicar el significado que le otorgan a su trabajo (prácticas) y el sistema de creencias (perspectivas) que pueden inferirse, implica que los maestros tienen una conceptualización de lo pedagógico; como ya fue anotado, las perspectivas son entendidas en dos niveles analíticos:

- el primero, como “totalidades de formas de pensamiento, sentimiento y actuación”, tal y como se retoma de Giroux, que permite analizar lo subyacente a las prácticas de los docentes e inferir los supuestos teóricos en los cuales se basan, y
- el segundo, para comprender su actuación cotidiana, como formas de pensar y de sentir que les permitieron actuar en determinado sentido y que, como miembros de un grupo, entendieron como legítimas.

Una interpretación de cómo surgen estas últimas “es cuando los individuos se enfrentan a los mismos problemas, en situaciones que todos valoran del mismo modo” (Coulon: 1995; 76). Esta noción así como la de “definición de una situación”

en el ámbito docente, caracterizada como afrontar situaciones que todavía no están definidas para el grupo, se convirtieron en herramientas conceptuales en el análisis de la actuación del docente debido, sobre todo, a que dichas perspectivas pueden ser compartidas; esto es, ser de carácter colectivo entre sujetos sociales que comparten acciones consistentes y que las mismas son coherentes hacia el interior del grupo.

Finalmente, importa mencionar a los sujetos de esta investigación, quienes se ubican social y culturalmente en un contexto definido, concebido como totalidad social en la cual estuvieron y están insertos y no sólo como un referente a una situación inmediata; esto es, no se toma como punto de partida un "contexto inmediato a la acción" sino el contexto amplio en el que se insertan todos y cada uno de ellos; donde viven, trabajan y mantienen interacciones cotidianas.

Considero necesario aclarar que el subsistema de educación bilingüe en el estado de Baja California tiene particularidades que seguramente no se presentan en otra entidad, principalmente la otorgada por la atención a niños migrantes indígenas. Este estado cuenta con una población indígena local (Pai Pai, Cochimí, Kiliwa, Kumiai y Cucapá), aunque la asistencia escolar que se inició en 1974 por parte del Instituto Nacional Indigenista, fue suspendida al poco tiempo por falta de niños en edad escolar en las comunidades. Sería hasta finales de los ochenta que se activaría nuevamente el servicio pero solo en ciertas comunidades, ya que no cuentan con servicios educativos bilingües los grupos Cucapá, Kiliwa y parte de los Kumiai.

Al inicio de la década de 1980 se detectó la demanda educativa por parte de los grupos migrantes agrícolas, mixtecos en su mayoría, pero no exclusivamente. En 1982, con la creación de una escuela primaria bilingüe en Tijuana y en 1984 con la creación de los primeros once servicios de educación primaria bilingüe en Maneadero y en el Valle de San Quintín, delegaciones pertenecientes al Municipio de Ensenada, se inició la conformación de lo que ahora se reconoce como subsistema de educación indígena, o como sistema dos, según lo denominan algunos maestros.

En 1994 se atendían 25 localidades: una en el Municipio de Tijuana y 24 en el Municipio de Ensenada; de ellas, cuatro corresponden a las etnias nativas que son Pai Pai de Santa Catarina, Cochimí de La Huerta, Cochimí de San Antonio Necua y Kumiai de San José de la Zorra.

En las 21 localidades restantes, se ofrece atención a los grupos migrantes provenientes de los estados de Oaxaca y Guerrero y se ubican en el Valle de San Quintín. La población total de estas comunidades era de 11,409 indígenas desde 0 a 45 años o más, esto de acuerdo con el Censo de Población registrado en el ciclo 1989-1990, sin contemplar datos de localidades no atendidas (SEPb: 1989; 16).

El Valle se ubica a 200 kilómetros de la Ciudad de Ensenada; está considerado como zona rural del municipio y en ella se localizan todos los ranchos dedicados a la agricultura, que se encuentran altamente tecnificados. Ha sido considerado como un polo de atracción para la mano de obra excedente, sobre todo de algunos estados del sur (Oaxaca, Chiapas) pero también se han asentado

importantes grupos provenientes de Michoacán y Sinaloa. Al paso del tiempo, los migrantes se han ido estableciendo en el estado, el grupo de interés para este estudio fue el de los docentes indígenas mixtecos que atienden el nivel primario.

En el siguiente apartado, se aborda cómo fue planteada la investigación y bajo qué presupuestos metodológicos se guió el trabajo de campo, así como la población involucrada (muestra).

1.3 Consideraciones metodológicas

En la actualidad es vigente la discusión en torno a los paradigmas de investigación. En el campo de la educación, como en otras disciplinas de las ciencias sociales y humanas, la mirada metodológica estuvo determinada desde lo que comúnmente se denomina investigación cuantitativa. Esta se fundamenta epistemológicamente en la ciencia positivista y sostiene como idea central que fuera de nosotros existe una realidad totalmente hecha, acabada y plenamente externa. Lowy (1978; 11) sostiene que esta concepción se basa en dos premisas íntimamente ligadas:

- 1) La sociedad puede ser epistemológicamente asimilada a la naturaleza (naturalismo positivista); en la vida social reina una armonía natural, y
- 2) La sociedad está regida por leyes naturales, es decir, por leyes invariables, independientes de la voluntad y de la acción humanas.

Así, las leyes de la naturaleza se derivan inductivamente de los datos y del mismo modo, las técnicas se infieren de la observación. El positivismo sustenta el principio de verificación como un enunciado indiscutible y la meta es la "objetividad" del estudio.

Para un positivista un procedimiento familiar es tomar un concepto lego, como el crimen o el suicidio, y repararlo o limpiarlo mediante una definición precisa y el desarrollo de procedimientos de medición con la esperanza de que se pueda utilizar en una teoría científica. Con su definición y su uso nuevos, el concepto modificado puede ser presentado a sus colegas y a la sociedad en general como la aportación de una imagen más clara y válida del mundo que su contraparte lego (Martínez: 1994; 23).

Durante décadas, toda investigación no predeterminada por el seguimiento del código de reglas metodológicas (Cfr. Durkheim: 1989) derivadas del método propio de las ciencias naturales fue cuestionada y sus resultados imposibilitados de reconocerse como conocimiento científico.

Desde el mismo momento en que la metodología positivista es considerada como única y universal, son negadas otras posibilidades para la reflexión teórica de experiencias educativas que pueden presentar características propias y diferentes, dependiendo de las condiciones sociales en las que éstas se desarrollan, de los sectores sociales que participan y del momento histórico en que aparecen, sin que necesariamente se lleguen a alcanzar resultados universales (generalizables) en el conocimiento.

Las posibilidades de la producción del conocimiento dependen, a nuestro juicio, de la concepción epistemológica de la que se parte. Desde el positivismo, el sujeto cognoscente sólo puede actuar como un agente pasivo, contemplativo y receptivo, que al margen de lo que ocurre en la realidad social, tiene como única posibilidad utilizar el método universal del conocimiento para describirlo "objetivamente", en tanto se le presenta como una forma acabada, como estructura definida del conjunto de hechos accesibles al conocimiento.

Así entendida la realidad social y la relación sujeto-objeto de conocimiento, el fenómeno educativo, al igual que cualquier otro hecho social, preexiste y se sobrepone al hombre, no sólo a aquel que produce los conocimientos, sino a todos aquellos que actúan como sujetos del fenómeno concreto a estudiar.

"Es necesario resaltar la importancia que para la pedagogía como ciencia social tiene la delimitación de su objeto de estudio a partir de las prácticas educativas existentes: ya que en la medida en que presenciemos en nuestra realidad social actual expresiones y prácticas educativas complejas y heterogéneas dentro y fuera del aparato escolar, en que los sujetos sociales concretos participan imprimiéndoles a sus prácticas intenciones respecto a posibles transformaciones vinculadas con múltiples espacios de la vida social, la pedagogía, entonces, necesita cada vez más de un marco teórico y metodológico que pueda ser utilizado como instrumento para el análisis y la explicación de una realidad que se complejiza cada vez más" (García: 1985; 43).

En este marco de consideraciones se sostiene otra posibilidad metodológica para el abordaje del objeto de estudio, con presupuestos epistemológicos divergentes de los antes señalados.

En este segundo modelo, opuesto al positivismo, el proceso de conocimiento concibe que el predominio en la relación sujeto-objeto reside en el sujeto cognoscente, e incluso existen posturas que llegan a sostener que éste es el creador de la realidad. El sustento de este modelo es el reconocimiento de la

capacidad inherente al sujeto de aprehender la realidad utilizando para ello el intelecto; en este sentido, este modelo se considera subjetivo, ya que la existencia real del objeto pasa a segundo término.

Autores especializados en este proceder postulan diferentes denominaciones considerando que alguna de ellas es más abarcativa que las otras. Así encontramos desde quien la considera pospositivista como Martínez Míguez (1994) o interpretativa (Erickson: 1984; Coulon: 1995) comprensiva o en oposición al primer modelo, cualitativa. Aquí lo que importa señalar, a mi juicio, no es la denominación sino las posibilidades dentro del marco teórico-metodológico y epistemológico en que se postula el aborbaje de fenómenos o problemáticas educativas⁶.

Es importante puntualizar que el paradigma interpretativo no fue concebido de manera acabada súbitamente, sino que es producto de la reflexión desde las disciplinas de las humanidades, que retomando este modelo inician el rompimiento del paradigma positivista, haciendo con ello un aporte significativo en la reconceptualización de lo que hasta ese momento se consideraba como científico.

⁶ Es necesario aclarar que la denominación que hacen algunos autores respecto a la metodología de corte cualitativo se debe, en primer lugar, a sus orígenes conceptuales y, en segundo, a los objetos de estudio abordados. En materiales sobre el tema encontramos diversas clasificaciones. En el campo disciplinario de la sociología -concretamente- se le denomina: sociología cualitativa (en oposición a la cuantitativa), compuesta a su vez por 1) la perspectiva de "reconstrucción de la realidad" o "sociología del interior", derivada a partir de postulados teóricos de Max Weber, y el otro componente significativo lo constituye el interaccionismo simbólico, con exponentes como G. H. Mead y Blumer, aunque también se incluye a la etnografía básica y, 2) la "sociología de la vida cotidiana" o "sociología formal", en esta segunda vertiente estarían agrupados autores como Simmel, Goffman, Schutz (fenomenología), Garfinkel y Cicourel. Schwartz y Jacobs (1984), quienes hacen esta distinción, estipulan y justifican que la misma obedece, por una parte, a la conceptualización que estos autores hacen de "vida cotidiana", esto es, lo que cada escuela quiso decir con ella y, por otra, el procedimiento mediante el cual se dedicaron a estudiarla, lo que implicó un marco conceptual y uno técnico-metodológico. Estos "marcos" obedecieron a dos diferentes momentos, debido a que 1) se reconocen a autores como eminentemente teóricos, por ejemplo Mead o Schutz y, 2) quienes, adhiriéndose a esos postulados teóricos, posibilitaron, con el uso o proposición de ciertos procedimientos, un bagaje de instrumentación técnica; por ejemplo, Garfinkel (con influencia de la fenomenología y de la filosofía analítica) o Glasser y Strauss (interaccionistas) con su denominada fundamentación de la teoría. Por su parte, Bertely (1998) menciona otra clasificación, dentro de lo que ella denomina corrientes etnográficas de la investigación educativa. Señala las diferencias entre Jacob y Rockwell; la primera, que prefiere la denominación de cualitativo sobre lo etnográfico y, la segunda que clasifica los trabajos en la nueva etnografía o etnosemántica, la micro-etnografía, la macro-etnografía y las guías de campo.

Martínez Míguez (1994) refiriéndose al enfoque sostiene que se trata de un sistema de ideas enteramente nuevo, basado no sólo en supuestos diferentes sino también contrastables; es decir, se supera el esquema de las cosas reales y el conocimiento como copia de la realidad. El conocimiento se considera como el fruto o resultado de una interacción entre el conocedor y el objeto conocido; por lo tanto lo que se estima verdadero se basa en un consenso, y éste se encuentra determinado social e históricamente.

Entre aquellos autores que inscriben sus investigaciones dentro de los enfoques contemplados a la luz del paradigma interpretativo, existen diferentes posturas en relación al concepto que sustituye el principio de objetividad del positivismo; por ejemplo, Erickson hablará de subjetividad y Martínez de intersubjetividad:

“...no se podría destacar la objetividad y, menos aún, la verdad, de algo sin señalar el enfoque, óptica o punto de vista desde el cual se percibe, ya que lo que se considera como conocimiento o lo que se estima como verdadero se basa en un contexto social e históricamente determinado. Esto, evidentemente, nos lleva a un relativismo parcial o mejor, a un perspectivismo, ya que en la medida en que partamos de los mismos presupuestos y adoptemos el mismo enfoque, también lograremos un consenso y una validez intersubjetiva.” (Martínez; 1994: 26).

Para este trabajo se acepta el concepto de intersubjetividad de Martínez por considerar que rescata lo medular del enfoque, ya que retoma como componentes del análisis tanto los significados de los protagonistas de la realidad estudiada (subjetividad) como la interpretación (subjetividad) que de ellos hace el investigador. Es en esta aceptación de la interrelación que se establece entre estos dos tipos de subjetividades que emerge un producto diferente: la intersubjetividad.

Así, se tiene que la investigación cualitativa ha ganado adeptos y espacios

institucionales⁷; se asume y posibilita desde otros referentes teórico-metodológicos la explicación y comprensión de fenómenos complejos particulares del campo de la educación que desde el método hipotético-deductivo han sido calificados como disfuncionales o anómalos.

Se considera que dicha perspectiva en la investigación posibilita la recuperación de un campo de análisis amplio para la educación, a la vez que rescata la polémica epistemológica y metodológica sobre cómo analizar y comprender la realidad. Así, se parte de considerar que:

- el observador no sólo no está aislado del fenómeno sino que forma parte de él. El fenómeno lo afecta a él quien a su vez influye en el fenómeno,
- los valores personales intervienen de manera inevitable en la selección de los problemas en el marco teórico que se escoge y en los métodos, técnicas y recursos que se emplean en su solución,
- un objeto de conocimiento que es a su vez sujeto consciente y libre no puede someterse a los esquemas de un paradigma determinista, mecánico y además matemático.

Dentro de esta perspectiva, se comparte la convicción de que los conceptos y las explicaciones sociales se construyen a la vez por los sujetos y por el investigador. Se presupone que tanto el conocimiento como su utilización están basados en valores -por consiguiente, las relaciones entre investigador social y plan de acción están inextricablemente mezcladas con un compromiso político- y que los

⁷ Cfr. Inclán, C. (1992) Diagnóstico y perspectiva de la investigación educativa etnográfica en México 1975-1988. México, CESU. 82 p. (Cuadernos del CESU # 28) y los reportes de investigación y trabajos de tesis del DIE/CINVESTAV anotados en la bibliografía.

hechos sociales no pueden interpretarse fuera de un contexto teórico, y por tanto, histórico (Biddle y Anderson: 1989; 110).

La metodología cualitativa permite al investigador hacer preguntas y descubrir respuestas que se basen en el objeto estudiado y no en las preconcepciones del investigador. Respecto a esto último, es importante señalar que si bien no se determinan con antelación las categorías específicas a ser observadas o analizadas, lo cierto es que el investigador identifica los aspectos conceptuales de interés para la investigación antes de entrar en el lugar (Erickson: 1989; 199).

Es necesario insistir acerca de lo que hace que un trabajo sea interpretativo o cualitativo es lo referente al enfoque y a la intención sustanciales y no al procedimiento de recolección de datos; es decir, una técnica de investigación no constituye un método de investigación, el significado de los enfoques interpretativos de investigación se refiere a cuestiones de contenido más que de procedimiento.

Lo anterior se complementa con una cita de M. Postic (1988; 123): realizar investigación cualitativa y, no solamente utilizar técnicas etnográficas, exige adoptar los valores que ella supone:

- valor fenomenológico, guiándose por el punto de vista interior del grupo,
- holismo, que lleva a prestar atención a una imagen global y a las relaciones entre un instante, un hecho y el conjunto del sistema cultural,
- orientación de no juzgar, absteniéndose de juicios de valor y haciendo explícitos los posibles sesgos, y
- contextualización, situando los hechos en su entorno.

Así, la inscripción en esta perspectiva metodológica no supone prescindir de la teoría ni de la posibilidad de teorización, limitando el estudio a la descripción, sino la posibilidad de generar un cuerpo de conceptos y categorías, en este caso particular, desde el marco de referencia de los actores que permitan la comprensión de las estructuras de interacción e inferir a partir de éstas, las perspectivas de grupo.

1.3.1 Procedimiento

El presente estudio se constituye como un estudio de caso que puede ser definido, a juicio de algunos autores (Salord: 1992, Erickson: 1989), como una investigación intensiva de un único objeto de indagación social, en este caso un grupo de sujetos (docentes) que comparten un espacio de trabajo (subsistema), en condiciones institucionales y formación similar anterior a su ingreso a la docencia. Una de las posibilidades que brinda el estudio de caso es comprender los elementos tal y como los conciben los participantes, es entender la visión que se tiene “desde adentro”.

Considero que un estudio de caso no representa más que una mínima parte de la totalidad (en este caso del amplio espectro que habría al interior de todo el magisterio indígena nacional) por lo que rara vez sus conclusiones son generalizables, pero sí permite reconstruir la complejidad del fenómeno a través de la identificación y explicación de la red de significados que lo estructuran. Esta red

de significados estaría constituida por las dimensiones que le otorgan una lógica al trabajo de los docentes indígenas.

Los instrumentos que se utilizaron en la realización de esta investigación fueron la observación, la entrevista y los materiales escritos que, como es reconocido dentro de esta metodología, revisten características particulares que a continuación se detallan y justifican.

En relación con la observación, en diferentes trabajos (LeCompte: 1984, Erickson: 1989, Woods: 1994) se ha justificado que dentro de las investigaciones de corte cualitativo se utiliza esta técnica en dos modalidades: la participante y la no participante. La primera consiste en la inserción del investigador como un miembro más de la comunidad que trata de observar y quien trata de identificarse con los puntos de vista de los protagonistas. "Al participar se actúa sobre el medio y al mismo tiempo se recibe la acción del medio. Pero debemos tratar de combinar la profunda implicación personal con un cierto distanciamiento" (Woods: 1994; 50). Para realizar este tipo de observación se requiere que el investigador permanezca por un lapso considerable dentro del grupo estudiado ya que no es posible que en los primeros acercamientos los sujetos de observación manifiestan sus puntos de vista.

En cambio, la observación no participante consiste en observar los hechos conservando una distancia entre el observador y lo que se observa, procurando en todo momento nulificar interferencias y pasar lo más desapercibido posible. De ahí que asumiendo a la observación participante como la técnica, se decidió utilizarla

en el caso de este estudio.

Woods (1994; 54) proporciona elementos para efectuar una amplia utilización de este tipo de observación ya que afirma que: “La naturaleza y grado de participación pueden variar de acuerdo a los objetivos de la investigación, el investigador y la cultura involucrada”.

Respecto a las entrevistas se conoce que pueden ser de dos tipos: estructuradas y no estructuradas; para el presente estudio se consideraron poco pertinentes las primeras, ya que su diseño implica que las repuestas sean del tipo cerrado para posteriormente aplicarles un procedimiento cuantitativo. Las no estructuradas posibilitaron a partir de preguntas generales, adentrarse en lo que los sujetos señalaron como factores medulares en su quehacer. En el transcurso de las entrevistas surgieron otros cuestionamientos que fueron incorporados a la guía (Cfr. Anexo 1).

Las preguntas iniciales fueron las siguientes:

¿Cómo ingresó al subsistema?

¿Qué opinión tiene del modelo bilingüe?

¿Qué problemas ha enfrentado en su tarea docente?

Es conveniente señalar que es válido apoyarse en una guía que oriente sobre los puntos de interés que se desea indagar para no descuidar u omitir algunos de ellos. El hecho de que se haga uso de ella no invalida el carácter de entrevista a profundidad no estructurada.

Pueden diferenciarse tres tipos de entrevista a profundidad estrechamente

ligadas.

A) El primero es la historia de vida. Este tipo no fue la utilizada, aunque algunos de los sujetos de investigación, durante la entrevista relataron parte de la suya a la pregunta de ¿cómo ingreso en el subsistema?

B) El segundo tipo de entrevista se dirige al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente. A este tipo de entrevistas es a la que se recurrió ya que "... los intereses son relativamente claros y están relativamente bien definidos. El investigador tiene limitaciones de tiempo (...) se logra el empleo más eficiente de tiempo limitado del investigador (...) los estudios basados en entrevista por lo general pueden completarse en un tiempo más breve que la observación participante y el entrevistador recoge invariablemente datos durante los periodos que pasa con los informantes (Taylor y Bodgan: 1984; 105). En esta modalidad de entrevista los informantes actúan como observadores del investigador.

C) El tercer tipo de entrevistas tiene la finalidad de proporcionar un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas y se utilizan para estudiar un número relativamente grande de personas.

Los materiales escritos también fueron una fuente importante de datos que apoyaron la investigación. Dentro de estos, los apuntes y trabajos de los docentes fueron de gran ayuda. Sin embargo, ya que obedecían a actividades predeterminadas por los materiales de trabajo de la licenciatura que se encontraban cursando los docentes de la muestra, se consideran de menor peso que lo extraído

de las entrevistas y de los registros de la observación.

Otra herramienta metodológica valiosa fue el diario con las notas de campo, ya que permitió registrar lo ocurrido durante las discusiones de grupo y su posterior recuperación apegada a los acontecimientos.

En relación con las entrevistas fue necesario “cumplir” una serie de requisitos para su empleo eficaz; por ejemplo, el establecimiento de rapport antes de explorar aspectos particulares que interesaba conocer pero que no era conveniente tratar en el inicio de la relación. Bodgan y Taylor (1984) sostienen que el establecimiento del rapport significa muchas cosas; dentro de éstas se puede incluir la simpatía, sinceridad, derribar defensas, lograr apertura, reconocimiento de calidad moral e identificación con la cultura de los informantes. En este sentido, el hecho de haber trabajado con los maestros durante dos años previos a la investigación posibilitó que se mostraran abiertos a las entrevistas, a emitir juicios y hablar sobre lo que realmente pensaban.

Se ha insistido en que la investigación realizada se refiere a un estudio de caso, y en la selección de la muestra se utilizaron criterios basados en intereses personales, circunstancias situacionales y otras consideraciones que dentro de este enfoque es válido manejar. Los criterios principales para la selección fueron el año de arribo de los docentes al Valle, la comisión directa por las autoridades federales, la fundación de escuelas y que estuvieran trabajando en el nivel primario. Así, la muestra se constituyó por 24 maestros que llegaron entre 1983 y 1986 y fueron los responsables de la creación de las primeras 21 escuelas (Anexo II).

Finalmente, es importante destacar el contexto de investigación. La mayoría de reportes de investigación de corte cualitativa omiten la ubicación exacta del lugar, aunque hay una referencia y descripción de contexto; además se cuida el anonimato siguiendo la convención de proteger a los sujetos de investigación.

Sin embargo, este aspecto, “el anonimato”, ha sido cuestionado en el sentido de que si bien evita posibles perjuicios a los participantes impide por otra parte un “desafío directo a las fuerzas sistémicas” que dominan o reprimen y también la omisión “sirve para proteger intereses profesionales de algunos investigadores, así como la profesión académica” (Gumpert: 1992; 60).

Este espinoso aspecto metodológico fue considerado en este reporte de investigación ¿hasta qué punto se podría ser fiel a lo expresado por los docentes omitiendo detalles? Los cuales otorgan sentido a prácticas, concepciones, acciones y creencias; detalles como aquellos referidos a condiciones materiales de trabajo y de existencia no sólo de los docentes sino de los jornaleros indígenas y del menosprecio e intimidación de los productores agrícolas hacia lo indiferenciado por ellos, “mano de obra barata”, los indígenas, “los oaxaquitas”.

Las conversaciones antes de y durante la investigación con los docentes permitió zanjar la cuestión y tomar una determinación: la señalización del lugar con nombre y la mención directa de los participantes. Dejar constancia de su realidad y de su historia reconstruída y de cómo ésta ha sido interpretada.

1.3.2 Registros de observaciones y entrevistas

a) Sesiones de trabajo: registro

Se mencionó anteriormente que el instrumento utilizado en la recolección de los datos fue principalmente la entrevista y, en menor medida, la observación participante. Esta última implicó registros de cada una de las 16 sesiones trabajadas en grupo (febrero-junio de 1993). En relación con los registros de la observación, éstos se dieron en torno de las temáticas específicas contenidas en el curso "Identidad étnica y educación indígena", ubicado en el quinto semestre de la licenciatura para docentes en el medio indígena⁸.

Así, las dimensiones o unidades de análisis fueron aquellas delimitadas en el programa de estudio:

- Aproximaciones a la categoría identidad (la identidad: una categoría en construcción; identidad -función y expresión y niveles y expresión de la identidad)
- La identidad étnica indígena en un país multiétnico (identidad étnica e identidad nacional; comunidad indígena e identidad étnica y lengua y formas de organización indígena e identidad)
- La identidad étnica, el maestro y la educación indígena (el trabajo docente: juego de identidades; saberes y formas de transmisión del conocimiento y la escuela

⁸ Durante tres años trabajé como asesora en la licenciatura que ofrece la UPN, en el último año fue cuando llevé a cabo la investigación. La organización curricular comprende cuatro líneas de formación: psicopedagógica, metodológica, sociohistórica y antropológico-lingüística. En esta última se ubica el curso al que se hace mención, el cual constituyó el escenario para realizar los registros de observación. Es importante mencionar que los diseñadores de la licenciatura consideraron como característica definitoria del plan (Anexo III), la introducción de esta línea de formación, toda vez que respondía al "reconocimiento de la diversidad cultural en las zonas indígenas del país, a la valoración de la riqueza de estas manifestaciones y a la importancia de su conservación" (UPN: 1993; 29); el propósito era arribar al análisis, desde lo antropológico, de las relaciones internas y externas de los grupos étnicos a fin de reconocer e interpretar la dinámica cultural en

indígena: entre lo propio y lo ajeno).

El tiempo de discusión de cada temática fue de cuatro sesiones, cada una con un tiempo de 1:30 minutos. Hubo lecturas específicas y fueron aquellas propuestas por el programa; los maestros/alumnos, que coordinaron los trabajos, determinaron con sus aportaciones los puntos de discusión específicos, así como su vinculación con su experiencia. Esta propuesta de trabajo permitió el registro pormenorizado de la discusión entre ellos.

Cabe señalar que si bien abordaban la conceptualización teórica expuesta por los autores, las temáticas recayeron en cómo éstos “conceptos” (identidad, cultura, indígena, maestro indígena, bilingüismo, etc.) eran vividos y experimentados. El discurso que se fue expresando, en ciertos puntos compartidos por algunos y en otros sostenido de manera individual, puede concentrarse en la siguiente categorización:

- mi reconocimiento como indígena / la diferencia con el otro,
- expresiones culturales (en otro lugar),
- la importancia de la lengua como vehículo de comunicación y de identificación,
- la lengua como obstáculo en el desarrollo de los niños,
- la diferencia entre el maestro indígena y el maestro normalista,
- la identidad del maestro indígena,
- lo que no se reconoce de la escuela indígena,
- la imposición de “saberes” (materiales),

- la escuela indígena como membrete.

Estas categorías, trabajadas a partir de los registros de la discusión grupal, se complementan con los escritos finales del curso acerca de los saberes transmitidos en la escuela y la recuperación de la etnicidad. Cabe señalar que aquéllas fueron integradas a los índices analíticos elaborados, resultado de la categorización del material protocolar (entrevistas).

b) Entrevistas: transcripción y análisis

Las entrevistas fueron el principal material de análisis. Como se anotó, si bien fueron entrevistas a profundidad no estructuradas, éstas contaron con una guía de preguntas iniciales que permitieron desarrollar, cuestionar y profundizar juicios vertidos por los entrevistados⁹.

Los relatos incorporaron, poco a poco, fragmentos de historia personal no olvidada que relacionaban directamente con su quehacer docente y con su experiencia al incorporarse como maestros, así como con planteamientos respecto al modelo de educación bilingüe bicultural.

Dado que la información fue recabada en su totalidad en un determinado tiempo)¹⁰, el procedimiento de análisis categorial más adecuado fue el que se

⁹ Los maestros consintieron que su nombre fuera mencionado; por lo mismo se proporciona la lista de entrevistados, de los cuales 22 eran participantes de un grupo (el mencionado anteriormente) y dos, quienes cursaban en tercer semestre. Se proporciona, también la lista de las escuelas que fundaron. Es de señalarse que 23 de los docentes estuvieron conformes con que la entrevista fuera grabada, a excepción de uno que comentó que deseaba participar pero que prefería escribirlo. El relato fue transcrito por él (Anexo IV).

¹⁰ Las entrevistas fueron 23 en total. El período de sesiones con los docentes fue durante el semestre escolar septiembre de 1993 a febrero de 1994 y la duración de cada una es distinta, desde 45 minutos hasta tres horas. Debe anotarse que también fueron entrevistados el Jefe del Departamento de Educación Indígena y el supervisor de la zona escolar.

enuncia a continuación (Martínez Míguez: 1994; 74):

- ◆ organización del análisis (transcripción de la información protocolar y explotación del material),
- ◆ categorización (codificación mediante un término o expresión claro e inequívoco, esto es, determinar una dimensión descriptiva).

En la lectura del material se utilizaron los criterios de tipicidad (la importancia de un comentario que se reflejaba en la mayoría del grupo), la pertinencia y la claridad de los conceptos docentes.

Así, la lectura continua y repetida del material protocolar permitió determinar dimensiones o unidades de registro a fin de significar el sentido que los docentes le otorgan a su trabajo, esto es, la perspectiva sobre la cual operan. Se definió como dimensión una expresión específica sobre su trabajo y lo que involucra para el maestro. Rockwell (b: s.f; 2) señala que la selección de unidades especiales (dimensión) se determina según el interés específico del análisis. Para este estudio consistió en actos, actividades, significados (de acciones), participación y relaciones, esto es, a qué le otorgaban importancia, cuáles eran las situaciones que habían enfrentado y cómo éstas habían significado o resignificado el trabajo pedagógico, cómo explicaban el mismo, cuáles eran los elementos o factores que a su juicio importan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, quiénes, para ellos, eran los responsables del funcionamiento del subsistema, lo que debe ser, lo que es, por qué es, etcétera.

Las dimensiones encontradas en el discurso expresado por los docentes

ayudaron a establecer, en un primer momento, índices analíticos por cada uno de los docentes que, en conjunto, intentan exponer cómo los sujetos de investigación conciben de manera amplia el modelo bilingüe bicultural, que es uno de los elementos centrales para la indagación del trabajo docente. Así, el análisis del material, ubicando dimensiones, permitió una aproximación categorial más fina de cómo explican el modelo y cómo lo operan, lo que interfiere en él y bajo qué marco de referentes teórico pedagógicos realizan su trabajo.

Las dimensiones o unidades fueron agrupadas en un índice para su desglose conceptual; son las siguientes y dan cuenta, como se anotó, de actos, acciones, significados, participaciones y relaciones:

- **Actividades organizativas y de gestión.** Hacen referencia, en primera instancia, a la reconstrucción personal de cómo se fue conformando el subsistema, la llegada de docentes al lugar, su adscripción, tipo de nombramiento, la organización y fundación de escuelas, las condiciones materiales de trabajo, los problemas internos y administrativos, así como su papel gestor.
- **Autoridades educativas.** Abarca departamentos especializados (DGEI) y la administración educativa local (Departamento de Educación Indígena estatal) y sistema de supervisión, así como todo lo relacionado con los materiales educativos.
- **Profesionalización.** Engloba aquella formación y práctica docente anterior al ingreso al subsistema proporcionada por instancias especializadas (DGEI) como aquella posterior al ingreso al subsistema.

- **Educación bilingüe.** Conceptualización sobre el modelo de educación bilingüe bicultural (EBB), así como juicios sobre el funcionamiento y la existencia del subsistema; manejo de la lengua materna en el aula; autoconcepto del ser maestro (identidad docente) y, la relación escuela-comunidad (indígena y amplia)

No debe suponerse que la descripción y conceptualización que hacen los docentes de cada una de estas dimensiones, se encuentran separadas y diferenciadas una de las otras; al contrario, están íntimamente ligadas y en esta conexión, se perciben referentes pedagógicos específicos. Estos tienen que ver con (a) sujetos en el aula (alumnos) y el tipo de interacciones sociales que se producen, (b) procesos en el aula (resultados), qué tipo de gratificaciones intrínsecas obtiene el docente en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje, y (c) lo socioétnico en el aula, particularmente las influencias del contexto social, cultural y étnico en el desarrollo escolar de los niños y la labor del maestro en la comunidad.

Estos tres referentes son los que posibilitaron la lectura pedagógica del material protocolar y permitieron encontrar aquellos elementos diferenciados de los enunciados en el discurso oficial. También, mediante éstos se establece una lógica y una dinámica de comunicación y de relación pedagógica entre maestro-maestro, maestro-alumno, maestro-padre de familia, maestro-autoridad.

A mi juicio, mediante la articulación de estas dimensiones puede darse cuenta de aquellas perspectivas que comparten los docentes, así como en qué consisten; cuál es el sistema de creencias que le posibilitan al docente representar, operar y explicar su realidad, su contexto educativo, su acción en el aula (Anexo V).

1.4 Contexto de investigación

La importancia de describir y reconstruir el contexto de investigación radica en la pertinencia que éste tiene en el discurso de los participantes (sujetos de investigación). En primer lugar, son ellos quienes exponen la importancia de situar y describir su acción en un "lugar" con características definidas que, a su vez, les impuso restricciones y sentido a su acción; en este sentido, el significado que los sujetos le atribuyeron a sus acciones están matizadas por las condiciones (económicas, sociales y culturales) del contexto. En segundo lugar, no pueden ser entendidas todas estas acciones en su especificidad, importancia y complejidad si no son analizadas a la luz de ese contexto específico.

El poblado de San Quintín es el centro del Valle del mismo nombre. Este comprende del paralelo 31 al 28, donde empieza la Baja California Sur y tiene como límite la Sierra de San Pedro Mártir y al Océano Pacífico en su occidente. Cuenta con 490 kilómetros de litoral, incluyendo, entre otras, la bahía del mismo nombre. Es una región de clima seco, amenazada por el agotamiento de sus aguas donde la precipitación pluvial oscila entre 40 y 530 mm, pero con una evaporación de 2,103 a 2, 800 mm. Al conocer estos datos mayor es la sorpresa al encontrar enormes extensiones verdes, cultivadas.

El Valle de San Quintín, municipio de Ensenada, es hoy una de las mecas agroexportadoras más importantes del país, altamente tecnificada y con una necesidad constante de mano de obra.

"La contribución del Valle de San Quintín a la producción hortícola del estado ha sido notable. Desde 1977, el Valle registró un auge agrícola que se refleja en un incremento anual de 15.4%

en su superficie agrícola, que se acentuó a partir de 1981 hasta alcanzar incrementos de casi 20% en 1985; para 1989 se cosecharon 8 638 hectáreas de las cuales 4 101 fueron tomate, o sea más de 47% de la superficie cultivada, cuyo valor ascendió a 148 810 millones de pesos equivalente al 73.5% del valor de la producción total de la región" (INI/PRONASOL: 1991; 4).

En el Valle una hectárea produce alrededor de treinta y cinco a cuarenta toneladas de tomate; el doble del rendimiento promedio nacional. Otras cifras de 1989 constatan que se cultivó una superficie de más de cuatro mil hectáreas, para un volúmen de 190 mil toneladas de tomate, con un valor (de acuerdo al precio medio rural de los cultivos, que está muy por debajo del precio del mercado) de 150 mil millones de pesos, casi el 75% del valor total de la producción agrícola del Valle (Ortiz: 1992; 13).

Debe destacarse que las cifras respecto a la producción del tomate en el Valle de San Quintín siempre han sido inconsistentes. Se acepta y reconoce entre los pobladores el subregistro como cosa normal; esto es, es común la renta de las tierras por parte de los pequeños ejidatarios a los dueños de grandes extensiones; nunca se sabe con certidumbre cuantas hectáreas tiene subarrendado un rancho, cuánto ha sembrado, y por consiguiente, cuánta gente emplea.

Se reconoce, en algunas instancias, que la confusión de cifras y los totales requiere de la complicidad, aunque sea pasiva, de las autoridades involucradas en la administración regional.

"Existe un proteccionismo desmedido a los productores, que violan recurrentemente las legislaciones que regulan la explotación de los mantos acuíferos, la tenencia de la tierra, las formas de asociación para la producción, la comercialización y, por supuesto, la explotación de la fuerza de trabajo" (Garduño:

1989; 27). Esta situación ha permitido el florecimiento de la horticultura en el estado de Baja California y, particularmente, en el Valle de San Quintín.

Lo anterior adquiere significado ya que, en el caso de Baja California, de una superficie de 7 millones 11 mil 300 hectáreas, sólo 6.2% es susceptible de aprovechamiento agrícola aunado a la estructura de la tenencia de la tierra, la cual en su mayoría es ejidal (80%) y en menor medida, pequeña propiedad (4.2%) y comunal (3.1%). Esta estructura impone límites territoriales para el desarrollo de la agricultura pero no para formas de asociación entre los productores sociales y privados. El riego y la incorporación de importantes contingentes de jornaleros ha posibilitado que se amplíe el horizonte agrícola. Pero falta mencionar que todo adquiere mayor relevancia cuando se conoce el destino de los productos: el mercado norteamericano.

En este contexto, los beneficiados han sido los productores nacionales que trabajan mediante la agricultura por contrato en el Valle de San Quintín, quienes no pasan de diez y son los siguientes: Empresas Canelos ABC, Hermanos García, Rancho Los Pinos, Hnos. Rodríguez, Manuel Castañeda, Miguel García, Librado Heredia y Antonio Valladolid.

Si se revisa a quién pertenecen los empaques que operan en el lugar, se verá que se repite la lista de los dueños de los ranchos:

Número	Localización en el mapa	Nombre	Propietario
1	1	Empaque García	Hermanos García
2	2	Hermanos García	Hermanos García
3	3	Empaque de la unión de Ejidatarios	Ejidatarios

4	4	Empaque de las entrada al Castañeda	Aguaje
5	5	Empaque Dos Amigos	Librado Heredia
6	6	Empaque de Hortalizas	González
7		Empaque Terry	Hermanos García
8	8	Empaque La Bolita	Librado Romo
9	9	Empaque ABC	Los Canelos
10	10	Empaque Magaña	Magaña
11	11	Empaque de Miguel García	Miguel García
12	12	Empaque California	Librado Heredia
13	13	La Campana	Manuel Castañeda
14	14	Empaque Valladolid	Antonio Valladolid
15	15	Empaque Nuevo de Rodriguez	Hnos. Rodríguez
16	16	Empaque de Pedro Soto	Soto Pedro
17	17	Empaque de la Union de Ejidatarios	Ejidatarios
18	18	Empaque Los Pinos	Hermanos Rodriguez

*Tomado de Garduño E. et. al. Op. cit. p. 281 (Véase Figura 1)

En relación con los “obstáculos” con los que se han enfrentado las empresas altamente tecnificadas, se tiene la escasez de mano de obra. Consideran los productores que ésta ha sido resuelta, en parte, por las condiciones de trabajo y de vida que ofrecen, es decir; las “facilidades” que han brindado: contratación o “enganche” en el lugar de origen, vivienda, trabajo seguro por meses, etcétera.

“También se hizo necesaria la construcción de campamentos por parte de los productores para alojar a los jornaleros agrícolas reclutados. Con el paso del tiempo y al alargarse la temporada de requerimiento de mano de obra, la población jornalera migrante se ha venido asentando de manera permanente en colonias a lo largo del Valle...” (INI/PRONASOL: 1991; 6).

Sin embargo, es de cuestionarse dicha pretensión, ya que no han tomado en cuenta fenómenos como la migración en sí, que obedece a factores externos del

estado. Esta tendría su explicación por factores internos de los estados que expulsan a la población trabajadora¹¹; también es de cuestionarse las condiciones de trabajo y de vida que ofrecen a estos trabajadores migrantes.

¿Quiénes son los migrantes? El INI (INI/PRONASOL: 1991) con fondos del Programa Nacional de Solidaridad con Jornaleros Agrícolas, realizó un diagnóstico sobre la situación laboral y las condiciones de vida que imperaban tanto en campamentos como en colonias en las cuales están asentados los jornaleros migrantes. Lo anterior con el propósito de diseñar líneas y estrategias de acción que redundaran en el mejoramiento de dichas condición. En ese estudio se da cuenta de la composición de los trabajadores por lugar de origen: 60.31% proviene de Oaxaca, 9.16% de Guerrero, 1.74% de Sinaloa, y 11.89% restante de diversos estados de la república.

La población que ha emigrado en busca de trabajo y que, posteriormente, se ha establecido, proviene en su mayoría del sur de la república, como se puede observar. Ahora bien, si se considera el aspecto étnico, tomando como referencia la lengua, el grupo predominante en el Valle es el mixteco, seguido por el zapoteco, triqui y purépecha. De igual manera, resalta la presencia del sur, ya que los tres primeros grupos se ubican en el estado de Oaxaca.

¹¹ Por ejemplo, en el caso del sureste mexicano, donde se localiza el mayor número de grupos étnicos y, donde la densidad de población ejerce una gran presión sobre la tierra disponible, la cual no ha sido posible ampliar de acuerdo al incremento demográfico registrado, se ha hecho necesaria la búsqueda de alternativas de ingreso para esa fuerza de trabajo liberada recurriendo, entre otras, a la migración. Se conoce que la mayoría de las comunidades indígenas se ubican en terrenos quebrados, desérticos o bien en tierras poco aptas para el cultivo. Oaxaca, particularmente, es uno de los estados que mayor población expulsa y de ésta, la población mixteca es una de las que más presencia tiene en el noroeste. Ese estado, eminentemente rural, cuenta con 16 ciudades y 3 614 pueblos con menos de 2,500 habitantes. Incluso, las 15 ciudades aparte de la capital no tienen un desarrollo urbano definido y no reúnen las características de las ciudades propiamente dichas. Su población indígena sobrepasa un millón de habitantes que pertenecen a 15 diferentes grupos étnicos. Según datos del censo de 1980, la población mixteca es la segunda etnia más numerosa de Oaxaca y la cuarta del país con 323 137 habitantes del idioma, que representa 6% de la población nacional indígena. Su habitat lo constituyen cuatro regiones: Mixteca de la Sierra o Mixteca Alta, Mixteca Baja, Chocho Mixteca y Mixteca de la Costa. Everardo, Garduño. et. al. Op. cit. p. 33.

El estudio citado dividió su población en dos grupos, en función de su asentamiento. Aquellos que viven en campamentos y quienes se han asentado y formado colonias.

Los campamentos -así se les conoce- se ubican al interior de los ranchos agrícolas; son cuarterías o galeras de lámina de tres por tres en donde se hacían una o varias familias de jornaleros. Las colonias, en cambio, se han ido conformando a lo largo del tiempo por todo el Valle, ya sea en terrenos concedidos o por invasiones que, posteriormente, se han regularizado; sobra decir que la mayoría de éstas no cuenta con los servicios indispensables de agua, luz, drenaje, etcétera.

Así, se menciona que en los campamentos, del total de la población encuestada¹² que habla una lengua indígena, sea monolingüe o bilingüe, los mixtecos representaron 60.28%, los zapotecos 22.32%, los triquis 10.44%, los purépechas 1.39% y el restante 5.57%, otras lenguas. En las colonias, en cambio, 86.62% de sus pobladores son mixtecos. Esto muestra que se ha presentado un asentamiento mayoritario de miembros de ese grupo étnico

A continuación se enlista el total de campamentos y colonias existentes en el lugar:

CAMPAMENTOS

Aguaje del Burro
Las Brisas
La Campana
Las Escobas
La Esperanza

COLONIAS

Militar
Tierra y Libertad
Fracc. Popular Benito Juárez
Nueva Región Triqui
13 de mayo

¹² El estudio (INIPRONASOL;1991) contó con una muestra de 6 042 de un total calculado de 6 966 jornaleros en los campamentos, a diferencia de las colonias, en donde la muestra fue de 2 142 de 10 433 como población estimado. Lo anterior me parece sesga, en parte, la información obtenida en relación a los habitantes ya establecidos.

G. García
G. González
Los Grillos
Hamilton
L. de Jaramillo
Milagro
Rancho nuevo y viejo
Pabellón
Los Olivos
Ramona
Santa Rosa
Santa Lucía
Rancho Seco
Talamantes
Francisco Villa

Hielera
Loma Linda
Benito Juárez
La Reforma
Maclovio Rojas
Flores Magón
San Simón
Nueva Era
Camalú

Estos mismos datos muestran que existe mayor monolingüismo en los campamentos que en las colonias mientras que en las colonias es a la inversa, se ha adquirido el español como segunda lengua, es decir, es mayor el porcentaje de bilingües. Lo anterior se entiende en el contexto del lugar, en el cual es predominante el uso del español, por lo cual es desplazada a segundo término la lengua materna. Por otra parte, quienes viven en los campamentos sólo se quedan la temporada de mayo a septiembre, regresando muchos de ellos a su lugar de origen; quienes se quedan, buscan asentarse y comprar un terreno en función de haber encontrado trabajo fijo.

De igual manera, se puede decir que las condiciones de vida, salud y educación varían para estos dos grupos de trabajadores del Valle.

En el Valle de San Quintín es costumbre que aquellos productores que ocupan una gran cantidad de mano de obra, construyan campamentos para alojar a su

personal; en los mismos, es posible encontrar dos tipos de jornaleros: aquéllos cuya permanencia en estos lugares es eventual, dada su calidad de migrantes que acuden sólo en determinadas épocas del año, y aquéllos que permanecen como población asentada en los campamentos después de la temporada de cosecha, siempre y cuando continúen trabajando con el agricultor, ya que de lo contrario se les desaloja.

Los campamentos pueden concebirse como albergues que, en su mayoría, consisten en galeras de paredes de lámina metálica, techos de cartón o lámina, piso de tierra los más y de cemento los menos. Cada galera se divide en pequeños cuartos de dimensión aproximada de tres por cuatro o cuatro por cuatro metros, que en la mayoría de las ocasiones no cuentan con ventilación.

Las condiciones son las siguientes: no existen instalaciones para la electricidad, pavimentación, drenaje, abasto de agua potable y las letrinas, en promedio, tienen una para cada veinte personas. Igualmente, los lavadores en promedio son 1 para cada 44 personas. Sobra decir que no existen las condiciones para la higiene personal.

Respecto al nivel educativo, de los 20 campamentos ocho de ellos cuentan con nivel primaria; no obstante en el levantamiento de la encuesta se registraron diez campamentos con ese servicio. De éstos, en seis se cuenta con infraestructura mínima; generalmente se trata de construcciones especiales para tal fin, hechas de ladrillo y cemento, las cuales cuentan con una, dos o cinco aulas. En un campamento, la escuela es una casa de madera, y tres de ellas se encuentran en

condiciones de deterioro; los cuartos son de la misma galera, con espacios reducidos y en situación de insalubridad.

Al hablar de las colonias de jornaleros se hace referencia a los grandes asentamientos que, principalmente, se ubican aledaños a tres de los grandes centros poblacionales del Valle: Camalú, Vicente Guerrero y Lázaro Cárdenas (los tres cuentan con delegaciones municipales). Se trata de pequeños poblados ubicados a los lados de la carretera transpeninsular y que, desde Camalú hasta Lázaro Cárdenas, se encuentran establecidos a lo largo de 60 kilómetros (Véase Fig.2).

El núcleo de población en torno al cual se localiza el mayor número de asentamientos es la colonia Vicente Guerrero, pues alrededor de ella hay siete; le siguen Camalú y Lázaro Cárdenas con tres cada uno. Cabe destacar que en el interior de los principales centros de población existen cuarterías o vecindades en las que sus habitantes son predominantemente jornaleros.

Una de las características de estos asentamientos es la irregularidad en la tenencia de la propiedad; otra, es la deficiencia de los servicios. Por ejemplo, se encontró que en ninguna de las colonias se cuenta con pavimento o algún tipo de revestimiento en sus calles y, sólo tres de ellas tienen servicio de recolección (irregular) de basura, por lo que ésta se acumula en lotes baldíos y calles.

En todas las colonias se carece de drenaje y, sólo nueve cuentan con agua entubada en tomas domiciliarias. A las restantes, se les abastece con pipas que surten tambos de 200 litros.

La electrificación es otro de los servicios que presenta serias deficiencias. El alumbrado público sólo existe en cinco de ellas, sin que cubra la totalidad de los asentamientos. La electrificación domiciliar se tiene en siete colonias y en ninguna de ellas cubre 100% de las casas.

En cuanto a la vivienda, si bien la mayoría (más de 80%) declaró que era suya, la mayoría constituye un sólo cuarto precariamente construido (lámina y cartón).

En el conjunto de las trece colonias de jornaleros del Valle de San Quintín, el grado de escolaridad de la población encuestada muestra que sólo 29.73% tiene completa la educación primaria, y que la mayoría de la población (61.95%), sólo accedió al cuarto grado de la misma.

Otro indicador que permite integrar una visión de la problemática educativa, es el que se refiere a los niveles de alfabetización de la población. En este sentido, se tiene que de 2 142 personas de la muestra, 52.28% (1 120 individuos) declararon tener 15 años o más, y de este subtotal, 35.80% son analfabetas.

De esta manera, ante una población que tiene como características un bajo nivel de escolaridad y un alto índice de analfabetismo, destacan las mínimas condiciones existentes para su acceso a la educación formal. El estudio menciona que según información de la Delegación de la SEP sólo existen dos escuelas preescolares y cinco de educación primaria, atendiendo aproximadamente a una población infantil de 311 personas en 25 grupos y sólo dos aulas.

Sin embargo, respecto a lo anterior se está en desacuerdo con el estudio ya

que en 1992 se reportaban 26 escuelas, no todas de organización completa, pero que atendían a una población aproximada de 3 000 niños. Estas escuelas se ubican a lo largo del Valle y en casi todas las colonias establecidas.

Como se puede detectar, oficialmente, las condiciones de vida de los jornaleros agrícolas y de sus familias, tanto los que habitan en campamentos como en las colonias guardan ciertas semejanzas que los hacen participar de una problemática común de bajo nivel de bienestar; sin embargo, en lo que se refiere a los servicios públicos, donde hay una notable insuficiencia, la población de los campamentos es la que se ve más afectada.

Ahora bien, el estudio aludido data de 1991. Puede considerarse que las condiciones habían mejorado desde 1983, fecha de llegada de los docentes; entre éstas la atención a la demanda educativa. Si bien esta información ayuda a conocer el contexto, también, es necesario mencionar los movimientos sociales que surgieron a principios de la década de los ochenta que afectaron el trabajo de los docentes y que, de alguna manera, modificaron la situación socioeconómica y material de los jornaleros.

En la actualidad funcionan varias agrupaciones de jornaleros, que son caracterizadas como organizaciones laborales; entre ellas están el Sindicato Nacional del Campo afiliada a la Confederación de Trabajadores Mexicanos (CTM), el Sindicato Nacional Campesino, la Central Independiente de Obreros Agrícolas y Campesinos (CIOAC) y el Sindicato Gremial de Obreros Agrícolas (SINGOA), el cual se formó a partir de los conflictos internos en el CIOAC. La primera agrupación es la

que maneja los contratos colectivos con todos los productores (excepto los ranchos Valladolid y El Milagro). El segundo no ha logrado la firma de ningún contrato colectivo; respecto a los dos últimos, han centrado su esfuerzo en la obtención de terrenos para casa-habitación y a través de estas gestiones es que se han podido ubicarse jornaleros de manera permanente en el Valle.

Estos sindicatos empezaron a operar y a conformarse a principios de la década de los ochenta. El mayor problema se presentó con la CIOAC que no atendió la línea oficial e iniciaron un movimiento de huelga. Esta agrupación tenía presencia en los campos agrícolas de Sinaloa; en 1985, líderes del organismo se trasladan y establecen en el Valle.

“Así empezamos a organizarnos en los campamentos. Para finales de 1984 hicimos una huelga en la que paramos todos los campos: Canelos, Rodríguez, García, Castañeda... todos, porque teníamos cuadros, comités organizadores. Ahí con los Canelos teníamos un comité de base encargado de organizar las huelgas y que todos jalaran parejo. En aquel tiempo los patrones estaban pagando siete mil pesos el día. Nuestras demandas eran: aumento salarial a trece mil pesos diarios; respeto a la jornada de ocho horas; pago de aguinaldos, antigüedad y días festivos -que los pagaban como días sencillos-, y exigimos buenos camiones para el traslado a los campos de trabajo, cosa que ahora es un logro” (Entrevista con Celerino García, Ortiz: 1992; 49).

El nombre de Benito García, líder del CIOAC y posteriormente del SINGOA, se escuchaba en todos los campos, se le reconoció como el dirigente natural hasta casi principios de la década de los noventa.

La lucha laboral de los jornaleros agrícolas no estuvo exenta de conflictos internos. Los productores negociaron contratos colectivos con aquellos que no “radicalizaban” sus peticiones y como se apuntó, los independientes trabajaron en la línea de conseguir predios. Colonias fundadas por esta organización fueron los fraccionamientos Popular San Quintín, Trece de Mayo, Flores Magón y Maclovio

Rojas.

Las condiciones antes descritas intentan describir el contexto específico en el que se insertaron los docentes provenientes de Oaxaca.

CAPITULO II. LA CUESTION INDIGENA: ORIGENES DISCURSIVOS

CAPITULO II. LA CUESTION INDIGENA: ORIGENES DISCURSIVOS

“...el vocablo indio tendrá el significado que le proporcione la sociedad productora de conocimiento, la cual es la reguladora de la práctica que con el indio se establece; hasta el momento, en dicha sociedad el indio no participa como productor del significado de la palabra que lo nombra, él simplemente es nombrado”.

Raúl Alcides Reissner

2.1 Los orígenes discursivos

En este apartado, el trabajo que me ocupa es el de historizar el discurso (como práctica enunciativa) del indigenismo mexicano en el cual, considero, se localizan múltiples y contradictorias posturas, que han promovido diversas prácticas que no siempre han llevado a los resultados proyectados. Estas prácticas en tanto políticas de acción, han estado determinadas por el propio desarrollo del Estado mexicano; es decir, han correspondido a momentos y contextos políticos, económicos y sociales específicos.

Sin embargo, antes de centrarme en la forma y contenido del discurso indigenista posterior a 1921 y, como éste se tradujo en ciertas prácticas educativas para las comunidades indígenas, creo conveniente reseñar, brevemente, sus orígenes.

El discurso indigenista y las discusiones en torno a la cuestión indígena no se constituyeron como elementos innovadores posteriores a la Revolución; al contrario, ciertos indigenismos con diferentes vertientes fueron puestos en práctica desde la Colonia.

Al respecto, debo aclarar que sólo abordaré algunos elementos de estos postulados, en este sentido no será un trabajo exhaustivo sobre los períodos anteriores a la Revolución. El hilo conductor será revisar los indigenismos de estas etapas como corrientes de pensamiento y de ideas que se organizan y desarrollan alrededor de la imagen del indio, a fin de destacar, posteriormente, qué elementos retomó y/o modificó el discurso indigenista integracionista, discurso dominante por varias décadas.

Por razones de análisis iniciaré con un concepto que me parece importante incluir, ya que sobre el mismo se ha debatido en diferentes contextos. Me refiero al concepto de indio y su cambio al de indígena¹³.

El indio nace como un concepto léxico y como categoría social en condiciones bien determinadas y precisas: con el advenimiento del dominio colonial de los conquistadores españoles. (Alcides: 1983; 15). Si bien en un inicio la denominación se debió a un error geográfico, posteriormente, ésta se asumió y se convirtió en un hábito que adquirió connotaciones semánticas. Los habitantes del mundo descubierto, todos los grupos étnicos sin excepción, fueron agrupados bajo una sola categoría genérica: la de indio.

Así, las poblaciones autóctonas, que se nombraban a sí mismos, identificándose y a la vez diferenciándose de los otros, perdieron su especificidad histórica y se convirtieron dentro del orden colonial, en un ser plural y uniforme: el indio/los indios (Bonfil: 1987; 121). De lo anterior, se infiere que el indio denota la

¹³ A lo largo del documento utilizaré los términos "indio", "indígena", "grupos étnicos" y "grupos indígenas" para referirme a individuos o grupos que representan a miembros o poblaciones de culturas diferenciadas de origen prehispánico. Asimismo, debo anotar que ha habido, por parte de estos grupos, reivindicaciones respecto al nombre genérico otorgado en un inicio por

condición de colonizado y ésta remite necesariamente a la relación colonial, aunque no se refiere al sentido de lastre o residuo colonial como lo han anotado algunos autores.

En este contexto, el indio se constituye como categoría social y pasa a ocupar un lugar correspondiente en el espacio planteado por el binomio español-indio, base de la naciente sociedad colonial en América. Será a partir de este binomio que se establecerán determinadas relaciones y funciones políticas, económicas, sociales y culturales (Alcídes: 1983; 19). El concepto mismo se convierte en una diferenciación social, que demarcará y justificará las funciones subordinadas que desempeñará el indio.

El indio, entonces, se convertirá en tributario, el español en el encomendero; el indio en el evangelizado, el español en el evangelizador; el indio en el bárbaro, el español en el civilizador.

La empresa colonial, sin embargo, implicó mucho más que esta marcada diferenciación; al final, ésta fue producto de aquella. El problema se planteaba sobre la forma de cómo se debía organizar y dirigir la cuestión india.

La discusión respecto al tratamiento y el manejo de la población indígena produjo serias discrepancias entre la cúpula política y eclesiástica, cuya explicación reside en la realidad práctica de la misma empresa y por los espacios de injerencia de los grupos involucrados (Corona, clero y conquistadores).

Si bien había entendimiento sobre la legitimidad y necesidad de explotar a los grupos autóctonos, se divergía en el *modus operandi*. Por un lado, se encontraban

los conquistadores y descendientes, encomenderos y colonos quienes pugnaban por conducir la colonización como un asunto privado y, en el otro, la Corona que buscaba imponer los imperativos del poder público (Díaz Polanco: 1991; 61) sobre cualesquier tipo de intereses particulares.

La formación de intereses encontrados tuvo su salida en las denuncias de muchos frailes sobre los abusos perpetrados por los conquistadores. La Corona “escuchó” el reclamo de una fracción reformista del clero y retomó estas protestas para fundamentar y justificar los cambios legales necesarios¹⁴.

Al problema indio era imprescindible darle una solución viable para todos. Por lo cual se proveyó de una legislación minuciosa (aunque no siempre acatada), aunada a la creación de una serie de instituciones de carácter económico, administrativo y judicial que fueron suficientes para que el régimen colonial funcionara con un mínimo de eficiencia.

Hay que reconocer que las diferentes leyes protegían a las comunidades indígenas, pero la legislación colonial no ponía en tela de juicio la condición servil de los indios, su único propósito fue reglamentar y racionalizar la explotación, de tal manera que la riqueza creada por la población autóctona y su mano de obra fueran apropiadas de un modo más ordenado.

Toda esta instrumentación legal e institucional en relación con la cuestión india se enmarcó en polémicas y elaboraciones teóricas sobre la misma. La fundamentación de la “guerra justa” y su contraparte la “destrucción de las Indias”

¹⁴ Independientemente de esta apropiación ideológica por parte de la Corona española, es importante señalar este indigenismo que impulsaron los religiosos y que se constituyó como una práctica alternativa a la impuesta por las autoridades coloniales. Barre, Marie Chantal. “La política indigenista”. En: Ideologías y movimientos indios. México, Siglo XXI, 1987. p. 26.

habrían de proveer la justificación ideológica para los distintos indigenismos practicados¹⁵.

Díaz Polanco (1991) señala propuestas que iban desde meras recomendaciones que habrían conducido a la instauración de algún régimen autonómico para las comunidades indias, pasando por un esquema de separación entre indios y españoles (las famosas repúblicas) hasta el proyecto de asimilación.

Sostiene este autor que el tercer enfoque era y fue el más consecuente con los intereses colonizadores. Otros autores, como Aguirre Beltrán, denominan al período como únicamente segregacionista, basándose en parte por la instauración de las mencionadas repúblicas de indios. Sin embargo, Díaz Polanco apunta que el segregacionista fue sólo una variable del indigenismo practicado más no el dominante.

Así, quedaron marcadas ciertas características otorgadas durante este período a las poblaciones indígenas. El discurso sobre lo indio incluyó argumentos de orden moral, reivindicativos en función de la empresa colonial, así como la instrumentación de prácticas dirigidas a la incorporación o asimilación de acuerdo con los intereses económicos creados y, a la permisividad de ciertas prácticas socioculturales refuncionalizadas, por ejemplo, las fiestas conmemorativas.

El periodo siguiente, la Independencia, prolongó algunas de las particularidades económicas de la Colonia, pero muchas otras fueron cuestionadas,

¹⁵ La "guerra justa" planteaba que era legítimo capturar y hacer esclavos a aquellos indios que resistieran por la fuerza a los conquistadores y se negaran a aceptar la fe católica... los miembros de la especie humana eran libres, pero ante el hecho de la guerra "el derecho de gestes aceptó el cautiverio porque era más humano que matar al vencido"; Díaz Polanco, Héctor. Op.cit. p.46 y Raúl Alcides marca el surgimiento de dos posturas sobre la cuestión india: una sustentada por Juan Ginés de Sepúlveda y su elocuente libro: Demócrates Segundo o las justas causas de la guerra contra los indios y, la segunda, fundamentada a partir del libro de Fray Bartolomé de las Casas: Breve relación de la destrucción de las Indias. Op. cit. p. 46.

entre ellas, la composición sociocultural del nuevo país y los derechos jurídico políticos de los habitantes. La ideología liberal inspiró toda la legislación, que se pensó, modificaría el rumbo de la nación.

Una de las tareas de la vida independiente fue la de crear y fomentar la nueva igualdad entre todos los ciudadanos. Por lo anterior, la mejor solución fue declarar a todos los habitantes del México independiente, iguales y libres ante la ley consignada en la Constitución de 1810. Si todos eran iguales jurídicamente, no se podía admitir, entonces, que los indios tuvieran derechos especiales sobre la propiedad de la tierra; este hecho por sí sólo los haría nuevamente desiguales ante la ley que los había declarado iguales. Como dato adicional, en el caso de los indios, éstos entran a formar parte de la Constitución como indígenas (Alcídes: 1983; 24).

La nueva conformación jurídica -los nuevos ciudadanos- no brindó nuevas condiciones para la población indígena. De hecho, la sucesión de múltiples rebeliones serían el resultado de la poca atención que los gobiernos liberales otorgaron a la cuestión indígena. A los liberales, en realidad, no les interesó ofrecer una solución; al contrario, empezaron a calificar a tal cuestión como un lastre que detenía la integración nacional. En el proyecto liberal, las particularidades de la población indígena estorbaban, por lo cual se les ofreció como alternativa, participar en tanto abandonaran las características etnoculturales que singularizaban su existencia (Báez-Jorge: 1989; 13).

Los complejos socioculturales de las etnias fueron concebidos como expresión de atraso. Era su cultura lo que impedía a los indios avanzar hacia un estadio

superior, civilizado, esto es, hacia el progreso. Los gobiernos liberales, por lo tanto, pusieron en práctica una política que si bien propuso incluir a los indígenas a la vida nacional, era al mismo tiempo excluyente de sus particularidades culturales.

Por lo anterior se puede denominar al discurso indigenista de esta época como liquidacionista. La única solución al problema indígena era la desaparición en cuanto a identidades diferenciadas del resto de la población: mestizos y criollos (Díaz Polanco: 1991; 88).

En este proceso discursivo se inicia la conformación de una doble visión respecto al indígena: por una parte, se reconoce su grandeza prehispánica que antecede y otorga nombre a la nación y, por otra, se le estigmatiza en aras de los principios de configuración nacional.

Los liberales elaboraron lo que D. Brading denomina indigenismo histórico, reivindicación de la grandeza indígena del pasado, pero esto no significó que estaban dispuestos a ofrecer beneficios a las sociedades de su tiempo, a las que miraban con desprecio y recelo. Por su parte, los conservadores no incluían en su proyecto o prospecto de patria a unos grupos étnicos que no consideraban como antecedente o raíz de la nación mexicana. Lucas Alamán, por ejemplo, consideró que la instrucción a los indígenas era perniciosa, ya que podría alentar inconformidad y rebeldía (Cit. pos. Bonfil: 1987; 159).

En 1864, Francisco Pimentel (Cit. pos. Villoro: 1987; 158) señaló como aspectos fundamentales para la integración del indio a la nación, las siguientes condiciones: pérdida de las costumbres e idioma, aceptación de la propiedad privada

mediante la adquisición de los terrenos que los hacendados no pudieran cultivar, mestizaje biológico a partir de la inmigración europea con el objeto de que “después de poco tiempo todos lleguen a ser blancos” y, la “multiplicación de escuelas en haciendas y aldeas para que los indios asistan confundidos con los blancos”.

Hubo quienes, como Ignacio Ramírez, llegaron a proponer que se emplearan las lenguas indígenas en la educación de los indios, pero la opinión mayoritaria que finalmente prevaleció, rechazó tal posibilidad (Bonfil: 1987; 158). Los indios no deberían seguir existiendo, fue la consigna de los gobiernos liberales.

El Porfiriato, a juicio de algunos autores (Báez-Jorge: 1989; 24), se constituye como el período en el que se perfecciona la posición ideológica que estigmatiza las culturas étnicas del país. Los intelectuales porfiristas orientaron sus esfuerzos en justificar científicamente la política de aniquilamiento (liquidacionista) y explotación seguida con la población indígena, ubicándola en el punto más bajo de la escala de la evolución en tanto portadora de las formas de vida “barbaras o primitivas”. Para los científicos era claro que el indio vivo estorbaba la expansión, la colonización, el deslinde y la expropiación y esto, desvirtuaba la imagen de civilización y modernidad con la que se quería caracterizar la nación; pero el indio arqueológico, literalmente el indio muerto, siguió siendo el punto de referencia para engrandecer el origen y pasado nacional.

De manera resumida, durante el Porfiriato la estrategia indigenista postuló y se desarrolló a partir de tres consideraciones fundamentales: la apropiación de su patrimonio agrario unido a la expropiación de su fuerza de trabajo y la guerra de

exterminio.

Posterior a la Revolución mexicana, la participación del indio en la sociedad nacional se concebirá de manera diferente a las épocas precedentes. El papel que desempeñaron los indígenas en la lucha armada fue notorio, al término de la contienda se perfiló la tarea de encontrar un punto de unión para todas las fracciones que habían estado en pugna y ese elemento de cohesión sería la imagen de un pasado glorioso, que pasó a formar parte fundamental de la tradición del pueblo que iniciaba el camino de su reconstrucción. El indio del pasado sería el estandarte que el pueblo rescataría como identidad surgida como fruto y promesa de la Revolución. He aquí una convergencia en el nuevo discurso con la ideología liberal: el reconocimiento de la grandeza prehispánica que se convierte en el valor principal de la identidad nacional.

Nuevamente, esta glorificación del indígena pasado no significaría en ningún modo que el indio del presente vería resueltos todos sus problemas, pero la visión acerca de lo indígena y por ende, el discurso indigenista, sí sería modificado.

Era necesario, pues, integrarlo, no asimilarlo o aniquilarlo como consecuencia indiscutible inherente a sus identidades particulares. Sobre este indigenismo, en particular, el integracionismo y sus distintas vertientes será de lo que me ocuparé en el siguiente apartado.

2. 2. Diversidad versus identidad nacional

México tiene una gran trayectoria, en el presente siglo, respecto a la elaboración teórico política sobre la cuestión indígena. A partir de la constitución del Estado mexicano posrevolucionario fue enfocada desde una perspectiva novedosa, en comparación con las prácticas anteriores, ya que propuso la integración de los diferentes grupos a la nación. Partiendo de la heterogeneidad se promovió la homogeneidad en función de la construcción de la nación.

Es claro que los indigenismos implican una visión de los no indios acerca de los indios, en este sentido, también se han impulsado políticas concebidas por los primeros para los segundos. Así, los indigenismos suponen una incorporación del punto de vista y de los intereses de los directamente afectados, pero sólo es una negación de que éstos tengan algo que opinar sobre sus propios asuntos. El caso de México no ha sido la excepción sobre este particular.

Con el propósito, primero, de exponer cómo se construyó el discurso indigenista posrevolucionario retomaré las exposiciones de dos autores que, considero, son representativos y formuladores de este particular indigenismo: Manuel Gamio y Gonzalo Aguirre Beltrán¹⁶, después se abordarán las críticas y su posterior reformulación. Lo anterior tiene como objeto resaltar los elementos inherentes a este discurso y cómo se tradujo e impulsó determinadas prácticas

¹⁶ Manuel Gamio fue director del Instituto Interamericano Indigenista desde su fundación (1942) hasta su muerte en 1960. Gonzalo Aguirre Beltrán fue director del primer Centro Coordinador Indigenista en San Cristóbal de las Casas (1949) y del Instituto Nacional Indigenista (INI). En tanto funcionarios públicos e impulsores del indigenismo integracionista se les ha considerado como los ideólogos por excelencia. Además, los dos impulsaron, desde sus respectivos puestos, políticas de alcance nacional.

educativas con las poblaciones indígenas, así como las concepciones que empezaron a imperar sobre los indígenas. Esto último me parece trascendental, ya que, con la fundación de instituciones indigenistas se inició el proceso de formación de intelectuales indígenas.

Ante el problema indígena la Revolución, convertida en gobierno, institucionalizó un proyecto político para los pueblos indios y buscó una fundamentación teórica acorde a los tiempos y necesidades políticas.

Este proceso dio lugar al indigenismo integracionista. A la figura que se le reconoce la paternidad de éste es la de Manuel Gamio. En 1916, Gamio publicó su libro **Forjando Patria**, obra en la que quedaron plasmadas las directrices fundamentales que habría de retomar y seguir la política indigenista oficial durante más de medio siglo.

Gamio compartió los puntos de vista del relativismo cultural, escuela norteamericana que se introdujo de manera temprana en México, pues su principal exponente, Franz Boas, intervino en la fundación de la Escuela Internacional de Arqueología y Etnografía Americana que se creó en ocasión de las fiestas del Centenario de México.

Según la perspectiva teórica del relativismo cultural, los sistemas de valores de las distintas culturas son iguales, las costumbres, por tanto, deben ser juzgadas de acuerdo con la cultura a la que pertenecen; lo anterior era lo opuesto a lo postulado por el evolucionismo unilineal. En este sentido, no podrían utilizarse criterios de superioridad o inferioridad para calificar las diversas manifestaciones

culturales (Giménez, b: 1982; 2).

Esta convicción relativista de Gamio matizó muchas de las opiniones en boga en esa época, entre ellas la inferioridad racial del indio y la negación de cualquier valor de las culturas indígenas.

Gamio (1992; 93) reconoció la diversidad cultural de México, a la vez que postuló la necesidad ineludible de crear una sociedad homogénea para forjar la verdadera Patria. Consideró que la "heterogeneidad étnica de la población traía consigo la no existencia de un ambiente verdaderamente nacional que inspirara una producción intelectual armónica y definida" y hacia ese ideal de homogeneidad cultural se deberían dirigir los esfuerzos gubernamentales para fortalecer y crear un verdadero sentimiento de nacionalidad.

Criticó las anteriores políticas indigenistas hacia las poblaciones autóctonas, argumentando que muchas de ellas se habían sustentado en prejuicios y en el desconocimiento de las mismas: "Este desconocimiento es crimen imperdonable contra la nacionalidad mexicana, pues sin conocer las características y necesidades de aquellas agrupaciones es imposible procurar su acercamiento y su incorporación a la población nacional" (1992; 12). Es decir, este acercamiento y conocimiento iba encaminado hacia un propósito: la integración de las comunidades indias a la Nación.

Sostuvo que " ... el peso abrumador de los antecedentes históricos ... desaparecerá cuando el indio ya no recuerde los tres siglos de vejaciones coloniales y los cien años de vejaciones independentistas que gravitan sobre él ... si se mejora

su alimentación, su indumentaria, su educación y sus esparcimientos, el indio abrazará la cultura contemporánea al igual que el individuo de cualquier otra raza” (1992; 24). En la concepción de este autor, el indio debería perder algunas de sus particularidades culturales históricas, aunque sólo las negativas, conservando aquéllas positivas. Pero el resultado debía ser la desindianización; sólo así, el indio podría participar, sin ningún esfuerzo, en la construcción de la nación.

En esta exposición Gamio propone el establecimiento de una doble dirección en el proceso de integración: “Para incorporar al indio no pretendamos europeizarlo de golpe, por el contrario, indianicémonos nosotros un tanto, para presentarle ya diluida en la suya, nuestra civilización” (1992; 96). Lo anterior lo postuló a nivel de un programa material y espiritual para el indio: la meta era que asimilaran los valores adelantados de la cultura occidental y, si bien consideró pertinente la conservación y el estímulo de los hábitos naturales autóctonos esto, se pensó, era mientras “abrazaban” la cultura occidental. Es pertinente mencionar, que era fundamental en este discurso, que se estableciera simultáneamente a este proceso de reconversión cultural, un programa de mejoramiento económico para las poblaciones indígenas.

Estas consideraciones acerca de los indígenas tienen su explicación, y se complementan con su juicio, acerca de la conformación de la población de México la cual, para él, estaba formada por tres clases o grupos diferentes en sus características étnicas, sociales y culturales -al igual que en sus potencialidades intelectuales-: los indígenas, los mestizos y los aristócratas. Los primeros y los terceros no eran capaces de producir una cultura de alcance nacional; la clase

media de los mestizos, en cambio, afirmó Gamio: "... es la única que ha producido y produce intelectualmente".

En la visión de Gamio, los indígenas (los parias, los desheredados, los oprimidos), si bien poseían una civilización propia, ésta tenía un retraso con respecto a la cultura contemporánea. El segundo grupo de población, compuesto por individuos de sangre mezclada ("la cual ha sido enemiga tradicional de la clase de sangre pura") se constituye como la posibilidad para ser la clase dirigente ("autora y directiva de los motines y la revolución"). En palabras del autor:

"Esta cultura intermedia, como la clase indígena, se desarrolla sin principios, métodos ni facilidades, siendo natural que ofrezca deficiencias y hasta deformidades frecuentes como todo aquello que tiene que florecer venciendo obstáculos. Esta es, sin embargo, la cultura nacional, la del porvenir, la que acabará por imponerse cuando la población, siendo étnicamente homogénea, la sienta y la comprenda. No hay que olvidar que esta cultura es la resultante de la europea y de la indígena o prehispánica reformada" (1992; 98).

El tercer grupo que integra esta descripción de la población, le corresponde a los individuos descendientes de extranjeros. Comprende la aristocracia, y en general, no posee una cultura intelectual capaz de cohesionar a los restantes.

Al exponer lo anterior, Gamio esbozó su proyecto nacionalista que constó de cuatro aspectos a resolver, que él definió como lo social, étnico, cultural y lingüístico. El desarrollo de cada uno de ellos implicaba ciertas tareas que en conjunto, conformaban un programa de acción. A manera de resumen, el autor escribió:

"...equilibrar la situación económica, elevando la de las masas proletarias; intensificar el mestizaje, a fin de consumir la homogeneización racial; sustituir las deficientes características culturales de esas masas, por las de la civilización moderna, utilizando, naturalmente, aquellas que presentan valores positivos; unificar el idioma, enseñando castellano a quienes sólo hablan idiomas indígenas..." (Gamio b: 1975; 35)

En suma Gamio sentó las bases de una perspectiva que observaba la heterogeneidad étnica (particularmente en sus aspectos socioeconómico, cultural y lingüístico) como obstáculo para la conformación plena de la Nación. Por consiguiente, la formación de una nación integrada y sólida, en su opinión, requería de la transformación de los grupos indígenas por medio del mestizaje o fusión sociocultural que se expresaría en la aculturación. Sólo de esta manera, la Nación podría asentarse firmemente sobre una auténtica cultura nacional que trascendiera el localismo de los sistemas étnicos (Bonfil: 1987; 172).

Respecto al ámbito educativo, si bien Gamio consideró necesario estudiar las lenguas indígenas y aún darles alfabeto y producir materiales didácticos, no era con el afán de estimular el desarrollo de estos idiomas, sino para que fueran un instrumento eficaz y transitorio que facilitara la posterior y definitiva alfabetización y castellanización. No obstante, si la alfabetización no iba a la par de los procesos complementarios (político, económico y social), ésta no serviría de nada. El acento debería estar puesto, ante todo, en el mejoramiento económico de la clase indígena y en la fusión cultural.

Este enfoque de Gamio sirvió en lo esencial como guía para diseñar la política indigenista del moderno Estado mexicano y, a cuyos criterios se apegó el indigenismo en lo fundamental. Hacia esa meta, la integración de las poblaciones indígenas a la cultura nacional, se dirigieron todos los esfuerzos.

El tratamiento teórico hacia el problema indígena, propuesto por este autor, se utilizaría para conformar el discurso, que en materia de indigenismo apoyaría los

lineamientos asumidos por gobierno. Al paso del tiempo, el lenguaje se actualizará y refinará pero se mantendrá la concepción del indigenismo como una práctica diseñada e instrumentada por los no indios para la integración de los pueblos indios a la Nación.

El discurso oficial, partiendo de esta consideración, propuso en la práctica una acción integral que atacara simultáneamente todos los aspectos del problema indígena: desarrollo económico, educación, salud, organización política, etc. Claro está que esta acción múltiple debería estar basada en la "investigación científica" que sería la fuente de información para el "cambio cultural", que se decía, era necesario llevar adelante con el menor conflicto posible.

El precursor de esta línea de trabajo y discípulo intelectual de M. Gamio fue Gonzalo Aguirre Beltrán, quien llevó a una forma más acabada esta perspectiva de la unidad u homogeneidad nacional en la medida en que procedió a un acortamiento en los ámbitos de pluralidad (Díaz Polanco b: 1987; 38). Sostuvo que México no surgió a la vida independiente como una nación homogénea, debido a la presencia de dos grupos social y culturalmente opuestos (el ladino y el indígena). Sin embargo, los movimientos y cambios sociales de este siglo, redujeron esta situación dual o plural sólo en ciertas áreas que él denominó "regiones de refugio", en las cuales convivían indios y ladinos en una peculiar simbiosis socioeconómica, cultural y política.

Aguirre Beltrán consideró que los antiguos grupos étnicos de estructura tribal que existían antes de la conquista, y que persistieron durante gran parte de la época

colonial, habían quedado reducidos a una pulverización de sociedades parroquiales (residuos coloniales) en los que podían observarse formas culturales que todos calificaban como indígenas.

En contraposición, la población mestiza, radicaba casi siempre en una ciudad, que funcionaba como una región intercultural que actuaba como metrópoli de esa zona indígena. Así, la heterogeneidad no era a nivel nacional, sino sólo regional, quedaba reducida la cuestión indígena a ciertos ámbitos espaciales en los cuales había que concentrar los esfuerzos en materia indigenista "... inducir el proceso de aculturación en las comunidades indígenas subdesarrolladas para que cuanto antes, se integren a la gran comunidad nacional" (Aguirre Beltrán: 1978; 100).

Este autor, al igual que Gamio se apegó a los postulados del relativismo cultural. Sin embargo, se empiezan a marcar ciertas contradicciones en el uso y aplicación de los mismos. Escribió el autor:

"La aceptación de ese relativismo cultural impide que la acción implementada se lleve a efecto el debido respeto a la persona y a la sociedad nativa, y de este modo por irreflexivas, provoquen un shock cultural con el consecuente quebrantamiento de los ideales, instrumentos de control social y sistemas de seguridad que dan sentido de supervivencia de grupo. Pero este relativismo cultural tampoco ha de inhibir la acción, hasta el extremo de considerar que no se debe intervenir en las formas de vida propias de la cultura de la humanidad" (Aguirre; 1978: 96).

Se perfilan aquí las contradicciones en las que habría de caer el discurso indigenista. La acción indigenista, en efecto, tenía como propósito exactamente ese: intervenir en las formas de vida, suministrándole a las comunidades los medios para que las modificaran y así concurrieran a la integración nacional. La acción indigenista, por ningún motivo, "debería tender al fortalecimiento de los valores... de

las comunidades indígenas”.

A pesar de su mencionada filiación relativista, este discurso se tradujo en una práctica desde una perspectiva evolucionista en tanto que impulsó la superioridad en todos los planos de la llamada cultura nacional. El “ropaje teórico” relativista, permitió, de alguna manera, encarar el problema indígena contemplando, al mismo tiempo, los principios de “justicia social”. Recuérdese que en México el gobierno que se institucionalizó había surgido de un movimiento popular.

Los indigenistas de esta vertiente integracionista, entre ellos Aguirre Beltrán, destacaron siempre lo acertado de la fundamentación teórica, es decir, los soportes teóricos de la acción y la práctica misma. Pero a juicio de Díaz Polanco: “El integracionismo puede ser caracterizado, en efecto, como un eclecticismo pragmático que toma lo que le conviene de las más diversas y dispares teorías, sin entrar en minuciosidades sobre la especificidad de los enfoques adoptados” (Díaz Polanco: 1992; 96).

Considero válida la afirmación anterior; sin embargo, los requerimientos políticos se mostraban como los más apremiantes. Las contradicciones teóricas se convirtieron en “minucias” y, al interior del nacionalismo mexicano, eran letra muerta. Era necesario mostrar con hechos la integración de los indígenas a la moderna sociedad mexicana.

Antes de revisar en qué consistió y qué repercusiones conllevó la crítica a la tesis integracionistas de principios de la década de los 60's, es importante mencionar cuál fue el proceso de institucionalización de este discurso indigenista. Y aquí, cabe

señalar, el inicio del entrecruzamiento entre este particular discurso y el educaltivo. Es decir, el bagage teórico integracionista proporcionó la fundamentación para las medidas educativas.

En 1921, se creó el Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena, y en 1925, el Departamento de Escuelas Rurales de Incorporación Cultural Indígena. En 1936, Cárdenas fundó el Departamento de Acción Social, Cultural y de Protección Indígena; al año siguiente se creó el Departamento de Educación Indígena, dependiente de la Secretaría de Educación Pública. Este será el inicio de un sinfín de instancias y dependencias especializadas que tratarían de dar solución a la diversidad étnica.

El mandato de Lázaro Cárdenas (1934-1940) ocupa un lugar preponderante en la historia de la política indigenista. Fue al final de su período que se organizó el Primer Congreso Indigenista Interamericano.

En el discurso inagural del mencionado Congreso Cárdenas declaró que la población india constituía un factor de progreso y, por tanto, había que integrarla a la nación mexicana, mexicanizándola (Barre: 1985; 34)

La importancia de este Congreso, en primera instancia, fue el reconocimiento de la continentalidad del problema y la asunción de los presupuestos integracionistas. Se llegó a importantes resoluciones, por ejemplo:

- En el ámbito político se solicitó la creación de oficinas de asuntos indígenas, así como el respeto a las instituciones tradicionales y se recomendó la elaboración de una legislación protectora del indígena que garantizará sus derechos políticos,

- En el plano agrario, el Congreso recomendó la distribución de tierras, facilitando créditos y medios técnicos,
- En el plano socioeconómico, se recomendó la promoción de las artes populares, creación de escuelas y centros de salud, etcétera, y
- En el plano educativo, la defensa de la cultura indígena, en particular, el reconocimiento de la importancia de las lenguas autóctonas en las etapas iniciales de la enseñanza y el empleo de la lengua nacional en la educación, así como la preferencia en la contratación de maestros indígenas a los no indígenas.

En esa época, no se pudo ir más lejos: los no indios veían como única solución la integración y la aculturación, y en esta perspectiva fue que se continuó trabajando.

Con lo anterior, se sentaron las bases de lo que en adelante sería la tradicional práctica indigenista; en 1948, con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI, organismo de investigación, consulta, ejecución e información), se impulsarían los programas de desarrollo comunitario, así como la creación de Centros de Coordinadores Indigenistas, situados en zonas de fuerte concentración indígena. La razón principal de los mismos fue la acatación de los postulados de Aguirre Beltrán; los Centros respondían a los lugares que se denominaron como regiones de refugio.

El INI fundó escuelas en las que los alumnos supuestamente aprendieron a leer y a escribir en su lengua materna; los promotores culturales se encargaron de promover en las comunidades los programas que deseaba el Centro Coordinador llevar a cabo; de igual manera, el Instituto repartió semillas, construyó carreteras y lanzó campañas de sanidad. Pero en 1964, el INI vió recortado su presupuesto y, por

tanto, la importancia concebida a su labor.

Se mencionó que en la década de los 60's, emergieron críticas que impugnaron la postura teórica y la práctica indigenista referida. Algunos autores a partir del concepto de colonialismo interno ofrecieron otra visión y explicación de la persistencia del problema indígena.

Pablo González Casanova rechazó en primera instancia tal problemática como regional y le otorgó un alcance nacional y una naturaleza política. Tal tratamiento de esta problemática fue enérgicamente rechazada por Aguirre Beltrán.

Para González Casanova, el colonialismo interno no era un fenómeno internacional, sino al contrario, sostuvo que se daba al interior de una misma nación, en la medida en que en ésta existía una heterogeneidad étnica, lo que había provocado que determinadas etnias se habían ligado a grupos y clases dominantes y otras con los dominados. Así, el problema indígena era esencialmente un problema de colonialismo interno. Concibió a la comunidad indígena como una colonia al interior de la nación y esta comunidad presentaba a su vez, las características de una sociedad colonizada (González Casanova: 1971). La cuestión étnica, para este autor, tenía alcance nacional, no es que solo involucrara a los indios, sino también a aquellos incorporados ya a la cultura nacional. Este nuevo planteamiento, resultó polémico en su momento, ya que impugnaba las tesis y las prácticas con las que se había venido trabajando.

La propuesta esbozada por Aguirre Beltrán se centraba en ciertos espacios duales o plurales, lo cual de alguna manera implicaba que era un problema

restringido y, por lo tanto, manejable. La solución era llevar el desarrollo a esas regiones de refugio, integrar la sociedad nacional sobre esa vía, no era de ninguna manera una cuestión política. Sin embargo, el análisis de González Casanova extrapolaba la situación áspera que se vivía en las regiones interétnicas a las relaciones sociopolíticas que normaban la vida nacional.

R. Stavenhagen (1989: 18) esbozó este problema en los mismos términos:

“Dentro de este marco general, el sistema de relaciones interétnicas estratificadas tiene un papel muy importante debido a que la mayoría de las veces el modelo de dominación/subordinación capitalista implica no sólo a clases económicas y a regiones geográficas, sino también a grupos étnicos, en especial cuando llegan a coincidir o trasladarse las divisiones de clase sociales en el Estado postcolonial etnocrático con divisiones étnicas... Así, el modelo de estratificación étnica, que encontramos en tantos países actualmente, constituye la expresión de estructuras mucho más profundas a las que podríamos denominar colonialismo interno”.

Esta crítica dió inicio a otras más, una perspectiva de la antropología, que se autodenominó crítica, acusó de etnocida, autoritario y homogeneizador al esquema teórico-práctico del integracionismo. Esta corriente se conoce como etnicista o etnopolulista y el énfasis fue puesto en el reconocimiento de la pluralidad y la diversidad cultural, en contraposición a los afanes homogeneizadores y unitarios del anterior indigenismo integracionista.

Habría que anotar que el impulso y la difusión de esta crítica y la nueva propuesta tuvo eco en las filas oficialistas. Con la llegada de Luis Echeverría, el indigenismo tomó nuevo impulso, no sólo en términos de apoyo económico para las comunidades, sino con el “permiso” para la creación de las organizaciones indias.

La fundación del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (1975), fue una

respuesta oficial al desarrollo de la organización india que en 1974 había celebrado el Congreso Indio de Chiapas.

Lo importante era no sólo canalizar sino abortar la posible organización indígena. La política hacia los grupos étnicos no dejó totalmente de lado los postulados integracionistas, pero incorporó nuevas formas y se concedieron otros límites a las nuevas organizaciones y a la acción de los sujetos involucrados. El gobierno se dispuso al diálogo y en vez de oponerse abiertamente a las nuevas iniciativas, trató de recuperarlas, encauzarlas y hacerlas suyas.

De esta manera, las nuevas corrientes del indigenismo oficial se irán volviendo más eclécticas. En esos momentos, para los diseñadores de las políticas lo más importante era el encauzamiento de los movimientos. Por lo mismo, se instrumenta “el indigenismo de participación” (1977-1982) que postuló lograr una mayor participación de la población indígena en la producción y en los beneficios del desarrollo nacional. Por lo tanto,

“... los objetivos de esta nueva estrategia del Estado mexicano para con los grupos étnicos, puede sintetizarse en el logro del desarrollo y fortalecimiento, en forma simultánea, de la producción material y de las culturas particulares de la población indígena, a partir de una decisión razonada y autónoma de las propias comunidades, en un marco de participación organizada que, al mismo tiempo, enriquezca el pluralismo cultural que caracteriza a la nación mexicana” (Barre: 1985; 39)

De esta manera, se inicia la conformación de un indigenismo, en el cual quedó subrayada la participación, la revalorización de las culturas indígenas y el pluralismo étnico como aportación a la personalidad de la nación. El pluralismo cultural ya no fue considerado como un obstáculo para la consolidación nacional.

La crítica y los nuevos enfoques antropológicos posibilitaron un nuevo lenguaje

al discurso indigenista en las esferas oficiales. Las propuestas en favor de una política de respeto y estímulo al pluralismo étnico del país, como alternativa al camino de la integración forzosa invadieron el ambiente nacional y fueron adoptadas por el discurso gubernamental, aunque no sin contradicciones y ambigüedades.

El diseño de esta nueva política tuvo su foro propio, 40 años después del Primero se celebró, en México el VIII Congreso Indigenista Interamericano. Lo más sobresaliente consistió en la crítica de la "integración indiscriminada de la población india" llevada a cabo por el indigenismo tradicional respondiendo "sistemáticamente a los intereses de los grupos en el poder", siguiendo de cerca "presiones y estrategias foráneas" (léase Instituto Lingüístico de Verano¹⁷) y de los programas que con frecuencia se convierten en "mecanismos de desmovilización y en estrategias para controlar y reprimir el avance de los niveles de organización y de lucha alcanzados por los indígenas" (Barre: 1985; 38).

De esta manera, el indigenismo mexicano se adaptó a una nueva situación creada por el desarrollo de la organización indígena. La idea de "participación" llega a ser bastante imprecisa. Se recomienda que los indígenas colaboren tanto en las acciones como en las decisiones.

En vez de dejar a los indígenas en la "oposición" prefirieron integrarlos (con otro proceso de integración, mediante la participación). Sin embargo, hay que reconocerlo, estas nuevas orientaciones constituyeron un cambio total, en el

¹⁷ De acuerdo a los lineamientos derivados del proyecto tarasco, el presidente Cárdenas invitó a México al Instituto Lingüístico de Verano (ILV), una organización evangélica norteamericana, que había acumulado una cierta experiencia en alfabetización en lenguas vernáculas no escritas. La idea era que el ILV coadyuvara con el gobierno en la tarea de estudio de las lenguas indígenas de México y preparara alfabetos y cartillas para la alfabetización y promoviera la educación indígena. A la larga, el trabajo que realizó el Instituto implicó que el gobierno no le diera más su apoyo, aunque no fue expulsado.

discurso, el cual procuró tomar en consideración, hasta cierto punto, las reflexiones y críticas de los científicos sociales, así como aquellas provenientes de las organizaciones indias.

Mientras tanto, la acción indigenista y, esto es necesario de subrayar, en la práctica real, cobró una mayor dimensión debido al nuevo programa oficial: COPLAMAR (Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados), que otorgó facultades más amplias de decisión al INI. Pero los nuevos planteamientos no convergieron en las acciones y prácticas, éstas siguieron enfiladas hacia la integración y asimilación.

El pluralismo como posibilidad, el "indigenismo participativo", el etnodesarrollo y hasta la necesidad de convertir a México en una Federación de Naciones [Miguel de la Madrid lo enunció en su campaña presidencial (Cit. pos. Bonfil: 1987; 176)] empezaron a formar parte del lenguaje; el etnicismo se presentó como la superación del viejo indigenismo integracionista¹⁸. Sin embargo, la política real, las prácticas cotidianas indigenistas no incorporaron las nuevas directrices discursivas.

A partir de esta nueva línea, se trabajaría el enfoque educativo bajo el cual debería de operar la educación para las comunidades indígenas: la educación bilingüe bicultural. A casi 15 años de la instrumentación de este modelo, las críticas han ido en aumento.

Pasado el tiempo, lo anterior se complementaría con nuevas disposiciones. En 1992, el gobierno mandará a la Cámara una iniciativa de adición al artículo 4º

¹⁸ "Etnodesarrollo quiere decir que una etnia, ya sea indígena, tribal o cualquier otra, conserve el control sobre su propia tierra, sus recursos, su organización social, cultural, que sea libre de negociar con el Estado el tipo de desarrollo que desea establecer. Significa encontrar dentro de la propia cultura del grupo los recursos y el potencial creativo necesarios para

Constitucional, para que quedarán señaladas las características étnicas y lingüísticas de la población mexicana.

Dice el citado artículo: “La Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley”¹⁹.

Es necesario recordar que el argumento del Estado para no reconocer derechos específicos a los pueblos indígenas fue la idea de que la nación debía conformarse de una sola cultura, considerando que la pluralidad podía debilitarla.

La actitud proteccionista del gobierno ha seguido presente. El discurso, ahora revestido de etnicismo impulsará, discursivamente, prácticas enmarcadas en los supuestos del etnodesarrollo. Sin embargo, surgen interrogantes respecto a si las viejas prácticas serán superadas y si al interior de las instituciones y dependencias involucradas en la “cuestión indígena” habrá la voluntad política de cambio a fin de encauzarlas y proponer modificaciones en las políticas imperantes (Anexo VI).

El discurso indigenista ha tenido una lógica, que ha respondido, en algunos momentos tardíamente a propuestas o demandas provenientes de los grupos

confrontar los retos del cambiante mundo moderno”. Stavenhagen. R. Op. cit. p. 28.

¹⁹ El texto de la adición al Artículo 4o. se incluyó a propuesta de la Comisión Nacional de Justicia para los Pueblos Indígenas de México (INI). Diciembre de 1991

étnicos²⁰. La característica más sobresaliente del mismo ha sido recuperar dichas reivindicaciones y adaptarlas, modificándolas, al discurso a fin de continuar con la instrumentación de políticas específicas y acciones de los no indios hacia los indios y, en ese sentido, no se ha permitido una incorporación real de las demandas. Esto es aún mas notorio en el ámbito educativo.

2. 3. La educación bilingüe bicultural, historia reciente

La educación bilingüe bicultural como propuesta oficial es de reciente creación; sin embargo, la de ofrecer educación bilingüe a las poblaciones indígenas de nuestro país no lo es. Experiencias educativas de bilingüismo pueden ser anotadas en un largo listado, aunque no todas promovidas desde las esferas oficiales. Asimismo, el debate sobre castellanización vs. bilingüismo tiene una larga trayectoria y, en determinados contextos y momentos, una proposición se ha sobrepuesto a la otra.

En líneas anteriores me he referido al discurso indigenista integracionista y las consecuencias para las poblaciones autóctonas (pérdida de identidad, de su lengua, etc.), ahora, es necesario analizar cómo se entrelaza éste con las acciones

²⁰ No se puede desconocer que, aunque muchas veces no documentado, existe un pensamiento y un discurso político indio. Un estudio interesante al respecto lo constituye el libro *Utopía y Revolución* de Bonfil Batalla (1981). En él, en el apartado correspondiente a México, se presentan diversos documentos que condensan los postulados y las reivindicaciones de los pueblos indios. Particularmente, en el referido al ámbito educativo, habría que destacar el pensamiento de Gabriel Hernández y de los integrantes de la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües. De manera sucinta pueden destacarse tres aspectos: 1) Rechazan la existencia del llamado "problema indígena" como lastre de la vida nacional, y sostienen que las condiciones que viven los grupos étnicos son consecuencia del sistema político, económico y social del país; 2) Postulan la necesidad de modificar el sentido de la educación que, en forma tradicional, se imparte a los grupos étnicos, para convertirla en instrumento de liberación que posibilite la toma de conciencia respecto de su identidad cultural, social, política y económica y, 3) Expresan la necesidad de instaurar una política de revalorización cultural a nivel nacional.

educativas que se han impulsado para las etnias²¹.

Así, aquí me abocaré al surgimiento de la educación bilingüe bicultural con el propósito de conocer su fundamentación política y pedagógica, las expectativas gubernamentales sobre la misma, así como los "resultados" obtenidos después de casi dos décadas de mantener vigente el proyecto. Hay que tener presente que la misma propuesta fue una respuesta oficial a los reclamos de las organizaciones indígenas, lo cual no demerita su aplicación, pero sí apunta a tratar de entenderla en conjunto, es decir, teniendo presente el contexto sociopolítico de su oficialización y las razones de ello.

El eje de la exposición se centrará en la lengua por varias razones. Se parte de la suposición que la diversidad lingüística existente refleja, además de una diversidad étnica, una diversidad de alternativas culturales y de visiones del mundo. Entonces, la educación bilingüe no sólo promoverá la preservación de las lenguas sino de las culturas mismas.

Por otra parte, la lengua, en este caso, el español, también ha sido el elemento central del discurso indigenista y educativo oficial; la lengua se ha considerado el factor principal de identidad y unificación nacional.

Sin embargo, antes de describir en qué consistió y que implicó la instrumentación del modelo de educación bilingüe bicultural habría que recordar que al inicio del gobierno posrevolucionario se había establecido la meta de alcanzar un idioma común para todos los mexicanos; el idioma o lengua nacional se impuso

²¹ Desde la Universidad indígena de los frailes evangelizadores del Siglo XVI hasta las propuestas actuales, la educación como práctica institucionalizada se ha presentado como alternativa única para sacar adelante a "esos nuestros contemporáneos primitivos". López, G. y Velasco, S. Aportaciones indias a la educación (antología). México, SEP/El Caballito, 1985. p. 12.

como el primer requisito para la integración a la Nación de todos los grupos indígenas. Manuel Gamio también se había expresado en el mismo sentido.

Al triunfo de la Revolución mexicana, el gobierno erigirá a la educación, dentro de su vasto programa social, como una de las "obligaciones" del Estado hacia los sectores populares, y entre éstos, los indígenas serán un grupo importante.

Cabe señalar que, además del discurso educativo hacia ese sector, el Estado mexicano diseñó e instrumentó otro con especificidades culturales: el discurso indigenista integracionista, que tomó forma y contenido y en cuyo nombre se empezó a intervenir de manera intencionada al interior de las comunidades:

"Puede decirse que tratando de rehacer la cultura y la vida del indígena mexicano, nos proponemos la aparición de un mundo nuevo para ellos. Toda educación generosamente orientada quiere, es verdad, producir la aparición de un mundo mejor. Pero tratándose de la educación del indígena mexicano no se quiere una utopía y asignarle a la educación rural propósitos puramente ideales, sino que cuando hablemos de la aparición de un nuevo mundo, nos referiremos solamente a la necesidad que existe, de que mediante la educación se logre integrar la vida económica, política y social de los indígenas, en un sistema que, por una parte, ha de ser congruente con el que tenga el resto del país, y por otra, ha de significar un mundo nuevo que los saque de la condición de enquistamiento, de inhabilidad vital, en una palabra, de carencia de mundo propio, en que la dominación española los dejó..." (Discurso de Narciso Bassols cit. pos. Monroy: 1985; 131).

Así fue expresado por las autoridades en la materia, la educación, constituida como un componente fundamental del proyecto político, fue concebida como el vehículo mediante el cual se lograría la integración de los grupos étnicos y, consecuentemente traería el cambio cultural.

La escuela rural se llevó a todos los rincones del país y una de las estrategias para alcanzar aquella meta fue enviar maestros, que solamente hablaban español, a las comunidades indígenas y cuyas características más elementales eran

desconocidas (lengua, religión, organización social, patrones económicos y métodos de socialización). Pero tal estrategia no ayudó a alcanzar las metas trazadas.

Es ilustrativo lo que M. Sáenz escribió respecto a la escuela y sus logros, después de una gira de trabajo en 1927:

“Es de llamar la atención que no obstante la difusión y persistencia de las escuelas, esté tan poco generalizado el idioma castellano... No hay en la región, propiamente hablando, resistencia al castellano, es decir, no hay resistencia activa, pero existe la resistencia pasiva del medio ... Si la obra de la escuela fuera definitiva a favor de la lengua, la aceptarían con satisfacción interna, creo yo, aunque exteriormente conservaran la misma apática actitud con que reciben todos los esfuerzos de los blancos y mestizos en relación con ellos... Y es que el problema en esta región no es tan sólo un problema educativo; es un problema de civilización” (Saézn: 1927; 35) .

Es verdad, los horizontes civilizatorios de los grupos étnicos divergían de aquéllos que deseaban imponérseles desde el exterior. Los aspectos étnico y lingüístico eran analizados desde la perspectiva del atraso con respecto al resto de la población. No se pensó en términos de diversidad. Lo imperativo era borrarla, y la escuela y el modelo inminentemente castellanizador lo pretendieron. Sin embargo, era evidente que el español no cumplía ningún propósito práctico con los niños indios.

Durante la gira de trabajo mencionada del entonces Subsecretario de Educación, Moisés Sáenz, éste sacó en conclusión que el método directo para la enseñanza del español en las escuelas rurales no era el más adecuado. Mencionó, que a pesar de la retórica que proclamaba la necesidad de un idioma nacional para lograr la unidad nacional, las políticas y educadores no habían conseguido llevar a cabo un esfuerzo concertado para enseñar el español a los indios. El español que

aprendían era en forma incidental.

Los dirigentes de la política de la extensión del idioma nacional no sólo habían fracasado en su intento de resolver el problema de enseñarlo; ni siquiera se habían enfrentado al mismo con realismo. Tal vez porque el desarrollo lingüístico y la promoción de una solidaridad con los indígenas no era la solución a un problema de marginalidad.

El desarrollo lingüístico que se pretendía promover, se convertía en conflicto lingüístico diariamente en las aulas, en el momento que el maestro se sentía obligado a enseñar el español y, los niños decididos a hablar su lengua materna.

Si se considera que el aprendizaje del idioma era el eje de la educación oficial y este no sólo no era aprendido sino hasta rechazado “pasivamente”, era claro que el español no era significativo al interior de las comunidades, o bien que la enseñanza misma implicaba mucho más que un maestro monolingüe.

Se reconoció con desilusión, pero ya se había comprobado que las escuelas rurales distaban mucho de alcanzar las metas expresadas para la redención del indio.

La creación de dependencias, implantación de proyectos y sistematización de enfoques se explica en la medida en que la búsqueda pretendía encontrar el método más “adecuado” para la rápida integración del indio a la nación en que vivían.

Proyectos que habían sido impulsados desde instancias gubernamentales, como el de Carapan, Michoacán (1932) conllevaron una serie de discusiones teóricas en torno a la modalidad que debía tener la escuela, ya que éste proponía el uso de la

lengua vernácula para la alfabetización y la lecto-escritura.

Este proyecto tuvo apoyo por conclusiones de estudios realizados en diferentes partes del país. Julio de la Fuente comentó que había sido un grave error del Departamento de Escuelas Rurales suponer que todas las escuelas rurales deberían de ser iguales. Se iniciaba la etapa de reconocimiento de que las poblaciones que se estaban atendiendo distaban mucho de ser similares, al igual que querer encajonar a comunidades indígenas y comunidades rurales. La discusión, entonces, se centró en que la aceptación inmediata del idioma del indio era sólo el primer paso de un programa de integración.

Es importante subrayar lo anterior, ya que se empezaron a manifestar diferentes posiciones en torno a la enseñanza en los primeros grados. Algunos opinaban que lo más adecuado era la castellanización directa, y otros, en función de los resultados de investigaciones antropológicas realizadas, se oponían y justificaban el bilingüismo considerándolo como una etapa necesaria pero transitoria. Pero, los adversarios del bilingüismo alegaban que sólo mediante el español los indios accederían a la civilización.

El problema se tornaba más complejo. En esos años se pensaba que todos los mexicanos debían tener una educación igual, lo que significaba que si bien los indios tenían derecho a recibir una educación, ésta debía ser en español, con libros en español y maestros monolingües en español. Si alguien defendía la educación indígena, se le acusaba de discriminador de indios y de incapaz de reconocerlos como iguales.

Se tenía la idea de que una educación igual para que todos fueran iguales, era una experiencia de democracia. La homogenización de la población se vió como un principio democrático fundamental, "principio idealizado que no permitía ver la injusticia que esto encerraba para los indios" (Stavenhagen: 1989; 223).

Durante el periodo cardenista, la integración del indio fue vista tanto como una cuestión de justicia como una necesidad para el desarrollo de las fuerzas productivas del país y la unidad nacional, y en función de ello se impulsaron proyectos, algunos agriamente criticados, como el mencionado proyecto Tarasco.

Cárdenas se convenció de que un enfoque racional y científico del programa de educación proporcionaría el mejoramiento deseado a las comunidades indias. El Departamento de Asuntos Indígenas se creó con ese objetivo y obtuvo jurisdicción en todos los aspectos de la vida india.

En ese periodo proliferaron investigaciones regionales que informaron acerca de la distribución geográfica de la población, el porcentaje de analfabetismo, el número y tipo de escuelas, el número y la preparación de los maestros disponibles y el costo por estudiante.

Una asistencia deficiente, el abandono prematuro y la escasa retención del conocimiento eran características de la educación pública en las áreas rurales porque existían pocas oportunidades para aprovechar el aprendizaje oficial.

Dichos estudios terminaban invariablemente con la solicitud de que la educación bilingüe reemplazara el método directo de enseñanza del español. (Brice Heat: 1986; 161). De 1936 a 1940 esa fue la tónica del debate: por una parte, los

defensores del bilingüismo y, por otra, los de la castellanización directa.

En la 3ª Conferencia de Educación, celebrada en 1937 en nuestro país, se proporcionó la plataforma desde la cual los educadores y científicos sociales, partidarios de la educación bilingüe, pudieran dar mayor auge a su programa, ya que en las resoluciones se dijo: "... se recomienda el bilingüismo en la educación del indio, para hacer más fácil y efectiva la educación de los indígenas, afirmando así el valor cultural que tienen las lenguas aborígenes con tendencia a extender el idioma nacional" (Brice Heat: 1986; 163). Pero a pesar de la sustentación y de los muchos partidarios del bilingüismo, esta recomendación no prosperó. Había demasiadas cosas en juego, la más importante: la unificación de la Nación mexicana.

Pero, en 1940, a raíz del Primer Congreso Interamericano Indigenista (promovido desde el gobierno) se solucionaron muchas controversias y se delinearon los presupuestos básicos que en adelante seguiría la política indigenista con un enfoque integracionista. En este Congreso no aparecieron para nada en los debates y en las recomendaciones, los temas habituales de redención e incorporación; al contrario, fueron sustituidas por emancipación e indigenismo científico.

Entre las 72 recomendaciones emanadas, se encontraban proposiciones concretas en cuanto a la iniciación de la investigación integral de los grupos indígenas, la utilización de la antropología aplicada en el planteamiento y la administración de programas para el bienestar del indio, la integración de la comunidad indígena en la comunidad nacional, y el establecimiento de un consejo de lingüística india aplicada (Brice Heat: 1986; 181). En educación, lo más sobresaliente

fue el reconocimiento de la importancia de las lenguas indígenas en las etapas iniciales de la enseñanza y el empleo de la lengua nacional en la educación, la elaboración del texto de lectura y escritura en lengua autóctona, así como la preferencia a incorporar maestros indígenas de los no indígenas. Aunque también se anotó que a dichos maestros se les capacitaría exprofeso para afrontar los problemas indígenas (Barre: 1985; 30).

Así, se llegó a un consenso: el camino que se seguiría sería la integración y la escuela tomaría el estandarte para llevarla a cabo.

Al INI le correspondió iniciar el trabajo con las comunidades indígenas. A partir de 1948 "... el gobierno demostraba que el problema indígena exigía una solución integral en la que debían participar todas las oficinas gubernamentales que de alguna manera tuvieran relación con la población indígena":

En palabras de Gonzalo Aguirre Beltrán (Cit. pos. Marroquín: 1977; 87):

"La madurez lograda por el país en su organización administrativa y el conocimiento cada vez más lúcido de los mecanismos que configuran los procesos de invención y aculturación, así como sus contrarios los de endoculturación y dominical, al actuar en las zonas de refugio indígena hicieron posible iniciar con bases sólidas, proyectos regionales de desarrollo de comunidades -los llamados centros coordinadores-, los que tomaron como sujetos de su acción no únicamente a los núcleos indígenas subyugados sino a la población entera en situación de subdesarrollo"

En ese sentido, los principios que sirvieron de base a la acción educativa, que fue la de mayor énfasis para la resolución de la "cuestión indígena", fueron los siguientes:

1. Estudio de los patrones culturales de los grupos étnicos, objeto de la acción,
2. Inducción del cambio originado en la implantación de la escuela y sus

proyecciones, como un movimiento que partiera desde el interior de las propias comunidades,

3. Consecuentes con lo anterior, utilización del personal nativo como promotores o maestros,

4. Utilización de personal con ascendente en su comunidad,

5. Enseñanza en lengua materna como medio para la castellanización,

6. Participación de la comunidad en las labores de la escuela,

7. Persuasión y no coacción, y

8. Hacer de la escuela y del promotor, el eje sobre el cual debe girar el desarrollo de la comunidad.

Los indigenistas destacaron siempre lo acertado de la fundamentación teórica -el relativismo cultural-, así como todos los principios que sustentaron a este particular indigenismo. Por lo cual, afirmaron que la acción del INI logró sensibilizar a la población india; logró romper el aislamiento milenario de muchas tribus; el mejor aprovechamiento de recursos naturales; la lucha enérgica contra el enganchamiento abusivo de los indígenas y la liquidación posterior de ese sistema (Marroquín: 1977; 89).

Pero a la vez, argumentaron en contra: mencionaron que no hubo un enfoque político auténticamente indígena; que el indigenismo mexicano no consideró como problema de alta prioridad, el de modificar la situación actual de los grupos indígenas. Esta anotación en sí es contradictoria, ya que los mismos indigenistas apuntaron en un inicio que el problema no era de alcance nacional sino regional, las denominadas

regiones de refugio; es decir, si bien era un problema que el gobierno deseaba minimizar, en función de su alcance "regional" no tenía por qué ser considerado de alta prioridad.

En el caso de los maestros, el INI fue el principal encargado de la formación magisterial, así como de su control. La capacitación la recibieron en una doble vertiente, por parte del Instituto lo relativo a los fines de la acción y lo relacionado a los medios y estrategias -manejo de contenidos, principalmente- a través de los Centros Masivos de Mejoramiento Profesional. La aspiración de muchos indígenas en aquella época, era la de convertirse o ser aceptados como promotores culturales, lo cual era visto como un ascenso social al interior de las comunidades.

Fue en el año de 1964, durante la Asamblea Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación, que se acordó la creación del Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües. Este servicio se mantendría y a la vez iniciaría el proceso de creación de plazas de maestros indígenas para atender los primeros grados de la educación primaria con una propuesta de bilingüismo.

Con el cambio de política indigenista y la aceptación del modelo bilingüe bicultural, este Servicio pasará a ser el Subsistema de Educación Indígena con lo cual se multiplicarán las escuelas primarias bilingües.

Ahora bien, en el contexto de las nuevas directrices indigenistas, la definición que se hizo del problema indígena fue en función de su marginalidad y de la diferenciación cultural, considerando a aquella al interior de una estructura a la cual deberían de pertenecer las poblaciones. Este análisis no se llevó a sus últimas

consecuencias las etnias, consideró, constituyen formas de civilización “unidades históricas de gran profundidad temporal” (Varese: 1983; 15), que manifiestan una continuidad en su proyecto social y civilizador, aún cuando en la actualidad éste se encuentre enmarcado o delimitado por la relación de subordinación (civilizatoria, cultural, lingüística) que guarda con el sector dominante dentro del conjunto de la formación nacional.

Se mencionó que en los años setenta surgió un nuevo indigenismo, tendiente al reconocimiento de la “existencia” de una población indígena y a la necesidad de su integración activa a la vida nacional. Esta corriente se vió traducida en la instauración de “nuevos” enfoques orientados a “contribuir para que los grupos étnicos adquieran conciencia de las causas de su marginalidad”. De esta manera fue expuesto en el documento “Bases para la Acción del INI 1977-1982”.

Los principios rectores de esta “nueva” política para los indígenas fueron los que se anotan a continuación (Varese: 1977; 182).

- Reconocimiento de que el carácter marginal de los grupos étnicos se debe a un intercambio desigual de la sociedad nacional,
- Admisión de que la inserción de estos grupos se da en una estructura de clases que los ubica en una situación de opresión a la cual se suma, de manera complementaria una dominación cultural. Unido a esto, se reconoce el carácter multiétnico del país y se postula el respeto y desarrollo de todas las culturas nacionales, ofreciéndoles igualdad de oportunidades a través del apoyo en los ámbitos productivos, de comercialización y de servicios,

- Afirmación del derecho de autodeterminación cultural de las etnias en función de su participación política autónoma en el conjunto nacional.

Respecto a la educación, se inicia un proceso de reconceptualización del currículum para la educación indígena que conllevó la elaboración de materiales para el naciente modelo bilingüe bicultural, destinado para ese sector de la población con el objeto de alcanzar mediante la enseñanza de una lengua nacional (el español), un idioma común para todos los mexicanos sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas.

Asimismo, a fin de coadyuvar en el terreno educativo, a los propósitos del indigenismo renovado, se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), a la cual se le encomendó establecer el sistema de educación bilingüe bicultural.

Esta dependencia, además de coordinar sus tareas con el INI, abrió sus puertas a las propuestas críticas de los intelectuales y a las proposiciones emanadas de las organizaciones indias, que ya habían sido avaladas por el discurso oficial.

Los nuevos lineamientos en política educativa que en este caso particular, implicaron una política del lenguaje, se explican en el conjunto de cambios que se produjeron en el discurso indigenista oficial.

En el documento antes mencionado "Bases para la Acción", se anotó que las causas de esa marginalidad eran la no participación en la estructura económica, política y educativa, la carencia de servicios, las diferencias culturales, el desempleo y el desconocimiento de la lengua nacional.

Así, volvía a presentarse el problema de la lengua. La escuela y los servicios

educativos y comunitarios que había venido realizando el INI habían fracasado, en tanto que no habían cumplido con el objetivo prioritario: la enseñanza del español.

En esos momentos, recuérdese, fueron en aumento las demandas indígenas y se presentó como alternativa, al interior del aparato gubernamental, impulsar programas con carácter bilingüe bicultural. Estos programas fueron presentados como la respuesta a las reivindicaciones de respeto a las minorías étnicas, y consecuentemente a sus lenguas.

Al contrario de lo que sucedió en 1936, al actualizarse el debate castellanización vs. educación bilingüe, la segunda posición fue la aceptada y se materializó con la creación de la DGEI. Asimismo, esta dependencia asumió el control de aproximadamente 23 000 maestros bilingües, quienes laboraban en 23 estados.

La educación bilingüe fue definida de la siguiente manera: aboga por un modelo educativo usando las lenguas indígenas como la lengua de instrucción y el español como una segunda lengua. En este modelo, el contenido educativo es bicultural, significado que descansa en ambas culturas, la indígena y la nacional.

Como responsabilidades y metas de la DGEI se anotó:

- a) Proponer contenidos y métodos así como los procedimientos pedagógicos para la educación de la población indígena que no habla español,
- b) Organizar, desarrollar, operar y evaluar los programas usados para la enseñanza del español a la población indígena,
- c) Empezar programas y servicios de educación básica, particularmente en

las comunidades indígenas donde prevalece el monolingüismo y no se habla español,

d) En este sistema de educación primaria, el español está programado como una segunda lengua, de manera que tanto el español como la lengua indígena, lleguen a ser lenguas funcionales en las áreas indígenas del país.

Cinco años después, el sistema pasaría a manos de indígenas; en 1983, se contaba con aproximadamente 30 000 maestros que cubrían todas las etnias del país, ofreciendo, además, una atención a la demanda que en promedio alcanzó 50% y una erogación que representó casi 5% de todo el presupuesto sectorial (Varese: 1977; 183).

A partir del reconocimiento político del gobierno de la naturaleza multiétnica y plurilingüe del país (Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1983-1988), la DGEI propuso objetivos en los que la participación indígena en todos los niveles de decisión era condición indispensable del éxito.

En 1985 se produjeron una serie de documentos de trabajo y propuestas en las que plantearon los indígenas el control de su propio sistema educativo, los objetivos de mediano plazo: ampliación de la atención educativa a la totalidad de la población indígena del país; extensión de los actuales servicios del preescolar bilingüe; primaria bilingüe-bicultural, albergues escolares, apoyo radiofónico bilingüe, investigación producción de materiales didácticos, gramáticas de lenguas indígenas; reforzamiento de los programas de licenciatura universitaria para indígenas en etnolingüística y pedagogía.

La propuesta indígena fue bastante ambiciosa y al mismo tiempo sumamente crítica en cuanto al diagnóstico de su situación. Se reconoció la escasa preparación y militancia de los maestros bilingües y el conflicto de identidad étnica y de lealtad que vivían; la insuficiente calidad y la irrelevancia cultural de los materiales pedagógicos; los altos índices de reprobación y deserción escolar y la poca eficiencia terminal; el conflicto lingüístico y cultural agudizado por un sistema educativo aún incongruente con la realidad de las comunidades étnicas (Varese: 1977; 189).

El perfil del egresado indígena que se esperaba lograr, cubriría tres aspectos fundamentales: el desarrollo de sus potencialidades biopsicosociales, la formación y desarrollo de su conciencia étnica nacional y la praxis del etnodesarrollo. Esta formación del indígena se proponía superar la situación colonial en la que se encontraban inmersos. Partiría de su contexto histórico social, mismo que le permitiría asumir la reflexión, análisis y crítica de su realidad y de sí mismo y a través de una participación social efectiva, realizar acciones encaminadas a eliminar las condiciones de dominación en las que vivía.

En cuanto al currículo, éste mereció atención especial por parte de la DGEI. Los principios básicos usados para su construcción retomaron las reivindicaciones étnicas y propusieron los siguientes criterios:

a) Conservación, transmisión y desarrollo de la cultura, lengua e identidad de los grupos indígenas.

b) Las funciones educativas, administrativas y estratégicas del sistema debían responder a las reivindicaciones de las etnias.

c) La vinculación de las tres instancias educativas fundamentales: familia, comunidad, escuela, debían ser garantizadas permanentemente.

d) Se debía fomentar la creación de nuevas actitudes entre los miembros no indígenas de la sociedad y se debían promover las expresiones culturales indígenas.

Quizá esta propuesta haya sido el intento programático más consecuente e interesante en las últimas décadas, que “conoció el rechazo o postergación de la misma Secretaría de Educación Pública en el sexenio de la renovación educativa” (Muñoz Cruz: 1992; 13).

Más de dos décadas han pasado desde la instrumentación del modelo bilingüe y, la mayoría de las acciones han tendido a introducir innovaciones que se han ocupado de la habilitación lingüística de los alumnos indígenas durante los grados iniciales de la educación primaria, muy especialmente durante el preescolar y el primer año, donde “más bilingües” llegan a ser las propuestas.

Sin embargo, esta “habilitación lingüística” deja mucho que desear si consideramos que las características programáticas de los demás grados de la educación indígena, en estos momentos, en nada se distinguen de cualquier primaria rural mexicana (Muñoz Cruz: 1992; 14). Las políticas educativas y la orientación pedagógica que se han seguido para las escuelas primarias bilingües, así como los materiales didácticos y los objetivos y metas propuestas en los planes y programas, no se han diferenciado en absoluto de las escuelas primarias regulares. De hecho, las iniciativas con más arraigo y éxito para profundizar e innovar radicalmente la organización y práctica de la educación indígena provienen, en algunos casos, de

gestiones estatales y más frecuentemente, de comunidades o de organizaciones étnicas independientes, que plantean acciones escolares al margen del control del sistema centralizado.

Los documentos de la modernización de la educación indígena (Programa sexenal) se han caracterizado por identificar e inventariar gran parte de las deficiencias y dificultades del sistema escolar, particularmente en seis aspectos: desarrollo curricular, atención a la demanda, administración educativa, superación académica, participación social y promoción y fortalecimiento educativo.

Al respecto, se puede afirmar que una determinada "capacidad de autocrítica" constituye uno de los recursos de la lógica del discurso indigenista. Mediante un diagnóstico propio (en el cual no se incluyen demandas de los involucrados)²² se construye una imagen de los objetivos que se quieren lograr, sin prioridades en los objetivos que persiguen y, en el mismo plano, propone nuevos diseños curriculares, así como la formalización y actualización de los maestros.

Aunque este documento reitera que el desarrollo curricular es "por su importancia y significación en la construcción teórica de la modalidad educativa bilingüe bicultural ... el eje central del subsistema de educación indígena", puede notarse que la preocupación fundamental fue, en un inicio, la consolidación de un sistema nacional centralizado.

El problema ahora se ubica en los estados. Con la federalización de la educación, el subsistema de educación indígena es responsabilidad estatal, con lo

²² Es paradójico, pero es hasta junio de 1994 cuando se realizó el I Congreso de Educación Indígena, convocado por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación al cual asistieron representantes de maestros de todos los estados de la República.

cual se agudiza el problema, ya que en sus planes operativos dejan a esta modalidad en el último lugar.

La escuela indígena, desde sus inicios, ha sido eminentemente castellanizadora en aras de la unificación e identidad nacional. Con el nuevo discurso indigenista será replanteado el problema de la enseñanza del español o, en otras palabras, será modificada la política del lenguaje que se había impuesto desde la década de 1920.

Pareciera ser que la discusión se ha centrado, a la vez que polarizado en:

- a) eliminar o conservar las lenguas indígenas,
- b) castellanizar o enseñar por medio de las lenguas indígenas.

Más que un problema de método toda la polémica ha quedado circunscrita a eso, el problema de fondo que se plantea es si realmente se ha procurado en las acciones una educación diseñada específicamente para esas poblaciones.

¿Qué es lo que persigue o lo que plantea la propuesta bilingüe bicultural?

Brevemente se diría que:

a) Como objetivo se parte el conocimiento de la lecto-escritura y la estructura gramatical de las dos lenguas, la propia y el castellano.

b) El aspecto bicultural parte de la cultura materna (filosofía, valores y objetivos indígenas) tanto en el contenido como en los métodos pedagógicos.

Sin embargo, es importante detenerse en la situación lingüística de la población indígena en general y particularmente, en la del niño que asiste a una primaria bilingüe.

En el caso de la población indígena, la adquisición del español ha conllevado un grado de conflicto, en tanto que las dos lenguas - indígena y español - no se sitúan en el mismo plano: las lenguas indígenas han estado subordinadas (dominadas) históricamente por el castellano.

En el caso de los alumnos, éstos aún no dominan completamente la estructura de su propia lengua y, al no haber desarrollado el sistema lingüístico, se pone en juego su competencia comunicativa. El aprendizaje de una segunda lengua en esas condiciones, es memorístico, poco significativo e incidental. La escuela, además, viene a irrumpir el proceso psico y sociolingüístico de adquisición de la lengua materna (Varese: 1983; 82).

Tanto el bilingüismo como la castellanización han sido el eje y la problemática de la educación indígena. La propuesta bilingüe bicultural ha significado un cambio cualitativo en la educación para las comunidades indígenas. Sin embargo, es sintomático que no haya correspondido a las expectativas de la población indígena, es decir, muchos maestros no han aceptado con agrado esta nueva política, lo cual ha repercutido en la formación del docente indígena. Existe cierta reticencia; luego de múltiples proyectos para desindianizar a los indios, se dio un giro completo y más como un avance fue visto como una imposición. La propuesta bilingüe ha sido conocida y aceptada en abstracto dentro del ámbito educativo indígena.

Los documentos de diagnóstico sexenales, se ha dicho, se han caracterizado por identificar gran parte de las deficiencias y dificultades del subsistema educativo indígena, en las cuales no se han tomado en cuenta las demandas y la problemática

reales que enfrenta el mismo.

Se pensaría que en tanto que el subsistema es mucho más pequeño que el de primaria federal regular y, posiblemente más pequeño que los sistemas de primaria de numerosas entidades federativas, entonces aquel debería ser administrado y dirigido con mucha mayor facilidad que los otros y, en ese caso, su funcionamiento debería ser mucho más eficiente.

La contradicción principal que se da entre el discurso indigenista y las prácticas adoptadas, válido en sus dos vertientes - integracionista y etnicista -, se vuelve a marcar en el discurso educativo bilingüe bicultural, debido a que las prácticas castellanizadoras, así como el uso de los mismos materiales que en las escuelas federales, niega o desconoce el carácter bilingüe y bicultural planteado para esa población.

Los esfuerzos se han llevado a cabo, pero el resultado ha sido:

“... programas contradictorios, en los que se pierden las intenciones explícitas de los lingüistas dentro de una política del lenguaje. Se legisla la enseñanza del castellano, sin menoscabo de las lenguas indígenas; se proclama y demanda una educación bilingüe. Se habla de valorar las lenguas indígenas (lástima que se pierdan), pero, se lamenta, hay más de 200 variantes que requieren igual número de lingüistas para rescatarlo y producir el material necesario. Para proyectos de esta magnitud, sólo hay recursos cuando los fines lo ameritan” (Rockwell a: 1980; 36)

La educación bilingüe, a juicio de diferentes autores, debería tomar en cuenta los siguientes aspectos:

a) La adquisición de una lengua es un proceso paulatino que si no alcanza su propio grado de desarrollo por la irrupción temprana de otra lengua, difícilmente podrá consolidarse y servir de marco conceptual para la simbolización de la cultura.

b) La enseñanza prematura del español no permite la internalización de su estructura, por lo cual la competencia lingüística y comunicativa no se desarrolla plenamente.

c) Una educación que quiera respetar el proceso de adquisición y lograr el aprendizaje eficaz del español, debería adoptar el español más como lengua franca que como lengua nacional; es decir, como medio de comunicación y no como medio de unificación lingüística y cultural.

No obstante, en estos supuestos no se marca, lo que a mi juicio se impone como lo más importante: los actores del proceso: maestros y alumnos.

El perfil de esta educación tendría que comenzar por establecer el marco de referencia sociocultural del educando como miembro activo del grupo étnico al que pertenece, al mismo tiempo como miembro igualmente activo y participativo de una sociedad más amplia, con una cultura distinta pero no incompatible ni contradictoria. Esto es, aceptar la diversidad.

Asimismo, en lo pedagógico, es necesario la inclusión de los elementos que, a juicio de los docentes, son los más importantes, ninguna cantidad de elementos curriculares biculturales dentro de la escuela pueden “rescatar” la cultura. Por lo tanto, el trabajo implicaría dos niveles: lo político y lo pedagógico. Es decir, la modificación total en el discurso y la práctica de los postulados tradicionales indigenistas. En lo pedagógico escolar, el análisis de las perspectivas imperantes de los docentes como la posibilidad de revertir los anteriores procesos; si el maestro no está convencido de los postulados renovados, la escuela no puede dar mucho más: “...la escuela no está

constituída por agentes ideológica o políticamente neutros ni homogéneos, ni por voluntades individuales que deciden personalmente las acciones escolares... cada escuela está imbricada en el proceso histórico de su ámbito social inmediato y es en ese sentido que no puede pensarse sobre (las escuelas) de manera aislada” (Mercado: 1989; 49).

La ideología del discurso indigenista -que ha desvalorado la civilización indígena en su conjunto- ha permeado mucho más de lo que se considera en los diagnósticos; es más, esto nunca se menciona. Los docentes se han incorporado al subsistema de manera diversa, su formación ha sido heterogénea y sus inquietudes en torno a lo pedagógico escolar tampoco son similares.

Entonces, no se puede afirmar que formen un grupo cerrado, monolítico. Cada maestro tiene iniciativas que pueden estar a favor o en contra de la propuesta curricular, o bien, de modificarla, adecuarla a las condiciones socioculturales de su espacio escolar. Como destinatarios de un discurso el sujeto -docente- recorta y reconstruye el mismo no sólo de acuerdo a múltiples condiciones sino por condicionamientos experienciales. El reto se encuentra en que la teoría pedagógica debe iniciar un reconocimiento del discurso docente mediante el cual los docentes funcionan.

Díaz Barriga (1989: 26) señala que el no reconocer esto contrae una postura ingenua en torno al discurso pedagógico oficial:

- considerar que éste normativiza la práctica pedagógica. “Lo cual omite analizar que una tarea del discurso pedagógico es también comprender, explicar y dar

- sentido a los problemas de la educación. Y que cada sujeto, desde su propia formación y experiencia puede reformular, analizar o criticar tales planteamientos,
- y que el mismo “violenta la práctica docente”. En este sentido considera que esta idea es una variación de la anterior al concebir al discurso como “todopoderoso” sin considerar la voz y acción del sujeto destinatario.

Vislumbrar las perspectivas pedagógicas de los docentes ayudará a comprender el sentido que los profesores le otorgan a su propia actividad y, en qué medida, ésta ha estado atravesada por un discurso pedagógico oficial del deber ser pero, que no encierra su actuación.

CAPÍTULO III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

CAPÍTULO III. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

**La decisión de indagar la realidad de la enseñanza partiendo del punto de vista del que enseña, es, incluso intuitivamente, más productiva.
Franco Ghilardhi (1993: 73)**

El objeto de este trabajo consistió en ubicar el significado que los docentes otorgan a su trabajo y las perspectivas que pueden inferirse de ello. En este sentido, implicó la conceptualización de dicha noción.

En un nivel teórico, como lo expresa Giroux se retomó perspectivas como totalidades de formas de pensamiento, sentimiento y actuación; concebirlas como todo un sistema de creencias que posibilitan, en este caso al docente, representar, operar y explicar una realidad (su contexto educativo, su acción en el aula, en la escuela, en la zona escolar).

En un segundo nivel, la importancia de dicha noción recayó en las acciones del sujeto: tanto "los pensamientos y las acciones están coordinadas en la medida en que desde el punto de vista del actor, las acciones parecen fluir naturalmente de las ideas contenidas en la perspectiva (Coulon: 1995; 75). A la vez que se consideraría que las ideas justifican la acción, las acciones nacen de las creencias y las creencias justifican las acciones.

Así, esta noción, permitió la comprensión de la lógica del actuar docente y el reconocimiento tanto de las concepciones individuales como de aquéllas que son compartidas y que han funcionado para los docentes como marcos de referencia de su práctica. Al ser compartidas, se supone que los individuos han enfrentado, no

sólo situaciones parecidas, sino que éstas han sido interpretadas y valoradas de igual manera.

Por otra parte, la noción de “definición de una situación” en el ámbito docente, conceptualizada como el proceso mediante el cual el individuo explora sus posibilidades de acción en una situación dada, fue incorporada para el análisis del material (protocolos de entrevistas y registros). Las situaciones colectivas son objeto de definición por parte de los actores (docente-alumno, director-docente, docentes-autoridades, docentes-padres de familia); en ellas se exploran límites y posibilidades de acción: qué se espera del docente en el aula, en la escuela, en las supervisiones.

Se trata, en ambos casos, de procesos subjetivos mediante los cuales el docente recurre a un caudal individual de elementos que confronta con su realidad. (Ghilardi:1993). Esta realidad la circunscribimos al espacio en donde desarrolla su trabajo docente: ¿Qué valor le otorga a su trabajo escolar? ¿Bajo qué supuestos o teorías trabaja? ¿Cuál es para el docente la dimensión pedagógica de su trabajo docente?

Los docentes recurren a principios que les requieren un continuo trabajo de definir la situación, dependiendo de sus muy particulares condiciones de trabajo, de los apoyos con los que cuentan y de las dinámicas laborales, gremiales y en este caso étnico-culturales. Vislumbrar las perspectivas pedagógicas de los docentes ayuda a entender las significaciones que los profesores le han otorgado a su propia actividad y, en qué medida, ésta actividad ha estado matizada por un discurso pedagógico oficial del deber ser.

El indagar y entender las significaciones de tales perspectivas pedagógicas exigió la delimitación de los referentes pedagógicos en la categorización derivada del análisis del material (entrevistas con los docentes). En el primer capítulo de este trabajo, se apuntó, que las dimensiones encontradas en el análisis hacían referencia a: actividades de organización y gestión, autoridades educativas, profesionalización y educación bilingüe.

No debe suponerse que la descripción y conceptualización que hacen los docentes de cada una de estas dimensiones, se encuentran separadas y diferenciadas unas de las otras; al contrario, están íntimamente ligadas y en esta conexión, se perciben los referentes pedagógicos de los que hacíamos mención. Estos tienen que ver con (a) sujetos en el aula (alumnos) y el tipo de interacciones sociales que se producen, (b) procesos en el aula (resultados), qué tipo de gratificaciones intrínsecas obtiene el docente en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje, y (c) lo socioétnico en el aula, particularmente las influencias del contexto social, cultural y étnico en el desarrollo escolar de los niños y la labor del maestro en la comunidad.

Estos tres referentes son los que posibilitaron la lectura pedagógica del material protocolar y permitieron ubicar aquellos elementos diferenciados de los enunciados en el discurso oficial. También, posibilitaron entender una lógica y una dinámica de comunicación y de relación pedagógica entre maestro-maestro, maestro-alumno, maestro-padre de familia, maestro-autoridad.

Debe de enfatizarse que los referentes pedagógicos se construyeron

mediante las expresiones claras e inequívocas que el docente elaboró en relación con su trabajo, así como lo que para él representaban. Al puntualizar lo anterior, se quiere llamar la atención hacia la comprensión del fenómeno lo cual no indica que sean los únicos referentes que pueden ser trabajados teóricamente; en el material se encuentran indicios de otros posibles; sin embargo, en su momento no fueron lo suficientemente explorados como para dar cuenta de ellos exhaustivamente.

Al establecer dimensiones de análisis consideradas como los ejes estructurantes de las perspectivas docentes en la medida en que es a través de ellas que se expresa la visión de su quehacer, se persiguió significar aquéllas compartidas sin perder de vista y, como apoyo en la indagación de significados, los objetivos iniciales que se plantearon:

- Comprender y significar cómo ha permeado el discurso oficial en las perspectivas pedagógicas de los docentes
- Analizar los factores o procesos que le otorgan sentido a su trabajo, y cómo valoran el mismo,
- Conocer la opinión que les merece la propuesta bilingüe bicultural
- Conocer la transmisión de los contenidos
- Conocer el manejo y uso de la lengua en el aula/escuela
- Conocer su visión de lo indígena

Convertir los objetivos en cuestionamientos permitió realizar una primera lectura de las entrevistas y de los registros, con la finalidad de establecer lo que cada

maestro concibe, postula y define²³. Cabe señalar que los últimos tres señalamientos (referidos a los contenidos, a la lengua y a lo étnico) fueron incorporadas en el transcurso del análisis debido, sobre todo, a la importancia que conceden los maestros a estos aspectos.

Se ha optado, en este trabajo, por la presentación separada de cada una de las dimensiones señaladas: actividades de organización y gestión, autoridades educativas, formación docente y educación bilingüe, mismas que tienen diferentes apartados; esto es, cada dimensión se constituye como un agrupamiento de categorías. Sin embargo, cabe señalar que esta descripción/interpretación de las dimensiones se cruza y analiza con los referentes pedagógicos, a fin de no perder de vista los elementos constitutivos de los procesos a los que se quiere hacer alusión.

Para finalizar, se puede anotar que decidir por la descripción mediante dimensiones permitió avanzar en el proceso de delimitación y abstracción, en la medida que la descripción es ordenada desde cada dimensión; aunque es un “momento” predominantemente descriptivo, permite su conceptualización desde la “confrontación con la documentación de la realidad”. Así, “la descripción ha de realizarse desde la perspectiva que los autores tienen de su propia realidad; esta visión es la que posibilita construir conceptos y criterios diferentes que permiten encontrar nuevas explicaciones” (Ducoing y Landesmann: 1995; 119) y por ende, llegar a una mejor comprensión del fenómeno estudiado.

²³ El trabajo consistió en determinar las dimensiones y formularlas a manera de índices analíticos para, posteriormente, derivar la conceptualización que los propios docentes realizan. Esta labor no significa otra cosa que “reducir la información”

Puede presuponerse que tanto las acciones realizadas y los procesos descritos de los que formaron parte, así como el contexto económico, social y cultural que los acompañó, pudieron ser reinterpretados por los actores en el recuento mismo; reformulación que tiene sentido en el conjunto de la elaboración / reelaboración de las concepciones y marcos de referencia que sustentan sus perspectivas pedagógicas particulares.

3.1 Actividades de organización y gestión

La organización del sistema educativo se basa en el regulamiento administrativo de los puestos que desempeñan sus integrantes: supervisores de zona, directores, docentes y apoyos técnico-pedagógicos. La adscripción y nombramiento es un movimiento administrativo que tiene que ver con ascensos y cambios que pueden beneficiar a los docentes al obtener un puesto mejor remunerado o mudarse a una zona considerada como superior (rural/urbana marginada/suburbana). Justa Ezpeleta (1992: 105) sostiene que “los criterios administrativos y laborales que rigen la ubicación de los maestros lo suponen indiferenciados y aptos, desde el comienzo, para resolver cualquier situación de aprendizaje”, esto, prosigue, es una falsa presunción en tanto que se impone una concepción burocrática del trabajo sobre las necesidades pedagógicas. La tradición administrativa escolar coloca a los docentes que se inician en lugares de mayores

carencias y que requieren, por lo tanto, de mayor pericia técnica.

Ahora bien, si como sostiene la citada autora sobre estas decisiones pesa una concepción burocrática ¿qué sucede en el medio indígena donde los docentes han ingresado al subsistema sólo con el nivel de secundaria y por ser hablante de la lengua indígena?

Una reflexión de un maestro no indígena que atendió un grupo en una comunidad tzotzil es ilustrativa:

Al maestro inexperto, sin mayores herramientas, con un bagaje de teorías inaplicables en este medio, sin ningún conocimiento de las etnias, de sus costumbres y lenguas, sin sueldo y con la inmadurez propia de su edad, se nos envía a educar a unos niños que hablan y piensan distinto. Los queremos obligar a que reciban el mensaje en español y lo codifiquen en tzotzil para volverlo a emitir en español, es pedir demasiado por no decir imposible" (Palacios: 1992; 179)

Es cierto que las autoridades educativas (Dirección General de Educación Indígena) ofrecen cursos de inducción para los futuros docentes, los cuales varían en tiempo de duración, desde 15 días hasta cuatro meses; esta capacitación enfatiza las situaciones que habrán de enfrentar en el aula, principalmente el manejo de los programas y actividades de aprendizaje. Sin embargo, aquéllas relacionadas directamente con la organización y gestión escolar quedan al margen dentro de esta precaria formación inicial²⁴.

Estas zonas, en las cuales se requiere de "mayor pericia técnica", son atendidas por docentes formados precipitadamente; la única ventaja, en el caso del subsistema bilingüe, puede ser el manejo y uso de la lengua en el aula. De hecho, este ha sido un criterio de selección por parte de las autoridades: los docentes

²⁴ Aún cuando estas temáticas hubieran sido revisadas durante los cursos, no tendrían una relación con la situación

deben hablar la lengua del grupo que atiendan. No obstante, el ingreso ha estado mediatizado por otros factores como la experiencia anterior (participación como promotores), parientes maestros o necesidades de atención fuera del lugar de origen del grupo étnico. La especificidad del ingreso al subsistema, así como las condiciones materiales de trabajo produce situaciones laborales particulares, al margen de la normatividad. En el caso que se analizó, las actividades de organización permitieron, al sujeto docente, la elaboración, desde sus referentes anteriores, de una visión sobre la importancia de su quehacer y de su gestión inicial. ¿Cómo valoran su trabajo? ¿A qué le otorgan importancia? ¿Qué peso tienen las actividades organizativas en su trabajo docente? Desde esta primera apreciación sobresale la importancia concedida a las actividades organizativas y de gestión en la labor cotidiana del docente. Y puede conceptualizarse el papel de docente como gestor/organizador, en el inicio de su tarea pedagógica en las comunidades indígenas.

a) Historia del subsistema

Lo anterior justifica contar la historia del subsistema; cómo se inicio, qué trabajos se realizaron, quiénes lo realizaron. Para los actores reconstruir la historia, "su historia", implicó la reflexión e interpretación sobre sus acciones iniciales; los supuestos que los guiaron, qué intereses (personales y oficiales) involucrados, etcétera.

En San Quintín, la formación del subsistema careció de un ordenamiento administrativo que regulara funciones que en el sistema regular estaban ya dados.²⁵ En una primera instancia, los docentes debieron resolver situaciones organizativas y de gestión. Las primeras entendidas desde su óptica como “fundar escuelas” y, las segundas, como aquellas peticiones dirigidas a instancias particulares y gubernamentales para allegarse de recursos materiales necesarios para el funcionamiento de las nuevas escuelas. De estas acciones iniciales (ubicar niños, establecer el espacio escolar, obtener recursos) dependió el “sentirse maestros”.²⁶ Esta es una primera aproximación a lo que el docente enfatiza como su práctica cotidiana; en ese momento el trabajo en el aula aún no iniciaba y, por lo tanto, no se ponían en juego los referentes pedagógicos apropiados en cursos de inducción, ni las posibilidades de comunicación didáctica, ni las posibles interacciones en el aula.

Diciembre de 1983, con la comisión de una maestra oaxaqueña a San Quintín, quien llegó acompañada de su esposo (sin plaza) para atender el primer albergue en la Colonia Agrícola Estado 29, puede fijarse como la fecha de los inicios del subsistema de educación indígena en el Valle. Los recuerdos de los docentes se entretajan con una visión crítica de las circunstancias que propiciaron el subsistema: las desfavorables condiciones laborales y de vida de los migrantes.

Fue común a todos los docentes: levantar censos a fin de conocer el número

²⁵ En otros trabajos de corte etnográfico se da cuenta del trabajo que realiza el maestro que incluye, entre otras funciones, aquellas que se relacionan con la organización de su grupo y la operación de la escuela. Sin embargo, las condiciones materiales y de operación en este caso particular fueron nulas en su inicio. Cfr. Rockwell, E. La escuela, lugar de trabajo docente. Descripciones y debates. México, DIE, 1989.

²⁶ Sólo dos maestros (# 1 y # 2) habían estado adscritos al subsistema de educación indígena en su natal Oaxaca; otros dos (# 8 y # 13) habían fungido como promotores cumpliendo su servicio social.

de niños en edad escolar; llamar casa por casa para que los niños, hijos de jornaleros, asistieran a la escuela; solicitar permiso de entrada a los campamentos y ser rechazados por muchos productores; llegar sólo con un papel de oficio de comisión, mismo que no asignaba una escuela, ya que éstas no existían. Su trabajo, en esas condiciones, incluyó desde la inscripción, la búsqueda o limpieza del lugar, recopilar bienes, solicitarlos, hacer gestiones ante autoridades, ante los productores, ante los padres de familia, etcétera.

Ma. # 1 "...ya llegamos nosotros, hicimos inscripción en toda la colonia casa por casa hasta por orilla del mar, había 12 niños pero, todos hijos de colonos, ningún oaxaqueño. Ya nos metimos al campo al Rancho Naranja, Rancho La Cebolla e inscribimos en menos de un mes ... creo que reunimos a 60 alumnos (...) se hizo la promoción de que iba a ser escuela primaria y escuela albergue (...) así que en febrero empezó a funcionar el albergue, en febrero de 1984 (...) no teníamos sueldo todavía, nos daban huevos, leche de vez en cuando nos llevaban a comer a los niños, nos llevaban cosas a la escuela para que nosotros nos sostuviéramos, que papas que así empezamos a llevar al albergue (referencia a los dueños de los ranchos). Varias carnicerías mandaban carne o íbamos nosotros y solicitábamos, íbamos a los campos ... y así se empezó a sostener el albergue hasta que empezó a haber ayuda por parte del INI..."²⁷

Un año después, fueron adscritos cinco maestros al albergue -cuatro de los cuales sólo permanecieron un año-, además del esposo de la primera maestra, quien, para ese momento, tenía el nombramiento de directora del centro escolar. Señala la maestra que los docentes no estuvieron de acuerdo con la organización de las labores del albergue, argumentando que era mucho trabajo y pocos maestros para atender las necesidades de los niños inscritos, que ascendieron en ese año a

125

Ma. # 1 "...también a los maestros no les gustaba, pero ya estuvimos todo el ejercicio escolar 84-85 pero ya ... en septiembre, octubre no diciembre empezó problemas con los mismos maestros que no aceptaba el trabajo, la carga de trabajo más que nada eso..."

²⁷ Para una mayor comprensión se utiliza sólo el número asignado al maestro durante la entrevista y cuando se mencione #R hace referencia a los registros realizados durante las observaciones/sesiones de trabajo del mismo maestro.

Los problemas de organización en el albergue se relacionaron directamente con los apoyos oficiales recibidos, los cuales eran mínimos. La organización de los trabajos dependía del ánimo de estos maestros bajo los referentes de las necesidades inmediatas: alimentación, vestido, limpieza, etcétera.

En septiembre de 1984 llegaron ocho maestros más (segundo grupo), contratados en Oaxaca y comisionados a Baja California; de ellos sólo cuatro siguen en el lugar.

Mo. # 6 "Pues, yo llegué aquí, a Baja California, en 1984; en ese tiempo llegamos once compañeros de los cuales, ocho nos tocó venir para acá, para San Quintín. En ese tiempo estaba funcionando nada más una escuela bilingüe, que es la que actualmente es la escuela albergue Cuauhtémoc, que está en la colonia Agrícola estado 29; entonces en ese tiempo no había casi escuelas de educación indígena, llegamos a, se puede decir, a fundar las escuelas al Valle de San Quintín..."

La demanda y necesaria atención de los niños migrantes se imponía como un reto. La mayoría de las familias migrantes se asentaban en esa época en los campamentos, propiedad de los ranchos agrícolas; ahí era donde se "buscaban" los niños en edad escolar. Un maestro recuerda:

Mo. # 5 "...fuimos ocho nada más en llegar a los campos, había paisanos pues, no había maestros en esos lugares, nada más en ese tiempo que llegamos fue en Las Pulgas del Rancho Los Pinos, luego en el Aguaje, creo que en esos lugares fueron donde nos ubicaron. Estaba todavía el campo Los Canelos que es ahí Francisco Villa, llegó aquí en Las Lomas en esos lugares no había maestros todavía; entonces el jefe de departamento aprovechó esa ocasión, de que en varios lugares todavía hacía falta, había demanda de niños, entonces no había personal para que atendiera en ese tiempo, había muchos paisanos que venían de Oaxaca para acá a trabajar nada más..."

Otro narra la llegada y desilusión ante la realidad de las condiciones de

trabajo:

Mo. # 3 "... nos mandaron para acá, llegando aquí en Ensenada este, pues, nosotros pensando ¿no? que a lo mejor aquí íbamos a llegar con escuelas y todo y, cuando llegamos aquí, pues no ya aquí el jefe de departamento de Ensenada ya nos dijo: no, ustedes van a ir a fundar las escuelas, dice, porque no hay nada donde van a ir, eh no piensen de que llegando van a tener sus aulas y todo; ustedes van a ir a fundar, van a ir a buscar a donde fundar las escuelas, por que hay muchos paisanos aquí dice y van a ir a los ranchos..."

Los maestros decidieron dispersarse en los diferentes campamentos de los ranchos donde mayoritariamente se asentaban las familias migrantes, su llegada no respondió a sus expectativas, al contrario:

Mo. # 5 "...al profe (menciona un nombre) porque dice (en) Ensenada lo comisionaron como director en esa ocasión, el profe (otro nombre) entonces en Las Pulgas, donde había un poco más de alumnos, donde la población era un poco más extensa, se quedó allá, al profe (otro nombre) lo mandaron al Pabellón, más para allá todavía, al profe (otro nombre) al Campo 1 y a mí pues, al campo 6, y ya en la mañana pues nos agarramos nuestras mochilitas, nos fuimos a trabajar; allá llegamos y los niños casi no salían para las clases..."

En ese año el INI inició una serie de gestiones a fin de que fueran contratados indígenas, en calidad de promotores, que contaran con el nivel de secundaria y que tuvieran dominio de la lengua mixteca. Las autoridades estatales se comprometieron a otorgar 20 contratos.

Mo. # 5 "... entonces, en eso el INI tuvo mucho que ver; en el 85 ya porque los del INI andaban en los campos también y, detectaban a dónde había paisanos que tenían secundaria en ese tiempo, y los apuntaban. Cuando el jefe dijo ¿no? entonces necesitamos algo así como 20 promotores, algo así 20 promotores, los del INI ya sabían donde estaban los compañeros. Tenemos fulano de tal en tal campo, entonces, después también el jefe de departamento pidió al gobernador para que se les apoyara, pues, con plazas, entonces el gobernador dijo que no eran plazas, que nomás se les podía dar unos contratos por lo mientras; en ese grupo de 20 algo así estaban los profes (varios nombres), estaban en ese tercer grupo, porque el primer grupo fue el de la profesora y el profe (del albergue), en el 83, siguiente año, llegamos nosotros ocho y ya el tercer grupo se contrataron aquí..."

Este tercer grupo, 17 contratados en total, de los cuales sólo siguen en el

subsistema 13, continuó en la misma línea de trabajo: levantar censos, convencer a los padres que enviaran a sus hijos a las escuelas, y sobre todo, equipar espacios escolares. Entre el establecimiento del primer grupo (dos maestros más los cuatro posteriores), del segundo (ocho maestros), y del tercero (17 maestros contratados por autoridades estatales), sólo transcurrió un año.

Para 1984 se contaban más de 20 docentes y habían sido fundadas cuatro escuelas. La adscripción a un centro de trabajo no beneficiaba al docente, esto es, que el establecimiento escolar estuviera en una mejor zona o bien cercano al domicilio del maestro; al contrario, la ubicación se debía a la concentración de los niños que, a su vez, justificaba la fundación de una escuela. El cambio de adscripción, por lo regular, no se realizaba mediante orden de comisión. Asimismo, era intercambiable el nombramiento de maestro a director o viceversa, el cual no lo eximía de la atención a un grupo, ni tampoco significaba que fuera definitivo. No puede considerarse que estos cambios tuvieran una relación directa con la carrera laboral como es común en el sistema regular.

Mo. # 5 "... no he tenido mucho tiempo dando clases, así claro que más o menos cuatro años dando clases, lo demás he sido director, luego jefe de albergue, así. Entonces, ahora, también director, acá tengo grupo también, no tengo aula, entonces ¿qué hago? pues tengo que abandonar mi grupo, dejar mi trabajo o voy hasta San Quintín hacer gestiones o voy a meter peticiones de ayuda; total que me den apoyo, pues entonces claro que uno al tener dos comisiones o dos funciones pues no puede hacer lo mejor ¿no?..."

Mo. # 8"... La primera escuela que me mandaron trabajar con el compañero ... ajá, con él me mandaron a trabajar, estuve como director de la escuela y él como maestro de grupo, ajá trabajé como dos periodos escolares ahí en el 85 al 87. Estuve trabajando ahí, después de ahí me mandaron al rancho Santa Rosa, que está a un ladito de ahí del poblado Chula Vista, ahí estuve medio periodo nomás, entré a partir de septiembre hasta diciembre, nomás estuve trabajando ahí y de ahí me mandaron a otra escuela porque, en esa escuela, había poquitos niños, no, no se justificaba, ahí me mandaron a trabajar al Campo El Pabellón, ahí estuve trabajando con el compañero (menciona un nombre) que era director de la escuela ..."

Ninguno se salvó de las continuas gestiones ante los productores para solicitar espacios y material, así como ante autoridades educativas. Muchos consiguieron aulas o material de los productores, otros de dependencias oficiales, y otros más, de organizaciones religiosas. Cualquier ayuda era bien recibida.

Mo. # 13 "...nos dieron una orden de comisión para ir a levantar censos, entonces me tocó levantar en San Simón, uno de los campamentos de Los Canelos, entonces llegamos a presentar al departamento, de acuerdo a la necesidad de los niños que encontramos, y fue cuando comisionó a cinco maestros para ese lugar, para que fuéramos a abrir un centro de trabajo en ese lugar. Ya llegamos, tuvimos que entrevistar con las autoridades de ese lugar, sobre todo con el encargado del campamento que era el campero, pero antes de eso ya habíamos ido a hablar con el administrador del empaque ABC, y ya este nos atendió, bien al principio, inclusive nos dió cuatro pizarrones para esa escuela..."

Ma. # 14 "... pero después llega los, este, *gabachos* que andaban, era un grupo de religiosos, andaban construyendo unas casitas, entonces fue cuando le hablé... que nos construyeran unas aulas porque no teníamos nada ¿no? ... fue cuando construyeron las aulas que hasta la fecha nos construyeron..."

Mo. # 10 "... me dió mi cambio en ese periodo a Campo Nuevo, pues todo ese tipo de carencias no vinieron a remediar nada, cuando yo llegué a Campo Nuevo, fueron los mismos padecimientos, falta de material y de apoyos, de las mismas autoridades educativas se hacía notar ¿verdad? Era muy difícil pero yo con dos años de servicio las cosas se me facilitaban más, este dije ya no se me van a cerrar las puertas, y traté de por todos los medios de acondicionar la escuela, envié solicitudes..."

Para el ciclo 1986-87 llegan otros cinco maestros, comisionados desde México, con adscripción al lugar por parte de la Dirección General de Educación Indígena.

Mo. # 20 "... el director de la DGEI es paisano nuestro de San Agustín, pero siendo él nos iba apoyar con una beca o algo así, pero no, al contrario, nos metió el gusanito de venirnos para acá, él nos describió Ensenada, que todo era plano, que no es como Oaxaca..."

Ma. # 21 "...Bueno para empezar este la plaza la conseguí en México, o sea que yo no he vivido de donde soy originaria sino de muy pequeña nos fuimos a vivir a México..."

Ma. # 22 "Ingresé al subsistema de educación indígena por la necesidad de trabajar, ya que en febrero de 1986, terminé mi licenciatura en educación primaria en la Escuela Normal Nacional de Maestros ... tuve la necesidad de recurrir a la DGEI... me dieron una orden de comisión para trasladarnos a la ciudad de Ensenada..."

Estos serían de los últimos maestros que, desde México, trajeran una orden de comisión²⁸. A partir de entonces, las autoridades estatales se harían cargo de la contratación; aunque, después de esta la fecha, todavía ingresaron algunos maestros mixtecos acudiendo directamente con las autoridades locales.

De lo anterior pueden extraerse dos generalizaciones: 1) que los años acumulados de servicio les permitían tener una visión más estructurada de la necesaria organización que se requería en el subsistema y 2) que los “grupos de llegada” también adquirieron otro sentido, ya que no sólo se puede suponer que medió al interior de cada grupo una gran identificación en función del trabajo y condiciones que les tocó compartir sino que, a pesar de que fueron meses entre el arribo de uno y otro grupo, les confería otro estatus en opinión de los recién llegados: ya conocían el terreno de trabajo, podían opinar y aconsejar, estar a favor o en contra de cualquier medida, etc. Asimismo, se constituyeron como grupos de opinión al interior del subsistema.²⁹

b) Condiciones materiales de trabajo

La fundación y organización del trabajo en las escuelas estuvo matizada por movimientos laborales: los jornaleros se habían agrupado en asociaciones sindicales solicitando mejoras laborales. En 1984, al estallar una huelga que paralizó varios

²⁸ Este grupo se compone de tres que llegaron juntos, parientes entre sí y, dos que arribaron cada uno por su cuenta; todos ingresaron durante el mismo período escolar.

²⁹ Uno de los docentes del grupo dos no se inscribió en la Universidad Pedagógica Nacional en la generación inaugural de la licenciatura, lo hizo hasta la segunda, fue notorio la poca comunicación que mantuvo con sus compañeros de clase. Su tiempo

ranchos, se hizo patente el rechazo por parte de los productores hacia los docentes para que ingresaran a su propiedad y ofrecieran educación. La llegada de maestros del sur hacía pensar a los dueños que llegaban en calidad de agitadores; la conformación de los ranchos en los cuales se les provee de alojamiento a los trabajadores, impuso que las primeras escuelas quedaran establecidas al interior de los mismos (campamentos de trabajadores); lo problemático de esta situación era que las decisiones eran tomadas por los productores y no por las autoridades locales educativas.

Mo. # 3 "... porque en ese tiempo estaban los movimientos que estaban haciendo Benito García, y llegando al empaque con los García, aquí en Camalú, y no nos quería recibir, nos dice ¿qué quieren? son gente de Benito ¿quién es Benito?..."

Mo. # 5 "...los dueños, inclusive nos dijo don Benjamín alguna vez, maestros dice: no los quiero ver, por favor, que le ande inculcando a la gente ninguna manera, por que la gente se asusta, se va en contra de nosotros, aquí no queremos eso, ustedes traten de educar a los niños y el apoyo que ustedes quieran les damos

Mo. # 11 "... pero este nos costó mucho trabajo para entrar, pues porque los patrones no querían, pues que entráramos ni levantar censo ni nada (...) este, nada logramos porque lo que estaba diciendo él, esta es la propiedad privada y de aquí pa' delante yo no quiero ver a los maestros bilingües ahí, no quiero que estén trabajando porque yo voy a buscar la forma en qué forma contratar gente para que entre a trabajar... hasta el momento pues que en los campos no tienen este maestros..."

La problemática laboral era desconocida para los dos primeros grupos de maestros; la negativa de algunos agricultores para recibirlos asombraba a los mismos, que desconocían las dinámicas a las que estaban sujetos los grupos migrantes; quienes fueron contratados a raíz de la negociación entre autoridades estatales e INI, eran indígenas que trabajaban como jornaleros y tenían una referencia directa del contexto. Esta situación de conflicto de intereses, más las

carencias materiales a las que se enfrentaron fue, a consideración de los maestros, el obstáculo más grande que se les presentó en su práctica docente.

En primer lugar, porque conseguir cualquier tipo de ayuda dependió del trato que establecieron con los agricultores y , éstos al creerlos “agitadores”, tuvieron sus reservas. Sin embargo, el gran problema fue la ausencia de “escuelas” y los equipamientos ¿qué hacer ante nada? ¿cómo empezar a trabajar?

Mo. # 5 “... si ahí está el dueño, nos pasó, hablamos con él: muchachos si a eso vienen pongánse a trabajar vayan allá, dice, y a ver cómo le hacen porque no hay aulas, no hay aulas, por lo demás, no sé a ver como le hacen dice ... ya empezó a llover en ese tiempo allá en el campo 6, entonces ya empezó a llover, en ese tiempo también no había aulas no no había por lo menos una casita con techado bueno ... en ese tiempo las aulas estaban destruidas, con el apoyo del señor del rancho Don Benjamín pues él también sí apoyó bastante ...” (a reparar las aulas)

O bien, se aprovechaba alguna gira de trabajo (en ese caso del gobernador de la entidad) para demandar apoyos “..que el rancho ponga la mitad y yo pongo la mitad (gobierno del estado) y arreglamos las dos aulas que están orita”. (Mo. 5). Las carencias eran iguales en colonias y campamentos; la gran diferencia era a quién se le solicitaban recursos y apoyos: a los dueños y encargados de los ranchos o a las autoridades educativas federales.

Mo. # 9 “... no tenía pues terreno propio, local propio, sino que todo fue improvisado, trabajé con 30 niños de primer año hasta junio de 1985 ¿sí? Y pues con la ayuda de los padres de familia, pues construimos un local de 4 por 5 metros con material de cartón ... pues realmente quiero referirme un poco a las condiciones materiales, que a partir de que yo entré al sistema hasta la fecha, he colaborado pues materialmente en cuanto al mejoramiento de la escuela ... pudimos levantar este dos salones...”

El cambio de adscripción implicaba volver a iniciar todo el proceso: gestiones con padres, ante las autoridades, o bien con los productores.

Mo. # 9 "... en el Valle de San Quintín claro, se llevó mucho tiempo y tuvimos que aguantar las condiciones en las cuales se venía trabajando con los niños, ahora esta escuela, se encuentra un poco más mejorada, en condiciones materiales, contamos con seis salones, claro no los hicieron de material resistente sino que son de madera y casi así lo hicieron en otras escuelas a nivel Valle de San Quintín, también ya nada pudimos hacer nada para que fueran de material..."

Mo. # 10 "... nos dijo que podríamos trabajar en esos cuartos todos viejitos pues ahí estuvimos en el periodo 85-86, trabajamos ahí en condiciones no aptas ¿verdad? Era una cosa triste ver a los niños sentados en ladrillos, cajones ¿verdad? Una cosa fea a través de todo eso logramos establecer la escuela..."

Mo. # 12 "...llegó otro patrón, él sí nos apoyó, bueno me apoyó a mí porque ya estaba sólo; en los últimos años, antes de salir de esa escuela, nos construyó una pequeña casita de dos cuartos provisionales (...) nada más teníamos una semana con la escuela nuevecita, se puede decir, sin cimiento, era una casa sobrepuesta en el piso, corría tan fuerte el aire que en menos de cinco minutos había como 20 alumnos adentro, diez afuera vino tan fuerte que levantó toda la casita, unos 20 metros hasta abajo se lastimaron cinco alumnos..."

Mo # 13 "... no me gustaba nada cómo estaba funcionando, teníamos que aguantarnos porque no había otro lugar y este había solicitado este que se construyeran aulas provisionales en ese lugar (al administrador del empaque) pero, decía, que no se podía porque no le correspondía; la SEP era la encargada... insistí ... eso fue lo que se hizo que ya no nos dejaran entrar al siguiente periodo escolar.

Conocer las condiciones materiales de trabajo implica reconocer las dificultades iniciales de los maestros y el por qué de la importancia que le otorgaron a las actividades organizativas y de gestión; como se consigna en un reporte de investigación, es verdad que:

"La realidad financiera de las escuelas exige que dentro de su organización se incluyan formas de resolver los gastos de operación, mantenimiento y construcción. En ello el trabajo extraescolar ocupaba un sitio central, pues junto con las cuotas de los padres de familia, constituyen las fuentes reales del financiamiento escolar. En estos términos las escuelas existen gracias al trabajo de los maestros no sólo porque sin él la enseñanza no sería posible sino también porque este trabajo posibilita conseguir elementos para su existencia física" (Aguilar, C.: 1995; 129)³⁰

Sin embargo para el caso específico de este estudio, este "trabajo

extraescolar” no sólo fue lo que le dió sentido a la actividad pedagógica de los docentes indígenas, sino que a su alrededor gravitaron otras acciones o se gestaron problemas. En este sentido, es necesario considerar su inestabilidad laboral.

El primer grupo sólo tuvo que esperar un semestre para el otorgamiento de una plaza en el lugar; en el caso del segundo, no se presentó problema alguno respecto a las contrataciones; pero, en el caso del tercer grupo, en tanto que fueron contratos temporales otorgados por el gobierno estatal, hubo mayor incertidumbre. Pasado el primer cuatrimestre de trabajo (septiembre-diciembre de 1985), y debido a que a muchos de ellos se les cerraron las puertas de los campamentos de migrantes, debieron idear una forma de justificar su trabajo:

Ma. # 14 “...entonces, mejor cada quien se ubicó, se buscó la manera de dónde trabajar. Los compañeros empezaron a acomodarse, uno por uno, por donde unos fueron buscando lugares, donde no había maestros y así fueron acomodándose y, entonces, fue cuando me tocó ir ... al rancho Santa Lucía estuve dos semanas y luego no había niños...”

Después, mediante guardias en el INI y en las oficinas de la Comisión de Desarrollo Regional del Valle de San Quintín (CODEREQ). Ante la nula dirección de las autoridades educativas, cada quien decidió ubicarse, peregrinando por los campos, en busca de un espacio de trabajo. Cabe señalar que la demanda de atención educativa siempre justificó la creación de plazas; sin embargo, nunca se contó con datos fidedignos sobre los niños en edad escolar. Las cifras que se manejaban procedían de los censos que los propios docentes elaboraban.

Finalmente y con respecto al último grupo, el problema que tuvieron tres de ellos fue el “congelamiento” de sus plazas por varios meses. No tener la certeza de

³⁰ Esta autora maneja el término extraenseñanza para referirse a lo que aquí se denomina actividades gestivas y de

incorporarse al subsistema produjo diferentes acciones; como se mencionó, asistir a las oficinas gubernamentales, buscar espacios, compartir uno establecido con otro docente o, buscar empleo temporal sin dejar de acudir a la Jefatura de Departamento a constatar qué tan “avanzado iba su trámite”.

En el Valle, el subsistema no sólo careció de un ordenamiento administrativo que regulara funciones, sino que ante la ausencia de dirección y supervisión técnico-pedagógica por parte de las autoridades educativas (DGEI, jefatura estatal) se caracterizó por el papel organizativo y gestor de los maestros; de un albergue escuela en 1983 a 21 escuelas en 1994, 16 de las cuales se fundaron entre 1983-1986. De una población inicial de veintitantos niños, a más de 3 000 inscritos en el ciclo 1992-1993.

Actualmente, el subsistema depende de la zona escolar 712; esta supervisión se ubica en el Valle, atiende los niveles de preescolar y primaria, los albergues escolares y el programa de capacitación de la mujer indígena. En 1994 estaban adscritos a la zona 118 maestros. Sin embargo, en 1983 dependían de la jefatura de departamento con sede en la ciudad de Ensenada; 200 kilómetros hacia el norte por la carretera Transpeninsular.

Los docentes que arribaron al Valle con sus oficios de comisión tenían una orden: fundar escuelas; los que conocían y habían vivido las condiciones de los jornaleros, eran aquéllos contratados por gestiones del INI (tercer grupo) y, por lo tanto, tenían mayores elementos de juicio para enfrentar las dificultades en esa labor; los demás, desconocían todo: geografía, condiciones materiales, etcétera. No

obstante, reconocen que el trabajo común a todos fue el relacionado a la organización y gestión escolar:

Mo. # 4 "... el progreso que se ha tenido desde el momento en que la educación indígena tuvo su presencia en esta localidad, se debe al esfuerzo conjunto de maestros, de padres de familia y su asociación respectiva; en donde las actividades se han desarrollado en busca del mejoramientos de espacios para que sus hijos tengan una oportunidad en el futuro..."

c) Problemas administrativos e internos

Los docentes marcan una distinción en su discurso: lo concerniente a las dificultades enfrentadas y la orientación recibida: sostienen que la orientación tuvo que ver con la persona, con independencia del puesto que ocupaba, en este caso, la jefatura de departamento de educación indígena estatal. Establecieron una marcada diferenciación entre quien ocupó el puesto entre 1982-1985 y el otro a partir del fallecimiento del primero (1985-1993). El primero, el "sujeto-autoridad" -jefe de departamento-, reconocen, conocía el Valle, las condiciones de vida, estaba involucrado en las decisiones y daba orientaciones precisas sobre el papel del maestro; el segundo, reprimió, regañó y estaba más preocupado de que no hubieran problemas al interior del grupo magisterial que lo perjudicaran en su nuevo puesto.

Mo. # 13 "...no tenía experiencia en la escuela, porque era nuevo, entonces yo según lo que yo creía era conveniente, entonces ya después con las orientaciones que daba el jefe de departamento, porque él venía seguido a San Quintín, y nos reunía a todos y nos explicaba cómo se tenía que trabajar en las escuelas, este cómo teníamos que tratar a las gentes, con las autoridades, eso nos ayudó bastante..."

Ma. # 1 "... aunque nunca viene, eso sí yo se que nunca viene, va a otros campos, por ejemplo, antes iba mucho a Los Pinos (...) cuando venga a orientarnos, cuando venga a ver una reunión, que se presente con la comunidad, que le hable a la gente, cuando se vaya me lo llevo a mi casa, como se va ir sin comer pero, si siempre ha venido a llamarme la atención,

que deje de andar de grillero...”

Lo anterior se vincula con los problemas que empezaron a surgir en el grupo de docentes; se puede establecer una diferencia del tipo de problemas que enfrentaron: aquéllos de orden administrativo, derivados de la falta de dirección y reconocimiento y aquéllos de orden interno. Los primeros obviamente se relacionan con las actividades de organización y gestión que tuvieron que realizar; este tipo de problemas fue lo que en un inicio le dió sentido a su trabajo pedagógico, sentirse maestros. Si bien los obstáculos que se les presentaron (condiciones materiales) les impedía realizar un trabajo fluido en el aula, a su vez dan origen a un reconocimiento de la influencia del contexto en el trabajo pedagógico simultáneamente a la definición del papel que el maestro debía desempeñar en la comunidad. Las peculiares circunstancias de trabajo implicaron cierto tipo de interacciones con cada uno de los involucrados, donde la negociación y el convencimiento fueron claves para establecer espacios y para que los niños ingresaran en las escuelas. El discurso elegido por los maestros no se distancia mucho de aquel expresado desde la autoridad:

Mo #5. Señores queremos que su hijo lo manden a la escuela, la educación es para bien de ellos, venimos precisamente porque aquí hay gente de Oaxaca y venimos a educar a sus hijos. Algunos padres sí respondían que bien que llegaron, queremos que ustedes nos ayuden para que los niños estudien pero unos niños, unos padres no entendían eso, decían sí, mañana mando a mi hijo, pero esos nunca iban a la escuela o sea no lo entendieron...”

La visión de los docentes sobre las problemáticas internas puede ser conceptualizada como una perspectiva compartida (formas de pensar y actuar que los miembros del grupo entienden como legítimas). Surgen cuando los individuos se

enfrentan a los mismos problemas, en situaciones que todos valoran del mismo modo. Ante una situación poco clara, al cambio de autoridades locales, se dio un proceso de “definir la situación”; la relación autoridad-docentes, como una forma institucionalizada, fue definida de manera colectiva.

“El concepto de definición de la situación es de gran importancia para el estudio de los fenómenos educativos (...) designa un proceso en el que el individuo explora sus posibilidades de acción en una situación dada. Todas las situaciones colectivas son objeto de tales definiciones por parte de los actores, quienes deben fijar su conducta en función de los límites que los demás les imponen. Se trata de un proceso subjetivo: se define la situación con respecto a los otros pero también para otro: Los grupos diferentes pueden definir las situaciones de diferentes maneras, e incluso de manera contradictoria” (Coulon: 1995; 71).

¿Cuáles eran esas posibilidades de acción? En relación con las problemáticas inherentes a su trabajo fue tomar medidas y acciones en conjunto: platicar con los padres, camperos, productores, autoridades, establecer brigadas, etc. En cuanto a problemas internos (administrativos y de autoridad), la coincidencia en puntos de vista o acuerdos fue quebrantándose a medida que aumentó el ingreso de maestros al subsistema y se formaron otros “grupos de opinión”. Los problemas pedagógicos, administrativos y técnicos comunes unían a los docentes (muerte del jefe del departamento, rechazo de la comunidad amplia, rechazo de los productores, condiciones didácticas mínimas, etc.)

Ma. # 1 “... falleció el jefe de departamento, no se hizo justicia este, nosotros pugnábamos, porque salió en el periódico que un maestro de San Quintín, y todos los maestros que ya estábamos para ese entonces, que ya eramos veintitantos, nos unimos y mandamos un desplegado en que no era un simple maestro de San Quintín, era el jefe de departamento...”

Ma. # 14 “...y resulta de que llegamos, y los camperos dicen, no pues si traen alguna autorización de Cecilio Espinoza entonces sí hay permiso, si no, no hay permiso, ya no nos dejaron entrar y todo lo mismo de que se muere el jefe de departamento de educación indígena, antes de que se muriera todo funcionaba bien, todo iba caminando bien, pero resulta él llega a fallecerse a fines de junio tuvo un accidente y se murió y fue se fue todo para abajo...”

La opinión individual sobre cómo debían ser dirigidos, supervisados, cómo debía funcionar el subsistema, qué derechos laborales tenían, la formación de una delegación inicial (la cual no justificaba por el número de maestros adscritos), la corrupción de mandos medios (cuando les llegaba su cheque se les pedía una “cooperación” para el pago de teléfono o por gestiones administrativas), todo ello generó discrepancias y opiniones encontradas al interior. Pero también se dieron alianzas y consignas:

Mo. # 20 “...el jefe de departamento, él siendo indígena (...) su idea fue de que ya no queremos que recuperen la lengua, sino de que aprendan el español (...) pero qué punto de vista tiene este señor, este jefe de departamento no sabe ni donde está no sabe ni porqué está ...”

Puede señalarse que los problemas internos fundamentaron acciones para definir situaciones laborales: nombramiento de un delegado sindical, papel del supervisor, de la jefatura de departamento, responsabilidad del docente frente a situaciones de conflicto en la comunidad. Pero sobre todo la defensa de un proyecto educativo: la educación bilingüe bicultural. El punto nodal de la discusión fue la enseñanza de la lengua.

El necesario cambio de jefe de departamento, analizado en un inicio como un conflicto administrativo, tomó otro matiz en la medida en que se trataban de imponer modificaciones al proyecto educativo. El argumento que se esgrimió, fue el “atraso” de los migrantes y su posición subordinada en los campos de trabajo: si aprendían español era más fácil una defensa laboral. Sin embargo, para los docentes, la enseñanza de la lengua implicaba su identidad como miembros de un grupo

específico: docentes indígenas, entonces ¿en dónde quedaba tal especificidad? Aún cuando las opiniones son encontradas en relación con el grado de bilingüismo de los alumnos, la mayoría enfatizó el uso de diversas estrategias para una comunicación pedagógica en el aula (alumnos traductores, por ejemplo). Es reconocido que cuando la práctica pedagógica no está expresada en la lengua materna de los alumnos, el éxito del proceso de enseñanza aprendizaje se ve reducido a un mínimo. La confrontación desigualitaria de dos lenguas dentro del ámbito escolar determina el surgimiento de diversas dificultades en el aprendizaje (Varese: 1983, SEP:1986).

Lo anterior nos impone una apreciación: a medida de que iban involucrándose en su trabajo fue necesario tomar una posición pedagógica y política respecto a la educación indígena, a la profesionalización y responsabilidad que tenían en el ofrecimiento de la educación bilingüe bicultural. No pueden separarse aquellas actividades de organización iniciales, incluyendo los recursos didáctico pedagógicos con los que contaron, de las concepciones que fueron elaborando sobre su trabajo. El “sentirse maestro” (contar con un espacio mínimo y con materiales necesarios - pizarrón y gis-) mediante el trabajo organizativo inicial pasó a un segundo plano; se les impuso, ante sus problemas como grupo, la conciencia de “ser maestro”.

Mo. # 9R “Hemos cambiado un poco de ideología, hemos abierto un poco los ojos, y pienso que a futuro, se puede hacer algo, práctico, ya no esperar tanto de las autoridades...”

El tipo de problemas que enfrentaron, los obligó a resolverlos individualmente; quien estaba a cargo de la dirección de la escuela era el que se encargaba de la

gestoría. Podía solicitar el apoyo y consejo de otros maestros, pero en realidad, lo que se lograra en el sostenimiento de la escuela, era sólo su responsabilidad. Por otra parte, es significativo la mención a la autoridad, “no esperar tanto”, ese tiempo fue suficiente para entender la organización del subsistema y que lo que se lograra dependía entrantemente del esfuerzo compartido de los maestros y padres de familia. La pregunta es ¿qué esperar de las autoridades, en cuanto a los apoyos y capacitación, para ofrecer una educación de calidad a los niños migrantes?

J. Ezpeleta menciona que es posible reconocer un proceso de “hacerse maestro”, como una construcción del oficio, lograda en progresión y sostenida entre los límites, que provee la dependencia laboral y las exigencias profesionales. “Es en sus lugares de trabajo donde los maestros aprenden el oficio con mayor o menor interés, con fuertes convicciones profesionales o con mínimos recaudos para asegurar en el empleo” (Ezpeleta y Furlán: 1992; 104) . Se sostiene aquí, que si bien están los indicios que argumenta la autora, anterior a este proceso está el de “sentirse maestros”, sólo al saberse “poseedores” de un espacio les permitió ejercer un estatus; el “ser maestros” lo enfrentarían aisladamente, en el aula, al encarar problemáticas relacionadas con la actividad docente: el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2 Autoridades educativas

La autoridad educativa, en su nivel más general, se refiere a la Dirección General de Educación Indígena; esa instancia, a juicio de los docentes, es la

directamente responsable del funcionamiento del subsistema y, a la vez, del aprovisionamiento de los materiales; es decir, de proveerles condiciones organizativas para realizar el trabajo pedagógico. Es también la responsable de la contratación y de su efecto al interior del subsistema (maestros indígenas y maestros mestizos, maestros hablantes y maestros no hablantes). Otro nivel de autoridad está identificado con las instancias locales en dos figuras: jefatura de departamento y supervisión escolar. Los docentes les otorgan la responsabilidad de las orientaciones necesarias (administrativas y pedagógicas) que deben de recibir para el desempeño de su labor.

Para efectos del cumplimiento de los lineamientos de la educación indígena tanto la DGEI como el Departamento son una sola figura. Sobre un punto en particular el docente determina: ser bilingüe, hablar la lengua; es esa la especificidad que la autoridad (DGEI) debe respetar y también esa especificidad es la que los define como docentes de un subsistema en particular: el bilingüe bicultural.

a) La Dirección de Educación Indígena: respeto y responsabilidad

Como se mencionó, a la DGEI le competen tareas específicas: responsabilizarse del cumplimiento de los lineamientos del modelo bilingüe bicultural; continuar en la línea de contratación de maestros indígenas que sean hablantes de la lengua y; por último, encargarse de la elaboración y distribución de materiales.

Mo. # 12 "... la misma dependencia, la misma, el departamento no respeta los lineamientos de la Dirección General de Educación Indígena que dice que debe respetar, por lo menos el maestro debe dominar una lengua; pienso de que si allá arriba no respetan las normas y los

lineamientos menos un maestro va a hablar su lengua dentro de un grupo ... a mí me aplicaron una prueba, a los primeros les aplicaron una prueba en lengua indígena, ya a nosotros así entramos, nada más estamos por necesidad de atender a los migrantes pero a partir de ahí ya rompieron esa normatividad...”

Mo. # 18 “... además no se lleva a cabo por falta de programas y libros de educación bilingüe, es el error que existe dentro del sistema de educación bilingüe...”

Mo. # 16 “...es cierto que no funciona como debe de ser; en primer lugar, la Dirección de Educación Indígena no proporciona materiales como libros de texto en lengua materna para trabajar; como segundo, los jefes de departamento de educación indígena de cada estado de la república contratan maestros no bilingües, por eso no funciona como debe de ser...”

La concepción de “no funciona como debe ser” basada en el no respeto a los lineamientos (contratación, materiales), se apoya a su vez con otras dos apreciaciones docentes relacionadas entre sí: 1) la referencia a su lugar de origen (allá sí funciona) y, 2) las diferencias lingüísticas y dialectales (coexistencia en el Valle de niños mixtecos -de la baja y alta-, zapotecos, triquis).

Para los docentes podría funcionar el subsistema en el Valle siempre y cuando las autoridades, en este caso las locales, se dieran a la tarea de reorganizarlo. Lo relacionado con las propuestas de organización se analizará más adelante; no obstante, se quiere enfatizar la complejidad que adquiere para los docentes el funcionamiento del sistema, porque de fondo lo que se cuestiona es ¿hasta qué punto la autoridad está definida y comprometida con los postulados de la educación bilingüe bicultural?, ¿qué distancia existe entre el discurso educativo y la práctica que al final las autoridades les imponen mediante acciones específicas, como la contratación de maestros no hablantes o el no envío de materiales? No es solamente situar el problema administrativo de contratación y distribución de materiales y en ese sentido, que los docentes “esperen” todo por parte de las autoridades, sino al contrario, los docentes establecen diferentes niveles del

problema. La pregunta central es: ¿cómo puede ser enseñada una lengua con docentes que no la dominan? Este problema se complementa y relaciona con las decisiones del segundo jefe de departamento que opinaba que no debía de enseñarse en lengua indígena; la estrategia oficial seguida indicaba que independientemente de la existencia de un proyecto educativo para la población indígena, veladamente se apoyaban acciones en contra del mismo:

Mo. # 17 "... Y de fondo, está la problemática que, este, hace poco, hace unos años empezaron a contratar maestros mestizos..."

Mo. # 24 "...aquí no se ha llevado a cabo porque por falta de material o de las cosas más importantes ... lo que nos tiene como barrera es que ahora en nuestro sistema educativo indígena han permitido ingresar a maestros no indígenas..."

Ma. # 19 "... las autoridades superiores han metido o han contratado personas que ni siquiera hablan alguna lengua y, esas personas no pueden hacer nada para sacar adelante a los niños..."

Las últimas alusiones hacen referencia también a problemas recientes (1994). A raíz del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992), las autoridades educativas estatales se hicieron cargo oficialmente de la contratación, aunque hacía varios años que el Departamento de Educación Indígena estatal lo venía realizando. Se sabía que los docentes ya no presentaban la prueba de ingreso para demostrar que eran hablantes de la lengua, aunque sí eran indígenas. Cuando a egresados de la Normal Estatal se les presentó como opción incorporarse al sistema educativo adscribiéndolos al subsistema de educación bilingüe, se empezó a crear un malestar entre los docentes indígenas. Un espacio de movilidad social, el subsistema de educación bilingüe, fue cerrándose para los

propios indígenas³¹. Ante esa situación en particular se puede suponer que la perspectiva compartida por los docentes era de oposición a esos acontecimientos y, en ese sentido, los impulsó a actuar en determinada dirección³².

b) Supervisión escolar

Por su parte, la supervisión escolar está identificada con la resolución de conflictos, orientar didáctica y metodológicamente a los docentes, exigir estándares de calidad a los maestros en su trabajo, realizar visitas a las escuelas y hacer cumplir los lineamientos establecidos por la Dirección General de Educación Indígena.

Mo. # 1 "... este maestro (refiriéndose al segundo supervisor de la zona), él trabajó con todos los maestros, no tiene problemas, no falta algún maestro que quiera hacerle problemas pero, estos maestros si no tiene culpa o siempre les habla con la razón, siempre les busca la forma y nadie por más que el maestro quiera y no haya por donde como les dijera es un maestro que sí entiende la razón..."

Mo. # 3 "... no le digo, la supervisión nos exigía antes, si, en las boletas venía en lengua indígena, a ver si el alumno hablaba, si podía, antes de que llegara el profe (referencia al segundo jefe de departamento) pues si nos pedía un avance, ¿qué tanto hemos enseñado a los niños? (...) pedían un informe de qué avance habíamos tenido nosotros, por lo menos..."

Mo. # 5 "... ni siquiera va a visitarnos dentro del aula, para que vea cómo trabajamos, entonces por eso yo, hasta ahorita, pues no me considero que soy malo ni que soy tan bueno, pues ahora sí a la medida ¿no? yo pienso si alguien si yo tuviera una autoridad que vaya a visitarme, por lo menos cada semana o por lo menos cada quince días..."

Ma. # 22 "... nadie me decía nada, ni el supervisor ni nadie de los que se decían ser supervisores aquí, según ellos eran, más o menos veían cómo se iba desarrollando el trabajo, tampoco ellos o sea que yo en el tiempo que llevo trabajando, siento que casi a todos nos dejan a la buena de Dios, si uno sabe, pues saca el trabajo adelante, como uno pueda, por sentido común, por por no sé. Invento uno y sale adelante, pero que nos digan así que uno tuvo una buena orientación por parte de las personas que han tenido más tiempo o por parte

³¹ Otra consecuencia de la federalización fue que se nombrara a un Jefe de Departamento no indígena como había sido "tradición".

³² En 1995 se inició un movimiento de los docentes indígenas para exigir que quienes no lo fueran se incorporaran al otro sistema. A partir de esa fecha se recompone el subsistema y queda integrado sólo por indígenas, el Departamento de Educación Indígena desaparece, y, en su lugar, se establece la Coordinación para la atención a migrantes.

del supervisor, no lo hay todo el tiempo que llevó trabajando...”

Los maestros manifiestan que todas las problemáticas que afectan a la educación son responsabilidad de la administración y de los los administradores, a su vez esta idea se vincula a la consideración de que debe existir una voluntad política decidida y trabajar en la consecución del proyecto. En este sentido, la responsabilidad de la DGEI es no dejarlo en un “intento”, irrealizable por falta de materiales. Es claro para los maestros el juego de desgaste por parte de las autoridades y el poco espacio de negociación que consideran tener.

Otro punto que interesa rescatar, es el relativo a la supervisión técnica pedagógica: las dificultades a las que se enfrentan los docentes en el manejo de los contenidos de planes y programas de la educación primaria. En ellos existe un interés genuino y una demanda constante en relación a la supervisión pedagógica. La preparación inicial (cursos de inducción), y aún la posterior (nivelación pedagógica, bachillerato pedagógico o la licenciatura de educación primaria -UPN-), no los habilita en el manejo en los contenidos pedagógicos necesarios para interpretar los libros e instrumentar un proceso de aprendizaje significativo (superar su “sentido común”). El reclamo se dirige a confrontar su realidad y problemáticas inherentes en el aula con la valoración de una persona, que en calidad de autoridad, consideran, está más preparada. Así, como la supervisión estricta de que el programa se está llevando a cabo. Por otra parte, atisban el conflicto de la educación bilingüe al no contar con el apoyo de la autoridad:

Mo. # 13R “La educación indígena se da en dos casos: lo informal y lo formal. Lo informal se

da en el hogar y en la comunidad, esto es, más difícil que llegue a desaparecer si los padres lo practican; lo formal que se da en las escuelas es más fácil de desaparecer, cuando las autoridades deciden y cuando no existen apoyos de grupos de organizaciones políticas”.

La alusión indirecta a la dependencia de la SEP tiene otro matiz; no habría que olvidar que el interlocutor directo de los docentes, en relación al discurso pedagógico oficial, es la DGEI, instancia identificada y encargada de normar la educación, de emitir los lineamientos de trabajo así como los materiales de estudio.

Para los docentes, el proyecto para el funcionamiento y la operatividad del subsistema de educación bilingüe puede sintetizarse en las siguientes líneas de acción, involucrando a cada uno de los actores:

Maestros

- Solicitar ante las autoridades correspondientes que se dé cumplimiento inmediato a las normas y reglamentos de la educación indígena (Mo. 3, 5).
- Concientizar continuamente a los alumnos de que deben de valorar lo propio y no lo ajeno, y no subestimar su propia cultura o la de sus antepasados (Ma. 1, 5, 10, 11, 12).
- Orientar periódicamente a los padres de familia y comunidad en general para incrementar más la inscripción de niños en edad escolar en las escuelas bilingües (Mo. 1, 5, 12).
- Realizar un estudio minucioso de las demandas, al inicio de cada ciclo escolar, sobre las necesidades y problemas de cada centro de trabajo (Mo. 12).
- Valorar, conservar y rescatar las lenguas y culturas indígenas de los diferentes grupos étnicos establecidos en el Valle, por medio de programas o actos

socioculturales (Mo. 5).

- Formar equipos para instrumentar métodos, técnicas y sistemas de evaluación y acreditación para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos del medio indígena (Mo. 12, 17, 22).
- Buscar la forma de atender a los niños migrantes por las tardes o los que presenten rezagos o que trabajen por las mañanas y no puedan asistir a una educación escolarizada (Mo.12).
- Solicitar ante el supervisor y jefe de departamento de Educación Indígena, la instrumentación de cursos, seminarios y talleres de actualización y capacitación del magisterio indígena sobre la enseñanza de la lectoescritura de las lenguas autóctonas (Mo. 12).
- En coordinación con la supervisión escolar, desarrollar investigaciones de carácter socioeconómico, sociolingüístico y psicopedagógico en la región o en las comunidades de origen indígena, con el fin de establecer las bases teóricas para la enseñanza de una educación bilingüe bicultural (Mo.3, 5, 6, 12, 17, 21, 24).
- Iniciar, desde su grupo cambios, en el plan y programas incluyendo los saberes propios de la comunidad y creando estrategias que lo guíen en la enseñanza de la lengua indígena que es la base de la educación bilingüe bicultural (Todos).

Maestros en relación a los alumnos

- Concientizarlos sobre el valor de su lengua y cultura propia (Mo. 5, 11, 12, 13, 14, 17, 22, 14).

- Participar activamente en las actividades de conservación y rescate de las culturas indígenas, en los eventos que realicen las escuelas (Mo. 1, 4, 7, 8, 12, 13, 14).
- No subordinarse a las características físicas y culturales que presenten los otros grupos (Mo. 10, 11, 14).

Maestros en relación a los padres

- Que participen activamente responsabilizándose en la educación de sus hijos, sin menospreciar su lengua y cultura propia (Mo. 11, 12, 13, 13, 15).
- Concientizarlos sobre qué es una educación indígena bilingüe bicultural para que a su vez lo hagan con sus hijos (Mo. 12, 24).
- Orientar a la familia para seguir conservando su cultura como algo propio y posteriormente valorar la otra como lo ajeno (Mo. 12, 13, 22).
- Que conozcan los objetivos que persigue la educación indígena (Mo. 12).
- Apoyar continuamente las actividades de rescate cultural que organicen los centros de trabajo (Todos).

Supervisión escolar

- Ser una persona que funcione; por un lado como profesionalista y, por otro, como indígena que conoce los problemas y necesidades de los grupos étnicos (Todos).
- Cumplir con su obligación, apoyando, orientando y supervisando las actividades de los docentes (Mo. 1) en la enseñanza de la lecto escritura de las dos lenguas:

la materna y la oficial (Mo. 3, 5, 12, 13,22, 24).

- Planear y programar reuniones con los maestros, directores y padres de familia con el fin de organizar mejor los trabajos educativos (Mo. 5, 12).
- Cumplir con las normas establecidas para no captar a personas no indígenas para el magisterio indígena, respetando así su identidad cultural (Mo. 8, 10, 12, 16, 17, 19, 24).
- Relacionar y coordinar algunas actividades con otras instituciones vinculadas con este subsistema -INI- (Mo. 12).
- Gestionar sobre la creación de plazas de promotores culturales para el rescate cultural como la danza, música, vestido, lengua, gastronomía, formas de organización y todo lo relacionado con las culturas autoctónas -saberes étnicos- (Mo. 5, 12).
- Ubicar correctamente al personal docente en las escuelas de acuerdo a la lengua que se habla en la comunidad (Todos).
- Solicitar ante la DGEI, a través del Departamento de Educación Indígena en el Estado, materiales de apoyo curricular para el medio indígena para cada una de las etnias atendidas, por ejemplo libros, folletos, revistas, etcétera (Todos).
- Propiciar y fortalecer, mediante planes y programas de enseñanza propios de cada etnia, la escritura y lectura en todas las lenguas, en coordinación con instituciones u organismos oficiales como: el INI así como con organizaciones indígenas (Mo. 3, 5, 6, 12, 13, 15, 22, 24).

Jefe de Departamento de Educación Indígena

- Atender las demandas educativas en el estado (Todos).
- Enfrentar los difíciles problemas que se presentan para la educación indígena en el estado (Todos).
- Diseñar y desarrollar planes y programas de desarrollo de atención pedagógica para las escuelas indígenas; de organización unitaria, incompleta y completa (Todos).
- Coordinar, con la DGEI y los Servicios coordinados de Educación Pública, las actividades de los programas de capacitación dirigida al personal docente de cada uno de los niveles educativos (Todos).
- Solicitar, ante la SEP y gobierno del estado y federal, la construcción de inmuebles y equipamiento para cada uno de los centros de trabajo en el medio rural indígena (Todos).
- Visitar periódicamente las zonas rurales indígenas en el Valle para conocer los problemas y necesidades de cada una de las escuelas y de las mismas comunidades (Todos).
- Respetar y dar cumplimiento de los objetivos que señala el Programa para la Modernización (Todos).
- Organizar foros de análisis y discusión sobre los problemas de educación indígena en los aspectos pedagógico, administrativo, lingüístico y social (Mo. 2, 5, 12, 17).
- Buscar la forma, ante las instancias gubernamentales, para el aprovechamiento

de espacios donde las organizaciones indígenas puedan expresarse e intercambiar sus valores culturales (Todos).

En estas líneas de acción se sobreponen diversos aspectos de un proyecto imaginado en y por su práctica docente. Algunos de estos aspectos mencionados se relacionan, a la vez, con su experiencia en la zona tanto en lo organizativo como en el tipo de interacciones que se produjeron en sus primeros años. Pero estas líneas de acción también proyectan la posibilidad de una educación bilingüe mediante la cual los niños y el grupo étnico al que pertenecen, revaloricen su condición histórica, social y cultural.

Por parte de los sujetos, se trata de una clara toma de conciencia en el ámbito educativo bilingüe, presuponiendo espacios de autonomía de la acción docente y, a la vez, de repensar y replantear los procesos escolares, sobre todo el vinculado con la enseñanza de la lengua. Asimismo, presupone una actuación congruente, por parte de los demás actores, en el contexto educativo. Se pugna por un proyecto que trascienda lo escolar, y se constituya como uno de recuperación cultural, mismo que no sólo permita la expansión de la lengua, sino su refuncionalización en los ámbitos comunitario, escolar y aúlico.

Debe señalarse que de fondo subyace la idea de consolidar el trabajo docente no sólo desde una perspectiva organizativa, administrativa, sino también pedagógica. Impulsar no sólo la lecto escritura en lengua indígena sino la incorporación de lo étnico en el saber escolar.

Sin embargo, también debe señalarse que algunas de estas propuestas

expresan problemáticas que tienen que ver con una añeja situación del subsistema. Por una parte, se supone que se rige por políticas educativas diferenciadas de las primarias regulares y por una orientación pedagógica explícita del manejo y uso de dos lenguas y, en la práctica no se distinguen, al menos ni por la utilización de los materiales educativos ni por la utilización de la lengua materna de los alumnos.

En este esbozo de proyecto queda claro la importancia que le conceden a lo socioétnico en el aula, esto es, las particularidades del contexto social, cultural y étnico en el que se desenvuelven que dista de aquel de donde son originarios. De ahí su insistencia en la revalorización de su cultura (el reclamo más constante) y, el rescate de su lengua. Con base en estos dos elementos se conformaría el proyecto bilingüe bicultural.

Sin embargo, el contexto en el que operan les impone proponer acciones administrativas para su funcionamiento. A juicio de los docentes, es necesaria una reorganización de las escuelas, agrupando niños por etnias y por variantes dialectales. La realidad del Valle de San Quintín, muy distinta geográfica y culturalmente a la de su lugar de origen, aunque es factor importante del inadecuado funcionamiento de la institución escolar, no es el definitivo. De igual manera, se demanda una revalorización sociocultural: "no subordinarse por las características físicas o morales que presentan los otros grupos". ¿Hasta dónde la escuela indígena reproduce las circunstancias de subordinación de la sociedad nacional? No se puede negar que el proceso educativo en la escuela indígena está signado en todos los aspectos por el conflicto político, cultural-étnico y lingüístico de la sociedad

nacional.

“La escuela primaria indígena y la escuela bilingüe y bicultural son producto del proceso histórico de la educación indígena” (Varese b: 1983; p. 84), y en ese sentido, los docentes expresan las diferentes orientaciones, tanto a nivel de política educativa como en la actuación de quienes han participado. Esto es, en su elaboración teórico-pedagógica entremezclan una serie de elementos ideológicos, tradiciones pedagógicas (respecto al método de lectoescritura, por ejemplo) y estereotipos escolares (cómo deben ser las escuelas, quiénes deben negociar, cómo deben participar los padres, cómo organizar los espacios, quién debe proponer, etc.), fragmentos del discurso oficial en relación con la educación indígena pero, también, están presentes aspectos que son susceptibles de ser instrumentados en los espacios escolares y comunitarios.

Debe señalarse que la esencia de la institucionalidad gubernamental y su deber ser para con el funcionamiento del subsistema está presente, esto es, ubican a las autoridades centrales como los responsables de la producción; sin embargo, la operación del subsistema debe estar a cargo de los indígenas. El subsistema de educación indígena se visualiza como un espacio propio, ganado y que no debe ser perdido.

Finalmente, lo más sobresaliente del análisis corresponde a las expectativas puestas en la educación, entendida ésta como escolarización; entre más avancen en los diferentes niveles educativos, mayores oportunidades tendrán los hijos de los migrantes indígenas de dejar las labores de los campos de cultivo. La educación,

vista desde esta óptica correspondería a lo expresado por N. Bassols: (la educación) “ha de significar un mundo nuevo que los saque de la condición de enquistamiento, de inhabilidad vital, en una palabras, de carencia de mundo propio, en el que la dominación española los dejó” (Cist. Pos Monroy: 19985; 131)

4.3 Profesionalización

Al interior del subsistema de educación indígena nacional pueden diferenciarse tres categorías de docente: 1) los promotores bilingües (quienes empezaron a funcionar en 1964), 2) maestros bilingües biculturales (con formación normalista) y, 3) personal habilitado compuesto por personas con un mínimo de escolaridad de secundaria, contratados en circunstancias especiales y capacitados por las autoridades educativas³³.

En el caso del Valle, los maestros de la muestra se ubican en la tercera categoría; si bien algunos habían tenido contacto con el subsistema por promotoría o adscripción en su natal Oaxaca, el grueso fue contratado ex profeso para atender la demanda educativa de los asentamientos de los jornaleros agrícolas.

En este sentido la profesionalización, entendida como aquéllos procesos y condiciones que posibilitan o limitan el trabajo docente, estuvo a cargo de instancias

³³ Para el personal del subsistema de educación indígena las oportunidades de acceso a la educación superior han sido contadas; entre éstas se cuenta la Licenciatura en Ciencias Sociales que ofreció el Centro de Investigación e Integración Social (CIIS); la Licenciatura en Etnolingüística que se cursó en el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y la Licenciatura en Educación Indígena que se ofrece por parte de la UPN, programa al cual entra un número restringido de estudiantes; quienes son aceptados deben dejar temporalmente su comunidad para cursar los estudios en el sistema escolarizado. También es importante señalar que existen estudios, los cuales han centrado su objetivo en determinar el perfil del maestro rural e indígena. Cfr. Ducoing, P. y M. Ladesmann. Sujetos en la educación y formación docente. México, CMIE, 1996. P. 105.

oficiales. Se pueden ubicar dos momentos de esta profesionalización: la primera la constituyen los cursos de inducción a los cuales asistieron 22 maestros y la segunda dada por el ingreso de todos ellos al programa de licenciatura dirigido a los docentes en el medio indígena, ofrecido por la Universidad Pedagógica Nacional.

Los cursos de inducción, como primera aproximación a la docencia, son conceptualizados en forma diversa por los actores. Es necesario destacar que no todos los cursos tuvieron la misma duración ni se ubicaron en el mismo lugar. Algunos docentes asistieron a Paracho y a Carapán, Michoacán; unos más a Querétaro y los contratados en el estado (tercer grupo) a San Antonio Necua, Baja California. La duración fluctuó entre una semana (lo mínimo), quince días, tres y cuatro meses (lo máximo). Durante ese tiempo los maestros trataron de ubicar cuál iba a ser su trabajo. Sin embargo, se presentaron casos como el de dos maestras que tomaron el curso para el nivel preescolar y finalmente fueron ubicadas en el de primaria.

Las impresiones y la conceptualización varían en relación con los mencionados cursos; en el fondo está la consideración de que el trabajo en el aula es lo que al final les permitió darse cuenta de la magnitud del encargo.

Mo. # 3 "...estuvimos cuatro meses en Michoacán recibiendo el curso de capacitación (...) llegando (a Baja California) estuvimos 15 días en San Antonio Necua (...) pues cuando entré no tenía nociones de cómo iba a trabajar, nomás los cursos donde me serví mucho ahí fue cómo nos dijeron cómo y todo cómo manejar los programas (...) poco a poco me fui dando cuenta de cómo realmente se maneja un programa."

Mo. #5 "... a lo mejor sí tenía la teoría, pero no la práctica, pero era muy mínimo pues porque el curso que nos dieron fue de tres meses nada más; un mes nos dieron para hacerlo práctico con los alumnos y, lo demás para teoría, que escribe esto, que la psicología del niño de cinco a seis, de seis a siete, nos daban así entonces era una preparación muy ligera..."

Mo. # 10 "... por allá llegaron unas personas de la DGEI, nos impartieron algunos cursos, como

conducirnos en el aula, cuál iba a ser realmente nuestro trabajo en el aula y cómo debíamos desempeñarnos, este, nos hicieron mucho hincapié en que nosotros, pues en la comunidad, íbamos a ser las directrices para que la educación funcionara (...) teorías en cuestión de cantos (sic), teorías en cuestión de lecto escritura, cómo hacerle, cómo conducirnos ...”

Mo. # 14 “... nos citaron a un curso para tener una idea de cómo impartir las clases...”

Mo. # 20R. “Todas esas teorías (dadas en el curso de inducción) las apliqué y al término del ciclo escolar mi decepción fue que ningún niño sabía leer”

La insuficiencia que los docentes consideran en relación con su profesionalización les impuso, de una u otra forma, que empezaran a asistir a diferentes cursos³⁴. Cuando la UPN inició el programa antes referido, los docentes supusieron que iba a ser atendida la necesidad de prepararse, fundamentalmente, en lo concerniente a técnicas didácticas. Estaba ante todo la urgencia de contar con mejores estrategias que les auxiliaran en su trabajo en el aula, pero también está de fondo la reducción de lo pedagógico a lo didáctico; esto es, se espera, como en el caso de la supervisión hacia los maestros, que la enseñanza de una serie de técnicas agilice el aprendizaje de los niños y que le posibiliten al docente una habilitación en la interpretación de los planes y programas, así como que los oriente en cuanto a dinámicas y estrategias didácticas.

Por otra parte, el programa de licenciatura de la UPN, como se anotó anteriormente, tuvo otra intención y, en ese sentido, no cumplió con las expectativas docentes. Además, cuando inició, la mayoría de los docentes que fueron entrevistados, tenían una antigüedad en el subsistema entre seis y ocho años, durante los cuales asistieron a otros cursos, o a medida que iba pasando el tiempo,

³⁴ En el caso de los maestros indígenas contratados con nivel mínimo de secundaria se les condiciona su plaza a que sigan profesionalizándose. Todos los maestros que estaban adscritos en el Valle en 1991 ya contaban, unos con el bachillerato pedagógico y, otros con nivelación pedagógica. Se inscribieron en la primera generación 36 maestros, de los cuales egresaron 32 cuatro años más tarde y de éstos 70% ya está titulado.

sentían que iban adquiriendo mayor experiencia en el manejo de los programas, del grupo, o bien, en la preparación de materiales.

Mo. # 13 "... he asistido a cursos, también para capacitación de maestros, cursos de actualización y, más o menos, me siento, ya tengo una noción de lo que es la educación..."

Mo. # 16 "... durante los diez años que llevo trabajando dentro del sistema, en la misma práctica de los compañeros maestros y, a través de los cursos, he adquirido experiencia de una buena organización y una buena planeación de las actividades..."

Mo. # 18 "... en aquel entonces era estaba más difícil de crear un centro de trabajo, no teníamos ninguna experiencia más que la teoría que nos dieron en el curso, pero ahora en la actualidad a lo mejor hay cambios, yo siento que he obtenido experiencia..."

Mo. # 20 "...saqué a cinco leyendo, los demás fueron fantasmas; en el siguiente año, incluso, saqué todos los niños leyendo ya dije ya me sentí ya dije era si no era maestro ya me hice maestro..."

Por otra parte, cabe señalar que en el trascurso de las entrevistas muchos de ellos hicieron alusión a sus estudios en la UPN: "hemos cambiado desde que estamos en la UPN", "la UPN nos ha servido" , "con las reflexiones de la UPN", etc. Sin embargo, creo, que medió un sentimiento de compromiso institucional. No se insistió mucho sobre este punto en particular durante los encuentros, porque de fondo estaban las expectativas no cumplidas por el programa, discutidas desde un inicio en los cursos; la mayoría de ellos pensaban que habían ingresado a un programa similar al que ofrece cualquier Escuela Normal.

Los diseñadores del programa de la UPN sostienen que la formación dirigida a los docentes del medio indígena ha carecido de una orientación precisa en el tratamiento de cuestiones como "...el conflicto lingüístico y sociocultural, situación que se traduce en problemas pedagógicos al interior del aula, lo cual constituye un obstáculo para que el maestro identifique la importancia de estos elementos para

enfrentar la problemática específica de su práctica docente y contribuir a hacer realidad el reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural del país en el que vivimos" (UPN: 1991; 11). Al contrario, se considera que sí existe un reconocimiento por parte del docente de estos elementos, pero que es interpretado en función de múltiples determinantes (condiciones materiales de trabajo particulares, trabajo pedagógico y relación pedagógica con sujetos específicos); y será el docente el que determinará hasta qué punto se presenta un conflicto lingüístico y en qué basa esa presuposición. Esta interpretación docente se distancia del discurso oficial y por lo tanto, conserva cierta autonomía respecto del mismo. Los maestros "viven" la pluralidad lingüística de manera distinta a cómo ésta es decretada.

Mo. # 6 "No va a ser la lengua, o sea, el conflicto entre las lenguas, que si va a ser indígena o va a ser español lo que va a rescatar a estos grupos de su situación; yo pienso más bien que consiste en el fracaso de la planeación del gobierno para que todos llevemos como ciudadanos mexicanos un nivel de vida estable.."

Por otra parte, llama la atención la opinión que tienen unos de los otros respecto a lo que significó el ingreso a la licenciatura, en el sentido de que para muchos no fue un intento de profesionalización, sino una futura posibilidad de cambio de subsistema; este es, para solicitar una adscripción en el sistema regular. Esto se expresó desde el inicio del programa, cuando muchos cuestionaron el nombre mismo del programa: Licenciatura en Educación Primaria y Educación Preescolar para docentes en el medio indígena. ¿Por qué en el medio indígena?, ¿qué significaba? ¿qué sólo podrían ubicarse en ese subsistema?, etcétera.

Para algunos docentes, parece ser que pertenecer al subsistema significaba una forma de seguirse distinguiendo como indígena, lo cual a juicio de algunos maestros,

los marginaba. Otros hacen la consideración, y esto se vincula a los “grupos de llegada o de opinión”, de que la profesionalización permitiría modificar el estatus de los docentes indígenas, consideración, por parte de algunos, de que al no ser eran como maestros de segunda.

Lo esencial estaría dado por la presencia de tres concepciones complementarias de profesionalización 1) se equipara con el poseer un caudal de técnicas especializadas, pero al mismo tiempo, tener la capacidad de poderlas aplicar de manera eficiente; 2) significa contar con mayores elementos conceptuales que les permitan contrarrestar agudas problemáticas de la educación indígena: deserción (por migración o trabajo infantil), baja eficiencia terminal, fracaso de la escuela, aprendizajes significativos, etcétera; 3) estar en condiciones de expresar una valoración autónoma y crítica de su quehacer, es decir, poseer un caudal de conocimientos teóricos que le permitan orientarse con seguridad en la multiplicidad de situaciones que pueden presentársele en el curso de su actividad (tal y como se expresan en las líneas de acción).

Así como esta perspectiva es compartida sobre las vicisitudes que enfrentaron a su ingreso, las dificultades en la organización y las penurias económicas iniciales; en relación con la profesionalización del docente, se encuentran expresiones que, a su vez, se complementan con aquéllas vertidas en cuanto al deber ser de la educación bilingüe.

Para finalizar este apartado habría que hacer mención que la profesionalización adquiere importancia en el conjunto de la historia personal, académica e institucional

de cada uno de los sujetos, esto es, de su biografía. Es pertinente mencionar que si bien muchos de los docentes ingresaron con el mínimo de secundaria, esto no quiere decir que algunos no tuvieran otro tipo de experiencia académica. De los 24 docentes, por ejemplo, se encuentran tres que concluyeron una educación normalista, de éstos, una en la Escuela Nacional de Maestros. Una maestra tenía estudios universitarios en psicología y tres de bachilleres técnicos; el resto (17) eran los que contaban con el nivel mínimo solicitado.

Por otra parte y en lo que respecta a su historial institucional, como se marcaba en el apartado de historia del subsistema (supra), de los 24 maestros, 23 habían ocupado el cargo de director; de los 24, uno había sido supervisor (por muy corto tiempo), dos delegados sindicales y uno asesor técnico pedagógico. Esta experiencia institucional implica para ellos una profesionalización; el reconocimiento, bueno o malo de su desempeño, les proporcionó conocimientos de los ordenamientos normativos e institucionales.

Finalmente, habría que hacer mención que la profesionalización y, en este caso particular, la terminación de estudios de licenciatura, les posibilitaba acceder a otro nivel dentro del magisterio. Muchos de los docentes, esperaban tramitar su "arraigo", a fin de recibir una compensación.³⁵ Profesionalización significa también una mejora salarial.

³⁵ En el estado de Baja California se les otorga 20% de sobresueldo a los maestros pertenecientes al sistema federal, a fin de compensar e igualar el salario que perciben los docentes del sistema estatal.

3.4 Educación bilingüe

En este último apartado de las dimensiones sobre las perspectivas pedagógicas de los docentes indígenas se pretende, en primer lugar concluir el análisis e interpretación, en el sentido de articular las dimensiones anteriores, así como enfatizar mayormente los referentes pedagógicos que se mencionaron en un inicio. Estos fueron: (a) sujetos en el aula (alumnos) y el tipo de interacciones sociales que se producen, (b) procesos en el aula (resultados), qué tipo de gratificaciones intrínsecas tiene el docente en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje, y (c) lo socioétnico en el aula, particularmente las influencias del contexto social, cultural y étnico en el desarrollo escolar de los niños y la labor del maestro en la comunidad.

Las anteriores dimensiones posibilitaron iniciar la descripción de las condiciones institucionales, laborales y pedagógicas del trabajo docente; además de delinear acciones de una propuesta educativa para la escuela indígena en un contexto sociocultural diferente al de origen de los alumnos y maestros. Posibilitaron también vislumbrar concepciones acerca de las autoridades educativas, de la capacitación y profesionalización, pero sobre todo de las posibilidades que el maestro contempla en el proyecto de educación bilingüe: la recuperación de contenidos étnicos, la refuncionalización de la lengua y un aprendizaje significativo para los alumnos. En cuanto a su quehacer, su perspectiva, en términos de pensamiento, sentimiento y actuación, como una totalidad, se fusiona, en gran medida con las concepciones vertidas acerca de la profesionalización docente. El discurso oficial de lo que “debe

ser” siempre es confrontado con su realidad y las limitaciones que ésta les impuso. Sabedores de “teorías de la práctica” que, consideran, deben de confrontarse hacia fuera, salir del aislamiento que la misma profesión les impone, al trabajar en un espacio que por su misma organización celular implica un esporádico contacto con los otros (docentes-supervisores-autoridades).

A manera de contexto y de ubicar en el discurso oficial cómo se ha concebido al maestro bilingüe que trabaja en una comunidad indígena, se puede señalar que éste se concibe diferente al maestro de la ciudad, principalmente porque la influencia de su trabajo guía las obras que la comunidad desea realizar para su mejoramiento; por esto, se sostiene en su labor y sale más allá de las aulas y trasciende a la vida de la comunidad.

La dependencia encargada de la educación indígena (DGEI) lo expresa como uno de los objetivos del quehacer docente del maestro indígena; asimismo, se espera que la organización escolar que se disponga concuerde con las características, capacidades y tendencias, así como en las posibilidades e ideales de la comunidad. Es decir, la labor del maestro debe ampliar sus horizontes no sólo al espacio de desarrollo más inmediato: el aula, sino al lugar donde ese espacio se establece: la comunidad. En este sentido, las características y clasificación (SEP b: 1988; 28-31) de las escuelas primarias bilingües difieren en cierta medida de aquéllas otorgadas a las escuelas primarias. Por ejemplo:

- Por su función es una institución de educación formal, ya que pertenece al sistema educativo nacional y cuenta con personal docente propio para desarrollar

la actividad educativa.

- Por su ubicación, se encuentra clasificada como escuela de tipo rural, puesto que generalmente se establecen en el campo o zonas alejadas de la ciudad o del medio urbano.
- Por su organización y número de maestros, se clasifican en:
 - unitarias: son aquéllas que están atendidas por un solo maestro, el que imparte la docencia en uno o más grados,
 - de organización incompleta: son aquéllas atendidas por menos de seis maestros o bien que no cuentan con seis grados,
 - de organización completa, se caracterizan por proporcionar la educación primaria en sus seis grados, siendo atendidas por un número suficiente de maestros que está en función del número de grupos existentes en cada grado.
- Por su fuente de sostenimiento, las escuelas primarias bilingües son federales, en virtud de que los recursos para su funcionamiento son dirigidos y administrados por el gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública en cada entidad.
- Por el turno de trabajo en que laboran, se clasifican en:
 - matutinas, son aquéllas que sólo laboran por la mañana
 - vespertinas, son aquéllas que sólo por la tarde imparten las clases
- Por el sexo de los alumnos, la gran mayoría de las escuelas bilingües son mixtas, a ellas asisten niños y niñas.
- Por permanencia de los educandos en las escuelas primarias bilingües:

- de servicio externo, los alumnos sólo asisten a recibir clases y se retiran al término de éstas,

- servicio de internado, los Centros de Integración Social (CIS) tienen esta modalidad; los alumnos viven durante todo el período escolar en el plantel, reciben educación y todos los servicios, además de capacitación en oficios de su interés como: pequeña industria, ganado y agricultura.

- escuela albergue y albergue escolar, son escuelas de concentración, establecidas estratégicamente; los niños viven dentro de estas instituciones de lunes a viernes durante todo el período escolar, reciben educación y demás servicios, además de capacitación en los cultivos y pequeñas industrias.

- escuelas primarias de concentración, éstas están ubicadas en comunidades estratégicas que sirven como centro educativo; a ellas concurren niños de poblaciones circunvecinas que carecen de escuela o de servicio docente hasta sexto grado.

Esta sucinta descripción de la organización y clasificación de la escuela indígena sugiere varias interrogantes: ¿qué significado tiene esta clasificación para maestros y alumnos, según lo dispuesto y establecido oficialmente?; ¿cómo influye esta clasificación en la labor que desempeñan los maestros?; y ¿determina esta misma clasificación las concepciones que tienen los maestros sobre el sistema escolar en el que trabajan?

La investigación educativa de corte etnográfico ha brindado posibilidades de ampliar el análisis, no sólo del significado que adquieren ciertos elementos

(organización escolar, contenidos, clasificación de la escuela, etc.) al interior del espacio escolar (escuela-aula), sino también sobre su influencia en el quehacer docente cotidiano y en las perspectivas pedagógicas sustentadas por los maestros.

Además de este marco de referencia, en el caso particular de las escuelas indígenas, creo necesario subrayar que es importante no perder de vista el desarrollo de la política indigenista instrumentada (discurso indigenista oficial, en cualesquiera de sus vertientes). En primer lugar, porque de dicha política se derivaron concepciones específicas para la educación indígena (como las antes enunciadas), lo que a la larga significó la creación del subsistema de educación indígena, así como el modelo bilingüe bicultural y, en segundo lugar, porque esta diferenciación necesariamente debe incorporar, en el análisis de la problemática, lo étnico y cultural. Pero sobre todo porque la escuela indígena y la escuela bilingüe bicultural se concretiza como una institución constituida social e históricamente, que condensa una multiplicidad de sentidos otorgados, dependiendo de las políticas impulsadas así como del trabajo de muchos de sus docentes, indígenas o mestizos.

Dentro de la dimensión educación bilingüe podemos distinguir diferentes categorías, y considero que el desarrollo de éstas es lo que permite, en gran medida, responder a las interrogantes iniciales de este estudio. Comenzaré este apartado con el desarrollo de la identidad del maestro y el binomio escuela-comunidad.

a) La identidad del maestro y el binomio escuela-comunidad

Bonfil propone ver un grupo étnico como un conjunto estable de individuos que determinan entre sí vínculos de identidad social, a partir de que se asumen como una unidad política (real o virtual, presente o pasada) que tiene derecho exclusivo al control de un universo de elementos culturales que se consideran propios.

En este sentido, la identidad no es atribuible en si, sino es un producto de la relación preexistente del grupo con una cultura propia, que actúa como un núcleo de cultura autónoma, o de matriz cultural, que da sentido al total de los elementos culturales, permitiendo la existencia del grupo como una entidad étnicamente diferenciada (Pérez Ruiz: 1990).

Esta conceptualización alrededor de la identidad étnica importa rescatarla para el análisis de los maestros migrantes debido, sobre todo, a los conflictos a los que se enfrentan en términos socioculturales. En el caso del indígena docente, el espacio propicio para establecer vínculos de identidad cultural ha sido la escuela. Pero las escuelas del Valle no se han caracterizado por su homogeneidad cultural ni lingüística, lo cual no permite que se expresen espontáneamente elementos culturales comunes ni mucho menos que se propicien dentro del ámbito escolar. Por otra parte, el contexto en el que se han desenvuelto profesionalmente les impone una identificación grupal: la de docentes indígenas. De esta manera, se convierten en sujetos indiferenciados independientemente de su etnia. No hay maestros mixtecos, nahuas o purépechas, solo hay docentes indígenas, nuevamente las particularidades culturales étnicas quedan englobadas en una sola denominación.

Para este estudio importa ubicar el concepto que el docente tiene de si mismo, a partir de sus muy particulares condiciones de trabajo, de su profesionalización y de su desempeño docente:

Ma. # 1 "... no somos maestros, estamos fungiendo pero, no somos, no tenemos eso, nos falta muchas cosas, orientación, carecemos de todas esas cosas, un apoyo.."

Mo. # 2 "... somos maestros y significa que estamos enseñando a leer y escribir, estamos trabajando con los programas oficiales que trabaja a nivel república los maestros normalistas, aunque no somos maestros normalistas.."

Consignada anteriormente, estaba la referencia a la diferenciación étnica: soy maestro indígena, lo cual implica el distanciamiento con el "otro", aquel que tiene características raciales diferentes. Aparte de la condición étnica, está presente también la suposición de la ausencia de cierto tipo de profesionalización: la formación docente en el normalismo. Aunque, al final de cuentas, la diferenciación no debería de estar condicionada por estos aspectos, sino por el hecho de que se trabaja con base en un modelo de educación específico: el bilingüe bicultural. Sin embargo, éste se diluye bajo aspectos más inmediatos del quehacer escolar.

Entonces, para el docente indígena ¿qué significa ser maestro? Además de lo señalado acerca del papel gestor que realiza:

Mo. # 5 "... porque es una tarea muy delicada, pues que hay que elevarla pero en orden; además no implica que nada más meterse en el aula y ahí, nomás trabajar sino que prepararse todavía más, por lo menos en lo personal..."

Mo. # 5 "No es encerrarse en las aulas hasta ahí, sino inclusive detectar problemas, inclusive promover campañas de salud, de vacunación en los campos, en las comunidades, inclusive detectar problemas también de porqué los niños no van a la escuela o porqué llegan muy tarde o porqué llegan a veces sin cuadernos..."

Aquí nuevamente remite al deber ser y a los señalamientos en materia

educativa para el sector: la necesaria profesionalización y el trabajo comunitario. En cuanto a la primera: un cúmulo de técnicas, concepciones y bajage teórico; en relación a la segunda, el docente debe enfrentarse a una situación de diagnóstico social y de organización escolar. Una primera reflexión es que la idea de institución escolar le fue dada por referencia empírica y normativa. Debe de existir un espacio específico, diseñado y equipado para llevar a cabo el proceso educativo, de lo contrario, no son ni pueden actuar como docentes; este es un pensamiento y un sentimiento que les viene de la observación de una actuación. Por otra parte, los sujetos de aprendizaje “debían de comportarse” dentro de lo establecido institucionalmente. De igual manera, esta creencia remite a estereotipos: el niño debe guardar un orden, solicitar permisos, dirigirse de alguna manera específica al docente, etcétera.

Mo. #5 “A veces cuando pasaba una hora, eran la diez, las once, entraban a clases; en esa ocasión, los niños no estaban acostumbrados como ahora ¿no? Que se les pide permiso al maestro para tomar agua o para que vayan al baño, en esa ocasión salían en el mismo cuartito pequeñito, salían a la hora que querían, ahorita vengo, salían, entraban a la hora que ellos querían; poco a poquito, a los dos meses, ya hablamos con los padres en una reunión ¿verdad? Cuál era nuestro fin, porque tampoco los padres se acercaban pues mucho, ahí, si no que siempre se aislaban poquito ¿no? O sea, que no tomaban en cuenta, pues yo más que nada, en ese tiempo, en la tarde los visité ¿no? Así iba a comer, después venía en la tarde cuando ellos salían del campo, venía y yo platicaba con ellos y ya uno que otro decía si viene a educarlos, sí queremos que nuestros hijos estudien u que no sean como nosotros ¿no? Posteriormente ya los padres entendieron...”

Un “antes” y “ahora” marca su experiencia docente. Cuando llegaron, no sólo no había espacios instituidos sino que los niños que empezaron a asistir a los improvisados, no correspondían a lo que para los docentes era lo reconocido y aceptado en las escuelas: niños saliendo y entrando, llegando a las once de la mañana, parados, sentados, hablando, etc. El “ahora” es diferente, aclaran, hay

organización, hay escuelas, de diferente organización y modalidad pero están instituidas. Lo primero que hacían los maestros en cuanto ubicaban o les otorgaban un espacio para iniciar las labores pedagógicas era ponerle nombre a la escuela; nombres que no se distinguen de los dados en otros contextos, el único que sobresale es el de Nuun Davi.

Una vez iniciado el trabajo y bajo esa perspectiva, la relación con los alumnos se constituye como el factor principal: ¿qué tipo de interacción es la que se debía de imponer?

Se ha señalado que la preocupación inicial del docente, sobre todo de aquellos que inician su labor, es mantener el control de la clase (Ghilardi: 1993; 74). Los criterios que rigen tal interacción son, sobre todo, la autoridad y la disciplina; a partir de éstos es que se plantea la relación que ha de conducir los trabajos en el espacio escolar. Hacia esa dirección se encaminó el docente. Posteriormente, como los docentes indican, una vez organizadas las escuelas y habiéndose establecido reglas y normas de conducirse en clase, se vio la necesidad de despertar en los niños el interés por la escuela. En relación con los padres de familia, la tarea de convencimiento fue importante, a fin de que mandaran a sus hijos a las escuelas e, independientemente del discurso esgrimido por los docentes para ello, como ya fue mencionado, el que los docentes fueran identificados como indígenas dentro del contexto escolar permitió el diálogo, el cual fue mayor en la medida que los docentes se expresaban en lengua indígena con los padres de familia.

Como se consigna en un estudio:

“Tampoco las interacciones entre enseñante y padres de familia alcanzan en la práctica el nivel de intensidad que se considera conveniente desde el punto de vista teórico. Efectivamente, desde el punto de vista del educador, la relación ideal con las familias consiste en que éstas cumplan una función positiva de apoyo a la actividad docente...” (Ghilardi: 1993; 74)

Es interesante esta observación en el sentido de que alude a otro contexto, a otros sujetos, a otros espacios escolares. A pesar de este continuo intercambio con padres de familia, y de las interacciones sociales en la escuela, lo que perseguían los docentes era mantener lo que para ellos era conocido.

El otro referente de importancia tiene que ver con los procesos en el aula, particularmente con el relacionado con los resultados del aprendizaje. El “ser maestro” se constituye en el reconocimiento otorgado desde fuera, el logro escolar, esto se conforma en una gratificación para el docente, sobre todo mediante los concursos de conocimientos, no sólo por que los distingue de otros maestros, sino que les posibilita una autovaloración del ser docente:

Mo. # 11 “ a veces mis alumnos pues salían un poco regular, no puedo decir muy buena ¿verdad? pero ya después a los hasta los dos o tres años este hace tres años, cuando vi mi trabajo, pues está mejorando mi trabajo, porque porque en los concursos de conocimiento, en los concursos de conocimientos sí, mis alumnos están ocupado lugares de segundo y tercero ...”

Para la mayoría de los docentes, el nivel de conocimientos que alcancen sus alumnos y si éste es reconocido, preferentemente fuera de su zona inmediata de trabajo, les refuerza la creencia respecto a la pertinencia del tipo de estrategias que han estado utilizando en el aula. Los concursos por zona o estatales son el único parámetro que tienen para “medir” su trabajo con otros compañeros.

El tercer elemento de importancia en este análisis es el relacionado con lo socioétnico en el aula y la escuela; esto es, las influencias del contexto comunitario en el desarrollo escolar de la escuela y la práctica del maestro en la comunidad.

Su situación como docente dentro del contexto de la escuela-comunidad, además del trabajo pedagógico desempeñado, le confiere un papel al interior del espacio escolar. Estudios sobre el tema han cuestionado teóricamente la perspectiva de análisis escuela-comunidad por considerarla ahistórica y que no da cuenta de las múltiples determinantes (Mercado: 1989; 48). Aquí este binomio es reconsiderado desde la óptica del discurso docente, la importancia que los sujetos le confieren a la "comunidad" y su vínculo con la escuela.

Por comunidad hacen referencia a los asentamientos en el Valle (colonias y campamentos) de los pobladores originarios del sur, a los paisanos, el nombramiento de comunidad no implica la homogeneización de sus pobladores, al contrario se reconoce la diferenciación social, económica, cultural y étnica y, en este reconocimiento, la escuela se constituye y se diferencia de las restantes (sistema regular).

La escuela bilingüe, más allá de los ordenamientos normativos, para los docentes debe funcionar unida a la comunidad (referencia explícita a los padres de familia), y el docente no debe ceñirse a labores pedagógicas en el aula sino debe convertirse en directriz de la comunidad. En este sentido, el gastado discurso oficial en relación con la función sociocomunitaria del maestro es reinterpretada: trabajo comunitario entendido por solidaridad, en la más amplia connotación del término,

hacia su grupo, hacia sus iguales.

Mo. # 20R "Por esta razón, mis actividades han sido comunitarias, con un sentido de solidaridad, acorde a los problemas de los habitantes de la comunidad".

Hay reconocimiento de la marginalidad indígena, marginalidad impuesta:

Mo. # 6R "Si todos tuvieramos el mismo nivel, no sería necesario ninguna campaña de rescate, es la situación de marginalidad la que nos impone un cambio".

Fue de vital importancia el trabajo que cada docente pudo desempeñar, la poca aceptación inicial por parte de la comunidad inmediata (grupos étnicos), se transformó en la medida que los maestros trabajaban, pero a la vez, este reconocimiento de aceptación se contrapone con el rechazo de la comunidad amplia (el Valle), no sólo hacia la escuela bilingüe misma sino hacia el docente, hacia lo indígena, hacia lo diferente, que peyorativamente los lugareños denominan "oaxaquita". Cualquier diferencia étnica (no importa si son mixtecos, triquis o zapotecos) se diluye en un sólo nombre; así como a nivel nacional cualquier diferencia étnica queda borrada al nombrar "indio", en Baja California queda enmarcada en el "oaxaquita".

La acción del maestro que involucra en la concepción del docente un papel activo en beneficio de la comunidad, fue coartada, manipulada y restringida; se les impuso debido a los "tiempos que corrían".

Mo. # 5 "... dedíquense allá a los niños o sea que nos limitaba mucho (se refiere al dueño del rancho) pues nuestro campo ¿no? Porque educar no nomás no sería las aulas sino que también un montón de cosas..."

Ma. # 22R "En la comunidad se realizan actividades de acuerdo a las necesidades más prioritarias, que van desde el apoyo para gestiones hasta la resolución de problemas".

La lucha por hacer coincidir el trabajo escolar-trabajo comunitario estuvo

mediada por las luchas laborales y por los recursos materiales con los que contaron los docentes; fue muy poco el margen de acción, pero a medida que las problemáticas eminentemente laborales se fueron "solucionando", fueron tomando su curso las de índole comunitaria. En este sentido, el trabajo de los docentes ahora relacionado con las gestiones comunales (introducción de servicios en los asentamientos regulares) siguió siendo solidario.

Por otra parte, la imbricación se da una vez más a través del "tequio", los padres trabajaron por la escuela, organizándose y construyendo espacios: el maestro, en ese sentido, debió retribuir. Se estableció una relación bidireccional del padre hacia el maestro y del maestro hacia el padre en asuntos sólo de la comunidad, esto es, no significó que el padre de familia pudiera interferir directamente en el trabajo del aula.

No hay en todo el discurso una mención específica en relación con la ayuda que el padre pudo haber dado a los procesos de aprendizaje³⁶, sino sólo en el apoyo a la subsistencia de la institución, es lo que espera el docente unidireccionalmente y, por lo tanto, lo atribuye al padre, en su carácter de sujeto social (migrante, jornalero, indígena, monolingüe).

Así, la propuesta oficial de corte comunitario es refuncionalizada; por otra parte, la comunicación escuela comunidad se establece ante todo por el uso y manejo de la lengua, que también adquiere una significación específica en la escuela y, a partir de la cual, el docente fundamenta su perspectiva pedagógica del modelo bilingüe.

³⁶ Hay una aceptación unánime de las condiciones desfavorables que el padre de familia enfrenta, por lo cual no se espera su ayuda en las tareas eminentemente pedagógicas; por lo regular, se encuentra todo el día fuera y la mayoría de las veces es analfabeto.

b) Manejo de la lengua: confianza

Lo interpretado hasta ahora se complementa y resignifica con el concepto de confianza, perspectiva compartida nuevamente entre los maestros bilingües y monolingües en español. Del conjunto de los 24 docentes, sólo tres no hicieron un comentario explícito sobre la confianza que se establece entre quienes se comunican y hablan la misma lengua. Estos tres docentes son quienes afirmaron que la mayoría de los niños son bilingües y que, en última instancia, sólo sería necesario el manejo de la lengua en el primer año.

Ma. # 1 "... siempre he tenido de tercero a sexto, siempre de segundo a quinto, de segundo a sexto, entonces el problema está en primer año (...) aquí hay ventaja porque los niños no hablan el mixteco, son poquitos los que son, ya no hay casi monolingües indígenas, todos son bilingües pero, nosotros lo he hecho con trabajos para recuperar el idioma..."

Mo. # 2 "...a los hijos no les enseñan su lengua su lengua materna, se la están es como se viene suprimiendo (...) de que nosotros enseñáramos el puro idioma, dialectos, no es así por que por decir hoy en día hoy maestros de aquí del Valle de San Quintín o de Sinaloa que no habla ningún dialecto..."

El resto de los maestros, aún aquéllos que declararon no ser bilingües (dos), sostienen que el hecho de hablar la lengua aunque sea en ambientes extraescolares, le da confianza al padre para acercarse al maestro y a la escuela misma. Por último, los docente bilingües sostienen que no sólo el uso de la lengua indígena es necesario en el aula, mínimamente para dar instrucciones, sino que ésta es un factor de confianza y de identidad étnica. Para algunos, es lo único que les queda.

Mo # 5 "... así logramos la confianza de los niños (hablando en mixteco) ... valorar la cultura, pues la lengua más que nada, en este caso, porque si yo en aquel tiempo yo no hubiera hecho caso de preguntas a los niños sobre el mixteco (...) no me va a tener confianza la gente (...)

mediante la lengua tenía que lograr la confianza (...) se puede entender más con la gente hay gente que no habla nada de español muy poquito lo habla entonces que para ahí debe entrar lo que es bilingüe...”

Mo. # 8 “... que hay más confianza la gente sobre todo la gente ve casi todos ven que nosotros dedicamos más tiempo en la educación...”

Mo. # 10 “... por una parte, los maestros que sí hablan su lengua, sí pueden platicar con ellos (...) si el maestro es igual que yo y nos ven con los mismos rasgos físicos como que hay más confianza, como que los niños se acercan más, unas de las condiciones muy particulares que se da en educación indígena...”

Ma. # 14 “... nos comunicamos en la misma lengua (...) platicar en nuestra lengua (...) este como le dijera no hay vergüenza entre unos a otros nos ponemos a platicar...”

Mo. # 16 “... existe un núcleo de los maestros bilingües, son quienes conoce más la forma de tratar a la gente indígena y, sobre todo, son los que saben más la forma de tratar a los niños dentro del salón de clases en su labor cotidiana por la lengua...”

Respecto al manejo de la lengua, los maestros insisten una vez más en el sentido de que la DGEI no respeta los lineamientos de ingreso al subsistema. Muchos hicieron la mención de “yo sí presenté el examen de la lengua”, “ahora ya no se les exige” . Quienes lo presentaron, consideran que les otorga legitimidad a su ingreso. Por su parte, otros “confiesan” que se les permitió ingresar a pesar de no ser hablantes. Del total de maestros, dos no eran bilingües y el resto lo hablaba pero ninguno lo escribía. Este dato es significativo porque a pesar de que algunos maestros conocían los textos producidos por la DGEI para las distintas zonas de Oaxaca, quienes aseguraron haberlos manejado, se restringían a lo expuesto por los materiales. Solo dos aseguraron haber elaborado material didáctico con la finalidad de trabajarlo en clase.

En un reporte de investigación, se apunta que “el origen social de muchos maestros hace operar una actitud contradictoria o compensatoria que se manifiesta en un especial empeño en ‘sacar adelante’ a los niños más necesitados o en una

identificación implícita, al nivel del lenguaje y formas de interactuar que produce mayor confianza entre maestros y alumnos” (Rockwell: 1989; 37)

En el caso de los docentes indígenas, se presenta una identificación (mediante la lengua) además de las formas de interactuar específicas (saludos, intervenciones dentro de la escuela, etc), lo que les ha permitido insertarse en la comunidad formada por gente del mismo pueblo y de otros cercanos. Pero, sobre todo, la lengua les posibilita una identidad, una pertenencia y una concepción del mundo.

El lenguaje posee además un doble carácter, por una parte constituye la esencia simbólica de una cultura y, por otra, es un elemento más de esta última. En este segundo sentido, puede ubicarse a las características funcionales de una lengua. Las funciones de una lengua en un grupo sociocultural determinado constituyen estrategias comunicativas que responden a formas de socialización culturalmente significativas. Así pues el dominio de la estructura de una lengua implica el dominio de sus funciones y viceversa, ya que es precisamente en esa complementación que las palabras adquieren su real significado. Pero, como hemos dicho, la estructura semántica y funcional de una lengua no existe en abstracto sino en relación a una cultura, en cuyo seno, por tanto, la palabra, el habla toda, se recubre de su verdadero sentido semántico y social, es decir sociocultural. Por esto es que, ciertamente todo bilingüismo implica necesariamente el biculturalismo” (DEGI; 1986: 41)

Sin embargo, habría otras consideraciones importantes alrededor del uso, manejo y enseñanza de la lengua, y éstas necesariamente tienen que ver con el aprendizaje de los alumnos. Hasta este momento queda claro y explícito el valor que los docentes le otorgan a la lengua indígena y a su refuncionalización en la comunidad y en aula, lo cual no significa que los procesos escolares hayan estado sujetos al manejo de las dos lenguas.

En este orden de ideas, el concepto confianza adquiere un significado preciso, es el elemento central mediante el cual pueden ser interpretadas las intenciones educativas. María Bertely menciona que la confianza entre niños y docentes, y

añadiría entre docentes y padres, “ha sido interpretada como el fundamento de la legitimidad escolar y sus intenciones y se constituye, entre otras cosas, a través de lo que Erickson denominó ‘fenómenos existenciales’ emergentes y negociados dentro de los encuentros cotidianos en las escuelas” (1990; 56).

La confianza es clave para el desarrollo de las tareas pedagógicas, es el elemento definitorio de la escuela indígena y es parte de la identidad indígena. No obstante, para algunos la lengua también significa la marginación, el menosprecio, el hablar un dialecto. Pero otros docentes van mucho más allá de interpretar la situación de la escuela indígena como un conflicto lingüístico:

Mo. # 6R “ Y no va a ser la lengua o sea el conflicto entre las lenguas, que si va a ser indígena o va a ser español o en x lengua, lo que va a rescatar a estos grupos de su situación (...) consiste en el fracaso de la planeación del gobierno para que todos llevemos como ciudadanos mexicanos llevemos un nivel de vida más estable.”

Así como lo expresó un maestro en el sentido de que la propuesta bilingüe depende de la voluntad política de las autoridades, la cuestión del funcionamiento del subsistema y su propuesta de rescate de la lengua, se vincula más con condiciones socioeconómicas y de participación política en la sociedad nacional.

No se puede dejar de mencionar que en el caso de la población indígena, la adquisición del español ha conllevado un grado de conflicto, mismo que se ha traspasado a la escuela. “El lenguaje es la base de la capacidad reflexiva del alumno en la adquisición del conocimiento” (SEP a: 1987; 43) y, en ese sentido, es mediante su uso que el alumno puede comprender y generar otras expresiones del pensamiento. Si el niño aún no ha desarrollado un sistema lingüístico, se pone en

riesgo su competencia comunicativa. Por ende, el aprendizaje de una segunda lengua en esas condiciones suele ser memorístico, poco significativo e incidental, como lo dejara consignado M. Sáenz desde 1927.

Los docentes, a pesar de estar en contra de las directrices que reciben por parte de las autoridades, en función de los reportes que deben entregar y, sobre todo, por el ritmo que se les impone, las acatan de una u otra forma, al menos en el uso de los programas y libros de texto nacionales. En este sentido, su organización escolar tiende a desarrollarse a partir de las actividades propuestas. Y si bien pueden cuestionar algunos de los contenidos (sobre todo aquéllos relacionados con las ciencias sociales), no se da de manera tácita la incorporación de contenidos étnicos³⁷. También cobra relevancia el hecho de que la lengua de maestros y alumnos no sea común. En el Valle coexisten miembros de diferentes grupos (mixtecos, triquis, zapotecos, nahuatl, totonacos, purépechas) y, aunque el grupo mayoritario sea el mixteco, no todos son de la misma región (dentro de la lengua mixteca se dan variantes dialectales).

Es de suponerse que la tendencia es hacia la enseñanza del español, aunque ésta sea limitada, debido a que el dominio del mismo que tienen los docentes también lo es. La escuela, como institución social, cumple su función, iguala a los niños indígenas, a través de la lengua: el español, sin importar los efectos psico y sociolingüísticos. Los maestros, en un inicio, pueden acceder mediante la confianza a padres y alumnos, la lengua como el reconocimiento de igualdad y de identidad,

³⁷ Un maestro hizo una mención en el sentido del conflicto que le implicaba hablar sobre la revolución mexicana y decir que había sido un movimiento que había cambiado las circunstancias de vida de muchos mexicanos, cuando la realidad de los niños a los que enseñaba les decía todo lo contrario. El se preguntaba ¿cómo lo explico? ¿Cómo lo enseño?

pero la escuela, el trabajo organizativo, la labor docente se impone y se convierte en la instancia portadora del idioma nacional, y su responsabilidad como tal queda reconocida, aunque no por ello, para muchos otros sea totalmente aceptada.

c) Educación indígena: el membrete

Concebida como un “nombre”, “sello” o “membrete”, el modelo de la educación bilingüe no funciona en el Valle “como debería”. Esta denominación unánime se avala por la experiencia de los docentes, les hace suponer que son muchos factores que afectan el funcionamiento y su existencia misma como modelo diferenciado del sistema regular.

Ma. # 23R “La educación podría llamarse bicultural, pero bilingüe una mínima parte de ella, el dominio que yo tengo de la lengua no significa que dé una educación bilingüe en su totalidad”.

Desde interpretaciones particulares los maestros explican este “no funcionamiento”, entre éstas, se distinguen:

- El hecho de que las autoridades no respetan los lineamientos de especificidad.
- El que autoridades locales no exijan el uso y manejo de la lengua.
- La ausencia de medidas específicas para dar una solución a lo heterogéneo de los grupos escolares (variantes dialectales).
- El que estén ubicados en San Quintín.
- El bilingüismo por parte de los alumnos, anterior a su ingreso a la escuela lo que no justifica, entonces, el asistir a una escuela bilingüe.
- El monolingüismo en español de los alumnos y maestros (contratados debido a

que no respetan los lineamientos de la DGEI).

- Por ser un intento y no una voluntad política que posibilite la elaboración y circulación de materiales pedagógicos.

El maestro expresa en todas estas condicionantes el conflicto en el que se encuentra como profesional adscrito a un sistema, como integrante (identificado en mayor o menor medida) de un grupo étnico y como representante de una institución social: la escuela. En este sentido, se les impone explicitar una posición sobre la educación bilingüe; su acuerdo o desacuerdo con el modelo.

Como se mencionó anteriormente, en la medida en que se involucraban en su trabajo fue necesario tomar una posición pedagógica y política respecto de la educación indígena, a la profesionalización y responsabilidad que tenían en el ofrecimiento de la educación bilingüe bicultural. Se sostiene que el “sentirse maestro” mediante el trabajo organizativo inicial pasó a un segundo plano, se les impuso, ante sus problemas como grupo específico en el magisterio, la conciencia de ser maestro indígena, pero las ideas, creencias y, en consecuencia, las acciones respecto a la educación bilingüe ya no se constituyen como una perspectiva compartida; al contrario, el razonamiento de algunos docentes expresa resistencia al modelo.

Ma. # 1 “... decimos bilingüe ya más por costumbre ...”

Mo # 2 “.. existe esa contradicción en lo que respecta a educación indígena, no se emplea sino nada más es una ... que se puede decir, un este, una forma de tener membrete (...) Hoy en día, sabemos que la educación bilingüe no existe, vuelvo a repetir: a los niños se les está dando la enseñanza aprendizaje pero basado en los materiales que nada tienen de bilingüe bicultural..”

Mo. # 6 “.. desgraciadamente, educación bilingüe a nivel nacional ha sido manejada por el gobierno, controlada por el gobierno y está dado por los intereses del mismo gobierno, es por esa razón que no se ha podido dar una educación bilingüe...”

Mo. # 11 "...sí hay escuela bilingües, muchas gentes ¿verdad? Ha escuchado eso de escuela bilingüe pero realmente no se puede este funcionar..."

Mo # 12R "Creo que no se ha llevado a cabo a nivel nacional, no se ha llevado tal como debe de ser, a lo mejor de nombre lo tiene educación bilingüe bicultural."

Mo. # 16R "El subsistema de educación bilingüe bicultural está bien, lo que quiero es que todo se cumpla y no esté de nombre, es cierto que no funciona como debe de ser."

Como se anotó, en la incorporación de los docentes al subsistema se han conjugado varias condicionantes, pero una vez adscritos e identificados como docentes indígenas, sus inquietudes en torno a lo pedagógico escolar han diferido y se han contrapuesto con las de otros integrantes del subsistema; no se constituyen como un sólo grupo, al contrario, se afirma que al menos se identifican dos perspectivas y cada grupo adherido a ella tiene iniciativas propias y adeptos. En este sentido, están a favor de la propuesta bilingüe en su conjunto, o bien hay quienes consideran incorporar sólo algunas modificaciones o adecuaciones a fin de trabajar con un mínimo de eficacia al interior del subsistema; en ningún momento, debe señalarse, se nombran partidarios de la desaparición del subsistema. La discusión se centra en el uso o manejo de la lengua.

Indicios en el material de análisis (Mo. # 12) "Yo soy uno de los que no está de acuerdo que se dé una educación únicamente en español" , muestran al interior del grupo, el desacuerdo que nos propone, primero tres interpretaciones, que se agrupan en dos perspectivas:

- Resistencia de los docentes al uso y enseñanza de la lengua (no es necesario debido al bilingüismo de los niños)
- Resistencia de los padres al uso y enseñanza de la lengua (a juicio de los

docentes, quienes a su vez son padres de familia)

- Empeño de los docentes en el uso y manejo de la lengua en el aula (aunque sea mínimo) a fin de evitar que los niños sean violentados (experiencia de algunos que fueron catalogados como niños de lento aprendizaje durante sus estudios básicos).

Así, encontramos a:

- 3) Quienes se declaran a favor de la propuesta bilingüe, pero señalando la necesaria reorganización de los contenidos étnicos (debido a las características regionales), y esta proposición la hacen en función de la identidad cultural y la necesidad del uso de la lengua en el trabajo pedagógico.
- 4) Quienes creen y afirman que no es viable la propuesta debido a que los niños o son monolingües en español o son bilingües, que no hay conflicto lingüístico. Los padres, insisten, se oponen y resisten a la escuela indígena y a lo que ésta significa. Sin embargo, aunque no haya razón para la educación bilingüe no implica su desaparición.

Estas perspectivas encontradas tienen fundamento en su experiencia y en su saber. Puede señalarse que el discurso pedagógico de los docentes no se constituye en uno solo, sino que en éste entran en juego perspectivas compartidas y no compartidas. Sin embargo, estas perspectivas le otorgan una sustancia propia al discurso que lo diferencia del oficial. En conjunto, aún con sus desacuerdos, las ideas expuestas y las acciones que posteriormente realizaron les confieren un

sentimiento interno de pertenencia y de sentido externo de otredad.

Finalmente, habría que enfatizar que no se trata sólo de operativizar con mayor eficiencia el sistema; porque esto no será posible mientras no se comprenda cómo se expresa el rechazo de los docentes a la forma en que ha sido impuesta la educación bilingüe y que en este rechazo se pueden encontrar posibilidades de emancipación y transformación de esos espacios educativos.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Se enunciarán los objetivos del estudio con la finalidad de no romper la estructura del documento y reiterar que el análisis de las dimensiones y categorías lo permitió la metodología utilizada para buscar una comprensión holística, total del fenómeno. Así, en el inicio, como un primer nivel analítico, se pretendió:

- Comprender y significar cómo había permeado el discurso oficial en la construcción de las perspectivas pedagógicas de los docentes indígenas.
- Los factores o procesos que le otorgaban sentido a su trabajo pedagógico y cómo valoraban el mismo.
- La opinión que les merecía la propuesta bilingüe bicultural.

Posterior a la lectura de las entrevistas a profundidad fue necesario ampliar estos objetivos y dar cuenta de lo que, a juicio de los docentes, también era sustancial:

- La transmisión de los contenidos.
- El manejo y uso de la lengua.
- Su visión de lo indígena.

Para dar cuenta de lo anotado fue necesario distinguir tres momentos. El primero correspondió a la conceptualización del discurso oficial en dos vertientes: el educativo, pero sólo aquel dirigido a las poblaciones indígenas y, el indigenista, expresado, sobre todo, por las concepciones en torno a las minorías étnicas. Para ello, fue de suma importancia la revisión de los lineamientos político-educativos y el análisis de las prácticas indigenistas. Analizar la lógica de ambos discursos tuvo el objetivo de ubicar el contenido y la forma de las expresiones gubernamentales a fin de reconocer, posteriormente, las apropiaciones del

mismo por parte de los docentes indígenas.

Mucho se ha modificado en las directrices gubernamentales desde el proyecto de identidad nacional delineado por Gamio. La elaboración teórica de Aguirre Beltrán referida a las regiones de refugio posibilitó la política integracionista que operó en nuestro país por décadas pero, de igual manera, la crítica de González Casanova desde la esfera sociopolítica permitió un debate más amplio y a fondo de las condiciones de existencia de los grupos indígenas. El indigenismo de participación instrumentado desde el gobierno propuso el desarrollo y fortalecimiento, en forma simultánea, de la producción material y de las culturas particulares de la población indígena, postulando que éstos se darían a partir de una decisión razonada y autónoma de las propias comunidades en un marco de participación organizada. Lo anterior indica que ha variado, sin duda, las concepciones alrededor de las etnias: desde la política integracionista hasta el etnicismo de participación; sin embargo, lo que adquiere significado son los contrasentidos de las acciones impulsadas.

De manera paralela, también fueron planteados cambios en el ámbito escolar: de las promotorías indígenas se pasó a la constitución de subsistemas de educación bilingüe bicultural conformado por maestros que, en su mayoría, se han profesionalizado dentro de las instituciones formadoras de docentes (Universidad Pedagógica Nacional).

El segundo momento fue conceptualizar a las perspectivas, entendidas éstas como aquel sistema de creencias mediante el cual tratan de representar y explicar la realidad en la que operan. Así, se tuvo la posibilidad teórica de entender un fenómeno educativo en particular y no sólo contar con una explicación en términos de que, debido a la escasa o nula formación de los docentes, el sistema de educación bilingüe no opera con la calidad requerida y que el problema reside en el docente y su falta de preparación o profesionalización. La inoperatividad del subsistema, según los diagnósticos oficiales, recae

en procesos de baja calidad y en situaciones de índole administrativa pero desde la lógica de los actores, se invierten algunas consideraciones; en este punto se basa la relevancia del estudio desde el paradigma cualitativo.

Además, el análisis del material protocolar vinculado al análisis de lo cultural, permitió entender las prácticas y sentidos que le otorgan los grupos subordinados (grupos étnicos) a su quehacer cotidiano y, significar las perspectivas pedagógicas ya que "...en la conducta de los grupos subordinados hay momentos de expresión cultural y creativa cuya forma está dada por una lógica diferente, sea existencial, religiosa o de otra índole" (Giroux a: 1992; 145).

Entender esta lógica diferente y no situar el trabajo pedagógico de los docentes indígenas como un proceso inconcluso de formación, permite redimensionar toda la dinámica de la que son objeto los docentes en tanto destinatarios de un discurso pedagógico e indigenista oficial.

Pero, el docente indígena, además de apropiado, ha recortado y reconstruido fragmentos del discurso oficial. A partir de esta premisa, indagar sobre cómo valoran el trabajo que realizan, qué importancia le otorgan al proceso educativo y qué percepción tienen del modelo bilingüe, permitió un acercamiento al trabajo y a las prácticas pedagógicas de los docentes.

El tercer momento lo constituyó el procedimiento metodológico. A partir de ubicar en el material protocolar las dimensiones y categorías, se analizaron y extrajeron los referentes pedagógicos sobre los cuales los docentes basan su labor. Estos tienen que ver con (a) sujetos en el aula (alumnos) y el tipo de interacciones sociales que se producen, (b) procesos en el aula (resultados), qué tipo de gratificaciones intrínsecas obtiene el docente en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje, y (c) lo socioétnico en el aula,

particularmente las influencias del contexto social, cultural y étnico en el desarrollo escolar de los niños y la labor del maestro en la comunidad.

Estos tres referentes son los que posibilitaron la lectura pedagógica del material protocolar y permitieron encontrar aquellos elementos diferenciados de los enunciados en el discurso oficial. También, mediante éstos se establece una lógica y una dinámica de comunicación y de relación pedagógica entre maestro-maestro, maestro-alumno, maestro-padre de familia, maestro-autoridad.

A mi juicio, mediante la articulación de las dimensiones y de los referentes, puede darse cuenta de aquellas perspectivas que comparten los docentes, así como en qué consisten; cuál es el sistema de creencias que le posibilitan al docente representar, operar y explicar su realidad, su contexto educativo, su acción en el aula.

En el caso de este estudio, los cuestionamientos en torno a las perspectivas deben ser contextualizadas, en tiempo (al inicio del subsistema) y lugar (campos migrantes en San Quintín). No todos los docentes indígenas ingresaron en circunstancias similares; la biografía personal, laboral y académica incide de manera diversa en la perspectiva pedagógica sobre la cual operan en la práctica y bajo la cual la entienden, la conceptualizan y la transforman.

Las condiciones históricas particulares son fundamentales para comprender la acción del sujeto en términos de estructuración de la experiencia con base en la cual sustentan sus perspectivas. Las perspectivas son específicas de una situación, y nacen como respuesta a una presión institucional (discursiva o material). En otras circunstancias o momento histórico particular los sujetos docentes desarrollarán otras con diferente significación.

Lo que resulta importante es llevar el análisis de los conceptos y razonamientos empleados por los mismos actores. Pero en esta conceptualización "No debe confundirse la

descripción con el relato, que no rinde cuentas de la naturaleza interna de las cosas, sino que las expresa, mientras que la descripción, por estar basada en una presuposición hermenéutica, constituye un modo de presentación que, al mostrar su reglamentación interna, permite captar su sentido” (Coulon: 1995; 52).

Se partió de suponer que:

- Los docentes se habían incorporado al subsistema de educación bilingüe bicultural de manera diversa; su formación había sido heterogénea y sus inquietudes podían no ser convergentes en torno a lo pedagógico-escolar.
- Los docentes no conforman un grupo monolítico³⁸, por el contrario, pueden coexistir diferentes perspectivas al interior del grupo de docentes indígenas, las cuales pueden favorecer o no la existencia del subsistema indígena.

Para su indagación y respuesta había que preguntarse ¿Quién es el maestro indígena? El criterio de selección de ingreso al subsistema ha estado dado por ser hablante de la lengua del grupo al que atenderá. Posteriormente, una vez ya en servicio, se les ha solicitado la profesionalización; esto es, se han abierto espacios académicos para que “completen una preparación”. No obstante, estos espacios no han sido una concesión generosa por parte de las autoridades educativas; en algunos momentos ha sido una respuesta a demandas provenientes desde la organización indígena.

La inicial preparación se inicia con los cursos de inducción a cargo de las autoridades educativas; el esquema bajo el cual se imparten, no se distancia de aquel que recibe el maestro normalista; esto es, se plantea como una formación preparatoria a la actividad

³⁸ Giroux comenta en su crítica a los modelos de ciencia social que la racionalidad hermenéutica está fundamentada en la lucha para liberar los conceptos de significado y experiencia de su noción ‘fossilizada’ de objetividad. Y continúa “La racionalidad hermenéutica no toma como punto de partida a la producción de conocimiento monolítico, sino que tiene un interés profundamente asentado en comprender los patrones de interacción comunicativa y simbólica que dan forma al significado individual e intersubjetivo. En vez de enfocarse en o tomar por hechas las formas de conocimiento a priori, su interés constitutivo reside en la comprensión de cómo las formas, categorías y supuestos por debajo de la textura de la vida cotidiana contribuyen a nuestra comprensión de cada uno y del mundo que nos rodea”. Cfr. Giroux, H. Teoría y Op. Cit. p. 233

docente: adquirir conocimientos y modos de razonamiento de las áreas a enseñar, reorganizar ese saber e iniciarse en la didáctica; también se adquieren conocimientos sobre el desarrollo del niño, etcétera. Toda clase de nociones, igual número de habilidades, lo cual no será suficiente para enfrentarse a la práctica, entonces, a futuro, será necesario un reciclaje o perfeccionamiento.

En este sentido el discurso oficial enfatiza lo que debe hacer el enseñante, lo que debe saber y lo que debe ser, pero el estudio reveló que, en la práctica escolar y debido al proceso de selección, ingreso y adiestramiento, pasaron de un momento de “sentirse maestros”, debido en gran parte al desarrollo de actividades de índole administrativa y de gestión, a “ser maestros”, lo cual implicaba que obtenían resultados medibles y contrastables en el aula: los alumnos aprendían a leer y escribir.

Para los docentes indígenas adquirió importancia su formación en función de resultados contrastados. Pero el reconocimiento debe venir desde fuera, tanto de parte de las autoridades educativas como por aquellos procedimientos instaurados en el sistema educativo (los concursos de conocimientos por zonas y estatales). Ambos les brindan un parámetro para su labor docente. En el caso del primer reconocimiento, este es inexistente y en cuanto al segundo, sólo aquellos que atienden los grados superiores del nivel primaria pueden acceder.

Las autoridades educativas, conceptualizadas en dos instancias (Departamento de Educación Indígena y supervisión escolar) no operan según las expectativas docentes, sobre todo, por no responsabilizarse de los lineamientos del modelo bilingüe bicultural y por no acatar los criterios del ingreso (ser indígenas y ser bilingües). En el caso de la supervisión escolar, argumentan, se ha mantenido al margen de la orientación didáctica y metodológica de los docentes.

El primer acercamiento al trabajo docente (de gestión administrativa) constituyó la base para estructurar concepciones teóricas y perspectivas pedagógicas; debido a las graves carencias bajo las cuales iniciaron su labor tanto materiales como del orden técnico-pedagógico, los docentes retoman el trabajo comunitario como imprescindible. Fueron ellos quienes fundaron el subsistema “sentirse maestros” implicó, en primera instancia, una labor fuera del salón de clases. De ahí que a lo largo de ese proceso refuncionalicen el vínculo escuela-comunidad, promovido por el discurso oficial. Para los docentes, las particularidades del contexto social, cultural y étnico en el que se desenvuelven que dista de aquel de donde son originarios les impuso el trabajo comunitario pero en términos de solidaridad para con sus paisanos.

Los docentes pugnan por un proyecto que trascienda lo escolar, y se constituya como uno de recuperación cultural, mismo que no sólo permita la expansión de la lengua, sino su refuncionalización en los ámbitos comunitario, escolar y aúlico. Debe señalarse que de fondo subyace la idea de consolidar el trabajo docente, no solo desde una perspectiva organizativa administrativa sino también pedagógica.

En los inicios le otorgaron mayor importancia a lo material que a los procesos del aula. Por otra parte, al conceptualizar a la educación indígena como un proyecto inconcluso por la falta de voluntad política de las autoridades educativas les impone una serie de consideraciones para su operación, entre las más importantes, el que sea un espacio de y para indígenas. Finalmente, al conformarse el subsistema con maestros adscritos, quienes estaban a su vez en proceso de formación, son recuperados una serie de factores que intervienen en el modelo bilingüe y que posibilitan acciones específicas al interior del aula.

En este sentido, establecen un “antes” y “ahora”, tiempos que marcaron su experiencia docente. Cuando llegaron, no había espacios instituidos, los niños asistieron a

clases en lugares improvisados, no atendían a las peticiones de orden y disciplina de los docentes³⁹. Estas circunstancias más las consideraciones de los padres de familia que, al desconocer el subsistema, sostenían que “no eran escuela a las que asistían sus hijos” se modificaron a lo largo de los años. El “ahora” es diferente, aclaran, se fundaron escuelas, existe organización y son reconocidas por la comunidad amplia (el Valle). Además, la mayoría se encontraba estudiando la licenciatura en educación primaria y eso les confería otro estatus.

A partir de este momento, los maestros sustentan una construcción teórico pedagógica en relación con la educación indígena y hacia ellos como grupo subalterno. Los docentes cuestionan el discurso oficial, ya que sostienen que ha sido incapaz de normar la práctica pedagógica, una tarea imposible al no contener el mismo subsistema las condiciones materiales y de trabajo pedagógico para desempeñar su labor, pero de mayor importancia son las líneas de acción que establecen. Para entender/comprender las acciones, tenemos que vincular las conductas descritas por los sujetos con las intenciones que les permitieron interpretar y negociar su realidad.

Los problemas educativos que enfrentaron les impusieron una manera diferente de concebirlos. Su formación inicial y experiencia les permitió reformular y analizar los planteamientos oficiales, la educación bilingüe como un membrete impuesto desde la oficialidad, y vincular este membrete con sus condiciones de marginalidad como grupo étnico. El discurso oficial no puede ser considerado como omnipotente, en tanto no ocupa todos los espacios de acción del sujeto destinatario; al contrario, el sujeto docente formula explícitamente otros elementos que deben ser incorporados al análisis para comprender la

³⁹ Es difícil sustraerse de lo que la escuela significa; su esencia radica en la imposición de significados, en este sentido, fue difícil para los docentes comprender por qué los niños no “atendían” a esas formas de interacción. Sin embargo, otras más que rechazadas fueron negociadas: la atención a los padres, las salidas “con permiso del profesor” continuaron, etcétera.

realidad educativa indígena. Sin embargo, el docente si incorpora fragmentos del discurso oficial, el más significativo es el valor concedido a la educación, en términos de superación y como única vía para sacarlos de su ancestral atraso.

No obstante lo anterior, en conjunto la postura del docente puede ser conceptualizada como de oposición pero que es producto de valores contradictorios y de contrasentidos.

Al interior del gremio indígena existen “grupos de opinión” y eso implica la elaboración de perspectivas no compartidas, en las cuales están presentes:

- una declaración a favor de la propuesta bilingüe, señalando la necesaria reorganización de los contenidos étnicos (debido a las características regionales y a las diferencias dialectales), y esta proposición la hacen en función de la identidad cultural y de la necesidad en el trabajo pedagógico del uso y manejo de la lengua, lo cual implica la recuperación de su cosmovisión cultural,
- una posición en contra, en tanto que es inviable la propuesta debido a que los niños o son monolingües en español o son bilingües, por tanto no hay conflicto lingüístico que imponga la escuela bilingüe, lo cual a su vez no indica que ella deba desaparecer.

Establecer estas dos perspectivas sobre las cuales operan los docentes no es sostener que son grupos que se oponen, sino es una combinación de supuestos radicales y conservadores y que éstos pueden ser objeto de ulteriores reinterpretaciones: redefinir nuevamente una situación en función de presiones institucionales. El acuerdo, al final es la no desaparición del subsistema, pero éste debe ser cualitativamente diferente al actual en organización, administración y operación.

Dentro de la declaración a favor se encuentra la concepción de “no funciona como debe ser” basada en el no respeto a los lineamientos (contratación de personal, materiales que no son distribuidos, etc.) y ésta, a su vez, se apoya en otras dos apreciaciones docentes

relacionadas entre sí: 1) la referencia a su lugar de origen (allá sí funciona) y, 2) las diferencias lingüísticas y dialectales (coexistencia en el Valle de niños mixtecos -de la baja y alta-, zapotecos, triquis).

Para los docentes podría funcionar el subsistema en el Valle siempre y cuando las autoridades, en este caso las locales, se dieran a la tarea de su reorganización; se quiere enfatizar la complejidad que adquiere para los docentes el funcionamiento del sistema. Porque de fondo lo que se cuestiona es ¿hasta qué punto la autoridad está definida y comprometida con los postulados de la educación bilingüe bicultural?, La pregunta central es ¿cómo puede ser enseñada una lengua con docentes que no la dominan? No es solamente situar el problema administrativo de contratación y distribución de materiales, y en ese sentido, que los docentes “esperen” todo por parte de las autoridades, sino al contrario, establecen diferentes niveles del problema.

Podría considerarse que la idea de fondo es responsabilizar a la administración y a las autoridades en la materia de todos los males que afectan a la educación, pero al vincularla a que debe existir una voluntad política decidida a llevar el proyecto adelante, la interpretación es modificada: la educación bilingüe no puede ser vista como un campo neutral. Para los docentes la condición étnica tiene relación con los problemas educativos que enfrentan. Reconocen que es poco el espacio de negociación que se les concede, entendido éste como las “...condiciones materiales e ideológicas -tanto de dentro como de fuera de la escuela- que contribuyen a la pasividad e impotencia de los maestros” (Giroux b: 1993; 265) mismas que se vuelcan hacia el establecimiento de líneas de acción específicas (vid. supra, p. 141), algunas de ellas planteadas con una visión crítica y, otras, dentro de la esfera de la normatividad fundamentada en el discurso oficial. Lo anterior nos remite al punto señalado: se combinan ideas radicales y conservadoras. Si bien el discurso oficial no

se impone y ocupa todo el espacio en el que opera el docente, ciertos elementos que lo componen han permeado en lo que el docente expone como discurso, pero que en conjunto, se considera alternativo al primero. Entre las líneas de acción antes mencionadas vale la pena señalar nuevamente las siguientes:

- El necesario desarrollo de investigaciones de carácter socioeconómico, sociolingüístico y psicopedagógico en la región o en las comunidades de origen indígena, con el fin de que permita establecer bases teóricas y metodológicas para la enseñanza de una educación bilingüe bicultural (Mo.3, 5, 6, 12, 17, 21, 24)
- Proponer, desde la perspectiva del grupo étnico, cambios en el plan y programas incluyendo los saberes étnicos de la comunidad, y crear estrategias que lo guíen en la enseñanza de la lengua indígena, base de la educación bilingüe bicultural (Todos).
- El maestro debe orientar a la familia en cuanto a seguir conservando su cultura como algo propio y posteriormente valorar la otra como lo ajeno (Mo. 12, 13, 22)
- La autoridad educativa debe de ser una persona que funcione, por un lado, como profesionalista, y por otro, como indígena que conoce los problemas y necesidades de los grupos étnicos (Todos)
- La autoridad debe cumplir con las normas establecidas para no captar a personas no indígenas para el magisterio indígena, respetando su identidad cultural (Mo. 8, 10, 12, 16, 17, 19, 24)⁴⁰
- Ubicar correctamente al personal docente en las escuelas de acuerdo a la lengua que se habla en la comunidad (Todos)
- Solicitar ante la DGEI a través del Departamento de Educación Indígena en el Estado,

⁴⁰ Como se mencionó en otra cita en 1995 se movilizaron los maestros indígenas con la finalidad de que se le diera cumplimiento a este lineamiento. Posterior a las negociaciones entre autoridades y docente indígenas todos los maestros no indígenas salen del subsistema. La lectura del movimiento por parte de los maestros mestizos fue que los indígenas actuaron de manera racista.

materiales de apoyo curricular para el medio indígena para cada una de las etnias atendidas, por ejemplo libros, folletos, revistas, etcétera (Todos)

- Propiciar y fortalecer mediante planes y programas de enseñanza propios de cada etnia, la escritura y lectura en todas las lenguas en coordinación con instituciones u organismos oficiales del gobierno como: INI así como organizaciones indígenas (Mo. 3, 5, 6, 12, 13, 15, 22, 24))
- Visitar periódicamente, por parte de la autoridad, las zonas rurales indígenas en el Valle para conocer los problemas y necesidades de cada una de las escuelas y de las mismas comunidades (Todos)

Estas premisas y las que se mencionaron en el anterior capítulo permiten mostrar lo que se argumenta. Sin embargo, este último apartado quedaría incompleto al no remarcar lo que considero el punto central de discusión en ambas perspectivas: el uso y manejo de la lengua.

Al respecto puede señalarse que en el caso de los docentes indígenas se presenta una identificación (mediante la lengua), además de las formas de interactuar específicas (saludos, intervenciones e interacciones dentro de la escuela, etc), lo que les ha permitido insertarse en la comunidad formada por gente del mismo pueblo y de otros cercanos.

El concepto confianza adquiere un significado preciso; es el concepto central mediante el cual pueden ser interpretadas las intenciones educativas, éste es el fundamento no sólo de la escuela bilingüe, en términos de legitimidad, sino es alrededor del cual giran las relaciones pedagógicas: maestro-alumno, maestro-padre de familia.

La confianza es clave para el desarrollo de la tarea pedagógica, es el elemento definitorio de la escuela bilingüe y es parte de la identidad indígena, por que muestra el aprecio a lo propio. Aunque la lengua también significa para algunos la marginación, el

menosprecio, el hablar un dialecto; aún quienes no tienen posesión de la lengua materna consideran que fue el obstáculo principal en la tarea pedagógica.

El manejo de la lengua no es menospreciado por los docentes pues será por medio de éste que se alcanzará una conciencia y podrá ser negociado un sentido de identidad; "... el lenguaje no sólo refleja la realidad, sino que desempeña un papel activo en la construcción de ésta. Conforme la lengua construye significado, va dando forma a nuestro mundo, informa nuestras identidades y proporciona los códigos culturales para percibir y clasificar el mundo" (Giroux b: 1993: 289)). Gramsci lo mencionó en el sentido de que la lengua contiene los principios de una concepción del mundo.

Para comprender la realidad educativa, y no reducir su explicación a causas y efectos, infiriendo de ello que se debe perfeccionar lo ya existente, debemos preocuparnos por las percepciones docentes y perspectivas teórico-pedagógicas de los maestros, en su comprensión está la posibilidad de su transformación "desde adentro".

BIBLIOGRAFIA

ALCIDES REISSNER, Raúl (1983)

"El indio en la historia. El principio". En: El indio en los diccionarios. México, INI.

AGUILAR, Citlali (1991)

El trabajo de los maestros: una construcción cotidiana. México, DIE/CINVESTAV.

AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo (1978)

"Integración regional". En: INI 30 años después. México, INI.

ARISTI, Patricia et. al (1987)

La identidad de una actividad: ser maestro. México, DIE/CINVESTAV. (Documento DIE)

BARRE, Marie Chantal (1982)

"Política indigenista y reivindicaciones indias en América Latina 1940-1980". En: América Latina: etnodesarrollo y etnocidio, San José, FLACSO. pp. 41-48

----- (1985)

"Política indigenista" En: Ideologías indigenistas y movimientos indios. México, Siglo XXI Editores.

BÁEZ-JORGE, Félix (1989)

"Los grupos étnicos y las políticas indigenistas de la Colonia al Porfiriato:.". En: Revista México Indígena, No. 26, Año V, 2a. época, México, INI, enero-febrero.

BERTELY, Maria (1990)

Procesos de adaptación escolar y docente en una comunidad mazahua del Estado de México. México, DIE/CINVESTAV.

----- (1998)

Retos metodológicos en etnografía de la educación. [Http://www.e-h.uv/PUBLIMAR/.htp](http://www.e-h.uv/PUBLIMAR/.htp) (5 marzo de 1997)

----- y A. ROBLES (coord) (1997)

Indígenas en la escuela. México, COMIE.

BERSTEIN, Basil (1993)

La estructura del discurso pedagógico. Madrid, Morata.

BONFIL BATALLA, Guillermo (1987).

México profundo. Una civilización negada. México, CIESAS/SEP.

----- (Comp.) (1981)

Utopía y revolución. El pensamiento político de los indios en América Latina. México, Nueva Imagen.

----- (1987)

"Notas sobre civilización y proyecto nacional: En: Cuadernos Políticos, No. 52, México, Ed. Era, octubre-diciembre. pp. 21-31

----- (1987)

"La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos". En: Papeles de la Casa Chata, Año 2, No. 3, México. pp. 23-24

----- (1993)

"Nuestro patrimonio cultural: un laberinto de significados" En: Florescano, E. (comp.) El patrimonio cultural de México. México, FCE. pp. 19-39

----- (19

"El Estado, indigenismo y los indios". En: Alonso, Jorge (coord.) El Estado mexicano. México, Nueva Imagen/CIESAS.

BRADING, David (1973)

"La ideología liberal". (1973) En: Los orígenes del nacionalismo en México. México, SEP/Setentas.

BRICE HEAT, Shirley (1986)

"Bilingüismo y unidad nacional". En: La política del lenguaje en México, No. 11, México, INI. pp. 151-184

COULON, Alain (1995)

Etnometodología y educación. Barcelona, Paidós.

De ALBA, A. (1990)

"En busca del currículum". En: México Indígena, No. 15, diciembre, México, INI. Pp. 49-53.

DIAZ BARRIGA, Angel et. al (1989)

El discurso pedagógico. Análisis, debate y perspectiva. México, Ed. Dilema.

DIAZ POLANCO, Héctor (1987)

"Lo nacional y lo étnico en México. El misterio de los proyectos". En: Cuadernos políticos. México, Ediciones Era, octubre-diciembre. pp. 32-42

----- (1991)

"Formación nacional y cuestión étnica". En: Papeles de la Casa Chata, Año 6, No. 8, México, CIESAS.

----- (1992)

Autonomía regional. La autodeterminación de los pueblos indios. México, Siglo XXI Editores/UNAM.

DUCOING, P. Y M. Landesmann (coord) (1995)

Sujetos en la educación y formación docente. México, COMIIE.

- DURKHEIM, Emile (1989)
Las reglas del método sociológico. México, Premiá.
- GAMIO, Manuel (1992)
Forjando Patria. México, Porrúa.
- (1975)
 "Hacia un México nuevo. Problemas sociales (1935) En: Antología. México, UNAM.
- GARCÍA CHÁVEZ, Mónica (1985)
 El problema del método en pedagogía. Tesis de licenciatura
- GARCÍA SALORD, Susana y L. VANELLA (1992)
Normas y valores en el salón de clases. México, Siglo XXI Editores.
- GARDUÑO, Everardo et. al (1989)
Mixtecos en Baja California. El caso de San Quintín. México, UABC.
- GHILARDI, Franco (1993)
Crisis y perspectivas de la profesión docente. España, Gedisa
- GIMÉNEZ, Gilberto (1983)
Poder, estado y discurso. Perspectivas sociológicas y semiológicas del discurso político-jurídico. México, UNAM/IIJ.
- (1982)
 "La comprensión antropológica de la cultura" (ponencia) UNAM/IIS
- GIROUX, Henry (1992)
Teoría y resistencia en educación. México, Siglo XXI Editores
- (1993)
La escuela y la lucha por la ciudadanía. México, Siglo XXI.
- GOETZ, J.P. y LeCOMPTE, M.D. (1984)
Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata
- GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo (1971)
La democracia en México. México, Ed. Era
- GUZMÁN GÓMEZ, Alba (1986)
 "El proyecto de la Dirección General de Educación Indígena". En: Revista Voces indígenas. México, INI. pp. 21-27
- INCLÁN, Catalina (1992)
Diagnóstico y perspectiva de la investigación educativa etnográfica en México 1975-1988. México, CESU. 82 p. (Cuadernos del CESU # 28)

LÓPEZ, G. y VELASCO, S. (1985)

Aportaciones indias a la educación (antología) México, SEP/El Caballito

LOYO, Engracia (1987)

"Castellanización o bilingüismo". En: México indígena, No. 17, Año III, México, INI.

LOWY, Michael (1978)

Sobre el método marxista. México, Grijalbo. 226 p.

MARTÍNEZ MIGUELEZ, Miguel (1994)

La investigación etnográfica en educación. Manual teórico-práctico. México, Trillas. 152 p.

MARROQUÍN, Alejandro (1977)

Balace del indigenismo. México, INI, pp. 93-118 (Ediciones especiales 77)

MUÑOZ CRUZ, Héctor (1992)

"Concepciones y perspectivas de la modernización de la enseñanza del lenguaje en educación primaria e indígena. México 18 p. (Mimeo)

----- (s.f)

"El horizonte electrónico de la etnicidad y la interculturalidad de las poblaciones indoamericanas. Algunas propuestas sobre los cambios sociolingüísticos. México. 22 p. (mimeo)

PARADISE, R. (1991)

Socialización para el trabajo. La interacción maestro-alumno en la escuela primaria. México, DIE. (Tesis 1) 63 p.

Pérez Ruiz, Maya (1990)

"Reflexiones sobre el estudio de la identidad étnica y la identidad nacional" En Nuevos enfoques para el estudio de las etnias en México. México: CIIH/UNAM pp. 317-367

POSTIC, M. (1988)

Observar las situaciones educativas. Madrid, Narcea.

PUIGGRÓS, Adriana (1990)

Imaginación y crisis en la educación latinoamericana. México, Alianza Editorial Mexicana.

ROCKWELL, E. (s.f.)

"Análisis de datos etnográficos". México, DIE (mimeo) pp. 1-9

----- (coord.) (1995)

La escuela cotidiana. México, FCE.

----- y J. EZPELETA (1987)

La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. México, DIE (Documento DIE)

----- y R. PARADISE (1989)

La escuela lugar del trabajo docente. Descripciones y debates. México, DIE. 78 p.

RUEDA, Mario y M. A. CAMPOS (coord) (1992)

Investigación etnográfica en educación. México, CISE/UNAM. 392 p.

SAENZ, Moisés (1927)

Escuelas federales en la Sierra de Puebla. Informe sobre la visita a las escuelas federales de la Sierra de Puebla. México, Talleres Gráficos de la Nación.

SHWARTZ, H. y J. JACOBS (1996 reimp.)

Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad. México. Trillas. 558 p.

STAVENHAGEN, Rodolfo (1989)

"Comunidades étnicas en Estados modernos" En: América Indígena III, Vol. XLIX, No. 1. México.

TAYLOR, S. J. y R. Y BODGAN (1984)

Introduction to qualitative research methods: the search for meaning, 2a. ed. New York: Wiley

VARESE, Stefano (1983)

Indígenas y educación en México. México, CEE.

----- (1977)

"La cultura como recurso: desafío de la educación indígena en el marco de un desarrollo nacional autónomo" En: Zúñiga, M. (Ed). Educación en poblaciones indígenas. Santiago de Chile, Unesco.

VILLORO, Luis (1987)

Los grandes momentos del indigenismo en México. México, CIESAS/SEP (lecturas mexicanas, segunda serie 103)

WITTROCK, Merlin (1989)

La investigación en la enseñanza I y II. México, Paidós.

WOODS, Peter (1994)

La escuela por dentro. México, Paidós.

Documentos oficiales

INI/ PRONASOL (1991)

Diagnóstico de las condiciones de vida y trabajo de los jornaleros agrícolas del Valle de San Quintín, B.C., (mimeo). 78 p.

INI/SEDESOL (1992)

Perspectivas para el desarrollo de los pueblos indígenas de México. México, INI. 107 p.

SEPa (1990)

Programa para la modernización de la educación indígena 1990-1994. México, SEP. 68 p.

SEPB (1990)

Programa para la modernización de la educación indígena 1990-1994. Baja California. México, SEP. 57 p.

SEP/ DIRECCION GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA (1990)

Bases generales de la educación indígena 1990-1994, México, SEP. 123 p.

SEP/DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA (1988)

“La organización de grupos”: En: Manual de organización y administración de la escuela bilingüe bicultural. México, SEP.

UPN / Dirección de Docencia (1993)

Licenciatura en Educación Primaria para el medio indígena. Plan de estudios. (mimeo) 47 p.

ANEXO I
GUIA DE ENTREVISTA

Ejemplos

¿Cómo ingreso al subsistema?

¿Qué opinión tiene del modelo bilingüe?

¿Qué problemas ha enfrentado en su tarea docente?

Preguntas incorporadas (Ejemplos)

Entrevista # 1

Entonces, ¿eran necesarias las orientaciones didácticas?

¿Por qué nunca ha tenido problemas con el uso de la lengua?

¿Maneja los materiales bilingües?

Entrevista #2

Un membrete ¿por qué?

¿Por qué dice que no hay aceptación hacia ustedes en la comunidad?

¿Qué tipo de problemas hubo con la supervisión?

ANEXO II
Escuelas y docentes fundadores en el Valle de San Quintín
Zona escolar Núm. 712
Por colonias, fraccionamientos y campamentos

ESCUELA Y UBICACION	FUNDADOR	AÑO	ORGANIZACION
Cuauhtémoc Lázaro Cardenas	L. M. A. V.	1984	Incompleta
José María Morelos Rancho Sta. Lucía	F. S.	1984	Unitaria
Cuitlahuac Rancho El Aguaje	J. T. S. G. M.	1984	Incompleta
Margarita Maza de Juárez Rancho Los Pinos	R. M	1984	Completa
Niño Artillero Col. Maclovio Rojas	C. B.	1984	Completa
Nuu N Davi Rancho Llamas	V. L.	1984	Unitaria
Niños Héroe Col. B. Juárez	A. S.	1984	Incompleta
Francisco Villa Col. Lázaro Cárdenas	A. G. B.	1985	Incompleta
Lázaro Cárdenas Rancho Hamilton	F. P.	1985	Unitaria
Salvador Ruiz Mejía Col. Benito Juárez	F. S.	1985	Completa
Benito Juárez Los Olivos	J. M. C.	1985	Incompleta
Patria Col. Militar	L. M.	1985	Incompleta
Manuel Altamirano Rancho Sta. Rosa	A. C.	1986	Unitaria
Francisco I. Madero Nueva Era	M. S.	1986	Incompleta
Ricardo Flores Magón Emiliano Zapata	G. M.	1987	Incompleta
Juan Escutia Col. Flores Magón	R. R.	1987	Completa
Trabajadores del Campo Campo Nuevo	A. C	1988	Unitaria
Salvador Díaz Mirón Región Triqui	J. M.	1990	Unitaria
Emiliano Zapata El Rosario de Abajo	M. G.	1990	Unitaria
Venustiano Carranza 13 de mayo	A. H.	1990	Completa

Ignacio Zaragoza Ampliación Sta. Fe	L. L.	1990	Unitaria
--	-------	------	----------

Entrevistas y año de ingreso

Número de entrevista	Nombre	Año de ingreso
1	Ana	1983
2	Luis	1983
3	Gabriel	1984
4	Rafael	1984
5	Rosalino	1984
6	Juan Teodoro	1984
7	Carlos	1984
8	Esteban	1984
9	Miguel	1984
10	Andrés	1984
11	Donaciano	1984
12	Venancio	1984
13	Mario	1984
14	Teresa	1984
15	Salvador	1984
16	Luis	1984
17	Fermín	1984
18	Felipe	1984
19	Lorenza	1984
20	Ramón	1986
21	Martha	1986
22	Modesta	1986
23	Flora	1986
24	Agustín	1986

ANEXO III

PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y PREESCOLAR PARA DOCENTES EN EL MEDIO INDÍGENA (LEPEPMI/90)

Área básica

	Psicopedagógica	Sociohistórica	Antropológica Lingüística	Metodológica
1°	Análisis de la práctica docente	Sociedad y educación	Cultura y educación	Metodología de la Investigación I
2°	Grupo escolar	Historia, sociedad y educación I	La cuestión étnico nacional en la escuela y la comunidad	Metodología de la Investigación II
3°	Desarrollo del niño y aprendizaje escolar	Historia, sociedad y educación II	Lenguas, grupos étnicos y sociedad nacional	Metodología de la Investigación III
4°	Práctica docente y acción curricular	Historia, sociedad y educación III	Relaciones interétnicas y educación indígena	Metodología de la Investigación IV
5°	Criterios para propiciar aprendizajes significativos en el aula	Organización de actividades para el aprendizaje	Identidad étnica y educación indígena	Metodología de la Investigación V

Área Terminal

	Campo: La naturaleza	Campo: Lo social	Campo: La lengua	Campo: La matemática
6°	Curso I	Curso I	Curso I	Curso I
7°	Curso II	Curso II	Curso II	Curso II
8°	Curso III	Curso III	Curso III	Curso III

Cada curso tiene un valor de 13 créditos
Total de créditos: 416

ANEXO IV ENTREVISTA (Ejemplo)

R. O.
maestro mixteco
8 años servicio
Emiliano Zapata Vicente Guerrero B.C.
7/nov/93
6:00 p.m.

Bueno, pues, es una historia muy larga, yo estuve en la escuela Villanueva Montaña, que está en calzada de Tlalpan y Taxqueña, entonces el dueño de ahí de la escuela, pues, no sé que me vió, pero me dijo: tú puedes darle educación física aquí a los chavos, que están acá. Bueno, está bien, y estuve como medio año, en educación física, con los alumnos de secundaria de México y después, tampoco me gustó porque tenía que pagar de todas maneras la colegiatura; entonces, me metí mejor de chofer, cuando todavía eran delfines los trasportes urbanos, eran delfines no como ahorita, que es la ruta 100. Mi primo me recomendó y, entonces, no aguanté porque era mucho desvelo también y luego ir a clases y la tarea, pues, de todas maneras, en cualquier lugar quedando mal; entonces, me fui otra vez -como tengo varios cuñados allá en México- me fui a la central norte del taller de alineación y balanceo de ayudante, allí era más fácil, sólo que cuando se acercaban vacaciones de semana santa, algo así, pues, había exceso de trabajo y ya no salíamos a la hora que teníamos que salir, salíamos a las diez de la noche, once de la noche, doce de la mañana, de acuerdo a la semana de trabajo que había, entonces, pues, dije ya no voy a seguir ni en la escuela ni nada, mejor fui a la DGEI que está en Azafrán, allá en México.

Conocí al profesor Cueto, que en ese entonces era el director de ahí, de la DGEI, de educación indígena en México. Entonces, hablé con él y le dije: yo quiero seguir estudiando pero no tengo muchos recursos para seguir estudiando aquí en el D.F. Es un poco difícil, no

DIMENSIONES Y CATEGORIAS

1. Actividades organización y de gestión
 - 1.1 Historia del subsistema (adscripción y nombramiento)
 - 1.2 Condiciones materiales de trabajo
 - 1.3 Problemas administrativos e internos
 2. Autoridades educativas
 - 2.1 DGEI: respeto y responsabilidad
 - 2.2 Supervisión escolar: acciones de orientación y organización
 3. Profesionalización
 - 3.1 Cursos de inducción
 - 3.2 Papel del maestro: gestor
 4. Educación bilingüe
 - 4.1 Membrete
 - 4.2 Escuela-comunidad: vínculo
 - 4.3 Manejo de la lengua: confianza
 - 4.4 Maestro: autoconcepto (identidad docente)
- A. Sujetos en el aula
B. Procesos en el aula
C. Lo socioétnico en el aula

pude pagar la colegiatura.

Bueno, me dijo, en Ensenada hay vacantes para chofer, dice, pero será en el INI, mientras no den en lo que quieres trabajar: de maestro. Le dije, bueno, pues, yo lo que quiero es trabajar en el magisterio porque yo quiero seguir estudiando, no quedarme ahí nomás ¿que quieres estudiar? Educación física o danza o algo así, dice, espérate, dice, te doy el teléfono para que no vengas a dar la vuelta aquí, mejor sigues trabajando, me hablas por teléfono más o menos como en abril o mayo, va a ver esta oportunidad para promotores bilingües que vayan a Baja California, pero para eso tienes que ir a estudiar a Michoacán. Le dije, está bien.

De ahí, pues, más o menos a principios de mayo, volví otra vez a la DGEI, porque ya había telefoneado y, me dijo, si ya ven para acá, trae los papeles, y ya fuí, y me dio el apoyo, pero, si puedes seguir estudiando, no te quedes ahí nomás, como tú me dices, si quiero seguir estudiando, entonces, llegué a México, al departamento, cuando según estaban haciendo la selección en México, era el único, dice, ahora te vas a Oaxaca, entonces, estaba como Jefe del departamento Nicasio, entonces, antes me fuí a Oaxaca, ya ahí había como 25 compañeros. En ese grupo estaba todavía Gabriel, Juan Teodoro, el profe Rafael y otros compañeros estaba allá en ese grupo, entonces, a mí, pues, desde el momento en que llegué, a mí me hicieron a un lado, porque según ya el papel, pues, que llevaba, ya era seguro que yo tenía que ir a hacer el curso en Michoacán, entonces, espere que hiciera la selección con los compañeros que estaban allá, después aparece, en ese tiempo estaba el profe Lino Feria, que estaba, creo, que en la mesa técnica, o algo así, y me dijo, tú también ven para acá y me llamo aí, y me dijo,

4.3 *tú también presenta examen, y le dije, bueno, pues -ya qué me quedaba-, le dije, está bien, y me hizo un examen en mixteco, y como él domina el mixteco, pues, un poco diferente, resulta que en ese entonces estaba uno del pueblo del que yo soy, y dice ese chavo es de tu pueblo, pues a lo mejor sí, le dijo, hazle un examen oral en mixteco y pues la verdad, yo casi no domino muy bien, entonces, antes esa situación me vi poco pues presionado ¿no? Porque más o menos lo que yo dominaba del mixteco y ya me dijo el maestro Luis, él si lo domina, ya salí adelante aparte de todo, pasé hacer un examen, también, escrito, de conocimientos, y también lo pase y ya con eso, ya me dice el profe Lino, es que no todos los que vienen recomendados acá son aceptados, bueno está bien.*

3. Ya de ahí, pues, nos fuimos a Michoacán a estudiar algunos, creo que eramos como 12, en aquel tiempo, pero ya desde Oaxaca, nos, bueno a mí me dijeron en México que yo tenía que venir a Baja California, en especial, a Ensenada, y de ahí nos venimos, pero ahí en Michoacán, sí nos dijeron más o menos como teníamos que hacerle en el trabajo, qué labor desempeñar ¿no? El servicio social, también, que desarrollo de la comunidad, todo un sinfin de actividades ¿no? Que teníamos que rescatar la cultura, la lengua más que nada, y pues los que no hablan mixteco tenían que tratar de dominarlo, pues, para nosotros estaba bien ¿no? Pero ya, entonces, estuvimos como seis meses en curso ahí en Michoacán, y nos venimos para acá para Ensenada.

Llegamos aquí, como fuimos los últimos en llegar, nos mandaron a Los Pinos ¿no? Resulta que el primer día que llegamos a Los Pinos, llegamos primero al departamento, antes de eso nos afiliaron y todo eso, y ya nos dijeron: ustedes se van hasta San Quintín pero al rancho Los Pinos. Muy bien nos fuimos a Los Pinos.

Resulta que llegando a Los Pinos fuimos a la oficina ¿no? y como estaba un portero luego, a la entrada, y pues nos preguntaron ¿quiénes eramos? decíamos, somos los

maestros, que vamos a trabajar aquí en Rancho Los Pinos, y queremos hablar con el dueño, le dijimos ¿no? En eso había, parece, cierto problema con los líderes en aquel tiempo, Benito García, decía que eramos estudiantes que nos mandaron de Oaxaca y que veníamos a echarles grilla ¿no? A los patrones ¿no? Inclusive hablar con la gente, pues, para que la gente no se rebelara en contra de los patrones ¿no? por el mal pago o malos tratos que se les daban, todo eso, y pues la verdad no era eso lo que veníamos, con otra otra forma de trabajo.

Sin embargo, pues, fue un poco difícil de localizar al dueño, porque estuvimos allá esperando ¿no? y nos decían que el dueño no está, y que el dueño no está, que al rato viene y como nosotros no conocíamos al dueño, y como nada más llegamos aquí, espérenos, no teníamos acceso a la oficina nada más, allí nos detuvieron ¿no? y con las maletas a un lado, todo eso.

Ya dijeron que todavía no llega y no sé por qué no llega pero va a llegar y así ya pasó casi todo el día, llegamos como a las 9 y ya eran las 5 y nada del dueño, nada del dueño, y ya casi obscurecía y entonces ya dijo el que estaba cuidando ahí, nos comunicamos, dice, este, que vaya dice al campo Las Pulgas, dice, ahí esta un cuartito, dice, está un maestro del INEA, hablen con él para que les de alojamiento allí, y ya mañana se vienen temprano para que hablen con el dueño, porque ya va a llegar mañana. Bueno, lo aceptamos ya nos fuimos al campo Las Pulgas y si estaba un, pues, según que era maestro, no pero ni siquiera nos acomedió cuando llegamos esa vez, ustedes ¿a qué vienen? ni los conozco quien sabe. Aquí no conocemos a nadie, y entonces, resulta que también allá los del rancho no conocían a que también estaba trabajando un compañero, que era, estaba estudiando, entonces, de CONAFE, entonces, estaba allá, y dijo, no chavales vénganse para acá, no aquí pues él no sabe, véngase para acá, y nos metimos allí en un cuartito más o menos la mitad de este cuartito, allí amontonado.

Y entonces, allá había un campero, es un señor, se llama Tomás García y es de Oaxaca, de la región zapoteca de Oaxaca, el señor, y también cuando vió que llegamos, también, como que le caímos mal, o sea, que dice pues no ustedes ¿qué hacen aquí? ustedes nada más vienen a grillar aquí a la gente, y no se que, no y le dijimos, bueno pues la verdad a eso no vinimos, también somos paisanos, somos de la región mixteca, y no, vinimos a darle clases a los niños, a enseñarles a leer y escribir, sabemos que aquí hay demanda de niños y queremos atenderlos ¿no? Esa es la finalidad.

Más sin embargo, en todo ese día, no habíamos comido y ya era de noche, así más o menos y pensamos ¿quién nos va a dar de comer? si la misma gente no nos está aceptando, y ¿cómo íbamos a pedir comida en las pequeñas galeritas que había en aquel tiempo? eran galerías, ahora más o menos cambio, antes eran puras galeritas, decíamos como vamos a pedir comida ahí afuera, nos van a pegar o algo así ¿no? Y pues si tuvimos un poco de temor, pero pues, no sé, de casualidad allí andaba un tío que es del pueblo, ya viejito, dijo sobrino ¿qué haces aquí? No pues aquí nomás tío, le dije, ¿no? El maestro Rafael le empezó a hablar en mixteco y aquel también habló en mixteco, y dice vamos con la señora que conozco, ahí, dice, les da de comer y luego le pagan, pues vamos, y ya fuimos con la señora, es una señora de Sachila, que ahora ya se murió, que en paz descanse, ya se murió, entonces, ella nos atendió, ella pues, si nosotros sabemos que nos iba a mandar maestros acá pero no sabíamos cuando.

Ya nos dieron puros frijolitos para cenar, frijolitos, así casi era o sea sorprendente, porque era tortillas de harina bien grasosas, luego, nosotros no estábamos acostumbrando a eso y eran puros frijoles que nos dieron de comer; sin embargo, ya pasamos esa noche. un poco de café y ya, entonces, nos acostamos. Al siguiente día, pues, preocupados de que

como ibamos hablar con el dueño si no teníamos mucha facilidad, ya nos echamos un bañito allá, por que tampoco había mucha agua, en ese tiempo, era una pilita que tenía que ir la pipa a llenar, y así nos bañamos ya, y nos fuimos a la oficina.

Llegamos ahí, pues, si, directamente pasamos con el dueño y ya de repente dije, pues, este señor ayer pasó como mil veces en donde estábamos, y sin embargo, allí está, y resulta que si, nomás que después, ya pasaron como dos meses, ya dijo don Benjamin, no muchachos, dice, pero es que nuestro temor era, dice, que pensamos que eran estudiantes, que estudian apoyados por Benito García y venían a ponernos en mal, pues, con la gente, ¿no? y esto yo no queríamos si no que la gente que va llegando, pues, bueno, sin embargo, esa vez, pues, si nos fue un poco mal, porque, pues, el dueño, el día que llegamos, pues sí, pasaba en su pick up café, que rugía en ese tiempo, pasaba, salía, entraba, y pues sin embargo, el portero decía, que no llegaba el dueño, y todo eso.

1.2 Al siguiente día que llegamos, ¿sí? ahí pasamos, sí ahí está el dueño, nos pasó, hablamos con él, muchachos, si a eso vienen pongánse a trabajar, vayan allá dice, y a ver cómo le hacen, porque no hay aulas, no hay aulas, por lo demás no sé a ver cómo le hacen, dice.

Ya más ya adelante, a ver qué podemos pelear un poquito, bueno, y nos fuimos cada quien. Ese día, yo recuerdo, fue como un 21 de septiembre, ya llegamos, nos fuimos al campo Las Pulgas, entonces, pensamos ¿no? de que éramos cuatro compañeros, el profe Rafael, el profe Leobardo, el maestro Cirilo (está en Tijuana) y yo, eramos cuatro en un sólo lugar ¿no? Este o sea, no había muchos niños en ese campo Las Pulgas para que nos estuviéramos todos, entonces, ese día todavía nos encargamos de ir al Pabellón, en el campo donde está la pista de avión, el campo 6 que está por aquí, por el rumbo al hotel La Pinta, así, más o menos aún lado, entonces, decimos, pues, aquí nomás hay poquitos niños, aquí es difícil concentrarlos en Las Pulgas porque había problemas ¿no? Entonces decidimos, mejor, este, platicamos bien ahí cómo iba a ser el trabajo, el plan que teníamos todos ¿no?

1.1 Entonce el profe Rafael, porque dice, en Ensenada lo comisionaron como director, en esa ocasión el profe Rafael, entonces en Las Pulgas, donde había un poco más de alumnos, donde la población era un poco más extensa se quedó allá, al profe Leobardo lo mandaron al Pabellón, más para allá todavía, al profe Cirilo al Campo 1 y a mí, pues, al Campo 6, y ya en la mañana, pues, ya nos agarramos nuestras mochilitas, nos fuimos a trabajar allá.

Llegamos y los niños casi no salían para las clases, porque tardaban un montón en lo que llegamos allá, y a ver niños, vengánse para acá, unos niños ahí sentaditos, se nos quedaban viendo, las señoras también se nos quedaban viendo nomás, entonces, en ese campo 6,

A. en donde yo estuve primero, la gente era zapoteca, o sea, no era mixteca, siquiera, o sea, dominaban la lengua zapoteca, todos los niños dominaban esa lengua, y hablaban zapoteca y yo no los entendía, y ya después a veces, cuando pasaba una hora, eran las diez, las once, entraban a clases, en esa ocasión los niños no estaban acostumbrados, como ahora, que se le pide permiso al maestro, para tomar agua, para que vayan al baño, en esa ocasión no, salían en el mismo cuartito, pequeñito salían a la hora que querían, ahorita vengo, salían, entraban a la hora que ellos querían, poco poquito, a los dos meses ya hablamos con los padres en una reunión ¿verdad? ¿qué cual era nuestro fin? porque tampoco los padres se acercaban, pues, mucho ahí, si no que siempre se aislaban poquito ¿no? o sea, que no tomaban en cuenta, pues, yo más que nada en ese tiempo en la tarde, los visite ¿no? iba a comer,

después venía en la tarde, cuando ellos salían del campo, venía, y yo platicaba con ellos, y ya uno que otro, pues, decía, si viene a educarlos si queremos que nuestros niños estudien y que no sean como nosotros.

Y ¿qué trabajo empezaron a hacer?

Posteriormente, ya los padres entendieron ya, sin embargo, algunos niños se fueron para sus casas, se fueron para Oaxaca, otros por el mal tiempo, el invierno que hace mucho frío, los padres algunos, se los llevan para Sinaloa o se van para Mexicali un tiempo, hacen escala ¿no? en Mexicali, después Sinaloa y de Sinaloa hasta Oaxaca, o nada mas aquí en San Quintín hasta Sinaloa y Oaxaca, otros se van directamente nomás, quedaron pocos alumnos allá en el campo.

1.2 Entonces ya empezó a llover en ese tiempo, también, no había aulas, bueno no había por lo menos una casita con techado, bueno, no que por lo menos cuando llueva no gotee. En ese tiempo llovía y luego el agua se desparramaba adentro y luego luego, entonces, en el campo Las Pulgas los del INEA hicieron una carpa grandísima, en esa carpa, pues, estaba puesta, pero estaba sin servicio, pero estaba bien abandonada, estaban unas sillas, como de ese tipo (señaló unas) tiradas así para acá y para allá ¿no?

Entonces pensamos de que porque esos niños se fueran allá a Las Pulgas entonces, sin embargo, algunos padres sí dieron permiso para mandar a sus hijos allá, yo también me fui para Las Pulgas, esto fue más o menos en diciembre, yo, también el profe Leobardo, también trajo sus alumnos para Las Pulgas, el profe Cirilo también; total los concentramos ya en diciembre, más o menos, ya todos los niños estaban en las Pulgas, y pues, en ese tiempo, nada más estaban en Las Pulgas dos aulas, que están orita, están todavía, nada más que en ese tiempo, las aulas estaban destruidas.

1.2 Con el apoyo del señor del rancho, Don Benjamín, pues, él también sí apoyo bastante, ya después de que todo cuando vió que estábamos trabajando bien con los alumnos, que los padres de familia también respondían, ya hablamos con él, y -él dice- pues si, vamos a tratar de reparar las aulas, si, les puso ventanas, una pintadita allá y también el gobierno de ese tiempo, Xicotencatl Leyva Mortera, que, en un mes de octubre más o menos, al mes que llegamos, él también había hecho un viaje de trabajo, allá a Los Pinos y visitó allá en Las Pulgas, entonces, el profe Rafael le dió un documento ¿no? que necesitábamos aulas y él sí permitió, pues, sí que el rancho ponga la mitad y yo pongo la mitad y arreglamos las dos aulas que están orita y así fue, arreglaron las aulas, pero también se pidió, que se hicieran más aulas, entonces, él ya dijo ¿no? se va a hacer urgentemente en diciembre de este mismo año 1984; ya también se autorizó las otras dos aulas que estas orita de este lado de frente, más o menos por la entrada, que lo hicieron también muy rápido, creo al mes fuimos de vacaciones en diciembre, venimos en enero el 6 de enero, y ya estaban las aulas así más o menos en 15 22 días se las echaron fue en ese entonces cuando nos concentramos en Las Pulgas.

Ahí ya ¿empezaron a trabajar?

Pero sin embargo, la gente, o sea, como que tenía mucha mucha confianza. Un tal campero, que estaba en ese tiempo, aún no recuerdo el nombre, pero estaba un campero ahí, él también Las Pulgas que cuidaba, aparte de ese señor que estaba de Oaxaca, estaba también otro, que es también de la región zapoteca, pero él cuidaba dos campos, ahora si él mandaba más que el otro campero ¿no? y él era muy estricto con nosotros, poquito nos veía platicando ahí con la gente, y ya nos reportaba, pues, que aquellos muchachos estaban

platicando ahí con la gente, ¿qué le están diciendo? este, bueno, le decía un sinfín de cosas, noté que éramos, o luego, a veces, veíamos que la gente, que las mujeres, como en ese tiempo, había muchos tomates tirados por el lado izquierdo, las mujeres a veces, por necesidad, iban a tomar 5 o 6 tomates grandes, en aquel tiempo y si aquel señor los veía, pues, luego les ponía la mano, los llevaba hasta el empaque, en la oficina y ahí te quitaban el tomate y los mandaba todavía a la delegación, desde ese tiempo nosotros, pues, nos sentíamos un poco mal porque veíamos la gente como sufría, pues, en ese entonces, el profe Rafael, siempre trabajaba por equipo ¿no? Conmigo así siempre decía ¿qué opinas con esto? ¿Qué haces aquí? No, pues, hay que hablar con el señor, que está mal lo que está haciendo, entonces, hablamos con ese señor campero y él se alteraba ¿no? Pues no muchachos, ustedes vienen, son maestros, pues dedíquense a las aulas, aquí afuera nada, nos sentíamos más mal todavía, pues, si nos maltrataba y bueno decíamos ¿cómo es posible que trate así a la gente? Sabiendo que usted también es de Oaxaca, de la región zapoteca y entonces, pues, nosotros no nos aguantábamos, siempre tenemos problemas con ese señor ¿no? A veces cuando íbamos a la Cárdenas viajando en el micro, él a veces, también allí de repente, a veces nos tocaba que allí iba con el paisano, con la mano lo esposaba de la mano, y lo llevaba a la delegación y cobraban fuerte multa, y el paisano volvía a su casa, entonces, pues, siempre había esa intención y sin embargo el dueño estaba a favor de eso, no, maestro, dice, si esa gente me está robando un tomate, pues, que sea castigado ¿sí? Le decíamos, bueno, Don Benjamín, sabemos que no es robar, ellos por necesidad van a tomar un tomate, si fuera robar yo creo, que tomarías un balde entero y lo irían a vender allá en la plaza, pero es para la comida, los tomaban a veces de 2 de 3 de un tomate pero para ellos era algo, pues, que les sorprendió era algo de robar, pues, decía, no, maestro esa gente anda robando pues serán castigados, a nosotros, dice, nos cuesta mucho, pues, pagar la cosecha, la siembra, pagar mano de obra, nos cuesta bastante y para que nos estén robando, dice, un tomate vale mucho, era lo que decía Don Benjamín.

Entonces, pues, siempre, ya nosotros veíamos con sinfín de problemas ¿no? y también nosotros hablábamos con la gente, en sus casas, cuando quiera tomate, hable con el dueño, pida al dueño que le de tomate, y así se evitan de problemas y la gente si entendió, a veces, había unas que no entendían, se daban la vuelta por allá y robaban tomate, y al rato también iban a la delegación, entonces, aunque se hablaba con el dueño, el dueño no decía nada, serán castigados y ya y entonces, dice,

3.2 Ustedes por favor, ya no se metan, dice, hay camperos, dice, ellos van a cuidar esto, ustedes ya no, ustedes mejor, dice, dedíquense allá, a los niños, o sea, que nos limitaba mucho él, pues, nuestro campo, porque si es educar no nomás sería las aulas, sino que también un montón de cosas que hacer fuera de las aulas ¿no? y entonces, pues, ya nosotros platicando con la gente ¿no?

Decíamos, bueno, también porque en ese momento, la gente como que no tenía mucha confianza con nosotros, no mandaba a todos los niños a la escuela todavía en primero, tenía como 15 niños cada quien, como 20 niños cada quien, pero quedaba todavía un montón afuera cuando, a veces, salíamos a recreo los niños que no iban a la escuela, estaban en montón y jugaban, jugaban descalzos, mugrosos, así sin camisa, así andaban todos desvestidos ¿no? Sin embargo eran más niños pues que no iban a la escuela que los que estaban en la escuela, lo que hicimos fue visitarlos por familia en las tardes, pues, a veces,

3.2 nos repartíamos el trabajo, usted maestro agárrese estas galeras y yo para este lado y así por la familia íbamos así, señores ¿qué hacen? y bueno, hasta eso porque, como le digo, no acá en Los Pinos o en San Quintín, no sólo hay gente mixteca sino

que hay mixtecos, zapotecos, triquis y también los de Chiapas, tzotziles ¿sí? Entonces había gente que si con buena fe nos atendía, o sea, se prestaba, pues, para el diálogo, pero había gente que no.

Los de Copalá más que nada, los de ese lugar, nomás nos veía, se metía a su cuarto, se encerraba y ábreles nomás, ya no, y esos niños pues muy difícil fueron cinco niños a la escuela, los demás no iban a la escuela, mejor seguían a sus madres por allá nada más daban la vuelta, si veían que al maestro por las galeras, a sacar los niños de las escuela, las madres los sacaban, y se iban de paseo, por ahí a dar la vuelta, y no los mandaban a la escuela, los demás sí hablamos con ellos,

3.2 no señores, queremos que su hijo lo manden a la escuela, la educación es para bien de ellos, venimos precisamente porque aquí hay gente de Oaxaca y venimos a educar a sus hijos, algunos padres sí respondían, qué bien que llegaron, queremos que ustedes nos ayuden para que los niños estudien pero, unos niños, unos padres no entendían eso, decían si mañana mando a mi hijo, pero esos niños nunca iban a la escuela, o sea, no lo entendieron, pues,

lo que pasaba era estaban muy comprometidos con este Benito García, que era líder del CIOAC, que Benito era el que les arreglaba todo ¿eh? que inclusive pues él estaba en contra que los niños iban a la escuela, porque a los niños en aquel tiempo, en los campos se le admitió para trabajar, le daban un balde igual como a los grandes, pero trabajan ocho horas nada más le pagaban siete, horas en aquel tiempo.

Sin embargo, el trabajo, era igual, rendía igual, al contrario se les pagaba una hora de trabajo todavía o sea estaban en el campo ocho horas, se le pagaba nomás las siete horas, una hora quedaba nada más así, pero muchos niños iban al campo, entonces, como había mucha demanda de niños que tenían en edad escolar, entonces, tuvimos que hablar con Don Benjamín también, que a ver si él nos apoyaba ¿no? de que esos niños no se les soltara al campo sino que mejor, porque no, este, que se vinieran a estudiar ¿verdad? El dijo, no, si sus padres quieren que ellos trabajen, pues, sus padres decidirán ¿eh? entonces los padres decían, no maestro, tengo mi familia aquí, tengo cinco o seis hijos aquí, entonces, ellos tienen que ayudarme, yo solo no alcanzo con los gastos, yo que más quisiera que mis niños estudiaran, pero como tengo muchos niños acá, no alcanza el gasto ¿no? tienen que trabajar ellos, ahora, en ese tiempo si los padres pues por necesidad mandaba a sus hijos, ahora pues, el dueño también aceptaba eso ¿no? O sea que no había apoyo de que si el padre mandaba a su hijo allí al campo, pero era menor de edad, el dueño no decía nada, le daba trabajo y seguía el niño trabajando allí, entonces, los niños eran de edad escolar casi no asistían a clases, entonces lo que viendo la necesidad esa, pues, como al segundo año me tocó atender ya a 5° y 6° año pero, o sea, yo atendía a puros niños que iban al campo, o sea, yo iba a clases en las tardes y como hasta orita y en aquel tiempo no había luz, lo que fuimos a comprar fue como candiles ¿no? Con petróleo ¿no? cinco candiles más o menos, entonces, pues, yo según las clases iban a ser de cinco de la tarde porque a las cuatro llegaban los niños, mientras cenaba a las cinco tenían que ir a clases, yo estaba aquí en la escuela hasta tarde, inclusive visitando los campos, digo las galeras, si alguien llegó temprano pues vengáanse para acá ¿no? Sin embargo, los niños sí llegaban, pero muy tarde, llegaban a las seis de la tarde, todos desordenados, o sea, estaban mal educados, pues llegaban y pues decían tú, no tenían respeto tú y a ver dime esto, y así, o sea, nunca había una cierta disciplina desde su casa, y entonces lo agarraban en la escuela, era muy poco lo que se aprovechaba, ellos dicen que a las ocho se iban para sus casas, ya estamos cansados, ya nos queremos ir a dormir, y yo, pues, los comprendía porque era imposible, se iban a las cinco de sus casas luego llegaban a las cuatro y ya otra vez a

clases, sí, se atendió como dos años a esos niños, pero salieron mal, no salieron con cierto aprovechamiento como se esperaba, entonces ya lo que se hizo, así se logró el tiempo. Sin embargo, está todavía en otros campos que es el campo 2 todavía, sin embargo, también no podemos estar hasta allá sino que los camperos nos sacaban así así vulgarmente vayánse afuera lárguense de aquí vulgarmente no queremos a ustedes aquí entonces nos limitaba pues el espacio de que estar en la escuela en Las Pulgas más

3.2 sin embargo pues nosotros tampoco nos quedamos ahí nomás si no era mucho el caso que se le daba a la gente entonces siempre tratábamos de visitarlos por las tardes (se acabo la cinta) ahora hablan por lo menos algunas partes de las leyes para la defensa del campesino del obrero no sin embargo sí le decíamos a la gente así algo de eso pues no faltaba alguien que luego le fuera decir a los dueños entonces luego los dueños inclusive nos dijo don Benjamin alguna vez maestros dice no los quiero ver por favor que le ande inculcando cosas contrarias a la gente ninguna manera por que la gente se asusta se va arreglar en contra de nosotros aquí no queremos eso ustedes traten de educar a los niños y el apoyo que ustedes quieren les damos eh entonces sin embargo tampoco, no fuimos conformistas ¿no? de decir bueno está bien ustedes nos dan el apoyo nosotros nada la gente tampoco fuimos conformistas sino que seguimos con la misma idea de que si venimos a educar aquí es

4.4 porque venimos a educar pero no nomás dentro del aula, sino también a la gente meterle cierta idea para que se defendiera no para que pues juntara su dinero que tenía que ir a Oaxaca o definitivamente mandar a sus hijos en la escuela pero para que estuvieran por lo menos el tiempo que permaneciera allá en el campo, ya poco a poquito cuando se hacían las fiestas, todo eso, pues, la gente participaba toda en las reuniones, ya la gente iba contenta a las reuniones, inclusive, el dueño, poco a poco participaba, el apoyo que se les pedía nos lo daba, después se hicieron desfiles allá en el campo, o sea, que nos invitaron a Cárdenas pero no mejor vimos la manera de que se hicieran en el campo Las Pulgas, el primer desfile que se hizo fue de las Pulgas al campo 1, nada más improvisamos unos carros alegóricos, así, porque no teníamos planeado bien, no sabíamos bien de donde partir, si venir a Cárdenas o hacerlo allá, y si se hizo el primer desfile del campo Las Pulgas al campo 1, y si, inclusive, los dueños estuvieron presentes, los dueños, allí la gente participaron bastante.

Posteriormente, ya el dueño dijo ¿no? el papel que desempeñaron, dice, está muy bien, ya cualquier asunto que también había en el rancho ya él iba con nosotros y nos consultaba ¿sí? Entonces y con el trabajo que habíamos desempeñado hasta ese momento, él también había agarrado confianza, ya no pensaba que eramos gente que él pensaba, que llegamos a grillar a la gente, ya se le había borrado de la mente de que eramos grilleros, sino que ya más adelante, dijo, yo reconosco que ustedes no son como lo que pensabamos, porque llegaban aquí miles de estudiantes dice, y a problemas dice, inclusive, parabamos o sea que la gente no trabajaba, un día nos obligaban a que ese día parabamos, entonces como como teníamos que pagar la gente si sabíamos que no trabajaba, además lo echaban a perder la cosecha eh un día no trabajaba el tomate se quedaba tirado, allá, el pepino, las calabazas, no se que sembraban pero, era lo que había más sin embargo pues era un poco difícil todo por que en ese tiempo

1.1 *fuiimos ocho nada más en llegar a los campos ¿no? que todavía había paisanos pues ¿no? había maestros también en esos lugares nada más en ese tiempo que llegamos fue en Las Pulgas del Rancho Los Pinos, luego en El Aguaje, El Aguaje, creo que en esos lugares fueron donde nos ubicaron, estaba todavía el campo Los Canelos que es ahí Francisco Villa llegó aquí en Las Lomas en esos lugares no había maestros todavía, entonces, el jefe del*

departamento aprovechó esa ocasión, de que en varios lugares todavía hacia falta, había demanda de niños, entonces, no había personal para que atendiera en ese tiempo, había muchos paisanos que venían de Oaxaca para acá a trabajar, entonces, en eso, el INI tuvo mucho que ver en el 85 ya porque los del INI andaban en los campos también y detectaban a donde había paisanos que tenían secundaria en ese tiempo y los apuntaba, cuando el jefe dijo: necesitamos algo así como 20 promotores, algo así, 20 promotores, los del INI ya sabían donde estaban los compañeros. Tenemos fulano de tal en tal campo, entonces, después también el jefe de departamento pidió al gobernador para que se les apoyara con plazas, entonces, el gobernador dijo: que no eran plazas, que nomás se le podía dar unos contratos por lo mientras; en ese grupo de 20, algo así, estaba el profe Venancio, creo que Loyola, Bruno, estaban varios de esos compañeros que están orita allí en la UPN, en ese tercer grupo porque el primero grupo fue el del profesor Mayrén en el 83, siguiente año, llegamos nosotros ocho, y ya el tercer grupo llegaron más creo que algo así como 20 18, no recuerdo muy bien.

En ese tiempo se les dificultó mucho ir a los campos, presentarse en los campos porque como le digo el problema de que con el líder que estaba este Benito García era casi a nivel Valle, pues porque no trabajaba en Los Pinos, sino también trabajaba en Los Canelos, en todos esos campos que estaban ahí, hasta ahí se extendía su actividad, entonces, la gente estaba siempre en contra del patrón, pues, ahora que los maestros no se les soltaba porque ellos también iban con ese fin, de mover a la gente, de inculcar ideas, de que se rebelaran en contra del patrón, por eso nosotros cuando llegamos, como ahí en Los Canelos, había mucha gente también, tratamos de pasar una vez, de preguntar ahí, pues, decían ¿quiénes son? ¿quieren trabajo? Vayan a la oficina, ahí hay corte de tomate, de calabaza, de fresa, si, pero nosotros íbamos con el fin de ver como trataban, el patrón o los camperos, para pasar a hablar con la gente ahí en Los Canelos, estaban acorralados, o sea que ahí era con cadenas, una puertita ahí nomás para que entren los trabajadores y conocidos porque ellos van con su balde en la mano o sucios, su gorrita o si son mujeres, tapadas de la cara, conocidos ¿no? Ellos si fácil entraban, pero uno que iba sin nada y pues un poquito limpio pues preguntaban ¿a qué vienen? ¿quién eres? ¿Dónde eres, no? pues vas aquí y siempre nos limitaban, no teníamos acceso a entrar a los campos entonces pues el trabajo si estuvo difícil porque como le digo, para nosotros mas que nada nos dijeron que teníamos que veníamos a trabajar con la gente de Ensenada y aquí no dijeron que aquí había mixtecos. En ese tiempo, dijeron, hay paisanos allá que están trabajando en Ensenada, pero no dijeron que son mixtecos, que son paisanos, que andan allá nomás, entonces,

4.3 si se nos dificultó un poco porque había gente que ... había mixteca baja y mixteca alta, entonces, pues para que nos entendiéramos con los padres, con los niños teníamos que preguntar primero a los niños ¿cómo se dice voy a la escuela? ¿cómo se dice dame ese lápiz? Entonces, nosotros teníamos que aprender de los niños para después hablar con la gente ¿no? unas palabras, por lo menos pedir agua, por lo menos ven usted para acá ¿no? palabras básicas, pues entonces los niños, en su mayoría dominaban mucho el mixteco y ellos no importaba pues ellos hablaban en el aula hablaban adentro del salón, afuera también, ahora si cuando uno le preguntaba en mixteco ¿cómo se dice vamos a jugar? pues ellos nos decían, inmediatamente repetíamos lo que ellos decían y sólo así aprendíamos y cuando, salíamos a recreo pues jugabamos así, de repente una palabra en mixteco allá pues ellos nos tenían confianza, venían en bola, los abrazábamos, jugaba pelota con ellos y hablándole todavía en mixteco, unas que otras palabras vamos al salón ya en mixteco preguntaban y así logramos la confianza de los niños, ya los padres ya fueron detectando

que eramos también de Oaxaca, ya mucha gente se convenció y usted maestro ¿de dónde es? no pues yo decía soy de la mixteca alta ¿de que lugar? de Tlaxciaco ¡ah! que bien y así la gente nos tuvieron confianza y ya, pues, se construyeron las aulas, ya con las aulas se logró mayor participación de la gente, los alumnos acudieron casi en totalidad a clases, salíamos a cada fin de año y la gente se le informaba que teníamos que salir de vacaciones y ellos nos decían con mucho gesto los esperamos el siguiente año, esperamos que sean los mismos que vengan y así solamente así nos trataron pero si, o sea, que se notó mucho la diferencia

Por el problema que se vivía con los jornaleros, este, que eran maltratados, mal pagados y todo eso, pues, las condiciones que vivían eran pésimas porque los cuartitos reducidos y luego cuando se trataba de que la gente llegaba en un cierto momento, de que había demanda de trabajo, había un montón de gente de Sinaloa y Oaxaca y como los cuartos eran muy pequeños ahí metían no nada más a una familia, metían cuatro o cinco familias allá, parece de que ese tiempo hasta orita ya cambio un poco, ya no es igual,

Fue un poco difícil de convencer a la gente que la educación era mejorar su nivel de vida; sin embargo, posteriormente mucha gente si comprendió, alguna gente, pues, no comprendieron, se fueron para el sur, la gente que comprendieron, ahí quedan ahorita esos niños están en la secundaria, ahora inclusive los padres viven ahí en el campo Las Pulgas y ya estas ahí cooperando más activamente porque había padres que que no cooperaban cuando se cobraba el comité, nomás si aceptamos si pero después nomás se iban de la reunión y ya no volvían a la escuela, se daban su vuelta y ya no y búsqenle, se escondían, no cooperaban, pues, máximo si era el tesorero, el presidente ¿no? yo no sé de eso. Inclusive, mejor las mujeres son las que participan más; actualmente ya los señores casi los que yo conocí en aquel tiempo ahora todavía siguen allí, ya se ¿cómo le diré? se han integrado pues para el apoyo de la escuela ya se han integrado de forma total. Ellos están concientes de que bien de que sus niños están superándose, unos van en la secundaria unos van a primaria, entonces, vino ese cambio de que la educación era o es importante hasta orita ellos están convencidos precisamente. Hace años estuve allá, la gente está participando más activamente, inclusive, los tequios, las cooperaciones económicas se daban ellos, no protestaban, ellos que se va hacer y damos para que y damos si es necesario dar un tequio o sea, mano de obra, lo daban también, si es necesaria pintar las aulas, ellos también iban o sea que de todo apoyaban. Ya el dueño

3. actualmente los está apoyando bastante en ... bueno, en lo personal, pues hasta ahorita no claro que donde un principio no tenía esa preparación completa ¿no? sino que era muy superficial ¿no? entonces, al integrarme como un miembro más en la comunidad y como educador, pues, tuve que realizar más que nada un sinfín de actividades además de lo que se refiere a la educación, tenemos para mejorar la educación de los niños pues teníamos que prepararnos más constantemente o sea con el hecho de que ya me dieron mi plaza y hasta ahí me quede, no, porque para mi la educación de los niños es lo que vale más yo creo que la herencia que los padres deben dejar a sus hijos es la educación y es la mejor herencia que se va a lograr en la medida de que el maestro se supere porque si el maestro está más superado, claro que es mejor la calidad de la educación que se va a brindar, entonces, pues,

3.1 yo pienso en lo personal, la experiencia que viví, pues, al principio, claro que para mi si fue difícil porque por lo menos a lo mejor si tenía la teoría pero no la práctica pero era muy mínimo pues porque el curso que nos dieron fue de tres meses nada más, un mes nos dieron para hacerlo práctico con los alumnos y lo demás era para teoría que escribe esto, que la psicología del niño de cinco a seis años, nos daban así, entonces era una preparación

ligera ¿no? Sin embargo ahora ven el trabajo ya, pues, yo al menos si veo de que es muy importante superarse, superación no porque como le digo si uno está mejor superado, preparado creo que va a formar a otros niños con otra mentalidad no como hace ocho años, le digo a esos niños que atendimos que me tocó atender ahora están en la secundaria, esos niños se suponen que esos niños si van a la escuela es porque piensan no volver a trabajar el tomate, sino que ellos llevan otra mentalidad, pues, inclusive ellos ven con más claridad el sufrimiento de sus padres que trabajan en el campo entonces si, pues, yo si pues mas que nada

4.3 aparte de eso, es muy importante valorar la cultura, pues, la lengua mas que nada en este caso, porque si yo en aquel tiempo yo no hubiera hecho caso de preguntas a esos niños sobre el mixteco de como se dice dame ese lápiz o vamos a jugar, estoy seguro que la gente no me va a tener confianza, a lo mejor me hubiera a lo mejor me hace a un lado porque casi todos los maestros que llegamos en ese tiempo, sí nos animábamos a hablar en mixteco como ellos, hablar no del todo porque inclusive no había ninguna una gente de que hablara el mixteco así bastante, sino de era un señorr que conocí del pueblo, por eso hablaba un poco, pues, la demanda era pero de la mixteca baja, la forma de hablar del hablar de ellos era un poco diferente de la de nosotros, ellos le decían a ... cuando le decían vamos a jugar kokoksi decían y yo decía ¿qué es eso? quien sabe, yo decía bueno kokoksi y ya poníamos a jugar todos cuando yo decía vengan a jugar todos, ellos venían conmigo en ese tiempo, yo valoré pues que la lengua, mediante la lengua tenía que lograr la confianza de los niños y de los padres también y ahora es de los que me doy cuenta no si yo no hubiera hecho a lo mejor claro los padres me hubieran agarrado confianza o no, pero hubiera sido muy despacio o muy lentos, pues, la confianza ... sin embargo, yo pienso que por la lengua se ha hecho algo porque en ese tiempo, como le digo, los niños dominaban el mixteco, ahora se esta perdiendo un poco, pero si es importante rescatarlo como le digo, yo el tiempo que llevo ahorita aquí, pues, ya no puedo escribir mucho, no puedo hablar mucho pero si algo un 20% de aquí de los los de la mixteca baja y no del todo por eso pues a mi manera de ver debe de ser, debe de funcionar como bilingüe porque como le digo a lo mejor orita ya no hay esa dificultad porque muchos alumnos sale de grado, pues, a la lengua nacional, hay lugares donde todavía, pues, entonces, debe de ser bilingüe porque hay que manejar las dos lenguas, nosotros orita actualmente no manejamos las dos lenguas, nada más manejamos única lengua, en caso muy particular eso hacemos hablamos un poco de mixteco pero no un programa, claro no que digan los niños van a aprender o van a hacer enunciados en su lengua materna, no se hace así nada más, para mi si es importante, ya mediante las dos lenguas se puede rescatar más la cultura, se puede entender más con la gente que no habla nada de español, muy poquito, lo que habla, entonces, que para ahí debe entrar lo que es bilingüe, valorar la lengua nacional nomás así pues si estamos educando a los niños pero de acuerdo a la clase dominante pues no a la necesidad del pueblo que aquí, en este caso, los niños cuando son indígenas tienen , pues, la necesidad que tener alguien que les enseñe español, pero también se requiere de que también alguien les hable mixteco para que ellos también se entiendan, porque si el dueño habla nada más mixteco y el maestro puro español a la hora de exponer la clase, pues, el niño uno cree que el niño está aprendiendo pero la verdad no, ese niño nomás esta viendo así nomás, el maestro ¿quien sabe que dice? al rato le pregunta para reafirmar el conocimiento y esos no contestan nada, y ahí nos damos cuenta de que ese niño no esta aprendiendo y

4.1 nos vemos en la necesidad del fracaso, pues, de que nuestra educación no es verdadera como se piensa. Se hace hincapié de que las escuelas son bilingües pero nada mas asi, de membrete porque inclusive los programas los estamos manejando como a nivel

nacional en entonces yo pienso que si es importante que se de el bilingüismo que se de educación bilingüe para que todos los programas que se llevan a cabo sean elaborados también por maestros bilingües, en que ellos conozcan su realidad y elaboren los planes o sea que se elaboren un curriculum no para que en base de el trabajen claro que sin despreciar la cultura nacional no pero si tiene que ver que se vea la cuestión bilingüe

2.2 bueno hasta orita, yo no me considero que soy bueno ni que soy malo porque yo pienso que a lo mejor sí, ahorita yo estoy como director de una escuela, entonces, pues las autoridades son las que nos estan evaluando, entonces, yo tampoco puedo decir que estoy haciendo un trabajo muy excelente, sino que yo pienso que la misma gente nos está ... al ver el trabajo que estamos desarrollando, la misma gente nos está calificando, nos está evaluando, yo al menos no. Yo no considero que estamos dando una educación de calidad ni tampoco mala, pero si puedo tratar de que al ahora que hemos que estamos estudiando todavla pues hay mucha información con el trabajo de antes. Antes como le digo a veces como habíamos preparada, muy a la ligera muy superficial pues a veces no teníamos ni una cierta técnica, de cómo hacer una evaluación, un examen si actualmente ya hemos comprado libros, todavía como auxiliares y de ahí nos hemos dado cuenta de que si la labor que yo desempeñaba antes, pues, si estaba fuera ahora si de la realidad ¿no? porque inclusive a veces, de repente, se me iba una técnica para exponer clase y pues ahí ya no tenía que agarrar otra vez pintar o un dibujo, si son niños de primero o niños de quinto o sexto año, ahí una suma, ahí luego pero o sea, que a veces las ideas se nos iba de repente cuando da un tema, a veces alguien se le va que voy a decir a veces se ve en la necesidad de modificar luego el trabajo hagan esto, hagan una suma, una resta, no ahora, pues ya nosotros ya con los años que hemos tenido con la experiencia que hemos pasado con la población que hemos que tenido que llevar más en orden los trabajos, inclusive cuando se da un cierto año pues relacionarlo con matemáticas, ciencias naturales o con español, a veces, si hay relación, uno le busca a donde se relaciona cierto tema y ahí hay que aprovechar el momento ¿no? Entonces ya no se da entonces vamos a ver español orita y vamos a ver matemáticas al rato, hay cosas que si coinciden ¿no? Hay que buscarlas nomás, pues, como le digo, al menos, yo no considero que doy una educación de calidad pero tampoco mala pues, porque orita al menos en la escuela nadie viene a visitarnos por el tiempo que yo llevé dando clases sólo una vez fue un maestro a visitarme en el salón de clases viendo como yo daba clases en primer año y me dice: maestro, dice, usted donde le hace falta un poquito es acá, hay que modificarlo esto, hay que motivarlos más a los niños, hay que ponerle cantito, hay que preparar más material didáctico, esa vez fue en el 86 más o menos, fue la primera vez un maestro, un supervisor me visitó, y me hizo una observación porque me dijo: usted nada más aquí le hace falta, haga más material didáctico, prepare unos cantitos. Acá ora no tengo quien me llegue a evaluar, solo nos evaluamos al final de curso, que dice por escalafonario, por escalafón, perdón, dice no fulano de tal tiene 720 puntos y ya dice uno ¿a poco si soy tan bueno? pero yo al menos no me voy con la finta, me dieron esto yo digo a lo mejor ni merezco, lo merecía cuando alguien va al salón de clases, viene a trabajar o es un director, ve mi expediente, ve el trabajo que he hecho, si aquel me evalúa de esta manera, me dice va tiene 100 puntos, a pues muy ganados, son míos es el esfuerzo que estoy haciendo, pero como orita no tenemos casi quien nos evalúe o ni siquiera va a visitarnos dentro del aula para que vean como trabajamos

2.2 entonces por eso yo, hasta orita, pues, no me considero que soy malo ni que soy tan bueno, pues, ahora sí a la media ... yo pienso, si alguien, si yo tuviera una autoridad que vaya a visitarme por lo menos cada semana o por lo menos cada quince días, y que diga usted maestro siga dando clase y que él me observe también, pero, como le digo ni eso

entonces yo me puedo decir a veces, la gente dice, usted ha hecho un buen trabajo, nos alaba ¿no? entonces, uno queda satisfecho y la supervisión nos da nuestros 720 puntos y ya, entonces, uno, como le digo, yo al menos no me voy con la finta porque me dieron esos 720 puntos y ya soy una pieza para dar clases ¿no? paso también como le digo la educación es un poco delicada ¿no?

4.4 Porque es una tarea muy dedicada pues hay que elevar pero en orden además no implica que nada más meterse en el aula y ahí nomás trabajar sino que prepararse todavía más, por lo menos en lo personal, yo en este año ya no me prepareé, más en los años anteriores he estudiado cursos de danza, he participado en bailables, he participado como instructor de educación física, en este curso que paso, fuimos con los niños a nivel nacional un curso de deporte en Puebla y también entrené un poco a los alumnos que están en Maneadero, claro que con sus maestros ¿no? Pero si o sea, que me estoy superando pues por lo menos compro mis libros de educación física, de danza de todo, cassettes de danza, de bailables, este, de educación física, libros, ahí me estoy documentando, para más o menos, saber cierta técnica de entrenamiento, ciertos ejercicios de motivación para antes de tener actividad de educación física, claro que no es normal con los niños saltar cinco minutos para calentamiento ¿no? Entonces, como le digo, yo pienso hasta orita, a lo menos, yo he tratado de superarme y participo en los cursos de educación física, danza, entonces, aquí por lo menos en San Quintín pues yo fui con en tres ocasiones en danza en Ensenada, también, en cursos de danza de verano, como le digo porque a los niños no más es meterle la suma, los números, los conceptos, sino también meterles lo que es las artes, la cultura, más menos si el maestro sabe bailar, esta dando ahí la cultura, demuestra algo de cultura de bailes de danza

4.4 por eso yo digo, pues, si significa mucha preparación, hasta orita no es encerrarse en las aulas hasta ahí ¿no? sino inclusive promover campañas de salud, de vacunación en los campos en las comunidades, inclusive detectar problemas, también de por qué los niños no van a la escuela o por qué llegan muy tarde o por qué a veces llegan sin cuadernos, a veces que uno no concibe el hecho de ver que llegan los niños sin útiles, pues uno los saca de ahí, hay que ver su familia las condiciones en que viven, si la familia tiene para comprar los lápices o a la mejor no tiene, entonces, por eso le digo si fuera alguien que nos evalúen yo me darla cuenta ¿no? pero la verdad aunque se investigue lo demás estoy seguro de que ellos estas evaluando si pero

1.1 *como digo yo solo digo pues que tampoco se mucho yo no puedo decir que si soy bueno para dar clases porque a veces mas que nada que por lo menos a mi no he tenido mucho tiempo dando clases, así claro que más o menos cuatro años dando clases, lo demás he sido director, luego jefe de albergue, así entonces, ahora también director acá, tengo grupo, también, no tengo aula, entonces que hago, pues, tengo que dejar abandonar mi grupo, dejar mi trabajo o voy hasta San Quintín hacer gestiones o voy a meter peticiones de ayuda, total que me den apoyo, pues, entonces claro que uno al tener dos comisiones o dos funciones, pues, no puede hacer lo mejor ¿no? Sino que queda mal en un lado, entonces por eso si a mi me dan un sólo grupo es más fácil*

2.2 es necesario que nos visiten aunque sean ajenos a educación indígena fue más reconocido en San Quintín desde el 84 para acá ha sido reconocido, la gente preguntaba si eramos de INEA, somos maestros bilingües y la gente nos decía que si dabamos clases de inglés decíamos no, de mixteco, ahora ya se reconocen la función del maestro indígena, ya se hacen concursos de danza, nosotros sabíamos un montón de bailables y los maestros del otro sistema decían: cómo era posible que los maestros bilingües hagan un montón de actividades

4.1 *con el esfuerzo de cada uno educación indígena se está fortaleciendo aunque no es indígena si atendemos a la raza porque no estamos utilizando los instrumentos necesarios para que sea bilingüe si nosotros no participamos en la elaboración de planes no puede ser bilingüe. Actualmente, se está perdiendo eso de ser indígena, ahora se está contratando gente que ni siquiera es de un grupo étnico, al paso que vamos no se va a lograr la educación bilingüe sólo va a ser de menbrete, dominamos un poco la lengua no todo se rescata, las culturas, por eso no quiere decir que es bilingüe.*

Maestro # 1	ANEXO V Maestro # 2	Maestro # 3
<u>Actividades gestivas y de organización</u> Historia del subsistema *Historia, Edo 29 (albergue) *Nombramiento directora-maestra *cambio de adscripción *Problemas internos *Movimientos magisteriales *represión de la autoridad	<u>Actividades gestivas y de organización</u> Historia del subsistema *Nombramiento supervisor-director-maestro *cambio de adscripción *Problemas internos *represión de la autoridad	<u>Actividades gestivas y de organización</u> Historia del subsistema *Nombramiento director-maestro *cambio de adscripción
<u>Autoridades educativas</u> *supervisor: maestro de razón *Jefatura estatal: deficiente *materiales mejoramiento magisterial daba *corrupción de mandos medios	<u>Autoridades educativas</u> *DGEI: intento *permite el ingreso de maestros no bilingües *materiales *Problemas internos *intimidación patronal	<u>Autoridades educativas</u> *permiten ingreso maestros no bilingües *no llegan libros *programas del otro sistema
<u>Profesionalización</u> práctica anterior *papel del maestro amplio *identidad *no somos normalistas *papel: gestor	<u>Profesionalización</u> práctica anterior *papel del maestro *identidad *no somos normalistas *papel: gestor	<u>Profesionalización</u> *cursos de inducción *papel del maestro *identidad *papel: gestiones
<u>Educación bilingüe</u> *membrete (sello) Manejo de la lengua indígena *no hablante *necesario en primer año *niños no hablan el mixteco *maestros no hablan ningún dialecto Escuela-comunidad *actividades sociales	<u>Educación bilingüe</u> *membrete (se dice es) *no se lleva a cabo *manejo de la lengua indígena *no hablante *no se habla ningún dialecto (niños) *Escuela comunidad *realización de trabajos sociales *formas despectivas y poca aceptación de la comunidad amplia	<u>Educación bilingüe</u> *membrete *Manejo de la lengua indígena * hablante *actividades sociales *escuela comunidad *poca aceptación de la comunidad amplia

Maestro # 4	Maestro # 5	Maestro # 6
<u>Actividades gestivas y de organización</u> Historia del subsistema *Historia, albergue Los Pinos *Nombramiento director-maestro *cambio de adscripción	<u>Actividades gestivas y de organización</u> Historia del subsistema *Historia, de los tres primeros grupos *Nombramiento director-maestro *cambio de adscripción *gestiones ante patronos *Problemas internos *Movimientos sindicales afectó *represión *intimidación patronal	<u>Actividades gestivas y de organización</u> Historia del subsistema *Nombramiento director-maestro *cambio de adscripción
<u>Autoridades educativas</u>	<u>Autoridades educativas</u> *DGEI: responsable, debe haber evaluación por parte de autoridades *poca orientación, supervisión local *Jefatura estatal: reorganización de grupos *materiales *fracaso	<u>Autoridades educativas</u> *DGEI no respeta lineamientos *no hay libros de EBB
<u>Profesionalización</u> *cursos de inducción *papel del maestro *identidad *papel: gestiones	<u>Profesionalización</u> *cursos de inducción *papel del maestro *reconocimiento del maestro bilingüe *identidad	<u>Profesionalización</u> *cursos de inducción *papel del maestro *identidad
<u>Educación bilingüe</u> Manejo de la lengua indígena * hablante *actividades sociales	<u>Educación bilingüe</u> *membrete *no se lleva a cabo (se lucha por que sea) Escuela comunidad *trabajo social limitado *poca aceptación al principio de la comunidad *grupos heterogéneos Manejo de la lengua indígena: confianza Hablante (presente examen) *necesario *rescate de cultura mediante uso de la lengua *realización de trabajos sociales *formas despectivas de la comunidad amplia *poca aceptación de la comunidad amplia	<u>Educación bilingüe</u> *membrete (no se lleva a cabo) *Manejo de la lengua indígena: confianza *Hablante *Niños bilingües *Conflicto lingüístico *Escuela comunidad *recatar grupos marginalidad *poca aceptación comunidad amplia *necesario en primer año *niños no hablan el mixteco +maestros no hablan ningún dialecto *actividades sociales

Maestro # 7	Maestro # 8	Maestro # 9
<u>Actividades gestivas y de organización</u> Historia del subsistema *Nombramiento director-maestro *cambio de adscripción <u>Problemas internos</u>	<u>Actividades gestivas y de organización</u> Historia del subsistema *Nombramiento director-maestro *cambio de adscripción <u>Problemas internos</u>	<u>Actividades gestivas y de organización</u> Historia del subsistema *Nombramiento director-maestro *cambio de adscripción <u>Problemas internos</u>
<u>Autoridades educativas</u> *DGEI: responsable *supervisión local *Jefatura estatal *materiales	<u>Autoridades educativas</u> *DGEI: responsable *supervisión local *Jefatura estatal *materiales	<u>Autoridades educativas</u> *DGEI: no respeta lineamientos *supervisión local: no hay orientaciones didácticas *Jefatura estatal *materiales
<u>Profesionalización</u> *cursos de inducción *papel del maestro *identidad	<u>Profesionalización</u> *cursos de inducción *papel del maestro *identidad	<u>Profesionalización</u> *cursos de inducción *papel del maestro *identidad
<u>Educación bilingüe</u> *membrete (sello) Manejo de la lengua indígena * hablante *no sabía que era educación bilingüe *desarrollar un programa acorde a las necesidades de la región	<u>Educación bilingüe</u> *membrete *poco conocimiento de los contenidos *Manejo de la lengua indígena *hablante <u>Escuela comunidad</u> *realización de trabajos sociales *formas despectivas de la comunidad amplia *poca aceptación de la comunidad amplia	<u>Educación bilingüe</u> *membrete (sello) *Manejo de la lengua indígena *hablante *no he podido aplicar lectroescritura en lengua materna *actividades sociales

Maestro # 10	Maestro # 11	Maestro # 12
<u>Actividades gestivas y de organización</u> Historia del subsistema *Nombramiento director-maestro *cambio de adscripción <u>Problemas internos</u>	<u>Actividades gestivas y de organización</u> Historia del subsistema *Nombramiento director-maestro *cambio de adscripción <u>Problemas internos</u>	<u>Actividades gestivas y de organización</u> Historia del subsistema *Nombramiento director-maestro *cambio de adscripción <u>Problemas internos</u> *problemas de organización administrativa
<u>Autoridades educativas</u> *DGEI: no respeta lineamientos *supervisión local *Jefatura estatal *materiales	<u>Autoridades educativas</u> *DGEI: no respeta lineamientos *supervisión local *Jefatura estatal *materiales	<u>Autoridades educativas</u> *DGEI: responsable *supervisión local *Jefatura estatal *materiales
<u>Profesionalización</u> *cursos de inducción *papel del maestro *identidad	<u>Profesionalización</u> *cursos de inducción *papel del maestro *identidad	<u>Profesionalización</u> *cursos de inducción *papel del maestro *identidad
<u>Educación bilingüe</u> *membrete (sello) Manejo de la lengua indígena * hablante *necesario en primer año *actividades sociales	<u>Educación bilingüe</u> *membrete *se lleva a cabo *debe de ser Manejo de la lengua indígena *utilizó la lengua para instrucciones <u>Escuela comunidad</u> *realización de trabajos sociales *formas despectivas de la comunidad amplia *poca aceptación de la comunidad amplia *concientización hacia la comunidad	<u>Educación bilingüe</u> *membrete (sello) Manejo de la lengua indígena * hablante *necesario en primer año *actividades sociales

Maestro # 13	Maestro # 14	Maestro # 15
<u>Actividades gestivas y de organización</u> Historia del subsistema *Nombramiento director-maestro *cambio de adscripción <u>Problemas internos</u>	<u>Actividades gestivas y de organización</u> Historia del subsistema *Nombramiento maestra *cambio de adscripción <u>Problemas internos</u>	<u>Actividades gestivas y de organización</u> Historia del subsistema *Nombramiento director-maestro *cambio de adscripción <u>Problemas internos</u>
<u>Autoridades educativas</u> *DGEI: responsable *supervisión local: no hay orientaciones *Jefatura estatal *materiales	<u>Autoridades educativas</u> *DGEI: responsable *supervisión local *Jefatura estatal *materiales	<u>Autoridades educativas</u> *DGEI: responsable *supervisión local *Jefatura estatal *materiales
<u>Profesionalización</u> *cursos de inducción *papel del maestro *identidad	<u>Profesionalización</u> *cursos de inducción *papel del maestro *identidad	<u>Profesionalización</u> *cursos de inducción práctica anterior *papel del maestro *identidad
<u>Educación bilingüe</u> *membrete (sello) Manejo de la lengua indígena hablante *maestro bilingüe necesario primer año *necesario en primer año *formal e informal *actividades sociales	<u>Educación bilingüe</u> *membrete *no se lleva a cabo *se dice es <u>Escuela comunidad</u> *realización de trabajos sociales *formas despectivas de la comunidad amplia *poca aceptación de la comunidad amplia	<u>Educación bilingüe</u> *membrete (sello) Manejo de la lengua indígena *no hablante *necesario en primer año *actividades sociales

Maestro # 16	Maestro # 17	Maestro # 18
<u>Actividades gestivas y de organización</u> Historia del subsistema *Nombramiento director-maestro *cambio de adscripción <u>Problemas internos</u>	<u>Actividades gestivas y de organización</u> Historia del subsistema *Nombramiento director-maestro *cambio de adscripción <u>Problemas internos</u>	<u>Actividades gestivas y de organización</u> Historia del subsistema *Nombramiento director-maestro *cambio de adscripción <u>Problemas internos</u>
<u>Autoridades educativas</u> *DGEI: responsable *supervisión local *Jefatura estatal *materiales	<u>Autoridades educativas</u> *DGEI: responsable *supervisión local *Jefatura estatal *materiales	<u>Autoridades educativas</u> *DGEI: responsable *supervisión local *Jefatura estatal *materiales
<u>Profesionalización</u> *cursos de inducción *papel del maestro *identidad	<u>Profesionalización</u> *cursos de inducción *papel del maestro *identidad	<u>Profesionalización</u> *cursos de inducción *papel del maestro *identidad
<u>Educación bilingüe</u> *membrete (sello) *permitiría elevación y valoración de la lengua Manejo de la lengua indígena * hablante *necesario en primer año *niños no hablan el mixteco maestros no hablan ningún dialecto *actividades sociales	<u>Educación bilingüe</u> *membrete *no se lleva a cabo *se dice es <u>Escuela comunidad</u> *realización de trabajos sociales *formas despectivas de la comunidad amplia *poca aceptación de la comunidad amplia	<u>Educación bilingüe</u> *membrete (sello) Manejo de la lengua indígena hablante *necesario en primer año *niños no hablan el mixteco maestros no hablan ningún dialecto *actividades sociales

Maestro # 19	Maestro # 20	Maestro # 21
<u>Actividades gestivas y de organización</u> Historia del subsistema *Nombramiento directora-maestra *cambio de adscripción <u>Problemas internos</u>	<u>Actividades gestivas y de organización</u> Historia del subsistema *Nombramiento directora-maestra *cambio de adscripción <u>Problemas internos</u>	<u>Actividades gestivas y de organización</u> Historia del subsistema *Nombramiento directora-maestra *cambio de adscripción <u>Problemas internos</u>
<u>Autoridades educativas</u> *DGEI: responsable *supervisión local *Jefatura estatal *materiales	<u>Autoridades educativas</u> *DGEI: responsable *supervisión local *Jefatura estatal *materiales	<u>Autoridades educativas</u> *DGEI: responsable *supervisión local *Jefatura estatal *materiales
<u>Profesionalización</u> *cursos de inducción *papel del maestro *identidad	<u>Profesionalización</u> *cursos de inducción *papel del maestro *identidad	<u>Profesionalización</u> *cursos de inducción *papel del maestro *identidad
<u>Educación bilingüe</u> *membrete (sello) Manejo de la lengua indígena hablante *actividades sociales	<u>Educación bilingüe</u> *membrete *no se lleva a cabo *se dice es <u>Escuela comunidad</u> *realización de trabajos sociales *formas despectivas de la comunidad amplia *poca aceptación de la comunidad amplia	<u>Educación bilingüe</u> *membrete (sello) Manejo de la lengua indígena *no hablante *actividades sociales

Maestro # 22	Maestro # 23	Maestro # 24
<u>Actividades gestivas y de organización</u> Historia del subsistema *Nombramiento directora-maestra *cambio de adscripción <u>Problemas internos</u>	<u>Actividades gestivas y de organización</u> Historia del subsistema *Nombramiento directora-maestra *cambio de adscripción <u>Problemas internos</u>	<u>Actividades gestivas y de organización</u> Historia del subsistema *Nombramiento directora-maestra *cambio de adscripción <u>Problemas internos</u>
<u>Autoridades educativas</u> *DGEI: responsable *supervisión local *Jefatura estatal *materiales	<u>Autoridades educativas</u> *DGEI: responsable *supervisión local *Jefatura estatal *materiales	<u>Autoridades educativas</u> *DGEI: responsable *supervisión local *Jefatura estatal *materiales
<u>Profesionalización</u> *cursos de inducción *papel del maestro *identidad	<u>Profesionalización</u> *cursos de inducción *papel del maestro *identidad	<u>Profesionalización</u> *cursos de inducción *papel del maestro *identidad
<u>Educación bilingüe</u> *membrete (sello) Manejo de la lengua indígena *no hablante *necesario en primer año *niños no hablan el mixteco maestros no hablan ningún dialecto *actividades sociales	<u>Educación bilingüe</u> *membrete *no se lleva a cabo *se dice es <u>Escuela comunidad</u> *realización de trabajos sociales *formas despectivas de la comunidad amplia *poca aceptación de la comunidad amplia	<u>Educación bilingüe</u> *membrete (sello) Manejo de la lengua indígena *no hablante *necesario en primer año *niños no hablan el mixteco maestros no hablan ningún dialecto *actividades sociales

Políticas indigenistas

Colonia

* régimen autonómico

*esquema de separación

*proyecto de asimilación

Independencia

*liquidacionista

Porfiriato

*Aniquilamiento (liquidacionista)

Revolución

Integracionismo

Exponentes:

Elaboraciones teóricas

Paradigma que no niega la libertad de los indígenas, sino que se funda, por el contrario, sobre su condición de seres libres, individual y colectivamente, como pueblos autónomos.

Proposición de creación de dos repúblicas separadas, cada una con sus propias leyes, costumbres y sistemas de gobierno, preconizada especialmente por algunos frailes.

Significaba la absoluta asimilación de los indios a las instituciones, leyes y procedimientos de Castilla. Enfoque que fue el más acorde a los intereses colonizadores

Incluir, excluyendo, el mantenimiento de sus particularidades culturales.

Apropiación de su patrimonio agrario unido a la expropiación de su fuerza de trabajo. Guerra de exteminio.

Manuel Gamio (1916): La identidad étnica de la población traía consigo la no existencia de un ambiente verdaderamente nacional que inspirara una producción intelectual armónica y definida y hacia ese ideal de homogeneidad cultural se deberían de dirigir los esfuerzos gubernamentales para fortalecer y crear un verdadero sentimiento de nacionalidad

Gonzálo Aguirre Beltrán (1948): Corregir las ideas etnocentristas de la política anterior e introducir un elemento de justicia social en la política indigenista. Los componenetes de la cultura indígena (lenguas, creencias, costumbres, formas de organización sociopolíticas, etc.) en principio son aceptados como válidos, postulándose en adelante una

"integración de los indios a la sociedad nacional, realizada respetando los valores de sus culturas y su dignidad de hombres. La propuesta de GAB se centraba en ciertos espacios duales o plurales, lo cual esbozaba un problema restringido a zonas de refugio, como él las denominó.

Colonialismo interno /Etnicismo

Pablo González Casanova (1960): rechazó, en primera instancia, la problemática indígena como regional y le otorgó un alcance nacional y una naturaleza política. Concibió a la comunidad indígena como una colonia al interior de la nación y esta comunidad presentaba a su vez, las características de una sociedad colonizada.

Etnicismo

Indigenismo de participación

Se propuso el desarrollo y fortalecimiento, en forma simultánea, de la producción material y de las culturas particulares de la población indígena, a partir de una decisión razonada y autónoma de las propias comunidades, en un marco de participación organizada

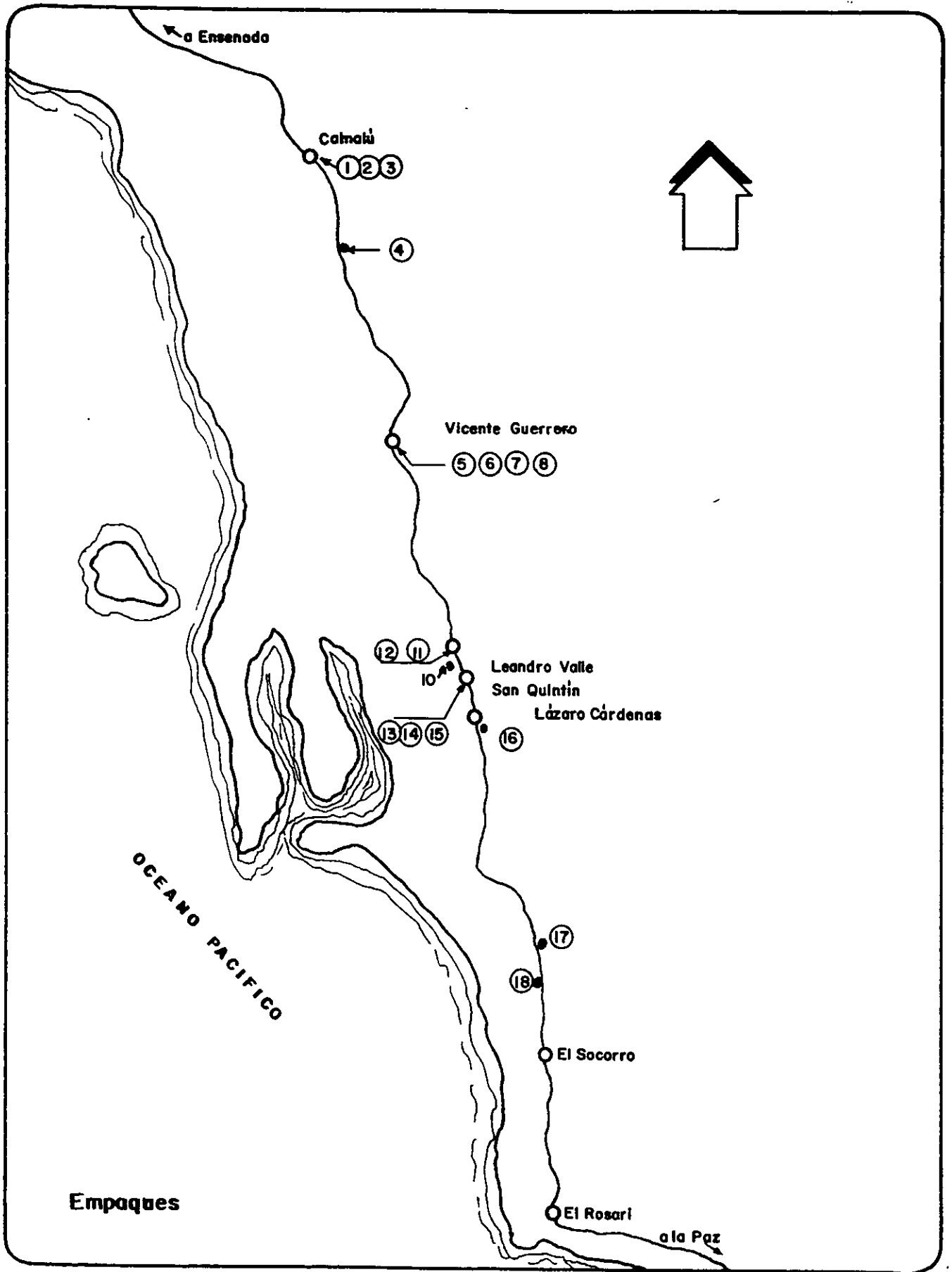


FIGURA I. Valle de San Quintín

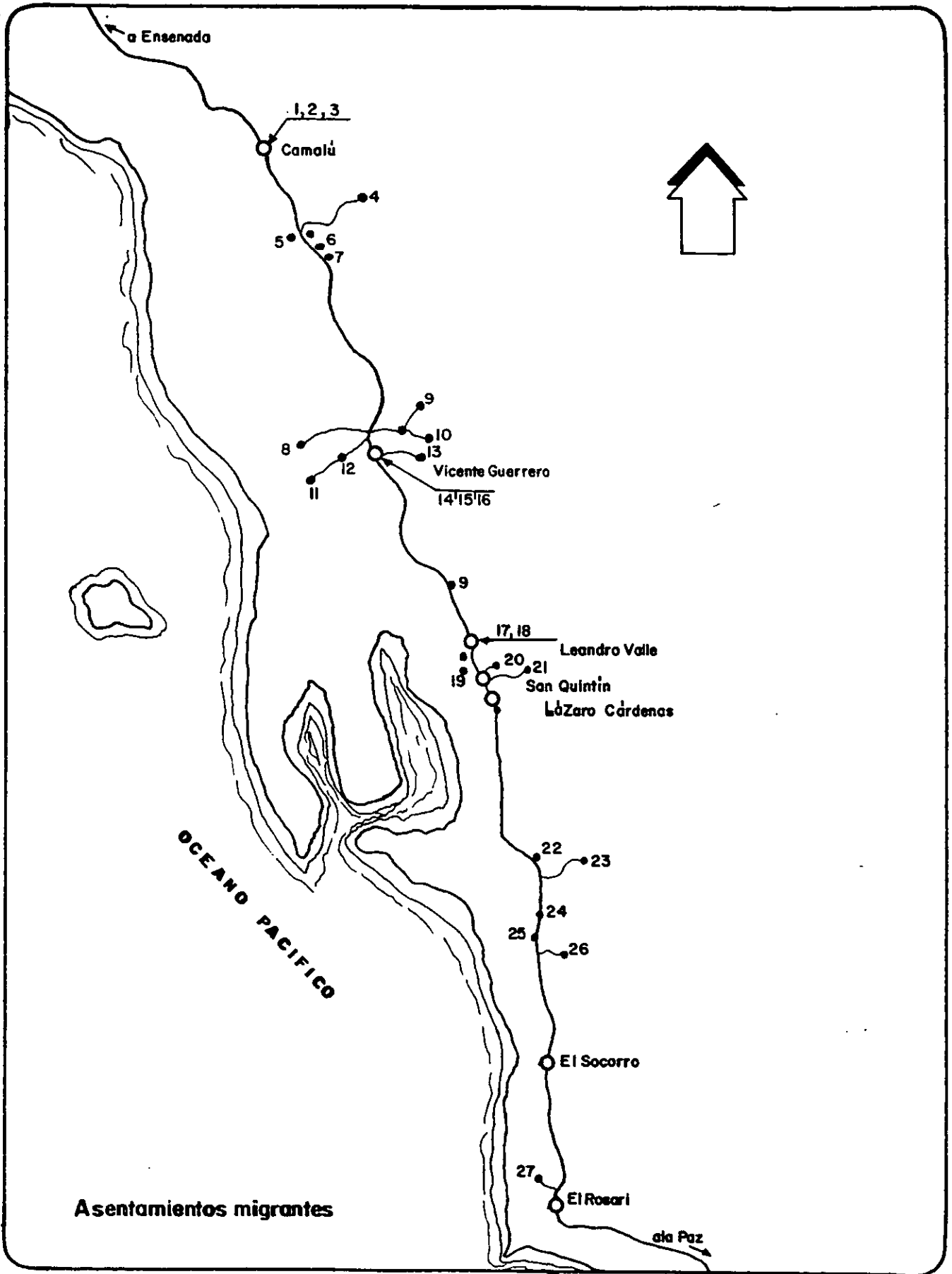


FIGURA 2. Valle de San Quintín