



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA

***RECONCEPTUALIZACIÓN Y
RESIGNIFICACIÓN DE LA
PRÁCTICA DOCENTE INDÍGENA
Y RURAL: UNA PROPUESTA DE
FORMACIÓN***

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA: ANTONIA IBARRA REYES

TUTOR: DR. JOSÉ LUÍS ROMERO HERNÁNDEZ

ESTADO DE MÉXICO

VERANO DEL 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

AGRADECIMIENTOS

Debo destacar que la construcción de este trabajo fue gracias al apoyo del Dr. José Luis Romero Hernández, el cual se caracterizó por alentarme en los momentos de desencanto en la tarea, dándome sugerencias didácticas concretas de cómo debía elaborar la tesis.

Es importante señalar la facilidad otorgada por el Maestro José Sánchez Fabián y el Doctor Antonio Carrillo Avelar por brindarme la oportunidad de ingresar al posgrado.

A la Doctora Guadalupe Villegas, gracias por contribuir con su experiencia y conocimientos, por su apoyo y preocupación de que el trabajo se realizará en tiempo y forma.

Por su apoyo, dirección, calidad académica y humana, gracias Maestro Ramiro.

A los profesores: Raúl Vargas Segura, Armando Ríos, Roberto Moya, Raymundo Andrade✠ Alfonso Masías✠ y Profesora Raquel Pérez Hernández (colaboradores en el proyecto de la escuela Normal del Desierto, primeras generaciones) los cuales considero son los que me motivaron para iniciar este trabajo como un proyecto que moralmente sentíamos era obligado hacer.

Un lugar importante, ocupan: la Profesora Ma. Petra Arreola Echeverría, Subdirectora de Educación Básica, quien me brindo todas las facilidades para llevar a feliz termino este proyecto. Así también a todos mis compañeros de la Subjefatura de Apoyo para el Desarrollo de la Calidad Educativa, gracias por su apoyo moral.

No puedo dejar de mencionar el valioso apoyo brindado por: el Profr. Gerardo Hernández Hernández, Director de Educación Superior en el Estado de México, al Profr. Valdemar Molina Grajeda Director de Educación Elemental en el Estado de México, al Profr. Alberto Hernández Meneses. Secretario General de la Sección 36

del SENTE en el VALLE de México; y Lic. Enrique Olascoaga Carbajal, gracias por creer en mí y apoyarme con hechos concretos para realizar este trabajo.

A los profesores y Profesoras de la Huasteca Potosina: Felipa, Leonides, Leonor, Rosy, Blanquita, Chavelita, Carlos, Arturo, Alberto, Daniel, Francisco, Lorenzo uno, Lorenzo dos, y Humberto gracias por permitirme entrar a sus espacios de trabajo y compartirme sus experiencias, sin ello no hubiera sido posible la realización de este trabajo.

A Tania, Víctor y Luis gracias por apoyarme a dar un paso diferente y permitirme ver en ellos que la realización de las personas se basa en lo que uno hace.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I LOS PROCESOS DE FORMACIÓN HISTÓRICA DE LOS MAESTROS RURALES E INDÍGENAS COMO UNA EDUCACIÓN DIFERENCIADA	
1.1. La Revolución Mexicana y el proyecto de formación de maestros.....	21
1.2. Las Escuelas Normales y el Proyecto de formación alternativo: origen y prácticas.....	24
1.3. Los Centros Regionales de Educación Normal (CREN)...	30
1.4. El proyecto de formación de los maestros indígenas.....	32
CAPÍTULO II LA FORMACIÓN DE DOCENTES RURALES DE LA NORMAL DEL DESIERTO: UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN PARA DOCENTES INDÍGENAS DE LA HUASTECA POTOSÍNA	
2.1. El ingreso a la Escuela Normal del Desierto	37
2.2. El trabajo participativo como base para la creación de una nueva cultura colaborativa.....	47
CAPÍTULO III LAS CRENCIAS DE LOS MAESTROS INDÍGENAS CENTRADOS EN LA DISCRIMINACIÓN, CAUSA DEL DETERIORO EDUCATIVO EN LAS AULAS ESCOLARES	
3.1. La Región de la Huasteca Potosina como zona de castigo para maestros rurales e indígenas.....	54
3.2. Elementos para la elaboración de un diagnóstico	60
3.3. Las creencias como soporte del quehacer docente indígena.....	62
3.4. Categorías que permitieron el análisis de la práctica docente indígena	64
CAPÍTULO IV LA EXPERIENCIA ESCOLAR Y CULTURAL DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EGRESADOS DE LA ESCUELA NORMAL DEL DECIERTO, COMO UN REFRENTE PARA LA EDUCACIÓN INDÍGENA	
4.1. La expedición y la construcción de prácticas exitosas en la	

Huasteca Potosina.....	81
4.2. El trabajo educativo en el aula indígena.....	86
4.3. Las actividades extraescolares como un factor de construcción educativa.....	91
CAPÍTULO V ELEMENTOS PARA LA ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENE INDÍGENA EN EL SECTOR EDUCATIVO N° 21 DE LA HUASTECA POTOSINA	
5.1. Hacia la resignificación de la función del Asesor Técnico Pedagógico como agente de cambio en las escuelas indígenas	
5.2. La formación en valores como espacio para resignificar la función del Asesor Técnico Pedagógico	102
5.3. Hacia una reconceptualización de la función del Consejo Técnico	103
5.4. La Formación de actitudes del Educador	108
5.5. Lineamientos para la elaboración de programas de formación docente.....	111
	113
CONCLUSIONES	122
BIBLIOGRAFÍA	127
ANEXOS	135

ABSTRACT

El presente trabajo se divide en cinco capítulos: el primero pretende dar un panorama histórico general, destacando la forma en que se ha venido construyendo la educación indígena y rural como proyecto hegemónico; de tal manera que se busca mostrar cómo la Escuela Normal del Desierto es un hecho histórico congruente con los planteamientos actuales de la educación.

El segundo capítulo, muestra los soportes de la Escuela Normal del Desierto como un proyecto muy importante para la educación indígena y rural, porque en esencia recupera principios pedagógicos y didácticos que pueden ser reconceptualizados y revalorados en función de crear una nueva propuesta de formación docente.

En el tercer capítulo, se aborda dos escenarios de educación indígena en la región de la Huasteca Potosina; uno donde se encontraban los maestros indígenas dando clases a niños indígenas y el otro donde los egresados de la Escuela Normal del Desierto, (primeras generaciones 1975-1982) se dedican a dar clases a niños con las mismas características. Esto quiere decir que en este escenario se encontró una gran cantidad de hallazgos didácticos que pueden ser revalorados en torno a la creación de un proyecto de formación de maestros indígenas.

En el cuarto capítulo, se describen a detalle las bondades didácticas de la experiencia vivida por maestros que no son indígenas; sin embargo, nos demuestran que se pueden formar esos mismos niños con grandes posibilidades de transformación educativa.

Como consecuencia en el quinto capítulo se presenta una propuesta de formación docente, recuperando todos los principios que aportaron los egresados de la Escuela Normal del Desierto y que puede servir de soporte para formar a los docentes indígenas con otro sentido académico.

Palabras clave: formación docente, práctica, propuesta, Huasteca Potosina.

INTRODUCCIÓN

Los que somos personas del campo y que después accidentalmente fuimos maestros formados en las Normales Rurales, tenemos mucho en común con los automóviles que viajan de un lugar a otro sin preguntarse de dónde vienen, qué han hecho, quiénes son, qué van a hacer, y a dónde van. Por lo tanto, no nos damos tiempo de reflexionar la importancia que tienen los procesos formativos que hemos vivido y lo valioso de sistematizar la experiencia académica que hemos tenido en nuestro medio rural; además poco se escribe sobre los problemas de las escuelas y además no se establecen alternativas de solución a los viejos problemas. Asimismo poco se escribe sobre aquellas experiencias exitosas que se han dado. La historia pasa inadvertida, a quién le puede interesar lo que sucede en el desierto en las zonas selváticas del país, posiblemente sólo a su gente.

Mi ingreso al Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón y concretamente al proyecto Expediciones Pedagógicas, fue una invitación a reflexionar sobre las escuelas exitosas que he conocido, acerca de aquellas instituciones educativas que han dejado huella en mi formación y en la de mis alumnos,. No sé si agradecer esto por tener experiencia en las escuelas rurales y la que viví en la Normal del Desierto, Institución formadora de docentes que, para mí hizo historia, porque ella dio muestra de cómo se debe formar a los docentes que están comprometidos con la causa de los pueblos rurales e indígenas.

Este trabajo, en consecuencia, aspira a contribuir a la reflexión y a la discusión de los factores de éxito y los obstáculos para desarrollar proyectos educativos innovadores que se dan en el campo.

La tarea que hoy me toca es reflexionar sobre lo que se ha hecho históricamente en las zonas marginadas del país y desde mi experiencia profesional proponer algunas alternativas de solución. Estoy consciente de que en el campo, rural e indígena, se ha hecho mucho, pero con frecuencia nos hemos olvidado de su

historia y de las experiencias que han dejado huella en el país y que poco se documentan.

El realizar este trabajo y comparar los dos diferentes sistemas educativos (indígena y rural) que se han abocado a la tarea de formar niños y docentes para el campo, me permitió vislumbrar la importancia del trabajo emprendido.

Sirva en consecuencia la presente tesis para mostrar cómo se pueden formar a los docentes comprometidos con la causa de crear una escuela para los campesinos pobres, que lo único que tienen para sobrevivir es su cultura, su fuerza de trabajo y, en algunos casos, la tierra de donde se alimentan.

Acercarse al estudio de la escuela indígena, analizarla y estudiarla implica no sólo describirla, sino también buscar alternativas de solución a su problemática. Estudiar las escuelas indígenas, en los hechos significa estar en contacto con las zonas más pobres del país, pero al mismo tiempo nos lleva a descubrir en ellas bondades insospechadas, que nos permiten aprender y desaprender grandes lecciones de cómo trabajar la tarea educativa. Estas formas están ahí sólo que ahora hace falta mirarlas desde otro lugar.

La historia de las escuelas indígenas, tiene en los hechos una historia muy difícil y compleja por estudiar: Desde la Conquista ha implicado que se trate de silenciar sus creencias, e imponer otras prácticas educativas en aras de “civilizarlos”, cabe aclarar que esto se ha hecho tomando en cuenta que su cultura y lengua son producto de su atraso.

Al estudiar la Escuela indígena he tenido la oportunidad de conocer a nueve maestros comprometidos con su quehacer, otros no tanto, pero éstos que en los hechos aparecen como los más comprometidos en las prácticas educativas muy cercanas a las que se realizan en las escuelas llamadas generales y en otras épocas federales. Es decir, ellos visten igual que los otros maestros, usan

portafolio en lugar de morral o cachucha en lugar de sombrero, los maestros indígenas por su parte, han dejado de lucir sus trajes y peinados tradicionales, para usar pantalones o vestidos muy semejantes a los demás maestros. Dentro de la escuela, se les prohíbe a los niños hablar su lengua, y a su vez, se evita que lleven sus trajes regionales. A cambio se les solicita que lleven uniformes y *pants* muy parecidos a las otras escuelas; en cuanto a los contenidos, el docente considera que la base de la enseñanza es la repetición de los contenidos de los libros de texto, al margen de los saberes propios de la comunidad donde se encuentran circunscritos.

La educación debe entenderse como el derecho de toda persona de apropiarse de tres aprendizajes esenciales para la vida: el modo humano de relacionarse y cooperar entre nosotros, el modo de satisfacer las necesidades transformando la naturaleza y el modo de conocernos, entendernos y comunicarnos (UNESCO citado por la SEP, 2005:2)

Lo anterior, nos permite inferir que el derecho a la educación no es sinónimo de derecho a asistir a la escuela, sino al contrario, es poder acceder a una educación de calidad que según la UNESCO, significa: Educación de calidad para todos, y que es un asunto de derechos humanos, afirmando que este, se ejerce en la medida que las personas más allá de tener acceso a la escuela, pueden desarrollarse plenamente y continuar aprendiendo. (UNESCO en SEP, 2005:4)

Me parece no sólo importante, sino urgente pensar la escuela indígena desde ella misma, sus características y sus problemas, puesto que su existencia ha podido dar muestras de resistencia a las prácticas de colonización. Hoy más que en otras épocas se requiere pensar en este tipo de escuelas desde sus raíces y desde las creencias de sus prácticas educativas tradicionales. Es decir, se busca hacer de la escuela indígena un espacio digno y acorde a las necesidades de formación de los niños indígenas. Por esto, en este trabajo, hablar de la necesidad de repensar y resignificar las prácticas educativas que emplean sus maestros y se dan en sus escuelas, ya que los esfuerzos oficiales que hasta ahora se han hecho para mejorarla, se han concentrado en cambiar la forma. Tratando de hacernos creer

que por el sólo hecho de que este tipo de escuelas esté en manos de docentes indígenas, que hablan la lengua de la Región y de que se han profesionalizado sus docentes entrando a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y hoy también a Normales Indígenas es insuficiente. La idea de este trabajo, es demostrar que las prácticas educativas que emplean los docentes indígenas en este tipo de escuelas y la formación que se les ha proporcionado en la UPN, no les corresponde.

Los pocos contenidos que se les dan de acuerdo con las necesidades de las escuelas es la línea de educación indígena, pero es insuficiente y avanza a un ritmo educativo muy lento; hoy más que en otras épocas se hace necesario ir al fondo del problema, cuestionar sus prácticas y en todo caso refundar su propósito formativo. Esto no quiere decir que lo anterior no se haya pensado antes, sino que la experiencias educativas exitosas que se ha tenido para trabajar con población del medio rural e indígena, no se han retomado hechos más sobresalientes de la historia, tal es el caso de la Escuela Rural Mexicana, que logró ser exportada a otros países como Bolivia a través de la Normal Rural de Warizata.¹

Este tipo de prácticas educativas exitosas² eran coincidentes con los aportes de grandes teóricos de la educación en Estados Unidos y Europa, algunos de ellos se mencionan en la siguiente cita:

La Revolución Mexicana impuso su estilo en la educación innovadora y circunscrita en los grandes avances de la época. Sin embargo, es importante advertir que la sazón educativa no era completamente ignorada en México, las doctrinas innovadoras de Dewey, Decroly, Claparde y Kerschensteiner, entre otros, ya se ponían en práctica en

¹ La Normal de Warizata instalada a más de cuatro mil metros de altura en uno de los climas mas inhóspitos de la tierra, fue perseguida por todos los gobiernos, excepto el de Bush en Bolivia, pero apoyado moral y económicamente por el presidente Cárdenas de México. Moisés Sáenz visito Warizata y el Primer Congreso Indigenista Interamericano en Patzcuaro México en 1940 adopto oficialmente el modelo. (Puiggrós y Gómez, 1996:99)

² Prácticas educativas exitosas, son aquellas que provienen de las propias escuelas, son cambios cualitativos que los docentes que ahí laboran y de las relaciones que hay entre ellos establezcan con los alumnos de la comunidad a la que sirven, se convierten en prácticas que dan muestra de mutua satisfacción académica. (Cfr. Schmelkes, 1998:11, Perkin, 2000, 25-26)

honor de los maestros mexicanos que en posición de mando o de ejecución de la tarea educativa, pusieron su parte, debe asentarse que sin inspiración ajena determinante, coincidieron en sus empeños con las teorías educativas modernas y supieron imprimir un sello novedoso en el hacer pedagógico sugerido por la urgencia del pueblo y la revisión de valores operada en virtud del movimiento (Sierra, 1973:12)

Es precisamente esta búsqueda de experiencias exitosas que pueden hacer repensar el quehacer de las escuelas indígenas. Se consideró que los aportes de la Escuela Normal del Desierto, primeras generaciones (1975-1982), que retomó muchos de los aportes de la Escuela Rural Mexicana, sean el soporte de mirar a la Escuela Indígena, desde los fundamentos de esta propuesta educativa formadora de docentes.

Para hacer este análisis se pensó en investigar las actividades que realizaban los docentes egresados de la mencionada Normal, quienes trabajan en esta zona. Docentes comprometidos que están construyendo con una mirada distinta de escuela indígena y que han interactuado tratando de darle un nuevo sentido, ya que estos egresados pusieron en práctica los postulados con que fueron formados.

En consecuencia, se piensa que es, desde este lugar, donde se pueden encontrar rudimentos de nuevos paradigmas para el trabajo en las escuelas indígenas. Considero que en el caso de los egresados de la Escuela Normal del Desierto, no conformes con su quehacer educativo como un trabajo académico que les da un sueldo y en consecuencia una forma de vivir más holgada que muchos otros que viven en la misma región, los egresados de esta institución han asumido una postura crítica su responsabilidad, han estudiado la lengua y se han involucrado en las costumbres de los indígenas y, sobre todo han comenzado la construcción de una escuela indígena diferente centrada en el trabajo colaborativo y colectivo.

En este trabajo se toma como una de las categorías centrales el trabajo colaborativo³ que propone Vigotsky, así como también se consideró que para fundamentar las prácticas que se dan en el aula, se recupera el trabajo colectivo⁴ que propone Makarenko y sirve de base para el análisis de la actividad extraescolar. Aquí se ha adoptado como categoría central, el trabajo colaborativo y colectivo como la base de la investigación porque éste en los hechos ha mostrado que es una de las esencias de los procesos formativos de los indígenas, ya que ellos a través de este tipo de trabajo resuelven muchos problemas cotidianos, por ejemplo: acostumbran realizar continuamente asambleas para nombrar a sus representantes que son los encargados de vigilar y poner orden en las comunidades. Se apoyan en el trabajo colectivo para realizar el tequio o trabajo de jornal en apoyo a las obras públicas de su comunidad y en sus casas utilizan mucho el trabajo colaborativo para el trabajo diario. Este tipo de trabajo es la base del apoyo mutuo para organizar festejos de quince años, casamientos, o el velorio de un integrante de la comunidad.

En este contexto, la idea es demostrar que si el trabajo colaborativo y colectivo se pusiera en práctica en las escuelas indígenas, estas podrían tener otro tipo de futuro socio-académico.

OJETIVOS DE INVESTIGACIÓN:

- Revalorar las prácticas de formación que se dan de al interior de las comunidades indígenas, para proponer prácticas educativas alternas.
- Documentar el quehacer educativo de los profesores en servicio, egresados de la Normal del Desierto primeras generaciones que trabajan en esta Región, para proponerlo como un quehacer formativo para los docentes indígenas.

³ Por trabajo colaborativo se entiende a aquél que se ejerce en el salón de clase a través de zonas de desarrollo próximo. Es decir recuperar el trabajo espontáneo entre los niños.

⁴ Entendemos por trabajo colectivo a aquél que se ejerce en ambientes extra-clase y que logra que un individuo se forme. Es decir aquel trabajo comunitario que se crea con la finalidad de formar a los alumnos. Por ejemplo el trabajo productivo como una actividad social

- Elaborar una propuesta de formación académica que recupere los principios de la Escuela Rural Mexicana incorporados por la Normal del Desierto.

Planteamiento del Problema:

Históricamente la formación académica que se ha brindado a los maestros para trabajar en comunidades indígenas, se ha realizado principalmente por instituciones públicas como: las Misiones Culturales, las Normales Rurales, Estatales y la Escuela Nacional de Maestros. Aunque cabe aclarar que sus propuestas no estaban abocadas a recuperar y fortalecer la diversidad cultural y lingüística. Es hasta 1978, cuando se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), y el Sistema Nacional de Educación Indígena Bilingüe y Bicultural, considerando la necesidad de crear un sistema específico de formación docente indígena, que recuperara elementos culturales, para mantener vivas las lenguas y costumbres; hecho que se manifiesta en la siguiente cita:

El discurso oficial definía como objetivos centrales de esta educación, la alfabetización, la castellanización y enfatizaba que ésta sería bilingüe, pues se participaría de la enseñanza en la lengua vernácula del grupo étnico que se tratara y tendría un contenido bicultural, ya que debería de incluir elementos de la cultura propia del indígena y elementos de la cultura nacional. Implicaba pues mantener vivas las lenguas y costumbres indígenas (Calvo y Donnadieu, 1992:14-15)

Posteriormente, la actualización y superación académica de los profesores en servicio se atendía fundamentalmente por los Centros de Actualización del Magisterio, aunque también por diversas Direcciones Generales de Educación Básica de los Estados que coordina la Secretaría de Educación Pública.

Otra de las acciones que emprendió la Dirección General de Educación Indígena DGEI, fue elevar a nivel de licenciatura la formación de profesores, por lo que se solicitó el bachillerato como requisito de ingreso, generando con esto que los Centros de Actualización del Magisterio fueran relevados de esta tarea y se le solicitara a la Universidad Pedagógica Nacional que se involucrara en la misma.

Dos de las acciones más relevantes en esta etapa, fueron la creación de tres licenciaturas y posteriormente una opción de posgrado. Las licenciaturas se plantearon con dos tareas principales: por una parte ofrecer una alternativa estructurada que formara cuadros medios que se dedicaran a fortalecer las prácticas administrativas y de formación de docentes para lo cual se creó la licenciatura en Educación Indígena en las instalaciones de la Universidad Pedagógica (UPN), Unidad Ajusco en la Ciudad de México. Por otra parte, se pensó en la necesidad de fortalecer el quehacer docente indígena en servicio para lo cual se diseñaron las licenciaturas de Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPPEMI)

Estas dos propuestas de formación docente plantean la transformación de la práctica docente como eje de la formación, destacando un conjunto de elementos teórico-metodológicos que buscan profesionalizar el quehacer docente, recuperando elementos y formas de las estructuras curriculares ya existentes en la UPN, como son la Licenciatura de Educación Indígena, Licenciatura en Educación Básica plan 1979 y la Licenciatura en Educación Preescolar; se puede apreciar en su diseño curricular que ocasiona que se olvide de la esencia de su quehacer cotidiano.

En el caso de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI 90), recupera la idea del mencionado plan 85 para elaborar paquetes didácticos que apoyaran la formación de los docentes en servicio. Propone también un sistema de asesorías individuales y grupales en las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ubicadas en zonas donde hay población indígena. Generalmente estas asesorías son realizadas por los egresados del plan de la licenciatura en Educación Indígena que se imparte en la Unidad Ajusco. La importancia de éstas destaca que el trabajo curricular es eje de la práctica docente indígena, la idea de práctica ha sido derivada de modelos centrados en la problemática que viven las escuelas urbanas y no las indígenas como se mostrará más adelante.

La problemática educativa indígena, se centra en el aula, olvidándose del quehacer cultural de los indígenas, el cual está muy vinculado a su vida cotidiana, es decir, con las comunidades indígenas es difícil separar el trabajo de convivencia comunitaria con el trabajo académico del aula. Este procedimiento (matemático) lo hacen de forma individual, en voz baja con sus compañeros. En su lengua se da la ayuda mutua; pero en español no puede darse de la misma forma, porque los maestros prohíben copiarse (Valentinez, 1998)

En consecuencia, las comunidades indígenas en lugar de negar sus prácticas culturales y lingüísticas deberían incorporarla s a los aprendizajes de las nuevas generaciones.

En lo relacionado con la cultura de los alumnos, tanto en la comunidad de Sicuicho como en la de Capacuaro, la cultura indígena de los alumnos se hace presente y fuera de las aulas. Así vemos como en la comunidad de Capacuaro todos los alumnos usan el purépecha para comunicarse entre sí y con sus maestros usan sus trajes regionales, a pesar de que en ambas comunidades los maestros insisten en que no deben usar sus rebozos dentro de las aulas o en que utilicen uniformes. Sin embargo los alumnos continúan portando su indumentaria propia (Valentinez, 1998:32)

Con lo anterior, el propósito central del presente trabajo es revalorar y documentar experiencias de desarrollo y formación profesional de instituciones que tienen aportes significativos. La idea consiste en revisar esta problemática en el marco de las grandes propuestas que se elaboraron en el proyecto histórico denominado Escuela Rural Mexicana y la propuesta educativa de la Escuela Normal del Desierto, (1975-1982), la cual tomó como soporte el viejo ideario de la Revolución Mexicana, poniendo en práctica algunos de los principios que fortalecerían la formación docente, como los que se enuncian a continuación:

En la década de los veinte se inició otra etapa de la historia de los indígenas en la que éstos fueron sujetos de un nuevo trato. Comenzó a perfilarse una novedosa política conocida como "indigenismo" cuyos objetivos se resumen en "elevar los niveles de vida

(de los grupos étnicos) abatir la mortalidad, hacer expedita la justicia, dar educación gratuita y lograr la comunicación en castellano (Calvo y Donnadieu, 1992:10)

En esta época después de la llamada Revolución Mexicana hubo un intento significativo por parte del Estado que fue el crear un fuerte sistema educativo que ayuda a consolidar el país, en donde se consideraba que el indígena tiene los mismos derechos que el grueso de la población, motivo por el cual “se crea en 1921, el Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena” (Castillo, 2002:35)

Junto con la creación de este Departamento se crearon dos instancias formadoras de maestros para atender a la población indígena. En una primera fase, las Misiones Culturales tenían como finalidad formar maestros para las comunidades en sus mismos espacios geográficos, y casi al mismo tiempo se constituyen las Normales Rurales las cuales tenían como principal propósito formar docentes para el campo agropecuario a través del fomento del trabajo cooperativo y productivo, es decir, se buscaba recuperar la esencia del quehacer de las comunidades.

Desde sus orígenes y hasta la actualidad las Normales Rurales se han distinguido por dejar varios aportes significativos para la formación de docentes rurales, entre ellas la Normal de Amilcingo, Morelos y hasta hace poco la Normal de las Flores en Tamaulipas, también en su momento el Centro Regional de Educación Normal (CREN) de Arteaga, Michoacán; posteriormente el CREN de Cedral, San Luís Potosí, mejor conocido como la Escuela Normal del Desierto.

Antecedentes de la investigación:

El interés por estudiar la problemática de la formación de los maestros rurales para las comunidades indígenas surge de la experiencia de haber convivido muy de cerca en las escuelas exitosas para la formación docente que apoyaban el trabajo en el campo, primeramente como alumna de la CREN de Arteaga Michoacán y Directora de la Escuela primaria anexa a la Escuela Normal del

Desierto. Posteriormente se convivió muy de cerca con docentes y alumnos de la Normal Rural de Amilcingo, Morelos y la Escuela Normal de las Flores en Tamaulipas, las cuales en su momento dieron muestras de fuertes cambios académicos en sus estructuras formativas de docentes, así como también un importante cambio en las prácticas docentes del aula.

La intención de documentar la historia de la Normal del Desierto a través del trabajo docente que realizan sus egresados de las primeras generaciones con la población indígena del sector educativo No. 21, de la Huasteca de San Luís Potosí empezó cuando hubo la oportunidad de asistir a un encuentro de maestros rurales que trabajan en la Región de Cuetzalan, Puebla; donde un grupo de maestros normalistas, mostraban por medio de un video todo lo que habían hecho por las comunidades Indígenas.⁵ Ahí se percibía cómo estos maestros habían logrado aprenderse el idioma náhuatl y cómo organizar diversas actividades cooperativas en una escuela indígena.

Al observar el video se pudieron considerar varias cosas:

Primero, que los docentes mestizos se mostraban orgullosos de estar trabajando con este tipo de población y ellos destacaban que eran los únicos que hacían esto. También se advirtió que la experiencia fue muy bien valorada por la Coordinación de Educación Intercultural, al extremo que había producido un documental. Los maestros indígenas que asistieron a ese evento se veían asombrados al ver que los maestros mestizos habían hecho mucho por apoyar a las comunidades indígenas; esto permitió imaginar que los egresados de la Escuela Normal del Desierto, con la formación obtenida para trabajar en poblaciones con pobreza extrema, podrían tener cosas muy significativas que mostrar.

En este contexto, para elaborar una propuesta de formación docente se consideró importante rescatar los aportes de la Escuela Normal del Desierto a la educación indígena a través de los docentes egresados de las primeras generaciones, (1975-

⁵ Este video es un material público que produjo la Coordinación de Educación Intercultural y tiene por nombre *la Carta* y se encuentra a disposición de todo público.

1982) así como también a los maestros de esta escuela que en épocas anteriores muy poco se preocuparon por escribir sobre estas experiencias, motivo por el cual se advirtió la necesidad de documentar lo que habían hecho estos profesores, como un recurso que podría servir para elaborar una propuesta de formación docente indígena.

Lo anterior se considera importante, porque en el ámbito de estas comunidades, el docente indígena no está muy convencido de recuperar sus prácticas culturales y lingüísticas, por las constantes prácticas de discriminación que reciben en su entorno geográfico, ya que con frecuencia a ellos se les dice chaparros, feos, ignorantes, entre otros calificativos, porque hablan una lengua indígena. Esto es, una de las causas por las que el docente indígena le gustaría tener una propuesta educativa muy semejante a la que emplean los maestros mestizos, por tal motivo es explicable el asombro que tuvieron ellos cuando este grupo de maestros no indígenas mostraban la importancia de rescatar los valores en sus prácticas culturales y lingüísticas.

Este hecho permitió recordar que en la Región de la Huasteca Potosina existe una cantidad significativa de docentes rurales que han hecho mucho por las comunidades indígenas. Estos docentes son egresados de una Normal que en su época (1975-1982) planteó cosas muy relevantes, que hoy en día se pueden recuperar como: la Normal dotó de elementos pedagógicos muy importantes que se observan en algunas escuelas de la Huasteca Potosina. En estas prácticas existen formulas que los docentes indígenas pueden recuperar y documentar, por tal motivo, la idea de esta tesis es crear una propuesta de formación para maestros indígenas a partir de experiencias exitosas de docentes rurales que trabajan en una misma Región sociocultural.

Por otra parte, al identificar que poco se ha documentado la experiencia de la Normal del Desierto y cuando se asigna la tarea en la Maestría en Pedagogía de buscar investigaciones parecidas, que dieran cuenta de la historia de las Normales

Rurales, fue muy significativo encontrar que había otros estudios de personas que también se habían preocupado por documentar experiencias exitosas y de cómo funcionaban este tipo de Instituciones.

En este sentido, se localizó un trabajo muy interesante realizado por Sonia Reynaga Obregón, titulado La Escuela de Roque en Celaya, Guanajuato: aproximaciones a una institución formadora de docentes, el cual tiene como objetivo provocar la reflexión sobre lo que ha sido la historia de esta escuela desde 1926 hasta 1984. Este estudio es muy importante porque muestra el valor pedagógico de trabajo agropecuario para los maestros; esta escuela ayudó a desarrollar la actividad productiva en el Bajío, zona de nuestro país reconocida potencialmente por su alta producción agrícola y su ubicación en una ex hacienda, lo que significó una reivindicación del trabajo campesino después de la llamada Revolución Mexicana.

Los docentes que impartían la educación en la escuela eran ingenieros agrónomos y profesores normalistas, que juntos con sus alumnos llevaban a la práctica el trabajo agropecuario con lo que se sembraba un fuerte compromiso con el campo.

Aunque el estudio destaca que en la época en que se desarrolló el estudio (1940-1987), la Educación Normal Estatal tuvo un gran crecimiento en el número de egresados: 17.8 % de profesores estatales 31.2 % de profesores federales y 20.8 % de escuelas confesionales y particulares. El estudio, si bien, es interesante por el tipo de análisis que hace cuando se refiere a la revisión de sus resultados que hace a partir de mostrar estadísticas y no un estudio a profundidad de cómo funcionan sus egresados. El estudio refiere el surgimiento de la primera escuela denominada Centro Regional de Educación Normal de Ciudad Guzmán; su crítica a esta institución es porque solamente se limita a dar datos estadísticos.

Este tipo de experiencia también destaca el origen de sus alumnos y el compromiso de los mismos por crear una educación pertinente para los pueblos indígenas. Sin embargo, es importante señalar que este trabajo no cuenta con un estudio que muestre la trascendencia de sus egresados en las áreas indígenas. Pero sí se cuenta con historización del papel tan importante que jugó para el campo este tipo de escuelas.

Otro estudio muy importante es el de Silvia Ayala Rubio del Centro de Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara, donde se describe a detalle los procesos que erosionan y transforman a las Instituciones normalistas. El estudio detalla la vida de la educación normal estatal haciendo alusión a aspectos de la educación normal federal, confesional y particular, al impacto económico que hizo en la ciudad y su cambio de orientación al convertirse en una escuela urbana.

Este estudio permite reforzar la idea de realizar un trabajo que dé cuenta del impacto que tienen los egresados de las primeras generaciones (1975-1982) de la Escuela Normal del Desierto, en el área indígena.

Otro trabajo también interesante es el estudio de Rosa María Torres Hernández sobre los momentos fundacionales y refundacionales de la Normal del Mexe Hidalgo. Este estudio hace referencia a los orígenes de las Escuelas Normales Rurales y al mismo tiempo recupera los testimonios de los maestros formados en esa Normal.

En este estudio se busca resaltar el cómo fue el proceso formativo de los profesores egresados de la Normal, (primeras generaciones 1975-1982) y se centró también en destacar la narrativa como metodología para dar cuenta del momento fundamental de la institución, brindando elementos que permitieran al docente indígena revalorar su papel histórico como protagonistas de una diferencia cultural que se convierta en un patrimonio de Nación.

Otro estudio importante vinculado con las pretensiones de éste, es el elaborado por Justa Ezpeleta y Eduardo Weiss, en el año 2002; titulado “Cambiar la Escuela Rural”: Evaluación Cualitativa del programa para abatir el rezago educativo. Esta investigación tuvo como propósito evaluar los resultados del Programa para Abatir el Rezago Educativo PARE en cuatro estados de la República con mayores índices de pobreza y fracaso escolar: Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca. El estudio se centró en evaluar algunos de los “componentes” del programa, como ellos le llamaban y sus repercusiones en la vida de las escuelas. La metodología empleada se centró en la evaluación cualitativa de 13 escuelas ubicadas en las comunidades localizadas en los estados de Guerrero y Oaxaca, que tenían uno o dos maestros.

A la vez, este conjunto de escuelas abarcó cuatro bilingües del subsistema de Educación Indígena. Es muy interesante, pues arroja datos que sirvieron de base a este trabajo de investigación, como es la siguiente afirmación.

La mayoría de los maestros bilingües ha ingresado sin formación, por el sólo hecho de hablar su lengua materna. Han recibido sólo un curso de inducción a la docencia durante dos o tres meses, han sido lanzados a una práctica solitaria en escuela unitaria o bidocente y la supervisión no les proporciona una orientación pedagógica (Ezpeleta y Weiss, 2002:297).

Los planteamientos de cómo estudiar los procesos de formación docente para aquellos que trabajan en comunidades rurales e indígenas, cómo destacar sus aciertos y cómo se ven reflejados en su vida cotidiana; si bien se convirtieron en pilares para realizar el estudio, también permitieron comprender con mayor precisión lo que se quería realizar y la importancia que puede tener la presente investigación para el desenvolvimiento de los pueblos marginados del país. En estos estudios subyace también la idea de documentar las experiencias exitosas, con miras a dar cuenta de qué hacer con las comunidades indígenas.

Existen otros estudios también muy importantes como la propuesta del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) Educación para el Medio Rural, que muestra a detalle cómo se construyó un proyecto para las comunidades de Zautla e Ixtlacomaxtitlán, Puebla. En este documento sus autores muestran cómo su propuesta educativa se puede convertir en un proyecto de defensa del grupo social donde se encuentra inserto. Aquí se demuestra que no es suficiente con la adquisición de conocimientos generales o el dominio de lenguas muy específicos, como es la enseñanza del español y las matemáticas, sino por el contrario muestra a detalle la importancia del desarrollo de competencias que permitan niveles crecientes de autosubsistencia que le permitan incidir de manera ventajosa en los mercados y capacidad para ejercer una voz en los procesos de decisión pública.

Sin embargo, el estudio es muy concreto y busca evaluar de manera precisa los resultados del proyecto antes mencionado en la práctica cotidiana de las escuelas rurales. En este caso, lo que se busca documentar es el impacto de la Escuela Normal del Desierto a través de sus egresados que se desempeñan en las escuelas indígenas del sector educativo No. 21 de la Huasteca Potosina. Aquí las pretensiones son menos y sólo se busca mostrar algunas evidencias de la importancia que se tiene para trabajar en comunidades indígenas, cuando existe un verdadero compromiso con la tarea educativa.

La práctica docente indígena como objeto de estudio

La práctica docente indígena es relevante para este estudio, ya que el referente empírico fundamental del mismo está constituido por las intervenciones orales de los profesores y alumnos en un contexto donde ambos reflejan que son y han sido sujetos socio-históricos.

En este sentido, se debe considerar la práctica docente indígena como una construcción social que involucra la significación que se ve reflejada en creencias que le dan sentido a sus prácticas. Ahora bien, el estudio de la *práctica docente*

*indígena*⁶ es muy importante para este trabajo, ya que a partir del análisis de ésta es como se pueden proponer algunas alternativas académicas de formación docente que coadyuven en la solución de algunas particularidades.

El análisis de la práctica docente indígena es posible a partir de una toma de distancia de la misma, a través de un estudio comparativo que permita analizarla como dos formas diferentes de interpretar una misma realidad cotidiana. Este trabajo contrastante posibilitará advertir cómo los actores de un mismo escenario actúan ante las mismas exigencias académicas y cómo se vinculan con los demás integrantes de un mismo escenario escolar.

De esta manera, las diferentes formas en que la práctica docente puede adquirir sentido, son las diversas interacciones que los sujetos realizan, y en los que tanto la institución escolar como los propios sujetos se modifican (Aguilar, 1995)

La idea de la investigación es promover un trabajo comparativo del quehacer docente en situaciones de diversidad cultural y lingüística que permita al docente indígena después hacer una observación indirecta de su actuar como espectador, que vea una película donde se observe cómo lo hace él y otro docente no indígena, que posee menos recursos, como el dominio de una lengua indígena o el conocimiento cultural del otro. Sólo que este tiene un verdadero compromiso con la tarea educativa para las personas que viven en situaciones económicas precarias. Debe verse a sí mismo y a su actuar como si fuera otro, a fin de producir una distancia que le permita la construcción del conocimiento.

De la toma de distancia a través de la contrastación de dos prácticas docentes diferentes y con los mismos niños indígenas, se espera la obtención de conocimiento que permita advertir con mayor claridad, qué elementos académicos aportar para el beneficio de estos espacios educativos.

⁶ La práctica docente como categoría de estudio es un concepto relativamente reciente, se encuentran trabajos que hacen referencia a esta son los estudios de Aguilar, 1985, Rockwell, 1985, Rocwell y Mercado 1991; y a nivel internacional se encuentran los trabajos de Stanhouse 1987 Sacristán, 1988, Porlán, 1987, Cerdá 2001.

La práctica docente indígena es muy compleja y vale la pena considerar que es conveniente analizar hasta qué punto los procesos de formación docente y acompañamiento han sido eficaces para lograr un verdadero cambio. La realización del proyecto de investigación surgió como una posibilidad de acercamiento a la problemática de discriminación que se vive en las aulas indígenas y con frecuencia por sus mismos docentes que son oriundos del lugar y poseen la misma raza étnica.

Por otra parte, en un mismo lugar existen docentes con una trayectoria académica diferente que con su actitud y formación han aportado mucho a la realidad educativa indígena, la cual no ha sido documentada y podrá servir de ejemplo para iniciar un proceso de formación académica de docentes indígenas, que les permita revalorar y resignificar sus acciones cotidianas.

La idea del trabajo es en otras palabras, lograr que los aportes que se rescaten por modestos que éstos sean, tengan repercusiones para crear una propuesta de formación docente que ayude a tener una mejor educación de los niños indígenas del sector educativo No. 21 de la Huasteca Potosina y, en consecuencia, favorecer la respuesta a las siguientes interrogantes.

Preguntas de investigación

- ¿Cómo reorientar las prácticas cotidianas en las escuelas indígenas a partir de la formación brindada en la Escuela Normal del Desierto (primeras generaciones 1975-1982) como una institución exitosa?
- ¿Cómo recuperar las prácticas tradicionales de formación indígena con fines educativos en sus escuelas?
- ¿Cómo elaborar una propuesta de formación para los grupos indígenas recuperando los principios de la Escuela Rural Mexicana adoptados por la Normal del Desierto?

Estructura del trabajo

En este contexto el presente trabajo se divide en cinco capítulos: el primero pretende dar un panorama histórico general, destacando la forma en que se ha venido construyendo la educación indígena y rural como proyecto hegemónico; de tal manera que se busca mostrar cómo la Escuela Normal del Desierto es un hecho histórico congruente con los planteamientos actuales de la educación.

El segundo capítulo, muestra los soportes de la Escuela Normal del Desierto como un proyecto muy importante para la educación indígena y rural, porque en esencia recupera principios pedagógicos y didácticos que pueden ser reconceptualizados y revalorados en función de crear una nueva propuesta de formación docente.

En el tercer capítulo, se aborda dos escenarios de educación indígena en la región de la Huasteca Potosina; uno donde se encontraban los maestros indígenas dando clases a niños indígenas y el otro donde los egresados de la Escuela Normal del Desierto, (primeras generaciones 1975-1982) se dedican a dar clases a niños con las mismas características. Esto quiere decir que en este escenario se encontró una gran cantidad de hallazgos didácticos que pueden ser revalorados en torno a la creación de un proyecto de formación de maestros indígenas.

En el cuarto capítulo, se describen a detalle las bondades didácticas de la experiencia vivida por maestros que no son indígenas; sin embargo, nos demuestran que se pueden formar esos mismos niños con grandes posibilidades de transformación educativa.

Como consecuencia en el quinto capítulo se presenta una propuesta de formación docente, recuperando todos los principios que aportaron los egresados de la Escuela Normal del Desierto y que puede servir de soporte para formar a los docentes indígenas con otro sentido académico.

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

Paulo Freire

CAPÍTULO I

LOS PROCESOS DE FORMACIÓN HISTÓRICA DE LOS MAESTROS RURALES E INDÍGENAS COMO UNA EDUCACIÓN DIFERENCIADA

CAPÍTULO I

LOS PROCESOS DE FORMACIÓN HISTÓRICA DE LOS MAESTROS RURALES E INDÍGENAS COMO UNA EDUCACIÓN DIFERENCIADA

A partir de una presentación general del proyecto de la Escuela Rural Mexicana se analizan los postulados académicos e ideológicos que dan origen a esta propuesta y al mismo tiempo se realiza una mirada general al proceso de formación de maestros rurales como aquí se les denomina. Todo esto con la intención de mostrar cómo existe una ruptura entre el proyecto de formación de docentes que se dio después de la Revolución Mexicana y la alternativa que presenta la Universidad Pedagógica Nacional para la formación de docentes indígenas.

Este capítulo se divide en tres apartados. En el primero de ellos se describe la trascendencia de la propuesta de la Escuela Rural Mexicana, en el contexto del Movimiento de la Revolución y los proyectos que la integran. En el segundo se muestra cómo la propuesta de los Centros Regionales de Educación Normal se presenta como una alternativa que busca superar el proceso de formación de maestros rurales, y en el siguiente se destacan las características del proyecto de formación de docentes indígenas que oferta la Universidad Pedagógica Nacional a través de sus dos licenciaturas y su posgrado.

1.1. La Revolución Mexicana y el Proyecto de Formación de Maestros.

Fue significativo advertir el impulso que se le dio a la educación rural después del movimiento social denominado Revolución Mexicana. Con el surgimiento de la reforma agraria y la creación del ejido los campesinos comienzan a recuperar la tierra. En otras épocas los hacendados eran dueños de las grandes haciendas y los campesinos dependían de éstos a través de la tienda de raya. En esta época pos-revolucionaria, la tierra estaba desierta como consecuencia de que había sido abandonada por los diferentes actores del movimiento de la Revolución Mexicana, no había fertilizantes ni herramientas con qué hacerla producir. Con la creación de la Reforma Agraria y el surgimiento del ejido, la tierra comienza a ser productiva y

autónoma, no requería de la organización de los capataces comandados por los hacendados. Se requería tener elementos materiales e ideológicos para construir un nuevo país.

En este contexto, los campesinos eran dueños de la tierra, ellos tenían que organizarse para promover la ayuda mutua, ahora ellos eran propietarios de sus casas y sus tierras. Antes en las grandes haciendas los patrones los ayudaban a tener un hogar “con alimentos y vestido que adeudaban, con lo que estas acciones comprometían su mano de obra”, por lo que el papel que juega el maestro en esta etapa, es digno de mencionarse.

Más delicado es aún el papel del maestro en la lucha que debe emprender para que en sus trabajos los campesinos sean protegidos por medio de leyes y disposiciones adecuadas; para evitar la explotación del trabajador por los enganchadores, para lograr abolir las tiendas de raya, etcétera (Los grandes momentos del Normalismo en México, 1987:153)

Como se puede observar, con la creación del ejido de manera natural surgieron otras necesidades como la existencia de conocimientos escolares básicos, y es así como el campesino empezaba a tomar conciencia de la necesidad de tener una educación básica elemental, que le permitiera valorar y administrar lo que comenzaba a poseer. De ahí la necesidad de darle un mayor peso a la Secretaría de Educación Pública y a su naciente proyecto que llevó por nombre *Escuela Rural Mexicana*.

Resulta significativo advertir que no bastó con crear estos proyectos de apoyo a la vida de los campesinos para que todos acudieran a su formación. Este proyecto exigía voluntad, disposición y entrega a un ideal que era la creación de un nuevo país campesino, que requería de un verdadero esfuerzo en la preparación de profesores que colaboraran con el nuevo proyecto.

Esta propuesta integral estaba compuesta por varios proyectos paralelos que le daban un sentido de totalidad a las necesidades del pueblo campesino, los programas que integraban este proyecto incluían las casas del pueblo que

después se convertirían en la escuela rural, las Misiones Culturales, la Escuela Normal, las Escuelas Regionales Campesinas y la Casa del Estudiante Indígena. Institucionalmente este proyecto se formalizó en 1921 con la creación de la Secretaría de Educación y la creación de su Departamento de Asuntos Indígenas, con un propósito principal: el fomento de las primeras letras y el empleo de las operaciones básicas.

La escuela rudimentaria

La escuela rudimentaria fue el principal antecedente de un proyecto educativo de la Revolución Mexicana. La ley del 30 de mayo de 1911, expedida por el Congreso Federal, creó en toda la República Mexicana escuelas de instrucción rudimentaria, independientes de las escuelas primarias existentes, con el siguiente objetivo:

“...las escuelas rudimentarias tendrán como objetivo enseñar principalmente a los individuos de la raza indígena a hablar, leer y escribir el castellano y a ejecutar las operaciones elementales más usuales de la aritmética. Esta instrucción se realizará cuando más en dos cursos anuales. No será obligatoria... (Quintero, 1972:117)

Como podemos observar, la situación de la educación rural en su primera década se puede decir que prácticamente estaba abandonada. La mayoría de las escuelas normales y las escuelas de educación básica (preescolar y primaria) se encontraban ubicadas principalmente en las ciudades. Claro, pues ahí se encontraban las personas pudientes que podían optar por la educación pública o privada, o por mandar a sus hijos al extranjero.

Sin embargo, cabe destacar que en la época de Don Porfirio Díaz la educación básica y normal estuvo en manos de personas críticas que aspiraban a tener un proyecto más acorde a la problemática de la época. Así, las primeras normales se ubicaron en el medio urbano y estuvieron dirigidas por académicos destacados como Manuel Altamirano.

La historia de las escuelas rurales constituye un ejemplo de acción formadora de docentes para el campo, y tuvo mucho éxito ya que sirvió de ejemplo para crear

otros proyectos muy importantes en otros países como fue en Bolivia la Normal de Warisata, la cual formó a su vez sustentos de la educación popular en América Latina.

Este hecho se convierte en un acontecimiento importante, ya que esto implicaba que se comenzara a exportar pedagogía a través de una nueva propuesta de innovación para la educación rural e indígena.

El proyecto de la Escuela Rural Mexicana se extendió sobre todo a los centros de población más alejados del medio urbano a los que no había llegado la acción educativa, con el propósito de poner en práctica, contenidos, a los que anteriormente no se tenía derecho.

El proyecto de Escuela Rural Mexicana recibió este nombre, para hacer referencia a su contraposición a la educación europea y norteamericana que se tenía en el país durante la dictadura de Porfirio Díaz. Sin olvidar que, una formación de contenidos también es universal. (Quintero,1972)

El carácter de esta propuesta tiene una perspectiva popular, ya que implicaba tener una educación para todos en donde la ausencia de recursos era el soporte para su ingreso a este tipo de servicio.

De esta manera para resolver la falta de maestros competentes y especializados en el campo del área rural se crea el Proyecto Escuela Rural Mexicana. Se debe recordar que, antes de la Revolución Mexicana, todo el proyecto educativo estaba centrado en las zonas urbanas, con docentes que eran preparados en la ciudad y con frecuencia también se habían preparado en escuelas privadas.

Desafortunadamente ni nuestra Universidad Nacional, ni nuestras Escuelas Normales producen todavía el tipo ideal de maestros para las escuelas rurales, versados en las distintas lenguas indígenas de las distintas razas que pueblan el país y que se observan con dolorosa frecuencia el hecho de que se resistan a abandonar las ciudades para ir a los villorrios o al corazón de las montañas... (Quintero, 1972:102)

1.2. Las Escuelas Normales y el Proyecto de Formación alternativa: origen y prácticas.

La Escuela Rural Mexicana olvidó el modo de ser de las otras escuelas, de tener la enseñanza centrada en la rigidez y la formalidad de las clases y puso a los niños en actividad constante como lo señalaban los aportes de la escuela nueva.

Esta propuesta que involucró a cientos de personas y duró casi 20 años su puesta en práctica, enseñó mucho, comprobó en particular que el tener un ideal histórico a favor de un mejor país, puede permitir enfrentar situaciones de entusiasmo que en otras condiciones sería difícil realizar. Es decir, esta voluntad se tradujo en acciones voluntariosas y constructivas que giraban en torno a ese ideal de forjar una patria más acorde a las necesidades sociales de formar mejores campesinos.

Esta utopía, en los hechos, todo era nuevo y desconocido en estas prácticas educativas, su concepción y su implementación. Sin embargo existían ideales enmarcados en teóricos de la educación como los de John Dewey.

De tal manera que este proyecto provocó reacciones contradictorias y apasionadas, como todo lo que es nuevo y novedoso. Se advertía entusiasmo y fascinación en sus dirigentes, ya que implicaba crear una nueva pedagogía acorde a las necesidades del pueblo campesino que no había tenido la oportunidad de estudiar y, en muchos casos, no sabía leer ni escribir, por lo que hablar de una escuela acorde a sus necesidades se consideraba un gran logro.

Hubo también reacciones de incompreensión y a veces de intolerancia hacia los que estaban interesados en su construcción. Esto ocasionó que la escuela urbana fuera descuidada, ya que la mayor parte de estos recursos económicos estaban destinados a fortalecer el naciente proyecto de la Escuela Rural Mexicana.

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública a través de José Vasconcelos significó encauzar la euforia revolucionaria de crear un nuevo país, había que romper con lo viejo, Ahora habían de crearse las nuevas formas de educación que dieran sustento a este ambiente de cambios.

Esta propuesta estuvo constituida por las siguientes instancias académicas:

- ➔ La Casa del Pueblo
- ➔ Las Misiones Culturales
- ➔ Las Normales Rurales
- ➔ Las Escuelas Regionales Campesinas
- ➔ La Casa del Estudiante Indígena
- ➔ Los Centros Regionales de Educación Normal (CREN)

La Casa del Pueblo

El proyecto Casa del Pueblo se caracterizó por ser una respuesta del naciente Estado, posterior a la Revolución Mexicana que buscaba resolver los problemas educativos de las comunidades rurales e indígenas de manera integral. Es decir, este proyecto significaba que no solamente los niños deberían de ir a la escuela, sino toda la comunidad y a través de su formación se podría tener mejores cambios sociales ante las circunstancias que se estaban viviendo en esa época, hecho al que hace referencia la siguiente cita:

Al interpretar la Escuela Rural en obligada respuesta a las circunstancias históricas y contemporáneas que afectan a la población campesina, comprendidos el medio hostil en varios aspectos de pobreza, la enfermedad, el aislamiento, la ignorancia, el retraso evolutivo hubo de brotar una escuela de la ordinaria con nuevos valores y nuevas fuerzas directrices, ordenada en razón de una convivencia democrática y orientada hacia el enaltecimiento y la reivindicación y dominio de las fuentes naturales de producción; escuela que fuese en sí misma una comunidad, escuela de la comunidad y para la comunidad. (Corona, 1975:102)

El Profesor Corona, creador del proyecto Casas del Pueblo, destaca un conjunto de 6 principios que dan cuenta del funcionamiento de éste proyecto.

1. Constituir una escuela para la comunidad y la comunidad para la escuela.
2. Congregará a toda la población sin importar categoría.
3. Acrecentar con menos esfuerzo la producción que actualmente se tiene.
4. Fomento de valores de compromiso hacia la patria y sus instituciones.

5. Escuela que forme para la vida. En contraposición con una formación rígida y libresca.
6. Fomento de las prácticas agrícolas, industriales o domésticas de la propia localidad.

Las Casas del Pueblo funcionaban como escuelas unitarias, donde un maestro es el que imparte la enseñanza a los alumnos de los diferentes grados, estas instituciones se multiplicaron favorablemente en los lugares más apartados.

Sin embargo, a partir de 1925, este nombre se modifica por el de Escuelas Rurales, considerándolo el más preciso, aunque su filosofía educativa en teoría se mantenía tomando en cuenta que las Casas del Pueblo estaban logrando adelantos considerables, como el que se enuncia a continuación.

En estas escuelas rurales nunca se sabe dónde termina la escuela y principia el pueblo, ni dónde acaba la vida del pueblo y comienza la escolar, porque volviendo por su futuro primitivo de agencia social real ésta es una con la comunidad. (Corona, 1975:99)

Las Misiones Culturales

A diferencia de las Casas del Pueblo, las Misiones Culturales fueron instancias organizadas para promover el mejoramiento cultural y profesional del maestro rural en servicio, al igual que lo hicieran las misiones católicas de los siglos XV y XVI, preparaban maestros fijos en las comunidades, a los que llamó monitores (Ramírez, 1978:19), los cuales tenían como propósito principal promover el desarrollo de una pequeña región rural. Esta preparación se les daba en un mes intenso de trabajo, poniendo en práctica actividades culturales y de pequeñas industrias, donde se revitalizara la vida de las comunidades.

En esta ocasión la Misión iba prevenida ya en el sentido de que pretendía desarrollar un doble trabajo: por un lado tendría que atender el mejoramiento cultural y profesional de los maestros en servicio y, por el otro, tendrían que dar la oportunidad a los vecinos del lugar para que mediante un aprendizaje rápido de las pequeñas industrias pudiesen encontrar un alivio efectivo a su situación económica apremiante. (Ramírez, 1987:103)

Generalmente una misión cultural estaba organizada por un jefe de la misión, un Profesor de Educación Primaria experimentado, Profesor de pequeñas industrias, Ingenieros Agropecuarios, un Profesor de Actividades Artísticas y un Médico como se puede observar en el siguiente Cuadro, No.1

Cuadro 1: INTEGRANTES DE LA PRIMERA MISIÓN CULTURAL

Profesor Roberto Medellín	Jefe de la Misión
Profesor Rafael Ramírez	Profesor de Educación Rural
Profesor Isaías Bárcenas	Profesor de Jabonería y Perfumería
Profesor Rafael Rangel	Profesor de Curtiduría
Profesor Fernando Garibaldi	Profesor de Agricultura
Profesor Alberto Tamayo	Profesor de Canciones Populares y Orfeo
Dr. Ranulfo Bravo	Profesor de Educación Física y Encargado de prácticas de vacunas.

FUENTE: Pichardo, (1987) La crisis del normalismo en la revolución y el gobierno de Carranza. Fundación de la Escuela Nacional de Maestros, p 67.

Como se puede apreciar en el Cuadro No. 1, el papel de una Misión era proporcionar una formación integral de transformaciones de una comunidad. El papel de la Misión era itinerante.

Cabe destacar que las Misiones Culturales también vislumbraban la idea de fortalecer el trabajo de investigación como lo fue el caso del proyecto “Carapan” dirigido por Moisés Sáenz, el cual consistió en documentar cómo trabajaban las misiones culturales con lo cual se ponía en práctica la investigación educativa (Pichardo 1987:80).

Las Escuelas Normales Rurales

Dada la intención del Estado Nacional de favorecer el desarrollo cultural, económico y social del campesino, se veía la necesidad de formar maestros acordes a las necesidades de un naciente país. Las Normales Rurales, según

Aguirre Beltrán (1973:127), fueron creadas en los edificios principales de las haciendas en la llamada Casa Grande y se utilizaban sus anexos, así como algunos claustros de los conventos, pero nunca edificios *ex profeso* para esta tarea. Aquí se quería mostrar simbólicamente cómo se estaba construyendo un nuevo país sobre sus viejos cimientos económicos y culturales.

Su origen fueron las Misiones Culturales, sólo que su diferencia fue que éstas eran instituciones fijas y también tenían un carácter de ser instituciones de desarrollo regional.

La primera Escuela Normal se creó en Tacámbaro, Michoacán en 1922, según (Ruiz, 1977:120), con los siguientes propósitos:

1. Preparación de maestros para las comunidades rurales e indígenas
2. Mejoramiento cultural y profesional de los maestros en servicio a través de cursos intensivos
3. Extensión educativa de los productos que dicha institución realizaba.

Como se puede apreciar el papel de las primeras normales iba más allá de impartir clase, ya que sus servicios de extensión educativa se convierten en otra característica propia de este tipo de instituciones. También se puede advertir que la tarea agropecuaria que las distinguió se incorporó hacia 1933, cuando se fusionó el llamado Departamento de Enseñanza Agrícola y las Normales Rurales.

Todas las Escuelas Normales Rurales se transformaron en Regionales Campesinas; para lo cual se dotó a la mayoría de personal suficiente y realizar una capacitación previa, de práctica agrícola para el futuro Maestro Rural. (Ruiz, 1977:122).

Las Escuelas Regionales Campesinas

Este proyecto se crea a partir de una necesidad de enseñanza agrícola, para

jóvenes que se dedicarían al cultivo de la tierra, para lo cual por iniciativa del Presidente Plutarco Elías Calles, se crean las primeras escuelas agrícolas de tipo medio con el nombre de Escuelas Centrales Agrícolas, a las cuales se les impuso la tarea de practicar la agricultura y las industrias, así como la de instruir a los alumnos en los nuevos planes, acudiendo un gran número de jóvenes campesinos, que fueron desplazados en 1932 por un gran número de personas provenientes de la ciudad, desvirtuando así el propósito para el cual habían sido creadas este tipo de escuelas (Larroyo, 1985: 415).

La Casa del Estudiante Indígena

Con el propósito de resolver en gran medida el problema de preparar a jóvenes indígenas, se crea la Casa del Estudiante Indígena en la ciudad de México, cuyo propósito era que en pocos años, se convirtieran en líderes y consejeros de sus hermanos de raza. Pero dicho proyecto no tuvo los resultados esperados, ya que ponían en práctica un ambiente muy distinto al rural, formándole hábito de la vida citadina, logrando con ello desconectar al joven indio de su grupo racial y su medio, dando origen a una nueva Institución llamada Escuela Regional Campesina, en la que se fusionaron la Escuela Centra Agrícola, la Escuela Normal Rural, y las Misiones Culturales, donde eran aceptados jóvenes de ambos sexos, con una preparación de cuatro años. A partir del cuarto año de la escuela elemental rural, estaban dedicados a prepararse en los dos primeros años, completar los estudios primarios y después continuar con la enseñanza agrícola e industrial y enseñanza normal; surgiendo así las Escuelas Normales Regionales, con el propósito de preparar maestros para las escuelas de las comunidades rurales.

1.3. Los Centros Regionales de Educación Normal (CREN)

Con la finalidad de resolver la crisis que venían viviendo el proyecto de las Escuelas Normales Rurales debido a su constante militancia con los problemas sociales y ante la resistencia que existía de los maestros urbanos que se la comisionaba para trabajar en zonas rurales, se decidió en 1960 la creación de

Centros Regionales de Educación Normal (CREN). Los primeros que se crearon fueron dos, uno en Cd. Guzmán, Jalisco y otro en Iguala, Guerrero. Posteriormente se crearon otros en Oaxaca, Pachuca, Hidalgo, Arteaga, Michoacán y en Cedral, San Luis Potosí.

En los CREN, la organización que se tenía era muy diferente al de las Escuelas Normales Rurales. Aquí no se tenía el régimen de internado, sino que se les daba una beca para que los alumnos pagaran a las familias que les dieran alojamiento y alimentación, con esto se pretendía ayudar a los alumnos pero al mismo tiempo a la ciudad que los recibía.

Por otro lado se adoptó la creación de un proyecto de formación de docentes donde se atendía al mismo tiempo a los hombres y a las mujeres, que eliminaba el proceso de coeducación adoptado en las Normales Rurales. También se ubicaron estos planteles en pequeñas ciudades que podían convertirse en polos de desarrollo regional y no como lo venía haciendo la Escuela Nacional de Maestros, y las Normales Rurales que preparaban docentes para ser distribuidos en todo el país. Es decir se les quitaba el carácter general consistente en ubicar a los docentes recién formados en cualquier estado de la república, lo que ocasionaba una fuerte deserción de los mismos ya que éstos normalmente eran ubicados en regiones contrarias a sus prácticas sociales-culturales.

De igual forma las Normales Estatales, dado su carácter de trabajo en los estados, sus egresados sólo podían trabajar en áreas urbanas y cuando se les ubicaba en áreas rurales ocasionaban mucho desconcierto en sus egresados

Dado que los CREN intentaban tener una posición intermedia de ser ubicados en ciudades de desarrollo económico medio, se esperaba resolver los problemas de ubicar a los docentes en una zona de desarrollo que tuvieran iguales condiciones socioeconómicas y geográficas que les permitieran a sus docentes no sentirse tan ajenos a la problemática sociocultural con la que tenían que convivir.

Sin embargo se debe destacar que sólo en dos CREN, el de Arteaga y Cedral se trató de hacer congruente esta tarea de formar docentes que tuvieran como finalidad coadyuvar a la tarea de resolver los problemas regionales de educación.

Actualmente la Normal del Desierto por cuestiones políticas se ha incorporado a la dinámica que tienen las demás normales del país. Sin embargo se hace necesario recuperar la experiencia pedagógica que tuvo esta institución en los años (1975-1982) por su relevancia académica.

1.4. El Proyecto de Formación de los Maestros Indígenas.

En el ámbito de la política educativa para indígenas, el siglo pasado se distinguió por promover un discurso homogeneizante, no fue sino hasta la creación de la Dirección General de Educación Indígena, (DGEI) en 1978, cuando se comenzó a producir un discurso más centrado en la diversidad cultural de los pueblos indígenas, a la par, a nivel mundial, se ha venido promoviendo un discurso más centrado en la diversidad sociocultural de cada país. Hoy es fácil encontrar textos que hablan sobre la diversidad o interculturalidad.

En este contexto, hoy a la escuela se le han atribuido entre otras actividades el fomento y el respeto a la diversidad. Como consecuencia se ha venido planteando la necesidad de revalorar y reconceptualizar el sentido de la tarea educativa en las instituciones y en particular las indígenas.

Desde las perspectivas de la investigación educativa, en el campo de la educación indígena se ha demostrado que el ser bilingüe y ser heredero de una tradición histórica es muy importante (Hamel, 1996, Bertely, 1986). Por lo que se hace necesario brindar a este tipo de población las competencias académicas básicas necesarias a la sociedad y al mundo productivo. Resulta significativo advertir que los propios maestros indígenas reniegan de su origen y prohíben que en las aulas se hable la lengua materna y se estudien sus prácticas culturales pese a que la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) tiene como tarea que este ideal se cumpla. Sin embargo, las estadísticas sobre el nivel de aprovechamiento de

estos alumnos son muy bajas según datos proporcionados por la misma institución.

La idea que se pretende compartir en este trabajo, se refiere a mostrar la capacidad que puede tener un proyecto de formación exitoso para participar en la construcción de la propuesta de formación de docentes indígenas en las zonas escolares 35 y 108 de la Huasteca Potosina, cuya formación requiere un fortalecimiento a partir de la experiencia de otros docentes; poniendo en práctica los principios que sustentarán algunas actitudes de compromiso en las prácticas educativas cotidianas que ejercen los profesores egresados de la Escuela Normal del Desierto (primeras generaciones, 1975-1982) ubicados en esta región, mismos que se detallan en el siguiente capítulo.

Nadie educa a nadie, los hombres se educan entre sí.

Nada tendremos que enseñar allí si no somos capaces de aprender de ustedes y con ustedes. Así pues, iremos a Guinea-Bissau como camaradas, como militantes, en actitud de curiosidad y de humildad, y no como una misión de técnicos extranjeros, de esas que se juzgan poseedoras de la verdad y llevan consigo un informe de la visita, cuando no escrito, ya elaborado, con recetas y prescripciones, sobre qué hacer y como hacerlo.

Paulo Freire

CAPÍTULO II

LA FORMACIÓN DE DOCENTES RURALES DE LA NORMAL DEL DESIERTO, UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN PARA DOCENTES INDÍGENAS DE LA HUASTECA POTOSINA

CAPÍTULO II

LA FORMACIÓN DE DOCENTES RURALES DE LA NORMAL DEL DESIERTO: UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN PARA DOCENTES INDÍGENAS DE LA HUAASTECA POTOSINA

La historia de la Normal del Desierto constituye un ejemplo de formación para docentes que trabajan en escuelas con alumnos que viven en extrema pobreza y discriminados, hasta el momento, es la última institución en su género que ha tratado de rescatar los principios del movimiento pedagógico llamado Escuela Rural Mexicana y recuperar la problemática socioeconómica y geográfica específica (en este caso los campesinos ixtleros) en el contexto de una región económicamente condenada a desaparecer por la falta de agua y sin ninguna defensa para poder enfrentar su situación educativa.

Los aportes académicos de la Normal del Desierto al proceso de formación de maestros rurales invitan a examinar su prototipo pedagógico desde diferentes perspectivas. Sus principales líneas de trabajo y la contingencia que tuvo el proyecto, constituye un testimonio invaluable para identificar aquellos aspectos académicos que tuvo la estructura de esta institución y los principios formativos que la consolidaron como proyecto académico exitoso. Además, el análisis a detalle de esta experiencia permite visualizar cómo estos campos de acción formativa pueden contribuir a mejorar la vida académica en contextos con características similares.

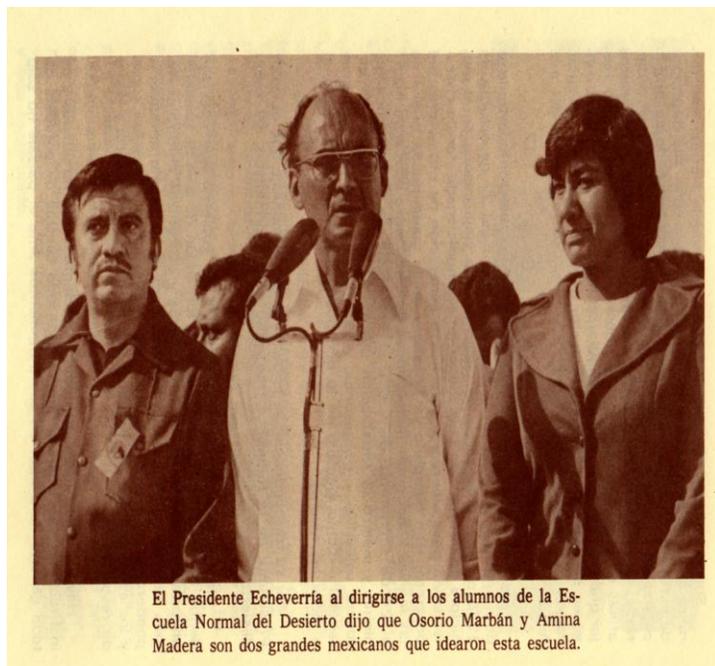
En otras palabras, este apartado pretende destacar los aportes de la Escuela Normal del Desierto a partir de los testimonios que nos dan sus egresados y ex catedráticos de la institución, pues abre caminos para resignificar las prácticas cotidianas de las escuelas indígenas de este sector educativo donde el escaso recurso económico que perciben los docentes es una limitante para continuar preparándose académicamente. Implica además una reconstrucción de la trayectoria histórica del proyecto académico a través de sus actores. Constituye en consecuencia, el fundamento para el diseño de una propuesta de actualización

que busca articular la problemática educativa que hoy viven las comunidades indígenas del sector educativo No. 21 de la Huasteca de San Luís Potosí con elementos académicos que históricamente han hecho sus aportes al campo de la formación docente y que poco se conoce de su existencia.

El proyecto educativo de la Escuela Normal del Desierto involucró a un buen número de profesionistas dedicados a la tarea de formación de profesores, quienes lograron brindar una preparación significativa a cuatro generaciones de jóvenes campesinos (1975-1982). Lo cual comprobó la necesidad de visualizar una educación popular para aquellos que difícilmente tienen acceso a la educación formal.

Lo anterior se traduce en una acción pedagógica comprometida y constructiva que puede constituirse en un ejemplo significativo para formar otro tipo de sectores que también se encuentra en un proceso de marginación, como puede ser el caso de los docentes indígenas en servicio.

La experiencia constituyó una forma diferente de abordar la problemática educativa de una región socioeconómica de pobreza extrema; su origen, su concepción filosófica, su forma práctica de implementar estrategias para enfrentar situaciones diversas, no solamente dentro de la escuela sino también involucrándose en la comunidad, constituye un ejemplo digno de ser tomado en cuenta para otras formas de preparar docentes.



El Presidente Echeverría al dirigirse a los alumnos de la Escuela Normal del Desierto dijo que Osorio Marbán y Amina Madera son dos grandes mexicanos que idearon esta escuela.

Este proyecto educativo durante su constitución atrajo reacciones turbulentas, por un lado el Gobierno presidencial que quería limpiar sus culpas por la represión ejercida en el movimiento del 68 y por el otro la burocracia de la SEP coludida con el charrísimo sindical del SNTE. Todo esto en el contexto de un grupo de docentes apasionados y encabezados por dos maestros que en su momento fueron directores de la institución.

Su vida como institución permitió percibir entusiasmo y fascinación por crear una escuela de altura para esta región marginada. Así mismo, implicó reacciones de lucha extrema y para otros, imposibilidad de control social.

2.1. El ingreso a la Escuela Normal del Desierto

En 1975 al tomar posesión formal como directora de la Escuela Normal del Desierto, la Mtra. Amina Madero Lauterio¹, conjuntamente con su equipo inicial de docentes que la habían acompañado en su experiencia anterior en el Centro Regional de Educación Normal de Arteaga, Michoacán, realizó una evaluación diagnóstica centrada en la situación socioeconómica y actitud de los posibles

¹ La Mtra. Amina Madera, principal recuperadora de la historia de la Educación Rural Mexicana, a través de la creación de la Escuela Normal del Desierto.

alumnos que pudieran ingresar a la normal, en contraposición a pruebas de habilidades psicométricas que aplicaba tradicionalmente la SEP.

Esta forma de selección había sido creada por este equipo de trabajo con la intención de darle un carácter popular a la escuela, es decir, darle un poco a aquellos de quien tanto hemos recibido, como lo predicaba la mencionada profesora Amina Madera Lauterio; ella proponía que los jóvenes con una edad de 15 a 18 años, que habían terminado la secundaria y tuvieran pocos recursos económicos, además de ser recomendados por la comunidad de origen, por su disposición y actitudes de liderazgo, serían los mejores candidatos para el ingreso a la Normal del Desierto.

La principal tarea era abrir la puerta de la escuela pública a los hijos de los campesinos ixtleros de los cinco estados de la República Mexicana (Zacatecas, San Luis Potosí, Saltillo, Nuevo León y Tamaulipas). Los alumnos seleccionados de bajos recursos en esencia, eran campesinos que estaban acostumbrados a trabajar arduamente. Las mujeres seleccionadas también ayudaban en las diferentes tareas, como traer agua desde lugares muy alejados y a preparar los alimentos para llevarlo a sus padres.

Por otra parte, el funcionamiento del trabajo docente para la formación de profesores tenía sus fallas, era muy bajo debido al nivel de preparación de sus alumnos, muchos de ellos tenían cierta dificultad para leer y escribir con los niveles deseables de un alumno normalista, por poner un ejemplo. Obviamente, esto era reflejo del tipo de docentes que los habían formado, la mayoría eran muy improvisados, ya que al salir de las escuelas normales, les tocaba iniciarse de inmediato en este tipo de escuelas, sin tener una preparación que les permitiera enfrentar la realidad. Lo que en los hechos constituía una discriminación social, y al ser pobre y vivir alejado de los pueblos principales significa tener una educación de pésima calidad.

Las razones obvias de tener una educación deficiente en las comunidades más alejadas, era el tener profesores que se negaban a trabajar en estos lugares. Este

malestar del docente a su vez se veía reflejado en las formas de enseñar, donde no se tomaba en cuenta la capacidad del alumno sino que debía avanzar a como diera lugar, recurriendo a los castigos en la mayoría de los casos.

Las metas de llevar una educación de calidad a las comunidades más marginadas nunca se han cumplido porque aunado a lo anterior, en este tipo de escuelas existe poca población, lo que se traduce en escuelas unitarias y de multigrados, para lo cual las normales rurales y urbanas no preparaban a sus alumnos.

En las escuelas unitarias un solo maestro tiene que atender todos los grados. En las cuatro escuelas a las que tuve acceso y observar el trabajo de los maestros se observó que cuentan con tres y cinco maestros, asignando a un maestro la responsabilidad de atender solamente un grupo de los grados más avanzados para que pueda resolver las cuestiones administrativas, actividades que también realizan los maestros de las escuelas unitarias. En este tipo de escuelas generalmente se advierte que los maestros se dedican preferentemente a los primeros grados, mientras que a los alumnos de los grados superiores se les abandona, los cuales realizan en forma recurrente: lecturas en silencio, copias y resolución de operaciones matemáticas. Asimismo al no renovárseles el trabajo asignado frecuentemente tienen que entretenerse con una sola actividad durante una hora o más. En un caso, se observó que en el transcurso de dos horas el tercer grado leía en silencio, mientras que el cuarto, el quinto y el sexto hacían planas de numeración (Ezpeleta J. y Weiss E. 2002:173)

El propósito principal de la Escuela Normal del Desierto era dar oportunidad de que se prepararan los alumnos que difícilmente tendría acceso a la educación superior, ya que no cuentan con recursos económicos para ello.

En este contexto el proceso de selección era un aspecto privilegiado en la institución. De entrada se planteaba la necesidad de escoger a los más necesitados económicamente y a los que mostraran una actitud de compromiso por ayudar a los integrantes de su comunidad.

Para la toma de cualquier decisión se necesitaba la aprobación de todos los representantes de la comunidad académica (directivos, maestros y representantes de alumnos). Todos deberían de estar de acuerdo con la intención de tener los

mejores candidatos en el contexto de crear una escuela del pueblo y para el pueblo ixtlero.

Efectivamente, para cualquier decisión se necesitaba la aprobación de todos los directivos y maestros que deberían estar de acuerdo, porque era importante mostrar tanto al Estado como a la región que era posible tener la mejor escuela para el pueblo marginado y en los hechos discriminado, de igual forma corresponder al apoyo que brindaba La Forestal a través de sus vehículos para hacer los estudios socioeconómicos que dieron como resultado una buena selección de aspirantes.

La Forestal² a través de los vehículos que tenía para su servicio, estuvo pendiente de participar en los traslados que los alumnos hacían a las comunidades, y esto fue muy importante ya que se debe recordar que la región ixtlera es muy grande y las comunidades se encontraban muy separadas una de otra, también el acuerdo de los alumnos a través de sus representantes con las autoridades de la Región era esencial, debido a que se esperaba que la escuela tuviera el respaldo de la misma a través de sus campesinos ixtleros, ya que era la primera vez que se podría tener una escuela de y para este contexto.

Las reuniones que se realizaban para la selección de alumnos duraba casi todo el periodo del calendario escolar (incluyendo vacaciones del mes de julio y agosto). La reunión interna en sí era todo un acontecimiento; porque implicaba que todos los alumnos, con el apoyo de los maestros, hicieran una distribución de aspirantes a la normal por rutas en los cinco estados de la República que conformaban la Región, para después hacer los estudios socioeconómicos y de actitud de los

² “La Forestal” también conocida como la Federación Regional de Sociedades Cooperativas, era un organismo descentralizado del Gobierno Federal que tenía como objetivo principal asesorar la administración y contabilidad de las cooperativas de campesinos ixtleros de la región del semidesierto mexicano. Posteriormente se le asignó transformar la infraestructura de la zona a través de la creación de caminos, centros de salud, medios de comunicación, tiendas populares, centros vinícolas, locales cooperativistas, máquinas y fábricas.

En el sector educativo se caracterizó por el apoyo a la creación de centros educativos como la Normal del Desierto, Centros de Educación para Adultos y Centros Artesanales. Asimismo, se encargó de apoyar la elaboración de materiales didácticos para las escuelas de la Región.

futuros alumnos, en cada una de sus casas. Posteriormente se hacían reuniones de información de la situación que guardaban estos candidatos y se procedía a discutir la pertinencia de cada uno de los integrantes hasta cumplir con el número de espacios que disponían las familias para recibir a los alumnos en las casas, así como los lugares en la escuela para los aspirantes. Muchas de estas determinaciones se hacían en función de los bienes que tenía cada familia del aspirante en una comunidad, donde en ocasiones el desempate lo hacía una gallina o una cabra. (Anexo No. 1)

Podemos imaginar tener una escuela del pueblo y para el pueblo marginado, donde también hay alumnos con grandes aspiraciones, sólo que no hay la oportunidad de cumplirlas. Esta comunidad de maestros y alumnos sí valoraba esta posibilidad, ya que para ellos poco importaba sacrificar sus vacaciones, sus acciones estaban comprometidas con una acción colectiva de un ideal social.

El cumplimiento de este principio de la escuela se puede apreciar en la siguiente declaración que hace uno de los docentes egresados de dicha escuela, en una de las entrevistas realizadas.

... En aquel tiempo, se creó la normal con los hijos de los campesinos, pues eran los que menos tenían. Por ejemplo, ahorita nos damos cuenta, que en la comunidad donde estamos nosotros, muchos se quedan sin estudiar, y porque ¡no hay! y más. Sin embargo en esa normal no nos cobraban; ni inscripción, ni libros, ni nada, ni el transporte, nosotros no pagábamos nada. Si esa normal no se hubiera abierto a lo mejor nosotros ni estuviéramos aquí, ni fuéramos maestros. Y ahorita, aquí, en el medio que estamos, veíamos a las gentes bien humildes; y jóvenes muy inteligentes, este... pues que ahí se quedan terminan el bachillerato, la secundaria, y ya no continúan estudiando pues por que ¡ya no hay! (P.1)

Para el ingreso de los académicos a esta institución, tenía un gran valor la actitud y el compromiso de éstos frente al modelo educativo que se pondría en práctica, para lo cual la directora tenía especial cuidado en la conformación de su equipo de trabajo.

La enseñanza que se dio al inicio (primeras generaciones, 1975-1982) en la Escuela Normal del Desierto eran cursos magistrales que daban los docentes ya que la mayoría eran universitarios y egresados del politécnico, como se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro No. 2 Formación de los profesores de la Escuela Normal del Desierto.

• Normalistas	5
• Universitarios de C. U.	8
• Politécnicos	9
• Universitarios de los Estados	5
•	5
• Oficios Varios	

Para los estudiantes normalistas, provenientes de escuelas unitarias y multigrado, el modo de enseñar de estos docentes, resultaba más desalentador que estimulante; ya que tenían dificultades para tomar apuntes y no podían seguir el ritmo de la clase porque no entendían ni las nociones elementales que se les impartían en las diferentes clases, como consecuencia de la formación adquirida en los niveles educativos que cursaron con anterioridad. (primaria, secundaria y bachillerato)

La primera decisión de los maestros para ir resolviendo estas problemáticas fue la de elaborar resúmenes frecuentes, dirigidos por las academias y promover que se fueran dominando los contenidos básicos de los libros de primaria. Las reuniones de los docentes se daban de manera natural, ya que varios de ellos vivían juntos y esto facilitaba que a la hora de la comida o en sus ratos libres se analizara la problemática que vivían sus alumnos.

Sin embargo, en la medida que iba pasando el tiempo y se requerían más profesores que tuvieran esta tendencia, la tarea se hacía más difícil, ya que al mostrar los planes de trabajo, no todas las personas estaban dispuestas a dar su tiempo.

La Educación Normal es uno de los niveles en los que se han experimentado varias alternativas de organización, entre las que destacan las Escuelas Normales: urbanas, federales, estatales, rurales y los Centros Regionales de Educación Normal; sin embargo, en este tipo de instituciones se destaca el privilegio de las prácticas escolares, las cuales se convierten en el corazón de la vida académica de las escuelas, porque aquí confluyen transversalmente el contenido de las demás asignaturas.

La forma académica de trabajar de los docentes en la Normal del Desierto, al interior de esta institución estaba dividida en dos tipos de reuniones: las de docentes de todas las áreas y las académicas. Las primeras se realizaban al inicio de cada año escolar para distribuir las cargas académicas y para prever el sentido pedagógico de los cursos. También se organizaban estas reuniones para dar a conocer la manera en que se esperaba formar pedagógicamente a los alumnos.

La observación de un día de clase, ilustra a la vez, lo difícil que es el trabajo multigrado sobre todo si se busca como en este caso, mantener a los tres grados trabajando en actividades diferenciadas. El día de la observación, la atención del maestro se divide en 24 intervalos diferentes: con el primer grado: *i*) revisión del copiado de un texto, *ii*) el dictado de palabras y la asignación de planas con palabras *iii*) la lectura y copia de un texto *iv*) asignación de tarea para dos materias Español y Matemáticas... (Espeleta, J. y Weiss, E. 2002:164)

La reflexión sobre el trabajo colegiado implicaba analizar una de las bases de la formación de los maestros de aquella época. Este tipo de prácticas estimuló a los catedráticos para organizarse en torno al tipo de proyecto académico que se quería poner en práctica desde los salones de clase. Ahí se analizaba el sentido académico que debería tener la escuela, su compromiso con las necesidades de la región ixtlera, tomando como base los contenidos del programa oficial de las

normales.

Sin embargo, este tipo de programas se veía sólo como apoyo al proceso de formación de los maestros, haciendo las adaptaciones pertinentes, se buscaba más que llevar los programas al pie de la letra, trabajar esos contenidos en torno a la realidad educativa del lugar; es decir, se usaba lo que servía y se desechaba aquello que no se consideraba útil. Así se consideró que el núcleo didáctico que se tendría que trabajar era la preparación para el manejo de escuelas multigrado con uno, dos o tres docentes, en comparación a las otras escuelas normales del país, donde se privilegiaba el trabajo con escuelas de organización completa en donde sólo un docente está al frente de todo un grupo escolar de un solo grado.

El trabajo con escuelas multigrado se hacía a través del fomento del trabajo auto-dirigido, donde los niños aprenden por sí mismos con el apoyo de su profesor. Para esto se fomentaba el manejo de guiones didácticos apoyados con el programa de audio-primaria, que consistía en tener una grabadora, un paquete de cintas grabadas que servían de apoyo a las lecciones de los alumnos.

Por tanto, la narrativa se constituyó como una metodología que favoreció en el trabajo. Con esta metodología el alumno debería de tener en cuenta los siguientes principios:

- Tiene claro cuál es el sentido de la tarea educativa en general.
- Cómo lograr procesos de autogestión naturales en los niños.
- Cómo promover una ayuda mutua entre iguales.
- Cómo lograr apoyarse en niños monitores que colaboraran en estas tareas.
- Cómo hacer dosificación de contenidos del Plan y Programas oficiales.
- Cómo lograr que el niño comprendiera su entorno sociocultural.

Como puede apreciarse, esta actividad académica es muy importante, porque se pueden advertir que varios de los principios académicos que hoy en día son obligatorios, que desde aquel entonces se veían como una práctica escolar natural.

A la distancia de este proyecto de intervención, se puede apreciar que en esa época no se tomaron en cuenta los siguientes problemas.

¿Cómo lograr comprometer a los docentes indígenas con la práctica, si no están convencidos de las bondades de la educación centrada en los niños?

Un catedrático de la normal de aquella época expresó:

Como las materias o fichas que proporcionaba la SEP para enseñar el uso de los guiones didácticos, se hacía articulando la preparación previa del normalista, es decir: se tomaba en cuenta la formación que habían tenido y a partir de estos comentarios se hacían algunas modificaciones a los materiales, adecuándolos al contexto de procedencia, ya que tenía las mismas características al de las comunidades en donde se desempeñarían, primero como practicantes y después como docentes.(D.1)

Aquí se favorecieron las razones teóricas de los guiones, entendidas como tesis filosóficas que sustentan y promueven el desarrollo cognitivo.

El trabajo académico en la Escuela Primaria Anexa.

En 1978 se tuvo un primer contacto con la Escuela Normal del Desierto, asignándome la responsabilidad de dirigir la primaria anexa. En esa época la tarea fue reunir niños de todos los niveles escolares que estuvieran cercanos a la Normal y a su vez se solicitó apoyo a los maestros de la mencionada institución que se encargaron de inscribir a sus hijos para tener una planta significativa de alumnos. Con la responsabilidad de dirigir la escuela primaria anexa a la Normal, se me asignó la tarea de crear una escuela unitaria ya que era el tipo de institución en la que los maestros egresados pondrían en práctica sus conocimientos, esto en esencia era una buena idea porque implicaba poner a los normalistas en contacto con el tipo de escuelas que iban a trabajar lo más pronto posible.

Anteriormente se tuvo por casualidad, la oportunidad de experimentar en el Estado de Michoacán, cómo funcionaban estas escuelas y ahí se vivió la experiencia de cómo trabajar con la técnica de guiones que es un procedimiento centrado en un banco de fichas, donde los alumnos por grado iban escogiendo las actividades de

aprendizaje que mejor les convenía, mientras el docente se dedicaba a trabajar con los niños de primer y segundo año.

La Escuela Normal del Desierto asignó dos profesores de la misma institución para que entre los tres se decidiera cuál sería la mejor estrategia académica que se pudiera poner en práctica, en función del tipo de contenidos que estaban analizando los normalistas. Ahí se decidió que era recomendable homogenizar esta misma metodología y se vio la pertinencia de estudiar los aportes que daba Rita Ferrini, respecto a cómo se trabaja la enseñanza individualizada.

Sin embargo, al iniciar el trabajo formal en la primaria anexa, con las actividades programadas para el número de alumnos que se tenían hasta ese momento, y estando presentes los padres de familia con sus hijos el primer día, se observó que había niños con problemas de aprendizaje y de conducta, que habían sido rechazados de las otras escuelas y otros más que eran niños muy adelantados, siendo éstos los hijos de los maestros que trabajaban en la Normal. Ante esta situación se reflexionó sobre la preparación académica que se tenía, que no era la adecuada para trabajar con este tipo de experiencias educativas extremas, por lo que se decidió pedir el apoyo a la Dirección de la Escuela Normal, quien a su vez gestionó la contratación de dos maestros más.

Durante la primera fase de trabajo fue muy impresionante tener que trabajar con niños que no están acostumbrados a colaborar con un mínimo de disciplina, por lo que se pensó en un entrenamiento centrado en temas comunes, aunque algunos de estos contenidos no estuvieran contemplados para algunos grados. Un maestro tradicional sabe que lo principal es el llevar los contenidos de los libros a pie de la letra. Sin embargo, por el tipo de alumnos, se pensó en tenerlos interesados y después asignarles tareas específicas vinculadas con el tema central.

Como parte de la formación adquirida en el Centro Regional de Educación Normal de Arteaga, Michoacán; se pensó que para formar niños rurales, aunque no dominen totalmente los contenidos de los libros de texto, era necesario que éstos se dieran cuenta de la realidad sociocultural y física que viven en su entorno, a

través de conciliar los contenidos con habilidades de razonamiento que los niños deben saber emplear. Más tarde se introdujo el uso de los guiones haciendo una dosificación de contenidos. Estas actividades se hicieron también con el apoyo de los normalistas y la supervisión de los docentes asignados de la Escuela Normal.

Fue interesante la propuesta de guiones porque en la práctica se advertía que los niños por sí mismos iban trabajando por medio de las indicaciones que se les daban en esta forma de trabajo a través de los mismos. El objetivo de estas actividades era promover que los niños fueran autosuficientes con su trabajo y al mismo tiempo aprendieran de sus propios compañeros.

En el caso de las escuelas multigrado al igual que para el resto de las escuelas los supervisores esperan que los maestros tengan al día sus “avances programáticos”, aunque rara vez lo revisan. Se supone que los maestros planean mes a mes y semana a semana, los temas que van a abordar en las ocho asignaturas del Plan de Estudios, y además que preparan diariamente guiones didácticos para tres o seis grados. Casi todos nuestros entrevistados afirman que planean sus clases: algunos que las preparan al inicio de la semana mediante un plan de temas a cubrir con los diferentes grados; otros lo hacen un día antes. (Ezpeleta y Weiss, 2002:237)

Esta tarea dirigida a centrar el aprendizaje en los niños es muy atractiva. Fue una ocasión excepcional la de experimentar varias soluciones pedagógicas revolucionarias, ya que el docente que labora en estos contextos tiene la oportunidad de ir cubriendo los contenidos a tratar, aprovechando la participación de los compañeros como de algunos alumnos en la elaboración de material de apoyo didáctico.

2.2. El trabajo participativo como base para la creación de una nueva cultura colaborativa

Otro de los principios pedagógicos que sustentaban el proyecto de la Normal del Desierto se ubicaba en la participación compartida de todos los sectores que integraban la institución, autoridades, maestros, trabajadores y alumnos. Para cada alumno de manera implícita había una actividad de la escuela en que podría participar; de tal forma que se organizaba de la siguiente manera, como se

muestra en el cuadro No. 3

Cuadro No. 3 Comisiones de la Escuela

Actividades Agropecuarias

- **Trabajo de campo**
- **Conservas y embutidos**

Actividades pecuarias

- **Vacas**
- **Cerdos**
- **Conejos**
- **Pollos**
- **cabras**

Actividades de organización

- **Representante de Cooperativas**
- **Jefe de grupo**

Actividades de Servicios Educativos

- **Trabajo Social**
 - **Alfabetización**
 - **Primaria**
 - **Secundaria**
-
-

Construcción del investigador

En cada ciclo escolar, a cada joven, se le cambiaba la comisión. La elección de estas tareas se efectuaba con la participación de todos los alumnos, mediante asambleas generales o de grupo. Cada comisión, en los hechos tenía su propia forma de pensar y analizar la actividad que le había tocado.

La confrontación permanente de sus puntos de vista, hacia el interior de cada comisión, era indispensable para la coherencia así como el avance en la formación de los estudiantes y, en consecuencia, de la institución.

Para ayudar y asesorar esas comisiones se contaba con un maestro quien se encargaba de nombrar un coordinador de mesa de discusión que diera la palabra y de un secretario, quien era el que elaboraba la minuta de cada sesión.

Por otra parte, para poder funcionar cada una de las comisiones de las actividades agropecuarias, los viernes en la noche se organizaban reuniones de comisión de cooperativas, la cual tenía, entre otros propósitos, la organización y evaluación de las actividades que se realizarían toda la semana. En estas actividades la dirección y subdirección jugaba un papel muy importante, ya que ellos tenían la capacidad de avalar las decisiones tomadas por este consejo interno.

La vinculación del trabajo académico con el trabajo productivo

Este proyecto mostró la pertinencia de vincular el trabajo de las aulas con el trabajo agropecuario, el cual en la práctica distinguía a las comunidades rurales. Para realizar esta tarea en alternancia se consideraba que era muy importante que los futuros maestros tuvieran una fuerte formación pedagógica, pero al mismo tiempo una adecuada preparación centrada en el trabajo productivo, ya que la tarea utópica de construir y lograr que la región ixltera reverdeciera a favor de un futuro económico y social más acorde a nuestros tiempos. (Ver anexo No. 3, donde se muestran los ideales de la Normal a través de su Himno.)

Para esto, los períodos de clase se daban en un horario de 8 a 14 horas y de 17 a 19 horas. Mientras el trabajo productivo, un grupo de trabajadores del campo, maestros de la normal comisionados y un grupo de alumnos se abocaban a las seis de la mañana a planear la tarea agropecuaria para que en las tardes un grupo por día se dedicara a participar en estas faenas en un horario de 17 a 19 horas.

Esta alternancia de trabajo tenía como principio introducir en la práctica a los alumnos, para esta actividad académica se veía muy importante el trabajo de prácticas de observación y demostración en el aula, prácticas de realización didáctica una vez a la semana y prácticas intensivas con una duración de dos semanas. De igual forma en el trabajo agropecuario se sumergía a los alumnos sin

importar el que tuvieran un conocimiento previo para después ponerlo en práctica. Aquí se consideraba que la necesidad de estar inmerso en la práctica demandaba que los propios alumnos requirieran conocimiento de cómo realizar el trabajo.

Con esta estrategia de sumergir a los alumnos en la realidad pedagógica y socioeconómica que les tocaría vivir, en los hechos se les estaba induciendo hacia la necesidad de comprometerse con la problemática de sus contextos y desde adentro buscar nuevas alternativas de solución a la subdivisión de estos dos grandes problemas: el aula y su contexto. Se esperaba que los alumnos en los hechos tuvieran contactos más auténticos, ya que la realidad que les iba a tocar enfrentar siempre es un proceso de inmersión que no pregunta si la gente está preparada o no. Aquí la Normal estaba obligada a adelantarse y preparar con más elementos para que el futuro docente, tuviera más conocimientos que le permitieran asumir la realidad que le tocaba transformar.

Más allá del problema de la duración de la alternancia del trabajo académico con el trabajo productivo, lo importante era vivir la experiencia y desde este lugar buscar los conocimientos que le permitieran ser más congruentes con la realidad que iban a enfrentar. La Escuela Normal desde este lugar estaba obligada a dotar de saberes teóricos y prácticos que viabilizaran la posibilidad de afrontar cada día con más éxito esta tarea, que es lo que uno hace en un momento dado, pero al tener desconocimiento de la misma hace que la necesidad obligue al alumno a buscar soluciones que están en la experiencia con sus demás compañeros.

Con esto se pretendía que el normalista aprendiera en los hechos, que la realidad es una práctica integrada en donde el trabajo del aula no es lo único que hay que resolver o intervenir, sino también su contexto, ya que aquí subsiste un conjunto de saberes que muchas veces influyen más que la práctica del aula.

En este contexto, en la Normal se consideraba que un maestro asesor por grupo debería de ser el encargado de ir acompañando a los alumnos en las diferentes tareas que se le asignaban. Él tendría que apoyar el trabajo de las prácticas escolares, el trabajo productivo y el trabajo de extensión artística que se hacía

también en las comunidades, mismo que se explicará más adelante.

El maestro asesor de grupo, si bien no tenía una formación amplia que le permitiera abarcar ambas formaciones, estaba consciente de que el ejemplo y la posibilidad de generar un trabajo autónomo donde los mismos alumnos se apoyan a través de sus saberes previos son la base.

Diariamente se realizaba el trabajo agropecuario y para detectar cuáles eran las actividades que en la tarde tendrían que realizar los grupos, se elaboraban informes de la situación actual de cada una de las áreas de trabajo en ese rubro.

La tarea en sí no era prepararlos directamente para ser ingenieros agropecuarios o algo semejante, en la medida en que los alumnos participaban en las actividades de este tipo. Ellos iban valorando la importancia del trabajo de campo para la obtención de recursos económicos y materiales que servían de soporte para el crecimiento de la institución. Así mismo, ellos aprendían a trabajar en el campo el cuidado y mantenimiento de diversas especies de animales comestibles.

Se estimaba que los recursos que se obtenían del Estado eran limitados y se previa que con la dinámica autónoma que iba adquiriendo la escuela iba a llegar el día en que muchos recursos no los iban a tener, por lo que se pensó en implementar estrategias que coadyuvaran en la solución del problema

En 1975, año en que a la escuela se le dotó de 70 hectáreas de terreno mismo que se tenía que ir preparando para hacerlo producir, ya que era terreno de "agostadero", que no era propicio para el trabajo agropecuario. En los siguientes años, el presidente de la República, Luis Echeverría, y algunos gobernadores de los estados cercanos, fueron apoyando con vehículos como un camión de carga, autobús, camioneta, una combi y cuatro camionetas Safari, para realizar diversas actividades. Lo más difícil fue la perforación de un pozo para la obtención de agua, que permitiera servir de apoyo para las tareas agropecuarias.

Se estaba consciente que los directivos y los maestros asesores se convertían en

un verdadero ejemplo, ya que el trabajo realizado era sin recibir remuneración alguna y todo se hacía en aras de tener un proyecto educativo trascendente, que sirviera de apoyo al pueblo marginado de la zona ixtlera. Entonces, durante el tiempo en que se realizaba esta actividad el asesor tenía como tarea paralela ir conociendo y conviviendo con sus alumnos.

De este modo, cuando había problemas personales, este espacio servía para entablar verdaderas conversaciones que lograban una mayor identidad con la tarea que estaban realizando los alumnos. Por su parte no consideraban esta actividad como un trabajo fuera de o impositivo, ya que ellos eran campesinos y estaban acostumbrados a trabajar el campo, lo cual permitía establecer la armonía entre todos los involucrados. (Ver anexo No. 5), un ejemplo de la vida escolar expresada a través de un poema hecho por un docente de la escuela.

Sin embargo hay que destacar que el proceso de formación de maestros no siguió este mismo ejemplo. Los mismos maestros indígenas se formaron con otra tradición académica más centrada en la propuesta de la UPN de desarrollar más las prácticas dentro del aula y menos el desarrollo del trabajo colectivo, como se muestra en el siguiente capítulo.

No negamos que existan actos mentales de creencia, pero carecen de las características mínimas de objetividad que nos permitan llegar a una definición compartible. Aún si la creencia fuese la cualidad de un dato de conciencia, sería una cualidad peculiar y privada. Para lograr una definición debemos cambiar de perspectiva: no buscar la creencia en el interior de la conciencia, sino en las elaciones del hombre concreto con su mundo en torno.

Luis Villoro

CAPITULO III
LA INTERNALIZACIÓN DE LAS CREENCIAS DE LOS MAESTROS
INDÍGENAS CENTRADAS EN LA DISCRIMINACIÓN, CAUSA DEL
DETERIORO EDUCATIVO EN LAS AULAS ESCOLARES

CAPITULO III

LA INTERNALIZACIÓN DE LAS CREENCIAS DE LOS MAESTROS INDÍGENAS CENTRADAS EN LA DISCRIMINACIÓN, CAUSA DEL DETERIORO EDUCATIVO EN LAS AULAS ESCOLARES

El presente capítulo forma parte de la descripción del trabajo de campo realizado en varias escuelas indígenas de la Huasteca Potosina, que sirvieron de base para la elaboración de un diagnóstico que permitiera delimitar la problemática que se iba estudiar, basado en entrevistas y el análisis de varios relatos escritos por maestros de esta Región. Examina a su vez, los soportes teóricos usados en la fundamentación general del trabajo. En este contexto, se analizó la diferencia del trabajo escolar que se llevó a cabo entre escuelas indígenas organizadas por los propios indígenas y escuelas indígenas donde se trabajó con maestros mestizos formados en Escuelas Normales, a la luz de la actual discusión sobre cuáles son las escuelas que brindan un mejor servicio para los habitantes de la Región Huasteca. En este apartado se trata de destacar que el proyecto de formación docente de la Escuela Normal del Desierto, (primeras generaciones 1975-1982) fue diferente al de las otras escuelas formadoras de profesores.

3.1. La Región de la Huasteca Potosina como zona de castigo para maestros rurales e indígenas.

Los Municipios de Aquismon y Tancanhuitz se localizan en la región de la Huasteca Potosina, que se encuentra en la parte más baja de este territorio, al pie de la Sierra Madre Oriental, donde hay suelos fértiles con vegetación diversa y abundante, así como una gran variedad de animales, clima tropical lluvioso y cálido, por lo que es considerada como una Región muy rica.

Tomando en cuenta el censo que se realiza cada 10 años, se consideraron algunos datos del censo del 2000.

Cuadro No. 4 Características de la población en hogares huastecos, 2000¹

	TOTAL	%	HOMBRES	MUJERES
Población en hogares Huastecos	120 351		60.952	59 399
Hablantes de lengua indígena ²	87 322	72.6	44 371	42 951
No hablantes de lengua indígena	16 187	13.4	8 090	8 097
No especificado	16 842	14.0	8 491	8 351
Población de 0 a 4 años.	16 513	13.7	8 319	8 194
Población de 5 a 14 años	35 002	29.1	17 697	17 305
Población de 15 a 24 años.	22 606	18.8	11 315	11 291
Población de 25 a 44 años.	25 600	21.3	12 781	12 819
Población de 45 a 64 años	14 766	12.3	7 630	7 136
Población de 65 y más años.	5 471	4.5	2 982	2 489
Población en edad no especificada	393	0.3	228	165
Población de 15 años y más.	68 443		34 708	33 735
Sin instrucción escolarizada	12 407	18.1	4 856	7 551
Con algún grado de primaria	37 373	54.6	19 476	17 897
Con posprimaria.	18 237	26.6	10 161	8 076
No especificado.	426	0.6	215	211
Población ocupada.	34 412		27 915	6 497
Ocupados en actividades agropecuarias ³	20 593	59.8	19 582	1 011
Ocupados sin ingresos ⁴	6 986	20.3	5 586	1 400
Viviendas	22 606			
Con agua entubada	10 068	44.5		
Con drenaje	3 082	13.6		
Con electricidad.	14 140	62.5		

Fuente: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas/ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, "Sistema Nacional de Indicadores sobre la Población Indígena de México", 2002, con base en XII Censo General de Población y Vivienda. México. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2000.

En el campo, la población esta más dispersa, pero las comunidades y las familias tienen una convivencia cercana, los servicios públicos a veces son muy escasos.

¹ Se Refiere a la población en hogares en donde el jefe, el cónyuge o algún ascendente declaró ser hablante de lengua huasteca.

² Incluye hablantes de huasteco y de otras lenguas indígenas de 5 años y más

³ La diferencia entre la población ocupada y aquella en actividades agropecuarias está distribuida en otras actividades.

⁴ La diferencia entre la población ocupada y aquella en actividades agropecuarias está distribuida en otros rangos de ingresos.

Casi todas las personas trabajan en labores relacionadas con el campo, donde sus productos son acaparados por intermediarios, que les compran demasiado barato y revenden a precio muy elevado, manteniéndolos en una situación económica precaria. Otra forma de subsistir es que también estas personas emigran a las ciudades cercanas como lo son todas las comunidades que se encuentran más cerca de la cabecera Municipal, o a Ciudad Valles que es conocida como la puerta grande de la Huasteca Potosina, para ofrecer mano de obra barata.

El 10% del total de la población del estado de San Luís Potosí son descendientes de los antiguos indígenas y han conservado sus lenguas, creencias, y costumbres. Se dedican principalmente a la agricultura, ganadería y diversos oficios, entre ellos, la fabricación de artesanías; a estos grupos se les conoce como huastecos o teenek y nahuas. Cada uno tiene su propia lengua.

Los nahuas y los huastecos o teenek habitan la Región Huasteca, los pames o xí'oiky se localizan en la región media y en el Municipio de Tamasopo.

Para hablar de costumbres y tradiciones se hará referencia solamente a la Región de la Huasteca Potosina, que es donde se localiza el objeto de estudio.

El mayor número de estas comunidades, celebran fiestas con distintos bailes o danzas, una de ellas es la de los "huehues" que se practica desde dos meses antes del Día de Muertos para hacer la presentación principal en el mes de noviembre. Es un ritual donde una de las características más sobresalientes es la elaboración de máscaras, comprometiéndose cada persona que lo hace, a participar durante siete años consecutivos para venerar a sus muertos.

Año con año uno de los festejos más importantes es la fiesta que en honor a los muertos se celebran en el mes de noviembre, en la que se cree que las ánimas entran en comunión con sus familiares y es conocida como Xantolo, rito colectivo que consiste en la celebración de una misa, intercambio de comida, danzas y música, terminando esta fiesta en los cementerios.

En el transcurso del año se realizan distintas celebraciones. Unas son cívicas para recordar hechos y personajes históricos del estado (como la fundación de las localidades), otras son religiosas. Es importante mencionar, que algunos docentes son un factor importante en estas comunidades, ya que brindan apoyo involucrando a niños y adultos en actividades culturales y religiosas.

Es importante mencionar que en la elaboración de los platillos típicos, el maíz es básico en la preparación de: zacahuil, bocoles, bolimes, tamales y tortillas.

El zacahuil, es un tamal que se cocina en un horno grande, se hace con masa de maíz y la mezcla de varios chiles, el cual se rellena con carne de cerdo, res o pollo; su tamaño es de hasta cuarenta centímetros de largo o más, se envuelve en hojas de plátano y se enrolla en una tela para poder hornearse. Este platillo se consume sólo en reuniones sociales o días de mercado. Los bocoles, son unas gorditas de masa, que se pueden rellenar de frijoles, queso o carne. Los bolimes, es un tamal que se come durante algunas ceremonias y rituales. Hay también otro tipo de tamales que se envuelven en tres tipos de hoja: de maíz, plátano y papatla. Con las tortillas, se hacen las enchiladas rellenas de frijol, huevo o más chile.

El vestido tradicional de la mujer huasteca es un lienzo de tela negra que se coloca alrededor de la cintura, se amarra con un listón o faja; lleva también una blusa cerrada y sobre ella el “dhayem o quetsquemiti”: es una pechera doble, bordada con punto de cruz. En la cabeza, las mujeres lucen un tocado que se llama “petob”: enredan su cabello en el estambre y forman un círculo con estambres de colores. Cabe señalar que el vestuario tiene una marcada diferencia, esto es de acuerdo a la clase social.

El sostenimiento económico depende de las actividades que realizan las personas. La actividad laboral que prevalece en los municipios de Tankanhuitz y Aquismón, San Luis Potosí, es el cultivo de caña, café y algunas plantas frutales como: la naranja, el mango, mandarina, papaya y la pomela; entre veredas siembran: frijol, calabaza chile y tomate, también obtienen algunos frutos silvestres, como el jobo, pemoche, capulín y pitahaya; otra ocupación son la elaboración de artesanías

(bordados y tejidos) además de la transformación de la madera de los árboles en muebles, con una muy baja comercialización ya que sus tierras son rentadas a los dueños de los ingenios de azúcar haciendo esto que persista y continúe siendo un problema implícito la falta de trabajo y se incremente la pobreza.

La renta de sus tierras a los cañeros ha acentuado la fragmentación en las familias, por el consumo de bebidas embriagantes de baja calidad y la pérdida de sus costumbres, así como también la escasez de algunos valores morales que se ven reflejados en violaciones y embarazos a menores, principalmente por familiares y en segundo lugar por faltas a la moral de personas que andan alcoholizadas; un factor es que se consume mucho el aguardiente llamado yuco. Otra situación que se observa es el uso de la lengua indígena, mayormente en los abuelos y los hijos de los padres de familia jóvenes, tendiendo a modificar el uso de ésta, pues las nuevas generaciones de padres de familia buscan la oportunidad de salir hacia los grandes centros urbanos en busca de mejores oportunidades de vida y al hacerlo sienten que tienen mayor aceptación entre la sociedad al comunicarse en español.

La comunicación entre las comunidades indígenas funciona a través de una estación de radio (XEANT La voz de la Huasteca) que se encuentra en Tancanhuitz, cabecera municipal; a través de la cual se transmiten mensajes personales que comunican a los habitantes de diferentes comunidades y municipios, transmite programas en dos lenguas teenek y náhuatl, así como también se transmiten programas de música típica de la región. Aquí es importante resaltar que el desplazamiento de la lengua indígena, es en parte por el español, ya que éste es usado como lengua de instrucción por las políticas de homogeneización cultural y lingüística.

Las escuelas primarias indígenas de la zona 35 y 108 del sector educativo No. 21 de la Huasteca Potosina que se ubican en categoría de pobreza extrema son: 1 unitaria, 2 bidocentes, 1 tridocente y 2 tetradocente. Los docentes de estas escuelas conocen la lengua y sus costumbres, sin embargo, su identidad está

fragmentada, no se reconocen como indígenas.

Algunos profesores son experimentados, pero al mismo tiempo tienen prácticas docentes muy establecidas que difícilmente se pueden transformar, ya que sus padres y anteriores generaciones sufrieron el proceso de discriminación por pertenecer a un grupo indígena, pues el bilingüismo era y sigue siendo que el bilingüismo causa interferencia y es un problema para el aprendizaje de los niños; esto se puede interpretar en el siguiente apartado; por lo que se considera urgente poner en práctica programas de actualización que estimulen cambios muy necesarios en el hacer cotidiano de los docentes indígenas.

Existen dos tipos de profesores los bilingües y los mestizos o monolingües. Los bilingües que son los que hablan español y una lengua materna, además son originarios de la Región o formados en la Normal de Tamansuchale, escuela que los capacita para desenvolverse específicamente en ese contexto de la Región Huasteca. Algunos de estos profesores se arraigan al medio pero toman una adaptación pasiva ante el entorno, no se actualizan y algunos se degradan al caer en el vicio del alcoholismo, cometiendo faltas morales, inclusive se dañan niños, como lo es el maltrato físico y algunas violaciones.

El segundo grupo de docentes son maestros mestizos castellanizados, hablando solamente el español, limitándolo a desarrollar al 100% su actividad educativa ante los niños huastecos, por lo que muchos maestros prefieren cambiarse de centro de trabajo del medio rural al medio urbano y no se comprometen ni se involucran en actividades socioculturales de las escuelas indígenas ubicadas en la Región de la Huasteca Potosina.

Un problema fuerte que se vive en estas escuelas es la apatía y la falta de preparación de los maestros. La mayoría de ellos son profesores recién egresados de las normales, a los cuales se les ubica en estas instituciones, mientras se ganan el derecho a ubicárseles en mejores lugares; ya que se considera que los nuevos maestros están obligados a “sufrir”, es decir hacer méritos para después ser ubicados en escuelas cercanas a los núcleos urbanos.

En otras circunstancias comentaban los mismos maestros, que cuando ellos han cometido alguna falta administrativa o académica como ausentarse del plantel o violar alumnos, etc. Para evitar que se cometan las mismas faltas son enviados a este tipo de escuelas.

3.2. Elementos para la elaboración de un diagnóstico

El presente trabajo se sustenta en tres ámbitos: el epistémico, metodológico e instrumental, que juntos permitieron la ubicación y comprensión del problema. En tanto que el punto central de este estudio era detectar y describir una problemática que sirviera de soporte al mismo.

De acuerdo con Martínez (1996) la epistemología se encuentra en todo el trayecto del trabajo de investigación, desde la elección del enfoque, la metodología, los interrogantes que permiten recolectar la información, así como el análisis de los datos. Cada uno de estos aspectos denota una actividad de carácter racional, y por ende se convierten en este camino indicado, sobre todo por las pretensiones de querer aproximarse a un objeto de estudio.

Metodológicamente la investigación tiene un carácter cualitativo principalmente que se vio reflejado en la elaboración y aplicación de un diagnóstico (Batanaz, 1996:75) cuya información fue complementada con la obtención de datos a través de otros instrumentos.

Las escuelas interculturales bilingües de la Región de la Huasteca Potosina requieren hoy en día integrar a sus prácticas educativas las necesidades reales de formación, permitiendo en consecuencia un desarrollo académico cultural y lingüístico de los mismos indígenas y, por otra parte, ofrecerles a sus docentes bilingües una formación que le permita mejorar la calidad de su tarea educativa y un desarrollo profesional más acorde a lo que hoy se vive en la cotidianidad de las escuelas. En este sentido, se vio en la necesidad de elaborar un diagnóstico situacional que permitiera evidenciar la problemática educativa que se requiere revalorar y resignificar a favor de los pueblos indígenas.

La motivación que contribuyó para la elaboración y aplicación del diagnóstico fue la de observar la vida cotidiana que viven varios grupos de niños y maestros indígenas, con el interés de analizar las prácticas educativas de sus maestros y los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Al mismo tiempo observar cómo trabajan las actividades extracurriculares en estas instituciones. En algunas escuelas hubo la oportunidad de conocer las fiestas tradicionales de la comunidad, y como ya se mencionó, se hizo acompañar de observaciones en el aula donde se advierten los alcances y limitaciones de las prácticas cotidianas en el salón de clases, así como la convivencia extra-clase con toda la comunidad escolar. Esta vertiente cualitativa se registró por medio del diario de campo, las entrevistas y cuestionarios aplicados a los alumnos, con el apoyo de un Asesor Técnico Pedagógico de la zona escolar No.108, quien solicitó a seis maestros indígenas la redacción de historias de vida, en donde los docentes describieron de manera libre su proceso de formación desde que eran pequeños hasta la actualidad.

Durante la actividad se observó que algunos docentes se resistieron a escribir su autobiografía en virtud de que tenían otras actividades que realizar. Los demás escribieron sus autobiografías con más interés, aunque había algunos relatos que no fueron tan significativos, pues los entregaron de manera apresurada.

Ante esta situación se continuó el trabajo con la aplicación de algunos instrumentos de manera informal. Ellos acostumbra desayunar juntos y ahí se aprovechó para realizar entrevistas informales sobre la problemática que se observaba en sus escuelas.

Al realizar la sistematización y análisis de la información, se observó que hay una coincidencia en la totalidad de los registros de estos docentes, siendo éste, el maltrato que sufrieron en sus primeras etapas de formación escolar, por lo que se concluye que esta es reflejada en sus prácticas educativas, al ser observados éstas en el salón de clase, donde los docentes indígenas, ante la falta de herramientas pedagógicas para la enseñanza de los contenidos del español principalmente, recurren al castigo en diferentes formas, siendo esto catalogado

como un hecho discriminatorio.

A continuación se presentan algunos rasgos personales y relacionales de las creencias de los profesores que se sienten discriminados:

1. Menos confianza en sí mismo.
2. Infravaloración general de las propias cualidades profesionales: dudan de sus propias habilidades como maestros, generalmente se sienten menos que los docentes del otro subsistema.
3. Sensación de disponer de escasos recursos didácticos; sospecha de que no saben enseñar bien en el aula.
4. La discriminación hacia los niños indígenas que no aprenden rápido el español.
5. Menor tolerancia hacia la frustración, en especial de expectativas cumplidas. Ellos consideran que es lo peor que les puede pasar.

3.3. Las creencias como soporte del quehacer docente indígena.

Una de las ideas centrales de este trabajo es considerar que las creencias de los docentes indígenas influyen sustantivamente en su comportamiento e inclusive en muchos casos lo determinan (Clark, y Peterson 1994).

Pese a que las creencias son una parte relevante en la vida profesional de los docentes indígenas, porque operan como el soporte que le dan razón de ser a su accionar cotidiano y que con frecuencia poco se ha estudiado como se menciona en los apartados anteriores.

Las creencias según Ortega y Gasset, son “el continente de nuestra vida” y que cuando éste no es adecuado a los procesos de formación de los educandos se convierte en un obstáculo que hay que vencer. Por tal motivo los docentes deben de estar consciente de las consecuencias de estas creencias y al mismo tiempo tener alternativas que permitan pisar tierra firme.

Villoro (2004) sustenta la tesis de que las creencias están en nosotros como un

soporte de las que podemos echar mano ante situaciones que nos lo exijan. Es decir las creencias son los fundamentos que le dan sentido a la vida en nuestro accionar cotidiano.

En primer lugar, no decimos que una creencia tenga necesariamente que expresarse en acciones, sino sólo que si se presentan determinadas circunstancias, la persona se comportará de un modo tal que supone la existencia de un estado disposicional a actuar que llamamos "creencia", pero si de hecho no hay ocasión para actualizar esa disposición, de ello no se sigue que deje de estar dispuesto a actuar en esa forma. Creemos en muchas cosas aunque nunca hayamos tenido oportunidad de mostrarlo con nuestro comportamiento, pero estaríamos dispuestos a hacerlo si la ocasión se presentara. (Villoro, 2002:33)

Como podemos observar, esta cita sustenta el comportamiento que se presenta en los docentes indígenas en relación con sus prácticas educativas, tomando las decisiones que considera pertinentes.

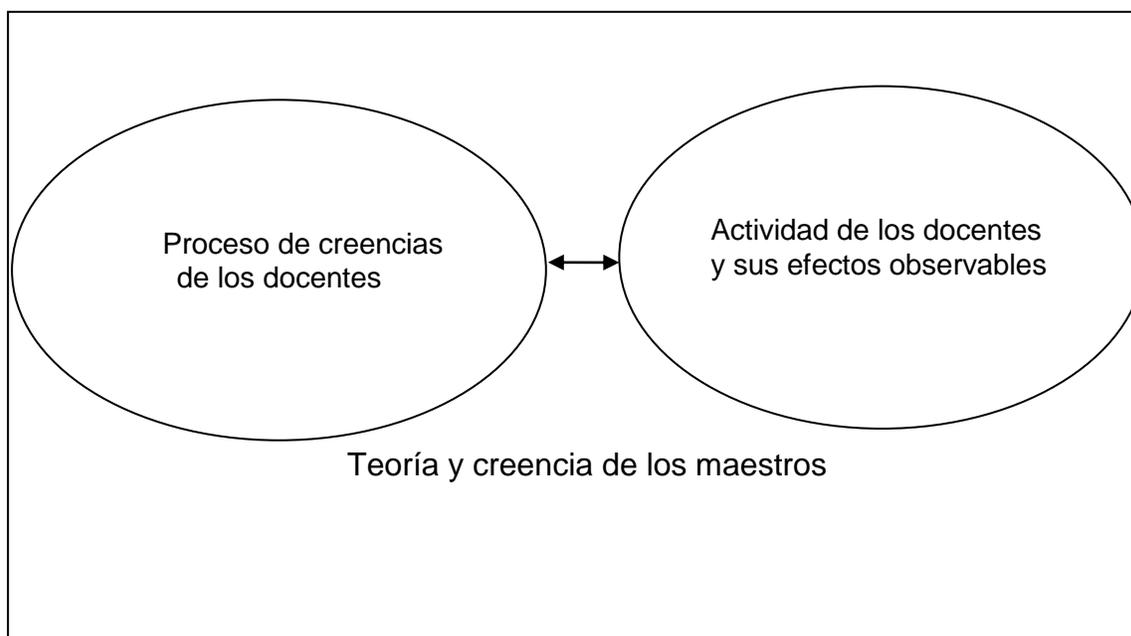
A través de la elaboración y aplicación del diagnóstico, se obtuvo información que permitió categorizar e identificar en el material recolectado las problemáticas significativas de la vida en las aulas indígenas, es decir a través del trabajo de campo y el análisis de las lecturas sobre la experiencia obtenida en la Normal del Desierto. Es decir, se identificaron las tres categorías que pretenden servir de apoyo a una posible propuesta de formación docente indígena en el sector educativo No. 21 de la Huasteca Potosina.

Esquema No.1 Las creencias y actividad del maestro

Planificación del docente (creencias pre-activas y pos-activas)

Comportamiento de los alumnos

Creencias y decisiones de los docentes



Comportamiento de docentes en el aula



Rendimiento de los alumnos

FUENTE: M. Clark, Ch. Peterson

Explicando el esquema anterior según este autor, la forma de actuar de los maestros ocurre dentro de las cabezas de los maestros, las cuales no se pueden observar a simple vista pero sí pueden verse reflejadas en la conducta del maestro y en sus alumnos. De tal manera que, para analizar estas creencias es necesario estar atento a sus planteamientos académicos y al dominio de acción del docente. El estudio de estos dos ámbitos, permiten por un lado advertir las creencias y por el otro las consecuencias de esta forma de concebir la realidad.

3.4. Categorías que permitieron el análisis de la práctica docente indígena.

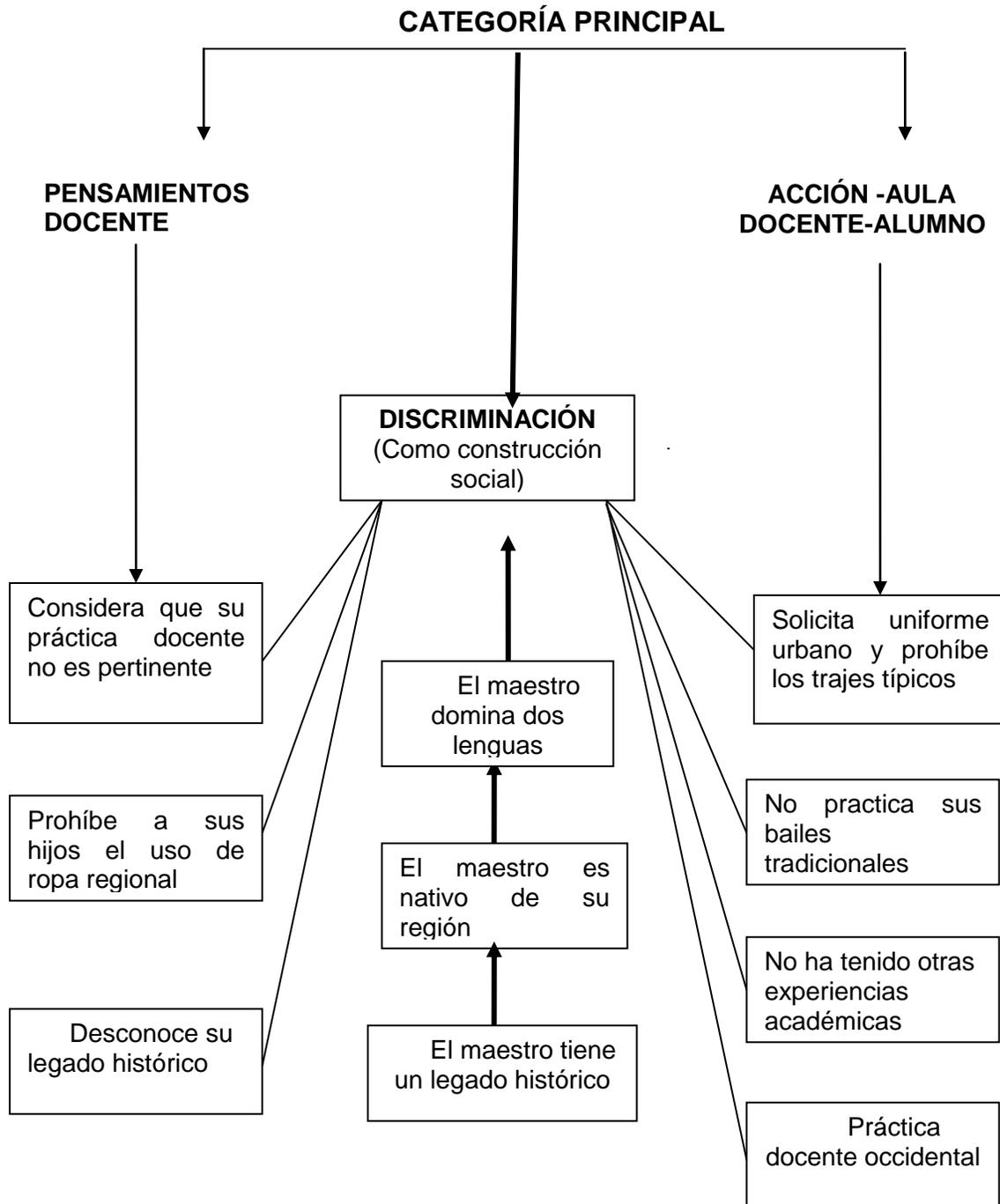
La discriminación es una creencia que persiste a lo largo de la vida de los indígenas, como un obstáculo que no lo deja convivir frecuentemente con la

sociedad urbana, por lo que los docentes tratan de evitar en todo momento, manifestar que hablan su lengua materna y conocen sus prácticas culturales. La discriminación ha sido una constante histórica que han sufrido todos los pueblos, lo cual viene ocasionando que muchas lenguas indígenas vayan desapareciendo poco a poco.

Se trabajó la categoría de *discriminación*, para lo cual se consideraron los detalles que se viven en las aulas indígenas, ello permitió dar cuenta de cómo el profesor organiza su práctica cotidiana. A partir de esta creencia la segunda categoría está referida al *trabajo lingüístico* como uno de los soportes distintivos del quehacer indígena, un tercero hace referencia al *trabajo colectivo* como una alternativa que busca junto con los otros definir muchas de las tareas que pueden darle otro sentido al quehacer docente de la Región de la Huasteca Potosina.

En el campo de la educación, la discriminación, trata de no ser evidente a través de prohibirles a los niños el habla de su lengua y al mismo tiempo no vinculando los contenidos de aprendizaje proporcionados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) con la realidad que se vive en las comunidades indígenas. (Ver esquema 2)

Esquema 2. Sobre el pensamiento de discriminación de los docentes indígenas y sus repercusiones en el salón de clases.



3.4.1. La discriminación

La discriminación podría considerarse como la membrana celular, que cubre la forma de pensar del maestro indígena. Concepto que se ha adoptado, como un yo, que cohesiona, sensibiliza y participa de todo intercambio o relación que se busca alejar. Por esto, podemos considerar que la discriminación es un recubrimiento afectivo o valor emocional que se busca sacudir.

Es importante destacar algunos apartados que hacen referencia a la discriminación en el ámbito educativo, ya que existen diferentes tipos de discriminación.

Considerando como conductas discriminatorias según el artículo 9, fracciones I, II, V, XIII, XXIV, XXV, del diario oficial de la federación que a la letra dice:

I.- Impedir el acceso a la educación pública o privada, así como a becas o a incentivos para la permanencia en los centros educativos en los términos de las disposiciones aplicables.

II.-Establecer contenidos, métodos o instrumentos pedagógicos en que se asignen papeles contrarios a la igualdad o que difundan una condición de subordinación.

V.-Limitar el acceso a los programas de capacitación y de formación profesional.

XIII.-Aplicar cualquier tipo de uso o costumbre que atente contra la dignidad e integridad humana.

XXIV.-Restringir la participación en actividades deportivas, recreativas o culturales.

XXV.-Restringir o limitar el uso de la lengua, usos, costumbres y cultura, en actividades públicas o privadas, en términos de las

disposiciones aplicables.

Es importante que se analice a la luz de los derechos humanos el concientizar a la sociedad en general, que todo pueblo indígena tiene derecho al fomento de su desarrollo de su diferencia cultural y lingüística, sobre todo a los docentes indígenas a los que hace referencia este estudio, ya que son ellos mismos quienes están discriminando su propio legado cultural.

La discriminación según el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, (CONAPRED. 2005:1) la define como un fenómeno que en las relaciones que se establecen entre diversos sectores sociales cuyo origen y principal característica es la opinión negativa que un grupo tiene sobre otro. También consiste en actitudes y prácticas de desprecio hacia alguna persona o conjunto de personas a quienes se les valora negativamente y se les ha asignado un estigma social que desemboca en la negación de sus derechos fundamentalmente y sus oportunidades de desarrollo en condiciones de igualdad.

Sin embargo, estas prácticas de discriminación resultan más preocupantes cuando se dan entre los mismos indígenas, a los cuales se les ha hecho creer que para ser “hombres de razón” necesitan olvidarse de su lengua y sus costumbres. Por tal motivo, ellos ven importante prohibirles en lo posible que se hable su lengua en la casa, así mismo prefieren mandar a sus hijos a escuelas donde no haya maestros bilingües, no importa que tengan que recorrer grandes distancias.

En las escuelas indígenas, la discriminación también adquiere múltiples facetas que pasan inadvertidas y se manifiesta a través de diversas formas. Como se muestra más adelante, que hacen que éstas las veamos como algo cotidiano y normal.

Por lo anterior, resulta necesario reflexionar acerca de qué es lo que le da origen a esta auto-concepción de considerar lo étnico como algo que no les permite avanzar, teniendo presente al mismo tiempo que quienes ejercen la discriminación no sólo deterioran la convivencia, sino que muchas veces ellos como indígenas

son los que favorecen estas creencias al considerar estas prácticas como aceptables.

El Consejo Nacional para la Prevención de la Discriminación (CONAPRED 2005:2-31) hace referencia a un estudio que se realizó en el año 2001, donde se identificaron siete tipos principales de discriminación en nuestro país en las que ellos mismos aclaran que aquí no se termina este fenómeno. Este tipo de discriminación se da por pertenecer a un grupo étnico, por discapacidad, preferencia religiosa, por edad, preferencia sexual, por género y por migración.

En este contexto se han realizado en México varias acciones a favor de abolir este problema social para lo cual se creó el (CONAPRED) y se han hecho modificaciones al artículo primero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, señalando en su párrafo tercero que:

Queda prohibida toda discriminación motivada por el origen étnico o nacional, el género, la edad, las capacidades diferentes, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las preferencias, el estado civil, o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menospreciar los derechos y libertades de las personas.

Como se puede apreciar, a la discriminación se le ha comenzado a dar un apartado racional que nos permite revalorar el respeto a la diversidad.

Luchar contra los prejuicios y la discriminación, significa hacer un presente más humano. Ninguna víctima de la discriminación puede aprender con tranquilidad o por el gusto de ser mejor. Si una pregunta en lengua indígena, el color de piel, sus costumbres, entre otros significa señalamiento o exclusión de las actividades sociales, entonces se estará formando un individuo sumiso, pasivo, indiferente al futuro de un país.

En consecuencia, es necesario tener en cuenta que la discriminación, esencialmente, es una baja autoestima que se refleja en una autoimagen que piensa que los demás tienen de él y de sus congéneres que no le favorece a su

desarrollo personal. Por lo que la discriminación se tiene que ver como un proceso de fijación de falta de autoestima, que gira en torno a la búsqueda de aceptación por los demás, como se manifiesta en la siguiente expresión de docentes indígenas en una de las reuniones a las que se les convoca y se les pide que se integren al trabajo:

“...que nos reconozcan, que nos quieran, que nos aprecien y nos acepten es lo que buscamos los indígenas al intentar trabajar como los mestizos”. (D.I)

Así lo manifestó uno de los docentes indígenas cuando se les pidió que se integraran en equipos y no lo hicieron. Uno de ellos se justificó de esa manera; lo que observa poca valoración a lo que ellos realizan y sienten que los otros maestros rurales los superan.

Al estar en los escenarios de las prácticas educativas de docentes indígenas y rurales, llama la atención abordar un tema de gran trascendencia para los que estamos inmersos en el rubro educativo, siendo éste la discriminación profesor-alumno, ya que el estigma emocional que se le provoca al alumno permanece a lo largo de toda su vida, descripción que se hace en el cuadro que se presenta a continuación:

Cuadro No. 5 Prácticas de discriminación del docente indígena:

	CARACTERÍSTICAS PERSONALES SOBRE ACTUADAS	DESARROLLO PROFESIONAL	PRÁCTICAS DEL AULA
DISCRIMINACIÓN SOCIAL	Vestimenta no propia para el contexto.	Prácticas académicas mestizas, centrada en el plan programa de educación primaria.	Discriminación hacia niños que hablan lengua materna, que se refleja en su poca atención académica

Los factores de índole económico, político y social, a su vez se ven acentuados por los problemas que un buen número de docentes presentan al no poseer la

formación académica adecuada que se requiere para estos contextos, ya que muchos de ellos fueron formados en escuelas urbanas o rurales ajenas a la problemática que se vive en este contexto.

Las decisiones políticas que se han tomado al respecto, son asunto de solidaridad con los indígenas, como consecuencia de nuestras acciones de madurez académica y de justicia que merece atención, flexibilidad y creatividad en los diseños de preparación académica, brindando oportunidades a todas las personas jóvenes y adultos de estas comunidades indígenas del país con previo conocimiento de los problemas existentes en este contexto.

La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, adoptada el 13 de septiembre del 2007 por la Asamblea General, establece un marco universal de estándares mínimos para la dignidad, bienestar y derechos de los pueblos indígenas del mundo.⁵ La Declaración también condena la discriminación contra los pueblos indígenas y promueve la impartición de la educación en su propia lengua, con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje, puntualizando la educación de los niños indígenas en todos los niveles y formas de educación.

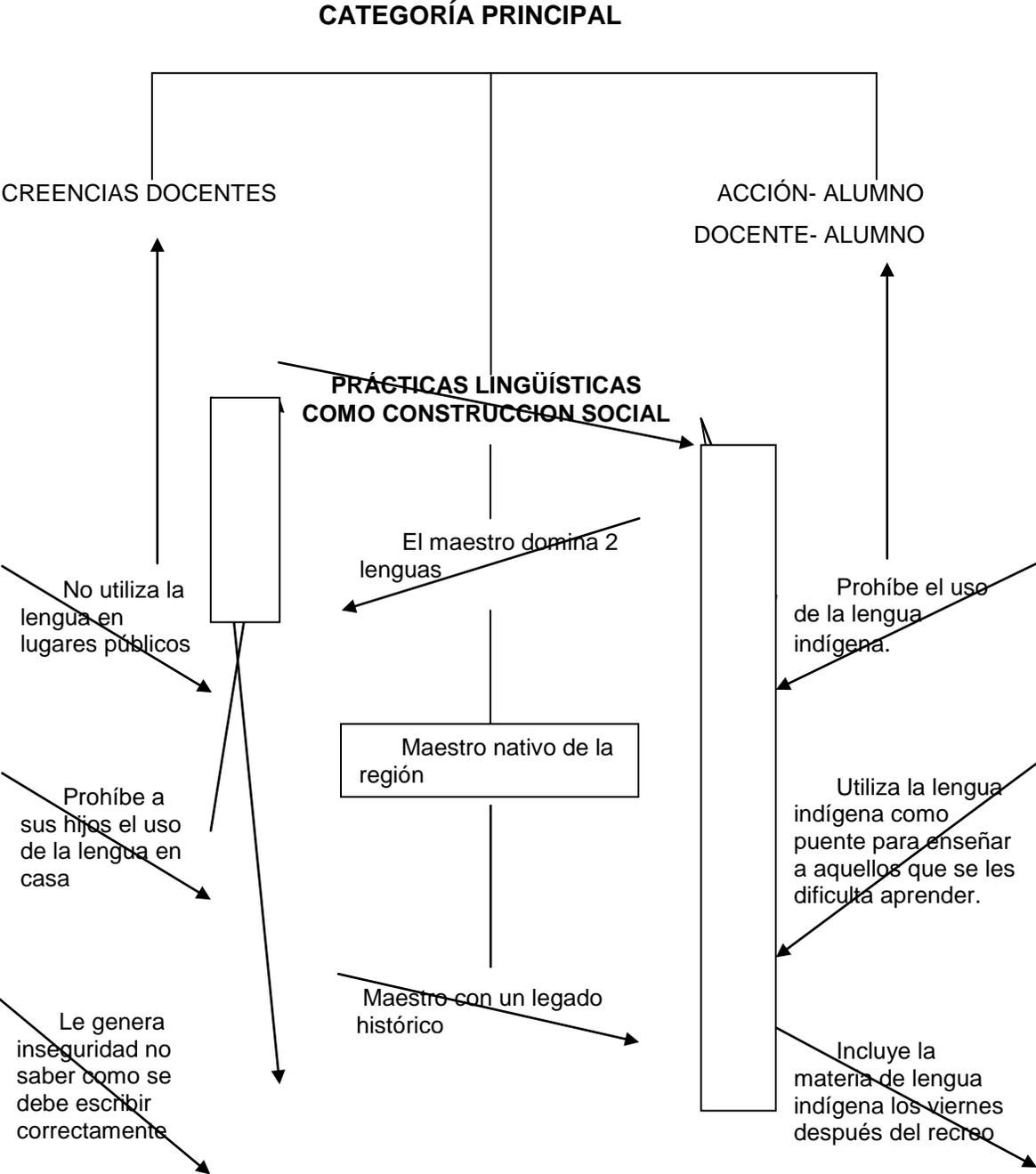
3.4.2. Las prácticas lingüísticas

Esta categoría sobre prácticas lingüísticas implica un doble encuentro en el aula como los docentes indígenas lo conciben y como lo ponen en práctica, teniendo siempre presente que el uso de la lengua indígena en el salón de clases esta asociado a las creencias que éste hace de la misma. Su uso en los hechos manifiesta como se concretizan sus convicciones de apoyo o rechazo a esto que es una característica inherente del quehacer indígena.

⁵ La Declaración aborda, entre otras temáticas los derechos individuales y colectivos incluyendo aspectos referentes a la identidad cultural, la educación, el empleo y el idioma. En línea http://www.cinu.org.mx/especiales/2008/pueblosindigenas/FAQsindigenousdeclaration_ESP_FORMATTED.pdf

El empleo de la lengua como medio de comunicación y realización personal se expresó a lo largo de las sociedades humanas como un medio de construcción cultural que los hombres emplean para el ejercicio de las actividades humanas y sociales precisas. Por lo que, contar con una lengua propia se convierte en un recurso que le da seguridad y sentido a sus vidas (Ver esquema 3).

Esquema No. 3 sobre la categoría de prácticas lingüísticas en el aula.

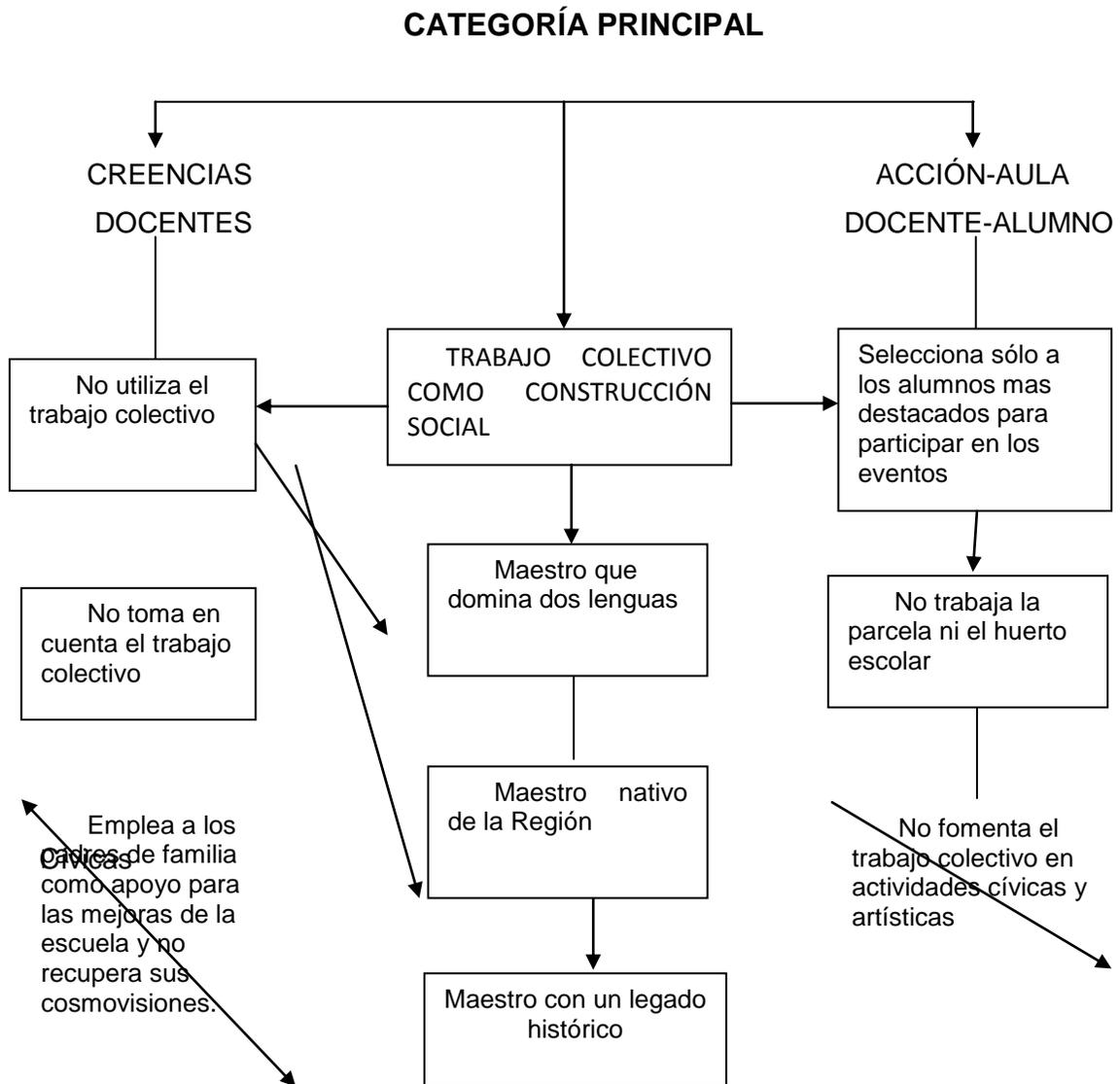


El empleo de la lengua indígena en el aula es un recurso que les permite comunicarse entre sí y en consecuencia adquirir con mayor facilidad el conocimiento académico. Sin embargo, desde la época posterior a la Revolución Mexicana, en las Escuelas con Población Indígena se propuso como meta castellanizar a los alumnos con la finalidad de que existiera como supuesta Unidad Nacional. No obstante, esto ha propiciado que se quiera castellanizar igual a un niño mestizo que a un niño indígena. Ocasionando que aquellos que tienen una lengua diferente al español se les imponga una forma distinta de aprendizaje y comprendan el mundo que nos rodea. Es como si una persona que siempre ha hablado en español, de buenas a primeras se les enseña a leer y a escribir en chino o ruso, situación que se manifiesta en la siguiente cita.

Para los mestizos la enseñanza del español fue una ayuda importantísima pues no hablan otra lengua que el español; esto les ayuda a expresarse mejor y a superarse en corto tiempo. No sucede así con los que somos indígenas, pues tenemos una lengua propia y por lo tanto una cultura que no es compatible con la de los mestizos. Por más que nos quieran castellanizar no es posible, pues lo que hasta hoy han logrado los gobiernos es imponernos arbitrariamente el sistema educativo dominante, denigrando sistemáticamente nuestra cultura creyendo que es la mejor forma de educarnos... (Martínez, 1997:211)

Como podemos observar es urgente implementar estrategias que realmente contribuyan en los procesos educativos que se les brinda a la comunidad indígena, donde a partir de la lengua materna ellos puedan expresarse y aprender de los demás. (Ver esquema No.4)

Esquema No. 4 sobre la categoría del trabajo colectivo en las escuelas indígenas.



Lo paradójico del quehacer educativo en las escuelas indígenas consiste en que por tradición están acostumbrados a dar parte de su tiempo para el bien común. Sin embargo, cuando llegan a las escuelas, ellos abandonan esta tradición y adoptan la que consideran como nueva cultura escolar, donde lo más importante

es trabajar en el salón de clases siguiendo al pie de la letra lo que plantea el programa.

Lo más cercano al trabajo colectivo que se encontró fueron rudimentos que los maestros reúnen esporádicamente para trabajar con aquellos alumnos que suponen tienen bajos niveles de rendimiento académico después de haber terminado la clase.

Cuando se les preguntó a los profesores que si ellos tenían otro proyecto para reducir los niveles de atraso. Comentaron que pensaban hacer reuniones donde los alumnos más adelantados apoyaran a los compañeritos que tenían dificultad para realizar las tareas asignadas.

También se advirtió que existen algunos rasgos de trabajo colectivo cuando los profesores se reúnen para organizar algunas actividades cívico-sociales como desfiles, celebraciones para conmemorar en fechas históricas importantes y participar en la organización de las fiestas tradicionales de la comunidad.

En estos pequeños espacios de trabajo colectivo o trabajo de pequeñas reuniones, como ellos le llaman, se observó, como la colaboración supera los límites del individualismo para arribar a escenarios que pueden ser de base para crear una cultura académica de fomento al trabajo colectivo que puede ser la base para resolver problemas muy significativos de las escuelas indígenas. Como en la planeación para la enseñanza de la lengua indígena tendiente a favorecer una formación bilingüe necesaria en este tipo de escuelas.

Si se fomentaran más las estrategias que favorezcan el trabajo colectivo entonces se puede ir generando actividades que faciliten la tarea del docente indígena, ya que el trabajo que realizan estos maestros tiene dos grandes tareas: por un lado resolver los diferentes niveles de bilingüismo que hay en las escuelas, unido a los problemas de aprendizaje derivados de esta tarea, y por el otro facilitar la creación

de una cultura de participación que se puede lograr con el fomento del trabajo colectivo.

La propuesta que plantea Makarenko sobre el trabajo colectivo tiene muchos elementos teóricos, metodológicos y filosóficos que pueden dar forma y estructura a la vida que hoy viven las escuelas indígenas. También ciertos aspectos particulares de otros autores como Vigotsky, señala que para aprender debe darse una interacción entre el sujeto que aprende con otros que le ayuden a comprender lo que se aprende. Esto es lo que el aprendizaje cooperativo retoma de la teoría de Vigotsky, (1997) que pueden servir de soporte a una mejora de las instituciones abocadas a atender niños con diferencias culturales y lingüísticas particulares.

Desde la década pasada la preocupación por incluir el fomento del trabajo colectivo a través de los consejos técnicos de las escuelas oficiales, abre también las posibilidades para que se practique con mayor fluidez esta forma de trabajo en instituciones educativas, espacios que no se han utilizado para tal fin.

La Gestión Escolar podemos definirla como el conjunto de acciones, relacionadas entre sí que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la acción pedagógica con y para la comunidad educativa, entendiéndola también como la dirección participativa de la escuela en una tarea colectiva que emplea a muchas personas (Pozner, 1995)

En este sentido la obra de Makarenko fue muy importante porque este autor tenía claro la necesidad de formar un hombre nuevo acorde a la naciente sociedad para lo cual el trabajo colectivo que tenía como soporte el trabajo productivo se convertía en un recurso muy importante, porque en esencia el trabajo colectivo lleva en su interior la idea de colaboración y solidaridad en contra de las viejas formas de cultura que tenían en su interior proteger el individualismo. El trabajo colectivo en los hechos estaba favoreciendo la invención de una nueva moral con un compromiso social distinto al de antes y con una formación académica alterna que sirvió de soporte para responder a los retos de creación de esta sociedad.

Makarenko supo reconocer la inexistencia de formulas y recetas aplicables en cualquier caso. Su guía fue su gran sensibilidad humana además del respeto irrestricto a las necesidades de la colectividad, que al imponer exigencias concretas, son la influencia que realmente educa (Hernández, 1985:15).

Hoy en día se hace necesaria una reconsideración de la educación indígena y de sus prácticas desde la perspectiva del trabajo colectivo, en particular entender la enseñanza y el aprendizaje como acciones educativas que tienen que ser acompañadas con acciones comunicativas como las que posibilitan esta forma de trabajo, es decir como procesos que requieren la necesaria constitución de comunidades de diálogo y cuestionamiento que proceden de fomentar esta habilidad.

Para alcanzar el ideal de formar un indígena más comprometido consigo mismo, requiere de instituciones educativas que los preparen en el diálogo y la reflexión, crear una nueva escuela donde las necesidades de reconocimiento y justicia del pueblo indígena sean satisfechas.

El trabajo colectivo desde la perspectiva de Makarenko propone el fomento de un contexto que eduque y transforme las prácticas educativas culturales cotidianas centradas en el individualismo, que incluye el papel del trabajo como un proceso de realización del hombre en particular, y de los grupos en general. Por ello, el trabajo colectivo se ve unido al trabajo productivo y a las actividades artísticas culturales que se pueden desarrollar en las escuelas rurales e indígenas. Se pretende por un lado un ambiente que eduque y por el otro un pensamiento que vaya comprometiendo a sus integrantes en torno a un futuro educativo más formativo.

El trabajo de Makarenko para la época en que se daba el proceso de construcción de la naciente Unión Soviética después de consumada la Revolución de Octubre de 1912, sirvió de mucho porque dio pistas educativas de cómo resolver el caos

político y social que vivió el país como resultado de una crisis económica que dejó la revolución social.

En este sentido, son tres las razones que pueden ayudar a la transformación de la cultura escolar indígena. Primero el reconocimiento de que el trabajo colectivo lo practican los indígenas y forma parte de la vida cotidiana de las escuelas que hay que favorecer que en los hechos entre a formar parte de la vida cotidiana de las escuelas. La segunda tiene que ver con la filosofía que con frecuencia se pierde en las escuelas y que en la obra de Makarenko tiene presente la necesidad de formar un hombre nuevo, más comprometido con la causa de los indígenas, de abolir la discriminación y darle un rostro nuevo a los niños indígenas en donde la seguridad y la confianza en sus potencialidades sea la norma; y por último la apremiante necesidad de que las escuelas indígenas vuelvan la mirada hacia el trabajo productivo, sirviendo como base para la enseñanza, pero sobre todo, para cambiar la cultura académica discriminatoria y de exclusión, donde se muevan los alumnos y docentes.

Estoy convencido de que si la colectividad no tiene un objetivo, no se podrá encontrar perspectiva de trabajo organizado. Ante cada colectividad debe plantearse un objetivo general colectivo, no ante una determinada aula, sino necesariamente ante toda la escuela.

A. Makarenko

CAPÍTULO IV

LA EXPERIENCIA ESCOLAR Y CULTURAL DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EGRESADOS DE LA ESCUELA NORMAL DEL DESIERTO, COMO UN REFERENTE PARA LA EDUCACIÓN INDÍGENA.

CAPÍTULO IV

LA EXPERIENCIA ESCOLAR Y CULTURAL DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EGRESADOS DE LA ESCUELA NORMAL DEL DESIERTO, COMO UN REFERENTE PARA LA EDUCACIÓN INDÍGENA.

Este trabajo sobre las trayectorias de los docentes egresados de la Normal del Desierto en las comunidades indígenas de la Huasteca Potosina, permitirá conocer las perspectivas y significados que tienen estos maestros en servicio, respecto a cómo trabajar con las escuelas y comunidades indígenas, a través de analizar las experiencias vividas en su formación durante la estancia en dicha escuela.

Desde esta perspectiva, aquí se muestra cómo fue su formación y cómo pusieron en práctica lo aprendido en las comunidades indígenas, mediante el análisis de sus discursos narrativos que dieron a conocer a través de las entrevistas en profundidad, formales e informales y focales realizadas a 12 maestros durante el trabajo de campo.

La entrevista en profundidad se realizó siguiendo los postulados que señala Pérez (2004) quien refiere que hay que realizar una pregunta etnográfica muy general que no permita que los actores sociales perciban la intención del trabajo.

Durante mi estancia en el lugar, esta información se complementó con entrevistas informales a las mismas personas. Las entrevistas tuvieron como norma el escuchar atentamente a los informantes y a su vez se trató de retroalimentar la información obtenida con preguntas a través de las cuales a ellos les permitían confirmar que habían sido escuchados. Con frecuencia se les decía: “Entonces usted lo que me quiere decir es...”, “la información que me comenta es muy interesante por qué no me pone un ejemplo o anécdota sobre lo que me platica”.

Todas las preguntas estaban enfocadas a preguntarles ¿Cómo vivieron la experiencia educativa con población indígena? ¿Qué aplicaron de lo aprendido en la Normal del Desierto?

Estas narrativas también permitieron interpretar los imaginarios e ideales que se consideran sustentan su formación. En ellas, se describen los acontecimientos y experiencias formativas de la Escuela Normal, que dejaron huella y que han trastocado sus pensamientos con respecto a sí mismos y a su práctica docente en las comunidades indígenas.

La forma de cómo construyeron su papel como docentes que trabajan con población indígena, de su relación con el saber académico y comunitario, constituyen algunos de los elementos que se van a dar a conocer en este apartado.

4.1. La expedición y la construcción de prácticas exitosas en la Huasteca Potosina.

Actualmente los diferentes países latinoamericanos, entre ellos México, desde hace algunos años han considerado la pertinencia de ofrecer una educación para los indígenas, que sea acorde a la realidad en que viven. La Escuela Rural Mexicana, como proyecto educativo exitoso, que trascendió sus prácticas hacia el extranjero y la Escuela Normal del Desierto, portadora de estos principios, se convierte en un modelo de referencia, que permitió analizar la práctica de formación docente indígena desde otro lugar.

Ante este supuesto, la idea de este apartado es mostrar a detalle por qué la Normal del Desierto se considera que fue una normal exitosa para formar docentes preocupados por la causa de los pueblos más desprotegidos del país.

El tener como referente un tipo de formación de docentes exitosos, históricamente tiene y puede traer muchos beneficios consigo, como ideas para hacer una propuesta de formación docente más acorde a la realidad que viven, mejores estrategias de actualización en estos contextos, un mayor involucramiento en su tarea, lo cual propone la creación de mejores ambientes formativos para ellos.

Por éxito, en la educación, en general y más específicamente por escuela exitosa. Tunnerman Bernkeim nos dice que la palabra éxito es una de las palabras más

honorables, pero también una de las más resbaladizas en el léxico educativo. El concepto de éxito es como el de belleza; todos sabemos o percibimos que es, pero es difícil definirla.

En el diccionario; el *Pequeño Larousse Ilustrado*, se define *éxito* como la aprobación pública de una práctica educativa. Como puede verse el concepto de éxito no es un concepto absoluto, sino relativo que está muy vinculado a los intereses sociales, donde una institución se encuentra circunscrita. Para apreciar o evaluar una escuela exitosa es necesario tener ciertas normas o estándares preestablecidos que permitan valorar esta experiencia.

Sin embargo, considero que la temática de recuperar los sustentos de experiencias de formación de docentes exitosa es muy relevante, ya que los resultados de prácticas históricas son importantes debido a que se cuenta con una serie de criterios académicos (tipos de actores sociales, organización escolar, estrategias didácticas empleadas, etc.), que han sido probados en la práctica para poblaciones educativas con semejantes características, mediante la observación del funcionamiento de estas experiencias se pueden detectar áreas de mejora que deberían de ser atendidas y solucionadas.

Tal como lo expresó Tunnerman (2004) la primera dimensión que debe tener una escuela exitosa es aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que suponen que deben aprender y que está establecido en los planes y programas curriculares. Una segunda dimensión, complementaria a la anterior, está referida a qué es lo que están aprendiendo realmente los alumnos y cómo esto les sirve para su desarrollo individual y social.

En este sentido, una educación exitosa es el respaldo que el individuo necesita para desarrollarse como ser humano y al mismo tiempo le permite desenvolverse en diversos ámbitos de la sociedad como el político, social y económico. De tal manera que, una escuela exitosa es aquella que tiene muy claros sus fines para lo cual fue creada y los contenidos para poder lograrlo. Finalmente, una tercera

dimensión es la que se refiere a los procesos y estrategias que la institución utiliza para el desarrollo de su experiencia educativa. Desde esta perspectiva, una escuela exitosa es aquella que ofrece al estudiante un adecuado contexto académico para el aprendizaje, e incluye una adecuada selección de sus recursos humanos y materiales, así como estrategias convenientes que ayuden a cumplir con esta tarea.

Es por ello que la Normal del Desierto como institución exitosa para resolver las necesidades de pueblos rurales e indígenas, se estudia a partir de la adecuada articulación de las siguientes tres dimensiones.

Su accionar filosófico

Quien emprende un trabajo nuevo, diferente al que fue formado, significa reajustar y adecuar lo aprendido a las nuevas circunstancias que le tocó vivir, prever y calcular una nueva reorientación de sus prácticas formativas.

Los docentes egresados de la Normal del Desierto fueron formados para preparar a la gente del pueblo que tenían bajos recursos, malos recuerdos de la escuela, que estaban resignados a seguir siendo lo que son. La mayor parte de las Normales, hoy en día preparan a los maestros para que vean en su práctica profesional un auto-beneficio, se les enseñan contenidos predefinidos para una realidad educativa muy alejada de la que hoy viven las comunidades indígenas.

“...La finalidad de la normal fue dar educación a los hijos de campesinos y a raíz de eso hasta ahorita los maestros que son mis compañeros creo que no hemos defraudado a esa normal, estamos comprometidos con la educación, y de generaciones posteriores no tengo nada que decir con respecto a esto y de lo que decíamos dificultaba a los maestros dedicarnos de lleno a la educación y aquí hay muchos profes” (P.1)

Como podemos advertir el planteamiento claro e inequívoco de los fines de la tarea educativa es muy importante porque le dan sentido y razón de ser a una actividad académica. La filosofía del trabajo educativo no sólo orienta la actividad, sino también constituye un factor que le da identidad a una práctica educativa. Su

indefinición o su débil comprensión en sus actores, produce en los hechos una actividad caótica, una falta de responsabilidad y compromiso con los sujetos de la educación.

En este sentido, la clara definición de los propósitos de la educación para maestros en servicio, egresados de la Normal del Desierto y que trabajaron en comunidades indígenas, permite apreciar como éstos enfrentaron la realidad educativa que les tocó trabajar y, a su vez, permite reflexionar la validez de sus estrategias empleadas.

...Porque yo creo que una de las cosas que fueron funcionales fue precisamente que sabíamos a lo que veníamos porque si no hubiéramos tenido ese tipo de preparación, nos hubiera pasado como cuando llegó un sobrino de Jongitud a la comunidad de Teziutlán, llegó el segundo, y al tercer día dijo yo me voy, porque aquí yo no la hago. En cambio aquí, nosotros no nos pasaba la idea de regresarnos, nosotros ya llevábamos en la conciencia que íbamos a hacer una labor de trabajo muy fuerte, que nos íbamos a encontrar con diferentes tipos de problemas, de enfrentarlos y de no huirles, porque si huíamos de alguna manera íbamos a echar de lado esa preparación que teníamos, a renunciar no era esa nuestra función, era encontrarnos con ese tipo de personas (M.1)

Al reflexionar el dato anterior nos damos cuenta que las fallas de los egresados de las normales, provienen del hecho de que los objetivos de la tarea educativa se dejan como meros supuestos, que están en los planes y programas alejados de las prácticas cotidianas de los alumnos.

“...ahí es donde se ve la influencia de la educación que tuvimos porque si hubiéramos actuado como este otro tipo de personas porque en el primer año que estuvimos llegaron como cuatro o cinco maestros y eran los mismos que se regresaban, eran de la normal urbana de San Luis, del Estado, y se regresaban porque no podían con este tipo de personas que había donde nosotros estábamos, y también el ambiente donde nosotros habíamos salido inicialmente de las comunidades rurales y eso fue muy bueno, yo les decía, les comento que la primera quincena que salí a cobrar decía yo no voy porque se me hacía difícil salir de la comunidad, o sea no era tanto el miedo de salir sino no volver a tiempo a trabajar”(M.1)

En las narrativas que presentan los egresados de la Normal del Desierto, nos permiten a su vez confirmar que una cosa es la elaboración de objetivos y procedimientos educativos en el papel y otra cosa es convertirlos en una convicción, con una actitud de compromiso, para ponerlos en práctica por cada uno de los integrantes de una institución educativa.

...De la generación de nosotros allá donde estuvimos, llegamos tres o cuatro maestros y duramos unos tres y otros cuatro años; éramos de la misma generación de la normal, la gente nos encuentra y nos dice cuando estuvieron ustedes era otro ambiente, nos veníamos al comercio en las camionetas. (P.4)

Insisto yo siento que fue determinante el tipo de preparación que tuvimos, porque en la actualidad hay muchos maestros que hablan y hablan que traen muy buena preparación, pero de qué sirve si no se quieren ir a esos lugares, recuerdo que en la normal siempre se decía que habíamos salido del campo para servirle al mismo campo y en ningún momento nos dijeron que íbamos a llegar a una ciudad entonces eso ayuda mucho porque no vamos esperanzados a que la gente nos sirva, sino que hay...(M.1)

La mayoría de las Normales están hechas con la idea de vincularlas al desarrollo científico y tecnológico que tiene la tarea educativa. Sin embargo, poco se ve a la educación como un medio para superar las desigualdades educativas y abrir mayores y mejores oportunidades para los ciudadanos, hecho que se observa en el dato anterior. La tarea educativa no debe verse como un problema de cobertura. El problema se debe de ubicar en promover un compromiso real con las necesidades de formación del pueblo marginado.

... En aquel tiempo se creó la Normal para hijos de campesinos ixtleros, pues eran los que menos teníamos. Por ejemplo ahorita nos damos cuenta en la comunidad donde estamos nosotros muchos se quedan sin estudiar porque no hay, más sin embargo en esa normal no nos cobraban inscripción ni libros ni nada ni el transporte para las prácticas nosotros no pagábamos nada. Si esa normal no se hubiera abierto no estuviéramos aquí, ni fuéramos maestros. En el medio que estábamos veíamos a las gentes bien humildes y jóvenes muy inteligentes, pues ahí se quedan, terminan el bachillerato y ya no continúan estudiando porque ya no hay que y no pueden salir. (P. 1)

...nada más hacen lo que les corresponde en su horario, salen y se dedican a otras

actividades. Somos muy diferentes, tenemos otras ideas con respecto a lo que es el trabajo, nosotros somos de la segunda generación y en la tercera salieron varios maestros catedráticos despedidos de esa normal cuando era director Felipe. Los ideales de esa normal son las generaciones primeras, yo pienso, y le digo no nada más en la primaria, en la secundaria tenemos profes que salieron de la normal y se ve ese trabajo, yo me doy cuenta porque mis hijos van ahí en Aquismón, por eso me doy cuenta que hacen esos maestros el trabajo que ellos hacen se ve muy diferente a los otros en los hechos con los mismos chamacos (P.3).

La tarea educativa no debe verse como una práctica de reclutar alumnos, sino para evitar el fracaso en sus estudios y en su desempeño como seres humanos. Es decir, que la calidad de los aprendizajes que se tengan en las escuelas se constituyan en verdaderas herramientas para enfrentar los fuertes desafíos que plantea esta sociedad cambiante, llena de prácticas competitivas, característica de la Normal Desierto.

*...toda esta parte que nos dieron en la normal, nos sirvió porque nosotros traíamos en mente que no veníamos a establecernos como unos maestros de pueblo. Teníamos que estar en contacto con el medio. También nos involucramos en los problemas sociales.
(M.1)*

4.2. El trabajo educativo en el aula indígena

El pragmatismo con que se ha formado a los maestros indígenas, los cuales fueron habilitados de manera violenta e insertados en las aulas indígenas y después formados con cursos apresurados que se dan los fines de semana en la UPN, ha ocasionado que éstos hayan dejado de lado el asunto cabal de comprensión de los verdaderos fines de la educación como compromiso. Muchos de ellos han visto la tarea educativa como un empleo más que hoy les da de comer más cómodamente y esto ha ocasionado que los docentes indígenas manifiesten en la práctica su deseo por no seguir siendo marginados y señalados por la sociedad occidentalizada.

Por este camino proliferan en el ámbito indígena como se señaló en el primer capítulo, una simulación inconsciente de sólo abocarse al cumplimiento de los

programas oficiales, sin importar las necesidades reales de formación de los niños indígenas.

Los egresados de la Normal del Desierto, en cambio estaban preparados para otro público, es decir, su formación se encontraba muy vinculada a resolver las necesidades socioculturales de la zona ixtlera. El trabajar ahora para comunidades indígenas implicó un gran esfuerzo, porque se trataba de dar clases a niños que no hablan el español. Sin embargo, este problema fue superado de manera significativa a través de diversas estrategias, como la que se enuncia a continuación.

...problema es la lengua ahí, pero el problema es el maestro, todos le echan la culpa a la lengua y esto no es cierto. Entonces nosotros en aquel tiempo, me acuerdo que sí logramos sacar a los niños, pues les enseñábamos a leer de perdida, y pues muchas cosas más, le digo que eso es muy bonito de aprender uno la lengua y enseñar a comunicar y le digo se sentían muy contentos, son gente muy organizada en los trabajos, son gente muy humilde, en cualquier trabajo que uno requirió para la escuela ahí los tenía y los padres decían vamos a hacer esto y contentos porque ahí andaban con uno. Entonces le digo, que a lo mejor pues con la preparación que uno tuvo en la normal, la otra es el origen de uno que viene de la gente de padres campesinos, humildes también y lo mejor es que de chiquitos uno también ya trae eso: más que nada la responsabilidad y ya con lo que estudié en la Normal, nos vino a fortalecer más todavía y hasta la fecha yo pienso pues que al menos no hemos defraudado a esa normal de San Luís Potosí y nos sentimos orgullosos (M.1).

Otra estrategia muy importante fue la actitud y disposición hacia el trabajo educativo. Ellos estaban convencidos de que si lograban vincularse con la comunidad, era más fácil resolver el problema del monolingüismo en lengua indígena de los niños. Esta actitud de trabajo se debió en gran medida porque en la Normal del Desierto se les enseñó a los alumnos la importancia de identificarse con los problemas sociales de la gente pobre.

... sobre la enseñanza de la lengua tuvimos muchos problemas verdad, la gente desconfiaba de uno, no había quien nos diera una tortilla, o algo uno sufre de la alimentación y no es porque la gente no quiera a uno es porque la gente era

desconfiada, pues no conocían a uno, pero cuando ya lo conocían a uno pues el problema era el dialecto, y le corresponde a uno tener que aprenderlo y nosotros aprendimos muchas palabras y bueno a lo mejor no todo vea, pero al menos si les entendíamos lo que nos decían y a ellos les daba gusto que nosotros habláramos, y eso es lo que se quiere con estos padres de familia de las comunidades, ellos se sienten a gusto y es donde ellos apoyan más al maestro y ellos notan la diferencia de cómo es el maestro, ellos quieren que se les tome en cuenta, que no se les ignore, y ellos también le enseñan a uno, nosotros tuvimos que aprender el dialecto, el Teenek, o el Náhuatl y muchas palabras...(M.1)

Aquí se advierte cómo la identificación con la gente indígena llevó a los normalistas a estudiar y aprender la lengua indígena por dos razones: porque era difícil comunicarse con los padres de familia y los niños, y sobre todo porque implicaba mostrarles que sus saberes comunitarios eran muy importantes en contraposición con lo que hoy sucede en las aulas indígenas, donde se les prohíbe hablar su lengua por considerarla sinónimo de atraso.

Fue con la misma convivencia que tenía uno con la gente y con los niños, uno les preguntaba verdad, que significa esa palabra y así aprendimos varias palabras de la lengua que hablaban y fue así también como uno fue metiéndose más con ellos en su lengua y así le gustaba a la gente que uno pronunciara palabras y nos corregían luego nos decían de otra manera, este tonecito no es así es así y de esa manera uno se daba a entender, también con los niños preguntándoles que significaban algunas palabras y se nos fueron quedando muchas. (M.1)

El docente egresado de la Escuela Normal del Desierto al ver la situación precaria de formación que tenían los niños indígenas se organizaban para brindar a toda la población de la comunidad una educación pertinente, incluyente e integralmente formativa que se convirtiera en el eje fundamental de su desarrollo académico. Para lo cual los horarios de trabajo no importaban, lo significativo era el compromiso con la tarea educativa, sin considerar que solamente se les brindaría atención únicamente en el horario de clases, sino que se atendía en el momento que lo solicitaban, como se manifiesta en la siguiente cita.

¿A qué se refiere cuando dice dedicarnos de lleno a la educación?

... Cuando digo dedicarnos de lleno a la escuela es estar al tanto de todo, con el padre de familia, qué necesitan los alumnos. Nosotros ahorita tenemos alumnos que les decimos a los papás que no es lo que ellos dicen que son burros no sino que necesitan un poco más de paciencia y en las tardes estamos con lo mismo en horas extraclase. Aquí los maestros se quedan sean... Por ejemplo en mi escuela los maestros citan a algunos niños desde las siete de la mañana y los niños asisten y son niños que necesitan un trabajo más lento. Entonces yo he visto que los maestros de la ciudad y otros del medio rural son de horario de ocho a una. Yo me refiero de dedicarnos de lleno porque estamos comprometidos con la educación. (P.1)

Por su compromiso pedagógico y su creativa utilización de tiempo, la formación que brindan a sus alumnos es exitosa y efectiva, ya que logran a su vez un compromiso social con el trabajo docente al atender a los alumnos y padres de familia cuando éstos lo solicitan

...ellos en el momento que estamos en la comunidad estamos para ellos, para nosotros no hay horario en el que digamos de 8 a 1 y ya no me encuentran no, si es sábado, si es domingo, atendemos entonces yo digo esa es la diferencia (P.1).

El normalista sabía de la importancia de aprender y aprovechar su entorno social. La tarea era adaptarse a la circunstancia que le tocaba trabajar: para esto él adoptaba una estructura flexible y diversificada que permitiera aprovechar más las capacidades y competencias de los alumnos.

En las dos primeras escuelas trabajé con alfabeto, hice mi alfabeto, Margarito era mi interlocutor tanto con los niños como con los maestros, porque en las siguientes los niños solos dirigen el conocimiento, yo utilizaba los libros de texto, material didáctico con imágenes para anticipar el contenido. En la comunidad indígena tienen un orgullo racial (P.2).

El acento que ponían muchos egresados, estaba puesto en la calidad de los aprendizajes que los niños indígenas obtenían en las aulas, calidad cuya validez dependía del manejo metodológico que los egresados tenían del manejo de las escuelas unitarias en donde estos docentes trabajaban.

El trabajo en equipo es una garantía, hay una dirección, había guiones en audio, por

ejemplo se preparaba una lección de historia (actividad común) desde cuarto personificaban a la patria, los trabajos de ciencias naturales lo hacían solos, el trabajo en equipo es compartido. Hay autonomía, se desarrolla el trabajo colaborativo, porque hasta por la tarde los niños colaboran conmigo en la elaboración de los guiones. (P.2)

El aprendizaje de la lectoescritura, el gusto por la lectura, me gustó mucho su autonomía entre ellos. Una vez tenía mucho trabajo recuerdo había concurso de escoltas, preparé la mía y la envié con la sociedad de padres de familia dando ciertas indicaciones. Después hubo muy buenos comentarios de disciplina y respeto de los niños. (P.2)

En la narrativa anterior se advierte también que el docente está preparado para dar respuestas académicas exitosas a las necesidades de formación de las escuelas multigrado. Es decir, crear una preparación autónoma en donde los niños son conducidos a que ellos colaboren de manera decisiva en su formación, para que los niños indígenas tomen en función de su edad las decisiones oportunas acordes a su formación.

Estas acciones hoy en día, parecen muy lejanas de que un alumno participe en su propio proceso educativo, sin embargo es muy necesario, a la luz de los grandes avances de la tecnología caracterizada por las computadoras y que hoy comienza a ser una realidad que también es considerada en las escuelas indígenas.

Sin embargo, hay que tener presente que en la tarea educativa para grupos indígenas no sólo es suficiente una preparación academicista, también es necesario mostrar la manera en que los niños, como ciudadanos de estos sectores, se deben vincular con la sociedad nacional.

Yo pienso, es más que tiene que ver mucho con la política del país la preparación que van obteniendo los alumnos de primaria y secundaria tiene que ver mucho con el futuro del país; es lo mismo cuando uno empieza a acudir a la primaria se tiene que corregir desde chiquitos tiene que decir cómo van a ir. Es lo mismo hablando de política. Vamos a preparar a esos ciudadanos del mañana, que es lo que queremos de esos niños, de esos jóvenes, entonces si nosotros estamos sirviendo a la sociedad y nosotros mismos les cortamos o no les damos las alas para que en el futuro se defiendan, pues que nosotros somos parte fundamental para el futuro del país. (P.1)

Lo que parece muy claro en los normalistas, es también en lo que se refiere a favorecer una formación ciudadana, que normalmente hoy se da en los cursos de educación cívica, sin embargo, con frecuencia esta preparación sólo se reduce a la trasmisión de información y no a un trabajo con fines formativos, pues aunque los libros de texto y los libros del maestro los señalan, a veces esta tarea está olvidada por un docente que sólo se centra en la enseñanza del español y las matemáticas.

Nosotros como maestros tenemos que inculcarles a los niños que deben tener un pensamiento frío y que no deben dejarse teniendo la razón, pero para aquellas gentes que como los padres de familia como yo, la forma de cómo ven y les explicamos también cómo está el país y el porqué está como está ahorita y cómo podría estar si sigue así, pues todo eso entonces influye en un momento en el que los jóvenes lleguen a la mayoría de edad y los niños ven que tienen que ponerse y me acuerdo de aquel profe, pues esos jóvenes ya no van a ser como hasta ahorita. Me acuerdo cómo nuestros papas nuestros abuelos cómo lo manejaban, en los dirigentes de los diferentes grupos los manejan todavía, pues es eso lo que tenemos que cambiar de nosotros que ellos se defiendan por sí solos, o que se dejen manejar por ciertas personas, entonces no nos dedicamos a enseñar a los niños a leer y a escribir sino que también al menos...(P.1)

Por lo antes expuesto, la tarea a cumplir en las aulas indígenas no sólo debe ser información, sino una formación de calidad que prepara al niño indígena en un sentido integral, el cual se debe traducir al mismo tiempo en indicadores de un buen desempeño docente. Hoy tal vez más que en otros tiempos se requiere de una educación más comprometida con los problemas reales de conocimiento que enfrentan día a día los niños indígenas.

Los padres de familia vienen a buscarnos los sábados, aquí estamos, estar con ellos los domingos. Yo he visto que lo hacen maestros que salimos de esa normal, porque hay niños que necesitan de ese apoyo y he visto que hay maestros de otras normales que no lo hacen (P.1).

4.3. Las actividades extraescolares como un factor de construcción educativa.

La Escuela Normal del Desierto, consciente de la idea de formar en valores de

equidad, responsabilidad y creatividad, desarrolló una educación pertinente, incluyente e integralmente formativa que constituyera el eje fundamental del desarrollo cultural y creativo de los normalistas.

Por sus concepciones pedagógicas y una creativa utilización de las actividades artísticas y sociales, sus resultados fueron reconocidos nacional y regionalmente por los niveles de participación, fruto de la disposición y disciplina de los normalistas de los recursos artísticos proporcionados al fomento de la autonomía y disposición para organizar los eventos artísticos y sociales donde el uso de las diversas potencialidades de los estudiantes y de su toma de decisiones para la organización de diversos eventos fue una tarea exitosa.

Las actividades artísticas a través de las denominadas horas sociales que se efectuaban cada fin de semana en diversas comunidades, como ya se mencionó en el capítulo anterior, sirvieron de base para que sus egresados, cuando tenían que reproducir esta formación, lo apreciaran de la siguiente manera:

... Yo pienso que la mayoría nos vimos muy obligados a participar en lo artístico junto con ellos porque también era otra forma de adentrarnos en su sociedad, porque allá donde nosotros estábamos no había maestro de danza y de primero los niños no querían participar, como no les habían metido esa idea en cuanto a la participación artística y nosotros formamos primero un grupo de danza y luego empezamos a meter gente de ahí mismo de la comunidad y ya después los niños como les llamó bastante la atención el hecho de que anduviéramos metidos en esto les daba gusto y si tiene un impacto fuerte que uno se mezcle en esas actividades, porque después los mismos papás pedían las piezas, que uno anduviera organizándoles lo querían en un principio que participáramos en las ceremonias pero también hay el hecho de los niños también participaban en ese tipo de actividades, también les llamaba la atención (M.1).

Como podemos ver, la estrategia de la Normal era crear condiciones para que los alumnos aprendieran de las experiencias que la misma institución iba creando; en este sentido, los grupos a su vez, diseñaban otras actividades que veían pertinentes a sus fines educativos. Es decir, si el problema era carencia de recursos económicos, ellos creaban diversas actividades tendientes a cubrir este

fin. Aquí lo importante era cuidar que no se perdieran los objetivos formativos por los cuales había que luchar.

...hacían cada 8 días, que ahora le toca a este grupo vamos a ir a tal comunidad. Por parte de la Normal entonces ahí nosotros a lo mejor en cuestión artística no batallamos mucho de qué número poner o que obras. Digo también eso nos servía como hacer tipo de kermés para reunir fondos y decíamos vamos a hacer una hora social, la gente muy humilde y los niños bailaban pues nosotros los maestros bailamos con nuestro grupo de danza pues ya teníamos vestuario y así nada más se juntaban y la gente andaba contenta con la kermés, y andaban los maestros bailando. En una ocasión aquí en San Agustín hicimos una fiesta así sin vestuario, como anduviéramos aparte ahí en la Normal salimos en muchas obras de teatro eso a nosotros nos sirvió y sacamos lo que teníamos, la mayoría tiene mucha facilidad para eso para poner obras de teatro inventábamos cosas ahí en lo artístico. (M.1)

A diferencia de lo enseñado en otras normales para el fomento del trabajo artístico que sirviera a la formación integral de los niños, pero a su vez estaba enfocado para la integración y distracción de los adultos, lo cual hacía que el normalista identificara cuáles eran en esencia las tareas tanto del aula como de la comunidad.

En primer lugar, la educación era reconocida como un poderoso medio de promoción de la cultura oficial y, a su vez, un factor importante para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas que viven en una comunidad.

...tenido ningún problema de acuerdo de la Normal, de cómo organizar todo, eso nos sirvió bastante a todos nosotros, como se organizaba la gente en obras artísticas y siempre en las horas sociales te digo que en esas comunidades donde empezó uno pues era haga de cuenta era la distracción, no había plaza ni nada ni televisión, pues era la distracción para ellos, decían va a ver fiesta a las 4 en la cancha y ahí van todos a ver bailar a los maestros, los niños también bailaban descalzos, nosotros estábamos ahí y la gente estaba muy contenta y decíamos a los pobres niños descalzos taconeéle hijo y le zapateaban emocionados pero descalzos (P.1).

En consecuencia, no es suficiente con proporcionar educación básica a todos aquellos que están en edad para recibirla, sino también el crear las condiciones

para que una comunidad avance en sus necesidades socioeconómicas.

...Estando aquí con los ejidatarios los apoyamos en las actividades que ellos realizan, siempre anda uno participando como maestro ayudándoles a organizar las actividades comunitarias. (M.2)

Los docentes egresados de la Escuela Normal del Desierto sabían de la importancia de aprender de su entorno y de involucrar a los padres de familia en las tareas educativas como una práctica flexible y diversificada, ya que el problema de la formación de los alumnos no sólo era de ellos, sino también de sus progenitores, y de toda la comunidad.

Por ejemplo aquí uno está más en contacto con los padres de familia porque aquí vivimos trabajamos y conocemos muy bien a las familias; porque uno sabe bien que problemas tiene cada familia y uno está en contacto con ellos porque uno los manda llamar y platica en cualquier momento, uno les dedica tiempo a los niños y a los padres de familia. (M.2)

Aquí implicaba vincular la educación formal con la educación para la vida y el trabajo agropecuario, en donde se encontraban circunscritos todos los integrantes de un espacio social y su contexto.

...Unos llegaba y al medio año se cambiaban, otros cumplían el año y también se iban y yo llevaba tres años y me decían por qué no te cambias, y yo decía no quiero dejar esto, y traía esa idea, nosotros enfrentamos esa realidad, me encuentran los señores, me encuentran los niños y los padres de familia de aquel tiempo se acuerdan de uno y es bonito. Nos dicen porque no regresan para allá maestro, ya no vive la misma gente, los encontramos en el comercio el día domingo, dicen el maestro me dio clase y le digo pues cómo te llamas, y me dicen pues soy fulano, y por qué no regresa a la casa, desde que estuvieron ustedes en la casa ya no vive nadie (se refieren a la casa del maestro). (P.4)

Este enfoque social que tenía la Normal, quizá demasiado comprometido con la vida económica de los indígenas, se puede percibir como institución exitosa que hace descansar el logro de su calidad de la tarea educativa con el compromiso en este tipo de población que muchas veces en las escuelas indígenas, hoy en día,

no se posee como se puede apreciar en el primer capítulo.

...No era el hecho de querer una vida mejor, sino a qué vengo, mi función es no aspirar a una vida mejor económicamente, mi función es ayudar a modelar el ambiente en que se desarrolla mucha gente, es el compromiso en lo cultural. Porque cada uno va formando la cultura de acuerdo a lo que tiene, pero yo digo que ahí la influencia de la normal se vio en eso en que la mayoría de nosotros seguimos trabajando en los lugares a donde nos mandaron, porque difícilmente la gente corrió, no supe de que alguien haya dicho vámonos a buscar otra escuela más cómoda, uno como que trae una idea muy firme a lo que viene (M.1).

A este compromiso que tuvieron y tienen los egresados de esta institución se suma el recuerdo y el ejemplo que siempre brindó la fundadora de la Normal del Desierto, la Maestra Amina Madero Lauterio, la cual siempre era recordada como una mujer que demostró con hechos que primero estaban los intereses de los pueblos marginados, antes que los intereses individuales de sus docentes.

Por tal motivo, la responsabilidad forjada y el ejemplo dado por la Maestra antes señalada, se convirtieron en muy importantes pero en este contexto los docentes indígenas: tienen que tener presente que la sangre derramada por muchos indígenas a lo largo de la historia de México, demandan una responsabilidad de sus docentes. Por tal motivo esto implica una revaloración del papel de estas escuelas para que puedan contribuir con creces al futuro de una educación pertinente para los pueblos originarios de la Huasteca potosina y del país entero.

Sí, los maestros ahora dicen que mandan al comité a traer lo que necesitan, nosotros no cuando salía una camioneta en quincena a veces nos organizábamos y salíamos por el mandado y convivíamos con la gente ayudábamos a cargar también lo que llevaban. Pienso que nos ayudó mucho la ideología de la maestra Amina que en paz descansa, de las nuevas generaciones no podemos decir que todos son malos, porque también hay algunos buenos y es la diferencia de comparar las generaciones de nosotros de esta normal. (M.1)

Hoy en día en el medio indígena, y en las zonas no indígenas, no es fácil encontrar profesores exitosos que sean recomendados por sus propios

compañeros o por la comunidad a la que sirven. La formación de los egresados de la Normal de Desierto que actualmente todavía está en las montañas de la Huasteca Potosina, nos dan lecciones de cómo hacer una docencia exitosa para el medio indígena.

Es recomendable ir eliminando el esquema tan cotidiano de concebir a una escuela o docente como exitosa cuando éste entrega a tiempo la documentación sin ningún alumno reprobado, porque en teoría cumplió con el programa, lo más importante es formar a los niños para la vida a partir de los verdaderos aprendizajes de los alumnos. Estos deberán satisfacer las necesidades que la vida les plantea y con los estándares que la nación y el mundo actual demandan.

En resumen, se espera que los niños indígenas aprovechen más los aprendizajes que les brinda su entorno y las competencias reales que el docente le propicie para que sea un individuo crítico y reflexivo del contexto en que le tocó vivir y en el que tiene mucho que hacer.

Formarse no puede ser más que un trabajo
sobre si mismo, libremente imaginado,
deseado y perseguido, realizado a través de
medios que se ofrecen o que uno mismo se
procura.

Gilles Ferry

CAPÍTULO V

ELEMENTOS PARA LA ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE INDÍGENA EN EL SECTOR EDUCATIVO No.21, DE LA HUASTECA POTOSINA

CAPÍTULO V

ELEMENTOS PARA LA ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE INDÍGENA EN EL SECTOR EDUCATIVO No.21, DE LA HUASTECA POTOSINA

En este capítulo se esbozan algunos elementos teóricos y metodológicos para re-significar la tarea docente en las comunidades indígenas, enmarcando algunas consideraciones que se desprenden de las experiencias vividas de formación docente, así mismo, se recuperan los planteamientos hechos por los maestros monolingües y bilingües que trabajan en la Región de la Huasteca Potosina, sector educativo No. 21

Uno de los objetivos de todo educador consiste en ser más competente con la tarea de mejorar la práctica educativa. Esta mejoría generalmente se hacía en un principio con la idea del deber ser y desde un escritorio. Sin embargo, hoy afortunadamente, se pide que se agreguen sustentos teórico-metodológicos a través de una investigación como soporte de cualquier cambio educativo.

La investigación, en consecuencia, se convierte en una de las bases ineludibles para hacer cualquier innovación, como puede ser a través de la aplicación de diagnósticos, las experiencias históricas, los modelos teóricos, las propuestas exitosas, etc., con la intención de que sean más acordes a la realidad que se vive.

En esta circunstancia los educadores sabemos que existen prácticas educativas satisfactorias y algunas otras se deben mejorar con urgencia. Pero para esta valoración, debemos tener presente desde dónde la estamos haciendo, porque para algunos lo que se está realizando es lo adecuado, mientras que, para otros esto es discutible y que tal vez, aquello de lo que estamos seguros, es plenamente satisfactorio, aunque para otros no lo sea.

La mejora que aquí se propone, como todas las demás, pasa por el análisis de lo que se ha hecho desde hace treinta años en el campo de la educación rural e indígena, una serie de cambios necesarios que en la actualidad se continúan

realizando. Hoy la tarea educativa demanda propuestas extraídas de la vida cotidiana, de los sujetos con la idea de resolver problemas educativos concretos.

Como dice Zavala (1988:11), se está consciente de que otras profesiones no utilizan únicamente la experiencia que da la práctica profesional para sustentar los cambios, sino que detrás de una decisión profesional se encuentra un estudio específico y una referencia histórica de otros casos donde se ha desempeñado a su vez un fundamento teórico que permite validar una propuesta.

Para efectos de fundamentar lo que se hace en este trabajo, se trataron de tomar en cuenta los siguientes aspectos:

1. Los referentes históricos empleados y validados en la práctica por las instituciones que hicieron historia como Las Misiones Culturales, Las Normales Rurales y la Normal del Desierto, entre otras.
2. Para transformar una práctica educativa, no sólo basta con el conocimiento de teorías, sino también se requieren de propuestas académicas actuales que sirvan como referente para cambiar la práctica educativa. En este sentido se recuperó la experiencia del Proyecto de Escuelas de Jornada Completa.
3. Para repensar la práctica educativa cotidiana como un quehacer complejo, se analizaron las propuestas de autores como Gilles, Gimeno Sacristan, Pérez Gómez y otros más. Algunos teóricos de la educación, que trabajan los procesos de innovación en las escuelas, destacan que a partir de la construcción de la complejidad de aspectos que entran en juego los procesos educativos se modifican, tanto el número como el grado de interrelaciones que se establecen entre éstos. En la práctica suceden muchas cosas a la vez, como hacer que un cambio que fue funcional en

ciertas circunstancias en otras sea imposible. Así, uno de los propósitos de la pedagogía es trabajar con el deber ser de la educación.

En este sentido, la pedagogía se realiza a través del diseño de utopías, que en este caso consiste en contribuir a evitar los problemas detectados en los procesos de enseñanza, como un reto académico que merece que cada docente desde sus posibilidades, contribuya a la solución de los mismos. Siempre y cuando tengan los elementos que le permitan advertir la importancia de trabajar con otro sentido.

Para poder contribuir con la reconceptualización y resignificación de las prácticas educativas que realizan los profesores indígenas, se elaboraron diagnósticos académicos que buscaron en los docentes indígenas y no indígenas que trabajan en la Región de la Huasteca Potosina, algunas sugerencias que permitieran tener nuevas rutas de cómo mejorar su práctica educativa. Esto se realizó considerando el prototipo de formación que han tenido los docentes de este contexto. Por lo anterior, habría que observarlo desde la mirada de lo que fue la propuesta del proyecto histórico denominado Escuela Rural Mexicana, ya que este hecho tiene muchos elementos que permitieron ver con más claridad varios ejes de formación que la demanda hoy, es ser revalorizados, como ya se detalló en los capítulos anteriores

4. Otra actividad realizada fue hacer un análisis curricular de la propuesta de formación de los maestros indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, donde se pudo advertir que lo cuestionable es que se forme al profesor indígena con un modelo urbano centrado en la práctica docente del aula, como es el caso de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena (LEPPEMI). El modelo de la licenciatura plan 85 como soporte de este trabajo donde si bien tiene como origen el quehacer académico del docente, ésta no es la misma que la práctica educativa indígena, ésta es más compleja y demanda una mayor

articulación al mundo donde se encuentra circunscrita.

La práctica docente constituye el punto central desde el cual se estructura el plan de estudios de la licenciatura, con la finalidad de que el educador analice y valore su experiencia con el apoyo de elementos teóricos metodológicos para transformar sus prácticas y actuar de manera consecuente en la escuela pública (UPN, 1990:17)

El sustentar la práctica docente dentro del aula únicamente, se convierte en una afirmación muy cuestionable si esto no se analiza a la luz de la problemática social, económica y cultural que viven los pueblos indígenas y que difícilmente se va a resolver con prácticas academicistas, hecho que se debe analizar para contribuir a su transformación.

La información obtenida como resultado del trabajo de campo, fue muy convincente el escuchar a los informantes, a los maestros indígenas, para conocer más a fondo sus razones y problemas, a fin de poder contribuir a su posible solución.

La solución a sus problemas educativos está en ellos; debe proceder de ellos una respuesta de fuera, sobrepuesta aun impuesta de quien viva directamente los problemas. El diagnóstico permitió escuchar a los informantes a través de preguntas abiertas, fue muy importante, sin embargo hay dos formas de escuchar según Schwartz (1995:18), una que consiste en apropiarse el propósito del otro para servir a sus propias ideas y sus propios intereses; la otra consiste en entender al otro, comprender su punto de vista, sus referencias, o sea ir hacia él.

Desgraciadamente la primera es la más común, la que se busca interpretar y adivinar lo que el otro quiere. Generalmente se escucha sin oír y de esa manera se busca imponer al otro, de convencer de una necesidad que no es propia; se utiliza la escucha como un pretexto para justificar ideas preconcebidas para mantener pensamientos ya hechos y consolidar errores de construcción de conocimiento. De esta manera se ejerce una violencia simbólica como la reza (Bordieu,1985:140)

Obviamente, no es el tipo de escucha que aquí se propone. La segunda es la más adecuada para comprender al otro y la que desemboca en un diálogo que permite

proponer soluciones nuevas y más acordes a las necesidades de los pueblos indígenas.

Aquí no se trata de hacer observaciones aisladas con modelos de indagación preestablecidos, como cuestionarios o estructuras cerradas lo que cristaliza los modelos preexistentes. La información obtenida permitió llegar a la conclusión de tomarla como base para hacer el estudio, y la elaboración de un autodiagnóstico de cómo se trabaja en las aulas indígenas del sector educativo No. 21 de la Huasteca Potosina.

5.1. Hacia la re-significación de la función del Asesor técnico Pedagógico como agente de cambio en las escuelas indígenas.

A partir de la década de los noventa, como parte de la política modernizadora, la SEP le atribuye a las escuelas indígenas y no indígenas la oportunidad de elaborar sus propias propuestas formativas a través del programa escuelas de calidad. Por lo que para favorecer el desarrollo de este proyecto, la figura del académico denominada asesor técnico pedagógico se le asignó la tarea de cuidar, vigilar, y posibilitar que las escuelas funcionaran como proyectos educativos alternos.

En este contexto, desde inicios de la Reforma educativa se demandó la formación de un nuevo educador que traspasara la tarea de vigilar las prácticas administrativas y que se abocara más al quehacer académico. Un nuevo educador que tuviera como finalidad ser promotor de cambio, provisto de los elementos que le posibiliten el análisis y la reflexión ante los problemas educativos que se viven en una escuela, asumiéndolos con una actitud responsable. Sin embargo, las viejas prácticas de los supervisores de cumplir con la tarea administrativa propició la asignación de profesores que en algunos casos no cuentan con el perfil académico para desempeñarse en esta tarea, convirtiéndose con frecuencia en un apéndice más del supervisor abocándose a cumplir con las disposiciones oficiales que hacen los sectores centrales.

Esta situación me lleva a proponer que se evalúe el papel que viene realizando el

asesor técnico pedagógico y se le devuelva el papel académico para lo cual fue creado, ya que las escuelas indígenas tendrán que ser vistas como comunidades de enseñanza-aprendizaje si se quieren transformar, donde los equipos de docentes formen a sus alumnos con actitudes y valores positivos que permitan resignificar la tarea educativa.

5.2. La formación en valores como espacio para re-significar la función del Asesor Técnico Pedagógico

Es importante considerar que los valores, son la meta principal en el desarrollo de esta propuesta, considerándolos como las directrices que deben guiar un proceso de formación de docentes indígenas para que promuevan cambios sustantivos en sus escuelas.

La formación docente debe considerarse como la adquisición de una forma para actuar, reflexionar y perfeccionar una búsqueda por el sujeto, con el propósito de realizar bien una determinada función, ya sea de índole académica, laboral o personal (Gilles, 1997)

Es decir este autor considera la formación como una acción sobre sí mismo a través de la reflexión de lo que realiza, con la intención de encontrar otra forma de actuar considerando la reflexión como eje principal de la formación, ya que a través de ésta se identifican las fallas, aciertos y la manera de corregirlos, transformando así su forma de actuar.

Como resultado del diagnóstico realizado, donde se observan ciertas problemáticas en el aula (ver capítulo 3) indígena de este contexto, el cual tiene que enfrentar problemáticas a través de la aplicación de procedimientos tradicionales, es importante considerar la posibilidad de conducirlo a la reflexión de su actuar buscando otras formas de hacerlo, poniendo en práctica contenidos donde algunos de los temas transversales durante su desarrollo, promuevan la solución de problemas, la creatividad, la independencia, la responsabilidad, la autoestima, la criticidad, la solidaridad, entre otros, considerando así la formación en... “una búsqueda de posibilidades de creación, de superación de lo conocido,

de innovación. Esto es una resistencia a la obsolescencia” (Honoré, 1980:30)

Tomando en cuenta que el sujeto debe interactuar con los que le rodean para fortalecer su formación, se elabora una propuesta de formación docente, donde se consideren principalmente los siguientes valores como elementos importantes en ésta, a través de la reflexión en la práctica de los mismos.

- ➔ Autoestima
- ➔ Responsabilidad
- ➔ Solidaridad
- ➔ Autonomía

1.-Autoestima

Dos cosas sobresalieron en el trabajo de campo, por un lado hablaban mucho de sus procesos discriminatorios de la educación formal e informal recibida, y por el otro no hablan mucho sobre su proceso de formación escolarizada.

Desde el punto de vista formativo describían con mucha frecuencia los malos tratos y la discriminación que recibieron de sus padres y maestros, así como la búsqueda de salir adelante; parecían conscientes de las implicaciones que tiene este tipo de formación, ya que la inquietud que transmitían era la de llegar algún día a que esto se modificara.

Empero, esta problemática no se relacionaba espontáneamente con el tipo de formación que ellos impartían. Al contrario ellos mantenían actitudes de discriminación hacia sus alumnos cuando sólo le daban la palabra a aquellos niños que hablan español y que van más adelantados: por lo que es necesario que los docentes busquen formas de cómo ir eliminando la discriminación en las aulas indígenas.

La siguiente etapa que recomienda Ángel Díaz Barriga para la elaboración del programa, entendido como una propuesta de aprendizaje, es la elaboración del programa. En esta etapa los objetivos como una práctica compleja o integradora

son un instrumento muy recomendable para continuar con la actividad de planeación. Cuando los objetivos están redactados en un alto nivel de fragmentación, es fácil observar el exceso de conductas insignificantes y memorísticas que se establecen y la ausencia de conocimientos complejos, analíticos sintéticos y de relaciones (Díaz, 1998:40)

En este contexto y derivado del diagnóstico, se decidió recuperar los planteamientos del enfoque centrado en valores, para actuar conforme a las aspiraciones que orientan un proyecto de vida... que pueda actuar, asumir el hombre frente a sí mismo, frente a los demás, frente al mundo (SEIEM, 2008:3). En este sentido se considera que los valores son característicos que el maestro tiene como propios y que son capaces de defender ante los demás

Estrategia

Dado que las biografías y autobiografías de los maestros indígenas son un material muy interesante, con una gran cantidad de evidencias empíricas. Esto se puede convertir en (material didáctico) que puede servir como un estudio de caso, en donde el docente reflexiona sobre las implicaciones que puede tomar este material y que puede ser mejorado en la medida que logre comprometerse buscando la orientación que requiera para ir resolviendo sus necesidades. Así mismo, existen muchas experiencias en las tesis de licenciatura de maestros indígenas donde dan cuenta de ello.

2.-Responsabilidad

El que conoce un poco la problemática de las aulas indígenas, podrá apreciar que muchas de las actividades que se ponen en práctica en el salón de clases se encuentran muy vinculadas a mantener entretenidos a los niños en actividades mecánicas, ya que en los hechos ello reproduce el tipo de formación que recibieron. Abandonar las estrategias tradicionales de enseñanza es difícil porque ellos fueron formados de esa manera y pocos tienen recuerdos alternativos de cómo hacerlo.

Con frecuencia el docente en las escuelas indígenas considera que su práctica académica es más deficiente en comparación con la que realizan los docentes del otro subsistema.

El docente indígena, ante este sentimiento de inferioridad, lo que hace es prohibirle a los alumnos que habla en su lengua materna e inclusive obligan a los niños a no llevar sus trajes regionales y piden que porten diferentes uniformes: como el de gala para los días lunes, el uniforme diario y *pants* para las clases de educación física, aunque ésta no se realice como debe ser.

En el caso de las clausuras y otras fiestas cívicas, los docentes evitan que la participación de los niños sea con actividades artísticas propias de la Región, como son los cantos y bailes, por mencionar algunos. Esto es grave porque en el medio indígena pueden compartir sin mayor problema varias prácticas culturales incluyendo las propias. Aquí no se busca sobreponer unas sobre otras, sino más bien aprovechar la diversidad cultural que aquí es más fácil mostrar.

Por tal motivo es necesario fomentar el hábito de la independencia, en donde el mismo profesor advierta que el docente indígena tiene mucho que mostrar y que su función es aquilatar la diversidad cultural en que se encuentra inmerso.

Estrategia

Para promover esta meta se recomienda hacer los honores a la bandera con las dos banderas la indígena y la nacional, con el propósito de reflexionar sobre la identidad e introducirlo en el rubro de la investigación, por ejemplo los Purépechas acostumbran hacerlo.

Es recomendable recuperar algunas de las transcripciones de este trabajo en donde él pueda advertir que tiene muchos más elementos didácticos que un maestro mestizo con buena voluntad de educar, con lo cual vayan recuperando su seguridad en lo que hacen, ya que es un elemento importante en esta tarea.

Existe también el video denominado "*la tarea*" el cual puede dar muchas pautas

para trabajar con los maestros indígenas.

3.- Solidaridad

Si bien, en términos generales las culturas indígenas son muy solidarias, sobretodo en sus prácticas comunitarias, esta característica no entra a las escuelas como tal. La sociedad de padres de familia normalmente colabora en todas las actividades que les asignan los maestros, desde la limpieza hasta el fomento de actividades para celebrar el día del niño o el día del maestro entre otras. Sin embargo, los padres de familia poco participan en el diseño del tipo de niño que quieren formar.

La Escuela Normal del Desierto enseñó, que la tarea del buen educador no se debe limitarse al salón de clases, sino que también se tiene que colaborar con los padres para que éstos discutan los valores con los que se debe formar a los niños. La tarea no se debe limitar a dar indicaciones de cómo debe formar a sus hijos, sino más bien debe contribuir para que en los hogares existan prácticas de educación familiar (Folleto La Forestal 1986, FCL)

Estrategia

Con frecuencia en las comunidades indígenas se está perdiendo las lenguas originarias, por lo que es importante que los abuelos o los padres de familia colaboren en su rescate.

Asimismo, en las comunidades con frecuencia existe el fomento y desarrollo del machismo o alcoholismo, en donde la voz del maestro puede ser un instrumento que coadyuve al desarrollo de una comunidad que favorezca a otro tipo de valores en las escuelas poniendo en práctica diferentes campañas.

4.-La autonomía

La autonomía académica que favorezca una escuela exitosa debería ser la meta por la que deban de luchar todos sus integrantes, maestros alumnos y padres de familia, en donde los primeros deberán de tener la visión para ir labrando poco a

poco el prestigio de una escuela.

Hoy es frecuente encontrar en varias comunidades indígenas de este sector educativo, que los padres de familia no quieren mandar a sus hijos a las escuelas dirigidas por maestros bilingües, por no tener la suficiente confianza de que aprendan lo suficiente, ya que afirman que cuando los niños se van a radicar a las ciudades éstos generalmente se les regresan a los grados inferiores por no contar con los conocimientos que las escuelas del medio urbano establecen como norma para acceder al grado que aspiran.

Estrategia

Para contribuir a eliminar este concepto que los padres tienen de desprestigio y desconfianza de algunas de las escuelas bilingües, se hace necesario que los docentes tengan en mente la necesidad de ir construyendo un prestigio académico y eso se logra en la medida en que los docentes se apropien de la problemática cotidiana que viven los planteles y a través de ésta implementar las soluciones posibles, asumiendo con responsabilidad su tarea educativa.

Para esto se hace necesario revitalizar las funciones de los asesores técnico pedagógicos y la re-significación de los Consejos Técnicos de las escuelas sometiendo a discusión aquellos factores que no permiten que éstas mantengan un prestigio, así como también que el maestro invierta más tiempo a las actividades extraescolares como el huerto escolar, las cooperativas, el trabajo con grupos especiales donde se luche con las limitaciones de aquellos niños que muestren más dificultad para involucrarse en los procesos educativos, relacionando los contenidos con lo que éste sabe hacer. Es decir tomar en cuenta sus saberes previos.

5.3. Hacia una re-conceptualización de la función del Consejo Técnico-

El Consejo Técnico a partir de la Reforma Educativa de 1993 ha sido una manera de organización, integración y distribución del trabajo académico, considerando las actividades cívicas y sociales. Se ha tratado que esta instancia de organización

supere la función de distribución de tareas antes señaladas y se convierta en un verdadero espacio de discusión y formación académica. (Pastrana, 1999)

Ahora el Consejo Técnico, debe ser un espacio de integración académica como un medio de comunicación permanente a fin de analizar a detalle las problemáticas que se viven en cada uno de los planteles educativos. Sin embargo, sigue cumpliendo con la función de repartir actividades académicas cívicas y sociales.

En este trabajo se espera que el Consejo Técnico sea revalorado, considerándolo como un lugar donde se pueden generar relaciones sociales a partir de acciones académicas concretas que tiendan a superar la problemática que se vive en las escuelas. Es en este espacio donde el asesor técnico pedagógico puede aprovechar para promover prácticas que refuercen la formación docente indígena, a través de la exposición de juicios críticos, innovadores y creativos.

El re-conceptualizar la función del Consejo Técnico, convierte a sus maestros en sujetos de estudio que buscan superar los obstáculos encontrados en su trabajo cotidiano, teniendo presente que esta actividad es un proceso y que los cambios en los procesos educativos no se dan de la noche a la mañana.

Por lo tanto se debe advertir que la tarea en los Consejos Técnicos es la de construir y reconstruir su proceso de formación, considerando los siguientes planteamientos:

- Espacio donde se construye un marco teórico común que permita analizar problemáticas en una misma dirección.
- Determinar referentes curriculares que puedan ayudar a resolver problemas concretos de la Institución como los que se han mostrado en apartados anteriores.
- Proponer un filosofía propia que caracterice el sentido y el prestigio de la institución tomando como base el trabajo colaborativo en el aula y el colectivo en las actividades extraescolares.
- Visualizar los vínculos que se pueden tener para lograr sumarlos a las

intenciones formativas de la escuela.

- Identificar las normas de convivencia que favorezcan el desarrollo de la Institución.

Por lo antes expuesto, el Consejo Técnico se debe concebir como un espacio académico donde se favorezca el análisis colectivo a través del acompañamiento de un Asesor Técnico Pedagógico (ATP) promoviendo cambios sustantivos en las escuelas indígenas intercambiando diferentes puntos de vista entre los docentes para lograr un cambio sustantivo en sus prácticas educativas.

Es importante señalar que un proceso formativo será valioso en la medida en que contribuya a lograr cambios sustantivos en la cultura escolar instituida del aula, donde los conocimientos técnicos son importantes si apoyan en la formación y no se conviertan en un fin en sí mismo. De aquí que se considere muy importante la modificación de algunos valores con los que viene trabajando el docente indígena.

También conviene tomar en cuenta que la formación docente desarrolla las capacidades, actitudes y conocimientos que le permiten un desenvolvimiento más de acuerdo a su práctica educativa, adquiriendo nuevos conocimientos, actualizando y reafirmando los que ya posee, esto se sustenta en la teorías de Ferry y Honoré, cuando señalan que en el perfeccionamiento y superación del desempeño resulta indispensable analizar sus aciertos y fallas e intente corregir los errores, a través de la reflexión de éstos.

Cinco son los elementos que deban de guiar un programa de formación de docentes:

1. Cambiar el sentido de la práctica educativa de la centrada en el aula a otra que aprovecha los contextos socioculturales como práctica educativa de corte colectivo
2. Cambiar en la medida de lo posible el formato de un currículum que fomente la homogenización cultural por otro que posibilite la diversidad cultural.

3. Cambiar de un ambiente centrado en la discriminación a otro que se basa en el respeto a la diferencia y fomento de la solidaridad.
4. De un plan de estudios centrado en la mecanización de contenidos a otro donde se pongan en práctica los valores educativos aquí propuestos.
5. De una administración centrada en la burocratización a otra que favorezca la solución de problemas cotidianos de las escuelas.

El estudio del proyecto educativo denominado Escuela Rural Mexicana que después fue recuperado por la Escuela Normal del Desierto, permitió advertir la importancia que tiene el promover un conjunto de actividades académicas extraescolares que en los hechos puede lograr más cambios en sus actores educativos que los contenidos de las clases tradicionales. Mientras las actividades en el contexto donde se circunscriben los alumnos, en los hechos se convierten en mecanismos más duraderos porque está comprobado, “nadie educa a nadie, el hombre aprende por sí mismo mediado por el medio” (Freire, 1985)

5.4 La formación de actitudes del educador

Sin lugar a dudas lo más importante al trabajar en un programa de formación de docentes indígenas es lograr que éste maneje una actitud favorable para el trabajo en las aulas y en la comunidad indígena. En contraposición a la idea de formar a los docentes con un vasto capital de conocimientos que si bien son necesarios, éstos de nada servirán si el maestro no está convencido de la importancia de su tarea educativa como facilitador.

El maestro indígena deberá de trabajar más en función de los valores como eje transversal, aportando lo que sabe, pero principalmente impulsando a sus alumnos y padres de familia a que compartan sus opiniones.

Un gran reto para los educadores indígenas es el aprender a no discriminar los comportamientos o las opiniones de los niños o padres de familia con los que trabaja. Deberá entender que muchas de sus acciones se califican como errores, tal es el caso de prohibirles a los niños que hablen su lengua materna o no darles

la palabra a los niños que no hablen español, son actividades discriminatorias que en nada favorecen el aprendizaje de los alumnos. Hoy está comprobado que un niño o persona que habla más de una lengua en los hechos es un ser más privilegiado que otro que sólo habla una.

En este contexto, un docente indígena está obligado a crear ambientes de comunicación para que los niños una vez que egresen de la escuela primaria salgan como verdaderos niños bilingües, con los elementos necesarios que les permita ingresar a las escuelas del medio urbano y poder continuar sus estudios. En este sentido se recomienda tomar en cuenta lo siguiente:

- Aprovechar la diversidad cultural y lingüística de un grupo para el fomento de una educación bilingüe.
- Generar situaciones que llevan a los niños y padres de familia a razonar, discutir, experimentar y valorar cuestiones relacionadas con el conocimiento en las dos lenguas.
- No imponer su variante dialectal a los niños sino más bien aprender la que tienen y mostrar al mismo tiempo que existen otras formas para decir lo mismo.
- Dar la oportunidad a los niños que más se les facilita el dominio de las lenguas, así como a los padres de familia para que éstos revitalicen el uso de ambas.
- Apoyar las muestras de solidaridad que manifiestan muchos niños en comparación a las actitudes de discriminación que ejercen los niños sobre los que son más monolingües, que tienen pocos recursos económicos, o actitudes pasivas como resultado de prácticas represivas de la familia.
- Reconocer los valores culturales de las comunidades indígenas y fomentar su conocimiento en las aulas y la difusión de las mismas en las actividades cívicas y sociales.
- Tomar en cuenta, que en un salón de clases todos los niños son diferentes y poseen un caudal de conocimientos diversos que se hace necesario intercambiar. Así mismo, cada niño tiene competencias e intereses

particulares que hay que favorecer y enriquecer académicamente.

- Recuperar y fomentar las actitudes críticas de los niños y padres de familia como oportunidades de cambio para llegar a tener un mejor proyecto educativo.
- Contribuir y favorecer un clima solidario donde exista como tarea el abolir la discriminación que se utiliza como una forma de reprimir las prácticas educativas de los alumnos.

La anterior lista de actitudes deseables para las escuelas indígenas, se lograrán si existe una adecuada metodología de trabajo académico que favorezca su puesta en práctica, la tarea es la de posibilitar a los alumnos para que adquieran aquellos contenidos que les permita conocerse a sí mismos y su entorno, a través del desarrollo de competencias para la vida que le ayudarán a entender y convivir con el mundo en que se encuentran circunscritos.

Los maestros de grupo sabemos que el enseñar actitudes no se logran de la misma manera de cómo se enseña un contenido cognitivo. Aquí se hace necesario recurrir a otros recursos, como puede ser el análisis de películas, narrativas o cuentos que permitan tocar la parte afectiva y sensible de los docentes. El fomento de actividades artísticas en general también se convierte en un excelente medio que puede ayudar a la modificación de actitudes tan necesarias en el medio indígena.

5.5. Lineamientos metodológicos para la elaboración de programas de formación docente.

Recuperando los planteamientos de Ángel Díaz Barriga (1984) para la realización de programas, él plantea la interpretación metodológica como programa. Es decir este autor destaca la importancia de recuperar los lineamientos de la propuesta institucional con la experiencia propia de quien va a poner en práctica el programa.

También señala que un eje importante en la concreción de un programa guía, es la propuesta metodológica que posibilita la construcción del contenido en los procesos de aprendizaje de los alumnos, el método como la posibilidad de articular cierto contenido,

el método como punto de unión de lo epistemológico (Un campo disciplinar particular) y lo didáctico una teoría de la enseñanza y una teoría del aprendizaje (Díaz,1984:33-34)

Por lo antes expuesto, se recomienda el diseño de un curso para Asesores Técnico pedagógicos (ATP) sobre Gestión Educativa¹ para docentes indígenas de la Huasteca Potosina operado por ATP, que tengan a su cargo el funcionamiento de las Escuelas Indígenas de este contexto. Dicho curso tendrá como propósitos principales los siguientes:

El proceso de acompañamiento que se ha dado en los procesos de formación de maestros indígenas se ha caracterizado por dar una formación en cascada (Etelvina, 2000:45), lo que ha ocasionado que esta preparación cuando llega al salón de clases lo hace de manera distorsionada. Es común advertir, cómo las reformas educativas, cuando llegan a los salones de clase el docente adecua esta forma a sus particulares concepciones o creencias.

Aquí se sugiere que los ATP, promuevan la creación de escuelas exitosas con la idea de ir desarrollando una nueva cultura académica que favorezca nuevas actitudes de enseñanza y de aprendizaje.

La historia de la educación rural e indígena en México, después de la Revolución, Mexicana se ha mostrado en este trabajo, ha dejado muchas pistas en torno a cómo formar y crear cultura académica más comprometida con las necesidades del medio, cómo promover una mayor vinculación entre maestros, alumnos y la comunidad en general, sobre los factores que conjugados pueden limitar o facilitar procesos diferentes en educación.

La Escuela Rural Mexicana y la Escuela Normal del Desierto, con sus primeras generaciones proporcionan ideas de cómo trabajar una estrategia general e integral para crear escuelas exitosas, empleando tres líneas de trabajo.

¹ Se consideró que un curso sobre Gestión Educativa para el medio indígena, sería el pertinente en virtud de que se buscaría tener varias escuelas exitosas que tuvieran como meta principal, la de crear una nueva cultura escolar que transforme las prácticas escolares que obstaculizan una mejor realización de los niños indígenas.

1. Atención a docentes
2. Atención a niños
3. Atención a padres de familia

Este trabajo comprobó que el problema de la formación docente radica en ver a la práctica educativa como un quehacer fragmentado, muy centrado en el aula y falta de atención en los procesos de relación entre los alumnos y los maestros. Con estas prácticas, el maestro ha venido olvidando que su tarea es buscar cómo estos niños del campo puedan ser más felices en su medio: sin discriminación y orgullosos de que son herederos de un caudal histórico y cultural que pocos países pueden presumir. El maestro rural vive el “vaciamiento” del trabajo docente comprometido con las necesidades del campo y el entorno sociocultural Cecilia Fierro, (1994)

La propuesta de modificar la práctica docente; es decir, sacar al docente del aula para que éste aproveche su entorno, es quizá la mejor aportación de la Escuela Rural Mexicana y de la Normal del Desierto, porque ésta permitió mostrar que a las escuelas hay que mirarlas como un todo, por tal motivo el ATP está obligado a pensar en escuelas exitosas. Este tipo de instituciones ya existen, la historia de la educación mexicana lo ha descubierto, lo que hoy toca realizar es revalorar y re-significar esta historia y adaptarla a la vida cotidiana de las escuelas indígenas. Hoy en época de crisis se requiere pensar en una escuela productiva que tiene en sus manos el contexto, donde los padres de familia son campesinos, con un acervo cultural y laboral valioso, que se debe incorporar a la vida de las aulas.

Sin embargo, esta recuperación como lo señala Makarenko no es natural, se deben crear ambientes que eduquen, es decir crear colectivos que permitan ir recreando a las personas. “una nueva escuela concreta donde la práctica diaria, analizada a partir de sus concepciones socialistas, les enseñaría más que todas las teorías pedagógicas” (Gadott, 1998:139).

Esto no quiere decir que el aula y sus prácticas tradicionales deben ser abandonadas, sino que éstas deben ser rescatadas, como ya se señaló anteriormente la necesidad de poner en práctica el llamado currículum transversal, que busca traspasar con un conjunto de temáticas emergentes, los contenidos curriculares de todas las áreas y las asignaturas, donde los valores se viven en las diferentes prácticas de un proceso formativo acorde a sus necesidades

En este sentido, el currículum transversal plantea la importancia de que los valores se identifiquen como producto de un diagnóstico de necesidades que fue aplicado al inicio de este trabajo de investigación, donde se adaptó el contenido de los elementos implícitos en la elaboración de un programa Díaz, (1984) como son:

- Planeación
- Propósitos
- Metodología
- Contenidos
- Organización
- Recursos
- Evaluación

Planeación

La planeación dentro de un currículum, sirve para organizar el trabajo educativo es decir reúne y ordena las metas y objetivos propuestos, tiempo disponible, así como también las actividades, recursos materiales y humanos con los que se cuenta. Especificando qué se va a hacer, quienes lo van a hacer, en qué tiempo y con qué recursos, ya que con frecuencia en la aplicación de recursos se olvida la problemática concreta que viven los actores de un proceso educativo particular, donde debe considerarse que la planeación de un curso debe de partir de la identificación de problemas que se busca resolver. Los cuales deben detectarse a través de un diagnóstico concreto. Esto evita que se den cursos sobre los mismos

temas de siempre, o bien de temas que alguien desde el escritorio se le ocurrió que se debería abordar debido a que existe una temática de moda.

Propósitos

Propósitos son los enunciados que indican los diferentes tipos de cambio que se buscan mejorar en el estudiante, por ello la forma más útil de enunciarlos consiste en expresarlos en términos que identifiquen el tipo de cambio que se pretende generar en el estudiante.

Metodología

Es común que un curso sólo favorezca la adquisición de contenidos de corte cognoscitivo. En virtud de lo trabajado en esta investigación, se hace necesario el fomento al cambio de actitudes, por lo que es recomendable que toda práctica de formación docente esté acompañada del análisis de documento de corte audiovisual (películas, grabaciones de clase, transcripciones, novelas, el fomento de actividades artísticas, que también se convierte en un excelente medio que puede ayudar a la modificación de actitud en los docentes, la utilización de la reflexión y análisis como base para la adquisición del conocimiento a través de la discusión en grupos a partir de las problemáticas que enfrentan los docentes descubran y cuestionen su propia realidad, lo que les permitirá tomar decisiones encaminadas a la transformación de su práctica educativa

Contenidos

Todo contenido es valioso en la medida que éste sea trabajado en torno a las necesidades reales que vive un docente en su práctica educativa diaria. No basta con enseñar sino hay que saber hacer uso de la información.

La perspectiva transversal, supone en los últimos años la pretensión más sostenida y sistemática de introducción en los currículos escolares conjunto de contenidos caracterizados más que por su posible importancia lógico/académica, por su enorme relevancia social y su capacidad para que los alumnos comprendan y sean capaces en

el mundo en el mundo en el que van a vivir (Naranjo,1999:73)

Así, la siguiente propuesta reclama la conveniencia de introducir los valores que se describieron en el apartado 5.2 de este capítulo desde una perspectiva transversal.

Los propósitos del curso estarían abocados a cumplir lo siguiente:

- Contribuir al fortalecimiento pedagógico de docentes en las escuelas indígenas, donde se favorezca el trabajo colaborativo y colectivo, dentro y fuera del aula.
- Formar a los asesores técnico pedagógicos (ATP) del medio indígena en el manejo del trabajo del trabajo colaborativo y colectivo.
- Dotar a los ATP del medio indígena de los recursos teóricos y metodológicos para propiciar en los docentes el manejo del trabajo colaborativo en comunidades de aprendizaje y trabajo colectivo a través de fortalecer el trabajo extraescolar.
- Propiciar que el ATP reconozca el valor de las prácticas históricas de la Escuela Rural Mexicana y de las prácticas didácticas de los docentes egresados de la Escuela Normal del Desierto y su trascendencia de crear una nueva cultura escolar que potencialice más las fortalezas de la educación indígena entre indígenas.

Los contenidos serán seleccionados del currículum oficial y adaptados a partir de los siguientes puntos:

- Metas educativas, destacando el aspecto cualitativo ----- (es decir lo que se pretende realizar)

- Investigación----- (de dónde surgen)
- Metodología educativa----- (cómo se trabajan)
- Diagnóstico de necesidades----- (evaluación de resultados)

Considerando que las necesidades son el punto de partida para el trabajo educativo, los contenidos dependen de un tiempo y un espacio determinados, de un espacio porque cada escuela tiene sus propias necesidades. De un tiempo porque cada grupo tiene su forma de entender la realidad (procedimiento). Los contenidos pueden cambiar de un año a otro, así como también pueden ser diferentes en los distintos grupos de una escuela.

Organización

Ésta se basa en las decisiones y participación de todos los involucrados, su finalidad es impulsar la autonomía de los participantes en el proceso enseñanza-aprendizaje, un proceso reivindicativo del papel que juegan los grupos marginados en la toma de decisiones.

La organización del trabajo se fundamenta en el sentido de que todo lo que se realice en una escuela se debe partir de la idea de que es una problemática compartida en donde si bien cada docente tiene su espacio de trabajo, la realidad es que el prestigio de una escuela se logra con la participación de todos los involucrados. Para ello se operará a través de seis docentes egresados de la Escuela Normal del Desierto, cuyo perfil y experiencia garantizará que los resultados serán de provecho, ya que se propone realizar cursos de formación permanente en esta Región.

Recursos

En la operatividad de los programas o proyectos educativos es indiscutible la intervención de recursos humanos y materiales para lo cual, partiendo de la realidad de la comunidad educativa habrá que elaborar materiales educativos, aprovechando las tradiciones y experiencias de la localidad.

Un programa de formación docentes indígenas debe de incluir el manejo de diversas actividades extraescolares que coadyuven al mejoramiento del contexto del medio indígena. En este sentido es importante la enseñanza del huerto escolar, el manejo de campañas, la organización de cooperativas, la práctica de actividades artísticas y cívicas con un sentido creativo. En virtud que este tipo de competencias académicas poco se han desarrollado y ellos con frecuencia se comparan con el manejo de éstas, sin considerar que no han tenido este tipo de preparación. Motivo por lo cual ellos sienten que su formación es más limitada.

Por otra parte enseñar el manejo de actividades artísticas y el fomento de valores son sin lugar a duda, prácticas académicas que se deben favorecer.

Ejes en los que girará la propuesta:

- Panorama general de la educación en México como marco de referencia.
- Antecedente histórico sobre formación docente estructura y función de la comunidad escolar.
- Análisis y reflexión desde sí mismos, sus prácticas y el entorno, para el desarrollo de la identidad.
- Actividades artísticas y cívicas, rescatando las propias para reforzar su acervo cultural.
- Trabajo comunitario, colaborativo y productivo.
- El manejo de la transversalidad.

Evaluación

El problema de la evaluación es una práctica académica poco utilizada en el medio indígena, sin embargo es un recurso imprescindible para promover prácticas de reflexión y valoración de los alcances de su trabajo académica. Aquí es importante desmitificar el papel de la evaluación y convertirla en una cultura que permita una re-significación constante de la tarea educativa para pueblos con prácticas educativas diferenciadas.

En esta propuesta se considerará la evaluación, como un proceso en el que los participantes analicen su práctica y las repercusiones de la misma de acuerdo con sus propias creencias, considerando la evaluación como el estudio del proceso de aprendizaje, en un curso, un taller, un seminario, etc., con el fin de caracterizar los aspectos más sobresalientes del mismo y, a la vez, los obstáculos que hay que enfrentar.

Esta se desarrolla en todo momento y consiste en recuperar elementos que permitan emitir juicios de valor para tomar decisiones.

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

Paulo Freire

CONCLUSIONES

Conclusiones

Al ubicarnos en el siglo XXI y utilizar los términos: revaloración, re-conceptualización, reorientación y re-significación, entre otras, se han convertido en palabras tan comunes que han comenzado a perder sentido, lo cual es preocupante porque esto conlleva a revisar y reflexionar sobre lo que se ha hecho hasta este momento en el campo de la educación. Es decir, implica aprender de la historia y de los grandes cambios que en otras épocas han sido trascendentes y que hoy pueden servir de base para transformar nuestra realidad educativa.

Por lo que analizar la experiencia exitosa de formación docente que se vivió en la Escuela Normal del Desierto de la Región Ixtlera, que comprende parte de los Estados de San Luís Potosí, Nuevo León, Zacatecas, Coahuila y Tamaulipas, cuya experiencia representa un adelanto al tema de la formación de docentes rurales, considerando los aportes del siguiente autor.

Perrenoud (2003) señala que el docente es exitoso cuando traza sus propias metas con claro conocimiento de los alcances y limitaciones en la aplicación de las mismas, tal es el caso de los docentes mencionados, que enfrentaron situaciones dignas de ser recuperadas y servir de base para establecer propuestas de formación docente. Este autor destaca que la práctica docente es valiosa porque brinda los elementos pertinentes a los alumnos para que en su formación continua puedan ir enfrentando los obstáculos que pudieran presentarse. Por lo anterior considero que los docentes egresados de la Escuela Normal del Desierto (primeras generaciones 1975-1982) se les asigna la categoría de exitosos, por logran superar los obstáculos que se les van presentando en su desempeño desde el inicio como docentes; a continuación se mencionan algunos:

- Realizar largas caminatas de seis a ocho hrs. para llegar a la comunidad de trabajo, donde iban a realizar su tarea, sin que para ello significara un problema.

- Renunciar a la incomodidad de hospedaje y alimentación, de buena calidad, que se obtiene en las cabeceras municipales, para ello lo importante es lograr que los niños y la gente indígena trascienda como seres humanos.
- Ganarse la confianza de los padres de familia, involucrándose en algunas actividades como la alfabetización de adultos, entre otras, que con frecuencia no realizan los otros docentes.
- Enseñar a los niños a echar mano de los recursos a su alcance, privilegiando el respeto por su lengua y sus costumbres.
- Involucrar a los niños en la planeación de algunas actividades del docente, como traductores.
- Tener la paciencia de ir logrando sus objetivos al comprometer a los alumnos en su propio aprendizaje.
- Generar a partir de las etapas superadas, estrategias que les permitieran avanzar en relación con los contenidos de planes y programas, haciendo las adaptaciones pertinentes.

Las prácticas educativas que realizan los profesores egresados de la Escuela Normal del Desierto (primeras generaciones, 1975-1982) se consideran prácticas educativas que hay que retomar porque detrás de ellas existen varias competencias que según Perrenoud pueden ser recuperadas, transformando así a los docentes para realizar sus prácticas en lugares de pobreza extrema como son las siguientes:

1. Organizan y animan situaciones de aprendizaje exitosas con niños hablantes de una lengua indígena que para otros docentes son un obstáculo para la enseñanza de los contenidos escolares.
2. Gestionan la progresión de los aprendizajes a través de la aplicación de guiones didácticos o selección de temas transversales, muy usual en las Escuelas Multigrado.

3. Promueven el apoyo de los padres de familia y de los niños más avanzados en los procesos de formación, principalmente con los que tienen mayor problema de aprendizaje.
4. Participan en el desarrollo de actividades productivas tendientes a vincular el conocimiento teórico-práctico con los niños, al mismo tiempo que aprovecha algunas utilidades a favor del mejoramiento físico de la escuela.

El enfoque colectivo que propone Makarenko y el soporte teórico de estas prácticas señala que el trabajo productivo y la organización del mismo es quien forma el carácter de los alumnos, esta idea, unida a la de John Dewey, el cual destaca que al individuo se forma cuando se vinculan la teoría con la práctica, es decir aprender haciendo. La Escuela Normal también tenía como norma el considerar como base algunos elementos del trabajo colaborativo, propuestos por Vigotsky, como considerar los saberes previos del individuo para llevarlo a conocimientos superiores, que pueden ser la base de una mejor educación.

Por lo anterior, las prácticas educativas que realizan los profesores egresados de la Escuela Normal del Desierto (Primeras generaciones, 1975-1982) se consideran experiencias que hay que retomar, porque hoy en día, todavía son consideradas como la filosofía que guía a los egresados que trabajan en la Región de la Huasteca Potosina.

Participar en la solución de la problemática de una región de extrema pobreza y su entusiasmo por crear una educación acorde a su realidad, son elementos fundamentales que se deben recuperar para la formación de los docentes indígenas en servicio, los cuales actualmente se encuentran en un proceso de cabal deterioro académico, viéndose éste reflejado en el abandono del manejo de las lenguas indígenas, el trauma que reciben muchos niños al estar aprendiendo en una lengua que ellos no comprenden y sobre todo la falta de estima que tienen

ellos al sentir que su cultura y su lengua son inferiores al español y la cultura occidental.

Los hallazgos académicos que se encontraron al estudiar el proceso de formación que brindó la Escuela Normal del Desierto (primeras generaciones 1975-1982) a través de la experiencia de sus egresados, los cuales al estar en contacto con diversas poblaciones indígenas brindaron elementos significativos para crear una propuesta diferente de actualización que puede coadyuvar a la reflexión de la formación de docentes indígenas, con una mejor preparación académica. Y con ello cambiar, si se recupera la experiencia de la Normal del Desierto en la práctica cotidiana de los maestros indígenas con las actividades dentro y fuera del aula, en sus prácticas de desarrollo artístico, su quehacer agropecuario y el desarrollo de actividades deportivas con los habitantes de la comunidad, así como la recuperación de formas propias de organización, como se pudo apreciar en este trabajo.

El trabajo trató de mostrar que la propuesta educativa empleada después de la llamada Revolución mexicana, denominada Escuela Rural Mexicana, la cual no se ha terminado de explotar académicamente. Su historia tiene mucho que aportar para la elaboración de propuestas educativas más acordes a lo que hoy demandan las escuelas indígenas. El planteamiento que aquí se expuso pretende ser un ejemplo de lo que se puede realizar en las prácticas educativas del contexto antes mencionado.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, M., (2002) *La Educación en México (1970-2000): de una estrategia Nacional a una estrategia Regional* en Revista *La tarea* [En Línea] No. 16-17, Escuela Pública. Octubre 2002, Universidad Autónoma de Guadalajara. México, en: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu16/manguila16.htm>
- Aguilera, M. y I. Castillo, (1970) *Santiago Ixcuintla; un ensayo de educación básica*. México, Oasis.
- Arnault, A., (1998) *Historia de una profesión: Los Maestros de Educación Primaria en México, 1987-1994*. México, D.F., Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Barberá, V., (1992) *Cómo sobrevivir a la reforma: manual del profesor actualizado*. Madrid. Editorial Escuela Española.
- Batanaz, L., (1996) *Investigación y Diagnóstico en Educación: Una perspectiva Psicopedagógica. Biblioteca de educación*. Granada: Aljibe.
- Bertely, M., (2004) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Serie Maestros y enseñanza, México, Paidós.
- Bermúdez de Brauns, M., (1985) *Bosquejos de Educación para el pueblo, Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano*. México, D.F., Secretaría de Educación Pública, Ediciones el Caballito.
- Brezinka, W., (1997) *Reseña del libro creencias, moral y educación ensayos sobre filosofía de la educación*. México. San Ángel, Instituto de Fomento e Investigación Educativa.
- Calvo, B. y L. Donnadieu, (1992) *Una Educación Bilingüe y Bicultural*. Colección Miguel Othón de Mendizabal. México D.F., CIESAS.
- Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, (1998) *Educación para el Medio*

Rural: una propuesta pedagógica. Monterrey, Nuevo León, México, Ediciones Castillo.

Contreras, J., (1997) *La autonomía del profesorado.* Serie Pedagogía Manuales. Madrid, Ediciones Morata.

COPLAMAR, (1978) *Programas integrados, zona Huasteca de San Luis Potosí,* México. COPLAMAR.

Château, J., (2005) *Los Grandes Pedagogos,* Fondo de Cultura Económica. México.

De Ibarrola, M., (1994) *Escuela y Trabajo en el Sector Agropecuario en México.* Problemas educativos de México. México, Centro de Investigación de Estudios Avanzados (CINVESTAV)/Instituto José María Luis Mora/ Miguel Ángel Porrúa/ FLACSO.

Díaz, A., (1985) *Didáctica y Currículum: convergencias en los programas de estudio.* México, D.F., Ediciones Nuevomar.

Díaz, A., (1990) *Investigación Educativa y Formación de Profesores: Contradicciones de una articulación.* Cuadernos del CESU, núm. 20, México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Coordinación de Humanidades. Centro de Estudios sobre la Universidad.

Denyer, M., et. al, (2007) *Las competencias en la EDUCACIÓN. Un balance.* México, Fondo de Cultura Económica.

Escobar, M., (1985) *Paulo Freire y la educación liberadora: antología de Miguel Escobar G.* Serie Biblioteca Pedagógica. México, SEP CULTURA/ El Caballito.

Ezpeleta, J., (1990) *El Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder*

en la escuela primaria mexicana en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, núm. 4, México, Centros de Estudios Educativos, 13-33. También publicado en *Documentos DIE* (1991), núm. 20, México, Centro de Investigación y Estudios Avanzados, Departamento de Investigaciones Educativas. DIE-CINVESTAV.

Ezpeleta, J. y E. Weiss, (2002) *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo. Serie DIE*. México, Instituto Politécnico Nacional (IPN), Centro de Investigación y Estudios Avanzados, Departamento de Investigaciones Educativas. DIE-CINVESTAV

Ferreiro, R., (2007) *Nuevas alternativas de aprender y enseñar: aprendizaje cooperativo*. México, Editorial Trillas.

Ferry, G., (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós educador, México, Paidós, Universidad Nacional Autónoma de México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala.

Fierro, C. y S. Rojo, (1994) *El Consejo Técnico: un encuentro de maestros*. Primera Edición en Libros del Rincón, México, Secretaría de Educación Pública SEP.

Fuentes, B., (1986) *Enrique Corona Morfín y la educación rural: antología*, Biblioteca Pedagógica. México D.F., Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Cultura/El Caballito.

Galván L. et al., (1994) *Memorias del Primer Simposio de Educación*. Colección Miguel Othon de Mendizábal. México, D.F., CIESAS

Gilles, F., (1990) *El Trayecto de la Formación, Los Enseñantes entre la teoría y la Práctica*, Editorial Paidós México.

- Jimeno, J., (2001) *Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Madrid, Ediciones Morata.
- Jimeno, J. y A. Gómez, (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. 2ª; Ed. Serie Colección Pedagogía. Manuales. Madrid, España, editorial Morata.
- Godotti, M., (2005) *Historia de las Ideas Pedagógicas*, México. Siglo XXI Editores.
- Goetz, J. P. y M. D. Lecompte, (1988) *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*, Madrid. Ediciones Morata.
- Guevara, G., (1985) *La Educación Socialista en México. (1934-1945)*. Biblioteca pedagógica. México, SEP Cultura/El Caballito..
- Hernández, M, y L. M. Valdivia, (1985) *Makarenko y la educación colectivista*, México. Ediciones SEP CULTURA/ El Caballito.
- Jiménez, C. (1987) *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*. Foro 2000. México, D.F., Dirección General de Publicaciones y Medios. Secretaría de Educación Pública.
- La Escuela Normal del Desierto (1980) *Una Alternativa de Educación Popular, Consejo estudiantil*. Cedral, México.
- La Normal del Desierto (1976) [Folleto] La Forestal, FCL., Sedral, San Luís Potosí.
- Larousse (2004) *El pequeño Larousse Ilustrado edición centenario 2005*. México, D F., Larousse.
- Larroyo, F., (1977) *Historia comparada de la educación en México*, D.F., Porrúa.
- Lombardo, V. y M. Lombardo, (1973) *El problema del Indio*. SEPSETENTAS, 114. México, D.F., Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Audiovisual y Divulgación.

- Loyo, E. (1985) *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. Biblioteca pedagógica. México, SEP /Ediciones el Caballito.
- Makarenko, A. S., (1977) *La colectividad y la educación de la personalidad*. La Habana, Pueblo y Educación editores.
- Matute, A. y M. Donis, (1984) *José Vasconcelos de su vida y su obra: Textos selectos de las Jornadas Vasconcelianas de 1982*. Textos de Humanidades/39. México, Dirección General de Difusión Cultural Dirección Editorial /UNAM.
- Monrroy, Ma. I. et al., (2004) *San Luís Potosí: Historia y Geografía, Tercer grado*. México D. F., Comisión Nacional de Libros de texto gratuitos. Secretaria de Educación Pública.
- Ornelas, C., (2002) *Valores, Calidad y Educación. Memorias del Primer Encuentro Internacional de Educación, Aula XXI*. México, Santillana.
- Ornelas, G., (2005) *Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*. Conocer para decidir. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Perrenoud, P., (2001) *La Construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid, Morata.
- Pozner, P., (1997) *El Directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Argentina. Aique Grupo Editor.
- Puiggrós, A., (1998) *La otra reforma: Desde la educación menemista al fin de siglo*. Buenos Aires, Galerna.
- Ramírez, E. (2006) *La Educación Indígena en México*. Colección la Pluralidad cultural en México. México D.F., Dirección General de Publicación y Fomento Editorial. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Ramírez, R. (1982) *La Escuela Rural Mexicana*. México, D.F., Dirección General de Publicaciones, Biblioteca del Maestro. Secretaría de Educación Pública.
- Ruiz, M., (2009) *El Concepto de competencias desde la complejidad: hacia la construcción de competencias educativas*. México, editorial Trillas.
- Sáenz, M., (1992) *CARAPAN*. Morelia, Michoacán. Departamento de Promoción Cultural del Gobierno de Michoacán.
- Salazar. C. L., (2005) *Democracia y discriminación*. Núm. 5. Cuadernos de la igualdad. México, D.F., Consejo para Prevenir la Discriminación. CONAPRED.
- Solana F., Cardiel R y R. Bolaños. (1985) *HISTORIA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN MÉXICO*. México. Secretaría de Educación Pública. Fondo de Cultura Económico.
- Thomas, J., (1968) *Maestros para la escuela del mañana*, UNESCO. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas, para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- Torres, J., y P, Latapí, (2005) *Textos sobre educación*, Cien de México, México D.F., Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Dirección General de Publicaciones.
- Torres, J., (1998) *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid, Ediciones Morata.
- UNESCO (1976) *La Escuela y la Educación Permanente*. SEPSETENTAS. México D.F., Secretaría de Educación Pública.
- UPN (1995) *Diversidad en la Educación*, Subdirección Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria. México. Universidad Pedagógica

Nacional.

UPN (2004) *Posgrado de la UPN 2004*. México. Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional.

Vázquez, R., et. al. (2000) *Escuela y comunidades originarias en México*. México, Consejo Nacional de Fomento Educativo CONAFE, Subdirección de Educación Indígena.

Vela, F., (2001) *En un acto Metodológico básico de la investigación social: La entrevista cualitativa en la obra de Ma. Luisa Torres (comp.) Observar, Escuchar y Comprender Sobre la Tradición Cualitativa en la Investigación Social*. México. Porrúa/Colegio de México/ Flacso.

Villoro, L., (2004) *Creer, saber, conocer*. México, D.F., Siglo XXI editores.

Vigotsky, L., (1988) *Pensamiento y lenguaje. Teoría del Desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. México, Quinto Sol.

Witrock, M., (1997) *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona. Paidós Educador.

PAGINAS DE INTERNET

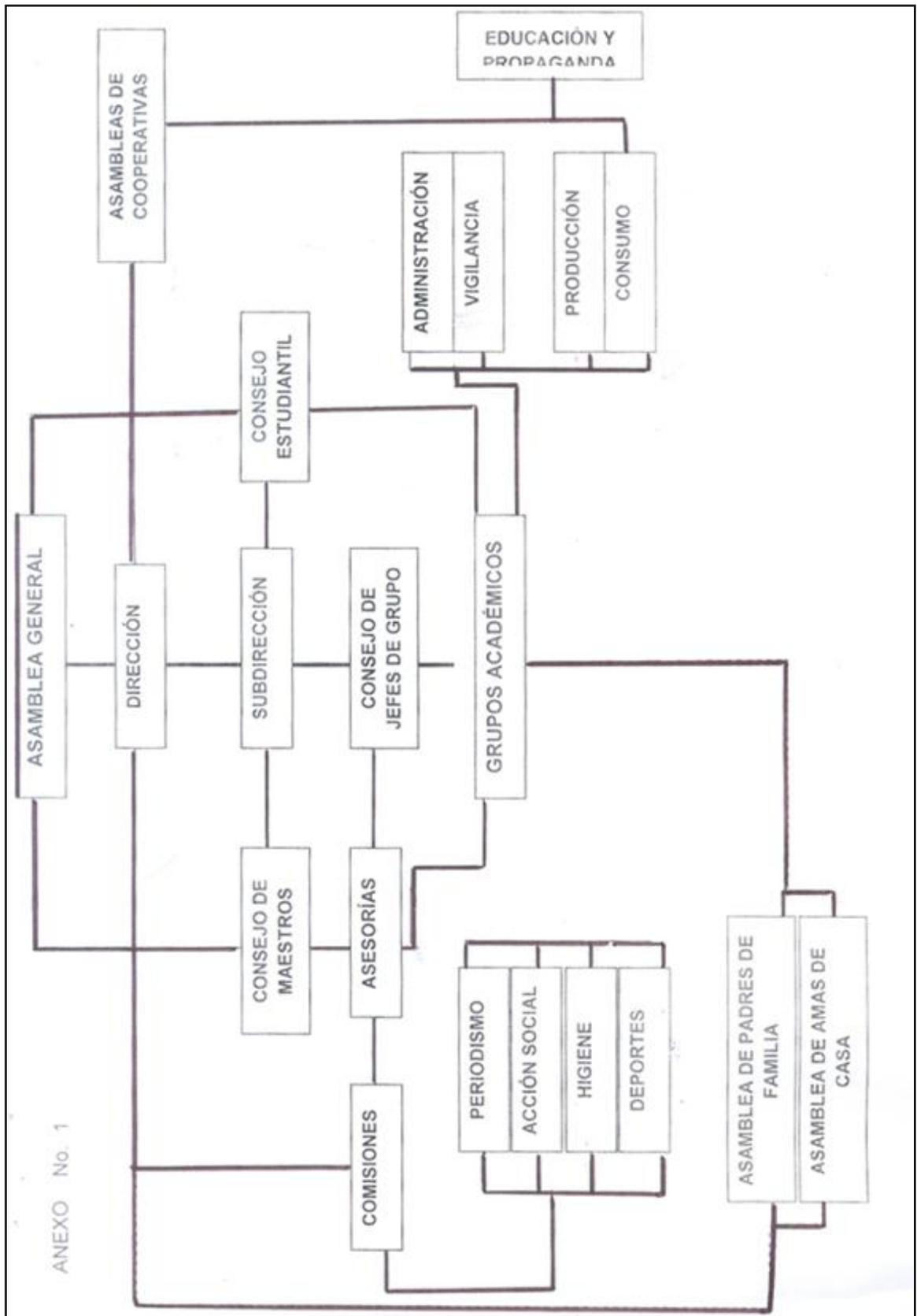
http://www.cinu.org.mx/especiales/2008/pueblosindigenas/FAQsindigenousedeclaracion_ESP_FORMATTED.pdf

<http://www.latarea.com.mx/articu/articu16/manguila16.htm>

1. Organigrama de la Escuela Normal del Desierto.
 2. Acuerdos tomados en la Asamblea General de Estudiantes.
 3. Himno a la Escuela Normal del Desierto.
 4. Artículo del Periódico Mural.
 5. Poema a un alumno creado por un maestro de la Normal.
 6. Mapas, para la ubicación del contexto donde se realizó el estudio investigación.
 7. Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Indígena.
 8. Lista de abreviaturas que aparecen en el estudio.
 9. Guía de entrevista aplicada a los docentes.
 10. Cuestionario aplicado a los alumnos.
-

ANEXOS

ANEXO 1.



Acuerdos de la Asamblea General de estudiantes una vez destruida la escuela.

Como resultado de la nueva situación que se presenta en la Escuela Normal del Desierto "PROFRA. AMINA MADERA LAUTERIO" ante la salida del Director, Profr. Felipe Madera Lauterio, el día 5 de febrero de 1980. Los estudiantes en la Asamblea General se dieron a la tarea de enlistar los siguientes puntos que se presentan ahora al actual Director, Profr. Buenaventura Santana Soto, que deberá respetar para seguir conservando la estructura Orgánica-Administrativa y el funcionamiento de nuestra escuela, de no ser respetados se protestará ante quien sea necesario.

1. — Respetar la autonomía de la estructura organizativa de la escuela:
 - a) La Asamblea General como máxima autoridad de la comunidad escolar, subordinándose sin excepciones todos los organismos y jerarquías a todas las determinaciones de ésta, EN COORDINACIÓN CON LA DIRECCIÓN.^(*)
 - b) El control administrativo de las finanzas derivadas de la producción agropecuaria, será controlado por los alumnos integrados en sus consejos respectivos, EN COORDINACIÓN CON EL SUBDIRECTOR ADMINISTRATIVO. (*)
 - c) Para velar por los intereses del alumnado y de la Escuela el Consejo Estudiantil coordina y supervisa todas las actividades de la misma.
 - d) La dirección realiza las gestiones respectivas de la Escuela ante la S.E.P., previa consulta a la Asamblea General.
 - e) Las actividades artísticas, deportivas y socioculturales, estarán bajo la coordinación de los Consejos respectivos.
 - f) La Asamblea de Cooperativas es la coordinadora de todas las actividades relacionadas con la producción del Sector Agropecuario.
 - g) Los maestros encargados de las actividades académicas permiten la participación de los alumnos para darle la flexibilidad necesaria a los Planes y Programas.
2. — Todas las actividades se deben planear en base al trabajo productivo que hay que realizar:
 - a) Asistencia al trabajo de campo por todos los integrantes de la comunidad escolar (Dirección, maestros, trabajadores y alumnos).
 - b) La participación de los alumnos no deberá ser reprimida académicamente por los maestros (trabajo productivo, otras comisiones y participación en Asambleas).

^(*)Agregados por parte del Director de la Escuela.

- c) La ineptitud académica por parte de los maestros y la traición a los principios de la escuela, será sancionado con la expulsión por parte de la Asamblea General.
- d) Respetar la continuidad de la Convocatoria en sus características especiales.
- e) Los alumnos del Consejo Estudiantil están facultados para seleccionar a los alumnos de nuevo ingreso.

ATENTAMENTE

Consejo Estudiantil de la Escuela Normal del Desierto.

FIRMA DE ENTERADO

Profr. Buenaventura Santana Soto. Director.

HIMNO A LA ESCUELA NORMAL DEL DESIERTO
(Letra y música de la Comunidad Escolar)

Del ideal, normalistas forjemos
el futuro al formar la niñez,
nuestra fe y nuestro esfuerzo empeñemos
para darle al país honra y prez.

Sembradores seremos, de ideas
en el surco llamado deber,
y al campo, poblados y aldeas
llevaremos la luz del saber.

Normalistas, vanguardia futura
que la idea en su yunque forjó,
a luchar por la nueva estructura
del país que Zapata anheló.

A la lucha vayamos ufanos
con empeño con ansia y amor,
orgullosos de ser proletarios
y anhelando una patria mejor.

Compañeros, adelante a la victoria,
con la ciencia y el trabajo hay que luchar,
romperemos las cadenas que nos atan;
la ignorancia y la miseria hay que acabar.

Enseñemos con ejemplos camaradas
que el trabajo no debemos olvidar,
nuestra meta no será opacada
todo el pueblo debemos levantar.

Compañero, que estás estudiando
y formándote en esta Normal,
sobre todas las cosas no olvides
de cumplir siempre con tu ideal.

Que el horizonte se llene de banderas
y que el viento lleve voz de lucha,
Viva el derecho del pueblo
por la educación popular

Hermanos de clase, luchemos
por lograr nuestra superación,
recordando la lucha de AMINA
trabajemos con fe y decisión.

Eres grande NORMAL DEL DESIERTO,
Tú que impartes limpia educación,
en el campo se están preparando
los maestros de la Revolución. (CORO)

ANEXO No. 4 Artículo del Periódico Mural Semana del 28 de marzo de 1980, Grupo 1° "A" en colaboración con el Consejo de Periodismo.

Fuente Andrade et. Al (1980) La Normal del Desierto.

LA DEFICIENTE PREPARACIÓN PROVOCA DESINTERÉS EN DISCIPLINA

“Está bien claro que un maestro que prepara sus clases domina los contenidos y métodos adecuados en función de las características e intereses de los alumnos: tiene una buena preparación buscando a diario *superar* su trabajo. Pero pocos son los maestros con estas características y en el caso concreto de nuestra escuela actualmente vemos claramente la deficiencia de algunos maestros, la cual ha originado apatía e indisciplina en los grupos, tomando éstos una actitud de rechazo a las clases mismas.

También cabe mencionar que, por lo mismo, en la hora de clases sólo se esté improvisando: echando rollos ideológicos como el que seamos buenos ciudadanos y no agitadores o platicándonos nada más de sus vidas [sobre sus pertenencias, sobre cómo ganar más dinero), etc.

Por otra parte, otro caso concreto es el problema que está pasando con el maestro que da C. Sociales a los 2os. y 3os. con quien muchos alumnos tuvieron problemas con su calificación por culpa de él.

Compañeros, sabemos claramente cuales maestros preparan clases y cuáles son deficientes.

Hagamos un llamado de conciencia (sic) a esos profesores para que se preparen con lo que marchará mejor la escuela”.

ANEXO No. 5 **Poema a un alumno de la Normal por un Maestro de la Normal**

MUCHACHO

Cuando levantas así el puño
y sonríes, también así, al futuro,
me desespera el tiempo y la distancia.
¡Cómo me gustaría escucharte en Asamblea General!
discutir nuestros asuntos,
resolver nuestros problemas,
y levantar la mano,
con el índice como bandera,
una vez más,
estar todos de acuerdo,

Quisiera verte en el surco
—polvo, sudor y trabajo—,
o tras una paletada de zirre.
o simplemente sembrando
con la satisfacción en la sonrisa
y luego, con el atardecer,
marchar con la herramienta en los hombros
como si hubiésemos reparado el mundo,

Escuchar tus cien voces
y el palmoreo de tus doscientas manos
al ritmo de Neruda y Amina.

Me gustaría compartir tu zozobra
al enfrentarte a un grupo de niños
y también tu gusto
por la lección aprendida.

Muchacho.
Tú sabes como me gustaría verte.
tras nuestra caída,
elevarte de nuevo,
rescatando nuestras tradiciones,
prolongando nuestro trabajo.

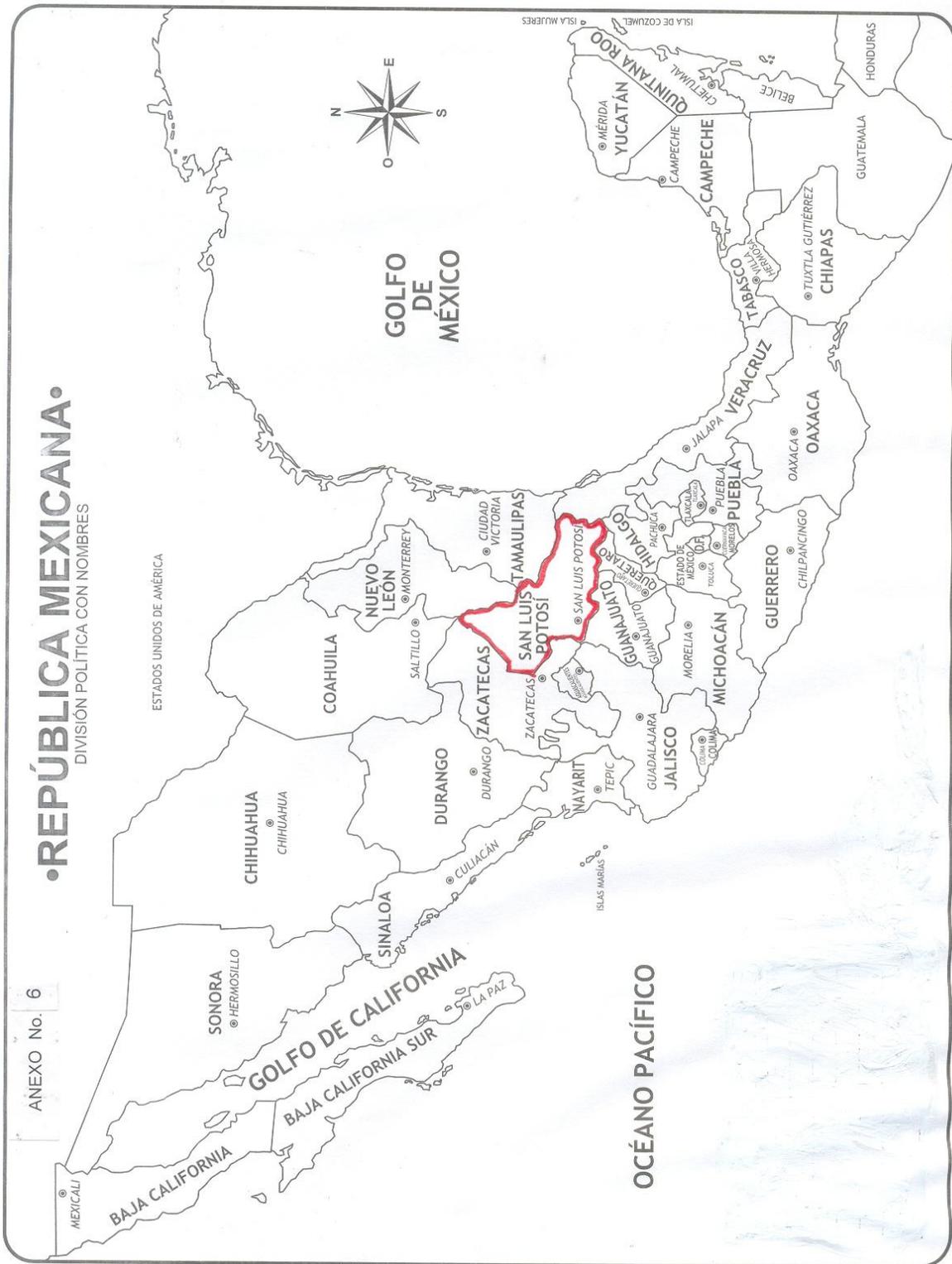
Y por eso, cuando levantas así el puño.
y desafías de esa manera el futuro.
me desespera este tiempo y esta distancia...

+Raymundo Andrade Peralta

• REPÚBLICA MEXICANA •

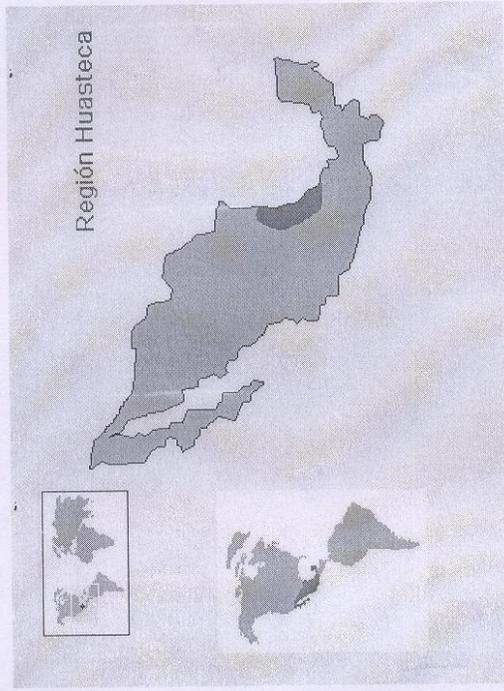
DIVISIÓN POLÍTICA CON NOMBRES

ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA



LA REGIÓN DE LA HUASTECA POTOSINA

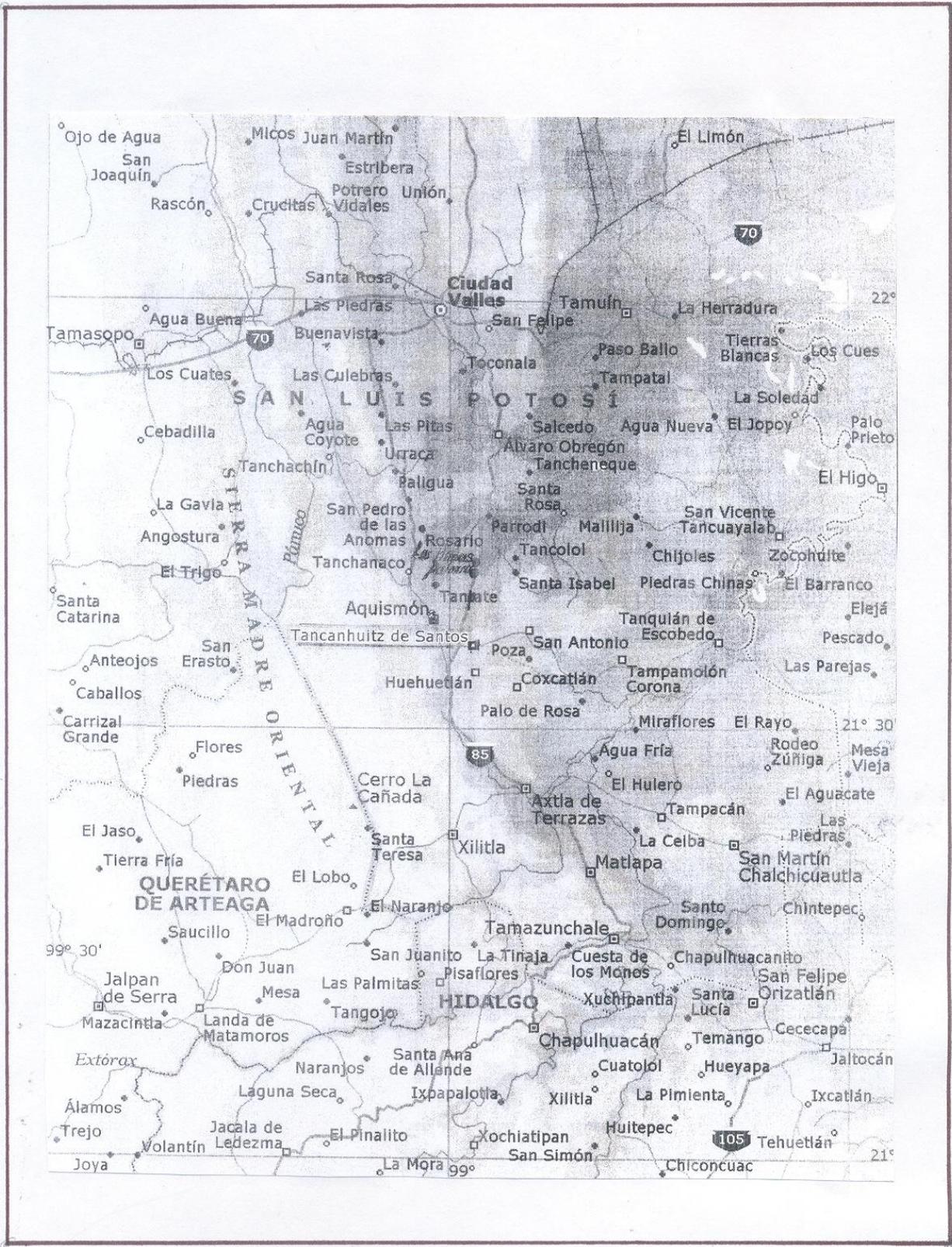
Región que se comparte con
otros Estados Tamaulipas,
Hidalgo y Veracruz



Cuenta con 2
grupos indígenas

Los nahuas

Teenekes



ANEXO No. 7

Licenciatura en educación indígena

Plan de estudios para maestros en servicio

ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA			
Sociedad mexicana I	Redacción e inv. documental I	Matemáticas I	Historia de las ideas I
Sociedad mexicana II	Redacción e inv. documental II	Matemáticas II	Historia de las ideas II
ÁREA DE INTEGRACIÓN VERTICAL			ÁREA DE CONCENTRACIÓN PROFESIONAL
Funciones sociales de la educación	Métodos y tec. de inv. en ciencias sociales I	Estadística	Introducción a la Antropología social
Política educativa en México I	Métodos y téc. de inv. en ciencias sociales II	Antropología de la educación	Sociolingüística y bilingüismo
Política educativa en México II	Antropología política	Antropología económica	- Pedagogía bilingüe-bicultural
Problemas de educ. y soc. en México	Relaciones interétnicas	Seminario de problemas sociales y educ. de los grupos indígenas	Planeación curricular
Seminario de tesis I	Planeación educativa	Problemas y aprend. en situaciones interculturales	Taller de didáctica
Seminario de tesis II	Administración de instituciones educ.	Seminario de análisis de proyectos ed. en el medio indígena	Práctica docente bilingüe-bicultural

Licenciatura en Educación Indígena

Mapa curricular por semestre

Fase: formación inicial	1°	Metodología del trabajo intelectual I	Introducción a las teorías educativas	Desarrollo histórico-social en México I	Proyectos educativos en el medio indígena	Política del lenguaje en México
	2°	Metodología del trabajo intelectual II	Teorías sociológicas de la educación	Desarrollo histórico-social en México II	Programa General en México	Teorías psicológicas de la educación
	3°	Introducción a la lingüística	Tendencias de investigación educativa	Origen y desarrollo de las teorías educativas en situaciones interculturales	Teorías antropológicas de la educación	Debate contemporáneo de la pedagogía
	4°	Estadística básica	Origen y desarrollo del campo del currículum	Cultura e identidad	Problemática étnico-nacional	Métodos de lecto-escritura
Fase: formación de campo profesional	5°	Informática aplicada a la investigación educativa intercultural	Didáctica en situaciones interculturales	Economía política de la educación	Psicolingüística, socialización y endoculturación	Taller de lecto-escritura en lengua materna
	6°	Investigación etnográfica	Evaluación educativa en la problemática de la educación intercultural	Formación de profesores para el Programa de Educación Intercultural	Problemas de aprendizaje en situaciones interculturales	Tradición oral
Fase: concentración en campo y/o servicio	7°	Seminario de tesis I	Desarrollo de teorías en el campo de la educación	Elaboración de materiales didácticos para proyectos interculturales	Planeación educativa en el medio indígena	Comunicación y educación
	8°	Seminario de tesis II	Desarrollo de teorías en el campo de la educación intercultural en México	Desarrollo curricular en el campo de la educación intercultural en México	Administración de instituciones administrativas en el medio indígena	Perspectivas político-educativas del medio indígena

Mapa curricular vigente de las licenciaturas LEPEDMI'90

Área básica

SEMESTRE	LÍNEA PSICOPEDAGÓGICA	LÍNEA SOCIO-HISTÓRICA	LÍNEA ANTROPOLÓGICO LINGÜÍSTICA	LÍNEA 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

SEMESTRE	CAMPO: LA NATURALEZA	CAMPO: LO SOCIAL	CAMPO: LA MATEMÁTICA	CAMPO: LA LENGUA
6°	Introducción al campo del conocimiento de la naturaleza	El campo de lo social y la educación indígena I	Matemáticas y educación indígena I	Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita I
7°	Desarrollo de estrategias didácticas para el campo del conocimiento de la naturaleza	El campo de lo social y la educación indígena II	Matemáticas y educación indígena II	Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita II
8°	Tendencias de enseñanza en el campo de conocimiento de la naturaleza	El campo de lo social y la educación indígena III	Matemáticas y educación indígena III	Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita III

Anexo No. 8

FES	Facultad de Estudios Superiores
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
CREN	Centro Regional de Educación Normal.
LEPEPMI	Licenciatura de Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena
UPN	Universidad Pedagógica Nacional.
PARE	Programa para Abatir el Rezago Educativo
CESDER	Centro de Estudios para el Desarrollo Rural
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
ATP	Asesor Técnico Pedagógico.
CONAPRED	Consejo Nacional para la Prevención de la Discriminación.
SEIEM	Servicios Educativos Integrados al Estado de México.
FCL	Forestal
P. 1.	Profesor número 1
M. 1.	Maestra número 1
D. 1.	Docente Indígena
CIND	Catedrático número 1 de la Norma del Desierto.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE
MEXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ARAGÓN



MAESTRIA EN PEDAGOGIA

QUESTIONARIO EXPLORATORIO

NOMBRE DEL ALUMNO: _____

GRADO: _____ GRUPO: _____ FECHA: _____

1. - ¿Te gusta tu escuela? _____ ¿por qué? _____

2. - ¿De los maestros que te han dado clase cual consideras que ha sido el mejor? _____ ¿por qué? _____

3. - ¿Qué materias te gustan más? _____
¿Por que? _____

4. - ¿Qué característica debe tener un buen maestro?

5. - ¿Qué te gustaría que se le cambiara a tu escuela? _____



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO.
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGON
MAESTRIA EN PEDAGOGIA.



GUION DE ENTREVISTA PARA OBTENER INFORMACION SOBRE HISTORIA DE VIDA

A) DATOS GENERALES

Nombre del Profesor:

Edad: _____ ¿Dónde y cuándo nació? _____

Estado civil _____

No. De hijos: _____ ¿Practica alguna actividad deportiva o artística? _____

¿Cuál y en qué horario? _____

Nombre de la comunidad _____

Nombre de la escuela donde labora _____

¿Cómo y cuando llegó a ésta comunidad? _____

¿Cuáles son y dónde se ubican los planteles educativos que contribuyeron a su formación? _____

¿Cuál es su sentir al impartir clases en esta institución? _____

¿Cuenta con otra fuente laboral? _____ ¿Cuál? _____

¿Qué puesto desempeña en esta institución? _____

Si se le presentara la oportunidad de otro empleo con mayor remuneración, ¿lo aceptaría? _____

B) FORMACION ACADEMICA

¿Cómo surge la idea de ser docente? _____

¿Cuántos años de experiencia tiene frente a grupo? _____

¿Cómo realiza su actualización? _____

¿Qué entiende por práctica educativa? _____

¿Cuáles son las teorías pedagógicas que conoce? _____

¿Cuál es la teoría pedagógica en la que basa su práctica educativa? _____

¿Ha encontrado dificultades para llevarla a cabo? _____ ¿Cuáles? _____

¿Cómo ha logrado superarlas? _____

C) IDENTIDAD

¿Cuál es su concepto de la palabra éxito?

¿Usted se considera un maestro exitoso? _____ ¿Por qué?

¿Cuáles han sido sus mayores satisfacciones como docente? _____

¿Cuáles son sus principales metas en el ámbito profesional?

¿Sabe usted que fue elegido como maestro exitoso? _____
¿Qué piensa de esto? _____

¿Algo más que desee agregar? _____
