

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLAN

**ENTRE LA SOCIOLOGÍA Y LA ANTROPOLOGÍA,
EL TRANSCURRIR DE UNA EXPERIENCIA PROFESIONAL
EN EL INAH**

TRABAJO PROFESIONAL

**Que para obtener el Título de:
Licenciada en Sociología
Presenta:**

ESPERANZA MUÑOZ ELIZONDO

Director de trabajo profesional: DR. MARCO ANTONIO JIMÉNEZ GARCÍA

México, D. F., Abril de 2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

**A LA MEMORIA DE MIS PADRES,
A MI QUERIDA HIJA, REBECA**

AGRADECIMIENTOS

Deseo agradecer en primer término a los compañeros que impulsaron esta nueva forma de titulación, porque a través de ella me fui reconociendo como Socióloga y recuperando la confianza en los conocimientos adquiridos en mi formación y práctica profesional. Ahora es posible tender el puente hacia un mayor crecimiento académico y personal. Gracias.

Agradezco a Marco Antonio Jiménez García su paciencia y constancia, pero sobre todo su interés como amigo para que este trabajo culminara. Fueron muy importantes sus palabras de aliento que siempre llegaron en el momento preciso.

De la misma manera y en este que fue un largo recorrido, he tenido la suerte de contar con el cariño, la solidaridad y el apoyo en muchos sentidos de los que forman mi familia más cercana, Virginia y Esteban, Heriberto e Irma, Abraham y Catalina y José Odilón, así como Luis y Bárbara y mis queridos y amorosos sobrinas y sobrinos. A todos ellos gracias por estar ahí, por su amor y reconocimiento.

También he contado con la amistad y solidaridad de numerosas y queridas amigas y amigos, quienes han compartido conmigo sus conocimientos, fortalezas y experiencias de vida, así como tristezas y alegrías y de quien siempre recibí o he recibido palabras de aliento, como son Pilar Jiménez (quien ya se nos adelantó en este viaje. Gracias, amiga), Josefina Sánchez, Lilia Pillado y Jorge Mercader, Pilar López (comprometida luchadora social), María Sara Molinari, Laura Corona, Marcelo Abramo, Rosa Ana Vértiz, María Elena Acosta, Ernestina Godoy (por fortalecer nuestra esperanza en las posibilidades de un gobierno distinto), así como otros compañeros de la DEAS quienes en distintos momentos leyeron algunos de los trabajos aquí incluidos y contribuyeron con sus aportaciones, como Rocío Hernández, Iñigo Aguilar, Teresa Mora, Antonio Machuca, Rosa María Vanegas y Javier Guerrero. A todos ellos gracias.

Así mismo agradezco a con los que hoy en día comparto la responsabilidad, frustraciones, enojos y esperanzas que ahora sabemos entraña la labor sindical pero que afrontamos desde el conocimiento que vamos adquiriendo, la comprensión, el cariño y la solidaridad, María Irma López Razgado, María del Rayo Mena Gutiérrez, Gilda Cubillo Moreno, Silvia Meneses Elizalde, Cuauhtémoc Velasco Ávila, Abner Gutiérrez Ramos y Martín Hernández. Porque sigamos creciendo en conocimientos y, ya que estamos muy

sindicalistas, en fraternidad.

Existen apoyos profesionales que no siempre se tiene la capacidad de reconocer, sin embargo, éstos nos hablan no sólo del compromiso social y profesional sino de la generosidad del ser humano, por eso quiero agradecer a la doctora Noemí Martínez su solidaridad y apoyo profesional al igual que a los que la antecedieron, doctor Rafael Mondragón (q.p.d.) y doctora Rosa María Aguilar. Estos apoyos han permitido mi reconocimiento y aceptación, así como crecimiento como ser humano. Gracias.

Mención especial merece, dentro de estos apoyos, el señor Nazario Labastida, quien con su sencillez, claridad, compromiso y entrega me devolvió al camino de la religiosidad que me construyó desde la infancia y ahora lucho por hacerla empatar con la sociología. ¿Será posible esto? Aún no me atrevo a responderme.

Hay quienes por el simple hecho de existir se convierten en nuestro mejor aliento y nos inspiran los más bellos deseos de vivir y superarnos, tal vez porque en un acto de egocentrismo pensamos que son nuestra mejor obra. Este lugar especial lo tiene mi querida hija Rebeca Adriana, a quien dedico este trabajo profesional, al igual que a la memoria de mis queridos padres, Consuelo y Saturnino.

A TODOS ELLOS, GRACIAS

ÍNDICE

| | | Pág. |
|-----------|--|-----------|
| | Introducción | 8 |
| 1. | Algunas precisiones teórico-conceptuales en torno de la Práctica profesional | 11 |
| | 1.1. Estado y hegemonía 1.2. Educación y escuela 1.3. Sujeto y vida cotidiana | |
| 2. | El Instituto Nacional de Antropología e Historia 2.1 Sus antecedentes 2.2 Su fundación 2.3 Sus funciones 2.4 Su estructura 2.5 Su contexto actual | 20 |
| 3. | La Dirección de Etnología y Antropología Social 3.1 Sus antecedentes 3.2 Su estructura académico – administrativa 3.3 Sus funciones 3.4 Su contexto actual | 32 |
| 4. | El trabajo profesional como Socióloga Primera parte 4.1 Asesor Educativo en la Unidad de Servicios de Educación Básica 4.2 Ayudante de investigador 4.3 Becaria en el Programa para la formación de traductores en el Colegio de México 4.4 Asesor Educativo en la Escuela Nacional de Antropología e Historia para apoyo a procesos educativos y escolares ante la Dirección 4.5 Becaria en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores | 45 |

| | | |
|----|--|------------|
| | en Antropología Social (CIESAS) | |
| | <p>Segunda Parte</p> <p>4.6 Profesora – Investigadora de la Dirección de Etnología y Antropología Social</p> <p>4.6.1 Trabajo de investigación: La constitución del sujeto educativo en el aula.</p> <p>4.6.2 Colaboraciones en otras investigaciones</p> <p>A) Adolescentes urbanos marginados</p> <p>B) La Permanencia de la lengua indígena en el Estado de Oaxaca</p> <p>4.6.3 Educación Indígena</p> <p>A) Educación intercultural bilingüe</p> <p>B) Trabajo de investigación: La Telecundaria en Llano de Agua, Sta. María La Asunción, Estado de Oaxaca</p> <p>4.6.4 Coordinaciones académicas</p> <p>A) Seminario Permanente de Estudios sobre niños y adolescentes (1996 y 1999)</p> <p>B) Coordinaciones de área</p> <p>4.6.5 Diplomados y Seminarios</p> <p>A) Técnicas de investigación en sociedad, cultura y Comunicación</p> <p>B) Antropología de la educación</p> <p>C) Diplomado Internacional pueblos indígenas y desarrollo</p> <p>D) Seminario-Taller Escuela, Indígenas y Etnicidad</p> <p>E) Seminario Permanente Educación, Cultura y Antropología</p> | |
| 5. | Integrante del Comité Ejecutivo en la Delegación Sindical de los | 162 |

| | | |
|--|---|------------|
| | Profesores de Investigación Científica y Docencia del INAH, D-II-IA1 5.1 Secretaria de Previsión y Asistencia Social 2004-2006 5.2 Secretaria de Organización febrero de 2007, hasta hoy | |
| | Conclusiones | 182 |
| | Bibliografía consultada | 185 |
| | ANEXOS | 187 |

Introducción

Desde que inicié el estudio de la Sociología, hasta hoy, he tenido el privilegio de trabajar en dos instituciones que son líderes en sus cometidos institucionales y pilares de la construcción del México actual.

Al mismo tiempo que estudiaba la carrera de Sociología, trabajé, de enero de 1977 a abril de 1983, como profesora de Asignatura “A” en la Universidad Nacional Autónoma de México, primero en el Departamento de Inglés de la actual FES Cuautitlán y posteriormente en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la hoy también FES Acatlán; más tarde, de mayo de 1983 a la fecha, en el Instituto Nacional de Antropología e Historia en donde después de desempeñar diversos puestos, en 1991 ingresé al área de Investigación y docencia como profesora- investigadora.

Ambas instituciones han permitido mi formación en la academia y la investigación así como estar en contacto con otras disciplinas, pero sobre todo vivir y ejercer una de las características que, en lo personal, considero tiene un valor invaluable y poseen estas dos instituciones, el desarrollo de las mismas como espacios propicios para una formación plural y crítica.

Al igual que a la UNAM, en más de una ocasión he escuchado calificar al INAH como una “Institución noble” y, en efecto, sin que esto signifique la ausencia de contradicciones dentro de las mismas y estar expuestos a los rejugos políticos, considero que, a diferencia de otros espacios privados, se mantiene la libertad de cátedra, aunque el ejercicio de la crítica no siempre traiga consigo un final feliz.

He dividido este trabajo en cinco apartados, en el primero de ellos abordo algunos conceptos que han sido base y guía para el ejercicio de la profesión y han estado presentes en los trabajos realizados; en el segundo quise, sobre todo, detenerme en lo que ha sido el desarrollo de la institución donde me desempeñé y me pareció importante resaltar cómo a través de diferentes momentos en la historia de nuestro país se han conjugado las voluntades políticas y la intervención de ciudadanos conscientes de la importancia de nuestro legado histórico para salvaguardarlo a través de leyes y decretos que orientan y dan fundamento al establecimiento de una institución como el Instituto Nacional de Antropología e

Historia, al que en lo sucesivo me referiré como INAH.

En el apartado 3 se habla sobre la Dirección de Etnología y Antropología Social, una de las cinco grandes Direcciones que conforman la estructura académica del INAH y a la que estoy adscrita desde que ingresé al área de investigación y docencia. Aquí me interesó resaltar la forma de organización y funcionamiento que tiene esta Dirección (a la que también me referiré en este trabajo como DEAS), porque son expresión de logros alcanzados a través de la organización y participación de los trabajadores que en la década de los setenta sentó las bases de lo que hoy son los espacios democráticos al interior del INAH.

La división del apartado 4 en dos partes obedece a la trayectoria que he seguido en el INAH desde que ingresé. La primera de ellas abarca mi ingreso como asesora educativa en inglés, en el programa de educación de adultos que implementó la Secretaría de Educación Pública en las dependencias del Gobierno Federal en la década de los setenta y principios de los ochenta y que dio origen a la conformación de la Unidad de Servicios de Educación Básica (USEB) en el INAH. En esta misma parte hago referencia a posteriores puestos que desempeñé al mismo tiempo, tanto al interior del INAH como en otras instituciones, como fueron las becas que obtuve, primero en el Colegio de México (COLMEX) en el Programa de Formación de Traductores, y después en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

La segunda parte del apartado 4 contiene lo que ha sido mi trayectoria desde 1991, cuando logré mi cambio al área de investigación y docencia del INAH, mismo que me ha permitido tener un desempeño más ligado al quehacer sociológico a través de las investigaciones en que he participado y las que he logrado desarrollar, como son “Los contenidos sociales en la educación secundaria”, que concluyó con el nombre de “La construcción del sujeto educativo”, y “La telesecundaria en Llano de Agua”, en el estado de Oaxaca, de los que también incluyo la bibliografía que consulté para realizarlos.

En este mismo apartado detallo otro tipo de actividades académicas que he realizado, como son coordinaciones académicas, diplomados y seminarios a los que he asistido y en los que he participado.

A partir de mediados de 2003, por diversas circunstancias que en su momento relato en el apartado 5, mi quehacer como socióloga tomó otro rumbo. Salté de la academia a una participación política más amplia al incorporarme al Comité Ejecutivo de la delegación sindical de profesores-investigadores del INAH, experiencia que como persona que busca ejercer la sociología, valoro, sufro y disfruto al vaivén del contexto político en el que se

encuentra inmersa, en encuentros y desencuentros que llevan a tener aciertos y desaciertos pero que al final se convierten en aprendizajes en la búsqueda de una práctica que contribuya al desarrollo de un México más igualitario y a la búsqueda, también, de la sobrevivencia.

Por último, aparecen algunas conclusiones a las que me permitió arivar el trabajo que aquí presento y la bibliografía consultada para su elaboración, así como una parte de anexos que me vi precisada a recortar en aras de no extender más su volumen y abreviar el tiempo que sus lectores pudieran asignarle.

Agradezco de antemano la lectura que hagan de él y no me resta más que decirles que estoy a la espera de sus aportaciones y las observaciones que puedan hacer.

Gracias.

PRIMER APARTADO

1. Algunas consideraciones teóricas

En los trabajos que he llevado a cabo como Socióloga, he querido acercarme al objeto de estudio desde los sujetos inmersos en la situación y observar, hasta donde sea posible, todos aquellos elementos que median y se contraponen en su vida cotidiana, en su formación como sujetos, como ha sido el caso de los dos principales trabajos que he realizado desde que ingresé al área de investigación y docencia del Instituto Nacional de Antropología e Historia, en enero de 1991.

Mi interés se ha centrado en la educación escolarizada, en otras palabras, la escuela como institución desarrollada por el Estado. Es por esto que me gustaría precisar cómo concibo a la escuela, al sujeto, al estado y el cambio social.

Concibo el quehacer del sociológico como el compromiso que una desarrolla cuando se tiene conciencia de cómo se articula la sociedad capitalista y las transformaciones que ésta ha tenido a lo largo de la historia. Cómo actúa el poder en los distintos ámbitos de nuestra sociedad y bajo qué criterios.

Retomo a Mills cuando afirma que los estudiosos de las ciencias sociales tendrán como finalidad develar a los individuos su relación con la estructura social en la que se encuentran inmersos (Mills, 1959: 93-115).

Llevar a cabo esta tarea, la relación de los individuos con la estructura social, implica el estudio de cómo se conforma el Estado en nuestra sociedad en lo particular.

Empezaré, entonces, por fijar mi postura como Socióloga, con respecto a la estructura social que actualmente prevalece, y así afirmo que la nuestra es una sociedad dividida en clases, ya que por un lado se encuentran aquellos que detentan el poder económico y son hegemónicos, y por otro, las clases subalternas.

1.1 Estado y hegemonía:

Retomando la interpretación que Juan Carlos Portantiero (Portantiero, 1981: 123-140) hace del pensamiento gramsciano, podemos decir que para el estudio de la sociedad es necesario

ubicar el momento histórico en que se encuentran los estados, que no es otro más que el desarrollo de las relaciones entre el poder político y económico con respecto a las clases subalternas.

Si bien Marx puso a la vista las contradicciones fundamentales de la economía,¹ Gramsci, a través del concepto de hegemonía, develó la articulación entre la economía y la política y cómo ésta se manifiesta en todas las instituciones que conforman a la sociedad civil: iglesia, escuela, sindicatos y partidos. Es mediante estas instituciones, que el estado ejerce su hegemonía.

Es importante que para explicarnos los fenómenos sociales partamos del momento histórico en que se encuentra el Estado. Este momento estará ligado a las luchas políticas que lo han ido conformando, a la relación que ha tenido con respecto a las masas (la articulación entre sociedad y estado).

Para Gramsci, nos dirá Portantiero, es importante la situación histórica por la que atraviesa cada estado nacional, pues a cada uno corresponden determinadas condiciones generales económico-cultural-sociales.

Luego, entonces, para el análisis de cada sociedad es importante estudiar cuál es la relación entre el Estado y las masas, pero sobre todo el desarrollo que ese estado ha tenido y también el grado de organización que ha alcanzado la sociedad civil.

Conforme a lo anterior, afirma Portantiero, Gramsci hablará de sociedades de “Occidente” y de “Oriente” no en el sentido de su ubicación geográfica sino el grado de organización y autonomía que han logrado desarrollar las clases subalternas con respecto al estado. En la distinción que Gramsci hace de las sociedades de “Occidente”, Portantiero considera que nuestro país, junto con otros países latinoamericanos, pudiéramos definirnos, cada país con sus particularidades, como países de “Occidente” y capitalismo tardío dependiente.

Dentro de su actual desarrollo, el sistema capitalista ha globalizado su intercambio de mercancías y producción mediante medidas que se han denominado neoliberales y que han implicado la disminución de la soberanía de los países, así como aquellas medidas proteccionistas que permitían cierta independencia de las políticas económicas tomadas por cada estado-nación; sin embargo, terminada la etapa de la Guerra Fría, los Estados-Nación

¹ El capitalismo basa su existencia en la apropiación de los medios de producción y en la explotación del trabajo asalariado, a través de la obtención de la plusvalía. Las mercancías tienen un valor de uso y un valor de cambio y éste último se representa en dinero.

han ido desdibujándose hasta conformar bloques de países que desarrollan las mismas medidas (Michel Chossudovsky, 2002: 7-82), comparten la misma moneda e incluso, como en el caso europeo, han pretendido imponer una misma constitución².

De acuerdo con Portantiero, el pensamiento gramsciano está centrado, principalmente, en analizar el papel que el partido debe desempeñar y cuáles serán las acciones ha seguir, así como las características que tendrán que cumplirse para llevar a cabo una revolución socialista y es desde aquí que este pensamiento adquiere su coherencia e importancia fundamental.

Asimismo, sostiene que para interpretar el pensamiento gramsciano como una unidad debe partirse de que este pensamiento forma parte de una estrategia política encaminada a lograr una revolución socialista; pudiéramos decir: la transformación del actual bloque histórico.

Para Gramsci, de acuerdo con Portantiero, la transformación de la sociedad capitalista puede darse no sólo mediante una “guerra de maniobras” sino también mediante una “guerra de posiciones”, que significa la organización que las clases subalternas logren y su articulación con el partido que cumpla su papel de dirigencia política sin subordinar a las clases con las que logren aliarse.

Con base en la interpretación que Portantiero hace del pensamiento gramsciano, pudiéramos decir que la lucha por la construcción de una acción hegemónica por parte de las clases populares en México, parece estar más alejada que antes pues las propuestas partidistas parecen haber “captado” y “cooptado” el descontento social, apostando al juego parlamentario.

No obstante que en las actuales condiciones de reflujo de los movimientos sociales, comparados con los acontecidos en los sesentas y los setentas, el influjo de la etapa del neoliberalismo – también llamado capitalismo salvaje – pareciera negar la importancia de lo que, de acuerdo a la interpretación que hace Portantiero de Gramsci, éste último llamó “guerra de posiciones”, o sea, la construcción de la hegemonía a partir de las clases subalternas, las categorías desarrolladas por Gramsci permiten analizar y ubicar gran parte de lo que acontece en la nación y las prácticas políticas de distintos grupos y partidos que conforman la escena nacional.

El capitalismo actual se caracteriza, entre otros aspectos, por la denominada

² Cfr. <europa.eu/roadtoconstitution/chronoly/index_es.htm> 20-VII-2003.

globalización de la economía, que ha consistido en la aparente eliminación de aranceles, sustituyéndolos, en el caso de Estados Unidos, por subsidios a sectores industriales o agrícolas en una pretendida liberalización del mercado (Noam Chomsky, 1995: 15-40), no así para otros países donde se da la apertura de los mercados, la disminución de la intervención estatal en la economía, la expulsión de mano de obra de los países dependientes, denominados del Tercer Mundo, hacia las grandes potencias. La organización mundial en bloques de mercado, como puede ser la Unión Europea en donde, como ya se dijo, actualmente existe incluso sólo una moneda.

En el caso de México, se ha concretado con la firma del Tratado del Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá, tratado que desde el 1º de enero de 1994 entró en vigor e implicó la entrada de México, completamente, al llamado modelo neoliberal que se inició a principios de los ochenta.

Al igual que Sergio Zermeño (Zermeño, 1996: 120-132), comparto la idea de que es necesario que resurjan en México las movilizaciones sociales, pues como Gramsci lo develara a través de la construcción de su categoría de hegemonía, sabemos que el determinismo económico se acaba donde empieza la práctica política de los individuos que también buscan mejorar sus condiciones de vida.

1.2 Educación y escuela:

La educación escolarizada ha sido concebida desde su aspecto socializador, y como la transmisión de conocimientos de una generación a otra, como lo planteó Émile Durkheim (Durkheim, traducido por Sherwood D. Fox, 1956:13-22). También se ha concebido como aparato ideológico de estado (Althusser, 1968: 97-141) en su tarea de reproductora del sistema capitalista, postura que ha sido criticada como economicista.

Frente a estas dos concepciones de la educación surge la concepción gramsciana de la escuela como una de las instituciones de la sociedad civil a través de la que el estado ejerce su hegemonía.

Lo anterior ubica a la escuela como el espacio donde se libran también los conflictos de clase y el poder político, representado por lo que Gramsci denominó intelectuales orgánicos que el estado procurará formar para ejercer su hegemonía.

Pero estos intelectuales orgánicos también se forman en la organización social y en la

construcción de espacios contrahegemónicos que buscarán, a su vez, transformar las instituciones, mediante propuestas que pueden ser gremialistas, en el caso de algunos sindicatos; o sus demandas se conviertan en políticas y disputen al Estado la hegemonía.

En el caso concreto de la escuela en México, la política educativa del Estado mexicano ha pasado por diferentes etapas que desde luego han representado diferentes momentos coyunturales.

Actualmente la educación en México se debate entre el avance en la privatización de la misma en sus niveles medio y superior, y el abandono de la Educación Pública por parte del Estado mexicano, lo que se ve reflejado en la reducción de la matrícula y del financiamiento a las instituciones educativas.

En el caso de la educación media básica, en sus diferentes modalidades, se ha implementado el llamado programa de “escuelas de calidad” donde las escuelas compiten por mayor asignación de recursos en función de sus resultados obtenidos, medidos en términos de bajos índices de deserción y reprobación.

Mirar a las escuelas desde esos índices es dejar de lado que la escuela está constituida por sujetos sociales que son producto de determinadas condiciones sociales y del ejercicio de una hegemonía estatal.

El quehacer docente se ve constreñido bajo los parámetros que cada gobierno intenta implementar conforme a los intereses que desea promover.

Para Felipe Calderón, actual presidente de México, por ejemplo, el sentido de la escuela debe estar encaminado a la formación de elementos competitivos y calificados para proveer a la industria y la producción³.

El sujeto como tal no cuenta sino en la medida que representa el capital humano en el que hay que invertir.

Esta concepción de la escuela se plasma en planes y programas de estudio que ofrecen una determinada concepción de la realidad.

Para los trabajos que más adelante presento, como es el que se refiere a la educación secundaria y el de la telesecundaria, partí de lo que Kosík concibe como totalidad.

...la realidad social no puede ser conocida como totalidad concreta si el hombre, en el ámbito de la totalidad, es considerado únicamente y sobre todo, como objeto, y en la práctica histórico-objetiva de la humanidad no se reconoce su importancia primordial como sujeto. La cuestión de la concreción, o totalidad de lo real, no concierne, pues,

³ Felipe Calderón Hinojosa. Entrega de Certificados de Becas de Retención a los Alumnos de Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos. Sala de Prensa del Gobierno Federal. Jueves 23 de agosto de 2007.

primariamente, a la plenitud o falta de plenitud de los hechos, o a la variabilidad y al desplazamiento de los horizontes, sino a la cuestión fundamental ¿qué es la realidad? En lo referente a la realidad social, esta pregunta puede ser contestada si es reducida a otra: ¿cómo es creada la realidad social? Esta problemática que tiende a indagar qué es la realidad social mediante la verificación de cómo es creada la realidad social misma entraña una concepción revolucionaria de la sociedad y del hombre. (Karel Kosík, 1967: 65)

En el análisis de los contenidos de los libros de texto que se hizo en el trabajo referido a la secundaria técnica donde se hicieron los registros de aula, lo planteado por Kosík representó una guía a seguir y bajo esos criterios se revisaron.

Por otro lado, en el aspecto de transmisión del conocimiento que se da en el aula, se retomaron aspectos relacionados con la corriente pedagógica del constructivismo, que plantea la necesidad de no transmitir a los estudiantes los conceptos ya definidos, sino dárles elementos para que ellos mismos los construyan.

1.3 Sujeto y vida cotidiana:

Una preocupación constante en la investigación y que desde estudiante de Sociología significó poner una atención especial, fue cómo relacionar las reflexiones teóricas con los fenómenos observados, en otras palabras, aprendimos de la necesidad que se tiene de lo que en metodología se llamaba operacionalizar nuestras reflexiones teóricas. Cómo interrelacionar la realidad que se observa con las reflexiones más amplias, como lo es hablar de una política educativa; en este sentido, fue valioso retomar los que en los años ochenta sustentaba Olac Fuentes Molinar (Molinar, 1984: 2-3) en “La construcción, los niveles y los agentes de la política educativa”.

A grandes rasgos, lo que Fuentes Molinar afirma es que existen tres niveles en los que se plasma la política educativa en México. El primero de ellos será el nivel del discurso que busca legitimarse, el segundo los agentes de esa política (pudiéramos llamarles los intelectuales orgánicos), y un tercer nivel que resulta en lo que es posible hacer; o sea, cómo se plasman en el aula y qué se plasma en el aula, como derivación de la política educativa.

Considero que en mi formación como Socióloga, así como existieron profesores claves, también existieron textos claves para el entendimiento e ilustración de ciertas categorías. Un ejemplo de estos fueron el realizado por Américo Saldivar (Saldivar, 1980) y el de Michael Foucault (Foucault, 1965).

En el caso del primero, en el análisis de coyuntura que llevo a cabo Saldivar, ilustró y

distinguió tanto a la burocracia política como a la burocracia sindical y el juego que estos dos bloques de poder hicieron en determinado momento.

Mi acercamiento a la antropología parte del momento mismo en que decido adoptar el método etnográfico para la investigación educativa que iniciaba, pues esta forma de investigar se desarrolló a partir de la antropología.

¿Por qué adoptar este método?

En los trabajos que he realizado me he interesado por desentrañar lo que sucede con el sujeto particular en su vida cotidiana, porque la reproducción del hombre particular es siempre reproducción de un hombre histórico, de un particular en un mundo concreto (Heller, 1977: 22)

Para Heller, el sujeto particular posee la genericidad, que no es otra cosa más que el sujeto social.

Para esta concepción el sujeto particular deviene en individuo desde el momento en que entra en contacto con la genericidad.

Desde que inicié mi trabajo como socióloga, mi interés ha sido acercarme al mundo cotidiano de los sujetos porque como lo afirma Heller:

...la vida cotidiana de los hombres nos proporciona, al nivel de los individuos particulares y en términos muy generales, una imagen de la reproducción de la sociedad respectiva, de los estratos de la sociedad. (Heller, 1977: 20)

Este planteamiento también parte de la teoría de la objetivación que sostiene que las “objetivaciones” representan distintos niveles. El primer “nivel” lo constituyen el lenguaje, el sistema de hábitos y el uso de objetos⁴.

Algunas conclusiones:

Las reflexiones emanadas de la imaginación sociológica sobre la tarea del estudioso de las ciencias sociales y las formas de lucha para lograr una revolución socialista, considerando el

⁴ Ágnes Heller distingue entre las objetivaciones genéricas en-sí y las genéricas para-sí. El arte, la religión y la ciencia pertenecen a esos otros niveles de las objetivaciones que ella denomina genéricas para-sí. (Heller, 1977: 227-237).

papel que juega el estado y sus diversas instituciones, así como el de la sociedad civil, se conjugan para ubicarnos en la responsabilidad que adquirimos como sociólogos, así como el tipo de aportaciones que podemos hacer desde nuestras trincheras, porque nos marcan la pauta de lo que pueden ser nuestras tareas como sociólogos.

Abordar la problemática educativa desde el punto de vista de la escuela como institucionalidad sociopolítica, siguiendo las concepciones gramscianas retomadas por Portantiero y los aportes de Peter Berger y Thomas Luckmann en cuanto a la construcción de los fenómenos sociales como producciones históricas de la actividad humana (Berger y Luckmann, 1968: 136), nos llevan a reflexionar y tomar conciencia de aquellos elementos que reproducimos como parte de una pertenencia a determinada cultura y ámbitos socioeconómicos, así como las posibilidades de transformar nuestra práctica cotidiana para contribuir en la transformación del medio social que nos rodean y colaborar en los cambios más amplios de nuestra sociedad.

En otras palabras, llevar a cabo lo que Sergio Zermeño (Zermeño, 1996: 120-132) plantea en *La sociedad derrotada*, y Alain Touraine (Touraine, en Zermeño, 1996: vii-xiii) rescata: la reconstrucción de actores sociales.

Sí, es necesario conocer nuestra realidad para transformarla, pero desde dónde la conocemos y hacia a dónde la transformamos es, como lo plantea Kosík, saber cómo es creada la realidad social.

Mills va a estar interesado en lo que deben ser los principios de los científicos sociales; Gramsci, como militante, estará interesado en analizar lo que constituye a los estados y cómo se da el poder. Es la política ante todo lo que deriva en organización y construcción de hegemonía.

Mientras que Mills hace una diferencia entre masas y audiencias y considera que las primeras es en lo que se ha convertido la sociedad, en una sociedad de masas, para Gramsci las masas deben de ser consideradas en su cultura y espontaneidad, es más el partido debe acercarse a éstas y partir de ellas y sus realidades para dirigir las en el sentido de guiarlas pero no de sustituirlas.

Sin duda, en nuestro quehacer sociológico, debemos retomar las aportaciones hechas por Mills, con respecto a lo que nos está dado hacer como sociólogos y, en cuanto a Gramsci, rescatar aquellos aspectos que debemos tomar en cuenta para analizar la realidad que nos rodea y cómo ubicar el problema que vamos a abordar, desde donde analizarlo.

Sobre todo, porque como sociólogos nuestros aportes estribarían en dar a conocer de

qué manera el problema que analizamos se imbrica en la conformación de una guerra de posiciones o en la construcción de la hegemonía, o de qué manera al analizar un problema podemos abordarlo desde la perspectiva de una acción contrahegemónica, y porque queda claro que somos los sujetos los que construimos la historia y por tanto podemos modificar nuestras prácticas cotidianas y participar en la transformación más amplia de la sociedad.

En el caso concreto de la educación, que es el área de estudio donde he participado, poner en claro el papel que ésta juega en la construcción de una hegemonía estatal, toda vez que las políticas educativas representan la conjugación de determinados intereses y guerra de posiciones.

SEGUNDO APARTADO

2. El Instituto Nacional de Antropología e Historia

2.1 Antecedentes

Los bienes materiales e intelectuales de una cultura conforman su patrimonio. La preservación de este patrimonio ha dado origen a formas de protección que han variado a través de la historia. Olivé Negrete y Urteaga Castro-Pozo nos dicen que:

Los bienes de la cultura pueden ser materiales o inmateriales; entre los bienes materiales se encuentran los instrumentos de trabajo, los utensilios domésticos, los vestidos, y adornos, las casas y los edificios, ya sean civiles o religiosos; los inmateriales son las instituciones, las costumbres, las tradiciones, las creencias y las ideas, que en suma integran la parte intangible de la cultura.” (Olivé y Urteaga, 1988: 7)

La necesidad de preservar estos bienes, dan origen al surgimiento de normas para su protección y resguardo, por lo que los antecedentes del instituto Nacional de Antropología e Historia están ligados a diferentes momentos históricos en los que se van estableciendo diferentes instituciones o se les da esta tarea a algunas ya existentes.

El interés que mostraron nuestros antepasados en la época prehispánica por conservar su historia esculpiendo o pintando sobre diferentes materiales podría considerarse, de acuerdo con Julio César Olivé Negrete y Augusto Urteaga Castro-Pozo (1988: 7), como los antecedentes del florecimiento de una institución como el INAH.

La primera declaratoria para conformar tal institución se da hacia finales del siglo XVI, cuando en las leyes del Consejo de Indias se establecen como Real Propiedad lo que ahora conocemos como vestigios arqueológicos, instituyendo así su protección para evitar que fueran destruidos o saqueados.

En el siglo XVIII se inicia así el resguardo y protección de la riqueza cultural prehispánica, en sitios como la Secretaría del Virreinato y posteriormente, la Real y Pontificia Universidad de México, donde se conservaron por algún tiempo el Calendario Azteca y la escultura de la Coatlicue.

Asimismo, y a instancias de la monarquía española, así como de la investigación de estudiosos de la biología, en 1790 se creó el primer Museo de Historia Natural (Olivé y

Urteaga, 1988: 8-9).

Ya desde inicios del Siglo XIX, se realizan expediciones arqueológicas en los estados de Veracruz, Oaxaca y Chiapas. Esto dio origen a la propuesta de crear una Junta de Antigüedades con el objeto de proteger los monumentos históricos (Olivé y Urteaga, 1988: 9).

Sin embargo, no fue sino hasta después de la Guerra de Independencia, en 1895, cuando se fundó el Museo Nacional Mexicano y se concretó la idea de crear una institución que tuviera como función reunir y conservar todo aquello que permitiera conocer todo lo relacionado con sus pobladores nativos, tanto de su entorno natural como el cultural: ciencias, artes y religión.

Este Museo se formó dentro de la Real y Pontificia Universidad de México y se organizó a través de dos departamentos: uno de Antigüedades, otro de Historia Natural y un Gabinete de Conservación.

Otra institución creada hacia mediados del Siglo XIX y que se interesó por proteger el patrimonio cultural, fue el Instituto de Geografía y Estadística que más tarde sería la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística. Esta Sociedad sólo contó con algunas órdenes que se dirigían a las aduanas para que no se permitiera que las antigüedades salieran del país sin permiso oficial. De acuerdo con Olivé y Urteaga (Olivé y Urteaga, 1988: 10), estas órdenes fueron refrendadas durante los gobiernos de Juárez y de Maximiliano de Habsburgo.

A fines de 1865, Maximiliano de Habsburgo ordenó que se instalara en el Palacio Nacional el Museo Público de Historia Natural, Arqueología e Historia, quedando éste directamente bajo su protección.

Sin embargo, durante el gobierno juarista (1868-1872), la encargada de vigilar los sitios y monumentos arqueológicos fue la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística. Posteriormente, en 1885, durante el régimen de Porfirio Díaz, se creó la Comisión General de Monumentos con el fin de custodiar y explorar estos sitios y monumentos. Esta Comisión dependía de la entonces existente Secretaría de Fomento, Colonización e Instrucción Pública.

A finales del Siglo XIX y principios del XX, con la intervención de personajes como Manuel Orozco y Berra, Alfredo Chavero y Francisco del Paso y Troncoso, y con las actividades propias del Museo, se dio impulso al quehacer antropológico, histórico y arqueológico. También con el apoyo de Justo Sierra, se fundaron las cátedras de

arqueología, etnografía e historia y la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Esta última con autonomía del gobierno federal.

Más adelante y debido a su crecimiento, el Museo se dividió en dos; por un lado el Museo de Historia Natural que durante muchos años conocimos como el Museo del Chopo, recinto que ahora forma parte de la UNAM.

Por otro lado, el Museo Nacional se reestructuró y lo conformaron los Departamentos de Historia, Antropología Física, Etnografía, Arte Industrial Indígena Retrospectivo y Biblioteca, así como la imprenta y talleres. En 1911, el gobierno hizo un convenio con varias universidades estadounidenses y el gobierno de ese país y también el de Prusia, para formar un centro de investigaciones dentro del Museo, que se denominó Escuela Internacional de Arqueología y Etnografía Americana.

A la par de estas instituciones, también se fueron estableciendo diversas leyes para la protección de los monumentos arqueológicos.

En 1896 se aprobó en el Congreso de la Unión la primera ley relacionada con esta materia. En esta ley se establecían los requisitos que los particulares debían cubrir para “obtener concesiones relativas a la exploración de los monumentos arqueológicos, sujetas a la vigilancia de la Inspección de Monumentos”. En 1897 se expidió una ley más completa e importante, en la que se reconocía, por primera vez en el México ya independiente, que la nación era la propietaria de los inmuebles arqueológicos, quedando la custodia tanto al gobierno federal como a los gobiernos de los estados.

Es mediante esta ley que se ordena levantar la Carta Arqueológica de la República, para identificar esta parte del patrimonio cultural (Olivé y Urteaga, 1988: 12-13).

Durante el gobierno de Huerta se expidió un reglamento mediante el que se incorporó al Museo Nacional la Inspección de Monumentos Arqueológicos y se fundó la Inspección de Monumentos Históricas. Las cátedras de arqueología, etnografía e historia se incorporaron a la Escuela de Altos Estudios que había sido fundada en 1910 por Justo Sierra.

En 1915, durante el gobierno de Venustiano Carranza, se ordena suprimir la Secretaría de la Instrucción Pública y Bellas Artes, quedando sólo el Departamento Universitario, dentro del cual estaba el Museo Nacional.

Al aprobarse la nueva Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en 1917, se ratifica la desaparición de la Secretaría de la Instrucción Pública y Bellas Artes; sin embargo, a instancias del Dr. Manuel Gamio, quien había estudiado en el Museo Nacional y en la Universidad de Columbia, se creó dentro de la Secretaría de Agricultura y Fomento una

Dirección de Estudios Arqueológicos y Etnográficos.

Esta dirección tuvo como objetivos estudiar a las poblaciones del país así como su territorio, con el fin de contribuir a mejorar las condiciones de vidas de estas poblaciones.

En 1918 esta Dirección cambió de nombre para convertirse en la Dirección de Antropología, cuyos primeros estudios se llevaron a cabo en el Valle de Teotihuacan.

En 1925, la Dirección de Antropología pasó a formar parte de la Secretaría de Educación Pública que se había fundado cuatro años antes. Esta Dirección se reorganizó en dos subdirecciones: la de Arqueología y la de Inspección General de Monumentos.

Como resultado de los cambios ocurridos en el país, hubo necesidad de promover una nueva ley de monumentos que protegiera el patrimonio cultural, así fue como en 1930 de promulgó una nueva ley al respecto. Ésta nueva ley determinó:

- La fusión de la Dirección de Arqueología y la Inspección General de Monumentos que pasaron a formar parte del Departamento de Monumentos Artísticos, Arqueológicos e Históricos de la Secretaría de Educación Pública.
- Las funciones de este nuevo Departamento serían: catalogar y proteger los monumentos y los lugares de belleza natural, de propiedad nacional, o sujetos a jurisdicción del gobierno federal, así como los monumentos ubicados en el Distrito y Territorios Federales.
- La integración de un Departamento de Museos que coordinara a los de Arqueología, Historia y Etnografía, así como los demás museos de la Secretaría de Educación Pública y las galerías de escultura y pintura.

De acuerdo con Olivé y Urteaga (Olivé y Urteaga, 1988: 16) el Departamento de Museos no llegó a organizarse, pero el de Monumentos Artísticos, Arqueológicos e Históricos se vio fortalecido con la promulgación de otra ley de monumentos, la del 27 de diciembre de 1933 y con el reglamento de esta ley, del 6 de abril de 1934. Esta normatividad permitió que este Departamento quedara como la instancia por medio de la cual la Secretaría de Educación Pública ejercía las funciones relativas al patrimonio cultural.

La nueva ley declaró que todos los monumentos arqueológicos inmuebles y los objetos que dentro de ellos se encontraran, pertenecían al dominio de la nación, e introdujo el deber, para quienes poseyeran colecciones arqueológicas privadas, de inscribirlas en una Oficina de Registro de la Propiedad Arqueológica Particular, a cargo del Departamento de Monumentos. (Olivé y Urteaga, 1988: 16).

También se creó la Comisión Consultiva de Monumentos a la que era indispensable consultar para cualquier decisión que pudiera afectar a los monumentos y estaba constituida por representantes de diversas dependencias gubernamentales y de instituciones científicas y profesionales.

Sin embargo, Olivé y Urteaga (1988: 17) consideran que las leyes de 1930 y 1933

carecían de jurisdicción para hacer efectivas sus disposiciones a nivel federal, debido a que la Constitución Política no contenía las bases necesarias para ello, aunque la última:

...permitió grandes avances en el estudio y la protección del patrimonio cultural, sobre todo después de que se organizó el Instituto Nacional de Antropología e Historia, en el año de 1939 (Olivé y Urteaga, 1988: 17).

2.2 Fundación

En 1938, el general Lázaro Cárdenas, entonces presidente de la República, presentó ante el Congreso de la Unión, la iniciativa de ley que da origen a la transformación del Departamento de Monumentos Artísticos, Arqueológicos e Históricos de la SEP en Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Esta ley provee a este nuevo Instituto de una personalidad jurídica propia que le permitió contar con mayores recursos, tanto federales como estatales y municipales, así como particulares.

Fue así que el 3 de febrero de 1939, al ser promulgada la iniciativa de ley presentada por Cárdenas, se crea el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH).

2.3 Sus funciones

En la ley de 1939 se le confieren al INAH las siguientes funciones:

1. Exploración de las zonas arqueológicas del país.
2. Vigilancia, conservación y restauración de monumentos arqueológicos, históricos y artísticos de la república, así como de los objetos que en ellos se encuentren.
3. Realización de investigaciones científicas y artísticas que interesen a la arqueología y a la historia de México, antropológicas y etnográficas, principalmente de la población indígena del país.
4. Publicación de obras relacionadas con las materias ya expuestas.
5. Las demás que las leyes de la república le confieren.

(Olivé y Urteaga, 1988: 19)

El panorama nacional a principios de los setenta se refleja también en la necesidad de cambios a la ley que regía al INAH. En 1972, el entonces director del Instituto, Dr. Guillermo Bonfil Batalla, promueve la necesidad de respaldar las funciones del INAH a nivel nacional, así que, a la par que en el Congreso de la Unión se promulga, el 28 de abril de 1972, una

nueva Ley de Monumentos, también se promueven otras reformas y la necesidad de crear en toda la república centros de permitan al INAH cumplir con las funciones encomendadas.

Lo anterior descentralizó la administración del INAH y se crearon las direcciones de Monumentos Históricos, Museos, Centros Regionales y Administración e Investigación Científica, que más tarde desaparecieron y sólo quedó la de Monumentos Históricos.

La dirección de Administración e Investigación Científica, no se concretó, pues, de acuerdo con Olivé y Urteaga (Olivé y Urteaga, 1988: 34), en 1973 la SEP creó el Centro de Investigaciones Superiores de Etnología y Antropología Social (ahora CIESAS), independiente del INAH.

El profesor Gastón García Cantú, director general del INAH DE 1976-1981, también promovió varias reformas estructurales al interior del INAH, creando nuevas direcciones y promoviendo diversas actividades que vinieron a ampliar las actividades desarrolladas por el INAH y a buscar mayores espacios de investigación y difusión cultural.

Cabe aclarar que durante la gestión del profesor García Cantú lograron consolidarse gran parte de las condiciones laborales que actualmente prevalecen en el INAH.

En 1985, durante la gestión del historiador Enrique Florescano, se dan nuevas reformas a la Ley Orgánica del INAH, después de la elaboración de un diagnóstico en donde también participaron todos los trabajadores del INAH.

Sin embargo, es necesario decir, que las funciones conferidas al INAH a través de la Ley Federal sobre Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticas e Históricas, emitida en el Diario Oficial de la Federación el 28 de abril de 1972, se mantienen en su esencia, pues mediante esta Ley, se establece el objetivo del interés social y nacional que regirá las funciones del Instituto.

De esta misma Ley se deriva la utilidad pública de la investigación, protección, conservación, restauración y recuperación de los monumentos arqueológicos e históricos y de las zonas de monumentos, funciones que desde ese entonces quedan conferidas al Instituto Nacional de Antropología e Historia.

2.4 Su estructura

Académicamente, el Instituto cuenta con cuatro grandes áreas especializadas: La Coordinación Nacional de Antropología Social, Coordinación Nacional de Arqueología,

Dirección de Estudios Históricos y Coordinación de Conservación y Restauración.

Dentro de la Coordinación Nacional de Antropología Social se encuentran comprendidas varias direcciones: Etnología y Antropología Social, Antropología Física, Etnografía, Etnohistoria y Lingüística.

De la Coordinación Nacional de Arqueología dependen también varias direcciones y departamentos: la Dirección de Salvamento Arqueológico, el Departamento de Registro Arqueológico, Arqueología Subacuática. También la Dirección de Monumentos Históricos.

El Instituto actualmente tiene a su cargo varios museos, ubicados en la Ciudad de México, entre los que se encuentran el Museo Nacional de Antropología, El Museo Nacional de Historia, el Museo de El Carmen, el Museo de Culturas, El Museo Casa de Carranza, El Museo de El Caracol, Museo del Templo Mayor.

Dada su estructura nacional, cuenta con Centros Regionales en casi todos los Estados de la República, que están a cargo tanto de museos como de zonas arqueológicas.

Existen Centros Regionales en Aguascalientes, Agsc., Estado de México, Hidalgo, Morelos, Quintana Roo, Yucatán, Veracruz, Chiapas, Michoacán, Zacatecas, Durango, Sinaloa, Sonora, Chihuahua, Coahuila, San Luis Potosí, Nayarit, Jalisco, Oaxaca, Tabasco, Guerrero, Baja California Sur y Baja California Norte, Nuevo León, Colima, Guanajuato, Tamaulipas, Querétaro y Campeche.

Cuenta también con tres escuelas: La Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) en Ciudad de México y la Escuela de Antropología en Chihuahua, así como la Escuela Nacional de Conservación Restauración y Museografía (ENCRYM), también en la Ciudad de México.

2.5 Su contexto actual

Son varios los aspectos que actualmente se conjugan para conformar el contexto en el que se encuentra la Institución y que tienen que ver con distintos niveles e intereses de la burocracia estatal y, por supuesto, no sólo de ésta sino de aquellos intereses económicos fuera de la Institución que se conjugan con grupos de poder ligados, o no, con el Instituto.

Sin duda, uno de los principales ejes que en estos momentos atraviesan esta institución es la idea de nación que el actual gobierno federal ha estado imponiendo a través de distintos medios y políticas públicas que se instauraron desde el sexenio pasado de

Vicente Fox y se siguen promoviendo por el actual de Felipe Calderón. Se ha intercambiado la idea de nación por la idea de la gran empresa. Ya no hay más nación sino empresa¹.

Consecuente con su ocupación como empresario, el presidente Fox Quezada privilegió el apoyo a los empresarios y su visión de nación se ha visto influida por el actual neoliberalismo que ha convertido al mundo en un conjunto de empresas que han desdibujado las naciones, prueba de ello es la Unión Europea, donde han desaparecido las particularidades de cada una de las monedas que existían.

Ya no habrá más colección de monedas de distintos países que solían ser para algunos viajeros una novedad y representación de la cultura con la que se habían puesto en contacto, ya fuera porque en la moneda aparecieran monumentos o personajes específicos de cada país.

Tal vez el ejemplo de las monedas se considere una frivolidad, pero es muy sintomático de lo que está sucediendo no sólo en la Unión Europea, sino en nuestro propio País. Un ejemplo con el que seguramente todos nosotros nos encontramos cotidianamente es con la proliferación de las denominadas tiendas Oxo y las Seven Eleven, que poco a poco sustituyen a las pequeñas tiendas y miscelaneas a las que acudíamos a la vuelta, en la esquina, o a un lado de nuestra casa. Esto sin tomar en cuenta lo que estos establecimientos monopólicos representan para las familias que solían sobrevivir de su pequeño negocio. Han pasado de ser propietarios a empleados (Chossodousky, 2002: 18-19)

Esta misma idea de la gran empresa se ha visto reflejada en el Instituto Nacional de Antropología e Historia, donde el ethos de la Institución ya no se ve más, desde las esferas oficiales, como la identificación y preservación de identidades a través de la investigación de las culturas originarias, o prehispánicas, así como el estudio de las que todavía se preservan y forman parte de nuestra nación. Tampoco parecen importar más los estudios históricos que nos han ido conformando como nación.

Lo que ahora importa y se promueve es todo aquello de lo cual se pueden obtener recursos económicos. El patrimonio histórico y cultural ha perdido sentido como reconocimiento de las culturas que nos precedieron, ahora lo que importa es presentarlo escenográficamente preparado para un público turista que es el objetivo a perseguir.

Un ejemplo palpable de lo antes expuesto es lo que el anterior Director General del

¹ Cfr. Claudia Herrera y Fabiola Palapa, "Calderón demanda 'generar ingreso' con la riqueza cultural". La Jornada, Cultura 5ª., martes 11 de diciembre de 2007.

INAH, el Restaurador Luciano Cedillo Álvarez modificó casi inmediatamente después de que inició su gestión: el área que antes se daba en llamar en el INAH “Paseos Culturales” ahora se denomina “Turismo Cultural”. En pocas palabras, el INAH está destinado ahora a convertirse en una gran agencia turística.

Ahora lo importante es obtener divisas y convertir el patrimonio arqueológico, antropológico e histórico en un bien de consumo.

Esto lo han percibido ya directamente algunos antropólogos y etnólogos estudiosos de fiestas ceremoniales que llevan a cabo algunos grupos en diferentes Estados de la República, y que han dado a conocer a través de diferentes foros académicos realizados, como fue el IV Congreso de Investigadores de septiembre del 2005 y los Foros sobre Reformas Constitucionales celebrados en junio del 2006 en diferentes sedes de la República Mexicana.

Por un lado, en el IV Congreso de Investigadoras, la Antropóloga Social, Lucero Morales Cano, del Centro INAH Puebla, mencionaba cómo la ceremonia de muertos que llevan a cabo los pobladores de Huaquechula, Puebla, ha ido perdiendo su sentido ceremonial y religioso y se ha convertido cada vez más en una representación derivada en espectáculo que se presenta para el turismo y ha ido perdiendo su sentido ceremonial y religioso.

En el Foro sobre Reformas Constitucionales, celebrado en el 2006, en su sede Sureste, realizado en la Ciudad de Mérida, al que asistí en mi carácter de representante sindical, escuchaba el comentario de la Etnóloga Ela Fanny Quintal, del Centro INAH Yucatán, que consideraba que el Estado, al folklorizar y concesionar el patrimonio arqueológico e histórico “está matando a la gallina de los huevos de oro”, toda vez que al dejar de lado su importancia histórica y la cosmovisión detrás de la representación material pierde todo su sentido e interés para aquellos que visitan a México de muchos otros países en búsqueda de lo auténtico y diferente, y que de paso puede ilustrarlos sobre otras cosmovisiones.

La etnóloga daba el ejemplo de lo que se ha dado en presentar como alternativa al turismo comercial, el ecoturismo, que termina haciendo de las culturas originarias en nuestro país un espectáculo que para ella tiene tintes de igualar a las culturas originarias como si estuvieran en una especie de “zoológico” en exhibición, pues lo que los dueños de las agencias promueven y presentan son las condiciones y vivienda en las que viven estos seres humanos que para el turismo terminan siendo una exhibición de lo indígena, de lo que, por

cierto, las poblaciones visitadas no obtienen ningún beneficio, de acuerdo con esta investigadora, pues los únicos beneficiados son las agencias de viajes que promueven este tipo de turismo.

Lo anterior se ha visto reflejado también en el poco apoyo que se ha asignado a la investigación, que ha visto reducido su presupuesto en todas las áreas. A principios del año 2006, el entonces Director del Instituto, manifestó que no se harían ampliaciones de presupuesto para investigación, pero que por lo menos se respetaría el presupuesto asignado en el ejercicio anterior; sin embargo, y como ya es costumbre, para septiembre de 2006, los recursos de muchos proyectos aún no llegaban a los investigadores.

Como muchas otras Instituciones Culturales, durante el sexenio de Vicente Fox Quezada (política que se mantiene en el actual gobierno de Felipe Calderón) el Instituto Nacional de Antropología e Historia ha estado bajo los embates de una política estatal que se ha caracterizado por el poco interés por apoyar a este tipo de instituciones.

Los apoyos se han desviado hacia el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CONACULTA), establecido por Decreto Presidencial desde el periodo de Salinas de Gortari.

Este Consejo ha venido duplicando algunas de las funciones asignadas al INAH y al Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA)², instituciones que han visto restringidos sus presupuestos³ en aras de privilegiar los proyectos sexenales, como lo fue en el foxismo, ejemplo de ello la Biblioteca José Vasconcelos⁴, inaugurada a toda prisa y ahora cerrada, así como introducir en algunos círculos escolares las llamadas audiobibliotecas que, según las declaraciones presidenciales, buscaban poner a la altura del primer mundo las aulas escolares.

Durante la LIX Legislatura se dieron constantes debates entre las múltiples leyes promovidas principalmente por legisladores panistas y priísta, que desde hace tiempo vienen buscando darle personalidad jurídica al CONACULTA.

La oposición a estas variedad de Leyes fue frenada por las movilizaciones y argumentos presentados ante la Cámara de Diputados, por parte de lo que se ha denominado el Sector Cultura, compuesto por los sindicatos de varias instituciones, el INAH, INBA, Radio Educación, Bibliotecas, Centro Nacional de las Artes, Grupos Artísticos e Investigadores del INAH.

² Cotejar Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Manual de Organización General. Mayo 2005.

³ Cfr. SEP INAH. 2006. Informe de Rendición de Cuentas 2000-2006. Libro Blanco. Insuficiencia Presupuestal (<www.paginah.agosto 2006)

⁴ Cfr. Inti Muñoz Santini. Palacio Legislativo de San Lázaro. Boletín de Prensa GPPRD. 23 de junio de 2005.

Asimismo, y para ser consecuente con los albazos que caracterizaron las acciones gubernamentales en el poder, el último día de actividades de la LIX Legislatura, se aprobaron modificaciones a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en varios de sus artículos, entre ellos el 73, fracción XXIV, que tiene que ver con las atribuciones del Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Las modificaciones aprobadas por el Senado transforman el carácter federal que tiene la Ley de Monumentos y Zonas Arqueológicas y Paleontológicas que se encuentran bajo resguardo del INAH.

Esta modificación, junto con otras, modifica incluso el carácter federal de otros aspectos como son el medio ambiente, la educación, la seguridad pública, salud, etc.

Lo antes expuesto deriva en la necesidad de plantear Leyes Generales que serían establecidas por cada Estado de la República.

Si bien lo anterior se escuda en la transformación de lo que algunos legisladores han denominado centralismo, en el caso del patrimonio arqueológico y antropológico, así como el paleontológico, se vería desprotegido y puesto en manos de los intereses locales, que no siempre van en el sentido de proteger el patrimonio sino ponerlo a la venta del mejor postor.

Otro aspecto importante del contexto actual del Instituto tiene que ver con el sentido que para el gobierno federal y, desafortunadamente, para el director general del INAH tiene la cultura, pues ésta es vista como un bien comercial y no un bien del que nos podemos apropiarnos y formar como seres humanos y mexicanos.

El estudio de las culturas ancestrales y las que aun viven nos ha permitido acercarnos a otras visiones de la realidad e interpretaciones, a otras cosmovisiones, entre las que actualmente se trata de rescatar el respeto que estas culturas tenían y tienen, las que aún sobreviven, por la naturaleza, esto que actualmente nos es tan necesario para prevenir y seguir existiendo en este planeta tan contaminado. La importancia de los ancianos y sus conocimientos.

La anterior concepción de nación como empresa, que ahora también se quiere imponer a nivel educativo, pues se está hablando de la escuela empresa, también se ha venido reflejando en la política de investigación.

Ahogado por su reducido presupuesto, pero rescatado por la persistente participación de sus trabajadores, el Instituto, a través de sus diferentes áreas, tanto trabajadores administrativos y técnicos como arquitectos e investigadores resiste a través de la movilización social y la difusión de toda esta problemática en diferentes medios informativos.

Sin embargo, tanto la anterior Dirección del Instituto, como la actual, consecuentes con las visiones del Gobierno Federal, han estado promoviendo e implementando la formación de lo que se ha denominado “gestores del patrimonio cultural”, puesto en torno al que han logrado aglutinar una serie de inquietudes provenientes de trabajadores que no obstante ser titulados de alguna licenciatura, maestría o incluso doctorado, se mantienen dentro del área de administrativos y técnicos y desean promoverse.

Lo anterior se ha etiquetado como “profesionalización” que si bien se considera pertinente, del lado de la Dirección General del INAH se ha concebido, por el área de investigación, como un intento por dividir las alianzas que se habían dado entre los tres delegaciones sindicales que actualmente representan diferentes áreas de sus trabajadores, y, como consecuencia, convertir al INAH en una Institución dedicada a promover la cultura como bien de consumo y no como Institución educativa.

No podría entenderse el INAH y su conformación sin tomar en cuenta la importancia que han tenido la intervención de sus sindicatos y la incidencia que éstos han tenido en el establecimiento de instancias que han dado al INAH características muy particulares con respecto a otras Instituciones de Educación Superior dentro de las que se encuentra inserto.

Ejemplo de ello son, en el área de investigación, por ejemplo, las Subcomisiones de Admisión, Escalafón y Evaluación, Becas, Año Sabático, etcétera, y la forma en que éstas funcionan, heredadas de políticas gubernamentales del “El Estado del Bienestar” y que, desde luego, frente a las políticas neoliberales han tenido diversas formas de ser socavadas.

Dentro del actual contexto del INAH también hay que considerar la necesaria interrelación que se da con otros sectores y secretarías de gobierno como son la Secretaría de Comunicaciones y Transportes (SCT), Secretaría de Turismo (SECTUR), la Comisión Federal de Electricidad (CFE) y Petroleos Mexicanos (PEMEX), así como los gobiernos estatales y municipales y organizaciones de la sociedad civil, cuyos intereses o actividades llegan a entrar en contradicción con la conservación del patrimonio arqueológicos e histórico.

TERCER APARTADO

3. La Dirección de Etnología y Antropología Social (DEAS)

Esta Dirección, junto con las direcciones de lingüística, etnohistoria, etnografía, antropología física y antropología social conforman la Coordinación Nacional de Antropología, cuya actual titular es la Mtra. Gloria Artis Mercadet.

La profesora Gloria Artis ha coordinado esta área durante dos periodos sexenales en los que ha promovido la difusión del trabajo antropológico y arqueológico a través de la revista Diario de Campo que, no obstante contar con poco presupuesto, ya cumplió nueve años de vida. De igual manera se ha interesado en la formación y actualización de todo el personal de investigación y docencia del INAH, instrumentando diversos diplomados que también están abiertos a otras instituciones y público interesado en las temáticas abordadas por éstos.

Entre sus experiencias de dirección está, asimismo, haber dirigido durante un periodo (tres años) la Escuela Nacional de Antropología e Historia.

A diferencia de las otras direcciones que se encuentran dentro del Museo Nacional de Antropología, la DEAS está alojada en el recinto del Museo de El Carmen, ubicado en la Colonia San Angel de la Ciudad de México.

El Museo de El Carmen es una edificación del Siglo XVI que albergó a la Orden de Los Carmelitas. En años recientes ha ampliado sus espacios al recuperar parte de lo que fueron sus límites territoriales para dar vida a la denominada Casa Novohispana. Su dirección y administración son independientes de la DEAS.

El área que ocupa la Dirección de Etnología y Antropología Social fueron, en su mayoría, los espacios habitados por los monjes carmelitas que se conocen como celdas y que se encuentran en la parte superior del museo.

Como ya se mencionó su dirección y administración es independiente del Museo de El Carmen.

3.1 Sus antecedentes:

En sus inicios, la DEAS fue uno de los principales departamentos, pues comprendía muchas de las especialidades que más tarde se organizaron como departamentos independientes, a medida que se fueron conformando los centros regionales y se diferenciaron aún más las actividades de la antropología. En 1972 nace como departamento independiente, al fragmentarse lo que había sido la Dirección y el Departamento de Investigaciones Antropológicas que se había formado en 1954 (Olivé y Urteaga, 1988: 35)

3.2 Su estructura académico-administrativa

Es importante mencionar que esta Dirección, al igual que otros centros de Trabajo del INAH, como lo son la ENAH y la Dirección de Estudios Históricos, se rige por un Reglamento Interno elaborado por su Asamblea General.

De acuerdo a este Reglamento Interno, la Asamblea General se integra por todos los trabajadores de la Dirección, tanto administrativos como académicos y es la máxima autoridad de decisión para los mismos.

Su organización académico administrativa ha quedado establecida en su Reglamento y de ahí se derivan las distintas atribuciones y funciones que tienen tanto la Asamblea General como la Dirección, la Subdirección Académica, el Consejo Académico, las Áreas y los Seminarios, que son las instancias que la conforman, así como la parte administrativa.

A diferencia de la Asamblea General que está integrada por todos los trabajadores de la DEAS, existe también la Asamblea de Investigadores, donde se discuten y acuerdan aquellos temas relacionados únicamente con el área de investigación, como son los que tienen que ver con las áreas y los seminarios, los proyectos de investigación, la conformación de nuevas áreas, etcétera.

En este Centro de Trabajo la Dirección se elige a través de una terna propuesta por todos sus trabajadores, de la que el Director General del INAH elige a uno.

La actual directora de la DEAS es la Mtra. María Elena Morales Anduaga y la Subdirección Académica, a cargo de la Historiadora Leticia Rojas.

La trayectoria de María Elena Morales Anduaga dentro del INAH se ha distinguido por su participación sindical desde los años setenta y su contribución a las conquistas laborales que se dieron desde ese tiempo, así como sus posturas críticas e independientes, a pesar de haber ocupado el cargo de directora de la DEAS por dos periodos anteriores y el presente.

Sus posturas críticas han sido refrendadas en este periodo ya que ante la imposición de los “profesionistas gestores del patrimonio cultural”, cuyas actividades amenazan con invadir la materia de trabajo de los investigadores, se mantuvo firme al negarse a firmar el cambio de puesto del “gestor” a su cargo, lo que desde luego le ha valido ser apartada de algunas actividades que la Dirección General del INAH ha llevado a cabo.

La DEAS está organizada por distintas áreas académicas: Antropología Médica, Patrimonio Cultural e Historia, Identidad y Cultura, Multiculturalidad, Identidad y Movimientos Sociales, Estructura Agraria y Movimientos Campesinos, Cuestión Nacional, Chicanos y Fronteras, Etnología de lo Simbólico, Historia y Regiones, Historia y Antropología del Trabajo, Historia y Ciudades y Cultura y Vida Cotidiana.

Existe un Consejo Académico constituido por la Dirección de la DEAS, la Subdirección Académica y un representante de cada una de las áreas académicas que conforman la Dirección.

También existe un área administrativa, en la que hay un administrador, tres secretarías de base y una contratada, así como un asesor educativo que apoya nuestra labor académica con corrección de estilo, un chofer, un dibujante y ayudantes de investigador que varían en número según los términos en que se hayan aprobado los diferentes proyectos.

En seguida se enlistan los 30 proyectos que actualmente están autorizados; algunos de ellos son individuales y otros colectivos.

Investigaciones:

| Nombre | Fase | Tipo | Nombre | fase | Tipo |
|--|------|------------|---|------|------------|
| Identidad y religión | | colectivo | Vejez y cultura | | Colectivo |
| La educación: factor fundamental en los procesos de cambio entre los huicholes | | individual | La migración indígena a la Zona Metropolitana de la Ciudad de México a finales del siglo XX | | Individual |
| Forma y Especialidad como funciones sónicas de las ofrendas | | individual | Excedente precapitalista, definición en la sociedad prehispánica | II | Individual |
| Violencia en la Frontera Norte de | | individual | Historia de la medicina | | Individual |

| | | | | | |
|--|-----|------------|---|-----|--------------------------------|
| México | | | homeopática en México. Siglos XIX y XX | | |
| Historia de la Antropología en el Noroeste de México | | individual | Autonomía multicultural: una condición indispensable para el desarrollo sustentable | | Individual |
| Factores de la transformación y percepción del patrimonio cultural en México | | individual | Proyecto de investigación antropológica Cerro de la Estrella, Iztapalapa, D. F. | | colectivo e interdisciplinario |
| La participación de la familia campesina en la conservación de la agrobiodiversidad | II | individual | Estudio sobre la presencia afroestmista en México. | VI | individual |
| Las poblaciones indígenas de México. Una perspectiva nacional | III | individual | Patrimonio Cultural, Historia e Identidades en el Estado de Michoacán | | individual |
| Los campesinos y el estado mexicano. Migración indocumentada a Estado Unidos, el caso veracruzano | III | colectivo | Historia de la Antropología Mexicana | III | individual |
| El Área del Libre Comercio de las Américas (ALCA) y la Nueva Seguridad Regional Hemisférica | | individual | Cultura y política en la actualidad latinoamericana. | | individual |
| | | individual | Aportes críticos y nuevas problemáticas en un mundo globalizado | | individual |
| Mujeres de origen africano y sociedad virreinal en la Ciudad de México. Siglos XVII y XVIII, su representación cultural y manifestaciones artísticas | III | individual | Cambios en el patrimonio cultural de los mineros | | individual |
| Catalogación del Archivo Virve Piho | | individual | El Ateneo | | individual |
| Enfermedad y medicina, vida y muerte en México. La relación de lo sagrado con la enfermedad | II | individual | Chicómstoc | | individual |

| | | | | | |
|--|--|------------|---|-----|--|
| Historia de la región centro norte de Veracruz | | individual | El curanderismo popular en el estado de Chihuahua. Estudio de casos | | |
| Antecedentes tecnológicos en el curtido de pieles: antiguos curtidores del Barrio Arriba de León | | individual | Migrantes Indígenas en la Ciudad. El caso otomí. | III | |

Seminarios:

Aparte de los proyectos arriba mencionados, existen los siguientes seminarios:

1. Seminario permanente de Iconografía
2. Seminario de Estudios Afromexicanos
3. Seminario sobre Mito y Religión en la Antropología y en Psicoanálisis
4. Seminario permanente de Estudios de Personas Menores de Edad
5. Seminario de Historia, Filosofía y Sociología de la Antropología Mexicana
6. Seminario permanente de Estudios Chicanos y de Fronteras

Estos seis seminarios, algunos de ellos permanentes, se han venido realizando a través de varios años, como es el de Estudios Chicanos y Fronteras que recién celebró sus 25 años, así como el de Estudios de Personas Menores de Edad que se ha mantenido a lo largo de 13 años.

También los de Iconografía, Mito y Religión en la Antropología y en Psicoanálisis y el de Filosofía y Sociología de la Antropología Mexicana han mantenido sus actividades por más de diez años. El de más reciente formación, con una antigüedad de aproximadamente cuatro años, es el de Estudios Afromexicanos.

Todos estos seminarios, a excepción de Estudios Chicanos y Frontera, que sesiona una vez por semana, se reúnen mensualmente conforme al programa anual que cada uno de ellos haya desarrollado.

En cada sesión se presenta uno o dos conferencistas y posteriormente se abre la participación a los asistentes, ya sea con sus contribuciones o preguntas sobre los temas expuestos.

A estos seminarios asisten tanto investigadores de diferentes áreas del INAH como de

otras instituciones y personas interesadas en la temática.

La mayoría de ellos cuenta con presupuesto asignado para su realización y por lo regular una vez al año organizan una jornada académica sobre alguna temática específica, por uno o varios días.

Es común que esta forma de difundir el conocimiento también se acompañe de una o varias publicaciones, bien sea en forma de artículos, ensayos o memorias sobre los eventos realizados.

En estos seminarios también se presentan avances de investigaciones que se estén llevando a cabo sobre la temática o trabajos de tesis desde licenciatura hasta doctorado, lo que permite el intercambio de opiniones y enriquecimiento de los trabajos.

A través de los seminarios también se cumple con lo establecido en el Reglamento Interno de la DEAS, en cuanto a sus principios, que a la letra dicen:

ARTÍCULO 3

La DEAS está constituida por el personal de investigación científica, técnico y administrativo adscrito a la misma, de acuerdo con la organización estipulada en el presente reglamento.

ARTÍCULO 4

Desarrollará el conocimiento científico de la realidad nacional desde la perspectiva de la Etnología y la Antropología Social, para contribuir a la comprensión y solución de los problemas socioculturales, con la finalidad de fortalecer y enriquecer nuestra identidad y pluralidad cultural, según lo establecido en la fracción II del Art. 2do, de la Ley Orgánica del INAH.

ARTÍCULO 5

Estudiará problemas concretos y socialmente relevantes para el país, con rigor científico y profundidad histórica, para comprender y explicar la realidad actual y proponer soluciones a esos problemas, según el artículo 2do, fracciones VII y X de la Ley Orgánica del INAH.

Difundirá los resultados de las investigaciones entre la comunidad científica y la población de acuerdo al artículo 2do, fracción XVI de la Ley Orgánica del INAH.

Aplicará los conocimientos adquiridos de la investigación científica, en la formación de nuevos profesionistas en la materia de su competencia.

Investigará, identificará, recuperará y protegerá las tradiciones, las historias orales y los usos y costumbres, como herencia viva de la capacidad creadora y de la sensibilidad de todos los pueblos y grupos sociales del país, acorde con lo establecido en el artículo 2do, fracción X de la Ley Orgánica del INAH.

Promoverá la superación técnica y académica del personal de la DEAS.

Promoverá la investigación colectiva y multidisciplinaria al interior de la DEAS.

Impulsará y/o coordinará investigaciones multidisciplinarias e interdisciplinarias con otras dependencias del INAH y con otras instituciones.

Proporcionará asesoría a otras instituciones públicas y privadas, a grupos y organizaciones sociales sobre problemas relacionados con la Etnología y la Antropología Social.

3.3 Sus funciones

En su ARTÍCULO 6 del Reglamento Interno de la Dirección de Etnología y Antropología Social, se establecen las funciones de la DEAS, que a continuación se transcriben:

- a) Contribuir al enriquecimiento teórico y metodológico de la Etnología Antropología Social.
- b) Promover la formación y capacitación de recursos humanos en la investigación antropológica.
- c) Proporcionar asesoría a otras instituciones públicas y privadas, a grupos y organizaciones sociales en problemas relacionados con la Etnología y la Antropología Social.
- d) Promover la divulgación y generalización del conocimiento científico en estas materias.
- e) Promover la vinculación de la investigación y la docencia.

3.4 Su contexto actual

Esta Dirección, padece los problemas que aquejan a la Institución, como son la falta de espacios adecuados para el desempeño de sus actividades, falta de presupuesto suficiente para que los investigadores lleven a cabo sus investigaciones, pues en la mayoría de los casos los recursos solicitados por los investigadores son recortados, en ocasiones, hasta a una cuarta parte de lo solicitado.

A partir de la irrupción de los tecnócratas en el poder gubernamental y agravado desde que los panistas subieron al poder, el quehacer de los científicos sociales ha querido encajonarse en las prácticas menesterosas de la numerología. Toda producción social debe obedecer a un número o los que la administración pública ha dado en llamar “unidad de medida” (todo trabajo que se desarrolle debe caer en cualquiera de las categorías que se denominan unidad de medida, como pueden ser artículos, ensayos, en fin, algo que pueda ser numerado). Se pretende desviar a las ciencias sociales única y exclusivamente por la vía de lo cuantitativo, incluso se ha llegado a solicitar el número de asistentes a una conferencia para que ésta pueda ser evaluada.

La exigencia de la transparencia ha sido el pretexto ideal que los tecnócratas han encontrado para encasillar el quehacer científico social en sus visiones reduccionistas

pretendidamente alejadas de “toda ideología”.

De igual manera, como lo plantean Sylvie Didou (Didou, 2006: 11-25) y Eduardo Remedi (Remedi, 2006: 61-88), las actividades de la investigación y los compromisos de los investigadores que trabajamos en la DEAS se han ido ciñendo, cada vez más, a los parámetros marcados por los lineamientos de evaluación externos, a través de CONACYT, e internos con los llamados “Estímulos a la productividad” que se adquieren dentro de la Institución.

Estamos más concentrados en desarrollar todo aquello que sabemos nos va a recompensar en determinado número de puntos que en cuáles serían los beneficios de nuestro trabajo, o las aportaciones que éste puede hacer al conocimiento y a la sociedad.

Esto ha llevado también a disminuir la participación colectiva en la discusión de temas del orden académico y del laboral.

En el INAH se cuenta con un programa de estímulos que parte de una bolsa de recursos monetarios restringida y sólo puede darse a un 30% de los que concursan para conseguirlos, lo que ha derivado en el descontento y apatía por parte de muchos investigadores quienes, a pesar de tener en su haber la producción académica para concursar, han dejado de hacerlo, pues las evaluaciones para estos estímulos no cuentan con criterios definidos sino que cada dos años varían y en muchas ocasiones se restan puntos a trabajos que en otros momentos han tenido otra valoración, sin que se den las explicaciones pertinentes.

Para muchos de nosotros, como científicos sociales, el panorama tanto internacional como nacional, como fue la caída del socialismo y la llegada de la derecha al poder, después de años de lucha sindical y por la democracia en nuestro país, y el desdibujamiento de la izquierda, nos ha llevado a la pérdida de sentido o de una orientación clara hacia donde dirigir nuestro trabajo y poder rebasar una postura puramente academisista.

Uno de los problemas a que nos enfrentaremos en la DEAS en el corto plazo, junto con las otras direcciones que conforman a la Coordinación Nacional de Antropología, es el ofrecimiento que se ha venido haciendo desde hace tres gestiones, por parte de la dirección general y la coordinación para reunirnos en un solo edificio en el sur de la ciudad.

La oferta es muy tentadora, pues se pretende que mejoremos nuestras actuales condiciones laborales, haya mayor comunicación entre las especialidades y se reduzcan los gastos de administración; sin embargo, esta propuesta ha producido acaloradas discusiones dentro de cada una de las especialidades y entre ellas, pues no sólo implica el

desplazamiento de todos aquellos que han escogido vivir cerca de su actual centro de trabajo, sino ha dado pie para reflexionar sobre cuáles son los verdaderos motivos e intereses que mueven a estos cambios.

Se ha tenido como experiencia el traslado de la Dirección de Estudios Históricos a un edificio que intentó mejorar las condiciones laborales de los investigadores; sin embargo, como contraparte, se modificaron los usos de los espacios que ocupaba esta dirección en el Castillo de Chapultepec, donde durante el sexenio foxista se vió convertido en sala de conciertos de élite, como fue la presentación del cantante Elton John y el alquiler del espacio para la celebración de eventos de empresas privadas.

Por parte de las direcciones encabezadas por Sergio Raúl Arroyo, Luciano Cedillo y el actual director, Alfonso de Maria y Campos, se ha querido justificar este giro en las actividades del Museo por la necesidad que tiene el INAH de allegarse recursos debido al escaso presupuesto que la federación le ha venido asignando.

Desde luego que los investigadores, en conjunto, deseamos tener mejores instalaciones y más apropiadas para el trabajo que hacemos, pero nos preocupa, por ejemplo, las declaraciones e insistencia del director del INAH, Alfonso de Maria y Campos, en el sentido de querer convertir al área de investigación y docencia en verdaderos cláustros de la más alta calidad académica.

Tampoco nos oponemos al interés que el director tenga en mejorar la calidad académica, sólo que la conformación de cláustros poco tiene que ver con las transformaciones del quehacer de las ciencias sociales y sus compromisos con la sociedad, que le confieren su especificidad y el devenir histórico como fueron la Revolución Francesa, las guerras de la Independencia, la Revolución Mexicana y los movimientos del 68 para el caso de México.

Es importante también mencionar como parte del contexto que vive la DEAS, la falta de espacios y creación de nuevas plazas que le permitan ir formando nuevos investigadores que en un futuro no muy lejano, cinco o diez años, se tendrá que ver en la necesidad de hacer, pues si bien a nivel general el promedio de edad de nuestra área en el INAH era, hace 6 años, 55 años, en la DEAS, en lo particular, de los 42 investigadores, aproximadamente 13 de ellos están entre los sesenta y más de setenta años, 23 entre los 50 y 60 años, de los restantes, 3 son mayores de 40 y los tres más jóvenes están cercanos a los 40.

Por otro lado, la DEAS es un centro de trabajo que se caracteriza por contar con miembros activos e interesados tanto en el acontecer de esta dirección como en la

Institución.

Como resultado de esta participación y de sus formas de organización democráticas, a inicios de 2004, al iniciarse un cambio de directora, la asamblea de investigadores elaboró un Plan de Trabajo para esta dirección, que regiría de ese año y hasta 2007, ya que la dirección se mantiene durante tres años.

Cabe aclarar que este Plan de Trabajo se mantendrá, quizás, por tres años más, toda vez que la actual directora fue reelecta por la Asamblea General del la DEAS y ratificada por la dirección general del INAH¹.

La redacción de este Plan de Trabajo estuvo a cargo de las investigadoras Carmen Morales, Silvia Ortiz, Mechthild Rutsch y Laura Corona.

Se hicieron las siguientes consideraciones sobre la política de investigación:

“La mayoría de los investigadores consideró posible y necesario discutir la política de investigación de la DEAS.

Entre los factores que la definen están: la situación nacional, la función y atributos del INAH en el contexto actual y el cómo pueden profundizarse sus tareas ante este panorama.

Entre los aspectos a abordar para proponer esa política estuvieron:

- a) Retomar lo que dice la propia normatividad del INAH, pero dando un contenido más concreto a lo que significa investigar con calidad académica, establecer un compromiso con la sociedad y llevar a cabo proyectos conjuntos como forma de organización del trabajo.
- b) Se dieron varios ejemplos de cómo sí existe una política de investigación para la etnología y antropología social que se hace en el INAH y se propuso hacerla explícita y plantear proposiciones al respecto.
- c) Se propusieron como objetivos de la política de investigación a llevarse a cabo en esta Dirección:
 - Que se hagan explícitos los objetivos de la investigación en cuanto a relevancia académica y compromiso social.
 - Que sea una meta la calidad científica de las investigaciones, para lo cual debe contarse con capacitación y asesorías a los investigadores.
 - Que se logre una interlocución con otras comunidades académicas nacionales e internacionales.
 - Incidir en la realidad social en la que se inserta la DEAS en un sentido progresivo, a través de una amplia difusión y divulgación de la investigación que aquí se lleva a cabo. Esta difusión sería a través de publicaciones, exposiciones, ciclos de conferencias, programas de radio y televisión, la página web del INAH, entrevistas de prensa, etc.
 - Supeditar la gestión y seguimiento administrativos a los objetivos y metas académicas.
 - Presionar para mejorar los estímulos que incluyan actividades de difusión y participación social, para lo cual se harán llegar las propuestas a las instancias

¹ Hasta ahora se mantiene el mismo Plan de Trabajo, pero actualmente la DEAS se encuentra en proceso de nombrar una nueva dirección.

pertinentes para su aprobación.

- Fortalecer las formas organizativas de las áreas y seminarios.
- Que el Consejo Académico funcione como una instancia de organización académica y entre las funciones que tendría que llevar a cabo están:
 - Acordar formas de evaluación de los proyectos y de sus resultados
 - Coadyuvar con criterios para otorgar recursos a los proyectos, en función de metas y objetivos y dar un seguimiento a los mismos.
 - Que se cuente con espacios de integración académica a los que se invite a participar a alumnos y maestros de la ENAH y a integrantes de otros centros de trabajo.
 - Ofrecer formación de recursos humanos a distintos niveles, dirigida a estudiantes de centros académicos afines. Esta formación incluiría servicio social, participación en talleres, seminarios y proyectos, asesoría a programas de estudio e impartición de cursos formales.

Con estas consideraciones, los OBJETIVOS GENERALES de la Dirección durante los próximos años serán:

1. El fortalecimiento de las formas de organización y de las actividades académicas de la DEAS y el cumplimiento de su Reglamento Interno.
2. Mejorar la comunicación entre los investigadores.
3. Lograr una amplia difusión y divulgación de nuestras actividades.
4. Mejorar condiciones de trabajo, viáticos y formas de comprobar.
5. Supeditar la gestión y seguimientos administrativos a la investigación.

OBJETIVOS PARTICULARES Y OPERATIVIDAD:

- A. Las áreas y sus integrantes se comprometen a contribuir con lo requerido para llevar a cabo trabajos de alta calidad científica y participar activamente en la recreación de la comunicación y vida académica de la DEAS.
- B. Los Consejos Académicos deben llevarse a cabo con toda puntualidad y oportunidad, en fecha preestablecida que será respetada por la Dirección.
- C. Los coordinadores de área deberán informar mensualmente al Consejo de las actividades de sus miembros, congresos en los que participan, seminarios, etc., comprometiéndose así a contribuir para superar el aislamiento entre investigadores y áreas. Esta información se publicará por Internet mediante la lista y Boletín por crearse (cfr. Abajo) y al cual deberán contribuir también los coordinadores de Seminarios y Talleres.
- D. El Consejo dictaminará en aquellos casos de áreas que no se reúnen o que no dan cuenta de sus actividades, así como sobre los investigadores que no están adscritos a ningún área.
- E. Se pondrán dos secretarías como apoyo a la Subdirección, una para encargarse de tareas rutinarias y, otra para las actividades de comunicación y difusión ya mencionadas.

Comunicación

- A. A muy corto plazo se creará una lista de los e-mails de los integrantes de la DEAS, la cual estará a cargo de la Subdirección y que será actualizada periódicamente. La finalidad es informar de las actividades que se llevan a cabo en la Dirección y enviar el Boletín.
- B. A mediano y largo plazo, la Dirección junto con la Subdirección y las áreas se encargará de crear una página electrónica en forma de Boletín, con secciones estructuradas, en las que se anuncien los objetivos y metas de las investigaciones y sus actividades.
- C. Dicha página o Boletín servirá para dar a conocer hacia el exterior las actividades de los

integrantes de la DEAS.

- D. Sobre esto último, se hizo hincapié en que deben establecerse vínculos más orgánicos con los centros de docencia del INAH, los centros regionales y otras instituciones nacionales y extranjeras.
- E. Se establecerán relaciones con los medios de comunicación: radio, prensa, televisión, etc. Para difundir nuestro trabajo.

Funciones de la Dirección

Las funciones prioritarias de la próxima Dirección deberán ser:

- Mostrar una vocación de servicio a la comunidad de la DEAS y capacidad de gestión.
- Elaborar un diagnóstico del funcionamiento de la DEAS que incluya las inconformidades existentes.
- Exigirnos compromiso y responsabilidad para cumplir los objetivos y el programa de trabajo que se apruebe para el periodo 2004-2007.
- Negociar los presupuestos a tiempo y en el monto adecuado. En los casos en que los montos y tiempos indicados no se cumplan, la Dirección deberá informar adecuada y oportunamente sobre las gestiones realizadas.
- Cumplir la normatividad en la contratación de personal.
- Fomentar el reingreso de los Seminarios que han salido de la DEAS por la incompetencia de administraciones pasadas, así como apoyar a los seminarios y talleres existentes.
- Fomentar condiciones mínimas que proporcionen un ambiente agradable para las juntas colectivas y de trabajo (por ejemplo organizar cooperaciones para café, galletas, mayor distribución de plantas, etc.).
- Fomentar capacitación para el personal administrativo y una atmósfera de mejor entendimiento entre éstos y los investigadores.
- Cuidar del funcionamiento adecuado de la infraestructura de la oficina, por ejemplo: el teléfono y las líneas que permiten comunicarse desde los cubículos, la fotocopidora, las computadoras, los vehículos, grabadoras, cámaras digitales y manuales.
- Planear uno o dos eventos al año en los que los miembros de la DEAS discutan los asuntos arriba mencionados en relación con el patrimonio cultural y la política de investigación. A partir de esa discusión, aclarar la posición de la DEAS ante la problemática del patrimonio cultural.
- Enfocarse a la discusión de la temática del patrimonio intangible, a fin de instalar el diálogo con otras instituciones nacionales y extranjeras.
- Fortalecer las instancias de discusión ya existentes y retomar los trabajos previos que se han llevado a cabo en seminarios, talleres, coloquios, etc.
- Organizar diplomados y cursos referentes a estas temáticas, a dos niveles: público en general y especialistas.
- Organizar diplomado de la DEAS en Etnología y Antropología Social.
- Fomentar la elaboración de la memoria histórica de la DEAS, para lo cual se llevarán a cabo las siguientes tareas:
 - Reunir los documentos con los que contamos todos los integrantes de esta Dirección.
 - Organizar por fechas estos documentos, separando las memorias y cuadernos de trabajo, de las reflexiones, propuestas organizativas y programas de diferentes directores.
 - Una vez realizada la reunión y clasificación de documentos se determinará si para elaborar la historia de la DEAS se forma una Comisión, se elabora un anteproyecto a partir del cual se pida la contratación de un investigador o se elaboren narrativas

- individuales o por grupos de investigadores.
- Formar el centro de documentación de la DEAS, el cual incluirá artículos, libros, fotografía, fichas de trabajo y otros materiales de los investigadores. Para ello se requerirá un proyecto específico y recursos idóneos tales como espacio, tecnología para manejo de materiales fotográficos, etc.

Como podrá apreciarse, son múltiples las inquietudes y demandas que se establecen en este programa de trabajo en el que también se dejan ver las preocupaciones que actualmente se tienen en esta Dirección, así como los planes a corto, mediano y largo plazo que desde luego implican la organización y participación de todos sus miembros aunque ésta no siempre se da.

CUARTO APARTADO

4. El Trabajo profesional como Socióloga.

PRIMERA PARTE

En abril de 1983 egresé de la ENEP Acatlán de la licenciatura en Sociología y al mismo tiempo de la actividad académica que venía desempeñando como Profesora de Asignatura “A” en Inglés, en el Centro de Idiomas de esta misma Escuela, ahora convertida en Facultad.

Antecede a mi ingreso en la carrera de Sociología lo que denominaré mi formación académico – política en la Preparatoria Popular plantel Tacuba.

Me parece importante mencionar lo anterior toda vez que mi primer encuentro con una perspectiva crítica del gobierno y la sociedad se iniciaron en aquellos años.

Asimismo, la decisión de ingresar a la carrera de Sociología también tiene sus antecedentes en mi estancia en Inglaterra durante casi tres años en los que aparte de los cursos de inglés tuve oportunidad de asistir a un curso de Sociología como parte de un programa de educación permanente para adultos en el Collage of Arts and Technology, en Cambridge, Inglaterra, en el que se podían elegir materias suelta en las que se estuviera interesado.

En este curso de Sociología al que asistí, llamó mi atención un aspecto que en su momento me hizo darme cuenta del tipo de país en el que me encontraba. Uno, que a pesar de que, en apariencia, la conformación del grupo asistente era tan variada en cuanto nacionalidades, edades y status sociales y no obstante que el profesor que inició el curso manifestaba su descontento por los sucesos a nivel mundial que estaban ocurriendo, no había ninguna manifestación de adhesión a sus posturas críticas, por parte de los estudiantes del grupo. Esta situación me sorprendía muchísimo, hasta que caí en la cuenta de que no me encontraba asistiendo a una clase en un país del llamado Tercer Mundo, sino estaba justo en un país considerado como una de las grandes potencias mundiales y que no podía esperar ninguna manifestación de esta naturaleza ya que los afectados, supuestamente, no se encontraban en ese salón de clase.

Pasadas las dos o tres primeras sesiones de este curso de Sociología, la clase se le

asignó a otra profesora. A decir verdad, no recuerdo las razones que dieron, o si las dieron, para el cambio de profesor. Se me ocurrió pensar, en aquel tiempo, que seguramente se había debido a las posturas críticas del profesor, aunque también me parece recordar una cierta actitud de agresión hacia el grupo.

De cualquier manera, y según recuerdo, fue al regresar de algún periodo vacacional cuando nos encontramos con una profesora con una actitud muy distinta hacia el grupo, de amabilidad y cordialidad.

La exposición de las clases de esta profesora se basó en presentarnos diversos trabajos que se venían desarrollando tanto en la sociología del trabajo como en sociología de la educación; así fue como por primera vez supe de los trabajos que se estaban realizando al nivel de observaciones en el aula. Desde entonces me pareció fascinante todo lo que se podía desprender de la observación directa, pues los resultados de uno de los trabajos presentados, realizado en una escuela ubicada en un barrio marginal de Londres me parecía que me hablaba de mi misma y las dificultades y/o discriminaciones de que yo me pude haber sentido objeto cuando había cursado la secundaria.

Era, en otras palabras, la aplicación de la etnografía en la investigación educativa, que años más tarde se adoptaría en México, principalmente, en el Departamento de Investigación Educativa (DIE) de uno de los Centros de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

Desafortunadamente, en ese tiempo no contaba con la formación suficiente ni los conocimientos metodológicos como para lograr aprehender todo aquello que me parecía una forma magnífica de llegar “al meollo del asunto” en algunos de problemas que se viven en el aula y nos permiten conocer parte de su origen.

Es por eso, como se verá más adelante, que al decidirme investigar sobre la secundaria y sus contenidos sociales, así como reencontrarme con esta metodología, opté por el método cualitativo llevado a cabo mediante observaciones en el aula.

Aparte de la formación general en temas de economía, política, historia y metodología como estudiante de la carrera de Sociología, sobresalen el Taller de Investigación Interdisciplinaria y el Seminario de Preespecialización en Problemas Educativos, (impartidos por la Profesora Olga Pisani), a través de los que considero se buscaba reflexionar directamente sobre el acontecer político del momento que se estaba viviendo y la relación que guardaba con respecto a la educación y aspectos que tenían que ver con nuestro entorno social y económico tanto como individuos, así como sujetos

inmersos en una sociedad con determinadas características.

Lo anterior no sólo nos llevaba a tomar una postura frente a lo que se reflexionaba sino a actuar en consecuencia.

De la bibliografía cubierta en ese período sobresalen, por lo que representaron posteriormente para la elección de la metodología empleada en las investigaciones realizadas, La microfísica del poder de Michael Foucault (1965); Los usos de Gramsci de Juan Carlos Portanteiro (1981); Américo Saldivar (1980), y otros escritos relacionados con categorías desarrolladas por Gramsci como puede ser el trabajo de Chantal Mouffe (Mouffe, 1978).

En mayo de 1983 ingresé al Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), donde hasta hoy continúo laborando y he desarrollado diversas actividades, primero como Asesor Educativo y posteriormente, a partir de 1991, como Profesora-Investigadora en el área de Etnología y Antropología Social.

4.1 Asesor Educativo:

De mayo de 1983 a junio de 1987 me desempeñé como Asesora Educativa en el Sistema de Enseñanza Abierta que se llevaba a cabo en la Unidad de Servicios de Educación Básica (USEB), derivada de los denominados CEBA's (Centros de Educación Básica) que existieron en esa época en diferentes dependencias gubernamentales, tales como el INAH.

Objetivos:

El objetivo de estos Centros y Unidades de Servicios de Educación Básica era, en caso de necesitarse, alfabetizar y también impartir primaria, secundaria y preparatoria abierta, si así era requerido, en las instituciones del gobierno federal.

En lo personal representó continuar trabajando después de haber sido informada que en el Departamento de Lenguas Extranjeras, de la en ese entonces ENEP Acatlán, no se me contrataría para el nuevo semestre.

Metodología:

Los Programas y Planes de estudio estaban basados en los libros de texto del Sistema de Preparatoria Abierta diseñado por el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE) del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. La mayoría de las materias contaban con un libro de texto y un cuaderno de trabajo. En el primero se encontraban las explicaciones y temas a tratar y en el segundo aparecían ejercicios para repasar o ejercitar los temas.

El trabajo académico consistía en impartir asesorías diarias en los centros de trabajo del INAH donde se hubieran conformado grupos de los diferentes niveles. Las asesorías tenían una duración de hora y media diaria a la semana para cada asignatura de que constaban los programas. En el caso de la enseñanza del idioma inglés, éste sólo se impartía en preparatoria.

Una vez impartida la asesoría, los asesores nos concentrábamos en la Unidad de Servicios de Educación Básica que se ubicaba en la calle de Colima, en la colonia Roma, para la elaboración de materiales didácticos así como evaluaciones o ejercicios que apoyaran nuestras labores frente a grupo.

Desarrollo

Estos cursos estaban dirigidos a los trabajadores de estas dependencias y de ser posible también a sus familiares, como fue el caso del INAH.

Es importante destacar que las asesorías no eran individuales sino, para el caso de inglés, por ejemplo, que era la materia impartida por la autora del presente Trabajo Profesional, era en realidad una clase frente a grupo durante la que se exponía el tema a tratar. El plan de estudios de esta asignatura estaba dirigido a desarrollar en los estudiantes las cuatro habilidades de la lengua: producción oral y escrita, así como comprensión auditiva y comprensión de lectura; sin embargo, el tiempo dedicado a la asesoría no daba lugar a que se pudieran abarcar estas cuatro habilidades, sino que el peso se centraba en la explicación de las estructuras gramaticales y su práctica, pues a través de los estudiantes se sabía que los exámenes se concentraban en evaluar este aspecto.

Una preocupación central, específicamente en el caso de la preparatoria, era la cantidad de veces que los estudiantes tenían que presentar los exámenes. Éstos eran diseñados desde las oficinas centrales encargadas del Sistema Abierto. Los asesores diseñábamos exámenes de entrenamiento pero en realidad no teníamos acceso al tipo de examen que nuestros asesorados tenían que resolver, lo que implicaba no tener un parámetro de en qué debíamos poner un mayor énfasis para evitar la reprobación y la deserción.

En el caso específico de la materia de Inglés que asesoré en ese tiempo, ésta estaba muy dirigida a manejar, como ya se mencionó, las estructuras gramaticales; sin embargo, a partir del cuarto curso - en total eran seis – se empezaban a introducir pequeñas lecturas. Los cursos quinto y sexto consistían, básicamente, en llevar a los estudiantes a la comprensión de textos en inglés sobre diversos temas.

El grado de complejidad de las estructuras gramaticales y especificidad de la lengua inglesa que se cubrían podían ubicarse dentro del nivel denominado “proficiency” que por lo regular se logra después de tres o cuatro años de cursos intensivos de inglés comúnmente realizados en escuelas particulares dedicadas exclusivamente a la enseñanza de esta lengua.

Lo anterior, si bien significaba un nivel académico más alto que el exigido, por ejemplo, en las preparatorias escolarizadas y los Colegios de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, también representaba un alto grado de reprobación y deserción dentro del Sistema Abierto. Esta materia se convertía para muchos de los estudiantes asesorados en el mayor obstáculo para terminar la preparatoria.

Resultados:

Hubo un sinnúmero de trabajadores, en este periodo, que tuvieron oportunidad de cursar o terminar sus estudios de primaria, así como de secundaria. Fueron pocos los que lograron terminar la preparatoria, pero por lo menos tengo el testimonio de dos de ellos que transitaron de la secundaria a la preparatoria y posteriormente cursaron su licenciatura en la ENAH. Una de ellas incluso se ha titulado de maestría y actualmente se desempeña como investigadora en la Dirección de Estudios Históricos (DEH) del INAH.

Eran los tiempos en que la Dirección del INAH estaba a cargo del antropólogo Gastón García Cantú, cuyo interés en la formación académico humanista se pudo presenciar

en diferentes momentos. Fue destacado por su actitud democrática hacia todas las áreas que conforman del INAH.

El cuerpo de asesores de la Unidad de Servicios de Educación Básica estaba integrado en su gran mayoría por egresados de distintas licenciaturas o estudiantes de los últimos años de éstas. Estábamos organizados por las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales que comprendía tanto a biólogos como matemáticos, así como el área de Lengua y Literatura e Inglés. También había maestros normalistas formados en distintas materias, aunque estos representaban un menor número.

Un aspecto importante a destacar es la oportunidad que teníamos de reunirnos y reflexionar sobre los problemas a los que nos enfrentábamos como asesores, pues como lo mencioné antes, una vez impartida la asesoría acudíamos al espacio en el que se concentraba la parte administrativa y la jefatura de la Unidad y donde desarrollábamos el trabajo de cubículo.

Entre los problemas expuestos estaban la carencia de hábitos de estudio en los estudiantes que contradecía el principio mismo del sistema abierto, ya que se esperaba que fueran, en gran parte, autodidactas y que nosotros fuéramos sólo como asesores y no como maestros, aunque si bien existía una materia dirigida a darles algunas herramientas que ellos pudieran emplear, en la práctica pocos eran los que lograban dedicar esas horas de estudio extra-clases que eran indispensables para llevar a buen término la conclusión de sus estudios.

Como resultado de estas reflexiones y el apoyo con el que contábamos por parte de la jefatura de la Unidad, a cargo de la Lic. Susana Vidal Ochoa¹, en algún momento se logró tener una entrevista con el equipo del Sistema Abierto que se encargaba de diseñar los exámenes aplicados a los estudiantes al final de cada curso.

Esta experiencia fue muy enriquecedora, toda vez que nos permitió conocer los parámetros a partir de los cuales se pretendía evaluar el conocimiento de los estudiantes. Nos encontramos con un equipo de jóvenes también estudiantes de licenciatura o egresados de alguna de ellas.

Cada uno de nosotros tuvo oportunidad de entrevistarse tanto con el equipo que diseñaba los exámenes como con los que directamente tenían que ver con el área que impartíamos. Lo que más llamó nuestra atención en aquella entrevista fue la actitud que la

¹ Una vez desaparecida la USEB, en 1987, la Lic. Vidal asumió otros cargos dentro del INAH y actualmente se desempeña en el diario La Jornada, en el área de Comisiones Mixtas.

mayoría de ellos tenían al elegir las preguntas que formarían parte de los exámenes, a los que por cierto no tuvimos acceso, sino sólo a algunos ejemplos del tipo de preguntas que hacían. Muchas de estas preguntas no estaban dirigidas a hacer una evaluación general de lo que se había visto en el curso, sino a información muy específica en la que se preveía el estudiante pudiera equivocarse.

En el caso de la asignatura de Inglés, la persona entrevistada estaba muy consciente de las dificultades que representaba el diseño del programa y tuvo una mayor apertura a mostrarnos y hablarnos sobre aquellos aspectos que eran evaluados en los exámenes, así como a escuchar algunos señalamientos que teníamos sobre el programa, con los que en general coincidía.

Dentro de la Unidad de Servicios de Educación Básica también se manejaban distintas visiones de nuestro quehacer académico. La preocupación central de algunos se basaba en su materia; para otros iba más allá y tenía que ver con la participación política dentro de la Unidad y del Instituto a través del Sindicato y hacia el exterior.

Básicamente, dentro de los aproximadamente 22 asesores, se identificaban dos corrientes políticas al interior de la Unidad, un grupo de asesores que pertenecía a la ACNR (Asociación Cívica Nacional Revolucionaria) y otro a la OIR (Organización de Izquierda Revolucionaria), a la que la autora de este trabajo se había sumado poco tiempo después de la huelga universitaria de 1982 y todavía como académica y estudiantes de Sociología. También había representantes del PRT (Partido Revolucionario del Trabajo).

Eran tiempos de una izquierda multifraccionada en la que cada grupo buscaba imponer su perspectiva y ganarse adeptos. Esto también se reflejaba al interior de la Delegación Sindical a la que pertenecíamos donde estaban también representadas otras corrientes, como Frente Popular Independiente (FPI) y el Frente Popular Revolucionario (FPR). Para la autora de este trabajo esto no resultaba nuevo, pues ya había tenido oportunidad de entrar en contacto con esa multiplicidad de corrientes dentro del STUNAM (Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México).

Si bien nuestra labor era académica, sindicalmente los asesores de la Unidad de Servicios de Educación Básica pertenecíamos a la Delegación de Administrativos, Técnicos y Manuales D-III-24 de la Sección XI del SNTE, que se suscribía a las demandas de democratización del la CNTE (Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación), por lo que llegamos a participar en marchas y mítines convocados por la Coordinadora.

Nuestros nombramientos estaban definidos como personal contratado por

honorarios pero también gozábamos de varias de las prestaciones que tenía el personal de base, como era el derecho a 120 minutos de retraso durante la semana y no ser sancionados por ello, a disfrutar de 30 minutos para tomar alimentos así como ropa de trabajo y lactancia materna. Nuestro horario era de 8 a.m. a 3 p.m. Nuestros contratos eran renovados cada seis meses.

Alcances y límites en mi desempeño profesional como socióloga:

Como académica me parecía que había un ambiente demasiado holgado en comparación con el que había experimentado en la UNAM como Profesora de Asignatura, donde nuestro salario estaba en función de las horas que teníamos frente a grupo y si acaso teníamos alguna hora de cubículo ésta tenía que ser ampliamente justificada. En lo personal, en la ENEP Acatlán, dentro del Departamento de Lenguas Extranjeras, primero tuve una hora de cubículo y después dos, que siempre estuvieron entre uno y otro horario de las clases que impartí y en las que llegué a desarrollar una pequeña investigación estadística del número de estudiantes que cursaban más de una vez el primero o segundo semestre de las clases de comprensión de lectura en inglés que eran requisito para la mayoría de las licenciaturas que se impartían e impartían todavía en la ahora Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

El ambiente holgado que percibía me llegó a causar angustia, pues durante los casi últimos ocho años de mi vida, de 1976, a la fecha en que salí de la entonces ENEP Acatlán, abril de 1983, había desempeñado varias labores al mismo tiempo, primero como secretaria bilingüe, y terminando la preparatoria así como estudiando el curso de proficiencia para maestros de inglés en el Instituto Anglomexicano de Cultura, A. C., y después como estudiante de Sociología y maestra de inglés.

Mi interés era poder desempeñarme más allá de las asesorías de inglés y lograr, tal vez, poder desarrollar un tema de tesis dentro de la Unidad de Servicios de Educación Básica. Sensible a estas inquietudes, la Lic. Vidal Ochoa, jefa de la USEB, dio su aval para que junto con el compañero Juan Malagamba del Área de Ciencias Sociales, iniciáramos un trabajo de recopilación de bibliografía sobre la educación en general y en particular sobre la abierta; sin embargo, este trabajo no prosperó debido a dos hechos, la renuncia del compañero Malagamba y el nacimiento de mi hija, que me llevó a restringir, desde entonces, los tiempos dedicados a la academia.

También tuve oportunidad de desempeñarme como asesor educativo del sistema

abierto de preparatoria entre 1984 y gran parte de 1985 en el turno vespertino del plantel de la SEP ubicado en la calle de Venezuela, colonia Centro de esta Ciudad. Menciono esta experiencia porque ahí conocí y experimenté la competencia de los maestros que se formaron en la Normal Superior en alguna asignatura, con respecto a los egresados de diferentes licenciaturas de la UNAM, y que forma parte de toda una cultura docente que se manifiesta en los centros escolares como la secundaria en donde realice mis observaciones en el aula, que más adelante mencionaré.

Al mismo tiempo y ya desde mi embarazo, recibí la invitación para participar en una investigación, con miras a poder aspirar a un puesto como ayudante de investigador en el Departamento de Estudios Educativos, de la Coordinación de Humanidades de la UNAM.

4.2 Ayudante de Investigador: (esta actividad fue realizada paralelamente a la de asesor educativo en la USEB).

Objetivos:

En 1984 fui invitada por la Dra. María del Pilar Jiménez Silva², a quien me unía una amistad personal, a participar como ayudante de investigador en la investigación: El Posgrado en América Latina. Un estudio comparativo. El caso de México. Esta investigación fue auspiciada por la UNESCO a través del Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe (CRESALC) de Venezuela.

Como su nombre lo indicaba, lo que se buscaba era saber cuál era el estado del postgrado en México, qué postgrados existían, cuáles eran sus objetivos, qué áreas abarcaban, si recibían o no apoyos financieros y de quién o quiénes recibían estos apoyos, así como su problemática y su eficiencia terminal.

Mi objetivo personal era vincularme de nuevo a la vida académica a nivel universitario y, de ser posible, derivar de esta investigación un trabajo de tesis que me permitiera titularme.

² De origen colombiano, como Socióloga trabajó en la zona Mixe del estado de Oaxaca, en la Secretaría de Asentamientos Humanos bajo la dirección de Rodolfo Echeverría. Becaria en el programa del CISE de formación de investigadores en temáticas tales como Análisis Institucional. Fue investigadora del CESU hasta 2006, año en que lamentablemente falleció.

Metodología:

Una particularidad de esta investigación es que tanto su diseño como su metodología estaban ya establecidos desde el CRESALC de Venezuela, así que tanto las entrevistas como la sistematización de la información tenía ya parámetros definidos de la información que debía recabarse y cómo sistematizarse, pues al proponerse hacer una comparación entre diferentes países de América Latina, entre ellos México, los parámetros a medirse no debían variar para que cada uno de los países estudiados fuera evaluado en los mismos términos. Fue, principalmente, una investigación de corte cuantitativo, que si bien permitía usar la información recabada como base de temas que podían ser ampliados, se vio restringida, por el tiempo de entrega ya establecido, a los objetivos planteados por el CRESALC.

Desarrollo:

Mi trabajo como Ayudante de Investigador consistió en recabar información documental pero sobre todo en la aplicación de entrevistas a diferentes jefes o encargados de algunos Institutos de la UNAM donde se impartían postgrados.

Una parte importante de este trabajo eran las reuniones a las que éramos convocados los entrevistadores tanto antes como después de aplicar las entrevistas, pues se buscaba disminuir los sesgos que pudieran surgir en la aplicación de las entrevistas y hablar de las dificultades que se tenían ya fuera para localizar a los entrevistados o lograr que aceptaran ser entrevistados una vez que se les explicaban los objetivos de la investigación. Asimismo, si sus respuestas habían cumplido con las expectativas y objetivos de información que eran requeridos por la investigación.

También participé en algunos de los primeros vaciados de la información recabada a través de los cuestionarios, en formatos ya definidos desde la sede del CRESALC en Caracas, Venezuela.

Resultados:

Auspiciados por el CRESALC-UNESCO en Caracas, Venezuela, se publicaron trabajos de cada uno de los países participantes. En México se tituló El postgrado en América Latina. Investigación sobre el caso de México, editado en 1986.

Conformaron esta publicación los siguientes apartados: Contexto socioeconómico y político del surgimiento del posgrado en México que abarcó un recorrido histórico de 1920, fecha en que surgió el postgrado, hasta el año de 1982. El segundo aborda el contexto sociocultural en México; el tercero el desarrollo y perspectivas en México, particularmente de la educación superior y el postgrado. En el cuarto apartado aparece ya lo que fue propiamente la investigación que se realizó para el caso de México, donde podemos apreciar, a través de sus diferentes secciones los aspectos que se tomaron en cuenta para este estudio y, por último las conclusiones a las que se arribó y la bibliografía empleada.

Alcances y límites en mi desempeño profesional como socióloga:

Esta experiencia me permitió sensibilizarme, a la serie de dificultades y errores en los que el entrevistador puede incurrir en la aplicación de la entrevista, como puede ser el inducir las respuestas hacia lo que uno piensa o desea que se le conteste, lograr que las respuestas sean amplias y cubran la información que se está buscando y no que el entrevistado conteste con monosílabos cuando lo que se requiere es una respuesta más amplia.

También me enfrenté a saber explicar muy claramente los objetivos de la investigación y saber cómo presentarme para lograr tener una aceptación por parte del entrevistado y lograr la empatía suficiente para obtener la información deseada.

Mis limitaciones también fueron en el sentido personal, ya que las tareas a desarrollar en la investigación eran fuera de mi horario como Asesor Educativo en la USEB y por lo consiguiente del horario que el CENDI (Centro de Desarrollo Infantil) o guardería de mi hija me permitía contar con ese servicio por lo que terminé por abandonar el seguimiento de la investigación, aunque más tarde la Dra. Jiménez Silva me daría a conocer los resultados de la investigación de la que se hizo la publicación arriba mencionada.

4.3 Becaria en el Programa para formación de traductores del Colegio de México, A. C. (1986-1988)

En 1986 concursé y obtuve una beca para cursar el Programa para formación de traductores que bianualmente ofrece el Colegio de México, A. C. (Actualmente se ha convertido en una maestría).

Objetivos:

Este Programa tiene como objetivo formar traductores de las lenguas inglesa y francesa al español, por lo que las asignaturas cursadas están encaminadas a ampliar los conocimientos del español y llevar a los asistentes de este Programa a reflexionar sobre las implicaciones que entraña la traducción, como son los giros estilísticos del autor que se está traduciendo, así como el conocimiento del contexto y la cultura implícita en las obras materia de traducción; por esto mismo, también dentro de este Programa se imparten los denominados Seminarios de Civilización que en ese tiempo abarcaron diversos temas sobre países como China, Estados Unidos y sus relaciones con México, así como el Islam, entre otros.

En lo personal, buscaba, nuevamente, reintegrarme a la vida académica, ya que durante poco más de un año, aparte de mi desempeño como Asesora Educativa en la Preparatoria Abierta, me había dedicado por completo a ejercer mi papel de madre, después de haber desertado de la investigación sobre el postgrado en México.

Metodología:

El Programa estaba organizado por semestres. En cada uno de ellos se cursaron cinco materias, entre ellas la denominada Prácticas de traducción que abarcaba todos los semestres. Para esta materia el grupo se dividía en dos subgrupos: uno de inglés y otro de francés. Los becarios éramos veinte en total.

En estas prácticas de traducción se analizaban y traducían segmentos de obras literarias de distintos autores de habla inglesa. En el subgrupo de inglés se reflexionaba en cuanto al idioma y estilo del autor y las implicaciones en el lenguaje empleado por los autores, así como los aspectos de la cultura inglesa implícitos en el fragmento de la obra con la que se trabajaba.

Desarrollo:

Durante el primer año lectivo de este curso, 1986-1987, conté con el apoyo de la Lic. Susana Vidal Ochoa, Jefa de la Unidad de Servicios de Educación Básica, ya que me dio la oportunidad de impartir mis asesorías en los horarios establecidos y desarrollar el trabajo de cubículo para la elaboración de materiales y ejercicios prácticos en el turno vespertino.

Lo anterior implicaba desplazarme del lugar donde hubiera tenido que dar asesoría hacia el Colegio de México, permanecer ahí hasta las 14 horas, recoger a mi hija en el CENDI que se encontraba detrás del Auditorio Nacional, llevarla a casa y estar, a más tardar, a las 15:20 en la USEB. Esto, desde luego que se convertía en una carrera contra el tiempo y las circunstancias tanto del tráfico como de que la persona que se hacía cargo de mi hija por las tardes llegara o estuviera a tiempo.

Por supuesto que antes de terminar ese primer año, me encontré con las dificultades de carga de trabajo en el Programa de traductores y esto, sumado a la problemática mencionada en el párrafo anterior, originó una falta de cumplimiento, por mi parte, en las tareas y horarios acordados para cubrir las horas de cubículo en la USEB, pues en varias ocasiones tenía de acudir con mi pequeña hija a desempeñar estas tareas, lo que disminuía mis posibilidades de producción al tratar de trabajar y cuidar de mi pequeña hija al mismo tiempo.

Lo anterior puso en peligro mi continuación en el programa de traductores por lo que tuve que buscar la manera de solucionarlo. Solicité y logré por medio del Arqueólogo Manuel Gándara Vázquez, Director de la ENAH en ese tiempo, mi cambio de adscripción a esa Escuela cuya ubicación geográfica es muy cercana al Colegio de México. Esta facilidad, aparte de contar con una nueva guardería cercana a ambos lugares y que contaba con un horario más amplio, me permitió continuar y terminar el Programa para la formación de traductores en 1988.

Mi solicitud de cambio a la ENAH también tuvo que ver con el hecho de que la Unidad de Servicios de Educación Básica estaba a punto de desaparecer por lo costoso que estaba resultado sostenerla, según argumentos de las autoridades del INAH en esos momentos.

Empezaban los años de lo que se ha denominado el fin del Estado Benefactor y el ingreso del neoliberalismo en México, con Miguel De la Madrid como Presidente.

Resultados:

La composición del grupo de becarios era heterogénea en cuanto a las diversas formaciones profesionales que teníamos. Habíamos egresados de diferentes licenciaturas y otros, los más jóvenes estaban cursando alguna carrera. Otros se habían especializado como maestros de inglés o francés.

Sin embargo, la mayoría teníamos la característica de ser un tanto críticos con respecto al nivel de las materias que estábamos llevando y a los métodos empleados por los profesores.

Si mal no recuerdo hubo un momento en que fuimos considerados una de las generaciones “más conflictivas” por poner en tela de juicio, en el caso de inglés, la rigidez y trato que recibíamos del profesor que impartía la materia base del Programa, Prácticas de Traducción.

En lo particular, aparte de conocer el funcionamiento del Colegio de México, a través de sus diferentes Programas, tuve acceso al vasto acervo bibliográfico y hemeroteca que posee esta Institución.

Asimismo, a ampliar mis conocimientos de la lengua inglesa, amén de los Seminarios de Civilización que tuve oportunidad de cursar ahí y reflexionar sobre lo que representa la traducción de una lengua a la otra; en este caso, del Inglés al Español; así como la importancia de conocer y adentrarse a la cultura de la lengua de la cual se está traduciendo y el momento histórico social y cultural que está implícito en la obra que se está traduciendo.

En lo personal, hubo materias en las que yo esperaba un mejor desempeño por parte de los profesores, pues en aquellos tiempos tenía la idea de que el COLMEX era un centro de investigación y enseñanza de la más alta calidad.

De alguna manera, se podía experimentar una especie de menosprecio por el Programa de formación de Traductores, ya que, a diferencia de otros Programas del COLMEX, éste no se consideraba un postgrado pues como ya lo mencioné antes no tenía como requisito haber terminado una licenciatura, sino lo más importante era el manejo del idioma extranjero. Como ya lo señalé más arriba, actualmente este Programa ya está considerado como maestría.

Alcances y límites en mi desempeño profesional como Socióloga:

Una de las materias que más atrajo mi atención y consideré fue de la que mayores aportes obtuve fue la Estilística, pues tenía que ver con el análisis de textos tanto en un sentido literario como de la estructura de los mismos.

Como estudiante de Sociología y como maestra de inglés en comprensión de lectura, consideré que este tipo de metodología para analizar los textos podía ser una muy buena herramienta porque fue una de las carencias que tuve como estudiante y que también tenían los alumnos a los que impartí los cursos de comprensión de lectura en la entonces ENEP Acatlán y posteriormente lo corroboré con los estudiantes de la preparatoria abierta en relación a todas las materias que cursaban, así como más adelante con los estudiantes de la ENAH donde también impartí Comprensión de Lectura en Inglés.

4.4. Asesor educativo en la ENAH para apoyo a procesos educativos y escolares ante la Dirección (1987-1989): (Este puesto lo desempeñé en dos áreas diferentes)

Departamento de publicaciones

Objetivos:

Como su nombre lo indica, en este nuevo puesto, que me permitió llevar a buen término el Programa de formación de traductores del Colegio de México, mis tareas consistirían en apoyar en aquellas áreas que la Dirección de la ENAH requiriera.

Se me asignó al Departamento de Publicaciones de la Escuela, cuyos objetivos eran promover y gestionar la publicación de artículos, ensayos, tesis e investigaciones de los profesores e investigadores de la ENAH, e incluso estudiantes cuyas tesis tuviera recomendación para ser publicadas, así como implementar la edición de boletines o revistas que divulgaran el quehacer antropológico que ahí se desarrollaba en todas y cada una de sus áreas.

Metodología:

El Departamento de Publicaciones de la ENAH, en ese tiempo, se encargaba de recibir todos aquellos trabajos que los maestros e investigadores de la Escuela entregaban para su publicación, así como tesis de estudiantes y maestros que recibían la recomendación de ser publicadas. Este Departamento trabajaba en combinación con la Dirección General de Publicaciones del INAH.

Desarrollo:

Así fue como al iniciar el segundo año del Programa de Formación de Traductores ya me encontraba trabajando en la Escuela Nacional de Antropología e Historia en el Departamento de Publicaciones, donde se me había ofrecido la oportunidad de apoyar en aspectos tales como la corrección de textos que llegaban al Departamento con miras a ser publicados. El Departamento estaba constituido sólo por el Jefe de Departamento, el poeta José Vicente Anaya, y la autora de este trabajo.

El Departamento no parecía tener un programa definido ni responder a alguna política de publicación y, tal vez por esos motivos, meses más tarde hubo cambio de jefatura. Este puesto se asignó a la Antropóloga Social Beatriz Quintanar, quien también contrató a la Antropóloga Social Lilia Pillado Guerrero como su asistente.

Ambas habían sido estudiantes de la ENAH y, por lo que poco a poco me fui enterando al conocerlas, habían pertenecido a una corriente estudiantil bastante activa políticamente, tanto a nivel interno como externo y entre las actividades que habían desarrollado estaba la publicación de una revista editada por el consejo estudiantil del que formaron parte.

Este cambio trajo una gran actividad para el Departamento, pues se retomó la publicación de la revista Cuicuilco conformada con aportaciones de trabajos de investigación de profesores e investigadores del INAH en general y de profesores de la ENAH.

Mi desempeño en ese Departamento me permitió conocer los procesos que en ese tiempo seguían las publicaciones tanto de la revista Cuicuilco como libros resultado de investigaciones, pues se hacían revisión y corrección de galeras, así como en determinado momento corrección de estilo.

Durante algún tiempo pude aplicar algunos de los conocimientos que estaba adquiriendo en el Programa de Traductores del COLMEX, ya que entre las materias que cursé, aparte de lingüística y gramática también tuve cursos sobre estilística y en algún momento se me encargó traducir un artículo.

Sin embargo, y a pesar de que las actividades eran variadas debido al reducido número de integrantes del Departamento y la cantidad de trabajo que se desarrollaba, poco a poco mi trabajo se fue reduciendo a una especie de trabajo secretarial que si bien fue como me inicié laboralmente a los 17 años de edad, hacía tiempo que lo había abandonado y, después de tener una práctica docente de ocho años y haber cursado la carrera de Sociología, consideré que no debía de permanecer ahí, puesto que no había una perspectiva clara en la que yo pudiera seguir desarrollándome, así que solicité mi cambio al Departamento de Planeación Académica dentro de la misma Escuela de Antropología.

Planeación Académica

Objetivos:

Este Departamento estaba encargado de programar y coordinar los cursos propedéuticos que realiza la ENAH cada año para el ingreso de los estudiantes a las distintas licenciaturas que se imparten en esta Escuela: Arqueología, Antropología Física, Historia, Etnohistoria, Etnología, Lingüística y Antropología Social.

El objetivo es adentrar a los estudiantes en lo que son las distintas carreras que se imparten en la Escuela y evaluar su desempeño académico durante este curso.

Como ya lo expresé, mi objetivo era seguirme desarrollando en otros aspectos académicos y pensé que este Departamento sería una buena opción y vincularme más de cerca con lo académico.

Metodología:

A los aspirantes a las distintas licenciaturas se les proporcionan, para su lectura y reflexión, textos de diferentes autores representativos de las distintas áreas.

Asisten a sesiones con distintos maestros para discutir acerca de las lecturas y presentar resúmenes, reflexiones y aportaciones sobre ellos.

Desarrollo:

Durante el tiempo que me desempeñé en este Departamento colaboré en la programación y coordinación de estos cursos propedéuticos.

A través del Jefe de este Departamento, Moisés Contreras y Alba Martínez Olivé, entré en contacto con las investigaciones de corte etnográfico que se estaban llevando a cabo en el DIE (Departamento de Investigaciones Educativas) del IPN (Instituto Politécnico Nacional), ya que ambos habían estudiando su maestría en esta Institución y, en el caso de Alba Martínez Olivé, se encontraba realizando su tesis por lo que obtuvo permiso en la ENAH para observar las clases de algunos maestros.

Resultados:

Después de intercambiar algunas experiencias docentes y bibliografía sobre lo que implicaba el método etnográfico aplicado a estudios e investigaciones en el aula, tuve oportunidad de llevar a cabo observaciones y registros de una clase de economía impartida por un profesor que había conocido como ayudante de la profesora Blanca Rubio en la ENEP Acatlán.

Este ejercicio de observación y registro de clase, que sólo se redujo a dos sesiones, me pareció que podía ofrecer un sinfín de frutos para la investigación educativa y que podía abrir muchas posibilidades de investigación.

Poco tiempo después me encontré con la posibilidad de realizar un mayor acercamiento a este descubrimiento.

Los primeros textos relacionados con la etnografía en el aula a los que tuve acceso, me fueron proporcionados por Alba Martínez Olivé. Uno de ellos El mundo simbólico de la escuela, trabajo que de acuerdo con la autora, Regina C. Gibaja, se había realizado en 1979 en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca y había sido un “intento de estudiar con una metodología cualitativa las representaciones intelectuales que son materia de intercambio en el aula –percepciones, valores, modelos de aprendizaje-...” (Gibaja, 1985-

nota preliminar).

Alcances y límites en mi desempeño profesional como Socióloga:

Fue breve el tiempo que estuve en el Departamento de Planeación Académica, pero de igual manera percibí que este Departamento podía estar involucrado en otras actividades, como apoyo al personal docente; sin embargo, no existía un proyecto que consolidara esa perspectiva.

Considero que en estas áreas por las que transité en la ENAH no contaba con la experiencia suficiente como me hubiera gustado, para poder proponer, en mis inicios en el Departamento de Publicaciones y posteriormente en Planeación Académica algún proyecto de trabajo. Creo que en ambos casos esperé más bien que las personas que llevaban las jefaturas tuvieran una propuesta a la que pudiera sumarme y aprender de ellas.

Por razones personales me encontré ante la imperiosa necesidad de tener que ampliar mis ingresos económicos. Sin estar titulada y contando sólo con la experiencia de docente en inglés, me di a la búsqueda de un trabajo que pudiera complementar mis ingresos.

A pesar de la experiencia docente adquirida durante los años que ejercí como docente en los programas de Inglés Global y Comprensión de Lectura en Inglés en Acatlán y en la Unidad de Servicios de Educación Básica, al solicitar ingreso como maestra en lo que era la Dirección de los Colegios de Ciencias y Humanidades, me enfrenté a la necesidad de llevar un curso propedéutico para tomar el examen del CELE (Centro de Lenguas Extranjeras) de la UNAM, toda vez que si bien lo había presentado en el Centro de Lenguas de Acatlán y lo había aprobado, éste no era reconocido por el CELE.

Sin embargo, y por fortuna, me enteré de que en el CIESAS (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social) ofrecían becas para titularse, así que opté por presentar mi solicitud para la beca del CIESAS, en lugar de presentar un examen que si bien me permitiría tener reconocimiento a nivel de toda la UNAM como profesora de inglés, no abonaba para mi desarrollo profesional como socióloga, sino me mantenía en la continuidad.

Así fue como en lugar de dirigirme hacia donde tenía que presentar el examen, fui al CIESAS a presentar mi solicitud como becaria.

4.5: Becaria en el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) (noviembre de 1989 a octubre de 1990)

En 1989 concursé y obtuve la beca para elaborar tesis de licenciatura en el CIESAS, con el tema Contenidos Sociales en la Educación Secundaria.

Objetivos institucionales y personales derivados del status de becaria:

Para la Institución el objetivo central era formar investigadores mediante el apoyo de becas económicas para elaboración de tesis de licenciatura y maestría, para este caso concreto, dedicados a la historia de la educación en México, e incidir en los cambios de enfoques y estrategias de aprendizaje que redundaran en beneficio de la educación básica y media básica.

En lo personal, coincidía en todo con los objetivos de esta Institución y me pareció que era una gran oportunidad para poder titularme y, además, estar en un ambiente académico que me permitiría avanzar en mi formación profesional, amén del apoyo económico con el que contaría y que esos momentos necesitaría, ya que mi hija en poco tiempo habría de ingresar a la educación primaria y dentro de mis planes estaba buscar la mejor opción posible dentro de la educación privada alternativa.

La convocatoria del concurso para esta beca había tenido como uno de sus temas los contenidos sociales en la educación secundaria porque varios investigadores del CIESAS formaron parte, al igual que investigadores del Departamento de Investigación Educativa de los Centros de Investigación Avanzada del Instituto Politécnico Nacional (DIE/CINVESTAV/IPN), de los equipos de trabajo que habían aportado sus conocimientos para analizar la enseñanza de la Historia en la educación básica o primaria y propuesto nuevos métodos de enseñanza para esta materia. Fueron tiempos en los que fungió como subsecretario de Educación Básica en la Secretaría de Educación Pública (SEP), Olac Fuentes Molinar, investigador también del DIE/CINVESTAV/ del Instituto Politécnico Nacional.

Por lo tanto, se buscaba ampliar estas aportaciones al nivel de la educación media básica o secundaria.

Concursé con un breve trabajo en el que, entre otros elementos relacionados con la educación, daba un ejemplo de los valores que se transmitía en la educación pública, como

era la especie de devoción brindada a la bandera mexicana con la que se iniciaban las actividades escolares de la semana (acto que tuve oportunidad de presenciar en la guardería del CENDI (Centro de Desarrollo Infantil) donde asistía mi hija y que en lo personal encontré que iba más allá de honrar a la bandera, pues el verso que todos estaban obligados a recitar en coro tenía una especie de sentido hasta cierto punto religioso pues me recordó aquellas oraciones que dentro de la religión católica, en la que fui educada durante mi niñez y adolescencia, se le dedican a Dios o a algún santo. Este verso rezaba más o menos así: “yo te ofrezco bandera mía todas mis actividades de este día”.

Me preguntaba sobre los efectos que tendrían en esos niños tan pequeños, todos menores a los seis años, ese tipo de palabras dedicadas a la bandera nacional. Estas actividades cotidianas desde luego forman parte de aquello que vamos internalizando como individuos y como lo dijera Agnes Heller (Heller, 1977: 26) estructuran la personalidad.

La beca tenía duración de un año, con opción a extenderse por uno o dos semestres más.

En mi caso sólo me mantuve durante el primer año pues al evaluar las actividades que había llevado a cabo se consideró que a pesar del trabajo desarrollado no había logrado aterrizarlo.

Un requisito para poder obtener esta beca era contar ya, en mi caso, con la necesaria asesoría de tesis que dirigiera este trabajo, pues el CIESAS me ofrecía tanto el apoyo económico para poder dedicar el tiempo suficiente a la investigación como el ingreso al Seminario de Historia de la Educación en México, pero no una asesoría de tesis, aún más cuando se trataba de un trabajo de Sociología y no de Historia.

Para este fin, en noviembre de 1989, al iniciar mi periodo como becaria, me integré al Seminario de la Historia de la Educación en México, uno de los varios Seminarios que se llevan a cabo en el CIESAS.

Los objetivos eran el intercambio de conocimientos a través de la reflexión y discusión de los trabajos que presentaran las integrantes de éste, como incorporar a los becarios y proporcionarnos apoyo bibliográfico para poder participar activamente dentro del Seminario.

La Doctora Luz Elena Galván y la Mtra. Mireya Lamoneda, ambas investigadoras de tiempo completo en el CIESAS, fungían como coordinadoras de este seminario, del que también formaban parte investigadoras de tiempo completo como Elsie Rockwel y Justa Ezpeleta del DIE (ya reconocidas dentro del ámbito de la investigación educativa por sus trabajos de investigación desarrollados) y Etelvina Sandoval, María Bertely, Citlali Aguilar y

Patricia Medina, entre otras, que se encontraban elaborando sus tesis de maestría o doctorado en instituciones tales como la UPN (Universidad Pedagógica Nacional) y el DIE.

Cabe mencionar que para la elaboración de este tema de tesis obtuve tiempo liberado de mi nombramiento oficial como Asesora Educativa que para entonces había conseguido en el INAH, pues a partir de enero de 1988 se me dio la base como trabajadora de este Instituto, lo que me permitió contar con esta prestación.

Los objetivos de la investigación sobre Los Contenidos Sociales en la Educación Secundaria:

Al iniciar mis indagaciones sobre este tema encontré que los objetivos planteados desde la esfera oficial para este ciclo escolar, resultaban muy atractivos, toda vez que se pretendía desarrollar en el estudiante de secundaria una personalidad crítica y creativa y darle a conocer el país para que estuviera en posición de transformarlo.

Descubrir estos objetivos me llevó a plantearme una metodología que fuera más allá de revisar los contenidos sociales (como contenidos escolares o académicos), que pudieran haber estado restringidos a revisar los temas de historia y analizarlos para poder proponer otra forma de abordarlos u otra perspectiva para su enseñanza.

Al ser historiadoras las coordinadoras del seminario, se esperaba que el trabajo que yo desempeñara se inclinara más hacia la historia. Se me encargaron varias lecturas; sin embargo, el interés que me había despertado el conocer los trabajos que se estaban haciendo sobre el aula, empleando el método etnográfico, me llevo a intentar desarrollar el trabajo por otros caminos.

Me pareció importante ir más allá de los contenidos, pues a través del Seminario de preespecialización cursado en la entonces ENEP Acatlán y mi práctica docente, así como las reflexiones llevadas a cabo en este Seminario, me habían llevado a concluir que por más avanzados que fueran los programas y planes de estudio, esto no era suficiente, pues no se podía dejar de lado la formación de los docentes y todos aquellos elementos que incidían al bajar a la práctica cotidiana esos planes y programas.

La pregunta era, entonces, ¿qué pasaba en la práctica cotidiana en el aula, se cumplían, o no, los objetivos planteados por la SEP para este ciclo escolar a través de la práctica docente?

Mi objetivo entonces, fue develar si se cumplían, o no, los objetivos planteados para la educación media básica, principalmente aquellos relacionados con la formación de un adolescente crítico y creativo que conociera su sociedad para transformarla.

Metodología:

Para conocer los contenidos sociales de la educación secundaria o media básica, no sólo desde los contenidos académicos sino de todo aquello que se construye en el aula, me acerqué, en primera instancia, a cuáles eran sus planes y programas de estudio. Éstos los conocí a través de la publicación que la Secretaría de Educación Pública había hecho de los “Resolutivos de Chetumal”. Esta edición contiene todos los objetivos que se planteaba la Educación Pública para ese ciclo escolar en la Reforma que el gobierno federal se propuso para este ciclo medio básico y que rigió de 1974 a 1989.

En esta publicación aparecían también los fundamentos teóricos que sustentaban el cambio de asignaturas por áreas.

Entre esos objetivos, como ya lo mencioné antes, se encontraban los que dieron origen a esta indagación:

1.6 Proseguir la labor de la educación primaria en relación con la formación del carácter, el desenvolvimiento de la personalidad crítica y creadora, y el fortalecimiento de actitudes de solidaridad y justicia social.

1.7 Estimular el conocimiento de la realidad del país para que el educando, al valorarla, esté en condiciones de participar en forma consciente y constructiva en su transformación.

Retomando lo propuesto por Clifford Geertz (Geertz, 1987:10) la etnografía es descripción densa, en donde:

Hay que lograr captar, en un vaivén dialéctico, el más local de los detalles y la más global de las estructuras, de manera de poner ambos frente a la vista simultáneamente,

Con base en este principio me fui directamente al aula y me propuse registrar todo lo que ahí viera y se dijera, tanto por parte del maestro como de los estudiantes.

El universo observado estuvo constituido por un maestro egresado de una carrera universitaria y un grupo de primer año en una secundaria técnica ubicada en la colonia Morelos en la Ciudad de México.

El grupo estaba integrado por 34 alumnos: 17 varones y 17 mujeres. Sus edades oscilaban entre los 12 y 15 años, dándose la mayor incidencia entre aquellos que tenían 13 y 14 años.

Asimismo, intenté registrar también todo aquello que me llamó la atención en ese espacio escolar, ya fuera el comportamiento de los maestros y los estudiantes en el patio y los pasillos, como la actitud de las trabajadoras sociales y la persona que hacía las veces de prefecto y también cualquier acontecimiento que se pudiera desarrollar en la escuela y me proporcionara elementos que tuvieran que ver con la parte formativa de los estudiantes.

Esta manera de investigar cae en lo que se denomina trabajo de corte cualitativo, que a diferencia de los de tipo cuantitativo, no busca expresar sus hallazgos en porcentajes o hablar del número de personas que tienen éstas o aquellas actitudes o se comportan de una u otra manera, sino comprender y relacionar con las estructuras sociales el acontecer cotidiano, encontrar, como plantean Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (Rockwell y Ezpeleta, 1983: 7), la presencia estatal en la realidad cotidiana de la escuela.

No consideré la posibilidad de tener clara la metodología a través de la cual desarrollaría mi investigación, previa a mis observaciones en el aula; sin embargo, puedo decir, porque así lo he comprobado, que la perspectiva que me llevó a optar por la aplicación del método etnográfico partía de una serie de lecturas y reflexiones que me llevaron a tomar esta alternativa del método etnográfico aplicado a la investigación educativa, que consiste en la observación y registro del acontecer cotidiano en el aula, pues:

El mundo cotidiano en el que se mueven los miembros de una comunidad (su campo de acción social dado) no está poblado por seres humanos sin rostro, sin cualidades, sino que lo está por clases concretas de determinadas personas positivamente caracterizadas y apropiadamente designadas. Y los sistemas de símbolos que definen a esas clases no están dados en la naturaleza de las cosas, sino que están contruidos históricamente, son socialmente mantenidos e individualmente aplicados. (Geertz, 1987: 301)

Al terminar el ciclo escolar se aplicó un cuestionario a los estudiantes, con el fin de conocer qué opinaban sobre su escuela, así como del maestro, cuáles eran sus aspiraciones de estudio y también sobre algunos contenidos. (Ver anexo No. 1).

También se elaboró un concentrado de las respuestas de los estudiantes y comentarios sobre la experiencia de aplicación del cuestionario (aparece en seguida del cuestionario aplicado en el mismo anexo 1).

Desarrollo

Como ya se mencionó, la aplicación de esta metodología consistió en el registro de

observaciones en el aula en la clase de Ciencias Sociales de un grupo de primero de secundaria, en una Secundaria Técnica ubicada en la Colonia Morelos de esta Ciudad de México. Se observaron y registraron doce sesiones en total, nueve de ellas entre los meses de diciembre, enero y febrero y tres más en los últimos días del ciclo escolar 1989-1990. También se aplicó un cuestionario a los estudiantes y otro al profesor observado.

Sin embargo, a la par del interés que me habían despertado las investigaciones cualitativas de corte etnográfico, debía responder al interés que tenía el Seminario de Historia de la Educación del que era becaria, así que tuve la necesidad de revisar también los contenidos en los libros de texto, que por otro lado, formaban parte fundamental de la materia observada en el aula. Esta tarea representó grandes retos, así que la fui posponiendo pues consideraba que no contaba con los elementos necesarios para realizar una reflexión crítica de los contenidos establecidos en los libros de texto que llevaba el maestro observado.

Para desarrollar este aspecto me acerqué al DIE en busca de asesoría. Ahí me entrevisté con el Dr. Eduardo Remedi, quien me sugirió tomar la decisión de trabajar sólo con una de las dos temáticas que me proponía abordar, ya fuera con los contenidos sociales en los textos o con las observaciones en el aula.

En un principio me decidí por los contenidos en los libros de texto, ya que el Dr. Remedi aceptaría asesorarme siempre y cuando optara por este tema e incluso me proporcionó tres líneas a través de las cuales podía guiar mi análisis de los contenidos en los libros de texto: a) la idea de mundo que se expresaba en cada uno de los temas; b) la idea de hombre, y c) la idea de sociedad. Estos ejes me sirvieron de base y aunque entregué en el DIE un primer avance de análisis de los libros de texto, jamás regresé a esa asesoría, pues no estaba convencida de dejar de lado las observaciones en el aula.

Tratando de suplir una asesoría, me di a la tarea de consultar la bibliografía a que hacían referencia en sus trabajos los investigadores que leía. La bibliografía revisada durante este periodo fue muy vasta y variada. Se abordaron temas relacionados con la historia de la educación secundaria, como fue el trabajo realizado por el profesor Raúl Mejía Zúñiga, quien en 1976 hace un recorrido de los cincuenta años que había cumplido la educación secundaria en ese año, ya que se estableció como tal en 1926. Asimismo, experiencias de investigación a las que tuve acceso en el DIE y que tenían que ver con investigaciones en el aula realizadas a través de la denomina etnografía en el aula, como fueron los trabajos de Rafael Quiroz, Verónica Edwards, Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta.

Resultados

En lo que respecta a la Institución que me otorgó la beca, el CIESAS, el trabajo que inicié ahí todavía llevaría tiempo para terminarse y consideraron que los resultados no habían sido los esperados por ellos, así que me invitaron a seguir asistiendo al Seminario sobre la Historia de la Educación en México, pero ya no como becaria, pues si bien mi trabajo contaba con todos los elementos para poder ser una tesis, carecía de un marco teórico sociológico que lo respaldara y que aún cuando se me ampliara la beca no lograría yo terminar la tesis.

El hecho de irme a observaciones y registros en el aula, me abrió una infinidad de perspectivas pero al no tener el objetivo claramente definido y encontrarme entre el tema que tenía que desarrollar y lo que estaba descubriendo tanto en el aula como en ese espacio escolar me llevó a desarrollar un trabajo que parecía extenderse al infinito y no encontrar la manera de aterrizarlo.

Desafortunadamente, por un lado, no obtuve realmente una asesoría de tesis que guiara el trabajo y lecturas que realizara ni tampoco contaba con los conocimientos suficientes para poder aplicar el método etnográfico.

Lo anterior me llevó a dispersarme y realizar una serie de lecturas que iban desde acercarme más a los trabajos que se estaban realizando en esta línea, específicamente los realizados en el DIE, así como aquellas relacionadas con aspectos de política educativa en general, y también algunas de corte pedagógico, otras de temas psicológicos; en fin, incluso, ya dentro del Área de Investigación dentro del INAH, llegué a asistir al Seminario de Antropología Urbana, pues la secundaria en la que realice mis observaciones en el aula está ubicada en la colonia Morelos del Distrito Federal.

Alcances y límites en mi desempeño profesional como Socióloga:

Sin duda, la beca otorgada por el CIESAS significó, en esos momentos, acercarme a la posibilidad de titularme, pero sobre todo de iniciarme como investigadora.

Durante mi asistencia al Seminario de Historia de la Educación en México, tuve la oportunidad de conocer los trabajos de investigadores ya reconocidos por su trayectoria y

aportes, así como los trabajos de maestros y becarios de otras instituciones que se encontraban elaborando sus tesis de maestría, lo que fue muy enriquecedor pues me abrió a otras perspectivas de análisis que si bien ya había tenido la posibilidad de tener referencias sobre ellas, como fue en la ENAH y en aquel curso de Sociología al que asistí durante mi estancia en Inglaterra, la oportunidad de escuchar cómo habían ido construyendo sus objetos de estudio desde luego fue muy valioso para mi formación como socióloga interesada en problemas educativos.

Considero que mi mayor limitación mientras estuve como becaria en el CIESAS, fue no haberme acercado a una asesoría que guiara mis inquietudes, aunque también tuve graves dificultades para poder reencontrar y definir cuáles eran mis objetivos en medio de todo lo que estaba conociendo a través de los trabajos expuestos en el Seminario del CIESAS y las lecturas que realizaba.

Me parecía que dentro del aula tenían que ver muchos aspectos, tanto los políticos como los sociales, económicos, psicológicos y pedagógicos.

En resumen creo que mi mayor dificultad fue poder delimitar el tema a investigar y sus alcances.

El trabajo que inicié como becaria se extendió por varios años. El primero de ellos dentro del CIESAS y el Seminario de Historia de la Educación.

A mediados de 1990 y todavía como becaria, con los avances que había tenido, presenté el proyecto al Área de Investigación y Docencia del INAH para solicitar mi cambio a esa área, ya que el puesto de Asesor Educativo Histórico Cultural se encuentra dentro del área de Administrativos y Técnicos. Esta es una más de las prestaciones a que tenemos derecho los trabajadores del INAH, conforme a nuestra Condiciones Generales de Trabajo.

De esta manera, en enero de 1991, pasé a formar parte del Área de Investigación y Docencia, dentro de la Dirección de Etnología y Antropología Social, en el Área de Cambio Sociocultural.

SEGUNDA PARTE

4.6 Profesora – investigadora de la DEAS (Dirección de Etnología y Antropología Social (a partir de enero de 1991)

Investigaciones individuales

Los trabajos más amplios que he desarrollado como investigadora en esta Dirección han sido dos: uno al que ya hice referencia en el apartado inmediato anterior sobre la educación secundaria y otro sobre la telesecundaria.

El primero fue continuación de la investigación iniciada en el CIESAS como becaria.

Este trabajo se fue transformando a medida que fui intentando delimitarlo con mayor precisión y pasó por varias etapas de redefinición.

En un primer momento, se modificaron sus alcances y en vez de referirse a los contenidos sociales en la educación secundaria, de manera general, lo remití a los

contenidos escolares y al aula, pues estos dos aspectos eran los que sobresalían en lo que se había hecho hasta esos momentos, por lo que su título cambio a: Los contenidos sociales en la educación secundaria a través de textos y el aula.

En abril de 1994 se presentó como tesis en la entonces ENEP Acatlán con el título “Aproximaciones al estudio de la educación secundaria a través de textos y del aula”. Se le hicieron diversas observaciones por parte de los sinodales nombrados, entre otras: la ausencia de un hilo conductor a través de los capítulos que la estructuraban (prof. Alfonso Hernández Guerrero), sobre todo en la parte dedicada a los contenidos en los libros de texto, así como carecer de una filosofía educativa que le diera sustento (profra. Alma Rosa Sánchez Olvera)

Efectivamente, cuando este trabajo se presentó, la parte referida a los textos parecía más bien un traslado de los contenidos que se presentaban en ellos. La intención inicial había sido, conforme a lo sugerido por el Profesor Eduardo Remedi, entresacar las ideas de sociedad, hombre y conocimiento que se expresaban en cada una de las ocho unidades de que constaban los libros de texto, pero sólo había logrado hacer, con base en las sugerencias hechas por el Dr. Remedi, observaciones muy generales, que si bien considero eran pertinentes, el resto de los contenidos sólo se repetían sin presentar ninguna reflexión o conclusión.

Si bien había un capítulo de consideraciones teóricas, estas aparecían dispersas y mientras que por un lado se retomaban algunas categorías marxistas, éstas nos se relacionaban con el método empleado, sino sólo como aspectos ha ser considerados.

La división del capitulado había obedecido a lo planteado por Olac Fuentes Molinar, sobre los niveles que recorre una política educativa, en donde por un lado están los discursos oficiales, que sería el primer nivel, y obedecen a un discurso meramente legitimador; posteriormente los planes y programas de estudio que expresan cierta orientación e interpretación y que tal vez no tengan poco que ver con lo planteado al nivel del discurso oficial y, por último, el nivel que correspondía a lo que en realidad pasa en el aula y que tenía que ver con la forma en que cada docente desarrollaba los programas.

De tal manera que en un segundo capítulo se hablaba de los antecedentes de la educación secundaria, por un lado, lo que se confundía con lo que se decía era un contexto, y por otro se intentaba vincular con la política educativa que había estado dirigida a la educación media básica.

El tercer capítulo tenía que ver con la práctica docente y ahí se dividía en los

contenidos de los libros de texto, que como ya se mencionó, fue la parte de mayor extensión y en donde menos análisis y reflexión había.

La parte de la práctica docente aparecía, de acuerdo con mis propias consideraciones, como la más lograda, pero carecía de un soporte teórico que no había logrado articular.

Si bien ese trabajo había sido autorizado para su presentación y como trabajo terminado, por parte de la asesora en ese tiempo, Mtra. Teresa Wuest³, debo decir que esto obedeció a una actitud de extrema generosidad por parte de esta profesora, ya que en aquellos momentos me encontraba ante la amenaza de ser reubicada en mi nombramiento de profesora-investigadora Asociado "A" al que se me había promovido de manera condicionada a un término que tenía que cumplir para recibirme, y de no ser así regresar a la categoría con la que había entrado a esa área, como Asistente "B".

Lamentablemente así ocurrió y desde febrero de 1995 estoy reubicada en la categoría de Asistente "B".

Esta reubicación originó que por un tiempo abandonara este trabajo y participara como titular en otras actividades o como colaboradora en otra investigación, como más adelante lo expongo.

Sin embargo, y como parte ya de un trabajo a desarrollar por fuera de lo que pudiera elaborar como programa de trabajo, a manera de actualización se llevaron a cabo en 1996 una serie de observaciones en el aula a diferentes maestros que cubrían las asignaturas de civismo, historia y geografía en la escuela antes observada (ver anexo 2)

Posteriormente, en 1998, también se tuvo oportunidad de entrevistar a algunos maestros de otra secundaria técnica (ver anexo No. 3), en donde directamente se les hizo la pregunta sobre qué pensaban con respecto al objetivo de formar adolescentes críticos y creativos, un poco a manera de contrastar los datos ya encontrados.

De nuevo, en 1997, retomé este trabajo e intenté reorganizarlo y, aunque había una mayor precisión de algunos puntos, no logré rebasar las dificultades de poder recuperar los aspectos teóricos que subyacían en la aplicación del método que había utilizado para mis registros en el aula, así que doy por terminado ese trabajo cuando más adelante, en 1999, dentro del marco del diplomado que curse sobre Técnicas de Investigación en Comunicación, Cultura y Comunicación, me aboqué a afinar la parte referida al aula y la entregué como resultado final de esta investigación. Para esta entrega, se modificó el título que había tenido

³ Investigadora de la UNAM, quien actualmente se desempeña en la Universidad de la Ciudad de México.

este trabajo al de “La constitución del sujeto educativo en el aula”, que sin duda refleja un gran avance en la conceptualización a la que había logrado arribar en medio de toda la confusión que siempre me acompañó y que desde luego se agravó con la reclasificación que me ha ubicado desde entonces, a nivel de mi proceso de institucionalización, en lo que Remedi denomina una “burntout” en el contexto en el que me desempeño (Remedi, en Landesmann, 2006:83)

El trabajo que a continuación se detalla se volvió a retomar a fines de 2002, después de haberseme sugerido hacerle una serie de precisiones, por parte de la Dra. Teresa Mora, investigadora de la DEAS y en ese entonces su directora, con el fin de poder ser publicado como ensayo, pero que decidí no hacerlo pues consideraba que si bien la experiencia en el aula se mantiene vigente, a juzgar por las críticas que sigue recibiendo la educación media básica, requiere de un mayor trabajo en el aspecto teórico.

En esta presentación retomo algunos de los conocimientos que han formado parte de mi proceso de adquisición de conocimientos en el trabajo que he venido desempeñando como profesora – investigadora, a través de diplomados y seminarios que también menciono más adelante.

4.6.1 La constitución del sujeto educativo en el aula (antes Contenidos Sociales en la Educación Secundaria)

Objetivos:

En el período comprendido entre 1975 y 1992, la Educación Media Básica buscaba entre sus objetivos formar a los adolescentes “...el desenvolvimiento de la personalidad crítica y creadora...”, así como estimular el conocimiento de la realidad del país para que el educando la valorara y estuviera “...en condiciones de participar en forma consciente y constructiva en su transformación...”

Durante ese período, la Educación Media Básica quedó dividida en dos estructuraciones programáticas, una por asignaturas y otra por áreas; sin embargo, ambas se rigieron, durante esos dieciséis años, por los objetivos que se plasmaron en los denominados Resolutivos de Chetumal.

Esta investigación buscó contribuir a la reflexión docente, develando en qué medida los distintos aspectos de los contenidos académicos planteados durante este período propiciaban el logro de los objetivos arriba mencionados, así como, en qué medida la práctica docente en el aula contribuía, también al logro de estos mismos objetivos.

Las preguntas centrales a responder fueron, entonces:

1. ¿En qué medida los contenidos académicos establecidos en los planes y programas de estudio para el área de ciencias sociales de primero de secundaria, entre 1975 y 1992, permitían cumplir con el objetivo de “el desenvolvimiento de la personalidad crítica y creadora...”, así como estimular el conocimiento de la realidad del país para que el educando la valorara y estuviera, por tanto, “...en condiciones de participar en forma consciente y constructiva en su transformación...”?
2. ¿En qué medida la práctica docente contribuía a “el desenvolvimiento de la personalidad crítica y creadora...”, así como estimular el conocimiento de la realidad del país para que el educando la valorara y estuviera, por tanto, “...en condiciones de participar en forma consciente y constructiva en su transformación...”?

Metodología:

Michael W. Apple (Apple, 1986: 297-321) ahondó sobre la existencia de lo que se denominó “currículum oculto”, en donde se comprendía todo aquello que formaba parte del ámbito escolar, no sólo los planes y programas de estudio sino también la organización adoptada por la escuela, pues ésta respondía a una concepción de educación como reproductora de una organización social determinada, en esa particular teoría desarrollada por Apple.

Más adelante, se van desarrollando otras teorías, que ven en la constitución del estudiante en el aula no sólo aspectos de reproducción sino también de resistencia, como lo planteado por Henry Giroux (Giroux, 1985: 36-65). Se ve, entonces, al estudiante como un sujeto que no debe de ser tomado sólo como un recipiente al que introducimos conocimientos, sino que en él también se encuentran presentes aquellos elementos que lo han rodeado desde el momento de su nacimiento, al pertenecer a determinado grupo social, barrio, familia y entorno social que los han conformado; de ahí que la concepción de alumno sea cambiada por una concepción de sujeto porque implica lo social encarnado en el

individuo.

Asimismo, el maestro también es un sujeto social que aparte de su formación profesional, lo que lo constituye como sujeto es su pertenencia a determinada familia, barrio, grupo social, etcétera.

Luego entonces, lo que construye al sujeto educativo son tanto la organización escolar, como su interacción con sus pares y con los maestros, así como todo aquello que se organiza en torno de la experiencia escolar, los contenidos académicos y las formas de transmisión implantadas por la escuela y mediadas por la experiencia de los docentes, como lo plantea Elsie Rockwell:

El contenido formativo de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar.

Conocer el contenido formativo de esta experiencia implica abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículum oficial sólo tiene un nivel normativo. (Rockwell, 1989: 10)

Desarrollo

Para abreviar, no me detendré aquí a mencionar nuevamente lo que ha sido el desarrollo de este trabajo, pues ya se detallo más arriba, por lo que pasaré a presentar algunos de los resultados fruto de todos los avatares, sabores y sinsabores vividos, así como conocimientos adquiridos a lo largo de todos los años que duró este proceso.

Resultados:

Dentro del INAH se dieron varios resultados parciales de esta investigación que consistieron en la presentación de varias ponencias en diferentes eventos académicos y que, en su mayoría, las reflexiones que se vertieron en estas ponencias, quedaron comprendidas en el trabajo titulado “la constitución del sujeto educativo en el aula”

- “Contenidos sociales en educación secundaria. Algunas consideraciones sobre los

- “Los contenidos sociales en la educación secundaria. Un estudio de caso. Presentada en evento académico celebrado en la Dirección de Etnología y Antropología Social. Agosto, 1992.
- “Contenidos educativos”, ponencia presentada en el evento “Mi libro de historia de México” celebrado el 16 de octubre de 1992 y que posteriormente formó parte del libro “Secuestro de la Memoria. Un debate sobre los libros de texto gratuitos de historia de México”. Editado por Trabajadores académicos del Instituto Nacional de Antropología e Historia, Delegación D-II-IA-1, Sección X, SNTE y Colegio Mexicano de Antropólogos, A. C. México, 1993.
- “Los usos del tiempo en el aula” presentada en el evento “Pedagogía ’93 Encuentro por la unidad de los educadores latinoamericanos”, realizado en la ciudad de La Habana, en Cuba del 2 al 5 de febrero de 1993. Esta ponencia quedo contenida en uno de los apartados del trabajo titulado “La constitución del sujeto educativo en el aula”, en la parte relativa a los usos del tiempo en el aula.
- “La constitución del sujeto educativo en el aula”. Este último título no fue presentado como ponencia, pero si se entregó a la Dirección de Etnología y Antropología Social como parte del resultado final de este trabajo, mismo que a continuación presento y, como ya se mencionó, contiene las reflexiones presentadas a través de los trabajos arriba citados y una posterior sistematización de las observaciones ya hechas en el aula y grupo ya mencionados.

Desde hace tiempo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) se ha planteado como objetivo la formación de adolescentes críticos y creativos. En estos últimos años se ha insistido sobre este renglón aunque ahora se habla de formar estudiantes analíticos.

Al igual que muchos otros objetivos, éste se ha pretendido lograr a través de cambios al nivel curricular; sin embargo, este trabajo parte de que en la constitución del sujeto educativo intervienen no sólo los planes y programas de estudio, sino otras dimensiones, como son los contenidos académicos y su orientación, la construcción del conocimiento en el aula, la estructura académico-administrativa de la escuela y la interacción entre maestro-alumno-conocimiento.

Se considera que para lograr la construcción de un estudiante crítico o analítico es importante tomar en cuenta todos aquellos elementos que intervienen en esta formación que

la SEP se propone.

Por tal motivo, se propuso, a través de un trabajo etnográfico, develar algunas de las dimensiones que constituyen a los sujetos educativos en el aula.

El universo observado estuvo constituido por un maestro egresado de una licenciatura y un grupo de primer año en una secundaria técnica ubicada en la colonia Morelos en la Ciudad de México.

El grupo estaba integrado por 34 estudiantes: 17 varones y 17 mujeres. Sus edades oscilaban entre los 12 y 15 años, dándose la mayor incidencia entre aquellos que tenían 13 y 14 años.

El docente observado no contaba con estudios normalistas (muy común en las secundarias técnicas en México), pero tenía ya cinco años de experiencia en docencia y manifestó haber elegido el magisterio por tradición familiar, porque su carrera le permitía hacerlo y por gusto.

El trabajo consistió en el registro de aproximadamente doce sesiones de clase. Las primeras nueve entre los primeros meses del ciclo escolar y las tres últimas casi al término del mismo. Las observaciones se centraron en la interacción maestro-alumno-conocimiento; sin embargo, también se aplicó un cuestionario a los alumnos, con el fin de conocer su opinión sobre diversos aspectos de la práctica docente, así como de algunos contenidos.

La observación se centró en el registro de aquellos elementos que inciden, median y se contraponen a una educación que en su nivel normativo se plantea la formación de jóvenes creativos y críticos. El interés se apunta a estos objetivos porque se piensa que, efectivamente, la educación debería estar dirigida, en todos sus niveles, a desarrollar en los jóvenes la creatividad y el juicio crítico.

El factor que se mostró como más determinante y parecía regir la relación maestro-alumno-conocimiento fue la actitud disciplinaria que adoptaba el maestro, y que en cierta medida influyó para no alargar más el trabajo de campo; sin embargo, ya en el análisis de los registros y en el repaso de las vivencias en el aula se lograron rescatar otros elementos que se revelaron también como importantes y que al revisar otros trabajos etnográficos permitió tanto encontrar coincidencias con lo observado, como guiar el análisis.

Aunque las sesiones observadas fueron pocas, se estima que los elementos con que se cuenta permiten tener una opinión de lo que sucedía en ese ámbito en lo particular y, al encontrar paralelismos con otros trabajos, se confirma que las situaciones analizadas pueden generalizarse a una gran parte de la educación secundaria, ya que aspectos tales como la

jerarquización, la identidad del docente con un deber ser, la organización del saber y los fines de la educación, entre otros, les son comunes tanto a este nivel escolar como a otros pues estos aspectos se encuentran inscritos en los “sentidos compartidos” (Ezpeleta y Rockwell, 1983: 71) de nuestra sociedad.

Así por ejemplo, se pudo comprobar que la simulación, a la que más adelante se hace referencia, lo mismo se encuentra en las aulas universitarias que en la secundaria.

El carácter de esta indagación, que dentro de los métodos cualitativos retomó algunos aspectos de lo que se ha llamado la investigación interpretativa, trata de conjuntar lo que se observó en el aula con las opiniones vertidas por los estudiantes en el cuestionario que se les aplicó, así como a través de entrevistas informales con el maestro.

A grandes rasgos, el material etnográfico puede agruparse en tres rubros. Esta separación es convencional para fines de la exposición y por ordenar de alguna manera lo observado; sin embargo, los distintos aspectos que aquí se analizan se implican y en conjunto conforman la cotidianeidad en que se desenvuelve la vida en el aula que va constituyendo determinado tipo de sujetos educativos.

Los tres rubros en los que se aglutina la indagación son:

- a) Usos del tiempo en el aula
- b) Simulación
- c) Disciplina

a) Usos del tiempo:

De las observaciones en el aula se reveló como un factor importante el uso del tiempo. Si bien no se hizo un registro minucioso de éste, destinado a todas y cada una de las actividades desarrolladas por el docente, encontramos gran similitud con los resultados obtenidos en otras investigaciones⁴. Una de ellas realizada con grupos de segundo y quinto años de primaria, que al analizar la distribución del tiempo de clases de acuerdo a la actividad desarrollada u organizada por el maestro, encontraron que éste se distribuía de la siguiente manera:

⁴ Cfr. El uso del tiempo y de los libros de texto en primaria” de Grecia Gálvez, Ruth Paradise, Elsie Rockwell y Silvia Sobrecasas, en Cuadernos de Investigación Educativa No. 1, DIE/CINVESTAV/IPN, 1981.

| Tipo de actividad | Porcentaje del tiempo empleado |
|--------------------------|---------------------------------------|
| Enseñanza | 27.0 |
| Organización | 32.9 |
| Administración | 18.1 |
| Otras | 22.0 |

En el caso estudiado, se encontró la siguiente distribución del tiempo: una vez que entraba el maestro al salón de clase, invariablemente se destinaban entre cinco y diez minutos para hacer que los alumnos guardaran silencio y se pasara lista de asistencia (10 a 15% en actividades de administración).

Entre cinco y diez minutos más para que los estudiantes tomaran asiento, sacaran sus cuadernos o libros y se dispusieran a trabajar. Esto sin tomar en cuenta el tiempo que cada alumno en lo particular empleaba para buscar sus cosas e iniciar el trabajo (entre 10 a 15% en actividades de organización)

La diferencia entre los cinco y diez minutos dependía de qué tan inquietos estuvieran los estudiantes cada día. Mientras que en algunas ocasiones todo este rito de entrar, guardar silencio, pasar lista y sacar sus cosas para disponerse a trabajar se lograba hacer en diez minutos, en otras habían transcurrido más de quince minutos.

Asimismo, se encontró que en las clases observadas, en donde el estudiante tenía que conocer la distribución del país por zonas económicas, tema que comprendía dos de las ocho unidades del programa, el docente ocupó entre cinco y diez minutos para la ubicación de mapas en el pizarrón (diez minutos más si se trataba de la presentación de algún mapa nuevo), y en seguida instruir a los estudiantes para que iluminaran los que tenían cada uno de ellos, de acuerdo a los presentados en el pizarrón. Esta dinámica se mantuvo durante las sesiones que se destinaron a cubrir el tema referido.

Hay varios aspectos que podrían analizarse aquí, sin embargo, destacamos lo que para el maestro significaba poner a trabajar a los alumnos y poder dedicar este tiempo a la realización de actividades tales como: revisado de cuadernos, calificación de exámenes, etcétera.

En otro momento de la observación se registró el tiempo que el maestro empleó en dictar las efemérides del mes: una de las dos horas dedicadas ese día a la materia.

Si se toman como actividades de enseñanza el tiempo que el maestro dedicó a la explicación de los temas a tratar, se advierte que éste ocupó cuando mucho un 10%, mientras que si se consideran como actividades de aprendizaje el tiempo que los estudiantes destinaron a la copia de los mapas, a la presentación de los temas asignados por equipo, al copiado de gráficas, estadísticas y esquemas, así como la realización de resúmenes, encontramos que este tiempo fue de entre el 50 y 60%.

La inquietud aquí fue, por un lado, descubrir qué sentido tenía para el maestro el uso de este tiempo aparentemente dedicado al aprendizaje. La práctica docente aparecía como un distraer el tiempo en cualquier tipo de actividad que mantuviera entretenidos a los estudiantes.

En el análisis se veía, conforme a lo observado, que este uso del tiempo estaba ligado a una estrategia del maestro para poder desarrollar las actividades administrativas de cada una de sus clases. Su horario frente a grupo constaba de 35 horas y atendía niveles de primero, segundo y tercero.

En el caso de este maestro en particular, la situación no era tan crítica como en otros casos, ya que contaba con 42 horas de trabajo que representaban no tener que recurrir a una segunda jornada como han tenido que hacer muchos otros maestros en nuestro país ante el deterioro salarial⁵.

Se considera que este uso del tiempo tenía que ver con una estrategia del maestro para lograr sobrevivir a través de su jornada diaria con grupos de tres diferentes niveles, y con la necesidad de vencer la rutina después de haber dado durante cinco años los mismos temas, como se pudo apreciar en el siguiente comentario hecho por el maestro:

“No nos hagamos guajes, sólo durante el primer año preparamos clases”

Las actividades de copiado de mapas e incluso de datos estadísticos o esquemas, como fue copiar el esquema organizativo de la ONU, tenían como objetivo, de acuerdo con el docente, asegurarse de que este trabajo se hiciera, pues si acudía al recurso de las tareas, lo más seguro era que éstas no se llevaran a cabo.

Este tiempo, aparentemente dedicado al aprendizaje, también tenía su sentido para

⁵ Cfr. Etelvina Sandoval Flores, “Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente” en Nueva Antropología, Vol. XII, No. 42, México, 1992 y Rafael Quiroz, “El tiempo cotidiano en la escuela secundaria” en Nueva Antropología, Vol. XII, No. 42, México, 1992.

los estudiantes, quienes aprovechaban para realizar tareas de otras clases o simplemente hacer comentarios sobre sus cantantes favoritos o lo que habían hecho el día anterior.

Se dan elementos en el aula que efectivamente van determinando la forma que adquieren diversos procesos escolares de acuerdo a los sentidos que tienen para cada uno de los sujetos que intervienen en éstos. Para el maestro, por un lado, las actividades asignadas posibilitaban el aprendizaje y, por otro, le permitían cumplir con sus tareas administrativas y sobrevivir a la jornada escolar y a su rutina, mientras que para los estudiantes representaba el tener tiempo de cumplir con alguna otra tarea o convivir con sus compañeros.

Aquí hay varios aspectos para tomar en cuenta, en estos significados para los estudiantes y maestros, como lo sugiere Rafael Quiroz⁶: el cruce entre una distribución del tiempo con distintos sentidos para cada uno de los actores sociales o sujetos particulares, el ritmo del tiempo que tiene que ver con la normatividad establecida y a cómo se ajustan estos sujetos a este ritmo, y a lo que Quiroz también llama el momento oportuno. Todo esto con base en los planes y programas de estudio que se caracterizan por su fragmentación, en el mundo particular de la secundaria (Quiroz, 1992: 89-100).

b) La simulación:

Lo que interesó después de encontrar esta relación del tiempo dedicado a la enseñanza fue, en primer término, tratar de descubrir si éste era realmente aprovechado para un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se veía que al interior del aula ese tiempo no sólo se acertaba por factores tales como la disciplina y el cumplimiento de tareas administrativas por parte del docente, sino que también se daban elementos de simulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el caso observado, esa simulación que se dio en cuanto al tiempo dedicado a la enseñanza, se conjugó con otros aspectos: la tendencia a una relación pedagógica basada fuertemente en la evaluación y que lleva al estudiante a ver, en el cumplimiento de ciertas tareas, en ciertos momentos precisos, la adquisición de una nota aprobatoria en búsqueda del pase, más que en interesarse por conocer su realidad que es uno de los objetivos

⁶ Op. Cit.

planteados para este ciclo escolar.

Por otro lado, en el aula parece más bien regir el criterio de ocupar el tiempo. No importa si se construye o no el conocimiento. Lo importante es llenar los momentos de la clase que puede oscilar entre 50 minutos o en hora y cincuenta. Esto se aprecia en el tiempo que el docente emplea en pasar lista, en esperar que se establezca el silencio absoluto para iniciar cualquier actividad y en el tipo de actividad que asignó a los estudiantes: iluminar mapas, tarea que llevó el 70% de las sesiones dedicadas a cubrir las unidades 4 y 5 que hablaban sobre las zonas económicas.

La exposición de trabajos en equipo vino a representar otro ejemplo más de esta simulación del aprendizaje, pues en su mayoría los alumnos recitaban de memoria lo aprendido o, en caso de no haberlo memorizado o preparado, lo leían directamente del libro. Lo importante era que pasaran al frente y emplearan el tiempo asignado.

Un ejemplo más de la conjugación entre empleo del tiempo y simulación fue el dictado de efemérides, donde además se pondría en tela de juicio lo que éstas representan en cuanto a mayor número de datos (fechas y nombres) que el alumno tiene que agregar a su ya de por sí recargado programa. (Ver ejemplo en anexo 4)

En este empleo del tiempo se puede apreciar lo que se ha caracterizado también como la simulación⁷, en donde el tiempo y el espacio se deben de llenar con voces y actividades que no tienen como fin el conocimiento sino el empleo del tiempo y el uso de las voces para simular que se posee un saber o que un saber ha sido adquirido y, asimismo, que lo importante no es entonces el trabajo sobre los contenidos sino la presencia de voces que aseguren el empleo del tiempo formalmente asignado al curso.

Otro aspecto, dentro de la esfera de la enseñanza de las ciencias sociales, y que también tiene que ver con la simulación, son los contenidos escolares y la pretendida realidad que se muestra en los libros de texto y que en este caso específico se refleja en una idea positivista de la sociedad donde todo se presenta como una comunidad que avanza a su perfeccionamiento.

Y es que si tomamos en cuenta la forma en que se presentan los contenidos en estos libros, como por ejemplo la familia, donde se parte de un modelo ideal de ésta en el que cada uno de sus miembros contribuye con sus tareas a la convivencia armónica, poco tendrá que

⁷ Este concepto de simulación aparece en: María Guadalupe Becerra García, María del Refugio Garrido Flores y Rosa Martha Romo Beltrán "De la ilusión al desencanto en el aula universitaria. Una panorámica áulica del currículum, en Desarrollo de la investigación en el campo del currículum. Alfredo Furlán y Miguel Angel Pasillas (compiladores), ENEP Iztacala-UNAM, México, 1989, p. 234.

ver esta familia ideal con la vida cotidiana del alumno, como se desprendió del cuestionario aplicado, donde el 50% de las madres trabajaban fuera de casa, bien para contribuir a sus sostenimiento o como cabezas de familia.

El sentido de comunidad que se manejaba en los contenidos, así como el de sociedad y la visión del Estado como benefactor, nos lleva a deducir que la forma en que ahí se presentaban los contenidos, no trastocaba la cotidianeidad con la que se enfrentan los estudiantes. Esto, aunado a la práctica pedagógica centrada en la evaluación y lo que se ha llamado el rito del dato, viene a reforzar la hiperrealidad de los contenidos⁸ con que se enfrentan los estudiantes y que poco hacen, de esta manera, para que ellos sientan que asisten a la escuela y estudian para conocer su realidad y transformarla.

Esta visión de los contenidos, ajena a las vivencias cotidianas del estudiante, lo que Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (Bourdieu y Passeron, 1981: 44-108) denominaron la violencia simbólica, ya que se impone una cultura universal abstracta, nos lleva a la negación de nuestra realidad y a la falta de reconocimiento de la cultura que día a día se redefine y construye en el espacio escolar. Es así como la escuela se convierte, más bién, en un “deber ser” al que hay que simular llegar con tal de cubrir las notas y la obtención burocrática de un grado escolar.

La conjugación de estos aspectos de simulación en la enseñanza, en el objetivo de la educación y en la realidad que se les presenta, impide al estudiante estar interesado en el “conocimiento” de la realidad y poco se hace para formarlo en una actitud crítica.

c) La disciplina

Diversos autores se han acercado ya a esta temática de la disciplina en el aula, a través del análisis de la relación maestro-alumno.

El análisis de esta relación se ha hecho desde la perspectiva social, como es el caso de Theodore Adorno (Adorno, 1986: 13-36), quien plantea cómo las representaciones que una sociedad hace del maestro se mantienen a pesar de ya no corresponder a la realidad, pero que, sin embargo, se transforman en fuerzas reales que tienen su peso en los actos educativos, como por ejemplo la disparidad que se da entre el status del docente y sus bajos

⁸ Cfr. Rafael Quiroz, “El maestro y la legitimación del conocimiento”, en *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, Antología preparada por Elsie Rockwell, México, Ediciones El Caballito, SEP, 1985.

salarios.

Al igual que este autor, Sigmund Freud (Freud, 1986: 37-42), Rodolfo Bohoslavsky (Bohoslavsky, 1986: 53-87) y Daniel Gerber (Gerber, 1986: 43-51), desde un punto de vista psicoanalítico, consideran a esta relación ambivalente en esencia pues se conjugan tanto aspectos de representación social (el maestro es el que sabe y el que tiene un prestigio social) como de personalidad del docente, y por otro lado los estudiantes.

En el primero se ven actitudes narcisistas que lo llevan a emplear, por un lado, el uso de su autoridad que le confiere su representación construida en la sociedad a través del tiempo y, por otro, la autoridad que le deviene de ser portador de un conocimiento.

Este uso de autoridad narcisista se convierte en un fin en sí mismo, que exige de los estudiantes su correspondiente reconocimiento.

A esta forma de relacionarse Bohoslavsky (Bohoslavsky, 1986: 53-87), la conceptualiza como vínculo patológico que no permite que se de una relación simétrica entre maestro y alumno, pues ambos tienen la necesidad de mantener esa relación de asimetría, el maestro como autoridad y el alumno como su subordinado.

Freud (Freud, 1986: 42) y Gerber (Gerber, 1986: 45) se explican la ambivalencia de este vínculo por la transferencia que el estudiante niño y adolescente hace de la figura paterna del maestro.

Sobre todo en la edad de la adolescencia se reproduce con el maestro la relación afectiva ambivalente entre el afecto y la agresión, que se da entre padres e hijos.

Los elementos anteriores permitieron explicar la conducta observada en el aula y las respuestas obtenidas en el cuestionario con respecto a qué era lo que no les gustaba del maestro y qué era lo que sí les gustaba de él, que se presentaron, efectivamente, como ambivalentes.

En el trabajo en el aula se pudo apreciar que hubo una diferencia de actitudes por parte del docente entre las primeras observaciones y las últimas, que se dieron casi para finalizar el año escolar. En las primeras sesiones observadas la autoridad del docente no podía ser desafiada ni con desobediencia ni con expresiones de disgusto ante sus indicaciones o regaños. Conforme a lo expresado por el docente, esa actitud se debía a que él estaba obligado a ponerles límites a los alumnos desde un principio, pues relataba que cuando había iniciado su trabajo en esa secundaria había sido agredido físicamente por estudiantes de la misma escuela. El docente explicaba también que éste había sido uno de los motivos por lo que había desaparecido el turno vespertino en esa secundaria, pues se

daban el vandalismo y la drogadicción.

En las últimas sesiones parecía haber un ambiente de camaradería y al mismo tiempo de autoridad por parte del docente, que se expresaba en la complicidad con los alumnos hacia críticas con respecto al comportamiento de ciertos maestros y a la desaprobación velada de ciertas decisiones y reglas manejadas en la escuela, así como el guardar distancia con respecto a la aceptación de cierto tipo de bromas por parte de los estudiantes.

Los ejercicios de disciplina traspasan el aula ya sea de su interior hacia afuera o a la inversa. El maestro, en determinadas ocasiones, delega su autoridad en alguno de los alumnos (al interior del aula). Las comisiones de vigilancia en pasillos o las de limpieza, nombradas por maestros y conformadas por alumnos rigen la relación maestro-alumno y alumno-alumno, trasponiendo contenidos como pueden ser aquellos dirigidos a fomentar la solidaridad como forma de conducta entre los educandos, pues como lo señaló Rosa María Zúñiga (Zúñiga, 1987: 15), este tipo de comisiones hacen que el alumno tome la autoridad del maestro y se enfrente a sus compañeros.

Varios de los objetivos planteados por el programa, como puede ser el que los alumnos aprecien los valores universales, encuentran su contrapartida en la disciplina de la escuela y en que el maestro haga delegación de su autoridad en favor de ciertos alumnos, que por lo regular son los que, a través de sus objetos personales o en la calidad de sus uniformes u otras prendas de vestir que portan, denotan un más alto nivel socioeconómico, reproduciendo de esta manera ciertos valores de jerarquización.

Se ha dicho que el vínculo pedagógico parece girar en torno a la evaluación y esto puede verse claramente a través de las observaciones en el aula donde la disciplina, el sometimiento a las pautas dictadas por el docente, el uso del tiempo y la relación maestro-alumno giran en torno a la obtención de una nota. Se dan la simulación y el enfrentamiento para obtener el requisito burocrático. Las expresiones del maestro dejan ver claramente la actitud que toma ante el desafío a su autoridad, pues el recurso último es la amenaza, directamente relacionada con la no aprobación o la disminución de puntos en las calificaciones:

“si no hace... me lo jodo”.

“después vamos a ajustar cuentas usted y yo”

Además de este tipo de amenazas se presencié, en más de una ocasión, la imposición de

castigos corporales dirigidos a los estudiantes hombres. Para las mujeres no se daban castigos de esta naturaleza, pero si se hacían comentarios o críticas en alusión al físico o a la inteligencia; o sea, en ese caso lo que se daba era la violencia psicológica.

El tipo de castigo, o violencia física, que se observó consistía en obligar a los estudiantes a hacer entre 100 a 500 sentadillas, dependiendo de que tantas veces había desafiado la autoridad del maestro. Si el estudiante había desobedecido o no estaba trabajando, se le imponían 100 sentadillas, pero si se atrevía a protestar el número aumentaba según el número de veces que protestara o desafiara al maestro, aunque sólo fuera con la mirada.

Era común oír al maestro decir: “**no rebuznen**”, cuando los alumnos protestaban por alguna razón. Este comentario, por parte del maestro, era tomado por algunos de ellos como broma, pero no por todos, pues se pudo apreciar, por las expresiones faciales, que era motivo de disgusto para otros.

Aunque daba un trato diferenciado a las mujeres, permitiéndoles, por ejemplo, salir al baño si así lo solicitaban, mientras que la misma petición por parte de un varón recibía una negativa, las primeras no escapaban de ser “bautizadas” con algún apodo: “bigotitos” o “popotitos”, por ejemplo; o ser calificadas de “mensa”, si no habían entendido bien alguna instrucción y se equivocaban o pedían que el docente la repitiera.

En el cuestionario aplicado pudo verse también una dualidad en la percepción y aceptación del maestro por parte de los estudiantes, pues a pesar de que algunos manifestaron no estar de acuerdo con el hecho de que les pegara en la cabeza o les jalara el cabello o las orejas, les parecía que el docente había dado muy bien su clase y que ellos, si fueran maestros, serían como él. Hubo incluso quienes respondieron que no les había gustado su carácter y al mismo tiempo consideraron que el maestro era “buena onda” y “muy simpático y alegre”.

Se vió que aparece en esta relación maestro-alumno, esa dualidad y contradicción de la que habla Bokoslavsky (Bokoslavsky, 1986: 53-87), quien plantea que es una relación esencialmente contradictoria, pues se implican tanto aspectos psicológicos, que tienen que ver con la necesidad del adolescente de identificarse con la figura paterna del maestro, como también aspectos sociales en donde ambas partes se empeñan en mantener una relación asimétrica que se niega a romper con la premisa de “saber es poder”, como parte de una conformación social donde lo instituido (que el maestro se erija como autoridad y el estudiante como subordinado), requiere de un largo proceso de transformación, aunque no

por eso deja de estar presente, en la trama de relaciones que se dan en el aula, donde estudiantes y docente, desarrollan distintas conductas a lo esperado y establecido conforme a sus roles aprendidos (para uno la autoridad y para otro el sometimiento).

Estas conductas que a veces difieren de lo esperado han sido conceptualizadas de diferente manera conforme a las teorías sociales de la enseñanza.

Henry Giroux (Giroux, 1985: 36-65), por ejemplo, afirma que el sujeto particular, mediado por su cultura, es capaz de oponerse y que esa oposición tiene que ver más con lo social y político que con una desadaptación individual.

Para este autor, ahí donde el funcionalismo ve desadaptación innata, la teoría de la resistencia ve una conducta de oposición y las posibilidades de una práctica diferente a lo establecido, lo que permite abrir las posibilidades de que una conducta que no obedece al esquema reproductivista se convierta por eso mismo en una práctica alternativa con posibilidades de constituirse en una actitud crítica.

Para el objetivo original de este trabajo, develar los elementos que constituyen al sujeto educativo en el aula, resultó gratificante confirmar cómo la situación escolar se constituye también por conductas distintas a lo esperado.

El docente observado lo mismo adoptó conductas de oposición, como se ajustó a lo establecido.

Se considera como una conducta de oposición, por parte del docente observado, el hecho de haber permitido a la observadora hacer los registros en el aula sin haber dado previo aviso a las autoridades escolares, pues consideraba que se le restringiría el paso y se le tendría demasiado vigilada para llevar a cabo su trabajo.

Existía en el docente una actitud crítica hacia algunas formas establecidas en el programa, como era el gran número de contenidos a ser cubiertos; sin embargo, se adaptaba a la situación conformando sus horarios y sus clases a lograr terminar con el temario.

Se conformaba a lo establecido en los libros de texto, pero también hacia comentarios como el siguiente:

“ahora usted –dirigiéndose al estudiante- va a decir las mentiras que yo digo”

En esta instrucción que da a un estudiante para castigarlo porque ha estado hablando mientras él explicaba la clase, podemos apreciar, por un lado, el desafío del docente al estudiante, en el sentido de que él -el docente- es el único que posee el saber, y por otro

lado, la descalificación a los contenidos que él mismo presenta.

En general, el docente manifestó, en entrevistas informales que se hicieron, descontento por lo extenso de los programas, por la extrema disciplina de la escuela, que, sin embargo, él mismo reproduce en el aula. Asimismo, descontento con las finalidades de la educación que él percibe y llegó a externar en alguna ocasión con el comentario de:

“no quieren que piensen”

No obstante, su reflexión no lo lleva a modificar una práctica pedagógica que se apreció como esquematizada, en cuanto a lo que se tiene que hacer y cuándo, y al docente mismo atrapado en la representación de lo que sería un buen maestro: aquel que logra cubrir todo el programa y que exige a los alumnos el cumplimiento de todas las tareas y se precia de llevar todos esos ritos al pie de la letra y cumplir con todas sus tareas administrativas.

Con relación a las conductas de los estudiantes, se tuvo oportunidad de presenciar una especie de asamblea informal que se realizó entre ellos un día que el maestro fue llamado a la dirección y no se dio la clase.

La preocupación central de los estudiantes parecía ser el poder alcanzar un cierto número de puntos para lograr pasar la materia de español y la actitud que aparentemente había tenido esta maestra ante el comportamiento de algunos de ellos. Lo que se discutía o trataba de acordar era si todos juntos iban a delatar lo que ellos percibían como una arbitrariedad por parte de la maestra o si sólo aquellos que no alcanzaran los puntos reclamarían la actitud de la profesora, para no exponerse los que ya habían logrado el pase.

Siguiendo a Henry A. Giroux, (Giroux 1985: 62-65) este evento se tomó, por parte de la observadora, como el más representativo de lo que podría ser una conducta de oposición con su momento de emancipación, pero que no logra rebasar, en su sentido último la conformación de lo establecido.

Se considera como momento de emancipación el que los estudiantes se constituyen en una pequeña asamblea de salón y traten de conjuntar esfuerzos para oponerse a la decisión tomada por la maestra de español; sin embargo, como su oposición regresa a pelear de qué manera se van a conseguir los puntos para lograr la calificación del “pase”, lo que caería dentro de los parámetros mismos del sentido evaluativo que adopta la educación, se considera que no logra llegar al momento de emancipación que permita abrir los cauces hacia una verdadera actitud crítica. Se oponen a la imposición pero no al sentido evaluativo.

Los momentos de oposición, se ubican en la actitud que muchos de los estudiantes adoptaron en las sesiones observadas en el aula, cuando aparentaban que estaban trabajando o se dedicaban a hacer tareas de otras materias, pero que, a pesar de esto, se conforman, de alguna manera a los tiempos y a las cosas que deben ser hechas, dentro de los parámetros de evaluación y cumplimiento del rito.

Para concluir, sólo se hace referencia a que los cambios llevados a cabo en el ámbito de la educación media básica en 1991 (las observaciones se hicieron a fines de 1989 y mediados de 1990), sólo plantearon una redistribución de contenidos: algunos de tercer grado se pasaron al primero y viceversa. Se pretendió disminuir los contenidos a cubrir y ya no se habló de conductas a seguir sino de buscar la aprehensión de los conceptos por parte del alumno, para que estuviera en posibilidades de aplicarlos a otras situaciones, lo que Verónica Edwards (Edwards, 1988: 45-60) denominó el conocimiento como operación.

Para el caso de las secundarias técnicas se modificó la estructura curricular por áreas y se adoptó de nuevo la de asignaturas que se había mantenido en las secundarias diurnas.

Se repitieron las dinámicas de los cambios en la educación que como se ha dicho se basan más en las presiones políticas que en una verdadera evaluación de las prácticas que se dan en el aula. Estas carencias permiten adelantar que difícilmente se incidirá en mejorar la calidad de la educación, que para esta reflexión tiene que ver con hacer realidad la construcción de un sujeto educativo crítico, pues lo que en el aula se redefine y construye tendría que llevar a la ruptura de prácticas cotidianas que no se transforman con la redistribución de contenidos y las nuevas formas de presentarlos.

Se considera necesario ampliar este tipo de trabajos etnográficos para colaborar con los docentes en la reflexión sobre su práctica cotidiana que desde luego no resuelve el problema de la carga de trabajo ni la mejora salarial, pero que dentro del presente contexto, en el que se la ha integrado a una carrera magisterial y a una evaluación del desempeño académico para tener acceso a un mejor salario, se debe cuidar que esto no se convierta en una mayor vigilancia administrativo-política que lo lleven a desarrollar nuevas estrategias en donde el uso del tiempo y la disciplina vayan encaminados a una simulación, sino a apoyar la constitución de un sujeto educativo crítico. Esto por parte del docente.

Por parte de las políticas educativas, se requiere, como lo manifestó Pablo Latapí (Latapí, 1992: 34-35), que la educación no vaya al ritmo de los vaivenes de cada gobierno sino que permanezcan aquellos elementos que se han introduciendo con base en reflexiones profundas, como fue la propuesta del programa por áreas y aportaciones nacidas desde la

práctica docente y no sólo desde los escritorios.

Alcances y limitaciones en mi desempeño profesional como Socióloga:

Este trabajo significó mi ingreso como investigadora en la Institución y me permitió entrar en contacto con otros investigadores, a través de los Seminarios a los que asistí y mediante la lectura de trabajos desarrollados principalmente en el Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

El mayor reto fue hacer explícito el marco teórico conceptual del que se partía, pues no logré articular los aspectos sociológicos relacionados con la educación, pues lo mismo leí sobre política educativa que pedagogía, psicología, metodología, etcétera.

Después de transitar por varios caminos e intentar construir mi objeto de estudio desde diferentes ángulos, tuve la necesidad de reencontrar la inquietud inicial que me había llevado a abordar este tema y la manera en que había decidido abordarlo.

Para avanzar en este sentido fue muy importante la lectura de los textos “Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar”, de la autora María Bertely Busquets (Bertely, 2000), así como “Metodología de Investigación. Herramientas para un pensamiento científico complejo” de María Marcela Bottinelli y Colaboradores (Bottinelli y Col., 2003).

En estos dos textos ambas autoras abordan la importancia que reviste en cualquier investigación, la pregunta que una desea contestarse, pues nos dará pauta para la pertinencia de un método cuantitativo o cualitativo.

Para una investigación de corte cualitativo la pregunta inicial será de carácter comprensivo; o sea, tendrá que ver con lo que el sujeto piensa y cómo se siente con respecto al tema que se está tratando.

Con base en estas lecturas y después de una minuciosa revisión de lo que había observado y registrado, logré hacer explícita la pregunta que inicialmente me había hecho: en qué medida los contenidos escolares y la práctica docente contribuían a la formación de un estudiante crítico y creativo que conociera su sociedad para transformarla.

Originalmente, esta pregunta se había concebido de la siguiente manera: ¿los contenidos escolares y la práctica docente contribuyen, o no, a la formación de un

adolescente crítico y creativo y al conocimiento de su sociedad para que la transforme?

En el transcurso de un taller impartido por María Marcella Bottinelli, en febrero de 2003, se analizó las implicaciones que tiene el plantearse una pregunta de carácter comprensivo en un sentido afirmativo o negativo, toda vez que la indagación se ve limitada a encontrar una afirmación o una negación, y se pierde el carácter comprensivo que nos lleva a una gama mayor de interpretaciones de la realidad que estamos observando y apropiarnos de la riqueza de significados que puedan abstraerse en esta situación.

Conclusiones:

Los cambios propuestos en 1992, tomaron en cuenta algunos de los señalamientos que se han hecho a los programas anteriores, como a continuación se ilustra:

...Para que la historia cumpla con estas expectativas, debe cambiarse el enfoque con el que se ha venido manejando en la escuela secundaria. En la actualidad los contenidos de cada curso de Historia son tan abundantes que incluso llegan a superar, en cantidad a varios programas de bachillerato. El efecto de esta saturación no es el cumplimiento satisfactorio de los objetivos de cada curso, sino una gran incapacidad de los alumnos para comprender la Historia y desarrollar el gusto por la disciplina.

Junto al problema del exceso de contenidos está el problema del método empleado por los maestros para lograr el cumplimiento de los programas. La Historia está concebida como una sucesión interminable de acontecimientos, aislados en tiempo y espacio y relativamente independientes. El énfasis enciclopédico en torno a los datos es la mejor manera de impedir la búsqueda de relaciones que permitan elaborar explicaciones satisfactorias sobre la conducta del hombre a través del tiempo. (SEP. Programa Nacional de Historia Universal. 1er. Año de secundaria. Prueba Operativa Curso 1990-1991)

Ante esta crítica que nos presentan de la visión de la Historia en los programas por reformular, proponen:

En la actualidad es muy difícil hablar de un método histórico por excelencia. La realidad nos presenta una multiplicidad de métodos y tendencias investigadoras. Se propone el método crítico que busca la universalización de las formas de aplicación del conocimiento histórico, el manejo de conceptos, la aceptación o rechazo de los testimonios, pero también busca que la interpretación se convierta en un ejercicio estrictamente personal.

El método crítico busca lograr un trabajo de interpretación e interrelación como la culminación del trabajo analítico. La principal condición para el éxito de este programa es la selección. No es posible agotar el conocimiento del todo, sino que éste se logra a través de una o varias de sus partes. Se incluye el estudio de las características generales de los procesos, dejando al maestro en completa libertad para ejemplificar con aquellos casos específicos que conozca mejor o considere más adecuados. (Ibidem)

Frente a estas propuestas cabe aquí hacer dos últimos comentarios: por un lado, habría que conocer cuáles son los contenidos de estos nuevos programas y si ahí se presenta un nuevo enfoque o si aún subyace una visión positivista de la historia, que al parecer se deja un tanto abierto a la selección que el maestro haga de los contenidos, lo que nos lleva a hacer un último comentario y poner en duda la efectividad de los cambios, pues nuevamente gran parte de la responsabilidad recae sobre el maestro y su formación que se reduce a algunos cursos de actualización a los que no todos tienen acceso.

Lo que aquí se propone es que se de mayor relevancia a la formación del maestro dándole oportunidad de una verdadera formación profesional requerida para la implementación de los cambios propuestos, que no quede en la simple adquisición de técnicas de aprendizaje sino en un análisis de su quehacer docente y un mayor conocimiento de su materia para proveerse de esa posición crítica que los actuales cambios le demandan.

Para esto proponemos se establezca el año sabático para el maestro tanto de educación básica como de media básica, que le permita tener el tiempo y el espacio disponibles para el mejoramiento profesional que estos cambios le reclaman.

Queda claro que los cambios se hacen desde un grupo de investigadores que se encuentran lejos de la práctica docente y desconocen de los avatares a los que cotidianamente se enfrentan los maestros, uno de ellos la estructura académico-administrativa y lo que realmente constituye al sujeto educativo en el aula, por lo que se reitera la necesidad de mayor acercamiento entre la investigación educativa y la práctica docente.

Bibliografía consultada:

- Adorno, Theodore (1986) "Tabúes relativos a la profesión de enseñar", en **La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad**, antología preparada por Raquel Glazman, México, Ediciones El Caballito, SEP. pp 13-36
- Althusser, Louis (1985) "Ideología y aparatos ideológicos de Estado (notas para una investigación)", en **La filosofía como arma de la revolución**. México. Cuadernos del Pasado y Presente, No. 4. PyP, 15ª edición. pp 97-141
- Baudelot y Establet (1980) **La escuela capitalista**. México, Siglo XXI, sexta edición. pp. 7-112
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (1989) **La construcción social de la realidad**. Buenos

Aires, Novena reimpresión, Amorrortu editores. pp. 9-138

Bertely Busquets, María (2000), **Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.** Maestros y Enseñanza, México, Editorial Paidós.

Bottinelli, María Marcela y Col. (2003), **Metodología de Investigación. Herramientas para un pensamiento científico complejo.** Buenos Aires, 1ª. Edición, María Marcela Bottinelli.

Bourdieu P. y J. C. Passeron (1981) **La Reproducción,** Barcelona, 2a. edición, Editorial Laia. pp. 9-108

Candela, María Antonia, et. Al. (1994) "Argumentación y conocimiento científico escolar, en **La construcción social del conocimiento en el aula: un enfoque etnográfico.** México. DIE/CINVESTAV/IPN. Documentos. pp. 1-21

Bohoslavsky, Rodolfo (1986) "Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante", en **La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad,** antología preparada por Raquel Glazman. México. Ediciones El Caballito, SEP. pp. 53-87

Cedillo, Ignacio (1986) **El Planeta en que vivimos. Elementos de Geografía General Física y Humana.** México, 8ª. Ed. pp. 77-153.

CEE, (1983) Ley Federal de educación y comentarios, por Rodrigo Medellín y Carlos Muñoz Izquierdo, México. Centro de Estudios Educativos. pp. 5-84

Corenstein, Martha (1997) "La investigación etnográfica y sus aplicaciones a la educación", en Educación un Horizonte. Araceli Argueta (Coord.y comp.) México. UNAM. Seminario Permanente de Antropología Urbana. Instituto de Investigaciones Antropológicas, Coordinación de Humanidades/Programa universitario de estudios sobre la ciudad. 41-47

Chadwick, Clifton B. (s/f) "Porqué está fracasando la Tecnología Educativa", Cuadernos de Formación Docente. México, ENEP-Acatlán, UNAM, pp. 24-49.

De Leonardo, Patricia (1986) **La nueva sociología de la educación.** Antología. México. SEP, Ediciones El Caballito, Biblioteca Pedagógica.

Durkheim, Émile, traduc. Gonzalo Cataño (1996), **Educación y Sociología,** México, Colofón, S. A.

Edwards, Verónica (1988), "El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación", en **Currículum, Maestro y Conocimiento.** Temas Universitarios. México, UAM-Xochimilco. pp. 49-62

- Ezpeleta, Justa y Elsie Rockwell (1983), "Escuela y clases subalternas". México, Cuadernos Políticos 37, julio-septiembre. pp. 70-80
- (1986) "La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción". México. DIE/CINVESTAV/IPN. Cuadernos de Investigación Educativa No. 20.
- Fernández López, Rodolfo (1987), "La educación en la escuela secundaria, un problema de poder", en Cero en conducta, La escuela secundaria. México, Año 2, Número 9, mayo-agosto. pp. 40-43
- Finkel, Sara (1979), El "capital humano": concepto ideológico, en **La educación burguesa**. México. Tercera edición, Edit. Nueva Imagen. pp. 263-299
- Foucault, Michel (1965), **La Microfísica del poder**, Genealogía del poder, No. 1, Madrid, La Piqueta, segunda edición.
- Freud, Sigmund (1986), "Sobre la psicología del colegial", en **La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad**, antología preparada por Raquel Glazman. México, Ediciones El Caballito, SEP. pp. 37-42
- Fuentes Molinar, Olac (1978), "Enseñanza media básica en México. 1970-1976". México, Cuadernos Políticos 15, enero-marzo, ERA. pp. 90-104
- " (1979) "Educación Pública y Sociedad", en **México Hoy**, Pablo González Casanova y Enrique Florescano (coord.) México, 3ª. Ed. pp. 230-265
- " (1981) Conferencia Plenaria en Foro de Investigación sobre Educación y Sociedad. México, Xalapa, Veracruz. Mecanoscrito.
- " (1984), La construcción, los niveles y los agentes de la política educativa. Notas para discusión. Documento interno. Maestría en Investigación Educativa. México, ISCE, DIE, 30 de marzo.
- Gálvez, Grecia, Paradise, Rockwell y Sobrecasas (1981) "El uso del tiempo y de los libros de texto en primaria", México. DIE/CINVESTAV/IPN, Cuadernos de Investigación Educativa No. 1, diciembre.
- Geertz, Clifford (1987) **La interpretación de las culturas**. México. Ed. Gedisa. pp. 9-59 y 299-338
- Gerber, Daniel (1986), "El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico", en **La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad**, antología preparada por Raquel Glazman. México, Ediciones El Caballito, SEP. pp. 43-51
- Gibaja, Regina C. (1986), **El mundo simbólico de la escuela**. Instituto de Investigaciones Sociológicas. México, Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.

- Gimeno Sacristán, José (1977), **La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia**. Madrid, Editorial Morata, S. A., pp 1-38.
- Giroux, Henry A. (1985), "La educación, sometimiento y resistencia". México, Cuadernos Políticos 44, ERA, Julio-diciembre. pp. 36-65
- Hernández, Cristina, et. Al. (1987), La escuela secundaria, en *Cero en conducta*. México, Año 2, Número 9, mayo-agosto. pp. 16-18
- Kosík, Karel, traducc. Adolfo Sánchez Vázquez (1965), **Dialéctica de lo Concreto**. México, Teoría y praxis, séptima edición, Editorial Grijalbo. pp. 7-104
- Latapí, Pablo (1980), **Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976**. México, Editorial Nueva Imagen, S. A.
- " (1992) "Modernización obligada". México, Proceso 827, 7 de septiembre. pp. 34-35
- Lefebvre, Henri (1984) **La vida cotidiana en el mundo moderno**. Madrid. Alianza Editorial, S. A., Tercera Edición.
- Leff, Enrique (1979) "Dependencia científico-tecnológica y desarrollo económico, en **México Hoy**, Pablo González y Enrique Florescano (coordinadores) México, Siglo XXI, 3ª. Ed. pp. 266-285
- Loaeza, Soledad (1984), "La educación nacional entre 1940 y 1970", en **Ideología educativa de la Revolución Mexicana**, Graciela Lechuga (compiladora), México. UAM-Xochimilco. pp. 97-111
- (1986) **Clases medias y política en México**. México, COLMEX.
- Martínez Della Rocca, Salvador (1983), **Estado, educación y hegemonía en México**, México, ediciones Línea, Serie Estado y Educación en México, Universidad Autónoma de Guerrero y Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Mejía Zúñiga, Raúl (1976), **Moisés Sáenz Educador de México, Cincuentenario de la fundación del Sistema Nacional de Escuelas Secundarias Mexicanas 1926-1976**, México. Federación Editorial Mexicana, Colección Pensamiento Actual.
- Mouffe, Chantal (1978) "Hegemonía e ideología en Gramsci". México, Arte, Sociedad e Ideología No. 5. pp. 67-85.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (1983), **Presente y futuro de la educación secundaria**. México. CEE, SEP. pp.
- Ornelas Navarro, Carlos (1984), "La educación técnica y la ideología de la Revolución Mexicana", en Graciela Lechuga (compiladora), **Ideología educativa de la**

- Revolución mexicana.** México, UAM-Xochimilco. pp. 33-63
- Ponce, Anibal (1977) **Educación y lucha de clases.** México. Ediciones de Cultura Popular.
- Quiroz, Rafael (1985) "El maestro y la legitimación del conocimiento", en **Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente.** Antología preparada por Elsie Rockwell, México. SEP. Ediciones El Caballito. pp. 27-36
- (1992) "El tiempo cotidiano en la escuela secundaria". México. Nueva Antropología, Vol. XII, No. 42. pp. 89-100
- Remedi, Eduardo et al. (1988), **La identidad de una actividad: Ser maestro.** México. UAM, Unidad Xochimilco. Temas Universitarios No. 11.
- Et. Al. (1989a) "Supuestos en la identidad del Maestro: materiales para la discusión". México. DIE/CINVESTAV/IPN. Documentos.
- Et. Al. (1989b) "Maestros, entrevistas e identidad". México. DIE/CINVESTAV/IPN. Documentos.
- Rockwell, Elsie y J. Ezpeleta (1983) "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso". Bogotá. Universidad Pedagógica. Revista Colombiana de Educación No. 12, 2º. Semestre, Centro de Investigación Pedagógica.
- (1987a) "Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)". México. DIE/CINVESTAV/IPN. Documentos.
- (1987b) "Repensando institución: una lectura de Gramsci". México. DIE/CINVESTAV/IPN. Documentos.
- (1989), "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela", en **La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates,** Rockwell y Mercado. México. DIE/Cinvestav/IPN. Cuadernos de Educación. pp. 9-33
- Saldívar, Américo (1980) **Ideología y política del Estado mexicano 1970-1976,** México. Siglo XXI.
- Salinas, Carlos, (1989) **Programa para la modernización educativa 1989-1994.** México, Poder Ejecutivo Federal.
- Sandoval, Etelvina (1992) "Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente". México. Nueva Antropología, Vol.XII, No. 42. pp. 57-71
- Schaff, Adam (1974) **Historia y Verdad,** México. Grijalbo, Colección Enlace, pp 5-114.
- SEP (1974a) **Resolutivos de la Asamblea Nacional Plenaria sobre Educación Media Básica.** México. Chetumal, Quintana Roo.

- (1974b) **Programas para la educación media básica.** Ciencias Sociales. México.
- (1986) **Estudios y proyectos, educación secundaria.** México.
- (s/f) **Programa Nacional de Historia Universal,** 1er. Año de secundaria. Prueba operativa curso 1990-1991.
- (1993) **Educación Básica. SECUNDARIA.** Plan y programas de estudio.
- Street, Susan (1992) **Maestros en movimiento. Transformaciones en la burocracia estatal (1978-1982).** México, Colección Miguel Othón de Mendizabal, CIESAS. pp. 9-64
- Tedesco, Juan Carlos (1983) “Crítica al reproductivismo educativo”. México, Editorial ERA, Cuadernos Políticos 37, julio-septiembre. pp. 59-79
- Torres, Rosa María, et al (1988) **Currículum, Maestro y Conocimiento.** México, UAM, Unidad Xochimilco. Temas Universitarios No. 12. pp. 7-29
- UNAM (1989) **Antología de Evaluación Curricular.** México, Cuadernos de Planeación Universitaria, 3ª. Época, año 3, núm. 2 diciembre.
- Weiss, Eduardo (1992) “Los valores nacionales en los libros de texto de ciencias sociales: 1930-1980. México. **Educación.** Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación, No. 42. Octubre-diciembre. Pp. 321-334.
- Zúñiga, Rosa María (1987), “¿Para cuándo los cambios en la educación secundaria?”, en *Cero en conducta*, **La educación en México Hoy**, México. Año 2, No. 7, enero-febrero. pp. 14-22

4.6.2 Colaboraciones en otras investigaciones

A) Adolescentes urbanos marginados

La colaboración en esta investigación consistió en la aplicación de un cuestionario (ver anexo No. 5) en diversos sitios de la Ciudad de México.

Objetivos

Los objetivos de esta investigación eran conocer las condiciones socioeconómicas y laborales de los jóvenes migrantes que trabajan en la Ciudad de México. También estaba

dirigido a develar sus valores con respecto a la familia, la amistad y sus prácticas sociales y algunos aspectos sobre la sexualidad.

Metodología

Cuando me integré a esta investigación, los titulares habían realizado ya una revisión bibliográfica sobre la temática y aplicado cuestionarios a estudiantes de secundaria y preparatoria en escuelas privadas y públicas del Distrito Federal, en las delegaciones de Tlalpan y Coyoacán.

En esta primera etapa, los cuestionarios se proporcionaron a los estudiantes en alguna hora de clase y cada uno de ellos respondió individualmente.

De lo que se trataba era de contrastar los datos obtenidos en esa primera etapa de recolección de datos con los que se obtuvieran sobre los jóvenes migrantes.

Desarrollo

Tuve la oportunidad de entrevistar a varios de estos jóvenes y aplicarles el cuestionario. Recuerdo algunas de las entrevistas, entre ellas una aplicada a un joven que trabajaba en el mercado de flores que se encuentra entre Tlalpan y San Fernando; otra en el mercado ubicado en el centro de la Delegación Tlalpan y otras que, junto con la Antropóloga Social María Sara Molinari Soriano, aplicamos en una escuela para trabajadores en la Delegación Coyoacán.

Ahí también se entrevisto a varias estudiantes adolescentes que habían llegado a la ciudad de diferentes medios rurales e indígenas del país, cuyo empleo era el trabajo doméstico.

Posteriormente, se realizó la concentración de los datos a través de varias estadísticas para deteminar las incidencias y particularidades que arrojaron los resultados.

Si bien no conservo los cuestionarios aplicados a estos jóvenes, toda vez que no participé en la elaboración de la clasificación y análisis de los datos, ni en la redacción final

de esta investigación, si puedo hablar de las condiciones laborales que tenían, pues su jornada de trabajo era de doce o más horas y, si acaso, contaban con algún día de descanso. Sus pagos eran muy bajos y sus viviendas no pasaban de un cuarto que muchas veces era compartido.

Los resultados de esta investigación se encuentran publicados en la revista *Dimensión Antropológica* bajo el título “Adolescentes indígenas migrantes a la Ciudad de México” (Molinari y Aguilar, 2002: 21-31)⁹.

Alcances y limitaciones en mi desempeño profesional como socióloga

La participación en estas entrevistas y aplicación directa de los cuestionarios, me permitió conocer una realidad de la ciudad de México con la que no había tenido oportunidad de enfrentarme y tomar conciencia de la situación laboral y condiciones en que viven algunos de los migrantes, así como algunas de sus aspiraciones.

En el caso de las jóvenes que migran a la ciudad y trabajan como empleadas domésticas, las actitudes de discriminación y abusos de que son objeto por parte de sus empleadoras.

Fue tener la oportunidad de conocer desde ellos mismos cómo piensan y viven la ciudad. Constatar que existen muchos Méxicos, no sólo a lo largo y ancho de la República Mexicana, sino en esta misma ciudad de México.

B) Permanencia de la lengua indígena en el Estado de Oaxaca

Objetivos

El objetivo principal de esta investigación fue saber qué tan vigente estaba la lengua indígena en la región norte del Estado de Oaxaca.

En qué espacios se utilizaba y si se empleaba en el ámbito educativo como medio de

⁹ Cfr. Sara Molinari Soriano e Iñigo Aguilar Medina (2002) “Adolescentes indígenas migrantes a la Ciudad de México”. México. Boletín Oficial del Instituto Nacional de Antropología e Historia. Antropología. Nueva Época, enero-marzo. Grupos Sociales y diversidad.

- Para usted es necesario conservar la lengua indígena: SI NO
- Para usted, que es la educación bilingüe bicultural:
- Qué opina de este sistema de enseñanza
- Qué problemas tiene usted como maestro en el desempeño de su trabajo
- Con cuántos alumnos inició el curso _____ con cuántos lo terminó _____

Una vez que se recibieron de regreso los cuestionarios contestados, se hizo una selección de aquellos poblados que por sus respuestas eran susceptibles de ser estudiados más de cerca, ya fuera porque manifestaran hablar el mazateco, el nahuatl o alguna otra lengua indígena.

La selección de los lugares fue hecha por los antropólogos María Sara Molinari Soriano e Iñigo Aguilar Medina, quienes ya habían hecho trabajo de campo en algunas partes de Oaxaca, con temas sobre educación indígena.

De la revisión de las preguntas relacionadas con la lengua y la educación escolarizada, se retomaron 63 cuestionarios que habían contestado maestros de primaria, se encontró que 24 de ellos no hablaban la lengua indígena del lugar donde trabajaban y 13 eran monolingües en español.

Las lenguas indígenas que se hablaban en esta región eran: mazateca, mixteca, zapoteca, mixe, nahúatl y chinanteco.

A la diversidad de estas lenguas habría que agregar las variantes que algunas de estas lenguas tienen y que en ocasiones no se llegan a entender entre hablantes de una misma lengua.

A la pregunta 19, sobre el uso de libros o cartillas bilingües, trece contestaron que no, nueve que si, dos que no existían estos materiales y el resto no contestó a la pregunta.

Sobre la pregunta 20, en que lengua debe enseñar el maestro, 23 contestaron que en las dos lenguas, en español y en la indígena y tres que en lengua indígena, de los demás no se obtuvo respuesta.

Sobre esta experiencia, en la que se fue a una docena de distintos lugares, enclavados tanto en la sierra mazateca como en el valle de Teotitlán, en lo personal sobresalió la visita a un internado indígena ubicado en San Antonio Eloxochitlán (aproximadamente a dos horas de camino por brecha de la carretera que va de San Jerónimo Tecoaatl a Huatla, en la Sierra Mazateca), donde se cursaba la primaria. La

complejidad de la enseñanza en lengua indígena requiere no sólo de hablantes nativos que estén dispuestos a internarse en esos lugares y mantenerse en condiciones muy precarias, de vivienda, alimentación e intercambio académico.

También ahí se enfrentan a que los internos provienen de distintos lugares y es posible que el maestro que llegue a enseñar ahí se vea obligado a tratar de enseñarles a hablar en español, pues si él o ella habla alguna lengua indígena, puede ser que entre la población de internado se hablen tres o más lenguas indígenas.

La infraestructura de este lugar no había recibido mantenimiento durante mucho tiempo y sus instalaciones se encontraban deterioradas.

El director de este internado nos comentó del abandono que muchas veces sufren los niños indígenas por parte de sus padres, pues hay algunos que no van a verlos bien sea porque no tienen las posibilidades económicas o porque consideran que ahí están mejor sus hijos. Pudimos observar que este profesor tenía una actitud paternal con ellos, sobre todo con los más pequeños.

A través de esta experiencia pude conocer lo complejo que puede llegar a ser la aplicación de metodologías educativas como fue la bilingüe-bicultural, pues en las respuestas que los maestros dieron pude darme cuenta de que muchos de ellos manejan el concepto pero las condiciones de su práctica docente no permiten que estas metodologías se desarrollen.

En la pregunta 23, donde se les pide a los maestros su opinión con respecto al sistema de enseñanza bilingüe bicultural, las opiniones fueron diversas. Mencionaré dos de ellas:

La educación bilingüe bicultural no se ha llevado a cabo. Es adecuado en el medio indígena por el habla. No hay aprovechamiento por la desnutrición del educando.
(Maestro de San Juan Coatzospan, de habla mixteca, pasante de normal en preescolar)

El alumno le facilita la enseñanza en el momento de clases. El problema con los niños que no domina el español. No hay avance en los trabajos. Principalmente en los grados inferiores. Hay niños que no asimilan los conocimientos de aprendizaje, se ha repetido varios cursos.
(Maestro de San Juan Coatzospan, hablante de mixteco, con escolaridad de bachillerato general)¹⁰

¹⁰ Quise mantener la forma original en que el maestro escribió, como ejemplo de las dificultades lingüísticas que existen en esta zona, con los hablantes de lengua indígena, al momento de escribir o expresarse en español.

Resultados

Otro de los resultados que se obtuvieron después de realizar este trabajo fue el documento Lengua y Educación, que se presentó como exposición dentro del área a la que pertenezco y que a continuación presento.

Lengua y Educación

El mundo indígena plantea gran diversidad tanto en sus lenguas, etnias y cultura, como, al igual que el resto de la sociedad mexicana, en sus distintos niveles de organización y de acceso al conocimiento y por tanto de concientización en cuanto al valor de sus lenguas y culturas y, asimismo, distintas actitudes hacia la defensa y permanencia de estas mismas. Tal es el caso del Estado de Oaxaca, lugar donde llevamos a cabo nuestra investigación.

Para este trabajo se recurrió tanto al envío de cuestionarios como al trabajo de campo.

En lo que respecta al levantamiento de información a través de los cuestionarios enviados a autoridades municipales, maestros, padres de familia y alumnos, si bien no hubo toda la respuesta cuantitativa que se esperaba, si se cubrieron un buen número de exdistritos.

En relación al trabajo de campo, que se realizó en dos temporadas: fines de junio-principios de julio de 1995 y fines de mayo- principios de junio de 1996, se visitaron distintas comunidades y municipios de los exdistritos de Teotitlán –región predominantemente mazateca, con varios poblados nahuas y uno mixteco, y Cuicatlán, región con hablantes de náhuatl, mazateco y monolingües de español.

La permanencia de la lengua indígena en estas zonas es de gran complejidad, pues si bien por un lado las relaciones comerciales con la sociedad más amplia obliga al uso del español, la relación entre las diferentes etnias y el desplazamiento de unas a los centros del comercio, como lo son Huautla y Cuicatlán, para este caso, también dan pie para el aprendizaje de otras lenguas indígenas. Esta complejidad también se presenta en los distintos ámbitos escolares.

De acuerdo con la Dirección General de Educación Indígena, existen las siguientes modalidades para atender la educación indígena:

| Servicios escolarizados | Servicios de apoyo a la educación | Servicios de extensión educativa |
|--|---|--|
| Preescolar indígena | Albergues escolares | Programas de educación y capacitación de la mujer indígena |
| Primaria bilingüe-bicultural | Centros de integración | Brigadas de desarrollo y mejoramiento indígena |
| Primaria acelerada bilingüe-bicultural | Becas de educación media y media superior | Procuraduría de asuntos indígenas |

Tanto los cuestionarios enviados como las entrevistas y cédulas aplicadas en el trabajo de campo estuvieron dirigidos en su mayoría a estudiantes de los dos últimos grados de primaria y los tres de secundaria; sin embargo, también se visitaron dos servicios de preescolar, una telesecundaria y un telebachillerato.

Cabe aclarar que a excepción de un albergue y un centro de integración que se visitaron, los demás servicios escolarizados no obedecen propiamente a lo que se ha dado en llamar primaria bilingüe-bicultural y secundaria bilingüe-bicultural, sino al sistema de primarias y secundarias denominadas federales y estatales; sin embargo, las consideramos como educación indígena puesto que su población escolar es indígena en su totalidad.

Preescolar indígena:

Con respecto a este nivel, se entrevistaron tres maestras en la primera temporada de trabajo de campo, dos en Huautla de Jiménez y una en San Juan Coatzacoapan. Las dos primeras cursan la licenciatura en educación indígena en la sede de la UPN (Universidad Pedagógica Nacional). Ambas maestras son mazatecas y hablan esta lengua. Consideran que es necesario conservar la lengua indígena y que el sistema bilingüe-bicultural es parte del rescate de su cultura e identidad mazateca, aunque sólo una de ellas manifiesta utilizar la mayor parte del tiempo la lengua indígena en el salón de clase, la otra sólo la usa cuando desea aclarar algo que los niños no hayan entendido.

La tercera maestra de preescolar no habla la lengua indígena de la comunidad donde trabaja -el mixteco-, ya que ella es mazateca. Cursó el bachillerato pedagógico en la sede de la UPN en Huautla. En la escuela donde trabaja se habla el mixteco y el español. Observa que durante el recreo los niños hablan ambas lenguas. Las asambleas con padres de familia también se llevan a cabo en español y mixteco.

Dentro de las actividades en el aula, cuando un niño no entiende algo en español, le pide a uno de sus compañeritos que se lo traduzca al mixteco. No utiliza libros o cartillas bilingües pero si materiales ilustrativos para dar sus clases (cartulinas con ilustraciones, figuras de madera, plástico y material de la naturaleza).

Considera que el maestro en comunidades indígenas debe enseñar en ambas lenguas y que es necesario conservar la lengua indígena: “así nos pueden entender mejor las personas”.

Lamenta la falta de materiales para llevar a cabo su trabajo y considera que los niños tienen dificultades en el aprendizaje por fallas en la alimentación.

Primaria indígena:

De los 63 cuestionarios revisados, treinta y cuatro maestros manifiestan trabajar en primaria bilingüe, pero nueve de ellos aseguran no utilizar el sistema bilingüe-bicultural.

De la información recabada en entrevistas y los cuestionarios recibidos, podemos desprender las siguientes observaciones:

En todas las poblaciones visitadas, la escuela sigue siendo el centro de aprendizaje del español por excelencia, ya que aun en aquellas que se dicen bilingües la lengua que se usa con mayor frecuencia y para la enseñanza, es el español. Sin embargo, en algunos casos, es precisamente en la escuela donde los alumnos entran en contacto con otras lenguas indígenas, ya sea que se integren hablantes de mixteco a donde la mayoría hablan mazateco, como es el caso de una primaria visitada en Huautla de Jiménez, o como el albergue ubicado ahí mismo, o el Centro de Integración Social 17 de San Antonio Eloxochitlán, distrito de Teotitlán, donde reciben niños y adolescentes tanto hablantes de mazateco y mixteco como de náhuatl. Estos dos últimos centros forman parte del sistema de Servicios de apoyo a la educación.

También es frecuente que en estas zonas la convivencia informal entre los menores o entre los adolescentes como son los momentos del recreo y la diversión, así como de mayor

entendimiento entre ellos, se den en lenguas indígenas. Esto también aparece como referencia en los cuestionarios contestados por los maestros.

En lo que respecta ya concretamente a la enseñanza, si bien pedagógicamente se ha rebasado la discusión sobre la pertinencia de la enseñanza de la lectoescritura en lengua indígena y su exclusivo uso durante los años de preescolar e iniciales en primaria, las prácticas que pudimos observar están lejos de cumplir con este cometido.

De la información obtenida podemos inferir que la lengua indígena sólo se usa para aclarar aquellos conceptos que no se han entendido. Se usa como un medio de comunicación pero no de enseñanza, por dos circunstancias que prevalecen y que ya han sido tratadas desde hace tiempo.

1. La falta de material didáctico elaborado en la lengua indígena. Queja recurrente en la información obtenida en cuestionarios y en entrevistas.
2. Maestros que no hablan la lengua indígena del lugar donde trabajan, por ejemplo, maestros que hablan mazateco o sólo español en escuelas donde se habla el mixteco, o a la inversa, como fue el caso del preescolar, la primaria y secundaria visitados en San Juan Coatzacoapan. Esta situación obliga al maestro a recurrir a otros alumnos que entienden el español, en espera de que puedan hacerle llegar el mensaje a sus compañeros.

Cabe mencionar, que hubo casos en los que los maestros dijeron no hablar la lengua del lugar donde trabajan y sin embargo manifestaron utilizar el sistema bilingüe-bicultural.

Secundaria indígena:

Para este caso, si bien han existido proyectos que han contemplado la modalidad bilingüe-bicultural para este nivel, actualmente estos han sido reemplazados por la telesecundaria en los poblados apartados y con escasos recursos, aplicando el criterio del menor costo que ha probado ser la alternativa y en este sentido la más cómoda para el Estado, para así poder afirmar que se ha cubierto o se está cubriendo esta demanda.

Sobre secundarias bilingües-biculturales se recibió información de la existencia de una de ellas en la población de Santa Catarina Mechoacán, en el exdistrito de Jamiltepec, situado

en la costa de Oaxaca; sin embargo, conforme a los datos que dan los alumnos, la enseñanza bilingüe no se da, pues refieren que el maestro les enseña en español.

Sobre este ciclo escolar, de 25 cuestionarios de maestros de secundarias, 14 eran de telesecundarias diferentes y tres de telebachillerato. Se visitaron también dos secundarias en Huautla de Jiménez.

Conforme a los datos levantados, aunque en aquellos municipios que funcionan como centros rectores de la economía, como lo es Huautla, existen también secundarias federales y técnicas –estas últimas en menor proporción-, la modalidad que parece haberse generalizado más, a juzgar por el número de cuestionarios recibidos y por el alcance que estos cubren a nivel del Estado de Oaxaca, es precisamente la de la telesecundaria.

Telesecundaria:

Como ya se dijo, es la respuesta que el Estado ha privilegiado para “resolver” la demanda de educación secundaria en medios rurales y sobre todo indígenas.

Este es un servicio que se ha ido expandiendo y actualmente un proyecto bastante ambicioso, que pretende, con su red de telecomunicación, no sólo abarcar todo el país sino también llegar a mexicanos que trabajan en Estados Unidos.

Este servicio surge en 1966, según datos obtenidos a través de la Unidad de Telesecundaria aquí en Ciudad de México. Entonces se le consideró como plan piloto y se llamó “Servicio Nacional de Enseñanza por Televisión.

Después de esa fase experimental inició sus cursos en circuito abierto el 21 de enero de 1968, con maestros de educación primaria con experiencia en 5º y 6º grados. En ese tiempo abarcó ocho estados (México, Hidalgo, Morelos, Oaxaca, Puebla, Tlaxcala, Veracruz y Distrito Federal), con una población de 6,569 alumnos, atendidos por 304 profesores. En su primera década de funcionamiento se da un incremento en el servicio del 935%.

Para el periodo 1995-1996 se contaba con 686,360 alumnos, con 36,669 grupos, atendidos por 33,679 maestros, en 11,788 escuelas, de las cuales, el 90%, se dice, se encontraban en el medio rural¹¹.

Estas cifras darán una idea que cómo se ha privilegiado esta modalidad, sin embargo, son varias las interrogantes que surgen y las líneas de investigación que pudieran

¹¹ Cfr. SEP, Coordinación General para la modernización administrativa de la educación. Unidad de Telesecundaria. Telesecundaria. Características y metodología. s/f.

desprenderse, no sólo de este crecimiento de la telesecundaria como opción viable para que los niños y adolescentes indígenas puedan continuar su educación formal sino del funcionamiento y objetivos de la misma, así como de las primarias y pre-escolar indígena.

Está claro que el objetivo de acceder a la lecto-escritura en la lengua materna como un primer desarrollo de la estructura del pensamiento y la inteligencia del niño no se está cumpliendo en este caso, por lo que antes se expuso: la falta de materiales en lenguas indígenas, el maestro que no habla la lengua del lugar donde trabaja y, también, la posición de algunos padres de familia para que a sus hijos se les enseñe en lengua indígena, ya que piensan que los mandan a la escuela a aprender el español. Sin embargo, llama la atención el creciente número de maestros que se muestran interesados en ampliar sus conocimientos y formarse para llevar a cabo una educación bilingüe-bicultural.

Esto pudimos detectarlo en el gran índice de ellos que se encuentran cursando alguna carrera en las sedes de la Universidad Pedagógica y el interés que muestran porque se siga conservando la lengua indígena.

No obstante lo anterior, algo que mostró ser muy recurrente en los datos, fue la exactitud con la que los maestros conceptualizan lo que es la educación bilingüe-bicultural, pues este concepto parece estar muy claro como referente teórico pero en lo empírico su aplicación se reduce a utilizar la lengua indígena en el momento en que se haga necesario, únicamente para explicar o hacer comprender el sentido de alguna palabra únicamente.

En el caso del grupo mazateco y en relación a la permanencia de la lengua indígena, el uso del español en preescolar, primaria y secundaria no parece ser un obstáculo para la continuidad de su lengua, pues ésta la utiliza en muchos otros ámbitos, en el familiar, en el comercio, en las reuniones con los amigos, en la iglesia, en las actividades cotidianas como eventos deportivos, información de noticias por parte del municipio, etcétera, no así las lenguas como el mixteco y el náhuatl que se encuentran representadas en minoría en la región mazateca visitada en trabajo de campo.

Mención aparte merecen las líneas que pudieran desprenderse de la telesecundaria, no sólo por su creciente importancia en número sino por la problemática que plantea. En principio, se parte de una programación pensada a nivel nacional, sin distinción en lo rural-urbano. Los programas son parejos para todos.

Si bien cuenta con medios electrónicos como el satélite, la televisión, la videocasetera y, según informes de la propia unidad en el distrito federal, en ocasiones con computadora, no se vislumbran cambios en los contenidos con respecto a los ya establecidos para las

secundarias generales vigentes. En suma, moderniza su infraestructura pero no así los contenidos, ni su adaptación a los medios indígenas.

Esto último está mostrando sus deficiencias ya que para muchos maestros, quienes se encuentran con la misma dificultad que algunos de preescolar y primaria, no hablan la lengua indígena del lugar donde trabajan. Esto se agrava más cuando se encuentran ante la imposibilidad de saber explicar conceptos complejos que no tienen un referente más cercano en el medio indígena, según lo expresaron maestros de dos telesecundarias (una de ellas visitada en trabajo de campo y otra a través de la información recabada en cuestionarios).

Otro aspecto importante y digno de investigarse es el que referirán algunos maestros en cuestionarios y las autoridades de Santa María Chilchotla, poblado mazateca cercano a Huautla de Jiménez, en donde consideran que la telesecundaria no llena sus necesidades, pues lo que ellos más bien necesitan es una secundaria técnica.

Otro aspecto de la telesecundaria, es que para algunos padres de familia y autoridades ésta no es una secundaria verdadera.

Alcances y limitaciones en mi desempeño profesional como socióloga

Sin duda la experiencia obtenida a través de estas tres temporadas de campo me aportó un mayor conocimiento de la realidad mexicana, particularmente de la indígena, que repercutió en el interés por ahondar en estos temas y, de hecho, el trabajo sobre la telesecundaria que más adelante expongo es producto de las inquietudes surgidas en el trabajo realizado en esta zona.

En lo personal, cuando se realizó la primera temporada de campo en 1995, estaba pasando por una situación personal muy difícil como resultado de mi reclasificación por no haberme titulado en el tiempo que hubiera tenido que hacerlo. Esta situación me llevó a una tremenda inseguridad y el hecho de estar participando en un trabajo desarrollado desde la Antropología aumentó ésta, pues llegué a sentir que no sabía absolutamente nada, puesto que al momento de recopilar los datos se hacían una serie de preguntas y se registraba información a la que yo no concedía ninguna importancia, como eran aquellos elementos que tenían que ver con la cosmovisión de esas culturas, como las leyendas en torno de el medio natural que los rodea, en fin, con todo lo que tenía que ver con su práctica lingüística y desde luego, la objetivación de su cultura.

Fue hasta el trabajo de campo realizado en 1997, cuando caí en la cuenta que en los últimos años me había querido convertir en Antropóloga cuando los estudios que había realizado eran de Sociología. Partir de este hecho, me hizo recuperar la seguridad y ver el trabajo de campo desde otra perspectiva, ya no desde lo que desconocía sino desde lo que podía aportar con mis conocimientos sociológicos.

Desde mi punto de vista, la investigación en la que estaba participando no tenía un referente con la sociedad mayor, como era el caso de la migración, pues fue un elemento que no estaba siendo considerado y que me parecía muy importante en cuanto a las repercusiones que pudiera tener y tiene en la permanencia de las lenguas indígenas.

Obviamente, lo anterior trajo discrepancias y me llevó a buscar desarrollar mis propias inquietudes que dirigí hacia el estudio de la telesecundaria en esas zonas indígenas.

4.6.3 Educación indígena

He querido hacer mención de las reflexiones presentadas en esta ponencia porque cuando inicié el trabajo de telesecundaria que a más adelante expongo el objetivo inicial sólo se remitía a indagar en qué medida se cumplían los objetivos planteados por esta modalidad educativa en las zonas indígenas; sin embargo, la realización de este trabajo me llevó a indagar también sobre aquellas alternativas de educación indígena que se estaban desarrollando y buscaban llevar a la práctica los derechos adquiridos y establecidos con la firma de México mediante los tratados internacionales, como fue el 169 de la Organización Internacional del Trabajo, lo que desde luego desvió por algún tiempo mi atención.

A) La educación intercultural

A mediados del 2000 se me invitó a participar en la Reunión Internacional sobre Patrimonio Cultural. Debía preparar una ponencia que relacionara la educación y el patrimonio cultural.

Lo anterior dio pie a que incursionara en lo que ahora se llama educación intercultural bilingüe. Desde luego que para mi fue una sorpresa encontrar que ya no se estaba hablando de educación bilingüe bicultural sino intercultural.

Para estas fechas ya había tenido conocimiento de dos programas que estaban

dirigidos a poblaciones indígenas a nivel de educación media y media superior, y a través de la Mtra. María Salazar, había estado en contacto con un programa novedoso denominado posprimaria organizado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

Los otros dos programas tenían la característica de haber sido asesorados y desarrollados a través de organizaciones independientes y contaban con programas contruidos a partir de las necesidades de poblaciones indígenas rurales.

La ponencia presentada en esa Reunión Internacional intentó retomar, en primer lugar, algunas de las concepciones que se diversos autores tenían sobre la educación intercultural bilingüe, o simplemente de la interculturalidad. Se habló muy someramente de los programas con los que se había entrado en contacto y, dado que éstos tenían una serie de propuestas de conservación tanto de la lengua indígena como de sus prácticas con respecto a la naturaleza y su cosmovisión, la ponencia fue titulada: La educación intercultural como defensa de nuestro patrimonio cultural (ver anexo 7)

B) Trabajo de investigación: La telesecundaria, en Llano de Agua, Santa María La Asunción, Estado de Oaxaca.

Objetivos:

Con base en datos y observaciones registrados durante mi colaboración en la investigación “Permanencia de la lengua indígena en el Estado de Oaxaca”, antes mencionada, se percibió que el número de telesecundarias tendía a ser más alto que cualquier otra modalidad educativa en las regiones mazateca y nahua estudiadas en el norte del Estado de Oaxaca. También se detectaron distintas posiciones con respecto a la modalidad por parte tanto de maestros como de padres de familia, por lo que en un primer momento el objetivo fue indagar qué tan generalizados estaban estos datos.

Un segundo objetivo fue indagar en qué medida esta alternativa educativa cumplía con las expectativas de los estudiantes.

Un tercer objetivo fue detectar aquellos elementos de su cultura que se hacían presentes en el aula y que no eran considerados por la modalidad educativa ni por los maestros.

Metodología:

Esta también fue de carácter cualitativo, pues se basó sobre todo en un estudio de caso en Llano de Agua, Municipio de Santa María la Asunción, en el Estado de Oaxaca.

Para cumplir con el primer objetivo, se enviaron cuestionarios a todas las 46 telesecundarias que existían en ese momento en la región mazateca, a los directores de las mismas, a sus maestros, a las autoridades municipales y a los estudiantes de los tres grados (Ver anexos No. 8a, 8b, 8c).

Fueron once telesecundarias las que contestaron a los cuestionarios y los enviaron de regreso. Se presentan dos cuadros con la sistematización de la información que pudo recopilarse a través de estos cuestionarios, que aparecen más adelante (Cfr.p. 137).

Se llevaron a cabo tres temporadas de trabajo de campo: la primera se realizó en 1999, durante dos semanas, una en la telesecundaria y otra en la Ciudad de Oaxaca; la segunda fue en 2000 y abarcó dos semanas, y por último la desarrollada en 2001, por un periodo de tres semanas.

Las dos últimas temporadas de campo se hicieron directamente en la Escuela Telesecundaria de Llano de Agua.

En la temporada de campo realizada en el año 2000 se observaron durante una semana las asesorías de la profesora que estaba a cargo del grupo de tercer año.

Al término de esa semana se aplicó un cuestionario a los estudiantes (ver anexo No. 9), donde se les pidió su opinión sobre la telesecundaria así como sus expectativas en relación a sus estudios.

En esa misma ocasión me trasladé a la Ciudad de Oaxaca para entrevistarme con el profesor que dirigía el programa de formación de maestros en telesecundaria dentro de la Norma Superior de esa entidad. Se hizo grabación de esa entrevista y su transcripción. Esto tuvo como finalidad conocer si dentro del programa de formación de profesores de telesecundaria existía alguna asignatura que tuviera que ver con las particularidades de las poblaciones indígenas.

Para la sistematización de esta investigación se desarrolló el siguiente protocolo:

Título: ¡Primero, quiero una escuela! La telesecundaria como paleativo a las demandas

indígena. El caso de la comunidad mazateca Llano de Agua, en el Estado de Oaxaca.

Tema: El tema de esta investigación es el estudio de la problemática que enfrentan tanto estudiantes como maestros de la telesecundaria ubicada en la comunidad indígena mazateca Llano de Agua en el Estado de Oaxaca, ya que sus características étnicas y culturales no han sido tomadas en cuenta en el diseño académico-administrativo de esta modalidad.

El estudio esta basado en la interacción cotidiana que se da entre maestros y estudiantes, en el aula y fuera de ella, así como la interacción de ambos con respecto a la estructura académica.

Se analizan aquellos elementos susceptibles de ser transformados hacia la construcción de una educación media básica que conjugue tanto las actuales expectativas depositadas en la educación por parte de padres de familia, maestros y estudiantes, como la transformación de esta modalidad educativa

Pregunta central: ¿Por qué si la telesecundaria está dirigida mayoritariamente a poblaciones rurales y su expansión se ha dado, sobre todo, en ámbitos indígenas, esta modalidad educativa no parece encaminarse hacia su transformación en estos ámbitos, no obstante el actual contexto sociopolítico dirigido hacia la construcción de una educación pertinente, como es la planteada desde la interculturalidad, vista ésta como un proceso más amplio que implica no sólo lo educativo sino la demanda por la construcción de una ciudadanía indígena?

Preguntas subsecuentes:

1. ¿Qué representa para los mazatecos, por ahora, tener que asistir a la telesecundaria?
2. ¿Con qué problemas se enfrentan los asesores en esta modalidad?
3. ¿Tienen los asesores el interés por proporcionar a sus estudiantes un tipo de educación que sea más pertinente a sus lenguas y culturas?
4. ¿Tienen los estudiantes el interés por tener otro tipo de educación?
5. ¿Qué tipo de educación les gustaría tener?
6. ¿En este escenario, en particular, existe la inquietud, por parte de la comunidad, o los asesores, por lograr una educación bilingüe intercultural a

nivel de la educación media básica?

7. ¿De no ser así, cuáles son las aspiraciones de los estudiantes al cursar la educación media básica?
8. ¿En qué espacios se vitalizan y para qué su referente étnico?

1.- El problema

Desde la conformación del Estado Mexicano, las poblaciones indígenas han estado sujetas a relaciones de poder asimétricas en las que han pasado de ser ignoradas, como se dice fue en el período posterior a la Independencia (Bertely, 1998: 74-110), a ser objeto de políticas que implicaban la pérdida de sus lenguas y culturas en aras, primero, de una integración nacional y, después, en el logro de un supuesto progreso y desarrollo de la nación mexicana.

El ámbito privilegiado para la consecución de estos fines, fue la educación. En ella se depositó la tarea de lograr convertir a las poblaciones indígenas en ciudadanos mexicanos cuya lengua debía ser el castellano y circunscribirse a las normas y cultura mayoritaria heredada de la colonización. Este punto de vista prevaleció hacia fines del siglo XIX y principios del XX y se conoce con el nombre de política asimilacionista, ya que se buscaba su asimilación racial y cultural. Durante la gestión de José Vasconcelos al frente de la SEP, a principios de los años veinte del siglo pasado, ya no se hablaba de una asimilación racial y cultural, sino de incorporarlos a la cultura y tradiciones hispánicas.

Posteriormente, y hasta fines de los sesenta se habló de la necesidad de hacer compatible su estructura económica con la estructura socioeconómica nacional y reconocerlos como culturalmente distintos. Se haría uso de sus lenguas para, gradualmente, llevarlos al aprendizaje del castellano y sería a través de sus propios pares, formándose promotores culturales, dando lugar así, por primera vez al planteamiento de la educación bilingüe.

A fines de la década de los sesenta y principio de los setenta se desarrolla la visión etnicista. Se habla de descolonizarlos. Se toma a su cultura como un recurso para el desarrollo y se establece la educación bilingüe y bicultural.

Se considera que a la fecha no se ha logrado, por distintas razones, una verdadera educación bilingüe, sino lo que ha prevalecido es la castellanización, como producto de múltiples y diversos factores.

En los últimos diez años se ha vivido en México, como resultado de una serie de acontecimientos tanto al nivel nacional como internacional, un repunte de las movilizaciones

indígenas, cuyas demandas se han ido transformando, por un lado, al amparo del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, firmado en 1989 y ratificado por el gobierno mexicano en 1990, y la consecuente modificación al artículo 4° constitucional; y, por otro, con la aparición del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

La transformación de estas demandas ha llevado a la búsqueda del cumplimiento del Convenio 169 que, en su esencia, plantea una nueva relación entre los Estados y las poblaciones indígenas y tribales. En México ha servido como eje aglutinador de distintas y múltiples organizaciones indígenas representadas en el Congreso Nacional Indígena (CNI).

En el Convenio 169 se reconocen los derechos de los pueblos indígenas y tribales a ser gobernados bajo sus propias costumbres y normas, a respetar el derecho a sus territorios y al disfrute de sus recursos naturales, a ser consultados cuando de alguna manera pudiesen ser afectados por programas o planes de desarrollo. También reconoce sus derechos a decidir sobre la educación que deseen para sus hijos y a que los planes y programas de estudio que se pudieran aplicar tendrían que ser elaborados en conjunto con las autoridades respectivas.

Las medidas adoptadas por los gobiernos de Zedillo (1994-2000), y el de Vicente Fox (2000-2006), han dejado sin efecto la esencia de las normas establecidas en el Convenio 169, desconociendo, sobre todo, su carácter de sujetos de derecho público y por lo tanto el derecho a su libre determinación.

En lo que atañe a la educación se considera que las modificaciones se han quedado al nivel declarativo y se han mantenido los mismo parámetros de dirigir a estas poblaciones programas de carácter compensatorio.

Pero la problemática de la educación indígena posee aristas que van más allá de la elaboración y aplicación de determinadas políticas educativas.

A pesar de que a la fecha se han dado en México cambios importantes en la educación indígena, que, como ya se mencionó, han correspondido a distintas políticas del Estado, y se han insertado en ellas importantes aportaciones desde la sociolingüística y la antropología, no se ha logrado constituir, como lo menciona Héctor Muñoz (Muñoz, 2001: 1-46) una educación indígena que construya un espacio de reconocimiento y transforme las prácticas escolares. Se considera que más bien se ha mantenido una escuela estándar a la que han tenido que adaptarse las poblaciones indígenas.

Entonces, partimos del hecho de que no ha existido en realidad una educación que sea indígena, en primer lugar porque la que se ha establecido oficialmente, si bien ha

contado, a partir de finales de los sesenta, con la participación de profesionistas indígenas, ésta parece no haber perdido su carácter castellanizador y occidentalizante.

Consideramos que lo anterior se debe tanto a que el problema del desarrollo de las poblaciones indígenas se ha querido ver simplemente desde el punto de vista de la educación, dejando de lado lo que el desarrollo, primero del capitalismo y ahora del neoliberalismo, han significado en términos de exclusión de estas poblaciones en distintos sentidos, uno de ellos el educativo. Para fines de nuestro estudio será muy importante tomar en cuenta este aspecto (por el factor migratorio y los objetivos que se plantean los estudiantes, producto de una falta de oportunidades o perspectivas de mejoramiento socioeconómico).

El surgimiento e implantación del subsistema de telesecundaria para atender las demandas de estas poblaciones viene a confirmar la norma seguida por los distintos gobiernos para atender a estas poblaciones, pues no obstante que en 1992 se elevó a rango constitucional el reconocimiento de México como país pluricultural y se reconoció el derecho de los pueblos indígenas a la conservación y promoción de sus lenguas y culturas, así como determinar el tipo de educación que querían para sus hijos, actualmente se sigue promoviendo esta modalidad educativa, que alcanza ya el 90% para cubrir esta demanda en estas zonas, sin tomar en cuenta sus particularidades, como son sus lenguas, diferentes al español y sus culturas (sin que a la fecha se hayan dado planteamientos de transformación desde la oficialidad para esta modalidad, por lo menos para estas poblaciones)¹², prueba de ello es que actualmente representa el 80% frente a cualquier otra modalidad educativa que se ofrece en comunidades indígenas y cuyos planes y programas están planteados a nivel general para toda la República Mexicana.

Nos ha interesado el subsistema de telesecundaria por la relevancia que ha adquirido en la atención a las poblaciones indígenas, principalmente rurales

Ante esta realidad, la primera pregunta que surgió fue si la telesecundaria podía ser considerada como alternativa para poblaciones indígenas, conocido el carácter general de sus programas, aplicados tanto a poblaciones urbanas, semiurbanas y rurales, así como las dificultades manifestadas por algunos maestros en cuanto a la insuficiente castellanización de los estudiantes para la total comprensión de los contenidos.

¹² En agosto de 2007, la titular de la SEP, Josefina Vázquez Mota, manifestó que se llevarían a cabo cambios en las telesecundarias, éstos van dirigidos, principalmente a mejorar su infraestructura, pero no se habla de transformar esta modalidad conforme a las poblaciones a las que mayormente está destinada. www.sep.gob.mx.

Al mismo tiempo, a través de información recabada en campo y cuestionarios, nos encontrábamos con la satisfacción de maestros y alumnos por contar con este servicio. Estas interrogantes y sus contrastes con la realidad, llevaron a la necesidad de aclarar desde qué punto de vista se consideraba si la telesecundaria era alternativa o no, para las poblaciones indígenas.

Si la vemos desde el punto de vista de la certificación de la escolaridad establecida como obligatoria, cuya finalidad sería la obtención de un certificado que permita tanto el acceso al nivel medio superior como al mercado de trabajo, con un empleo "mejor remunerado", nuestra interrogante se trasladaría entonces a descifrar si esto sucede realmente así, en cuyo caso estaríamos obligados a hacer un seguimiento de los egresados de la telesecundaria en medios indígenas.

Escenario empírico:

La telesecundaria ubicada en la comunidad mazateca Llano de Agua, municipio de Santa María La Asunción, en el Estado de Oaxaca.

Proceso metodológico:

A través de la observación directa en la comunidad, así como en la escuela y en el aula. Se pudo tener un acercamiento a cómo los estudiantes, maestros y padres de familia se representan la escuela, ya que ésta ha sido asumida como la posibilidad de movilidad social, el acercamiento o transformación al "mundo moderno y del progreso", a la que han tenido acceso sólo si renuncian al uso de su lengua y pautas de comportamiento, costumbres y tradiciones, en suma, si dejan de ser indígenas.

Se recabó información a través de cuestionarios y entrevistas directas con alumnos, maestros, padres de familia y autoridades de la comunidad y representantes de organizaciones que existan en la comunidad (ver anexos 9, 10 y 11).

Las preguntas en los cuestionarios fueron tanto cerradas como semiabiertas; así como entrevistas formales e informales.

También se hicieron observaciones de clase sobre la práctica docente y las interrelaciones que se establecen entre maestros y estudiantes y entre estos últimos.

Desarrollo:

La primera temporada de campo, en 1999, se llevó a cabo en la Ciudad de Oaxaca y tuvo

como fin indagar si existían al nivel del Estado alternativas educativas a la telesecundaria, pues a través de un Taller sobre educación indígena, coordinado por el Profesor José Rendón, del Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM, se conoció la secundaria desarrollada por la región huichola en el Estado de Nayarit, cuyas características son la apropiación del aparato escolar en función de los objetivos que la comunidad persigue: conservación de su lengua, costumbres y tradiciones, así como la defensa de su territorio.

En la búsqueda de estas alternativas, se entró en contacto con distintas organizaciones que forman parte del magisterio oaxaqueño y programan distintas tareas para avanzar en lo que ellos llaman la democratización de la educación al nivel estatal. Ejemplo de estas organizaciones son la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, A. C. (CMPIO) y El Centro de Estudios y Desarrollo Educativo (CEDES) de la Sección 22, del SNTE.

La segunda temporada de campo se realizó en el año 2000, en la Telesecundaria ubicada en el poblado de Llano de Agua, que forma parte del Municipio de Santa María La Asunción, en la región mazateca en el norte del Estado de Oaxaca.

En esta telesecundaria se observaron durante una semana las clases del grupo de tercer grado y se sostuvieron conversaciones con la maestra del grupo y profesores de otros grados, así como el director de la telesecundaria.

También se entrevistó a varios padres de familia, a través de una guía de entrevista (anexo No. 10).

En la tercera temporada de trabajo de campo, en 2001, se observaron las clases de distintos maestros, tanto de primero como de segundo y también se les hizo una entrevista (anexo No. 11).

Resultados:

En una primera etapa, después de detectar el crecimiento de la opción educativa de la telesecundaria y escuchar opiniones de rechazo por parte de algunos maestros y padres de familia con respecto a esta modalidad educativa, se envió un cuestionario a las telesecundarias registradas en la zona de estudio, que corresponden a los anexos ya mencionados.

De los datos obtenidos se pudo apreciar que había opiniones satisfactorias con respecto a la modalidad, así que fue cuando se tomó la decisión de hacer un trabajo más cercano y tomar una o dos telesecundarias de las que habían contestado el cuestionario para

poder realizar el estudio de caso.

En una primera fase, antes de ir a la telesecundaria ubicada en Llano de Agua, se tuvo el interés por conocer si existían en el Estado de Oaxaca propuestas alternativas a la telesecundaria por parte de las poblaciones indígenas, como era el caso de la secundaria Huichol en Nayarit (esto como resultado de mi incursión en las reflexiones sobre educación intercultural bilingüe).

Desde luego que esta expectativa tenía que ver, también, con las movilizaciones y organización indígena que se habían dado en el estado de Chiapas.

Efectivamente, a través de mis indagaciones, supe de la secundaria que existe en la zona Mixe, así como el grado de organización de esta Etnia. Asimismo, pude conocer de los programas realizados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) a través de sus Delegaciones.

Estos hallazgos desviaron un poco mi atención con respecto a la telesecundaria y por algún tiempo me dediqué a indagar más sobre la educación intercultural bilingüe, pues se suponía que esta estrategia de enseñanza se estaba implementando en todas las zonas indígenas a nivel de primarias y secundarias, así como preescolar; sin embargo, con excepción de los casos de la secundaria de San Andrés Miahuata en Nayarit y de Tlahuitoltepec en la zona mixe, y los programas de grupos multinivel denominados Preescolar y Cursos Comunitarios (PAEPI), así como los derivados del Proyecto Experimental Posprimaria Indígena (P.E.P.I.) aplicados en algunas zonas de Oaxaca, entonces en sus inicios, no encontré algún otro que estuviera aplicando un programa intercultural bilingüe.

Sobre este punto, dentro del marco de la Reunión Internacional sobre Patrimonio Cultural, celebrado en la Ciudad de México, en el 2000, se presentó la ponencia: La educación intercultural bilingüe como defensa de nuestro patrimonio cultural, como ya se mencionó.

Denominé así esa ponencia, porque los fundamentos de la educación intercultural bilingüe suponen la recuperación de las lenguas indígenas, así como la recuperación de los saberes culturales de las etnias, tanto en aspectos relacionados con la naturaleza, como en sus creencias y cosmovisiones.

Los resultados preliminares en los dos trabajos de campo realizados en la escuela y las aulas de la telesecundaria ubicada en el poblado mazateco denominado Llano de Agua, se encuentran en un artículo publicado en la revista Diario de Campo, editada por la

Coordinación Nacional de Antropología Social del INAH, en el año 2001.

Asimismo, dentro del Seminario, coordinado por el Prof. José Luis Ramos de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, presenté la ponencia titulada Telesecundaria y práctica docente, en donde planteó, por un lado, la organización académico administrativa del denominado subsistema de telesecundaria y algunos de los problemas que se presentan en su aplicación con docentes que no hablan la lengua del lugar donde trabajan ni pertenecen a ninguna etnia indígena, así como aspectos que tienen que ver con la organización misma del sistema.

A continuación se presentan ambos trabajos integrados bajo el título:

La telesecundaria en Llano de Agua, Oaxaca

El interés por acercarme al estudio de la telesecundaria en comunidades indígenas surgió a través de mi colaboración en tres temporadas de trabajo de campo en los años 1995, 1996 y 1997 que llevó a cabo la antropóloga social María Sara Molinari de esta misma Dirección de Etnología y Antropología Social, en su investigación sobre la permanencia de la lengua indígena en la región de La Cañada, ubicada al norte del Estado de Oaxaca. Hubo varios aspectos que me resultaron sorprendentes en este primer acercamiento a una realidad indígena que me era desconocida. En primer lugar, la permanencia de una fuerte vitalidad lingüística que me parecía irreal en un medio semiurbano, como lo es Huautla de Jiménez, en la sierra mazateca.

Desde mi perspectiva, el pleno uso de una lengua indígena estaba limitado a zonas inaccesibles y remotas, y aunque el acceso a Huautla, en medio de la Sierra, no es muy cercano, si representó un contraste encontrar en esa pequeña ciudad que es Huautla, un mundo indígena plétórico con el uso de su lengua en distintos ámbitos de su vida cotidiana.

En segundo lugar, y en relación con lo educativo, se pudo constatar, tanto en el trabajo de campo como a través de un cuestionario enviado a distintas comunidades y municipios del mismo estado de Oaxaca, que el español se mantenía como lengua de enseñanza, ya que la educación bilingüe, es decir, la enseñanza en lengua materna, se reducía a la traducción de aquellas palabras que no eran comprendidas en español; asimismo, nos pudimos percatar de que aunque existieran materiales desarrollados en lengua indígena éstos no eran utilizados; que la complejidad de la enseñanza bilingüe rebasa

las fronteras del ámbito educativo, sobre todo en tiempos en que la migración se ha convertido en un fenómeno que parece salirse de las manos tanto al nivel nacional como internacional, pues como lo plantea Guillermo De la Peña, se esta dando cada vez en mayor escala la desterritorialización de las fronteras étnicas (De la Peña, citado por Bertely , M., coord., Educación, Cultura y Sociedad. Estado del Conocimiento. COMIE - mimeo 2002: 2); y como consecuencia, lo que este fenómeno puede significar en términos de una adecuada atención escolar a la diversidad.

En medio de todas las revelaciones anteriores, se tuvo la oportunidad de escuchar distintas opiniones en torno de la modalidad educativa de telesecundaria. Para algunos representaba la satisfacción de haber obtenido, por fin, ese servicio educativo; para otros, el desencanto al no ser una secundaria técnica o "de adiverzas" como lo habían demandado o esperado. Para las poblaciones más alejadas, algunas de ellas nahuas que se ubican en esta zona, significaba la posibilidad de continuar una escolarización a la que aspiraban y que en esos momentos no tenían.

Si bien a la telesecundaria se le ha considerado como un subsistema, dentro del Sistema de Educación Media Básica, éste se ha desarrollado de tal manera que ha pasado a ser el que mayor desarrollo cuantitativo ha tenido en las últimas dos décadas; principalmente en las denominadas zonas rurales.

Tal es el caso de la zona donde se encuentra ubicada la telesecundaria en que se llevaron a cabo observaciones sobre varios aspectos, así como de la práctica docente en el aula.

Como sabemos, la telesecundaria surgió como plan piloto en 1966, con el nombre de "Servicio nacional de enseñanza por televisión". Después de esa fase experimental inició sus cursos en circuito abierto el 21 de enero de 1968, con maestros de educación primaria con experiencia en 5° y 6° grados. Abarcó ocho estados (México, Hidalgo, Morelos, Oaxaca, Puebla, Tlaxcala, Veracruz y el Distrito Federal), con una población de 6,569 alumnos, atendidos por 304 profesores. En su primera década de funcionamiento se observó un incremento del servicio del 935%. Actualmente funciona en toda la República, tanto en áreas urbanas como en rurales.¹³

Para el periodo 1995-1996 se contaba con 686 360 alumnos, con 36 669 grupos y 33 679 maestros, en 11 788 escuelas, de las cuales el 90% se encontraban en el medio rural.

¹³ Telesecundaria características y perspectivas, Unidad de Telesecundaria, Coordinación general para la modernización administrativa de la Educación, Secretaría de Educación Pública, s/f. p. 4.

En 1998 el número de escuelas ascendía aproximadamente a 14 000.¹⁴

Llama la atención que en información recabada por el INEGI, para el ciclo escolar 1999/2000, la telesecundaria es la que tiene un mayor porcentaje de aprobados: el 94%, frente a la general, que es del 76.4%, y a la técnica, que alcanza el 74.7%. La de menor aprobación es la secundaria para trabajadores, con el 70.4%.¹⁵

En lo que respecta a la retención, esta modalidad educativa alcanza el 92.7%, ligeramente por debajo de las generales y técnicas, ambas con el 93.6%; y, nuevamente, la secundaria para trabajadores, con el porcentaje más bajo: 76.9%.

Es importante aclarar que si bien desde 1982 este servicio se ofrece con administración estatal, los planes y programas de estudio y los materiales didácticos, como son los libros de conceptos básicos y las guías de aprendizaje, así como la programación de transmisiones, se elaboran desde la unidad de telesecundaria ubicada en la Ciudad de México y son los mismos para poblaciones rurales y urbanas.

En principio, podemos decir que la telesecundaria comparte algunos de los problemas que aquejan a la educación media básica en general; o sea, los que se pueden encontrar tanto en secundarias generales como en las denominadas técnicas.

Enumeraré algunos de ellos que considero más importantes: los abigarrados y extensos temarios que se tienen que cubrir en cada una de las materias que son de 9 a 10; maestros que en su gran mayoría son egresados de diferentes carreras y que no cuentan con formación docente; la disciplina escolar que, ante el no reconocer lo que implica ser un adolescente, encuentra como única alternativa la represión, incluso hasta física, y el sometimiento a través de la descalificación y puesta en ridículo de los estudiantes que no nada más se tienen que enfrentar a multiplicidad de temas en un mismo día, y a parámetros de evaluación y disciplina escolar, dependiendo de la formación y personalidad del docente, sino también a estrictas medidas en el arreglo personal y formas de vestir.

Sin embargo, hay características de este llamado Subsistema educativo que es la telesecundaria, que nos permiten apreciar una de sus mayores carencias, como contar con un mismo programa tanto para poblaciones rurales como urbanas, y dirigirse de la misma

¹⁴ Para el ciclo 2006-2007 las telesecundarias ascendieron a 17,293, con 1'232,982 alumnos y 57,811 docentes. SEP/DGPYS/DGME/ciclo escolar 2006-2007.

¹⁵ Sin embargo, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) encontró que el 94.4% de estudiantes de telesecundaria tienen competencias insuficientes en matemáticas, frente a un 71% de secundarias generales; asimismo, el 89.3% de estudiantes de telesecundaria no pueden desarrollar las tareas básicas de lectura, en tanto que el porcentaje en secundarias generales es de 58%. INEE. La Telesecundaria mexicana. Desarrollo y problemática actual, 2005.

manera a poblaciones hablantes del español como a poblaciones de habla indígena.

En el estado de Oaxaca, la telesecundaria conforma un departamento adscrito a la Coordinación General de Educación Básica y Normal, que depende de la Dirección General del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, IEEPO.

En este Estado, según datos obtenidos en el Departamento de Escuelas Telesecundarias del IEEPO, a fines de 1999 existían 1013 telesecundarias, organizadas en 35 zonas regionales, con un total de 3040 grupos y 55 458 estudiantes, atendidos por aproximadamente 3041 maestros, de los cuales 849 también fungen como directores de escuela.

Llano de Agua, la telesecundaria que nos ocupa, se encuentra en La Cañada, una de las 35 regiones en que está organizado el Departamento de Telesecundaria de Oaxaca.

La Cañada comprende los Distritos de Cuicatlán, conformado por 20 cabeceras municipales, y el de Teotitlán con 25, entre ellas Huautla de Jiménez.

A fines de 1998 se enviaron cuestionarios dirigidos a autoridades municipales y a algunos maestros y estudiantes de las 46 telesecundarias que se habían establecido hasta ese momento en la región de La Cañada,¹⁶ con el fin de conocer diferentes aspectos de su funcionamiento, así como la infraestructura con que contaban, los problemas que enfrentaban y la actitud que tenían tanto estudiantes, maestros y padres de familia con respecto a la implantación de este subsistema, que para ese entonces contaba con un total de 2,364 alumnos en esta región.

Aunque sólo respondió el 23% de estas telesecundarias, se obtuvo información sobre algunos de los problemas que plantea esta modalidad educativa en zonas rurales.

A grandes rasgos podemos decir que la mayoría carece de aulas suficientes para atender al alumnado, no cuenta con algún tipo de laboratorio, ni taller, ni computadoras; más del 50% afirma no poseer biblioteca y algunas de ellas incluso no tener los materiales básicos de enseñanza, como son las guías de aprendizaje y los libros de conceptos básicos. En cuanto a este último punto casi todas de estas telesecundarias manifestaron tener problemas para recibir estos materiales, ya que los recibían incompletos o a destiempo.

¹⁶ En los datos obtenidos en la Unidad de Telesecundaria de la Ciudad de México aparece un total de 46 telesecundarias en esta región, pero de acuerdo con la información proporcionada por el Departamento de telesecundaria del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), éstas ascendían a 41. Se cree que la diferencia numérica posiblemente se deba a que en ocasiones se ha dado el caso del cierre de telesecundarias por conflictos políticos dentro de las comunidades, como fue el caso de San Juan Coatzospan, comunidad mixteca enclavada en esta región.

TELESECUNDARIA - DATOS - OAXACA

| Telesec | Localidad | No. De habitantes | Lengua indígena | Inicio servicio (1999) | Total Maestros | Total Alumnos |
|---------|-------------------------|-------------------|--------------------|------------------------|----------------|---------------|
| 1 | San Andrés hgo. | 15000 | Mazateco | 10-Sep-84 | 7 | 144 |
| 2 | Pochotepec | 700 | Mazateco | Aprox. 12 años | 3 | 41 |
| 3 | San Atonio Nanahuatipan | 1300 aprox | ninguna | 1985 | 3 | 49 |
| 4 | San Gabriel Casa Blanca | 400 | Ninguna (español) | Hace 13 años | 3 | 60 |
| 5 | San Jerónimo Tecoaatl | Sin datos | Mazateco (español) | 1980 | 3 | 79 |
| 6 | San Juan los Cues | Sin datos | Ninguna | 04-Sep-89 | 3 | 51 |
| 7 | Capulotitla, Hgo. | 600 | Nahuatl | 18-Oct-96 | 3 | 55 |
| 8 | Llano de Agua | 815 | Mazateco | 1986 | 3 y director | 77 |
| 9 | Santiago Texcalcingo | 2500 | Nahuatl | un año (enero 1998) | 3 | Sin datos |
| 10 | Santos Reyes Pápalo | 3800 | Cuicateco | Hace nueve años | 3 | 49 |
| 11 | Ignacio Mejía | 725 | S/d (español) | 1982 | 3 | 30 |

TELSEC-DATOS-OAXACA

| Alumnos 1° | Alumnos 2° | Alumnos 3° | No. De Aulas | Laboratorio | Anexos | Biblioteca | Computadora | Guía de aprendizaje | Libro conceptos básicos | Otros materiales |
|------------|------------|------------|--------------|-------------|--------|------------|-------------|---------------------|-------------------------|------------------|
| 71 | 47 | 26 | 6 | 1 | 2 | no | si | si | si | no |
| 13 | 12 | 16 | 3 | s/d | s/d | si | s/d | si | si | no |
| 13 | 14 | 22 | 3 | si | s/d | si | si | si | si | si |
| 25 | 17 | 18 | 2 | s/d | s/d | s/d | s/d | si | no | n/c |
| 26 | 28 | 25 | 3 | s/d | s/d | no | s/d | si | si | n/c |
| 18 | 20 | 13 | 3 | taller | s/d | si | s/d | si | si | n/c |
| 15 | 28 | 12 | 3 prov | s/d | s/d | no | s/d | no | si | no |
| 42 | 19 | 16 | 3 | si | s/d | si | s/d | si | si | Lab. Y bib. |
| N/c | N/c | N/c | 4 | s/d | s/d | no | s/d | n/c | si | n/c |
| 19 | 14 | 16 | 3 | s/d | s/d | no | s/d | si | si | no |
| 10 | 10 | 10 | 2 | s/d | s/d | si | s/d | si | si | biblioteca |

Sin embargo, en el momento en que se realizó el trabajo de campo en Llano de Agua (diciembre de 2001), el director de la telesecundaria aclaraba que en los dos últimos años se había avanzado en ese sentido y que, en su caso, ya no existían esos problemas.

Con el fin de tener un mayor acercamiento a las características que adquiere esta modalidad educativa en un medio rural de habla indígena, así como las expectativas que tienen estudiantes, maestros y padres de familia con respecto a ésta, se llevó a cabo una primera temporada de trabajo de campo donde se obtuvo la siguiente información.

Llano de agua

Comunidad mazateca, agencia del municipio de Santa María la Asunción al que se encuentra contiguo, y a aproximadamente 15 kilómetros de Huautla de Jiménez, de donde se va en camioneta por carretera asfaltada que existe desde hace, más o menos, seis años.

La comunidad

Cuenta con 815 habitantes, casi todos pequeños propietarios agrícolas que siembran el maíz y el frijol para autoconsumo. Hace poco más de 30 años introdujeron la siembra de caña y café; este último es de temporal y se produce para autoconsumo y venta, por gran parte de ellos, ya que son 120 productores en esta comunidad. Lo venden a la Asociación agrícola local de productores de café de Huautla, organización regional inscrita a la Confederación Nacional Campesina (CNC), y de ahí es enviado a beneficio a Córdoba, Veracruz. Algunos producen el aguardiente, otros sólo lo comercian. Hay mujeres que se dedican al bordado de servilletas o manteles. La comercialización de sus productos la efectúan en Huautla y hay quienes adquieren mercancías también ahí para revenderlas en Llano de Agua.

En esa pequeña comunidad hay cuatro grupos religiosos: evangélicos, testigos de Jehová, católicos y cristianos.

Existen aproximadamente 300 familias en Llano de Agua, de las cuales 147, desde hace tres años, tienen becas del PROGRESA (ahora denominado "Oportunidades"). Éstas consisten en \$280.00 bimestrales por cada hijo que estudie, a partir del tercer grado de

primaria, ya sea en la primaria o la secundaria. Las becas son entregadas a las madres de familia, que están obligadas a asistir una vez al mes a la casa de salud a recibir pláticas sobre salud e higiene, o llevar a cabo faenas, como barrer la calle. En octubre de 2001 estuvo el todavía denominado PROGRESA, para posiblemente ampliar el número de becas.

Su telesecundaria

Llano de Agua cuenta con una escuela primaria, un preescolar y la telesecundaria, que se inició en 1986. Cuando ésta se inauguró sólo contaba con un televisor en blanco y negro para tres grupos, 30 butacas, tres pizarrones prestados, así como tres salones, también prestados, en diferentes lugares, uno de ellos en la casa de salud.

Actualmente su infraestructura consta de cuatro aulas con su respectivo aparato de televisión, una antena receptora, así como un laboratorio, que en el momento en que se efectuó el trabajo de campo (diciembre 2001) se estaba usando como aula para dar asesoría a un grupo. Necesitaban de un aula más y un salón para computación (tenían tres computadoras).

El número de alumnos era de 117; de los cuales 64 eran hombres y 53 mujeres. Estaban distribuidos de la siguiente manera: 56 en primero, 40 en segundo y 30 en tercero. Había dos grupos de primero y segundo y uno de tercero.

También asisten estudiantes de otras comunidades, incluso de algunas que cuentan con este servicio, pero que consideran que es mejor la de Llano de Agua, como son los jóvenes que viven en Santa Catarina, desde donde tienen que caminar una hora para poder llegar. Otros van de San Miguel Huautepec, cerca de Llano de Agua, a 15 o 20 minutos caminando. Es importante destacar que el director de esta telesecundaria tiene tiempo liberado, lo que equivale a dedicarse por completo a la gestión, ya que no tiene la responsabilidad de algún grupo, y esto redundando en la posibilidad de obtener mejor atención a las necesidades de esta telesecundaria.

Su actual director, el profesor Salvador Santos Martínez Cerqueda, mazateco, originario de San Andrés Hidalgo, en esta misma región, lleva 14 años trabajando en esta modalidad educativa y desde hace nueve está en la de Llano de Agua. Considera que el establecimiento de este subsistema ha sido un logro del movimiento magisterial.

Aparte del director, el personal docente lo conforma tres maestras monolingües

(español), dos que atienden a los grupos de segundo y una al de tercero. Los dos grupos de primero están atendidos por maestros, uno zapoteco y otro mazateco. De esta plantilla de maestros, dos son egresados de la normal de maestros de telesecundaria.

El grupo de tercero

De los 26 alumnos que contestaron el cuestionario 14 eran hombres y 12 mujeres. Sus edades oscilaban entre los 14 y 18 años. Todos eran hablantes del mazateco.

El grupo estaba atendido por una maestra monolingüe (español), que cursó su educación media básica en el mismo tipo de subsistema y es egresada de la normal para maestros de telesecundaria, en Tlaxcala, de donde también es originaria.

Es importante destacar que en esta modalidad educativa los maestros fungen como asesores y cada uno de ellos atiende todas las asignaturas que comprenden el programa del nivel y grupo que se les asigna.

Para la asesora que atendía el grupo de tercero, esta modalidad educativa es mejor que cualquier otra, ya que los estudiantes tienen la oportunidad de conocer a través de imágenes televisadas aspectos de la naturaleza, el espacio o las ciudades, que en otro tipo de secundarias sólo conocen a través de pláticas o descripciones.

Afirma también que en Tlaxcala la telesecundaria está por encima de las secundarias generales y técnicas en cuanto a su nivel académico.

Para ella representa un problema la insistencia de los estudiantes por hablar en su lengua, en todo momento, pues considera que ya tuvieron tiempo suficiente para aprenderla y practicarla durante toda su primaria. Por esto mismo les ha sugerido a las maestras de la primaria que en quinto y sexto años les hablen sólo en español para que cuando ingresen a la telesecundaria no tengan tantas dificultades.

Para esta asesora, si bien la modalidad educativa implica un ritmo de trabajo acelerado y la necesidad de apoyarse en materiales adicionales para ampliar sus conocimientos en asignaturas como matemáticas e inglés, considera que los mayores problemas son las dificultades que muchos de los estudiantes tienen con el manejo del español, así como su timidez, ya que falta comunicación entre la familia y no están acostumbrados a demostrar su afecto, y, además, desde su punto de vista, poseen una baja autoestima.

Para dar una mejor idea de cómo están organizadas las asesorías en este subsistema, se presentan a continuación los horarios que deben ser cubiertos durante la

semana. Estos se dividen en horarios de transmisiones, conforme a los programas televisivos, y horarios de sesiones de aprendizaje, que complementan a los primeros y se dedican a revisar los conceptos básicos que son vertidos en las transmisiones y a contestar los ejercicios que aparecen en las guías de aprendizaje.

HORARIO DE TRANSMISIONES

| Horario | Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |
|---------------|-------------------------|------------------------------------|-----------------------|-----------------------------------|-----------------------|
| 8:31 - 8:45 | Matemáticas | Matemáticas | Matemáticas | Matemáticas | Matemáticas |
| 9:21 - 9:35 | Español | Español | Español | Español | Español |
| 10:11- 10:25 | Historia de México | Orientación Educativa | Historia de México | Orientación Educativa | Historia de México |
| 11:01- 11:15 | Física | Asignatura opcional | Física | Asignatura Opcional | Física |
| 11:16 - 11:35 | Receso | Receso | Receso | Receso | Receso |
| 12:06 - 12:20 | Asignatura opcional | Inglés | Inglés | Inglés | Orientación educativa |
| 12:56 - 13:10 | Química | *Expresión y apreciación artística | Química | Expresión y apreciación artística | Química |
| 13:46 - 14:00 | **Educación tecnológica | ***Educación física | Educación tecnológica | Educación Física | Educación tecnológica |

*Comprende danza, poesía coral y teatro.

**Imparten computación, dibujo técnico, bordado, redacción y mecanografía y cunicultura.

***Practican el basquetbol, volibol y atletismo.

HORARIO DE SESIONES DE APRENDIZAJE

| Horario | Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |
|---------------|-----------------------|-----------------------------------|-----------------------|-----------------------------------|-----------------------|
| 8:31 - 9:20 | Matemáticas | Matemáticas | Matemáticas | Matemáticas | Matemáticas |
| 9:21 - 10:10 | Español | Español | Español | Español | Español |
| 10:11 - 11:00 | Historia de México | Orientación educativa | Historia de México | Orientación Educativa | Historia de México |
| 11:01 - 11:15 | Física | Asignatura opcional | Física | Asignatura Opcional | Física |
| 11:16 - 11:35 | Receso | Receso | Receso | Receso | Receso |
| 12:06 - 12:55 | Asignatura opcional | Inglés | Inglés | Inglés | Orientación educativa |
| 12:56 - 13:45 | Química | Expresión y apreciación artística | Química | Expresión y apreciación artística | Química |
| 13:46 - 14:00 | Educación tecnológica | Educación física | Educación tecnológica | Educación Física | Educación Tecnológica |

En las observaciones realizadas en el aula se pudo apreciar cómo el ritmo abigarrado de las transmisiones impide que se lleve a término la explicación de algún tema expuesto, se

despejen dudas sobre éste o se termine la secuencia de aclaraciones, preguntas o ejercicios con respecto al mismo, ya que inmediatamente después se tiene que fijar la atención en la siguiente transmisión, aunque se trate de una asignatura muy diferente, pues de no ser así, se perdería la oportunidad de atender ese tema.

A manera de anécdota, aunque más bien diría que es un ejemplo muy ilustrativo de la disparidad de este subsistema, es que uno de los maestros de la telesecundaria donde se hicieron las observaciones en el aula, pidió a sus estudiantes, conforme lo sugería el programa en que se basaba su asesoría, que buscaran en el periódico noticias relevantes sobre políticos o políticas que estuvieran llevando a cabo el gobierno, cuando en esta población el único tipo de periódico a que los estudiantes tenían acceso era el que la tendera utilizaba para envolver las mercancías que le compraban los pobladores de esa comunidad y lo que era aún más, digamos desesperante, desde el punto de vista del maestro, que se ve desarmado ante esta realidad, era el hecho de que esos periódicos no eran de días o meses atrasados sino de años.

Para abundar un poco más sobre esto que diríamos es un contexto cotidiano en los medios rurales, como es el caso de los que estudian en la comunidad de Llano de Agua, Municipio de Santa María La Asunción, en el Estado de Oaxaca, agregaré las dificultades que tanto docentes como estudiantes enfrentan al interrelacionarse en una lengua que para unos, en este caso los estudiantes, no es su lengua materna, así como a concepciones culturales diferentes.

Un aspecto más que ahonda la desigualdad educativa en las zonas rurales y de la cual me percaté en la escuela donde se hizo el estudio, es la constante movilidad de docentes de una telesecundaria a otra, ya sea por conveniencias del profesorado o por movimientos escalafonarios (ver anexo 12).

Si bien en lo anterior ya se perfilaron algunos de los problemas cotidianos a los que se enfrenta el docente, no está por demás hacer algunas aclaraciones y precisiones.

Los llamados docentes o maestros, como son por todos nosotros conocidos, en este subsistema son denominados asesores.

Esta distinción, en la telesecundaria, encierra toda una concepción que subvierte la hasta ahora conocida, porque no equivale, en este subsistema, a aquella persona que guía o dirige o asesora la construcción del conocimiento en un asesorado, sino que, la forma en que está estructurada la telesecundaria, donde un aparato de televisión es el emisor de aquellos contenidos que han sido seleccionados para su transmisión, y por lo tanto aparecen como

legítimo a aprender, no puede corresponder a una interacción social, al modo en que lo plantean Edmond Marc y Dominique Picard (Marc y Picard, 1992: 14-20), toda vez que el sujeto receptor no existe para el emisor, pues para que exista una interacción social, nos dicen estos autores, se necesita la presencia de ambos, pues es a través de la presencia, gestos, actitudes o palabras que uno obtiene del otro y lo que estos gestos, actitudes o palabras producen en el otro, que se produce la interacción social.

Se ha dicho que el conocimiento es una construcción social (Edwards, 1988: 7-10; Quiróz, 1985: 27-36),¹⁷ y se da en la interacción que el maestro y los estudiantes tienen entre ellos y con los contenidos académicos; sin embargo, aquí el papel del asesor asignado al docente, así como los tiempos límite de las transmisiones, limitan la interacción de estos tres elementos presentes en el aula. Además de que al asignarle al asesor la tarea de estar atento a los tiempos de recepción y organización del tiempo previamente determinado en las transmisiones televisadas, viene a romper con la legitimidad de que se dotaba al maestro como poseedor del conocimiento. En la telesecundaria ya no es el docente el que posee el conocimiento, sino es la persona que se encuentra al otro lado del receptor, en el aparato de televisión.

Para ilustrar lo anterior, se tuvo la oportunidad de presenciar la transmisión de una clase de inglés, en donde el emisor es un hablante nativo y el asesor, quien en el caso concreto de esta modalidad educativa está obligado a asesorar todas y cada una de las asignaturas que comprenden el plan de estudios, se encuentra aún más alineado, pues no sólo se encuentra en desventaja frente al hablante nativo, en este caso un inglés, sino que muchas veces está lejos de poseer el conocimiento suficiente en cada una de las asignaturas, como lo exige la modalidad, además de que no se encuentra en una relación directa con el producto de su trabajo, como pudiera ser la distribución u ordenamiento de los conocimientos conforme al avance o aprehensión de los contenidos de sus estudiantes en particular.

El saber contenido en las transmisiones se les da, tanto al maestro como al estudiante como algo ya dado, a lo que ellos no han tenido oportunidad de construir y, además, tampoco pueden modificar (Landesmann, 1988: 42), pues de otra manera los tiempos ya preestablecidos no les permitirían abarcar todos los temas a ser vistos y cubiertos por los

¹⁷ También María Antonia Candela, Elsie Rockwell, Rafael Quiroz, Ruth Mercado y Ruth Paradise (1994) La construcción social del conocimiento en el aula: un enfoque etnográfico. Documentos DIE. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

programas, lo que si bien ya se mencionó existe en todo el sistema de educación media básica, en la telesecundaria se agudiza aún más por estar restringida a los tiempos de transmisión.

Para abundar en esto de los tiempos, en las observaciones que se hicieron en el aula, se encontró que todos los maestros se ven precisados a interrumpir los ejercicios que se encuentran realizando los estudiantes o las explicaciones que ellos estén dando, para dar paso a la siguiente transmisión.

Se pudo observar que en determinado momento los estudiantes ya no tenían espacio en sus pupitres pues habían dejado sin terminar algún ejercicio de la guía de aprendizaje de matemáticas, para atender a la transmisión de español que iniciaba ya y, a su vez, no concluir lo de español porque había que atender a la transmisión de historia de México; así que tenían encima de sus pupitres las guías de aprendizaje de matemáticas, de español y de historia de México, así como los libros de conceptos básicos de estas tres materias y todavía faltaba la transmisión de física.

Aunque la forma en que está diseñada la telesecundaria restringe el quehacer docente, desde luego que se pueden ver prácticas diferenciadas: hay asesores que limitan sus acciones a encender o apagar a tiempo el receptor, o incluso dejar esta tarea a algún estudiante y salir del salón mientras está la transmisión, así como dar instrucciones de abrir o cerrar bien sea el libro de conceptos básicos para reforzar, si es que hay tiempo, lo transmitido por televisión, o contestar algún ejercicio en la guía de aprendizaje correspondiente. En pocas palabras, una práctica totalmente mecanizada.

También está el asesor que resta importancia a la transmisión y va dando explicaciones o ampliando las que se están viendo en el aparato receptor. De los seis asesores observados, sólo uno de ellos llevaba a cabo esta práctica en determinados momentos.

Los seis asesores corresponden al número total de maestros en la telesecundaria de Llano de Agua, donde para 2001 existían ya dos grupos de cada nivel, de primero a tercero.

Si nos atenemos a lo siguiente: las formas del conocimiento en la enseñanza se componen de la lógica del contenido y la lógica de la interacción y con base en cómo se desarrollan o interactúan éstas dos, se producen diferentes tipos de conocimiento, como son el conocimiento tópico, el conocimiento como operación o el conocimiento situacional (Edwards, 1988: 40-46), podemos decir que en la telesecundaria prevalece y se privilegia el conocimiento como operación.

Éste se estructura como una orientación hacia la operación con el conocimiento que Verónica Edwards plantea de la siguiente manera:

En la enseñanza, el énfasis está puesto en la aprehensión de la forma, de la estructura abstracta, independientemente del contenido. El conocimiento, entonces, se presenta como mecanismos e instrumentos que permiten “pensar”. Es en función de este objetivo que esta forma de conocimiento se introduce como esencialmente opuesta a “la memorización”; y donde conocer resulta ser el correcto uso de mecanismos e instrumentos (Edwards: 1988: 46)

Fundamento lo anterior en las observaciones que realice, toda vez que los contenidos no están sujetos a una lógica de interacción en el aula, entre el asesor y los estudiantes, sino sólo termina en la resolución de ejercicios predeterminados que los estudiantes están obligados a contestar en sus guías de aprendizaje y son los referentes a los que el asesor se remite para evaluar el aprendizaje.

Como un último punto abordaré lo que para el caso concreto de esta telesecundaria representa una especificidad, aunque más bien podría ser representativo de lo que sucede en la telesecundaria en el medio rural.

De los seis maestros observados, ninguno hablaba la lengua materna de los estudiantes, el mazateco.

A este hecho los maestros lo veían como el principal motivo de que los estudiantes no se expresaran verbalmente en clase y como signo de atraso tanto en los estudiantes como en la comunidad.

A excepción de dos maestros que han vivido alrededor de quince años en esta comunidad, todos los demás conciben a sus estudiantes, así como a sus pobladores como tímidos y muy hechos a sus tradiciones.

Un dato interesante con respecto a la falta de atención específica para los medios rurales y sobre todo para los pobladores de habla indígena, es que cuatro de los seis maestros observados son egresados de otras carreras (lo que ya dijimos comparte con todo el sistema de educación básica) y sólo dos de ellos recibieron formación como asesores en telesecundaria; sin embargo, se pudo documentar que en el programa de Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, que imparte la Normal Superior en el Estado de Oaxaca, no existe ninguna materia que permita a los asesores tomar consciencia de las implicaciones de atender poblaciones cuya lengua materna es diferente al español, y menos aún la relevancia de interrelaciones con identidades étnicas diferenciadas, lo que resulta aún más grave en un Estado como Oaxaca cuya población y lenguas

indígenas son de suma importancia.

La pregunta inicial en esta investigación fue si la telesecundaria era alternativa para la educación indígena. En principio, la respuesta podría ser negativa, si la vemos desde el punto de vista de la atención a la diversidad, ya que sus programas son generales al nivel de todo el país, tanto para poblaciones urbanas como rurales y están dirigidos a hablantes del español; sin embargo, se consideró importante conocer las expectativas que los estudiantes de esta comunidad rural, de habla mazateca, tenían con respecto a la telesecundaria, por lo que a continuación se mencionan las opiniones vertidas por algunos de ellos en el cuestionario que se les aplicó.

Expectativas de algunos estudiantes de Llano de Agua

Roberto Aguirre García, de 15 años. Su padre es campesino y su madre ama de casa. Son seis hijos en total. Él estudió la telesecundaria porque quería aprender y porque está cerca de su casa. Al principio se imaginó que era muy difícil, pero ahora piensa que es fácil, aunque hubo algunas actividades que se le dificultaron. Quiere seguir estudiando pero su papá gana poco y le dicen que ya no va a estudiar por falta de dinero. Él piensa trabajar para pagarse sus estudios. Cree que podría ganar \$300.00 o \$400.00, pero le gustaría ganar \$1,000.00, y estudiar para veterinario en México y así lograr conseguir un buen empleo. Por lo pronto, le gustaría seguir estudiando la preparatoria en San Andrés Hidalgo, donde está la más cercana. También piensa que la telesecundaria le sirvió para aprender cuáles son sus derechos y decisiones.

Cristina Carrera Martínez tiene 16 años. Su padre es campesino y vende aguardiente en San José Tenango. Su madre es ama de casa y costurera. Son cuatro hijos en total, de un segundo matrimonio. Estudió la telesecundaria porque ella quería seguir estudiando, y no le hubiera gustado asistir a otra escuela porque en las demás casi todos los alumnos hablan español y como ella no sabe hablar bien, por eso asistió a la telesecundaria, y también porque no tendría amigas y amigos. Se había imaginado que era difícil pero descubrió que no era cierto, y además, estudiarla le sirvió para comprender lo importante que era ayudar a su familia. Si se instala el TELECOBAO (Colegio de Bachilleres de Oaxaca, por televisión) en Llano de Agua, ella seguiría estudiando, porque es lo más cercano a su comunidad. Piensa venir a trabajar a México porque su papá no tiene suficiente dinero para pagar sus estudios.

Le gustaría trabajar cuidando niños, pero cree que puede trabajar de sirvienta y ganar entre \$300.00 y \$250.00, aunque le gustaría ganar más. Quiere seguir estudiando para mejorar las condiciones de vida de sus padres y mejorar su pueblo. Trabajaré para darle a su papá y construir una casa.

Javier Cortés Gil, de 14 años. Su padre es campesino y su madre ama de casa. Son siete hijos en total. A él no le hubiera gustado asistir a otra escuela, ya que ahí en su comunidad hay telesecundaria y en ella enseñan mejor que en otras escuelas. Pensaba que era difícil antes de iniciarla, pero aprendió mucho en ella, lo más importante: los derechos que garantiza la ley. Lo que más le gustó fue que la maestra y ellos se esfuerzan por salir adelante. Piensa que los alumnos no deben drogarse o prostituirse entre ellos. Él estudió la telesecundaria para ganarse un sueldo mínimo de \$1,000.00 a la quincena. Desea seguir estudiando, por lo pronto, en Huautla de Jiménez, porque es la escuela que le queda más cerca. Si se viene a trabajar a México, le gustaría trabajar de vendedor en una tienda, donde piensa que ganaría \$1,000.00 a la quincena, aunque le gustaría ganar \$3,000.00. Quiere trabajar para sacar adelante a su familia y mandarles dinero. Le gustaría estudiar medicina.

Es conveniente aclarar que en la mayoría de los estudiantes que contestaron el cuestionario, existía la incertidumbre en cuanto a poder seguir estudiando, pues mucho dependía de la expectativa que tenían tanto ellos como el director de la telesecundaria, de lograr que se instalara un telebachillerato en Llano de Agua que iniciaría actividades en agosto del 2002. Para la mayoría de ellos significaría poder seguir estudiando y, por lo pronto, quedarse en su comunidad. Para algunos también la posibilidad de estudiar pero tener que trabajar al mismo tiempo para poder sostener sus estudios.

De los padres de familia entrevistados, (13), sólo uno manifestó el deseo de que su hija ya no asistiera a la escuela sino que se quedara en casa a ayudar o se pusiera a trabajar.

Un dato a resaltar es que de los 26 estudiantes que contestaron el cuestionario, 19 de ellos piensan emigrar: 15 a la Ciudad de México, uno a Puebla, otro a Tehuacán y dos a la ciudad más cercana. Tres manifestaron querer quedarse en su comunidad o regresar a ella para ayudarla. Los cuatro restantes piensan estudiar en Huautla, Santa María Tecomavaca y San Mateo Yoloxochitlán, comunidades que se encuentran dentro de La Cañada

Si vemos la telesecundaria desde el punto de vista de la atención a la diversidad, tenemos que ya desde su estructura académico administrativa y sus planes de estudio, esta modalidad educativa, si bien cumple con las expectativas inmediatas de los adolescentes,

padres y madres de familia, así como de los maestros en esta comunidad, no apunta a una atención de la diversidad.

Hoy en día, una problemática central internacional y nacional es la atención a la diversidad. Se han puesto en tela de juicio los efectos que la aplicación del principio de igualdad tuvo en la conformación de los Estados nacionales, ya que su aplicación significó buscar la homogeneización cultural y lingüística de todos los habitantes de un Estado.

Al igual que se centró en la educación la tarea de homogeneizar a las poblaciones indígenas, ahora se busca, a través de esta misma, llevar a cabo la atención a la diversidad, por lo que actualmente el magisterio mexicano se enfrenta, por un lado, a una problemática de reciente inclusión, como es la integración en aulas regulares de niños con diversos problemas, ya sea de vista, audición, o de aprendizaje; por otro, a un problema de viejo cuño en México, que es la atención a la diversidad lingüística y cultural.

Se considera que a pesar de todas las medidas que se han tomado en México para atender la diversidad lingüística y cultural a través de la escolaridad, éstas no han sido suficientes para lograr este objetivo, pues sigue sin poder convertirse en realidad en la práctica cotidiana del aula.

Para Héctor Muñoz (Muñoz, 2001: 10-11), los momentos seguidos por la educación indígena han estado inmersos en distintas perspectivas del desarrollo mexicano en el que la diversidad se ha visto desde diferentes perspectivas. Para él la educación bilingüe caracterizó a la diversidad como un problema educativo y de desarrollo, pues consideró que tanto sus lenguas como culturas constituían un obstáculo para su incorporación a la sociedad nacional.

Para este mismo autor, la educación bilingüe y bicultural considera a la diversidad, también, como un recurso y tiene sus antecedentes en la educación concebida como capital humano (Muñoz, 2001: 15) mediante el cual los individuos, al adquirir conocimientos, o sumar conocimientos a los que ya poseen, obtienen un capital que les permitirá, se supone, la superación de la marginalidad, característica principal de los pueblos indígenas.

Por último, la orientación que actualmente cobra auge es la desarrollada por el paradigma de la diversidad como derecho, que ha conformado la propuesta educativa intercultural bilingüe o educación multicultural, que hoy en día se sustenta tanto en normas internacionales, como es el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, lo establecido en el artículo 4° constitucional, y, asimismo, en los Programas de Modernización Educativa dictados por la Secretaría de Educación Pública.

En la búsqueda por hacer realidad este objetivo se han desarrollado en distintos puntos de la República Mexicana proyectos autogestionarios, como son la Secundaria Huichol Tatutsi Matzawatsi, en Nayarit, y el Bachillerato Tecnológico Mixe en Santa María Tlahuitoltepec, en el Estado de Oaxaca, entre otros, encaminados a lograr una ciudadanía indígena.

Para estos proyectos ha sido de vital importancia contar con la intermediación de aquellos maestros cuyo desarrollo profesional se ha traducido en el apoyo y gestión de diversas iniciativas encaminadas al mejoramiento de sus comunidades desde diversos aspectos.

Asimismo, ha sido importante contar con la estructura escolar, como el espacio de interacción que han tenido las poblaciones indígenas con la lengua y cultura denominadas nacionales, así como su vía de acceso a la sociedad mayoritaria.

En este sentido, pareciera ser que el subsistema de la telesecundaria, cuya población atendida se encuentra en un 90% en los medios rurales, en donde habita la mayor parte de la población indígena en México, está lejos de contar con las características antes mencionadas, debido a su estructura académico-administrativa y a la ausencia de una propuesta basada en la atención a la diversidad (ver anexo 13).

Pese a los planteamientos anteriores, retomo lo que Rockwell y Ezpeleta¹⁸ proponen en el sentido de que la escuela, en este caso la telesecundaria, representa un espacio en el que se encuentra un proceso de construcción inconcluso, ya que en ella intervienen sujetos particulares y puede ser el ámbito preciso en que éstos experimentan, reproducen, conocen y transforman la realidad escolar (Rockwell y Ezpeleta, 1983: 6).

Alcances y limitaciones en mi desempeño profesional como socióloga

El desconocimiento de la lengua indígena mazateca en donde se llevó a cabo el trabajo de campo y se hizo la observación directa y recopilación de los datos desde luego significó una limitante, ya que en determinado momento quise realizar entrevistas informales con algunos de los estudiantes y ante su silencio me ví obligada a decirles que podían poner por escrito las respuestas a las preguntas que les estaba haciendo. Buscaba indagar cómo se sentían

¹⁸ Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta, La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. DIE. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. México, 1983.

ellos en cuanto a las transmisiones y sus experiencias en la telesecundaria.

Esta parte no había sido programada pero surgió la idea a lo largo del día en que estuve observando el desarrollo de las transmisiones y las actividades de la asesora y los estudiantes. La inquietud surgió cuando observé que muchos de ellos ya no ponían atención a las transmisiones y se iban directo a los ejercicios que sabían que tendrían que contestar una vez que se terminara la transmisión.

La riqueza de conocimientos que se adquieren al recopilar datos de primera mano o fuentes primarias nos permiten aclarar muchas veces algunas categorías o conceptos que en determinado momento nos son difíciles de discernir.

Un ejemplo de ello, es que tuve la oportunidad de aclararme lo que podría ser una alternativa al asistencialismo. El programa de apoyos económicos a estas comunidades, como puede ser la de Llano de Agua, a través de los programas asistencialistas tendrían su contraparte en el apoyo a la producción de estas zonas, que les permitiera recuperar la dignidad como seres humanos agricultores y no las limosnas que se han venido destinando a estas poblaciones a través de los diferentes programas instrumentados por diferentes gobiernos federales.

Otra observación fue el funcionamiento y arraigo de las estructuras priístas que se mantienen en estas comunidades como lo “tradicional” y que ya Pedro Viqueira (Viqueira y Sonnleitner, coord. 2000: 224),¹⁹ quien ha criticado algunas de las demanda zapatistas, ha advertido de los riesgos que significan para el posible avance de la democracia de este país que se respeten algunas de las costumbres y tradiciones de estas poblaciones, toda vez que algunas de ellas tienen que ver con mantener las mismas formas de elección del que el priísmo se ha valido para mantener su poder en las zonas rurales, basado, desde luego, en el asistencialismo y las pocas oportunidades que tienen estas poblaciones de acceder a otro tipo de alternativas.

Bibliografía Telesecundaria:

Bertely, María (1998) “Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante”. Tesis de doctorado en educación. México. Universidad

¹⁹ También Edmundo Henríquez Arellano, “Usos, Costumbres y Pluralismo en Los Altos de Chiapas, en Viquerira y Sonnleitner, coord. (2000) Democracia en tierras indígenas: Las elecciones en Los Altos de Chiapas, 1991-1998. México. CIESAS, El Colegio de México e Instituto Federal Electoral. Pp. 29-59.

Autónoma de Aguascalientes. Centro de Ciencias Sociales y Humanidades. pp. I-XXXVI y 1-49

(2000), **Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.** Maestros y Enseñanza, Ed. Paidós. México.

(2001) XV. "Educación indígena del siglo XX en México", en **Un siglo de educación en México II.** Pablo Latapí (coord.) México. Biblioteca Mexicana. FCE. pp. 74-110

Bertely, María y González A. (2002) "Etnicidad en la Escuela", en Bertely, M. (coord.) Educación, Cultura y Sociedad. Estado del Conocimiento. COMIE (mimeo). México.

Bottinelli, María Marcela y Col. (2003), **Metodología de Investigación. Herramientas para un pensamiento científico complejo.** 1ª. Ed. Buenos Aires.

Castells, Manuel, Ramón Flecha (et al) (1997) "Nuevas perspectivas críticas en educación". Barcelona: Paidós Educador, 206 pp. Ramón Flecha, **Las nuevas desigualdades educativas**, Universidad de Barcelona. pp. 57-82

Díaz-Couder, Ernesto (1998) "Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica" MONOGRÁFICO: Educación, Lenguas, Culturas. Revista Iberoamericana de Educación, Número 17, mayo-agosto. Compilación preparada por Elba Gigante UPN/Ajusco, Curso-taller "Instrumentación y fortalecimiento de la interculturalidad en el nivel de educación indígena". Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22 del SNTE (CEDES-22). Coordinación Pedagógica. Julio 2000. pp. 11-30

Gigante, Elba (1991) "Educación y pueblos indígenas en México. Aportes a la construcción de una educación alternativa", en Nuevos Enfoques para el estudio de la etnias indígenas en México. Arturo Warman y Arturo Argueta (coordinadores). México. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades (CIIH) UNAM. Miguel Angel Porrua. Grupo editorial. 1991. pp. 235-276

" (1995) "Una interpretación de la interculturalidad en la escuela, Educación intercultural", BASICA, Revista de la Escuela y del Maestro, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, Año II, nov-dic, No. 8. pp. 48-52

Godenzzi, Juan, (comp.) (1996) "Construyendo la convivencia y el entendimiento: educación e interculturalidad en América Latina", en Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonia. Estudios y Debates Regionales Andinos No. 39 Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas. pp. 13-18

González, Erika (2000) "Escolarización y Etnicidad Reinventada: Un Bachillerato en Santa María Tlahuitoltepec Mixe". Tesis de Maestría en Antropología Social. México. Centro

de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) Unidad Occidente. pp. 1-243

Ipiña, Enrique, (1997) "Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe". Revista Iberoamericana de Educación No. 13. México. Compilación preparada por Elba Gigante UPN/Ajusco, Curso-Taller "Instrumentación y fortalecimiento de la interculturalidad en el nivel de educación indígena". Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22 del SNTE (CEDES-22) Coordinación Pedagógica. Julio 2000. pp. 99-109

Johansson, Henning (1996) "Aprendizaje intercultural en una sociedad multicultural" (traducc. Julián Jair Téllez Morales), en Estudios Interculturales y Educación. Bases teóricas, Antología. México. Compilación preparada por Elba Gigante. UPN/Ajusco, Curso-Taller "Instrumentación y fortalecimiento de la interculturalidad en el nivel de educación indígena". Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22 del SNTE (CEDES-22), julio 2000. pp. 288-291

López, Luis Enrique (1996) "No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación", en Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonia. Estudios y Debates Regionales Andinos No. 93, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas. pp. 23-81

Maldonado, Benjamín (1996) "Algunas consideraciones sobre la telesecundaria como modalidad de educación básica de nivel secundaria". Aportes para la discusión. Ponencia en Foro sobre Educación Media Rural. Secretaría de Educación Pública del Estado de Oaxaca, Oaxaca. Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (Cesder PRODES, A.C.).

" (2002) **Los indios en las aulas**. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca. México. INAH. Colecc. Etnografía de los pueblos indígenas de México. Serie Estudios Monográficos.

Masferrer, Elio (1983) Anexo: Recomendaciones de los Congresos Indigenistas Interamericanos concernientes a educación indígena, en Educación, etnias y descolonización en América Latina, UNESCO. Vol. 2, Una guía para la educación bilingüe intercultural. III. pp. 141-226

Muñoz, Héctor (2001) "Políticas y prácticas educativas y lingüísticas en regiones indígenas de México". 2ª Reunión Nacional de la Red. Documento Base, Taller sobre perspectivas de las políticas educativas y lingüísticas en los contextos interculturales

en México. UNESCO. México.

Vargas, María Eugenia (1994) **Educación e ideología: constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos, 1964-1982.** México. CIESAS. pp. 9-52

Viqueira, Juan Pedro y Willibald Sonnleitner (2000), Coordinadores. **Democracia en tierras indígenas: las elecciones en Los Altos de Chiapas 1991-1998.** México. CIESAS, El Colegio de México e Instituto Federal Electoral. pp.

4.6.4 Coordinaciones académicas

A) Seminario Permanente de Estudios sobre Niños y Adolescentes

Este seminario surgió al interior del área denominada entonces “Niños y Adolescentes”. Estaba conformada por los antropólogos sociales María Sara Molinari e Iñigo Aguilar Medina,

así como por la internacionalista María del Rocío Hernández Castro, la arqueóloga Ma. De Jesús Rodríguez Shadow, el etnólogo Manuel Ortiz y la autora de este trabajo.

Los seis habíamos pertenecido al área de Cambio Sociocultural de la cual decidimos apartarnos y conformar una diferente, pues ésta era una de las áreas con mayor número de investigadores y con temas de diferente naturaleza. Parecía que cualquier investigador que no encontraba en qué área ubicarse, se integraba a ésta. Eramos aproximadamente once investigadores.

Consideramos, en aquel entonces, que dado que nuestros temas coincidían, podíamos proponer la creación de esta nueva área, ya que dentro del reglamento interno de la Dirección de Etnología y Antropología Social (DEAS) se establece un mínimo de tres proyectos para integrar un área.

Fue así como surgió nuestra área y más adelante se creó el Seminario de estudios de niños y adolescentes, durante el año de 1994.

El propósito de este seminario, al igual que los demás, es generar discusiones académicas tanto intrainstitucionales como interinstitucionales, con el fin de conocer sobre otros trabajos que se estén realizando con relación a los mismos temas, así como poner a discusión nuestros propios trabajos.

Para la programación y realización de este seminario era necesario que alguno de los miembros de esta área se hiciera cargo de su coordinación. Decidimos que cada año estaría a cargo de uno de nosotros y nos rotaríamos esta coordinación.

En el año de 1996 me hice cargo, por primera vez, de esta coordinación. Las actividades a desempeñar consistían en la elaboración del programa anual en donde se presentaba el tema a tratar durante ese año, así como la propuesta de ponentes para cada sesión. Las sesiones eran mensuales y por lo regular se celebraban el primer miércoles de cada mes. Correspondía al coordinador en turno organizar cada sesión, conseguir al ponente de acuerdo al tema que se trataría y convocar a los asistentes, así como encargarse de las actividades de ese día.

El programa del seminario que se llevo a cabo en ese año fue el siguiente

| Fecha | Tema | Ponente |
|--------------|--------------------------------------|--------------------------|
| Febrero | Intercomunicación a través del juego | Antrop. Social José Luis |

| | | |
|------------|---|--|
| | | Ramos ENAH-INAH |
| Marzo | “ Un Sueño “ (propuesta de un museo para niños | Historiadora Ingeborg Montero A. INAH |
| Abril | Pospuesta por vacaciones semana santa | |
| Mayo | Apuntes para una definición de la infancia | Psicólogos Fernando Viveros y Patricia Pimentel - COMEXANI |
| Junio | Sesión de discusión sobre la propuesta de un museo para niños | Asistentes al seminario |
| Julio | Menores infractores y adicciones | Psic. Maribel Nájera |
| Agosto | La escuela activa Paidós | Mtra. Martha Mayora Díaz – Paidós |
| septiembre | El concepto de niñez vigente en el México Colonial | Historiadora Dolores Enciso Rojas DEH-INAH |
| Octubre | Proyecto Hogar Integral de Juventud, I.A.P. | Joaquín Del Bosque |
| noviembre | Una mirada a la cultura de los niños de la calle en la Ciudad de México | Antrop. Víctor Inzúa Canales - UNAM |
| diciembre | Programa de Capacitación “Gente Joven” | Psic. Beatriz Mayen – organización Mexfam |

Huelga decir, la cantidad de conocimientos e intercambio de experiencias que obtuvimos todos los asistentes a este seminario a través de las ponencias presentadas durante ese año.

Posteriormente, en el año de 1999, coordiné por segunda ocasión este seminario. Durante ese año se decidió abordar el tema sobre adolescencia y sexualidad y se cubrieron las siguientes conferencias.

| fecha | tema | ponente |
|--------------|------------------------------------|---------------------------------------|
| febrero | La labor educativa del IMIFAP | Psic. Gabriela Guzmán – IMIFAP, A. C. |
| febrero | Conceptos básicos sobre sexualidad | T.S. Laura Ramírez – |

| | | |
|------------|--|---|
| | humana | EDUCASEX |
| marzo | El manejo del adolescente desde los padres, maestros y medios | Psic. María del Carmen Herrera |
| abril | Sexualidad, valores y mitos | Historiador Edgar González Ruíz – Grupo Interdisciplinario de Sexología (GIS) |
| mayo | Sexualidad infantil | Psic. Adriana Villamar – Escuela secundaria y preparatoria LOGOS |
| junio | Las dudas que los adolescentes tienen con mayor frecuencia acerca de la sexualidad | Carmen Alcocer, Ursula Vuelndna y Eduardo Arriaga –(GIS) |
| julio | Sexualidad adolescentes | Psic. Gabriela Rodríguez – Afluentes, A.C. |
| agosto | El papel de los educadores | Psic. Adriana Villamar – LOGOS y Mtra. Juana Huerta, Subdirectora EST 49 José Vasconcelos |
| septiembre | La sexualidad entre los adolescentes | Antrop. Iñigo Aguilar Medina – DEAS INAH |
| octubre | Problemas emocionales a los que se enfrentan los adolescentes | Mtra. Patricia Piñones – docente en una secundaria |
| noviembre | Enamoramiento y pareja | T.S. Laura Ramírez – Consultores Especializados en Recursos Humanos (CERH) |
| diciembre | Sexualidad y menopausia | Francisco Delfín – sexólogo |

Fue interesante la experiencia realizada durante este año, pues el objetivo de programar el seminario con este tema se tomó con base en dos elementos, por un lado, la parte más académica del seminario se canalizaría hacia la apertura de un Diplomado del que se haría cargo la entonces maestra, y ahora doctora, Rocío Hernández Castro, quien se había convertido ya en titular del seminario pero que al inicio de 1999 había tenido una experiencia familiar muy dolorosa y no se encontraba con ánimo de mantener la coordinación del seminario.

Al inicio de ese año nos encontramos ante la disyuntiva de cerrar las sesiones del seminario o hacerme cargo yo y cubrir, como en muchas ocasiones pasa en estos ámbitos,

el bomberazo.

Obviamente, se tuvo que desarrollar un programa en muy poco tiempo, pero había una inquietud personal que compartía con algunas otras conocidas y amistades: la sexualidad de nuestros hijos adolescentes y cómo enfrentarla o conducirla.

Lo anterior me llevo a tomar la decisión de darle un matiz de taller al seminario e invitar a quienes estuvieran interesadas o interesados en el tema.

Para elaborar el programa de ese “seminario-taller” conté con la valiosa colaboración de la Trabajadora Social Laura Ramírez, quien se había vuelto asidua asistente al Seminario y, aparte de haber recibido formación sobre sexualidad, estaba en vías de conformar una agrupación especializada en este tema.

En este seminario-taller había muchas mujeres con diferentes niveles escolares y económicos, que consideraron como una muy buena oportunidad el poder asistir a ese tipo de conferencias.

Sin embargo, si bien el tema tratado resultaba interesante para todos los asistentes, hubo confusión para aquellos que esperaban más un intercambio académico, como se había venido haciendo en otros años; de ahí que me planteara la idea de organizar una jornada académica en la que aparte de los temas sobre sexualidad se abordaran otros que tuvieran que ver también con niños y adolescentes.

Así fue que, en noviembre de ese año, se trataron de conjuntaron las inquietudes de los asistentes al seminario-taller y los del diplomado sobre violencia que para esas fechas ya se había iniciado.

En noviembre de ese año se llevó a cabo la Jornada Académica de la que se logró editar una Memoria. En la que se elaboró la siguiente presentación.

Presentación

Esta memoria es el resultado de las Jornadas Académicas realizadas en noviembre de 1999 por el Seminario Permanente de Estudios de Niños y Adolescentes del Área de Identidad y Cultura de la Dirección de Etnología y Antropología Social.²⁰ Como parte del Instituto Nacional de Antropología e Historia, esta dirección busca contribuir a la comprensión y

²⁰ Cfr. Violencia social y menores de edad. Esperanza Muñoz y Juan José Yoseff, (coordinadores). MEMORIA. Jornadas Académicas. Seminario Permanente de Estudios de Niños y Adolescentes. México. Delegación D-II-IA-1, Sección X SNTE. Profesores de investigación científica y docencia del INAH.

solución de problemas socioculturales desde la perspectiva de la etnología y la antropología social.

A su vez, el Seminario Permanente de Estudios de Niños y Adolescentes, iniciado en febrero de 1994, tiene como objetivos investigar, analizar y difundir la problemática relacionada con niños y adolescentes, desde la cultura, salud, sexualidad, ambiente y derechos humanos, así como establecer vínculos entre investigadores, instituciones y organizaciones que trabajan a favor del bienestar de los menores de edad.

En 1999 el seminario desarrolló dos proyectos. Por primera vez se impartió el diplomado de Antropología de la Violencia en el Menor de Edad, coordinado por las maestras Rocío Hernández Castro y Silvia Hernández Robles. Ambas lograron reunir a un destacado grupo de profesionistas de distintas disciplinas que propiciaron la reflexión y el análisis de una de las principales problemáticas en nuestro país, que adquiere mayor relevancia por tratarse de nuestros niños y adolescentes.

Por otro lado, se llevaron a cabo las sesiones mensuales del seminario y la celebración de las Jornadas Académicas, actividades que estuvieron a cargo de la socióloga Esperanza Muñoz Elizondo.

Ese año, el programa del seminario giró en torno al tema Adolescencia y Sexualidad. Se dictaron doce conferencias al respecto (consúltese los Boletines 5 y 6 del seminario).

Para la Jornadas Académicas se convocó a instituciones y organizaciones, así como a profesionistas, maestros y estudiantes interesados en cuestiones de género, violencia, sexualidad, salud, adicciones, maltrato infantil y proyectos alternativos de atención al menor.

Durante los tres días en que se efectuaron estas jornadas hubo diez mesas de trabajo en las que se presentaron un total de treinta y cuatro ponencias. Participaron tanto integrantes del seminario como estudiantes del diplomado; asimismo, se contó con la presencia de maestros y alumnos de la Universidad Autónoma Metropolitana, plantel Xochimilco, de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales, plantel Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México; de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos; El Colegio de México, A. C., la Escuela Nacional de Antropología e Historia, la Dirección de Estudios Históricos, la Coordinación Nacional de Restauración y la Dirección de Etnología y Antropología Social, los últimos cuatro pertenecientes al Instituto Nacional de Antropología e Historia.

También colaboraron con sus disertaciones y trabajos de instituciones como el Instituto Mexicano del Seguro Social; el Hospital Infantil Psiquiátrico Dr. Juan N. Navarro y la

Dirección General de Acción Social del Gobierno del Distrito Federal.

Asimismo, intervinieron ponentes de organizaciones y asociaciones tales como Afluentes, S. C., Asociación Mexicana de Tanatología, A. C., El Caracol, A.C., Instituto Mexicano de Investigación de Familia y Población, A. C., Thais, Fundación Dar y Amar, I.A.P., Federación Mundial de Salud Mental, CRM-SAPTEL, y Piña Palmera, A. C.

La memoria recupera 28 de las ponencias presentadas y la versión escrita de la conferencia inaugural dictada por el doctor Octavio Chamizo Guerrero, quien a través de su exposición aportó importantes líneas de reflexión que enriquecieron el análisis y discusión a lo largo de los tres días que duraron las Jornadas Académicas.

Los documentos recogidos se han organizado bajo cinco rubros temáticos que en gran parte corresponden a las mesas de trabajo realizadas.

- I. Maltrato intrafamiliar, institucional y social
- II. Menores infractores
- III. Género, violencia y sexualidad
- IV. Educación formal y no formal
- V. Programas alternativos de atención al menor

Dentro de estas categorías encontramos toda una gama de reflexiones y contribuciones que nos acercan a distintos aspectos de la violencia que se ejerce sobre los menores.

Hubo trabajos que por su tema y perspectiva de atención al menor podrían haber sido ubicados en más de un apartado; sin embargo, se dio prioridad a la temática, pues se consideró importante que aparecieran en ese espacio en particular, precisamente porque implican una alternativa a la problemática planteada. En este caso se hallan las ponencias presentadas por Juan Martín Pérez de El Caracol, A. C., que aparece en el apartado I, Erik Job Torrescano de Thais, así como Beatriz Mayén y Mónica Gamboa, de Afluentes, S. C., e IMIFAP, A. C., respectivamente, ubicadas en el apartado III.

Las colaboraciones de maestros y nacientes profesionistas de la Universidad Autónoma Metropolitana aparecen agrupadas en el punto V, pues si bien sus temas son variados (escuela para padres, maltrato infantil, adicciones y estimulación temprana), la manera de abordar estos fenómenos sociales forma parte de una misma concepción, tanto a nivel metodológico como epistemológico.

Es importante admitir que en estas jornadas se presentaron, junto al valor conceptual y epistemológico, la eficacia de las acciones de estos programas en el nivel preventivo.

Si bien estas contribuciones nos hablan, en su mayoría, de los diversos ámbitos y formas en que se ejerce la violencia sobre los menores, también nos ofrecen perspectivas de análisis y alternativas que representan un hito esperanzador. Por esto, quisimos aprehenderlas en su diversidad, intensidad y profundidad, haciendo posible esta memoria.

La sugerencia del maestro Javier Guerrero, ponente en estas jornadas, de conformar una red de atención a la problemática de la violencia y el menor no se descarta, y se considera que esta memoria, y sobre todo su distribución, contribuiría, en parte, a la conformación de esa red y a ampliar los vínculos entre instituciones, asociaciones y estudiosos de los fenómenos sociales aquí abordados.

Un último comentario sobre el desempeño de este seminario durante los años que participe, como colaboradora y coordinadora, es que las que habíamos quedado al frente del mismo, ya que los demás integrantes del área, todos ellos antropólogos, habían decidido no seguir formando parte del mismo, teníamos una limitante: ninguna de las dos eramos antropólogas y los interesados en temas sobre infancia y adolescencia que buscaban ampliar sus perspectivas teóricas sumando una visión desde la antropología, no encontraban en ese espacio eco a sus inquietudes.

Lo anterior se debió a que cada vez más el seminario fue adquiriendo otro carácter del originalmente propuesto, esto debido, podría decir, a las dificultades intrínsecas a la interdisciplina.

B) Coordinaciones de Área

Las coordinaciones de área se van rotando para cada uno de los miembros de las diferentes áreas en las que está organizada, académicamente, la DEAS.

Las tareas para los coordinadores de área es asistir a las sesiones de Consejo Académico que se reúne una vez al mes, a menos que haya algún asunto importante que resolver, como puede ser la solicitud de ingreso de algún compañero proveniente de otro centro INAH, o algún problema que se haya presentado.

Es a través del Consejo Académico que la dirección en turno informa a los demás

investigadores.

Es obligación del Coordinador de Área convocar a reunión a sus demás compañeros para informarles sobre los temas tratados en el Consejo Académico y si hay cuestiones que discutir y tomar alguna decisión al respecto será la persona que haga llegar a las instancias que correspondan la postura adoptada por el área sobre el tema o asunto que se haya tratado.

La coordinación de área se ha ido transformando y se considera que en la actualidad cumple un papel más bien administrativo.

Años atrás, cuando recién había ingresado a la DEAS, había inquietud por que los integrantes del área nos siguiéramos formando y actualizando. El profesor Teófilo Reyes Couturier, actualmente doctorado y miembro de la DEAS, nos propuso una serie de lecturas para que fueran leídas y discutidas entre los que en aquel entonces conformábamos el Área de Cambio Sociocultural; sin embargo, esta propuesta no prosperó, creo que por la diversidad de temas a los que estábamos abocados todos y el aumento de materiales por leer que significaba para todos.

En algún momento que tomé la coordinación del área recuerdo haber hecho reportes por escrito de lo que todos y cada uno de nosotros habíamos hecho durante algún periodo. El coordinador de área era el encargado de dar a conocer lo que los demás hacían y entregar un informe completo de las actividades que se habían realizado en el área.

Esto ha dejado de hacerse y ahora el coordinador de área sólo funge como representante de su área ante el Consejo Académico.

4.6.5 Diplomados y Seminarios

A) Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación:

Este Diplomado se llevó a cabo del 18 de marzo al 23 de julio de 1999. Consistió de dos sesiones semanales de cuatro horas cada una y se tuvieron los siguientes cursos:

Programa:

Taller I: Impartido por el Dr. Jesús Galindo Cáceres. Universidad de Colima

(18 y 19 de marzo)

Internet I: Dr. Octavio Islas. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (26 y 27 de marzo)

Informática I: Ing. José Amozurrutia. Universidad Nacional Autónoma de México (8 y 9 de abril)

Encuesta: Mtro. Heriberto López Romo. Instituto de Investigaciones de Televisa (15 y 16 de abril)

Sesiones de Grupo: Mtra. Guadalupe Chávez. Universidad de Colima (22 y 23 de abril)

Análisis del Discurso: Mtro. Pedro Reygadas. Escuela Nacional de Antropología e Historia (29 y 30 de abril)

Análisis de contenido: Mtro. Miguel Acosta. Academia Mexicana de Derechos Humanos, A. C. (6 y 7 de mayo)

Análisis semántico basado en imagen (etnometodología): Dr. Reginald Clifford. Televisión Azteca (13 y 14 de mayo)

Taller II: Dr. Jesús Galindo Cáceres. Universidad de Colima (19 y 20 de mayo)

Internet II: Dr. Octavio Islas. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (28 y 29 de mayo)

Técnicas de encuentro (psicodrama): Mtro. Salvador Aburto. Universidad Autónoma de Nuevo León (3 y 4 de junio)

Historia oral y de vida: Dr. Jorge Aceves Lozano. Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) Occidente (10 y 11 de junio)

Etnografía: Dra. Carla Covarrubias. Universidad de Colima (17 y 18 junio)

Investigación – acción: Mtra. Martha Alcocer. Ecologista (24 y 25 de junio)

Entrevista a profundidad: Dra. Elizabeth Bonilla. Universidad Veracruzana (1 y 2 de julio)

Heurística: Mtro. Guillermo Espinoza. Universidad Nacional Autónoma de México (8 y 9 de julio)

Informática II: Ing. José Amozurrutia. Universidad Nacional Autónoma de México (15 y 16 de julio)

Taller III: Dr. Jesús Galindo Cáceres. Universidad de Colima (22 y 23 de julio)

Resultados:

Si bien ya se tenía conocimiento de algunas de estas técnicas, el diplomado fue útil para recordarlas, así como conocer algunas otras, como fueron: Sesiones de grupo, Análisis semántico basado en imagen (etnometodología) y Heurística.

De igual manera, en lo que se refiere a informática e internet, se entró en contacto con programas de excel y su aplicación para sistematizar datos recabados, así como la utilidad de internet para entrar en contacto con todo tipo de información.

Sobre este diplomado se entregó un informe (ver anexo No. 13).

B) Antropología de la educación en México

Este Diplomado se llevó a cabo del 2 de mayo al 19 de julio de 2002. Consistió de 10 sesiones por semana, de cuatro horas cada una.

Objetivos: Estos se presentaron en la primera sesión, a través de varias preguntas y diagramas.

1. Preguntas guía para el curso:

- ¿Cuál es la trayectoria que han seguido las investigaciones antropológicas sobre educación?
- ¿Cuáles son los elementos más destacados?
- ¿Qué es la Antropología de la Educación?

Los diagramas que a continuación se describen, forman parte de la introducción de una metodología planteada por los Coordinadores Académicos, Mtro. José Luis Ramos Ramírez y la Etnohistoriadora Janeth Martínez Martínez, ambos de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, que considero, en aras de tener claridad de los pasos que pueden irnos ayudando a delimitar nuestras referencias teóricas, adquirieron también una mayor complejidad en su aplicación; sobre todo porque no hubo tiempo dedicado a hacer más explícita la teoría detrás de este planteamiento, lo que redundó en confusiones que no se aclararon.

En el Diagrama 1 se presentó la denominada “Trayectoria Parcial” que implicaba tres dimensiones analíticas; a saber, Teoría, Epistemología e Historia. Esta trayectoria comprendía dos aspectos: Internalismo y Externalismo, (obstáculos epistemológicos).

El Diagrama 2, nos presentaba aquellos aspectos a tomar en cuenta dentro del Internalismo (áreas distintivas, filiación teórica, teoría, conceptos, metodología); con relación al Externalismo (economía, sociedad, cultura, tecnología e ideología) Se nombraban como obstáculos epistemológicos al mecanicismo, materialismo vulgar, el inductivismo y el empirismo, todos ellos en el momento de construir en objeto de estudio, así como en la recopilación de los datos y fuentes en las que repercutía la ideología retomada, a su vez, de distintas fuentes, como el periodismo, la literatura, el cine, etc.

En el Diagrama 3 se especifica la trayectoria interna de una investigación y el esquema de los pasos implicados: Ontología – Epistemología, Familia Teórica, Teoría Particular, Metodología, Técnicas y Empiria. En este diagrama se plantea tanto la coexistencia de estos elementos como la conflictiva que representan en el desarrollo de una investigación.

El Diagrama 4, también referido a la Trayectoria Interna, conjuga aspectos del diagrama 3, referidos a la coexistencia y conflictiva entre lo propuesto en un proyecto de investigación y el desarrollo de la misma.

Para la presentación de estos diagramas, ambos coordinadores, mencionan como fuentes a Laudan, 1985 y Llobera, 1980; sin embargo, como ya lo mencioné más arriba, no se ahondo en esta metodología.

Programa:

Efectivamente, a través de los temas tratados por los diferentes ponentes que cubrieron el programa de este diplomado Antropología de la Educación en México, encontramos respuestas a las tres preguntas iniciales que conformaron los objetivos del diplomado.

Temas y ponentes:

Antropología educativa en México: Mtros. José Luis Ramos y Janeth Martínez. Escuela Nacional de Antropología e Historia; Ernesto Díaz-Couder y Dras. Elba Gigante de la Universidad Pedagógica Nacional y Susan Street del Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (2-10 de mayo)

Antropología y otros enfoques sobre la educación. Dra. Sonia Comboni y Mtra. Martha Corenstein. Universidad Nacional Autónoma de México (16-23 de mayo)

Antropología y etnografía educativa. Mtra. Martha Corenstein, Universidad Nacional Autónoma de México; Dras. Ruth Mercado, Departamento de Investigación Educativa del IPN (DIE/CINVESTAV); María Bertely y Beatriz Calvo, Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, CIESAS México y Occidente, respectivamente (24 de mayo al 6 de junio)

Metodologías y temas de estudio. Mtros. Patricia Mena, Universidad Pedagógica Nacional, José Luis Ramos, Escuela Nacional de Antropología e Historia; Gabriela Delgado, CIEXE, A.C. (Centro de investigación y excelencia educativa); Dra. Silvia Schmelkes, Subdirección de educación indígena; Rogelio Díaz Guerrero y Martha Muntzel, Instituto Nacional de Antropología e Historia; Antropóloga Sandra Flores y Etnohistoriadora Janeth Martínez (7 de junio al 4 de julio).

Horizontes de la antropología de la educación en México. Dr. Guillermo de la Peña, Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS Occidente); José Luis Ramos, ENAH, Etnohist. Janeth Martínez (5-19 julio)

Resultados:

En este diplomado se fueron entregando reportes de cada una de las sesiones y al final se entregó un trabajo sobre los puntos sobresalientes que podían aplicarse a las investigaciones que se estaban llevando a cabo.

C) Diplomado internacional pueblos indígenas y desarrollo (8 de julio al 7 de agosto de 2002. Organizado por el INAH, a través de la Coordinación Nacional de Antropología, en colaboración con la Secretaría de Relaciones Exteriores, la Organización de los Estados Americanos, el Instituto Italiano de Cultura y el Instituto Nacional Indigenista, instituciones que también convocaron para su inscripción.

Objetivos:

En la convocatoria emitida por el INAH y las instituciones arriba mencionadas, se señalan como propósito fundamental de este diplomado lo siguiente:

...generar una reflexión sobre las condiciones del desarrollo que prevalecen en particular entre los pueblos indígenas de México, pero también en aquellos de toda América Latina, propiciando el análisis de los factores que han generado la desventajosa relación que guardan con respecto al resto de los sectores nacionales, siendo de especial interés revisar aquellos paradigmas que permiten estudiar el tejido social como una red de relaciones dinámicas e interactuantes, susceptible de ser modificada a partir de los programas y planes nacionales que orientan la vida misma de cada región, grupo o pueblo indígena.

Programa:

Se llevó a cabo, con sesiones diarias de ocho horas, cuatro en la mañana y cuatro a cinco por la tarde y estuvo conformado por los cinco módulos que a continuación se mencionan:

- Módulo I. La sociedad global y el desarrollo periférico. Coordinador: Dr. Carlos Zolla.
- Módulo II. Naciones multiculturales y políticas públicas. Coordinador Mtro. Miguel Ángel Rubio.
- Módulo III. Identidad, desarrollo y movimientos sociales. Coordinador Mtro. Antonio Machuca.
- Módulo IV. Condiciones del desarrollo en zonas indígenas. Coordinador Mtro. Miguel Ángel Rubio.
- Módulo V. Los dilemas del desarrollo y la respuesta indígena. Coordinador Mtro. Saúl Millán.

Los temas comprendidos en estos módulos fueron cubiertos por investigadores tanto de México como de diferentes países, latinoamericanos y europeos, a quienes a continuación se menciona:

La sociedad global y el desarrollo periférico. Drs Antonio Colajanni, Anne Deruyttere, Francesco Chiodi, Norbert Bilbeny, Miguel Bartolomé, Alicia Barabas, Alvaro Bello, Nemesio Rodríguez y Santiago Bastos (8 al 12 julio)

Naciones multiculturales y políticas públicas. Drs. Carlos A. Ramírez, Nemesio Rodríguez, Guillermo de la Peña, Etnlogo. José del Val, Dra. Xóchitl Gálvez, Mtros. Guillermo Espinosa y Rafael Campos y Lic. Huberto Aldaz (15-19 de julio)

Identidad, desarrollo y movimientos sociales. Antrop. Carlos Morelo, Dr. Stephano Varesse, Mtro. Leonardo Manrique, Lic. Magdalena Gómez, Dr. Pedro Lewin, Lic. Carlos Zolla, Lic. Pablo Yanes y Dra. Maya Lorena Pérez (22-25 de julio)

Condiciones del desarrollo en zonas indígenas. Dr. Sergio de la Vega, Mtro. Antonio Machuca, Dra. Margarita Nolasco, Dra. Mercedes Pedrero, Lic. Ramiro Arroyo, Lic. José Manuel Pintado, Dr. Ernesto Díaz-Couder, Lic. Carlos Zolla, Dr. Elio Masferrer, Dr. Enrique Leff y Mtro. Saúl Millán (26 de julio al 2 de agosto)

Los dilemas del desarrollo y la respuesta indígena. Mtra. Patricia Fernández, Dr. José Luis Moctezuma, Dr. Paul Hersch y Dra. Elba Gigante (5-7 de agosto)

Resultados:

Fueron muchos y muy variados los aspectos que se vieron en este diplomado. La bibliografía fue muy nutrida, pero no se contó con tiempo para leerla a medida que se realizaba el diplomado, pues eran sesiones de todo el día; sin embargo, hubo aspectos muy relevantes que merece la pena mencionar.

Por un lado, se contó con ponentes de otros países, como fueron Italia y España. Los exponentes de estos países hablaron sobre los problemas de integración de los inmigrantes en sus respectivos países y las medidas que han ido tomando sus gobiernos, así como los programas que han desarrollado en este sentido.

Fue así como pudimos sensibilizarnos con respecto a los problemas de migración y de los inmigrantes que se tienen en el Continente Europeo y reflexionar sobre lo que está sucediendo al nivel mundial con los flujos de inmigrantes a otros países y continentes como resultado de la globalización y, desde luego, del neoliberalismo.

Otro aspecto a resaltar de este diplomado fue la integración del grupo, en donde hubo becarios de países como Ecuador, Guatemala, Colombia, Bolivia, Nicaragua, El Salvador,

Perú, Argentina y Estados Unidos. Por parte de México asistimos tanto investigadores del INAH como representantes de grupos y asociaciones indígenas.

Las características de muchos de los asistentes era su participación en organizaciones sociales, así que otro de los aspectos que enriquecieron el diplomado fue escuchar las experiencias que cada uno de ellos pudo relatarnos en los pocos momentos que se tenían para compartir e intercambiar opiniones.

En este caso no hubo un trabajo final, sino la inquietud por repetir la experiencia y dedicarle mayor tiempo a la bibliografía que se nos entregó y poder asimilar tanto la experiencia compartida como los conocimientos que nos fueron transmitidos.

D) Seminario-Taller Escuela, Indígenas y Etnicidad

Una de las instancias de las que más he abrevado en estos últimos tiempos, ha sido este seminario – taller al que asistí en el Centro de investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) durante dos años y que mucho lamento que a la fecha ya no se lleve a cabo.

El Seminario-Taller estaba coordinado por las doctoras María Eugenia Vargas y María Bertely, ambas investigadoras del CIESAS, Ciudad de México.

Las sesiones eran mensuales, y consistían en la presentación de conferencias o reseñas de algún texto importante que se considerara pudiera aportar elementos teóricos a los trabajos que se estaban desarrollando por los investigadores que asistíamos.

El Seminario-Taller estaba dirigido a apoyar las investigaciones que estaban realizando los estudiantes que cursaban la maestría o el doctorado en el CIESAS, pero también asistían otros investigadores de ese Centro, tanto a dar conferencias como a formar parte del grupo. Asimismo, participábamos investigadores de otras instituciones, dedicados al tema de la educación indígena o al de la identidad y etnicidad, así como investigadores de otros países que pudieran ser invitados, conforme al presupuesto del Seminario-Taller, como podrá apreciarse en los programas que se llevaron a cabo en 2002 y 2003. (como aparecen en este mismo trabajo pp 177 y 178)

Programa 2002

| fecha | Tema | Tipo de exposición y ponente |
|--------------|---|---|
| Enero | Territorio, Danza y Cuerpo. Coordenadas de la Etnicidad | Conferencista: Patricia Medina (UPN) |
| Febrero | El Instituto para la Cooperación Internacional/Asociación Alemana para la Educación de Adultos (IIZ/DVV) en México | Conferencista: Úrsula Klesing-Rempel (representante en México) |
| Marzo | Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo | Conferencista: Justa Ezpeleta DIE/CINVESTAV/IPN |
| Abril | Texto: Chartier R. (1992) El mundo como representación Texto: Hobsbawn, Eric (1993) "Introduction : inventing traditions", en E. Hobsbawm y T. Ranger (eds.) The invention of Tradition. | Reseña Reseñista: Alfredo Navarro M. |
| mayo | Migraciones latinoamericanas a Japón. Política y etnicidad en los procesos de integración social" | Conferencista: Mercedes Calvillo |
| Junio | Texto: N. Joel Torres Sánchez. Origen Purhépecha de la Bandera Nacional | Reseñista: María Eugenia Vargas |
| agosto | Texto: Bertely, María (1998 ^a) Historia social de la escolarización y uso del | Reseñista: Erika González Videocasete: El yalalteco nunca se |

| | | |
|------------|--|--|
| | castellano en un pueblo zapoteco migrante | acaba Videocasete de entrevista a Luis Villoro Comentarista: María Bertely |
| septiembre | Texto: Guillermo De la Peña: Articulación y desarticulación de las culturas. | Reseñista: Lourdes Acosta Valle |
| octubre | Tlahuitoltepec | Conferencista: Erika González Comentarista: Elsie Rockwell |
| noviembre | Texto: Gasché, J. y ETSA (1996) Los alcances de la noción de "cultura" en la educación intercultural. Exploración de un ejemplo: sociedad y cultura bora Texto: Pedro Viqueira ¿Identidades contrapuestas o sobrepuestas? Indígenas y ladinos en Chiapas. | Reseñista: Elizabeth Martínez Reseñista: Esperanza Muñoz E. |
| diciembre | Niños indígenas en escuelas urbanas en Guadalajara | Conferencista: Regina Martínez |

Programa 2003

| Fecha | Tipo de exposición | Ponente |
|---------|---|--|
| enero | Etnografías escolares en zonas indígenas | Conferencista: Juan Briceño |
| febrero | Modelo didáctico para elaborar materiales bilingües e interculturales | Conferencistas: Carmen Gallegos y Jéssica Martínez |
| marzo | Textos: tesis doctoral de María Bertely. Cap. III "Escuela socialista legitimidad comunitaria y apropiación local del proyecto educativo federal" Guillermo De la Peña: "Articulación y desarticulación de las culturas" | Reseñista: Erika González Apodaca |
| abril | Educación e interculturalidad: el telebachillerato en una comunidad nahua de la Huasteca Veracruzana | Conferencista: Stefano Sartorello |

| | | |
|------------|--|---|
| mayo | Texto: Mena, Patricia, Héctor Muñoz y Arturo Ruíz (1999) Identidad, lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca. Caps. 3 y 4 | Reseñista: Rossana Podestá Siri |
| junio 17 | Diccionario de la historia de la educación en México | Conferencista: Luz Elena Galván |
| junio 24 | Conferencias de Estados del conocimiento. Área VIII-I: Ecuación y Diversidad Cultural Subcampos: Educación para la diversidad, una mirada al debate latinoamericano Etnicidad en la escuela Los indígenas en la historia de la educación | Responsables: Sonia Comboni Salinas y J. Manuel Juárez María Bertely y Erika González Carlos Escalante Fernández |
| agosto | Texto: Godoy, Jack (1977) The domestication of savage man | Reseña |
| septiembre | Conferencias de Estados del conocimiento. Área VIII: Educación, cultura y sociedad. Campo temático VIII-I: Educación y diversidad cultural. Subcampos: Sociolingüística educativa Procesos socioculturales en interacciones educativas | Responsables: Rossana Podestá Siri y Elizabeth Martínez Buenabad Adriana Robles Valle |
| octubre 14 | Conformación del sujeto ético-político, e interculturalidad en educación. | Conferencistas: Alexis López |
| octubre 28 | Alfabetización en contextos bilingües...(fragmentos) Tesis doctoral | Alejandra Pellicer |
| noviembre | Conferencia de Estados del conocimiento. Área VIII: Educación, Cultura y Sociedad Campo temático VIII-I: Educación y diversidad cultural. Subcampos: México Las organizaciones no gubernamentales y la educación intercultural. | Responsables: Patricia Medina Melgarejo |

| | | |
|--|--|--------------------------------------|
| | Formación de docentes en y para la diversidad. | Gisela Salinas y Ma. Victoria Avilés |
|--|--|--------------------------------------|

E) Seminario Permanente: Educación, Cultura y Antropología

Objetivos:

- Desarrollar el espacio académico creado, ampliando el intercambio de experiencias de investigación sobre lo educativo, promoviendo una perspectiva antropológica.
- Fomentar la discusión y reflexión teórico-metodológica en un diálogo entre la Antropología y las otras Ciencias Sociales y de la Educación.
- Impulsar y organizar grupos de trabajo interdisciplinarios e interinstitucionales para desarrollar actividades de investigación, difusión y capacitación.

Metodología:

Se trabajaba con una reunión mensual, a través de la exposición de uno o dos trabajos de investigación que se estaban llevando a cabo o que habían concluido.

Los ponentes debíamos precisar los títulos de nuestras investigaciones, los objetivos, la metodología empleada y los resultados que se hubieran obtenido.

Una vez terminada la exposición se pasaba a la ronda de preguntas y comentarios que los asistentes tuvieran en relación al trabajo presentado.

Desarrollo:

Este seminario se inició en 2003, año durante el que asistí y presenté el trabajo sobre telesecundaria que estaba realizando.

Los trabajos de este seminario continuaron durante 2004; sin embargo, mi ingreso al Comité Sindical impidió que siguiera asistiendo.

Para 2005, los coordinadores del seminario obtuvieron una beca para realizar estudios en España, así que, lamentablemente, ya no existe.

5. Integrante del Comité Ejecutivo Delegacional D-II-IA-1, Sección X del SNTE

Antecedentes de la Delegación D-II-IA-1

Hoy en día, existen tres delegaciones sindicales al interior del Instituto Nacional de Antropología e Historia. La D-III-24 que pertenece a la Sección XI del SNTE y donde se encuentra los trabajadores Administrativos y Técnicos de esta institución. La D-II-IA-2 donde se congregan los Arquitectos y Profesionista y Restauradores en Conservación de Patrimonio Cultural, y la delegación, D-II-IA-1 que representa a los Profesores Investigadores de Investigación Científica y docencia. Las dos últimas pertenecen a la Sección X del SNTE.

Hasta el año de 1960, sólo había una delegación al interior del INAH, que agrupaba a todos los trabajadores; sin embargo, en ese año los profesores investigadores decidieron formar su propia delegación, pues la especificidad de sus tareas académicas hacía necesario luchar por sus propias demandas. Fue así como surgió la Delegación 69, que después fue la D-II-345. (González, 2005: 46). Coinciden varios Secretarios Generales (Echenique, 2005: 165; González, 2005: 29; Morales, 2005: 61) que desempeñaron el puesto en diferentes momentos, en que a principios de los años setenta, dentro del marco de luchas más amplias que se dieron en el país por la formación tanto de sindicatos como delegaciones independientes, nuestra Delegación D-II-IA-1 no sólo logró su independencia, sino levantó diversas demandas que incidieron también en la estructura y vida académica de la Institución.

Ya desde entonces la Delegación se regía por criterios que iban más allá de las demandas laborales, pues partía de una visión más amplia de su trabajo académico y un gran compromiso con el contexto social más amplio, como lo podemos confirmar a continuación:

La Delegación, al formar parte del SNTE ubica su actividad sindical dentro del

ámbito de la cultura y la educación, en este sentido nuestro compromiso adquiere una gran trascendencia al incidir la investigación científica en el campo de la Antropología y la Historia; comprendiendo que este conocimiento científico no debe ser privilegio de pequeñas élites, sino que debe ser divulgado y generalizado a los más amplios sectores de la población. (González, 2005: 30)

Nuestra Delegación Sindical es la D-II-IA-1 que pertenece a la Sección X del SNTE y a través de luchas sindicales que se dan en los setenta, logra independizarse administrativa con respecto al SNTE, ya que actualmente recolecta y mantiene sus cuotas sindicales, lo que le permite definir, conjuntamente con su Asamblea General el destino de sus recursos.

Durante estos años de incesante lucha sindical, se transformaron los órganos internos de decisión: la Asamblea General como la instancia máxima de toma de decisiones al interior de la delegación; el Pleno de Delegados que se conformó con un delegado de cada uno de los Centros de Trabajo, donde también se instituyeron las asambleas de centros de trabajo. (González, 2005: 50)

El Pleno de Delegados fungió y sigue fungiendo como instancia de consulta y toma de decisiones a la que está sujeto el Comité Ejecutivo Delegacional.

También durante este tiempo se elaboró un Reglamento Interno de la Delegación, basado en los Estatutos que rigen al SNTE.

Coinciden también varios de los compañeros que han sido Secretarios Generales, o han ocupado algún otro cargo dentro de algún Comité Ejecutivo, (Echenique, 2005: 165; González, 2005: 46 ; Morales, 2005: 62) en que un movimiento relevante durante la década de los setenta, fue el denominado “movimiento de pasantes”, que conjuntó tanto demandas laborales como académicas.

Este movimiento buscó regularizar la situación que prevalecía en el tipo de contratación que se hacía en el INAH, pues, nos dicen, existían dos Institutos, el de los contratados bajo condiciones por demás irregulares, y muy bajos salarios, así como ninguna prestación ni seguridad social y, por otro, los que contaban con base de la federación que eran los menos, pues el 75% del personal académico no tenía definitividad (González, 2005: 49)

A partir de estas movilizaciones se lograron proponer y posteriormente firmar, tanto las Condiciones Generales de Trabajo que hasta la fecha nos rigen, así como el Reglamento de Admisión, Evaluación, Promoción y Exámenes de Oposición (RAEPCEO), que se aplica al personal de investigación científica y docencia, por medio del que se estableció un tabulador con diferentes categorías y subcategorías, en donde se toman en cuenta aspectos tales como la divulgación, docencia y antigüedad en el INAH.

Es importante mencionar, que nuestras evaluaciones bienales nos permiten la promoción a través de concursos de oposición cerrados.

Dentro de las demandas que esta Delegación enarboló en aquellos años, también se encuentra la democratización de los centros de trabajo, tanto en el Distrito Federal como en lo que antes eran los Centros Regionales. De acuerdo con Aldir González (González, 2005: 55), los Centros que en aquel tiempo lucharon por su democratización fueron los Departamento de Etnología y Antropología Social, Monumentos Prehispánicos y de Registro Arqueológico, el Centro Regional Morelos-Guerrero. De estos Centros, sólo el entonces Departamento de Etnología y Antropología Social logró elegir una Comisión Académico-Administrativa y el Director del INAH designó a su titular de una terna nombrada en Asamblea del Centro de Trabajo.

Es importante mencionar que actualmente los nombrados departamentos han pasado a ser direcciones. También, hoy en día, la Dirección de Estudios Históricos, la Dirección de Antropología Física y la Escuela de Antropología e Historia, del Distrito Federal, eligen a sus directores a través de una terna nombrada en la asamblea de estos centros y de éstas, el Director General del INAH, escoge a quien ocupará la dirección de cada uno de estos centros.

Dentro de los objetivos planteados por la Delegación, existe, obviamente, el objetivo de que todos los centros INAH democratizen sus instancias de dirección.

La trayectoria de nuestra Delegación Sindical también se ha visto envuelta en la defensa del patrimonio cultural en distintos momentos, como han sido las grandes movilizaciones que en diferentes momentos se han dado, como fue impedir la construcción de la línea 8 del metro en la Ciudad de México, para evitar

que se dañaran los vestigios arqueológicos del Centro Histórico.

Pero estas movilizaciones y defensa del patrimonio no siempre han logrado sus objetivos, pues en ello ha incidido tanto el cambio de rumbo de la política estatal, desde luego con la entrada del neoliberalismo, como los funcionarios que han asumido en diferentes momentos la dirección general del INAH.

Felipe Echenique (Echenique, 2005: 166) menciona algunos ejemplos de esto, como fueron los dos periodos de la gestión de Teresa Franco (1989-1994 y 1994-2000). A partir de entonces se le han venido imponiendo al INAH, a cambio de "autonomía y exclusividad", (Echenique, 2005: 166) la oferta de mayores recursos en los denominados "megaproyectos" dirigidos a determinadas áreas y promoción de intereses que reflejan, desde luego, el adelgazamiento del Estado, tal y como se ha venido haciendo desde que el neoliberalismo se empezó a implementar en México, a mediados de los ochenta y en definitiva en el periodo salinista (1988-2000)

Como ya lo mencioné en el apartado 3, mi centro de adscripción es la Dirección de Etnología y Antropología Social, centro INAH que cuenta con un reglamento interno y cuya democratización se dio desde los años setenta.

Por el número de investigadores que conforma esta Dirección, sindicalmente tenemos derecho a nombrar dos delegados. Para estos representantes su tarea es asistir a los Plenos de Delegados e informar a los investigadores de su centro de trabajo lo discutido en estos plenos y las decisiones que se tomen, así como organizar las asambleas sindicales para tratar los puntos a que haya necesidad.

Los investigadores que conformamos esta Dirección tenemos la obligación y el derecho de ser nombrados como delegados sindicales. Si bien la elección de los delegados se hace con el aval de la Asamblea Sindical del Centro de Trabajo, se ha elaborado un listado por orden alfabético y de ahí se escoge a los que, por turno, les toca ser delegados durante tres meses, entre ellos se ponen de acuerdo para realizar las tareas que les competen.

A mediados del año 2003, después de haber cumplido con mi periodo como

delegada de mi centro de trabajo y haber formado parte de la comisión de prestaciones socioeconómicas para las negociaciones que se hicieron ante las autoridades para el Convenio de Prestaciones Socioeconómicas 2003-2005, fui invitada, por varios de los compañeros que terminaban su gestión en ese año, a unirme a la planilla que estaba en formación para integrar el próximo Comité Delegacional.

Esta invitación fue sorpresiva y en principio me negué a dedicarle más tiempo al sindicato, pues aparte de la tarea desempeñada como delegada y comisionada a las negociaciones, junto con la investigadora Laura Corona de la Peña, quien recién había obtenido su plaza de base, se hizo un trabajo de sistematización de las prestaciones obtenidas a lo largo de 20 años, por cada una de las gestiones de los Secretarios Generales que habían desempeñado el puesto durante ese tiempo.

Sin embargo, una preocupación personal que en ese momento se hacía verdaderamente apremiante (mi hija no había logrado ingresar a la Universidad y mis recursos económicos no eran suficientes para cubrir su educación superior en cualquier otra opción privada), me obligó a reconsiderar la propuesta, al enterarme que recibiría una compensación económica durante el tiempo que durara la gestión.

Me encontré en ese tiempo entre la encrucijada de desviar mi atención a la participación sindical o seguir trabajando el proyecto de la secundaria que por varios años había dejado de lado, pero que consideraba era el más completo para lograr mi titulación; además que a principios de ese año había entrado en contacto, a través de un seminario para titulación, con Marcela Botinelli, investigadora de origen argentino, especializada en temas de metodología y a quien, me parecía, podía acercarme para lograr, por fin, la titulación.

No obstante lo anterior, los eventos que empezaron a darse en la conformación de la planilla a la que fui invitada a integrarme y el ambiente “político” que se empezó a generar por este cambio de comité, me llevaron a tomar la decisión de seguir adelante en esta “aventura” sindical.

Una de las razones por las que finalmente acepté formar parte de la que tomó el nombre de Planilla Roja, fue haber tenido oportunidad de conocer el tipo de trabajo que Iván Franco, como delegado del Centro INAH Yucatán, podía desarrollar, a través de un informe que había presentado en un Pleno de Delegados, pues éste había sido muy claro y profesional.

Otra de las razones fue que a lo largo de nuestra campaña pude percatarme del actuar político de la entonces Secretaria General de la Delegación, Guadalupe Goncén Orozco, quien buscaba apoyarnos y mantener así una alianza con nosotros para más adelante no tener que ser puesta en tela de juicio varias de las acciones que había venido desarrollando dentro de la Delegación durante su gestión y que, desde mi particular punto de vista, tienen que ver con prácticas construidas y asimiladas desde el priísmo y que lamentablemente en vez de erradicarse, parecen haber asimilado todos los partidos que actualmente conforman la escena política nacional.

Por si alguna duda nos quedaba, poco después de haber terminado su gestión, Guadalupe Goncén Orozco se desempeñó durante la legislatura pasada como asesora de un diputado priísta, salido del SNTE, de apellido Aréchiga.

En medio de rompimientos con la todavía Secretaria General y con la ingenua consigna de no hacer alianzas con ningún grupo de los manifiestos en la política sindical, por parte de nuestra planilla, se iniciaron nuestras campañas en octubre del 2003 y, en noviembre, por muy poco margen de diferencia, fuimos elegidos por Asamblea General, los que conformamos la Planilla Roja.

Sin embargo, fue hasta junio del 2004, después de varios intentos, por parte de la Secretaria General, Guadalupe Goncén Orozco, por echar marcha atrás a lo decidido en Asamblea General, pudo celebrarse la Asamblea de cambio de comité, misma que sólo puede ser presidida por algún representante de la Sección X del SNTE para que el cambio de comité sea reconocido oficialmente.

Desde este punto de vista, nuestro único nexos con la Sección X del SNTE se ha tenido que mantener para lograr las asambleas de cambios de comité que necesariamente tienen que presidir para lograr nuestro reconocimiento por parte

del SNTE y tener una representación legal para llevar a cabo todos los trámites a que haya lugar en el desempeño de la gestión.

Fue así como a fines de junio del 2004, se dio el cambio de comité al que me integré con la cartera de Secretaria de Previsión y Asistencia Social.

Si bien en lo general nuestra Delegación se rige por los Estatutos del SNTE, también cuenta con un Reglamento Interno.

Conforme a los Estatutos del SNTE, los Comité Ejecutivo Delegacionales se conforman por las siguientes carteras: El Secretario General, El Secretario de Organización, El Secretario de Trabajo y Conflictos, El Secretario de Previsión y Asistencia Social, El Secretario de Admisión y Escalafón y El Secretario de Orientación Ideológica.

Del 24 de junio del 2004, al 15 de febrero del 2007, las carteras estuvieron ocupadas por las siguientes personas:

El Secretario General fue el Dr. Iván Franco Cáceres cuyos antecedentes académicos son los siguientes: licenciado en Antropología Social, Maestría en Historia en el Colegio de Michoacán y Doctorado en Ciencias Políticas por la UNAM. Pertenece al Centro INAH Yucatán y se ha especializado en temas que tienen que ver con grupos religiosos y poder.

La Secretaria de Organización fue la Maestra María Irma López Razgado, licenciada en Ciencias de la Comunicación, con maestría en cuestiones de género y Doctorante en Historia. Proviene del Centro INAH Colima y se ha especializado en temas de género.

El Secretario de Trabajo y Conflictos fue el Dr. Eduardo Flores Clair, licenciado en Sociología por la ENEP Acatlán y Doctorado en Historia por la Universidad Iberoamericana. Se ha especializado en temas relacionados con la minería.

La cartera de Finanzas estuvo ocupada, durante un año, ya que después renunció, por el doctor en Historia Jorge René González Marmolejo, quien además contaba con estudios sobre administración.

La Secretaria de Admisión y Escalafón fue la Licenciada Magdalena Ordoñez Alonso, licenciada en Historia, egresada de la carrera de Historia de la

Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

La Secretaria de Orientación Ideológica fue la Licenciada Rosa María Vanegas Garcia, licenciada en Relaciones Internacionales egresada de la ENEP Aragón de la UNAM. Se ha especializado en temas relacionados con los trabajadores migrantes mexicanos en Canadá.

Por último, la cartera de Secretaria de Previsión y Asistencia Social la ocupó esta autora, egresada de la carrera de Sociología de la ENEP Acatlán, ahora Facultad.

Es importante decir que fue muy difícil lograr la conformación de este equipo, pues no está en el interés de muchos compañeros participar en un comité sindical, bien sea porque se encuentran en mitad de algún estudio de posgrado o con tiempos limitados para terminar sus investigaciones.

Durante nuestra campaña se formularon los siguientes objetivos y programa de trabajo:

Programa:

Por la defensa integral del INAH y del Patrimonio Cultural

“El actual proyecto gubernamental apunta a consolidar el modelo económico neoliberal y amenaza, como nunca antes, nuestra materia de trabajo, las condiciones en que lo hemos venido realizando y la prestaciones que hemos logrado.

En un momento como éste nuestra agrupación sindical requiere de una estrategia que, a partir de un estrecho vínculo democrático con los investigadores, sea capaz de delinear las acciones pertinentes para mantener lo que hasta ahora hemos logrado y alcanzar nuevos objetivos.

Partiendo de esta situación nuestro programa de trabajo contempla los siguientes puntos:

- 1) Consolidar la participación de los compañeros investigadores para que impere una auténtica democracia sustancial en nuestro sindicato a través de la:
 - Integración sólida y crítica en comisiones de trabajo que apoyen central y regionalmente las actividades y decisiones de la Asamblea de investigadores, el Pleno de Delegados y del Comité Ejecutivo de la delegación. Que las bases tengan canales reales

de expresión en la toma de decisiones y que ello se proyecte en un sindicato con plena autonomía.

- Ampliación de la cobertura informática de la base de compañeros investigadores mediante el correo electrónico. Que todos contemos con información oportuna y precisa.
- 2) Promover una reflexión inteligente y patriótica en torno al manejo del Patrimonio Cultural para ser capaces de formular propuestas que obtengan el consenso de la sociedad mediante:
- Organización, impulso y apoyo de reuniones académicas locales, nacionales e internacionales que sustenten la defensa del Patrimonio Cultural ante los embates de la privatización y del modelo económico neoliberal, proponiendo alternativas para su uso a favor de la sociedad y no de unos cuantos. De esta manera podremos frenar e incidir en los planes estatales de cultura, turismo y desarrollo.
 - Para empezar con una acción que incida en la defensa concreta de la legislación vigente sobre PC proponemos la organización del Foro “La investigación: como una herramienta de interés social y de utilidad pública”, tal como se plasma en los Artículos 1 y 2 de la Ley Federal de 1972.
- 3) Consolidar nuestra presencia como organización y como espacio de reflexión colectivo en el conjunto de la sociedad. Para esto será:
- indispensable que vinculemos nuestras acciones y propuestas con las del conjunto del movimiento sindical del país, así como con las agrupaciones que en todo el mundo defienden las identidades nacionales y sus respectivos patrimonios. La globalización impone perspectivas y acciones globales para enfrentar los problemas locales y nacionales.
 - Dado que en nuestra delegación converge uno de los cuerpos de investigación más críticos de la política estatal en cultura y educación, es necesario delinear una estrategia amplia de proyección pública. Para ello pondremos todos los medios como Comité para estimular y ejecutar dicha estrategia.
 - Impulsar el Reglamento de Ley Orgánica para la democratización de la institución.
 - Impulsar legislaciones que tiendan a la protección del llamado “Patrimonio Vivo”
 - Conformar un frente de defensa ante la explotación turística de la que son objeto las comunidades indígenas.

4) Defensa del INAH y de la Ley Federal de 1972 mediante:

- Impulso de actividades académicas dentro de la D-II-IA-1 que coadyuven en la defensa de la Ley Federal de 1972 y del INAH.
- Impulso de actividades académicas intersindicales que coadyuven en la defensa de la Ley Federal de 1972 y del INAH.
- Vincular a la delegación, desde su posición autónoma e independiente, con los representantes populares de todos los partidos políticos para sensibilizarlos sobre la trascendencia histórica de la legislación vigente cuyo espíritu deberá permanecer y respetarse.
- En este sentido, la delegación siempre demandará a los actores políticos involucrados en las iniciativas legales sobre Patrimonio Cultural que nuestros puntos de vista sean considerados de forma obligatoria para impulsar cualquier cambio en la legislación sobre Patrimonio Cultural.
- Vigilar la aplicación de la ley y, en los casos en que los gobiernos estatales y municipales y la misma institución procedan contra su aplicación, denunciar y tomar acciones que eviten la destrucción del Patrimonio Cultural.

5) Se defenderán nuestras conquistas económicas y se realizarán propuestas para renovar y rejuvenecer a nuestra institución, garantizando así su permanencia. Por esta razón:

- Lucharemos para mantener todas y cada una de las Prestaciones Económicas.
- Se impulsará la apertura de nuevas plazas de base, se luchará para que los investigadores que las concursen sean de preferencia jóvenes con trayectoria probada para la investigación pues nuestra edad promedio actual es muy elevada.
- Impulsar la conformación de una Comisión que se avoque al apoyo de los compañeros que resulten afectados por algún tipo de siniestro.
- Establecer con las autoridades los acuerdos para el Fondo de Ahorro.
- Se mantendrá el apoyo a los interinatos académicos y se impulsará su reglamentación.

6) Impulso al trabajo académico y a la creatividad:

- Se impulsará la búsqueda y creación de mecanismos para obtener estímulos extraordinarios a partir de los recursos autogenerados del INAH.
- Se impulsará la realización de Congresos Internos Temáticos por Área y la publicación de los mejores trabajos en libros editados con calidad.
- Se darán reconocimientos a los académicos cuyas investigaciones representen aportaciones relevantes al conocimiento científico y crítico, por lo que se buscará editar y difundir de forma amplia y seria sus resultados.
- Necesitamos un órgano en el que confluyan las reflexiones que realizamos sobre diversos temas, e informemos de nuestros proyectos y actividades, que sea también un medio de difusión y debate de nuestras propuestas ideológicas y nuestras posiciones políticas y a la vez un vínculo con otras agrupaciones sindicales. Un medio de síntesis que nos vincule entre nosotros y hacia fuera. Por lo antes dicho, nos comprometemos a publicar una revista cuatrimestral y/o semestral en la que encuentren espacio los mejores trabajos, análisis, propuestas, reflexiones y debates de nuestra Delegación.

5.1 Secretaria de Previsión y Asistencia Social

De acuerdo con el Artículo 186, Capítulo III, del Comité Ejecutivo Delegacional, de los Estatutos del SNTE, las atribuciones de y obligaciones del Secretario de Previsión y Asistencia Social son:

- I. Realizar y propiciar todo aquello que tienda al mejoramiento social y profesional de los miembros de la Delegación.
- II. Atender los problemas relativos a estudios profesionales, registro y obtención de títulos, diplomas, certificados y constancias de los agremiados.
- III. Promover la creación de grupos de estudio, culturales, científicos o de investigación que busquen el mejoramiento profesional de los agremiados y elevar el índice cultural de la región.
- IV. Impulsar la actividad profesional de los miembros de la Delegación
- V. Promover la organización y orientación de agrupaciones juveniles y femeniles de carácter deportivo o cultural.
- VI. Impulsar y organizar la actividad de los miembros de la Delegación en trabajos de interés colectivo en el entorno social inmediato, a los de interés nacional promovidos por los órganos nacionales de gobierno.

- VII. Demandar la eficiencia de los servicios médicos que se presten a los miembros de la agrupación.
- VIII. Atender los problemas relativos a las prestaciones que otorgan las instituciones de seguridad social a los miembros de la Delegación
- IX. Promover el establecimiento de clínicas, puestos periféricos, farmacias o tiendas en beneficio de los miembros de la Delegación.

Durante este periodo tuvimos aciertos y desaciertos. La mayoría de los que integramos el Comité habíamos fungido, cuando mucho, como delegados de nuestros centros de trabajo. Aparte de la compañera que ocupaba la cartera de orientación ideológica, quien había participado con colonos después de los sismos de 1985, por ser habitante de la Unidad Tlatelolco y militado en el Partido de la Revolución Democrática, la participación política de los demás o había sido nula o temporal o se había abocado, como en el caso de Iván Franco, a expresar su disidencia a través de la prensa local.

En lo que respecta a la que suscribe este trabajo, desde el nacimiento de mi hija (1984) mi participación política se había limitado a participar en las marchas convocadas por las movilizaciones zapatistas, el apoyo al Ing. Cuauhtemoc Cárdenas, después el Partido de la Revolución Democrática, etc., así que me encontraba muy alejada de cualquier otro tipo de participación política, incluso de algunas que se llegaron a realizar en rechazo a iniciativas de ley que ponían en riesgo el patrimonio cultural a cargo del INAH.

Durante esta gestión las tareas que tienen que ver con la cartera de Previsión y Asistencia Social se dirigieron a la atención de los compañeros que tenían algún tipo de problema con el ejercicio del seguro de gastos médicos mayores, así como los préstamos a corto, mediano y largo plazo que se solicitan al ISSSTE.

5.2 Secretaria de Organización

Este nuevo Comité al que decidí adherirme esta compuesto por los siguientes investigadores:

Como Secretario General se encuentra el Doctor en Historia Cuauhtemoc

Velasco Ávila, cuyo centro de adscripción dentro del Instituto es la Dirección de Estudios Históricos.

La Secretaria de Trabajo y Conflictos es la Arqueóloga María del Rayo Mena Gutiérrez, de la Dirección de Salvamento Arqueológico, quien también cuenta con estudios de maestría en Ciencias Políticas.

En la Secretaría de Previsión y Asistencia Social está la maestra María Irma López Razgado, del Centro INAH Colima, quien en el Comité anterior fungió como Secretaria de Organización. También tiene estudios de doctorado en Historia y cursó la licenciatura en Comunicación.

En la cartera de Escalafón y Promoción está el Historiador Abner Gutiérrez Ramos, de la Coordinación de Conservación y Restauración.

La maestra Gilda Cubillo Moreno, de la Dirección de Etnohistoria ocupa la cartera de Orientación Ideológica. También cuenta con estudios de doctorado.

Actualmente la que suscribe el presente trabajo ocupa la cartera de Organización.

Para llevar a cabo nuestro trabajo, se presentó la siguiente reflexión y propuesta durante nuestra campaña:

Planilla Roja *Regeneración*:

Por la defensa de las instituciones culturales, del patrimonio arqueológico e histórico y de nuestra materia de trabajo

La crisis política que enfrenta nuestro país es sin duda la cristalización de la prolongada vigencia del modelo económico neoliberal en el poder. Desde los años ochenta hemos vivido la política de reducción de los aparatos de gobierno y las restricciones presupuestales que se han traducido en deterioro del proyecto del INAH. La actividad académica, la investigación y la búsqueda de la significación del patrimonio cultural han dejado de ser prioritarios para dar paso a la divulgación y la exhibición ajenas a los contenidos científicos y, peor aún, a una orientación mercantil para la explotación del patrimonio histórico y arqueológico o su uso en beneficio de una elite.

Es momento de que nuestra organización sindical tome conciencia de esta situación y se fortalezca para dar una lucha decidida contra las tendencias retrógradas en el poder, para que la investigación, la docencia y las actividades académicas vuelvan a ser el eje de la actividad del INAH y que ello permita al mismo tiempo cumplir a cabalidad con la protección del patrimonio paleontológico, arqueológico e histórico que por ley le está conferido.

El mismo proyecto neoliberal amenaza nuestra materia y las condiciones de trabajo, mediante programas que restan la exclusividad de la tarea académica a nuestra organización y la contratación masiva de eventuales a contrato al margen de nuestra reglamentación.

Hoy es indispensable que reflexionemos en torno al proyecto institucional, a la inserción del mismo en la estructura gubernamental y hagamos propuestas para enfrentarlo. La argumentación basada en el conocimiento debe ser nuestra fuerza y la democracia sindical el medio para generar propuestas de consenso y unidad.

Debemos proteger lo que hemos logrado como organización laboral y que ello nos sirva para imponer una nueva lógica institucional.

Con base en lo anterior proponemos el siguiente programa de trabajo:

Defensa del patrimonio cultural y la institución

- Defender las atribuciones legales conferidas al INAH por Ley de Zonas y Monumentos Arqueológicos Artísticos e Históricos y por Ley Orgánica.
- Impulsar el Reglamento de Ley Orgánica para superar la discrecionalidad de su aplicación y promover la democratización de la institución.
- Vinculación con el movimiento sindical y agrupaciones en defensa del patrimonio nacional y especialmente el cultural.
- Establecer contactos y relaciones con legisladores o partidos políticos para dar a conocer de nuestras opiniones sobre las iniciativas y sobre las orientaciones de los programas que afecten nuestra actividad cotidiana y demandar que estas sean consideradas, así como las de los afectados o interesados.
- Desarrollar a través de la comisión de patrimonio cultural una política integral de la delegación sobre el tema con objetivos y metas específicos.
- Fuerte impulso a la construcción de una red para la vigilancia y protección legal del patrimonio cultural a lo largo y ancho del país.

Tomar acciones para la protección y uso adecuado del patrimonio nacional bajo responsabilidad del INAH.

- Impulsar el acercamiento con las comunidades e interesados en nuestro trabajo académico.
- Exigir a las autoridades del INAH una difusión suficiente y constante de la legislación vigente sobre el patrimonio paleontológico, arqueológico e histórico para promover su aplicación.
- Consolidar la presencia de la Delegación Sindical como espacio de reflexión y propuesta para el sector cultural.
- Fomentar el intercambio académico y de experiencias en la protección del patrimonio con instituciones análogas de otros países.

Defensa de la materia de trabajo y de la plantilla académica

- Continuar la política de unidad sindical con las delegaciones hermanas, expresando con franqueza las diferencias para buscar acuerdos sólidos.
- Promover la aplicación de las Condiciones Generales de Trabajo a fin de preservar la materia de trabajo de investigadores y docentes. Vigilar que las nuevas contrataciones se realicen de acuerdo a la reglamentación vigente.
- Atender específicamente el asunto de los contratados y formar una comisión para completar información y hacer propuestas.
- Impulsar la apertura de plazas de nueva creación.
- Fortalecer la planta de investigadores en centros regionales y museos.
- Hacer valer los convenios de equiparación con el Instituto Politécnico Nacional y con la Universidad Nacional Autónoma de México.

Información y participación

- Promover la participación y combatir la apatía.
- Cobertura 100% de información oportuna y precisa.
- Fomentar la democracia sindical
- Consolidar mecanismos ágiles para la discusión y toma de acuerdos
- Formar comisiones que puedan desarrollar su trabajo a pesar de las distancias.
- Fundar una revista académica-sindical (en papel o electrónica) o un programa de radio, como parte de nuestros órganos de comunicación, discusión y divulgación.
- Publicar ensayos académicos de discusión interna y de propuesta social.
- Rediseño de la página web de la delegación sindical.

Apoyo y promoción a la actividad académica

- Promover la reflexión académica en torno a la conceptualización, legislación y manejo del Patrimonio Cultural, mediante organización e

impulso de seminarios y reuniones académicas.

- Realizar durante 2007 el V Congreso Nacional de Investigadores del INAH. Tema propuesto: el papel del INAH en la protección del patrimonio arqueológico e histórico.
- Privilegiar el papel de los investigadores en centros regionales como generadores de iniciativas académicas y sindicales.
- Integrar un programa de divulgación del conocimiento y para que el trabajo académico y las propuestas de la delegación sean del conocimiento público.
- Impulsar el reconocimiento al trabajo académico y la creatividad: estímulos, premios y reconocimientos (exclusividad, libros de autor, premio de trayectoria).
- Exigir a las autoridades un apoyo decidido a la actividad académica, especialmente a los proyectos interdisciplinarios.
- Exigir también programas intensivos para dar difusión al conocimiento generado dentro del INAH, especialmente un programa editorial consistente (tiraje, distribución y divulgación).
- Exigir apoyos suficientes y libres de trabas burocráticas a todos los investigadores para la asistencia a congresos y reuniones científicas.
- Conformar una comisión académica del más alto nivel con el propósito de otorgar un reconocimiento anual a la labor académica de alguno de nuestros más destacados investigadores o docentes.
- Reconstruir la memoria de la delegación sindical.

Prestaciones y seguro médico

- Defender y acrecentar nuestras conquistas laborales, atender todo lo relativo al pliego de prestaciones y promover la contratación de personal académico de alta calificación.
- Atender con puntualidad las necesidades de los compañeros que soliciten apoyos del Seguro de Gastos Médicos Mayores.
- Desarrollar un programa para promover la titulación de pasantes.

Conforme a los lineamientos ya mencionados más arriba, en el Artículo 188 de esas mismas disposiciones, las atribuciones y obligaciones del Secretario de Organización serán:

- I. Organizar, de acuerdo con el Secretario General, las actividades de la Delegación sujetándolas a las normas estatutarias del Organismo Sindical.
- II. Pugnar por el fortalecimiento de la unidad entre los miembros de la Delegación, de acuerdo con las disposiciones estatutarias, las que emanen de los órganos superiores de gobierno sindical y los acuerdos que dicten sus asambleas delegacionales.
- III. Planear y coordinar los actos sindicales que efectúe la Delegación.

- IV. Promover actividades sindicales tendientes a beneficiar a los miembros de la Delegación ya superar el servicio educativo.
- V. Levantar y recopilar las actas de las asambleas y de las sesiones, en un libro registrado ante el Comité Ejecutivo Seccional.
- VI. Organizar el archivo de la Delegación, conservando al día y ordenada la documentación.
- VII. Llevar, permanentemente actualizado, un registro de control de miembros de la Delegación.
- VIII. Entregar, mediante inventario, el archivo de la Delegación al dirigente que le suceda en el cargo.

A solicitud del Dr. Cuauhtémoc Velasco, cada uno de los integrantes del Comité, dirigimos un comunicado a los compañeros de la Delegación.

En mi caso, como Secretaria de Organización ya elegida en Asamblea General, dirigí el mensaje que a continuación se transcribe.

Estimados compañeros:

Es por todos sabido, las transformaciones que ha tenido la valoración del trabajo académico, en donde las promociones y el mejoramiento salarial tienen que ver más con el trabajo individual que con la organización y lucha sindical.

Lo anterior ha traído como consecuencia la búsqueda constante de mejoras personales y de ingresos en el terreno individual, y entrar a la competencia en los parámetros trazados por las políticas neoliberales, como son el SIN (Sistema Nacional de Investigadores), o los programas de estímulos diseñados por las autoridades. Esto pareciera ser, a primera vista, una manera justa de retribuir la producción académica; sin embargo, en la práctica vemos que estos premios no siempre son obtenidos por aquellos cuya producción intelectual lo amerita, no nada más porque las promociones que se ofrecen son insuficientes para los que concursan, sino que también porque incide la administración de recursos a nivel institucional.

Por estas mismas razones para muchos compañeros la participación sindical ha perdido sentido, sobre todo quienes se han visto en la necesidad de enfrascarse en la “puntitis” y ya no hay tiempo para la vida colectiva y la lucha sindical.

Sin embargo, si la mejora salarial sustantiva ya no está en la participación sindical, sino en una lucha personal, no debemos olvidar que los bajos presupuestos asignados a nuestra Institución nos afectan a todos y cada

uno de nosotros desde diferentes ángulos. Por tal motivo, es menester que reactivemos nuestra organización sindical y rompamos con la tendencia a intentar resolver nuestros asuntos de manera personal. No olvidemos que aspectos tales como la asignación presupuestal para nuestros proyectos puede ser parte de nuestra lucha sindical, así como lograr mayores presupuestos para participar en eventos tanto nacionales como internacionales.

Por esto mismo, es menester reactivar nuestra participación sindical en todas las instancias, como son aceptar y cumplir con responsabilidad el cargo de delegado sindical, asistir a las asambleas, promover entre nosotros el conocimiento de la Institución, así como los problemas que la afectan y repercuten en nuestra dinámica de trabajadores comprometidos con nuestra sociedad.

Desde nuestro espacio, habremos de retomar las demandas de llevar a cabo con mayor frecuencia los plenos de delegados y darles a conocer los temas a tratar, así como formular propuestas para mejorar su funcionamiento, lo mismo que el de las asambleas.

Retomaremos aquellas tareas derivadas tanto del II Congreso de Arqueología, así como del IV Congreso de Investigadores, para que junto con todas las aportaciones de los Centros de Trabajo, y las Comisiones formadas para tales efectos, atenderemos la demanda de Reuniones Regionales, así como la organización de Foros y Mesas Redondas que contribuyan a nuestro crecimiento como Delegación Sindical de Investigadores.

Comentarios:

He querido mencionar los programas que se presentaron por parte de los Comités en los que he participado porque ellos reflejan las preocupaciones e intereses que en estos momentos tenemos todos los investigadores del INAH.

En el quehacer sindical, actualmente enfrentamos tres rubros importantes:

1. Las negociaciones de prestaciones socioeconómicas que se realizan cada dos años.

2. La imposición de la Nueva Ley del ISSSTE. Afectaciones al patrimonio histórico y arqueológico en distintos estados de la República.
3. Afectaciones al patrimonio histórico y arqueológico en distintos Estados de la República.

Con respecto al punto uno, hacemos frente, desde luego, el intento por parte de autoridades de transformar y limitar algunas de las prestaciones ganadas desde hace tiempo.

En lo que toca a la Nueva Ley del ISSSTE, se presentó el amparo de representación en grupo y aunque se ha participado en algunas de las movilizaciones que se han llevado a cabo en contra de esta nueva ley, ha sido difícil articularse a un grupo en lo particular, pues por un lado se encuentran las movilizaciones dirigidas por el grupo de Agustín Guerrero del STUNAM y de Hernández Juárez, por parte de los telefonistas y, por otro un grupo disidente del STUNAM, así como el sindicato de la UAM y, uno más representado por algunas secciones del SNTE que se agrupan dentro de la CNTE. Como bien lo ha mencionado tanto Agustín Guerrero como Hernández Juárez, este movimiento no ha logrado articularse y ya da muestras de los derroteros que seguirá por parte del gobierno federal.

CONCLUSIONES

Si bien la imaginación sociológica nos permite una explicación más amplia de los fenómenos sociológicos y sus implicaciones en nuestro ámbito individual, también es cierto que hay momentos en que la imaginación sociológica resulta aplastante y nos paraliza, toda vez que no nos permite visualizar solución a problemáticas sociales a las que nos enfrentamos en nuestro desempeño profesional.

Uno de estos ámbitos es desde luego la educación escolar en la que he incursionado, en las modalidades que he estudiado, la secundaria, técnica en este caso, como la telesecundaria.

Lo anterior no solamente por la complejidad que implica las poblaciones a las que ambas están dirigidas sino, como lo mencionara Olac Fuentes Molinar (Fuentes, 1983: 2-3) los diferentes niveles que median entre lo discursivo y lo operativo.

Es hacia este último nivel en el que mis investigaciones se han dirigido; sin embargo, sabemos que está atravesado por las políticas públicas que se dictan desde el gobierno federal y que tienen que ver con el tipo de gobierno en turno y, tal como lo hemos visto, las disposiciones que logra implantar desde sus atribuciones. Un ejemplo de ello han sido los últimos cambios que se promovieron y se impusieron por el gobierno foxista, en la educación secundaria.

Con lo anterior me refiero a una serie de medidas que se implementaron por parte del gobierno federal durante 2006 y que tienen que ver con aspectos que nos afectan a todos los ciudadanos, como son la aprobación de la llamada “Ley Televisa” o los cambios en la Educación Secundaria.

Cabe decir, que estos cambios también serán llevados a cabo en los contenidos de la telesecundaria, toda vez que como ya se mencionó antes, los contenidos académicos de ambas modalidades, secundarias y telesecundarias, son los mismos.

También es cierto que el tener antecedentes de categorías tales como la conformación de la hegemonía, me ha permitido tener una mayor capacidad de reflexión ante las políticas dictadas desde las esferas oficiales en otros ámbitos diferentes al educativo.

Es una herramienta que en el actual contexto mundial que se vive, me permite percibir y explicarme otros ámbitos de la vida social, económica y política.

Poder explicarme el papel que pueden jugar las alianzas políticas o los tratados de libre comercio, así como las transnacionales, los monopolios y oligopolios, los aspectos financieros y medios masivos de comunicación en la construcción de legitimación y hegemonía, así como consensos pasivos y activos, me abre los caminos para la explicación de los fenómenos sociales.

Considero que el desarrollo de la imaginación sociológica tiene que ver tanto con la formación recibida a través de la carrera de Sociología, como la serie de experiencias personales individuales y colectivas que me ha tocado vivir a través de mi, digámoslo así, tiempo histórico.

Hago referencia a lo anterior, porque uno de los acontecimientos más sentidos por mi generación, fue sin duda el Movimiento Estudiantil de 1968. En aquel tiempo me desempeñaba como secretaria en una empresa privada; sin embargo, a lo largo del movimiento, la población en general nos fuimos interesando en lo que estaba ocurriendo y tomábamos partido, ya fuera por los estudiantes o por los llamados al orden que hacía el gobierno federal para que los estudiantes regresaran a sus clases y se dedicaran a lo que era de su competencia; o sea, a estudiar, se decía.

Las agresiones sufridas por los estudiantes en sus primeras manifestaciones me llevaron a simpatizar con su movimientos, pero un detalle que marcó mi desconfianza, primero hacia la prensa, fue el encontrar en dos periódicos diferentes una misma fotografía. En esta se veía a una persona saltando una barda. Uno de los periódicos decía que la persona que brincaba la barda había sido un estudiante que huía de los policías. En el otro periódico aparecía la misma fotografía pero en ésta se decía que era un policía que perseguía a un estudiante.

Otro elemento que me permitió estar demasiado cerca de la matanza del 2 de octubre fue el hecho de residir en una colonia aledaña a la Unidad Tlatelolco, muy cercana a la Plaza de Tlatelolco donde se dieron los sucesos.

No obstante la cercanía de estos acontecimientos y los sentimientos de impotencia, miedo e incertidumbre que dejaron para mí, también caí en los influjos de los medios masivos y, en esos tiempos, las Olimpiadas celebradas en México a unos cuantos días del 2 de Octubre de 1968, vinieron a cumplir el papel enajenante de los medios de comunicación sobre los que cada vez más parece recaer la conformación de la opinión pública en un país como el nuestro cuyo nivel educativo promedio es de 8.1 (INEGI, 2005).

Por otro lado, mi experiencia en la interdisciplinariedad, a través de la colaboración

en investigaciones realizadas por antropólogos sociales y el constante contacto con trabajos de esta disciplina, así como arqueológicos, etnográficos, lingüísticos y etnohistóricos, me han permitido conocer otros métodos y formas de trabajo, así como el infinito universo que implica hablar de una cultura en lo particular.

También me ha llevado a conocer lo que significa la diversidad étnica en nuestro país y las diferentes corrientes antropológicas que han abordado su estudio, que mucho tienen que ver con los derroteros que han seguido las ciencias sociales en general, así como tomar conciencia de los que significó para estas culturas el hecho de que México se viera como un país donde el ser indígena significaba ser atrasado y estar obligado a dejar de hablar su lengua y no practicar sus tradiciones, para poder ser considerado como perteneciente al país y “gente de progreso”.

En suma, pienso que si bien he tenido serias dificultades para sistematizar los trabajos que he realizado, y me ha faltado crecer en el aspecto teórico, también me he enriquecido con un mayor conocimiento de la realidad mexicana, lo que considero importante porque me permite mantener una visión crítica de las propuestas surgidas desde los gobiernos y saber qué las sustenta y en qué medida pueden ir dirigidas realmente a resolver los problemas que se mantienen tanto en la educación secundaria como en la atención a las poblaciones indígenas.

Bibliografía consultada:

- Althusser, Louis (1985) "Ideología y aparatos ideológicos de Estado (notas para una investigación), en **La filosofía como arma de la revolución**. México. Cuadernos del Pasado y Presente, No. 4. PyP, 15ª edición. pp 97-141.
- Arboleyda, Ruth Elizabeth e Ignacio Rodríguez (2004) INAH, TIEMPO Y NACIÓN. El Instituto Nacional de Antropología e Historia a través de sus disciplinas, actores y proyecto. Suplemento No. 30, Septiembre 2004, Diario de Campo, Coordinación Nacional de Antropología. INAH.
- Crespo, Ana María, Maldonado y González (2005) "Informe general de las actividades realizadas por el Comité Ejecutivo Delegacional en la gestión sindical que comprende del 21 de enero de 1974 al 8 de abril de 1976" en MEMORIA IV Congreso Nacional de Investigadores del INAH, Delegación Sindical D-II-IA-1. México. Delegación Sindical D-II-IA-1, Sección X, SNTE.
- Chomsky, Noam y Heinz Dieterich (1996) **La Sociedad Global. Educación, Mercado y Democracia**. México. Contrapuntos. Editorial Joaquín Mortiz.
- Chossudovsky, Michel (2003) Traducc. Ana María Palos y Bertha Ruíz de la Concha **Globalización de la pobreza y nuevo orden mundial**. México. UNAM. Segunda edición. Siglo XXI editores, Coedición Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en ciencias y humanidades.
- Echenique, Felipe (2005) "Mi experiencia dentro del Comité Ejecutivo del Sindicato Nacional de Profesores Investigadores del INAH", en **EI INAH frente al Siglo XXI**, MEMORIA IV Congreso Nacional de Investigadores del INAH. Delegación Sindical D-II-IA-1. México. Delegación Sindical D-II-IA-1, Sección X, SNTE.
- Franco, Iván (2005) **Transformaciones del proyecto cultural en México**. Educación, cultura y patrimonio cultural ante el neoliberalismo. México. Serie Análisis crítico sobre patrimonio cultural. No. 2. Comité Ejecutivo Delegación D-II-IA-1. Sección X. SNTE.
- González, Aldir (2005) "La Formación de la Delegación Democrática", en **EI INAH frente al Siglo XXI**, MEMORIA IV Congreso Nacional de Investigadores del INAH. Delegación Sindical D-II-IA-1. México. Delegación D-II-IA-1, Sección

X, SNTE.

Hernández, Alberto (2004) La Inspección General de Monumentos Arqueológicos de la República Mexicana, 1885-1913. Suplemento No. 30, Septiembre 2004, Diario de Campo, Coordinación Nacional de Antropología. INAH.

Heller, Ágnes (1977) **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona. Ediciones península. Historia, ciencia, sociedad, 144. 2ª. Ed. pp. 5-103

INEGI (2005) México en cifras. Grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más.

Landesman, Monique, Coord. (2006) **Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades**. México. Casa Juan Pablos.

Mills C. Wright (1959) Traducc. Florentino M. Torner (1961) **La imaginación sociológica**. México. FCE.

Morales, María Elena (2005) "La lucha por la democracia en el INAH", en **El INAH frente al Siglo XXI**, MEMORIA IV Congreso Nacional de Investigadores del INAH. Delegación Sindical D-II-IA-1. México. Delegación D-II-IA-1, Sección X, SNTE.

Olivé Negrete, Julio César y Augusto Urteaga Castro-Pozo coord. (1988) **INAH, una historia**. México. INAH. Colecc. Divulgación.

Portantiero, Juan Carlos (1981) **Los usos de Gramsci**. México. Colección El tiempo de la política. Folios Ediciones.

Zermeño, Sergio (1996) **La sociedad derrotada**. El desorden mexicano del fin de siglo. Prólogo de Alain Touraine. México. Coed. Siglo XXI editores e Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.

ANEXOS

Anexo 1

CUESTIONARIO SOBRE CONTENIDOS SOCIALES

I.- ASPECTOS GENERALES

Edad _____ Sexo _____

Vives con: Padre _____ Madre _____ Familiar _____ Otro _____

Las personas con quien vives, en qué trabajan:

Padre: _____ Horario _____

Madre: _____ Horario _____

Familiar: _____ Horario _____

Otro: _____ Horario _____

¿Cuánto ganan las personas con las que vives? _____

¿Cuántas personas viven en tu casa? _____

¿Cuánto pagan de renta? _____

¿Cuáles son tus actividades después de la escuela? _____

II.- LA ESCUELA

¿Qué te gusta de la escuela? _____

¿Qué no te gusta de la escuela? _____

¿Qué te gustaría cambiar en tu escuela? _____

III.- CIENCIAS SOCIALES

¿Qué son para ti las Ciencias Sociales? _____

¿Para qué te sirve el estudio de las Ciencias Sociales? _____

¿Qué es para ti la sociedad? _____

¿Quiénes hacen los cambios en la sociedad? _____

¿Cómo los hacen? _____

En la Unidad 4 iluminaste mapas, ¿qué piensas de esta actividad? _____

Menciona todo lo que recuerdes, relacionado con la Unidad 4: _____

De las actividades que realizaste en Ciencias Sociales,
¿Cuáles te gustaron? _____

¿Cuáles no te gustaron? _____

¿Qué opinas del trabajo en equipos? _____

Del maestro de Ciencias Sociales,
¿Qué te gustó? _____

¿Qué no te gustó? _____

Si fueras maestro, ¿cómo enseñarías las Ciencias Sociales?

¿Qué piensas hacer cuando termines la secundaria? _____

¿Qué opinas de los adultos, en tu escuela y en general?

COMENTARIOS AL CUESTIONARIO SOBRE CIENCIAS SOCIALES APLICADO AL GRUPO QUE SE OBSERVO

Este cuestionario constó de 22 preguntas y se aplicó a un total de 34 estudiantes (17 mujeres y 17 varones). En uno de los casos no se obtuvo respuesta sobre el sexo, pero se pudo deducir de la contestación que el alumno dio a la pregunta 19 sobre qué no le gustaba del maestro, pues su respuesta “Que nos pegue y que nos grite” no deja lugar a dudas, ya que el trato que el maestro observado da a los alumnos y alumnas puede diferenciarse claramente.

Situación de la aplicación del cuestionario:

Se aplicó el viernes 8 de junio en el horario destinado a la clase de Ciencias Sociales, que en ese día fue de 10:40 a 12:20. Este horario es posterior al descanso de media mañana que se tiene y que por lo regular consta de 30 minutos. Antes de esta hora los estudiantes habían estado en clase de educación física.

Ese día fue su último día de clases, pues a la siguiente semana se iniciaban ya los exámenes. Considero que esto propició un cierto estado de ánimo en los estudiantes pues se encontraban bulliciosos y un tanto impacientes por

terminar de una vez con las clases, pues, al parecer, al igual que otros días tampoco tendrían sus dos últimas clases – español e inglés – por no tener maestros.

Creo que la anterior situación se deja ver sobretodo en las respuestas a las preguntas que, pienso, constituían un mayor esfuerzo por parte de ellos, como fueron las relacionadas precisamente con el tema de la sociedad, pues muchos prefirieron contestar con un “no se”, y en la mayoría de los casos sus respuestas fueron muy escuetas.

Durante el transcurso de la aplicación del cuestionario se dieron tres interrupciones: la entrada de dos prefectos y de la Jefa de Área.

En el caso de los prefectos, el primero se presentó con varios sobres y fue nombrando a varios alumnos a quienes se los daba – les regresaba el dinero que había sobrado de la cooperación que habían hecho para la compra de un material; el segundo prefecto les comunicó que debían aportar para determinado día la cantidad de \$5,000.00 (que ahora corresponden a \$5.00), cada uno, para la compra de pintura de los salones, que deberían llevar a cabo en determinado día. Esta información fue seguida de la amenaza de no darles sus papeles de fin de cursos a quien no aportara esta cantidad y no colaborara en esta actividad.

La respuesta de los estudiantes al escuchar la suma que debían aportar fue unánime: la clásica expresión que uno tiene cuando le dan un precio que le parece demasiado alto. Si, como se puede desprender del cuestionario, consideramos que los ingresos familiares, o el tipo de ocupación de los padres se encuentra dentro de lo que es el salario mínimo o muy cercano a éste, muy difícil les resultara tener que hacer este tipo de cooperaciones.

La entrada de la Jefa de Área estuvo más bien dirigida a el maestro, quien se vio un tanto intranquilo y en la primera oportunidad que tuvo puso del lado en blanco los cuestionarios que habían sobrado y se encontraban encima de su escritorio, pues ya habían llamado la atención de la Jefa de Área que intentaba ver de qué se trataba.

Posteriormente me informó el maestro que se le había llamado la atención y que no debía él aplicar ningún cuestionario sin previa autorización por su parte,

como Jefa de Área.

Esta situación se derivó de que el maestro observado prefirió que yo entrara a su salón y a la escuela como una amistad y no como una observadora, previendo que no se me autorizara la entrada o que pusieran trabas para que mi observación se llevara a cabo. Esta situación prevaleció durante el tiempo que asistí a la secundaria y sólo en una ocasión se me interrogó y trato de impedir el acceso, aunque se me dijo que debía dirigirme a las trabajadoras sociales y pedir su autorización. Había yo ya entrado en contacto anteriormente con las Trabajadoras Sociales, a través del maestro y conocían el tipo de trabajo que estaba realizando, así que no tuve ya problemas para el acceso.

Comentarios a las respuestas obtenidas en el cuestionario

La pregunta uno tenía dos aspectos: uno la edad y otro el sexo. Como ya se dijo, fueron 17 varones y 17 mujeres. Sus edades oxidaban entre los 12 y 15 años, dándose la mayor incidencia entre aquellos que tenían 13 y 14 años.

Las preguntas de la 2 a la 7 iban dirigidas a tener una idea aproximada sobre el nivel socioeconómico de los estudiantes, pues es ya conocida la influencia que éste tiene sobre las condiciones y posibilidades de educación que se tienen.

Si bien las preguntas relacionadas directamente sobre el ingreso y el gasto que cubrían sobre renta en su mayoría dijeron no conocerlos o dieron respuestas imprecisas, el tipo de ocupación de los padres nos permitió derivar que los ingresos entran en el rango del salario mínimo o no son muy superiores. Sólo se dio el caso de un padre profesionista (ingeniero).

Si relacionamos las respuestas anteriores con las obtenidas en la pregunta 21, encaminada a conocer las aspiraciones de los estudiantes, encontramos que hay una estrecha relación, pues el 32% de ellos piensan seguir una carrera corta; un 6% piensan trabajar; otro 6% duda si podrá terminar la secundaria. Del 44% que manifestó que quería seguir estudiando, el 29% no especificó qué estudiarían. Sólo el 6% manifestó claramente la idea de estudiar una carrera larga, y el 9% dijo que quería seguir estudiando la preparatoria. Hubo

un alumno que contestó que no quería hacer nada.

De lo anterior se desprende que más del 50% de estos alumnos no aspiran a ingresar a la educación superior.

Para la pregunta 8, ¿Qué te gusta de la escuela? Se pueden hacer lo siguientes comentarios: la mayoría expresan su agrado por la convivencia que representa con respecto de sus compañeros, así como su agrado por los maestros. Hablan también de sus preferencias en cuanto a determinadas asignaturas, teniendo mayor incidencia los talleres y para algunos las ciencias sociales. Un comentario muy general que me atrevería a hacer es en el sentido de que a todos les gusta la escuela, a excepción de dos que contestaron que no les gustaba nada, ya sea que lo expresen como gusto por las clases, los maestros, la convivencia con sus compañeros o a través de alguna de las asignaturas.

Llama la atención al relacionar esta pregunta con la pregunta 18: ¿qué opinas sobre el trabajo en equipos? Es reiterado el gusto por la convivencia.

La pregunta 9, ¿Qué no te gusta de la escuela?

Es muy marcado el disgusto que los estudiantes muestran por el aspecto físico de la escuela, sus salones y sobre todo sus baños. Esto no sorprende pues tanto el edificio principal como baños se encuentran, uno bastante deteriorado y demasiado sobrio y los segundos en condiciones sanitarias bastante deplorables.

El segundo motivo de disgusto parece ser algunas asignaturas, principalmente matemáticas.

Las respuesta obtenidas en la pregunta 10 ¿qué te gustaría cambiar en tu escuela? Reiteran el disgusto y malestar de los estudiantes con el aspecto sucio y deteriorado de la escuela. Mencionan también la falta de organización y que en los talleres haya máquinas descompuestas.

Las preguntas de la 11 a la 15 estuvieron relacionadas con las ideas que ellos pudieran tener con respecto a las Ciencias Sociales y su concepción en relación con ellos.

Resulta interesante relacionar las respuestas generales entre unas y otras de las siguientes preguntas: ¿qué son para ti las Ciencias Sociales?, ¿para qué te sirve el estudio de las Ciencias Sociales?, ¿qué es par ti la sociedad?, ¿quiénes

hacen los cambios en la sociedad? y ¿cómo los hacen?

Lo primero que llama la atención al contrastar estas respuestas es que cuando se pregunta acerca de la sociedad ésta se convierte en el espacio personal, pero no así las Ciencias Sociales que sólo se relacionan con el pasado o con alguna realidad lejana a ellos.

Se ha dicho que es en la etapa de la adolescencia donde el ser humano empieza a relacionar, a nivel psicológico y de estructura de pensamiento, el todo con las partes, y a poder hacer generalizaciones. Hubiera sido interesante aplicar este mismo cuestionario a estudiantes del último año de secundaria y saber si han evolucionado en este sentido, pues uno de los objetivos en la enseñanza de las Ciencias Sociales para este ciclo escolar, es precisamente que el estudiante se relacione con su entorno social.

En lo que a los objetivos planteados para este ciclo escolar y su posibilidad de lograrlos, también cabría hacer una relación entre esta posibilidad y las respuestas obtenidas en la pregunta 14, relacionada con quiénes hacen los cambios en la sociedad, pues sólo en nueve casos se personaliza la respuesta, en 13 casos no se da respuesta y en su mayoría dicen no saberlo.

El objetivo de hacer participar al estudiante o fomentar su espíritu de participación, solidaridad o cooperación puede decirse que a estas alturas no parece estar logrando, pues el sentir de la mayoría de ellos parece mantenerse más en la lejanía, no se sienten parte de su entorno.

Considero que lo anterior también tiene que ver con la carencia de canales de participación abiertos a todos, pues la participación de algunos estudiantes se convierte en complicidad con maestros o autoridades bajo la etiqueta de comisiones de limpieza y disciplina que como ya lo mencionó Rosa María Zúñiga, en vez de desarrollar el espíritu de solidaridad entre los estudiantes, se fomenta lo contrario, y no es que la solidaridad deba darse con la falta de disciplina o la suciedad, sino que habría otras formas de combatirla, si acaso existe esa necesidad o ese objetivo a combatir.

Las respuestas obtenidas en la pregunta 15 marcan también las ideas anteriores, pues en ningún momento el estudiante se siente que él pueda

participar en los cambios de la sociedad o que haya alguna manera en la que él pueda participar.

Las preguntas 16, 17 y 18 iban encaminadas a saber qué pensaban los estudiantes con respecto al tipo de actividades que habían desarrollado en las clases de Ciencias Sociales.

Los estudiantes sienten una marcada predilección por el trabajo en equipos y porque en las clases se den actividades como fue la de iluminar mapas en la Unidad 4 del libro de texto, que algunos encontraron divertida, otros bonita, otros creativa y otros consideraron que aprendieron.

Esta respuesta relacionada con la actividad de iluminar mapas contrasta con lo observado en el aula, pues después de varias sesiones parecía que los estudiantes se habían saturado con la actividad y mostraban falta de interés y aburrimiento.

No quiero dejar de lado el hecho del momento en que se aplicó el cuestionario que tiene mucho que ver, considero, con ese sentimiento de alivio que proporciona el terminar el ciclo escolar, y que por lo tanto existe la posibilidad de que en este ánimo todo nos parezca relativamente positivo.

También quiero exponer aquí la sensación que tuve cuando se estaba llevando a cabo esta actividad. Me pareció que al reducirse la actividad a copias los mapas iluminados que se encontraban expuestos en el pizarrón los estudiantes eran infantilizados.

Lo anterior me recuerda la observación que Moisés Sáenz hiciera con respecto a la necesaria existencia de un ciclo secundario que no estuviera en función de la primaria, sino que tuviera sus propias características ya que estaba dirigido, principalmente, a los adolescentes.

Considero que esto no debe dar pauta a que se piense que no deba haber relación entre este ciclo y el que le antecede y el que le precede; sin embargo, creo que tiene mucho que ver con la falta de estudios relacionados con las inquietudes y necesidades de los adolescentes que hagan más compatible lo que se les enseña y la manera cómo se les enseña.

Aquí me gustaría hacer un comentario que dejé de lado cuando hablé de

la situación en la que se aplicó el cuestionario y que considero de suma importancia.

Originalmente había planeado aplicar un cuestionario con mayor número de preguntas en las cuáles se inquiría el por qué de la respuesta, sin embargo tuve el temor de llevar un cuestionario demasiado largo y complejo para los estudiantes de ese grado, que no estuviera ubicado a su nivel.

Para mi sorpresa, me encontré con que el cuestionario, que había pensado les llevaría contestarlo entre una hora u hora y media, la mayoría de ellos lo terminaron de contestar en treinta minutos. Tuve que aceptar que los había subestimado en su capacidad de entendimiento.

Si bien había tenido experiencia pedagógica durante diez años, ésta había sido con adultos mayores de veinte años, nunca con adolescentes. Aquí lo importante no es lo que pudiera parecer una justificación sino los resultados que se obtienen cuando las cosas que se diseñan con fines determinados para los estudiantes de estas edades, no toman en cuenta, por desconocimiento o por alguna otra razón, las características de estos estudiantes.

Las preguntas 19 y 20 iban dirigidas a conocer la opinión de los estudiantes con respecto al maestro y también saber qué opinaban de sus métodos disciplinarios, que en determinado momento tornaron la observación bastante incómoda y desagradable. No se sabía si la actitud agresiva con los alumnos tenía que ver con manifestar frente a la observadora su capacidad de someterlos o su temor a ser calificado como un maestro “barco”.

Existía, por parte del maestro, un trato diferenciado para ambos sexos; en lo que respecta a la mujeres, se les hacía constantemente la observación de que se sienten bien (con las piernas cerradas) y se suban las calcetas (ésta parece ser una obsesión en todos los maestros, así como en algunas maestras).

El maestro hacía bromas o comentarios de doble sentido tanto para hombres como para mujeres, pero principalmente dirigidos a los hombres.

El trato a los varones llegaba a la agresión física, como de observó en el aula y los mismos alumnos lo testifican en sus respuestas a ¿qué no les gusta del maestro? El tipo de represión será más pesada en la medida en que aumente el

desafío a la autoridad del maestro y, por lo regular, eran los estudiantes varones quienes con mayor frecuencia lo hicieron.

Un ejemplo del tipo de represión que se aplicaba con frecuencia y presencié en mis observaciones en el aula, era el obligar a los estudiantes a hacer “sentadillas”. En una ocasión obligó a uno de ellos a hacer 500 sentadillas que ante la amenaza de parte del profesor de “jodérselo” con las calificaciones el alumno las hizo hasta no poderse mantener de pie y terminar llorando.

Esta situación disciplinaria parecía haber variado cuando meses más tarde regresé a seguir haciendo mis observaciones en el aula, pues parecía haber una relación más flexible entre maestros y alumnos, en general.

No descarto la posibilidad de que esta muestra de autoridad tenga un poco que ver con mi presencia, pues el maestro que observé también era mi alumno en un curso de inglés que impartía en la ENAH. Tampoco descarto que esto tenga que ver con la experiencia que el maestro manifestó haber tenido en sus primeros meses de maestro en esa escuela, cuando un grupo de alumnos lo golpeó.

De cualquier forma, coincido con Rosa María Zúñiga en el sentido de que lo que parece prevalecer y ser objetivo primordial de este ciclo educativo es precisamente la cuestión disciplinaria.

La afirmación de que la relación maestro-alumno se había modificado la baso en que la actitud de los estudiantes era más relajada y un poco más en el sentido de camaradería con el maestro – se quejaban con él de otros maestros y sus imposiciones – y hasta se atrevían a hacerle pequeñas bromas. Las respuestas obtenidas en el cuestionario parecen reflejar también esto, pues aunque critican algunos aspectos del maestro, como puede ser que sea “enojón” o “de mal carácter” o que cuando llegaba enojado se desquitara con ellos, la mayoría expresan que les gustó mucho su forma de ser y la manera como dio la clase. Hubo incluso dos respuestas que resultaron contradictorias pues por un lado le criticaron al maestro su carácter y por el otro se le alabó.

Lo que si quedó muy claro es que aún los alumnos que reprobaban los métodos disciplinarios del maestro, estuvieron conformes en cómo dio su clase y

en que ellos darían la clase de la misma manera.

Hubo en la mayoría de las respuestas la voluntad de imitar a este maestro si ellos tuvieran que enseñar.

Un último comentario lo puedo hacer en el sentido de que el maestro observado parecía ser del tipo de maestro responsable que nunca falta, cumple con todo el programa y proporciona variedad en cuanto a la forma de trabajo que se realiza en el aula: trabajo en equipo, exposiciones, iluminación de mapas, pedir recortes de periódico e implementar cierta metodología en la cuestión de evaluación. Ésta constaba de la revisión mensual del cuaderno de apuntes, donde debían registrarse los objetivos de la unidad, las efemérides del mes, la elaboración de una carátula que dividiera el inicio de cada unidad, los resúmenes, mapas, recortes o copia de cuadros del mismo libro, así como la prueba del mes ya calificada. En el cuaderno de cada estudiante debía aparecer la firma del maestro que certificaba ya haber revisado el cuaderno y constatado que se habían realizado todos los trabajos encomendados.

Las revisiones eran mensuales porque el tiempo dedicado a cada una de las unidades de que constaba el programa de Ciencias Sociales para este grado coincide con el número de meses del calendario escolar, que son ocho.

Me parece importante señalar que el maestro observado tenía así dividido el tiempo destinado para cada unidad, no obstante que algunas unidades representaban mayor complejidad que otras, que equivaldría a que el estudiante tenía que registrar un mayor número de datos.

Anexo 2**ACTUALIZACIÓN – CUESTIONARIO MAESTROS**

1. Experiencia docente:
2. Número de grupos que atiende:
3. Número de horas de nombramiento:
4. Asignaturas que imparte:
5. Escolaridad:
6. Otros cursos:
7. ¿A usted le benefició o le perjudicó el cambio de áreas a asignaturas?
8. ¿De qué manera le benefició o afectó este cambio?
9. ¿Qué opina de que ahora la asignatura de historia inicie con historia universal y en tercero se vea historia de México?
10. Entre los objetivos que este ciclo escolar se propone, se encuentran el de hacer de los adolescentes personas críticas y creativas, ¿desde su punto de vista, estos objetivos cómo se cumplían en el programa por áreas?
11. ¿Actualmente se cumplen estos objetivos en el programa por asignaturas?
12. SI ¿cómo?
13. NO ¿por qué?
14. ¿Qué aspectos o elementos considera usted necesarios para que estos objetivos se cumplan?
 - a) desde el punto de vista del alumno:
 - b) desde el punto de vista del maestro:
 - c) desde el punto de vista de la escuela:
15. ¿Qué opina de los alumnos que actualmente tiene?
 - a) en cuanto a su comportamiento personal:
 - b) en cuanto a su interés por aprender:
 - c) algún otro aspecto que desee mencionar:

16. ¿Qué aspectos le gustaría que cambiaran en la escuela secundaria?

17. ¿Considera que los contenidos actuales propician en el alumno una actitud crítica y creativa?

18. ¿A su juicio, que transformaciones tendrían que realizarse para lograr que los alumnos tengan una actitud crítica y creativa?

19. ¿A su juicio, qué aspectos impiden que los estudiantes tengan o adquieran estas actitudes?

Anexo 3

Introducción al cuestionario:

LA CONSTITUCIÓN DEL SUJETO EDUCATIVO

Desde hace tiempo, la SEP se ha planteado como objetivo la formación de adolescentes críticos y creativos; al parecer, en estos últimos años se ha insistido sobre este renglón aunque ahora se habla de formar estudiantes analíticos.

En los anteriores planes de estudio (1974-1990), se pretendía lograr este objetivo a través de un principio de totalidad que se expresaba en la estructuración por áreas, pues se argumentaba que:

El principio de totalidad cobra en nuestros días gran importancia en los medios docentes, en virtud de que fundamenta, psicológica y pedagógicamente, una innovación didáctica: la integración de los contenidos de disciplinas afines en áreas de aprendizaje. Según este principio, todas las personas poseemos un pronunciado interés por la totalidad, esto es, por aquellas realidades hechas y formadas de tal manera que no falta en ellas ninguna de sus partes esenciales y, a su vez, cada una de estas partes se encuentra ligada y trabada recíprocamente a las que con ella misma deben constituir una síntesis.

Partimos de que en la construcción del sujeto educativo intervienen no sólo los planes y programas de estudio, sino otras dimensiones, como son los contenidos académicos, la construcción del conocimiento en el aula, o sea, la instrumentación de la propuesta pedagógica, la estructura administrativa, la relación maestro-alumno y las relaciones alumno-alumno.

Consideramos entonces que para lograr la construcción de un estudiante crítico o analítico es importante tomar en cuenta todos aquellos elementos que intervienen en esta formación que la SEP se propone.

En esta medida, nos parece importante contar con la opinión de los maestros sobre aquellos elementos que contribuyen u obstaculizan la formación de un sujeto ya sea crítico o analítico.

CUESTIONARIO

I.- DATOS GENERALES:

- 1) Asignatura que imparte: _____
- 2) No. De grupos que atiende: _____
- 3) No. De horas frente a grupo: _____
- 4) No. De horas de otras actividades académicas _____ (especificar cuáles) _____
- 5) Escolaridad: Primaria Secundaria Preparatoria Normal
Licenciatura: _____ Otro: _____
- 6) Egresado de: _____
- 7) Formación _____ docente: _____
- 8) Años de servicio dentro del magisterio: _____
- 9) Tiempo durante el cual ha impartido su(s) asignatura(s) _____
- 10) ¿Desempeña algún otro trabajo? _____ ¿Cuál? _____

II.- LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO EDUCATIVO:

- 1) En función del objetivo de formar un estudiante crítico o analítico, considera usted que la estructuración por áreas era:
Mejor _____ Igual _____ Peor _____
¿Por qué?

- 2) ¿De qué manera considera usted que los planes de estudio actuales contribuyen a la formación de un estudiante crítico o analítico?
- 3) ¿De qué manera obstaculizan?

- 4) ¿En cuanto a los contenidos académicos de su asignatura, cómo contribuyen a esta formación? _____
- 5) En relación a la estructura administrativa de la escuela (horarios, número de asignaturas y maestros, así como evaluaciones), ¿considera usted que ésta obstaculiza o contribuye a la formación de ese estudiante crítico o analítico?
- 6) ¿Por qué?
- 7) Con respecto a la relación maestro-alumno, ¿qué elementos considera usted que contribuyen o pudieran obstaculizar la formación del estudiante en este sentido?
- 8) ¿Qué otros aspectos dentro del aula considera usted que contribuyen a la formación de un estudiante crítico o analítico?

- 9) ¿Qué aspectos la obstaculizan?
- 10) ¿Qué significa para usted contruir un sujeto educativo crítico? _____
- 11) ¿Qué significa para usted construir o formar un sujeto analítico?

- 12) Si desea ampliar sus opiniones o manifestar alguna aportación al respecto o crítica, anexo encontrará una hoja en blanco.
-

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 4

En una de las sesiones observadas, el maestro asigna a los estudiantes la siguiente tarea, después de que el equipo encargado de presentar el tema a sus compañeros concluye su exposición:

Maestro: “Saquen su cuaderno”. “Como título Zona Económica Noroeste”

“No. 1: realiza el resumen y los cuadros estadísticos de esta zona. Páginas de Cobos (se refiere al autor del libro) de la 70 a la 78”. “Quiero resumen y los cuadros estadísticos así como lo hicieron sus compañeros”.

“No. 2: realiza los siguientes mapas de la zona: a) localización, b) el morfológico, c) hidrográfico, d) climático, e) de flora, f) de población indígena, g) de carreteras y puertos, h) de vías férreas, i) de vías aéreas, j) de sismicidad”.

En el caso de ambos libros empleados en la clase observada, además de los datos arriba mencionados, se presentan cuadros que hablan sobre la producción de la zona en ramas como la ganadería, la avícola y pesquera en donde incluso se llegan a mencionar el número de cabezas, para el caso de la ganadería, con que cuenta esa actividad.

Anexo 5

**ADOLESCENTES URBANOS MARGINADOS
CUESTIONARIO**

Escribe o marca (según el caso) con una cruz la respuesta.

- 1.- Fecha: día..... Mes año
- 2.- Máximo grado escolar.....(Prim) (Sec) (Prep) (Prof) otro.....
- 3.- Solo anota su nombre. (Juan, Mari, Etc)
- 4.- ¿En donde naciste?
- 6.- ¿Tus papás en donde nacieron? Papá.....mamá.....
- 7.- Si no son del D.F. ¿Hablan la lengua del pueblo, que es diferente al español
(SI) (NO)
- 8.- ¿Cómo se llama esa lengua?.....
- 9.- ¿Por qué se vinieron a vivir a la ciudad?.....
- 10- ¿Tienen conocidos de su pueblo aquí? (SI) (NO)
- 11- ¿Te gustaría regresar a vivir a tu pueblo? (SI) (NO) y tú (SI) (NO)
- 12-¿En que colonia vives?.....Delegación o Municipio:.....
- 13-¿Te gusta la colonia en que vives? (SI) (NO) es Bonita)(Fea)
- 14- ¿La calle en que vives es? (Limpia) (Sucia) (Con mucho tránsito)
(Tranquila) (con vagos y drogadictos)
- 15- ¿Te gusta la calle? (SI) (NO)
- 16- ¿Se puede caminar fácilmente por la calle?
- 17- ¿El piso de la calle es:? (Pavimento) (Empedrado) (Tierra)
- 18- ¿Hay drenaje y coladeras en la calle? (SI) (NO)
- 19- ¿Hay árboles, arbustos o plantas en la calle? (SI) (NO)
- 20- ¿Tiene alumbrado público la calle' (SI) (NO)
- 21- ¿Tu casa es:
Vecindad () Casa sola rentada ()

Departamento () Casa sola propia ()
 Internado () Otro ().....

22- ¿Te gusta la casa en que vives? (SI) (NO)

23- ¿De que son las paredes?
 Lámina () Tabique () Madera () piedra ()

24- ¿De que son los pisos?
 Tierra () cemento () mosaico () madera ()

25- ¿Hay agua entubada en tu casa? (SI) (NO)

26-¿Hay luz eléctrica en tu casa? (SI) (NO)

27-¿Con quién vives? familia () internado () amigos ()

Nombre (Juan, Mari) parentesco ocupación

- 1.- es mi se dedica a
- 2.- es mi se dedica a
- 3.- es mi se dedica a
- 4.- es mi se dedica a
- 5.- es mi se dedica a
- 6.- es mi se dedica a
- 7.- es mi se dedica a
- 8.- es mi se dedica a
- 9.- es mi se dedica a
- 10- es mi se dedica a
- 11- es mi se dedica a
- 12- es mi se dedica a
- 13- es mi se dedica a
- 14- es mi se dedica a
- 15- es mi se dedica a

28- ¿En casa tienes?

licuadora () televisión () radio () teléfono () lavadora ()
 videocasetera () automóvil () jardín ()

29- ¿Cuántos cuartos tiene tu casa?.....

30- ¿En donde duermes?

en cama sola () en un catre ()
 en cama compartida con un adulto () en el suelo ()
 en cama compartida con uno de mi edad () en un sillón ().

31- ¿Cuántas personas duermen en el mismo cuarto que tú?

32- ¿En casa quién te regaña?

Mi papá () mi mamá () mis hermanos () otro pariente ()
 Los encargados del internado ()

33- ¿Por qué te regañan?

34- ¿En casa quién te pegan?

Mi papá () mis hermanos () mi mamá ()
 otro pariente () los encargados del internado ()

35- ¿Por qué te pegan?

36- ¿Cuándo fue la última vez que te pegaron?

Hoy () hace muchos días () ayer () no me pegan ()
 hace pocos días ()

37- ¿En donde trabaja tu papá?.....

¿Qué es lo que hace en su trabajo?.....

¿Qué nombre tiene su trabajo?.....

38- ¿En donde trabaja tu mamá?.....

¿Qué es lo que hace en su trabajo?.....

¿Qué nombre tiene su trabajo?.....

39- ¿En que trabajas?.....

40- ¿Cuánto ganas al día?

41- ¿A quién se los das?

42- trabajas en las: mañanas () tardes () noches ()

- 43 ¿Cuántos días?
- 44- ¿Ves televisión? (SI) (NO) ¿En dónde?
- 45- De los programas que ves, di cuáles son tus favoritos
- a)..... Por qué?
- b)..... Por qué?
- c)..... Por qué?.....
- d)..... Por qué?.....
- e)..... Por qué?.....
- 46.-¿Cuándo comes ves TV? (SI) (NO)
- 47- ¿Tienes que pedir permiso para ver TV? (SI) (NO) ¿A quién?.....
- 48- ¿Tu crees que la TV te enseña? (SI) (NO) ¿Por qué?.....
-
- 49- Has repetido algún año escolar? (SI) (NO) ¿Cuál?.....
- 50- ¿Estás estudiado? (SI) (NO) ¿En que turno?
- 51- ¿Qué materias reprobaste el año pasado?.....
- 52- ¿En cuál materia tienes, ahora, más problema?
- 53- ¿Cuál es la materia más importante para tí?
- 54- Estudio: solo cuando tengo tareas o examen ()
con horario fijo, aunque no tenga tareas o examen ()
- 55- Me gusta hacer mis tareas: (en las mañanas)
(en las tardes, entre 2 y 7) (en las noches entre 7 y 12)
- 56- Me ocupo de mis tareas: Solo de lunes a viernes ()
Solo de lunes a sábado ()
Solo sábado y domingo ()
Todos los días de la semana ()
- 57- ¿Qué obligaciones tienes en casa?
-
- 58-¿Cuáles son las enfermedades más importantes que has tenido?
- 59-¿Tienes novio(a) (SI) (NO) ¿desde cuando?
- 60- ¿En donde conociste a tu mejor amigo(a) (de tu mismo sexo).....
¿Desde cuándo lo(a) conoces?
- 61- ¿Qué hicieron tu y tus amigo(a)s la semana pasada?

-
-
-
- 62- ¿En dónde crees que podrías trabajar dentro de 10 años?.....
-
- 63-¿Qué estarás haciendo un lunes por la mañana dentro de 10 años.....
-
- 64- ¿En qué país te hubiera gustado nacer?
- 65- ¿Por qué?.....
- 66- ¿Te gustaría vivir en otro lugar? (SI) (NO) ¿En cuál?.....
- 67- ¿Cuál es el tipo de persona a la que más admiras?.....
- 68- ¿Cuál es el tipo de persona a la que más aborreces?.....
- 69- ¿Qué deseas hacer cuando seas adulto?.....
- 70- ¿Lo que tu gustaría ser es posible? (si) (NO) ¿Por qué?.....
- 71- ¿Cuál es tu religión?..... ¿Qué hacen es esa religión?.....
- 72- ¿Qué es lo más importante de tu religión.....
- 73- ¿Cada cuándo vas a Misa?.....¿Cuándo fuiste la última vez.....
- 74- ¿Qué sacramentos has recibido?.....
- 75- Si piensas casarte. ¿Te casarías por la Iglesia (SI) (NO)
- 76- ¿Crees que existe Dios' (SI) (NO)
- 77- ¿Cuándo fue la última vez que necesitaste de Dios?.....
- 78- ¿Participas en algún grupo de Iglesia (SI) (NO) ¿Qué haces?.....
-
- 79- ¿Cuál consideras que es tu principal problema?.....
- 80- ¿A quién le has pedido ayuda para resolverlo?.....
-
- 81- ¿Sabes que es educación sexual? (SI) (NO)
- 82- ¿Quién te ha dado educación sexual?.....
- 83- ¿Sabes que son los métodos anticonceptivos?.....
- 84- Di el nombre de los que conoces.....
-
- 85- ¿Te parece bien que usen (SI) (NO) ¿Por qué?.....
-
- 86- ¿Sabes que es el aborto? (SI) (NO)
- 87- ¿Estás de acuerdo en que se practique (SI) (NO) ¿Por qué?
-

- 88- ¿Sabes que son las relaciones sexuales antes del matrimonio? (SI) (NO)
 ¿Estás de acuerdo en que las haya? (SI) (NO) ¿Por qué?.....

- 89- ¿Has tenido relaciones sexuales? (SI) (NO) estables () ocasionales()
- 90- ¿Consideras que la política es un medio para cambiar la realidad del país(SI) (NO)
 ¿Por qué?.....
- 91- ¿Cómo te enteras de las noticias?
 periódico() radio () TV () Revistas () Cine ()
 no me informo () otro
- 92- ¿Cuál es el tema en el que más te interesa tener información?.....
- 93- ¿Fumas? (SI) (NO) ¿Desde que edad.....Si contesto no ¿antes fumo (SI) (NO)
- 94- ¿Tus amigos toman alguna bebida alcohólica (SI) (NO) ¿Por qué?.....

- 95- ¿Sabes que son las drogas? (SI) (NO) Di el nombre de las que conoces.....

- 96- ¿Hay muchachos de tu edad que consuman drogas? (SI) (NO) Di el nombre de
 las que conoces
- 97- Si la respuesta anterior es si, ¿Qué crees que esperan encontrar ellos en la droga?

- 98- ¿Conoces muchachos de tu edad que se droguen? (SI) (NO)
- 99- ¿Tomas o has tomado alguna droga? (SI) (NO) a veces () seguido ()
- 100- ¿Qué opinas de este cuestionario?.....

Anexo 6:

**PERMANENCIA DE LA LENGUA INDÍGENA
CUESTIONARIO PARA MAESTROS**

Fecha_____.

Localidad_____municipio político_____

Nombre del maestro_____distrito_____

edad____sexo_____lengua materna_____originario de _____

Escuela de adscripción _____ en que nivel o grupo trabaja

_____preparación profesional _____

1.- Habla usted alguna lengua indígena (Si)(No) diga cual _____

2.- Habla la lengua indígena del pueblo en donde esta trabajando: (SI) (NO) cuál_____

3- En que tipo de escuela trabaja usted:

- | | | | | | |
|---------------------|------|------|-----------------------------------|------|------|
| a) primaria federal | (SI) | (NO) | b) primaria estatal | (SI) | (NO) |
| b) en español | (SI) | (NO) | d) secundaria estatal | (SI) | (NO) |
| f) Telesecundaria | (SI) | (NO) | g) Secundaria bilingüe-Bicultural | (SI) | (NO) |

4- Usted utiliza el sistema bilingüe-bicultural para la enseñanza: (Si) (No)

5- Que lengua indígena se habla con mayor frecuencia en el pueblo donde usted trabaja:

6- Si se hablan diferentes lenguas indígenas dentro de la escuela diga cuáles son:

- a)_____ b)_____
- c)_____

7- Usted ha observado que en la hora de descanso (recreo) los niños se comunican en:

- a) en lengua indígena (Si) (No)
- b) en español (Si) (No)
- c) en las dos (Si) (No)

8- cual es la ocupación principal de los varones adultos de ese pueblo:

- a) campesinos_____ b) artesanos_____
- c) comerciantes_____ d) pescadores_____

9- Hay personas en ese pueblo que vayan a trabajar a otras partes: (Si) (No)

10- A donde van a trabajar:

a) ciudades:

- 1) _____ 2) _____
- 3) _____ 4) _____

b) otros pueblos de la región:

- 1) _____ 2) _____
- 3) _____ 4) _____

c) algunas fincas:

- 1) _____ 2) _____
- 3) _____ 4) _____

11- Cuando se realizan las asambleas escolares con los padres de familia en que lenguas se comunican padres y maestros en el desarrollo de la misma:

- a) en lengua indígena (Si) (No)
- b) en español (Si) (No)
- c) en las dos lenguas (Si) (No)

12- Cuando se realizan asambleas comunales, en que lengua se comunican los participantes de estas:

- a) en lengua indígena (Si) (No)

- b) en español (Si) (No)
 c) en las dos lenguas (Si) (No)

13- existe en el pueblo el sistema de educación para adultos: (Si) (No)

14- Hay campañas de alfabetización para adultos: (Si) (No)

15- Si un niño no comprende algún concepto en español, usted lo traduce en lengua Indígena: (Si) (No)

16- En la(s) estación(es) de radio que se escuchan en su zona transmiten programas en lengua indígena: (Si) (No)

17- Cuales son los canales de televisión que se ven en la zona, y cuales son los que se ven con mayor frecuencia:

- a) _____ b) _____ c) _____ d) _____

18- Cuales son los programas preferidos por los niños:

- a) _____ b) _____
 c) _____ d) _____

19- Usted utiliza para la enseñanza libros o cartillas Bilingües: (Si) (No)

20- En que lengua debe enseñar el maestro en comunidades indígenas:

- a) en lengua indígena (Si) (No)
 b) en español (Si) (No)
 c) en las dos (Si) (No)

21- Para usted es necesario conservar la lengua indígena: (Si) (No)

22- Para usted, que es la educación bilingüe bicultural: _____

23-Que opina de este sistema de enseñanza _____

24- Que problemas tiene usted como maestro en el desempeño de su trabajo _____

25- Ha notado que algunos de sus alumnos se comportan de manera no normal: (Si)

(No)

Llora excesivamente (Si) (No) Es muy agresivo (Si) (No)

Se muerde las uñas (Si) (No) No come (Si) (No)

Se chupa el dedo (Si) (No)

26-Con cuantos alumnos inició el curso_____ con cuantos lo terminó_____.

27- Sus alumnos acostumbran tomar en el:

Desayuno: _____

Comida: _____

Cena: _____

28- Agradecemos que nos amplíe su opinión sobre algún tema que considere importante:

Anexo 7:**“La educación intercultural como defensa de nuestro patrimonio cultural”**

La interrelación del quehacer antropológico con el espacio educativo en México, sobre todo en el ámbito de la educación indígena, retomó un nuevo ímpetu en la década de los noventa, a través de la noción de la interculturalidad y del impulso que ha recibido el movimiento indígena y magisterial, con la firma del acuerdo 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), así como del Movimiento Zapatista surgido en enero de 1994.

Ejemplo de lo anterior son los proyectos de educación alternativa que a la fecha se vienen desarrollando, como son los implementados por el CONAFE, el del Centro Educativo Tatutsi Maxakwaxi, en la región Huichol, en Nayarit, de la comunidad mixe Ayuujk en Tlahuiltontepec, Oaxaca y el del CESDER, en Zautla, Puebla.

Todos estos proyectos tienen en común, la revaloración de las etnias, culturas y lenguas indígenas que conforman nuestro patrimonio cultural; sin embargo, hay principios de la interculturalidad que también tienen que ver con el reconocimiento de sus derechos políticos y las obligaciones de los estados a respetar acuerdos firmados, como lo que a continuación se menciona.

El Convenio Internacional 169 de la OIT sobre los pueblos indígenas y tribales fue ratificado por el senado y por el entonces presidente de México, Carlos Salinas de Gortari, en 1990.

En él se establece que los programas y servicios educativos deben realizarse en cooperación con los pueblos interesados; se debe garantizar el acceso educativo por lo menos en igualdad con el resto de la comunidad nacional. El gobierno debe respetar el derecho de que los pueblos indígenas desarrollen sus propias instituciones educativas, mientras éstas cumplan con los requerimientos mínimos establecidos por la autoridad competente.

El gobierno debe tomar medidas acordes a las tradiciones y culturas de

cada pueblo con el fin de que conozcan sus derechos y obligaciones; debe respetar el derecho a la educación impartida en lengua materna, siempre y cuando sea viable y acordado con los interesados, pero a la vez deben definirse medidas para garantizar el acceso a la lengua nacional.

En este sentido, el artículo 4º constitucional se modifica en 1992. En él se reconoce la pluriculturalidad de la nación mexicana sustentada principalmente por los pueblos indios. El Estado se compromete a proteger y promover el desarrollo de las lenguas, usos y costumbres, organización social y cultural de estos pueblos.

Si bien en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, suscrito en 1992, no se establece ningún tipo de especificación para la educación indígena, en la Ley de Educación Indígena de 1993 si aparecen referencias con respecto a la variedad cultural y lingüística del país, reconociendo legalmente la pluriculturalidad y las líneas generales que deben regir a la educación indígena. Se establece el fortalecimiento valorativo de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país, así como la realización de adaptaciones necesarias según cada particularidad.

En lo que respecta al renglón educativo, ha sido a través de la construcción de la noción de interculturalidad, que se ha buscado convertir en realidad los acuerdos internacionales y la ratificación de éstos en distintas naciones.

A continuación enunciaré algunos aspectos que distintos autores destacan sobre la noción de interculturalidad, así como algunas de las tareas, retos y ventajas que para el quehacer social y pedagógico representa la aplicación de esta noción.

Elba Gigante nos dice que esta perspectiva se desarrolló a partir de los ochenta en distintos países latinoamericanos y está vinculada con una concepción interactiva de la cultura, donde se toma en cuenta el contexto de la globalización y la interconexión actual. Asimismo, afirma que a partir de esta noción se busca la articulación y complementariedad entre creencias, saberes y conocimientos locales, regionales y universales, y que contribuye al logro del pluralismo incluyente.

El énfasis en el proceso educativo está puesto en la interacción social y la

comunicación y las lenguas nativas constituyen el sustento del proceso, especialmente los aspectos semánticos.

Para esta autora la interculturalidad se encuentra comprendida dentro de una noción más amplia como la diversidad. Para ella la diversidad que debe ser tomada en cuenta para el quehacer pedagógico no sólo apunta a la diversidad cultural, lingüística y étnica sino a la diversidad social, que a su vez contiene diferenciación de géneros, generaciones y clases o segmentos sociales.

De acuerdo con esta autora, los docentes han hecho conciencia, a través de su práctica docente, de las diferencias sociales y culturales y de la inoperancia de un “igualitarismo abstracto” que por mucho tiempo no permitió percibir la gama de diversidades presentes en la sociedad y en la escuela, convirtiéndose en cómplices de muchas inequidades y exclusiones sociales, por lo que se ha convertido ya en una demanda de docentes, a las instituciones formadoras de docentes y a los responsables de la actualización del magisterio, que se introduzca la atención pedagógica de la diversidad como una dimensión fundamental en sus programas.

Asimismo, considera que la interculturalidad es un fenómeno propio de las sociedades complejas y que la educación puede contribuir al desarrollo de una interacción respetuosa y fecunda entre individuos y culturas.

Henning Johansson, por su parte, distingue entre multiculturalismo e interculturalidad. Para él, el primer término se refiere a “una situación en la que las culturas existen lado a lado. Como quien describe un estado de cosas”; mientras que el interculturalismo contiene una acción componente, pues se atestigüa la participación de personas de dos o más culturas en un proceso común, en donde los individuos se conocen e influyen el uno al otro.

Para Johansson la educación tradicional y la intercultural difieren en el “nivel humano”, pues la tradicional se enfoca – casi exclusivamente – a una materia orientada a un currículum, en el que los alumnos aprenden sobre las “cosas”. La educación intercultural trata una extensión mucho más grande, dirigida hacia los contactos humanos. Los antecedentes culturales de cada niño se vuelven básicos en la educación intercultural. La cultura y la sociedad se

convierten en un enfoque el cual es asumido por el proceso educativo.

La educación intercultural, nos dice Johansson, pone especial demanda en los maestros, pues éstos requieren de habilidades que van más allá de los métodos tradicionales de enseñanza. En una educación intercultural, de lo que él llama de alto orden, el maestro juega un rol muy activo en el entorno interactivo del salón de clases, pues está constantemente tomando decisiones en situaciones dinámicas y algunas veces impredecibles.

Este autor plantea que el conocimiento tiene la forma de pirámide, en la cual el primer plano pertenece a los datos, un segundo plano sería la información que encontramos al acomodar los datos y un tercer nivel implicaría el análisis de esa información. Si se va al nivel más alto de la pirámide, se encuentra el conocimiento. Este sería el nivel donde uno comenzaría a analizar los datos y la información y también sería el nivel que nos ofrece la clave a nuestra existencia social.

Para este autor la educación intercultural permite el desarrollo de la autoestima del niño, si va encaminada a:

1. enfatizar la cultura propia del niño
2. hacer buen uso de su entorno
3. hacer que la mayoría de los recursos y el conocimiento estén disponibles en las propias cercanías inmediatas del niño

Considera que esta tarea no es fácil, ya que la selección de lo que es conocimiento siempre se basa en los valores, muchos de los cuales pueden parecer extraños, irrelevantes, inapropiados o formados muy lejos de la realidad de las vidas de los niños.

Lo anterior implica, afirma Johansson, que todos los profesores y padres deberían buscar en los sistemas de conocimiento dentro de sus propias tradiciones. Pero lo anterior no será hasta que profesores y padres tengan una firme identidad de sí mismos para que puedan ser genuinamente tolerantes y generosos hacia otros.

Para Johansson, los conceptos de autoestima, firmeza propia e identidad nos permiten crear puentes entre la realidad al nivel de preescolar y escolar, y las

más grandes cuestiones sociales de paz, libertad, justicia y amor. Esos puentes explican el por qué la educación intercultural es tan importante, y por qué los legisladores educativos necesitan reestructurar sus prioridades.

Por su parte, Ernesto Díaz-Couder, considera que uno de los principios más importantes para las políticas educativas es el del empoderamiento de los alumnos de minorías estigmatizadas, es decir, el fortalecimiento y equidad de las culturas nativas en las instituciones y procesos educativos. Esto significa apreciar y respetar la identidad étnica de los alumnos de origen indígena, así como sus idiomas y prácticas culturales. Cada una de las dimensiones de la diversidad debe recibir una atención diferenciada en el proceso educativo.

Este autor también plantea que la planeación educativa de las poblaciones nativas de Iberoamérica debe partir del reconocimiento y respeto a sus propias identidades sociales y que en el caso de Latinoamérica, eso significa respetar y fomentar las identidades étnicas o etnoculturales que las poblaciones amerindias desean para sí; asimismo, que es a partir de este principio que deberán construirse las adecuaciones lingüísticas y culturales correspondientes, y no como hasta ahora se ha venido haciendo, es decir, que son los funcionarios públicos quienes deciden, con o sin asesoría de expertos, las entidades étnicas, sin tomar en consideración la autoadscripción de los mismos indígenas.

Díaz-Couder sugiere se ofrezca una interpretación de los sucesos históricos desde el punto de vista de los pueblos indígenas, como ejemplo de ello, nos dice, en las historias oficiales casi nunca se registra el origen étnico de los “héroes” nacionales, ocultando así la participación de líderes y caudillos de origen indígena; como contraparte, cuando un líder o caudillo indígena orienta sus lealtades cívicas hacia su propio pueblo, es presentado como un delincuente enemigo de la patria.

Otro factor importante para el fortalecimiento de la identidad indígena es el uso de su propia lengua como medio de instrucción, afirma Díaz-Couder, pero que, sin embargo, dadas las condiciones actuales de subordinación social y política de los idiomas amerindios y de sus hablantes, es necesario también tomar en consideración los aspectos etnopolíticos inherentes a todo programa bilingüe: la ampliación del uso de sus idiomas nativos a espacios institucionales o

comunicativos de los que han estado excluidos hasta ahora (entre ellos la educación escolar), con el fin de contrarrestar la discriminación y la subordinación.

Para este autor es importante distinguir dos formas de entender la multiculturalidad, cada una de las cuales representan, a su vez, un proyecto de nación distinto y, por tanto, requiere de estrategias educativas diferentes.

Una forma de entender la multiculturalidad, que podría caracterizarse como “liberal”, afirma Díaz-Couder, consiste en el reconocimiento de los grupos lingüística y culturalmente diferenciados a conservar su herencia cultural como parte de sus derechos privados. Es el multiculturalismo de la **tolerancia**, es decir, no se hostiga ni se discrimina a quienes no se ajustan a la cultura dominante. En esta perspectiva, el reconocimiento del carácter multicultural de la nación significa que el estado acepta la responsabilidad de contribuir a la **preservación** de las lenguas y culturas nativas como asuntos de **interés público** (al igual que los parques nacionales o monumentos históricos, por ejemplo) De ahí el reconocimiento de los derechos culturales, pero no políticos, de los pueblos indígenas. De ahí también el apoyo a actividades culturales y recreativas basadas en el folklore y las tradiciones nativas (concursos de literatura en lenguas indígenas, danzas tradicionales, fiestas patronales, etc.) y, sobre todo, el apoyo a programas de educación bilingüe de carácter **transicional**, esto es, programas bilingües que reconocen la diferencia lingüística y cultural (la toleran) y que adecuan las estrategias pedagógicas para conducir gradualmente a los educandos a la adquisición de las habilidades lingüísticas mínimas para continuar su educación en la lengua nacional, momento en el cual se abandona el uso de las lenguas nativas; en otras palabras, se acaba la tolerancia.

La segunda manera de concebir la multiculturalidad, que podríamos llamar “pluralista”, explica Díaz-Couder, es la del reconocimiento del derecho de grupos o pueblos culturalmente distintos a tener un estatuto político diferenciado dentro de la nación. Ello significa que el mantenimiento de las culturas e idiomas nativos no es solamente una cuestión de interés público, sino que se les reconoce su estatuto de **sujetos de derecho público**. Es decir, el uso de las lenguas y la práctica de las culturas nativas ya no son una cuestión de elección privada o individual, sino

un asunto público, igual que la lengua nacional. En tal circunstancia, la obligación del Estado con las lenguas o culturas nativas no sería simplemente la de ser tolerante y la de cooperar en su preservación, sino que estaría obligado a procurar su **promoción** y desarrollo a fin de lograr una mayor equidad de esas lenguas y culturas con las de la sociedad dominante. En este caso de la educación esto significa que el Estado debería instrumentar programas bilingües no-transicionales, sino de mantenimiento y desarrollo de las lenguas nativas.

La distinción entre un multiculturalismo “liberal” y otro “pluralista” no es un mero purismo académico, precisa Díaz-Couder, pues no distinguir entre uno y otro, o no postular expresamente el tipo de multiculturalismo que se pretende para la nación, puede conducir a equívocos o conflictos de serias consecuencias. Un ejemplo de ello es el desacuerdo entre la interpretación jurídica de los llamados Acuerdos de San Andrés Larráizar por parte del Gobierno Federal mexicano y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, firmado en febrero de 1996. Obviamente, el Gobierno Federal entiende esos acuerdos en el sentido “liberal”, en tanto que los zapatistas lo hacen en el sentido “pluralista”. El Gobierno está dispuesto a reconocer derechos culturales específicos para los pueblos indígenas, pero sin alterar en absoluto la igualdad de derechos políticos entre los ciudadanos indígenas y no indígenas; de ahí su espíritu liberal. Los zapatistas, en cambio, entienden que de lo que se trata es de construir un nuevo tipo de pacto federal que reconozca un estatuto político distinto a los pueblos indígenas. De ahí su énfasis en la autonomía indígena y, por tanto, su carácter plural.

Díaz-Couder considera que, esta distinción es importante también para esta discusión, porque claramente las políticas y estrategias educativas que se adopten dependerán directamente del tipo de nación, el tipo de democracia –liberal o plural-, que esas políticas y estrategias construyan.

Por último, mencionaré lo que Enrique Ipiña, educador boliviano y uno de los autores de la reforma educativa que su país está empezando a desarrollar, plantea sobre este tema.

Este autor parte de que la actual cultura de masas del consumismo y el individualismo, que podría significar la masificación cultural mundial, no sólo puede

todavía contenerse sino que además podremos encarar la construcción de una cultura global fundada en el respeto a la diversidad de identidades, siempre que se rompa la fría actitud de la tolerancia pasiva y todas las naciones – pobres y ricas – abracen el principio de que no basta con la indiferencia de la coexistencia multicultural; que es necesario abordar valiente y generosamente el enfoque intercultural, que no se detiene en la pasiva tolerancia del otro sino que, por el contrario, va más allá, a la aceptación positiva y entusiasta de las diferencias; a la estimación de la diversidad como riqueza de todos; a la posibilidad de compartir e intercambiar los bienes culturales; al abandono, en fin, de los guetos y de los particularismo mezquinos.

No basta con el conocimiento de que existe una amplia diversidad multicultural. Este conocimiento, si no es seguido por el reconocimiento de las mayorías o de los más poderosos al pleno desarrollo de las minorías o de los más débiles en el mundo moderno, aún no es intercultural. Y si no llega a la definición y aprobación de eficaces políticas de acceso a la autonomía y a los recursos materiales para los pueblos minoritarios, sigue siendo ineficaz, permanece en el ámbito de la fría multiculturalidad.

La interculturalidad, afirma Ipiña, no puede detenerse en el ámbito cultural, porque la cultura, antropológicamente considerada, abarca la totalidad del quehacer humano; abarca la organización de la sociedad y de la economía y, naturalmente, abarca a la actividad política misma. De una vez por todas, los pueblos indígenas de América deben tener la posibilidad de acceder realmente a la participación en la definición de las políticas económicas, sociales y culturales que los afectan y que afectan a todos en las modernas sociedades pluralistas.

La experiencia, dice Ipiña, nos ha demostrado que sólo es eficaz el reconocimiento que vaya acompañado del pleno goce de los derechos humanos y civiles, incluidos los derechos al territorio y al desarrollo de la lengua materna, con la disposición -además- de los recursos humanos, materiales y financieros necesarios.

Sin duda, la aplicación de la interculturalidad reconociendo a las culturas indígenas como sujetos de derecho público nos ha de llevar al enriquecimiento de

nuestro país como pluricultural sino a la conservación de nuestro patrimonio cultural.

Como nota aparte, mencionaré que a esta ponencia se anexaron algunos de los objetivos planteados por las experiencias educativas de que se habla al principio y la metodología que estaban empleando, lo que llevaba a hablar de estas experiencias como representativas de lo que pudiera considerarse conservación del patrimonio cultural mexicano.

Anexo 8a

CUESTIONARIO PARA MAESTROS DE TELESECUNDARIA

NOMBRE _____ EDAD _____ ESTADO CIVIL _____

LUGAR DE NACIMIENTO: _____ LUGAR DE TRABAJO _____

HABLA: ESPAÑOL () LENGUA INDÍGENA () ¿Cuál? _____

ESCOLARIDAD: PRIMARIA () SECUNDARIA () NORMAL () PREPARATORIA ()

LICENCIATURA _____ ¿Cuál? _____

OTRO CURSOS: _____

Tiempo de trabajar en el sistema de telesecundaria: _____

Trabajo anterior: _____

¿Vive usted en la comunidad donde se encuentra la telesecundaria? (S) (NO)

¿Si no vive ahí donde se aloja durante la semana? _____

¿Con quién comparte la vivienda? _____ ¿cuanto paga? _____

¿Cuánto gasta en la alimentación? _____ ¿cuánto en transporte? _____

¿Qué medio de transporte utiliza para ir a la telesecundaria? _____

¿Cuánto tiempo tarda en llegar? _____.

¿Cuenta con plaza de maestro? (SI) (NO) ¿Por cuantas horas? _____

¿Recibió capacitación para maestro de telesecundaria (Si) (No)

¿Considera usted adecuada esta capacitación? (Si) (No) ¿por qué? _____

¿A cuantas reuniones académicas regionales o nacionales ha asistido usted desde que inicio su trabajo en la telesecundaria? _____

¿Qué otro curso ha recibido? _____

¿En donde? _____ ¿Cuanto tiempo? _____.

¿En que materias de asesoría? _____

¿Qué año de telesecundaria atiende? _____ ¿Cuántos alumnos tiene? _____

¿Cuántos estudiantes hay en total en la telesecundaria? _____

¿Aparte de usted cuantos maestros más atienden la telesecundaria? _____

¿Con que equipo cuenta la telesecundaria donde trabaja? _____

¿Con que materiales cuenta para dar sus asesorías? _____

¿Cuáles son las principales dificultades para dar sus asesorías? _____

¿Qué propondría usted para superar esas dificultades? _____

¿Ha desarrollado un programa especial para la comunidad que atiende? (Si) (No)

¿En que ha consistido? _____

¿Qué lenguas indígenas se hablan en la comunidad donde trabaja? _____

¿Asisten a la telesecundaria alumnos que vivan en otras comunidades? (Si) (No)

¿De que comunidades vienen? _____

¿Cuántos de sus alumnos además de ir a clases trabajan en labores:

Agrícolas _____ artesanales _____ otras _____

¿Considera que el sistema de telesecundaria es adecuado para sus estudiantes (Si) (No)

¿Por qué? _____

¿Cuáles son los problemas más comunes que enfrentan los estudiantes en la telesecundaria? _____

¿Ha tenido necesidad de hacer adaptaciones de los contenidos para que los estudiantes los entiendan: (Si) (No)

¿Por qué? _____

¿Los estudiantes leen en casa? Diario _____ a veces _____ casi nunca _____ nunca _____

¿Dentro de los programas de televisión y en los libros existen contenidos que se relacionen directamente con los estudiantes que atiende usted?

Ninguno _____ pocos _____ Algunos _____ la mayoría _____ todos _____

¿por qué? _____

¿Los estudiantes reciben cursos de: nivelación _____ regularización _____

¿Considera que la telesecundaria ha mejorado la vida de los estudiantes? (Si) (No)

¿Por qué? _____

¿Cuál es la actitud de los alumnos hacia el sistema de la telesecundaria? _____

¿Cuál es la actitud de los padres de familia? _____

¿Por qué han desertado los alumnos de la telesecundaria? _____

¿Por qué han desertado los maestros? _____

¿Qué cambios propondría usted para la Telesecundaria?_____

¿La instalación de la telesecundaria ha contribuido al mejoramiento de la comunidad?

(Si) (No) ¿por qué?_____

¿Problemas a los que se enfrenta usted en la comunidad donde trabaja?_____

¿Ha desarrollado la telesecundaria algún proyecto productivo?

Granja integrada_____ cooperativa de producción_____ otro_____

¿Qué otras actividades organiza la telesecundaria para que participe la comunidad? _____

¿Aparte de los programas de telesecundaria que otros programas se ven en la televisión?

¿Quiénes los ven?_____

¿Si no diera clases en la telesecundaria, que otra actividad le gustaría hacer?_____

Anexo 8b

CUESTIONARIO PARA AUTORIDADES
(EN POBLADOS CON TELESECUNDARIA)

NOMBRE: _____ EDAD _____ CARGO _____

LOCALIDAD _____ MUNICIPIO _____

No. De habitantes en la localidad _____

¿Cuánto tiempo ha estado en su cargo? _____

¿Qué lengua Indígena habla? _____

¿Cuándo se inició el servicio de Telesecundaria? _____

¿Este servicio fue solicitado por la comunidad o se solicitó algún otro tipo de secundaria?

¿Con cuántas aulas cuenta la telesecundaria? _____

¿Cuántos maestros? _____ ¿Cuántos alumnos? 1º. ___ 2º ___ 3º ___

¿En la localidad existen otro tipo de secundarias?

Federal () Estatal () Técnica () Otro ()

¿Cuál?

¿Su opinión con respecto al servicio de Telesecundaria mejoró una vez que se inició el Servicio, o su interés disminuyó? _____

¿Por qué? _____

¿Cuál es la actitud de los padres respecto a la Telesecundaria? _____

¿Se ha vinculado la Telesecundaria a la comunidad con un proyecto productivo?

Granja integrada () Cooperativa de producción () otro ()

¿cuál?

¿Organiza la Telesecundaria actividades en las que participe la comunidad?

(Si) (No) ¿cuáles? _____

¿Con qué equipo cuenta la Telesecundaria para dar clases? _____

¿Cuentan con:

Guías de aprendizaje (Si) (No) Libros de conceptos básicos (Si) (No)

Otros materiales (Si) (No) ¿cuáles? _____

¿Qué problemas han tenido con la entrega de libros y materiales? _____

¿Cuentan con algún tipo de apoyo para el mantenimiento del equipo de la Telesecundaria? (Si) (No) ¿Cada cuándo?_____

¿Ha recibido la comunidad algún tipo de dotación para su biblioteca?_____

¿Los maestros han asistido a reuniones académicas regionales o nacionales?

(Si) (No) ¿Cuántas veces?_____ ¿Cuántos maestros?_____

¿Han tenido que suspender el servicio de Telesecundaria por:

➤ Falta de equipo (Si) (No) ¿Cuántas veces?_____ ¿Cuánto tiempo?_____

➤ Falta de materiales (Si) (No) ¿Cuántas veces?_____ ¿Cuánto tiempo?_____

➤ Equipo descompuesto (Si) (No) ¿Cuántas veces?_____ ¿Cuánto tiempo?_____

➤ Falta de maestros (Si) (No) ¿Cuántas veces?_____ ¿Cuánto tiempo?_____

➤ Alguna otra razón (Si) (No) ¿Cuántas veces?_____ ¿Cuánto tiempo?_____

➤

¿Han recibido la visita de algún asesor o supervisor, para mejorar el servicio de Telesecundaria?

(Si) (No) ¿hace cuánto tiempo?_____

¿Ha contribuido la instalación de la Telesecundaria al mejoramiento de la comunidad?

(Si) (No) ¿de qué manera?_____

¿Cuáles son los motivos por lo que los maestros de la Telesecundaria han desertado?_____

Anexo 8c**CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES DE TELESECUNDARIA**

NOMBRE: _____ EDAD: _____ SEXO: Hombre Mujer
 LOCALIDAD _____ MUNICIPIO _____
 GRADO: 1º 2º 3º Lengua Indígena que
 hablas: _____

¿Trabajas? En el campo ayudando a mis papas () en el campo y me paga otra
 persona ()

En casa ayudando al quehacer () otra

¿De que hora a que hora trabajas? _____

¿Cursaste la primaria: en tu pueblo () en otro pueblo ()

¿en cual? _____

Empezaste tu primaria en 19____ y la terminaste en 19____.

¿Qué lenguas indígenas se hablaban en tu primaria?

¿Tus clases eran en: español () lengua indígena() en los dos ()

¿Cuándo iniciaste la telesecundaria? 19____.

¿Vives en la comunidad donde estudias? Si No

¿Cómo te vas a la telesecundaria? _____ ¿Cuánto tiempo
 haces? _____

¿Tu maestro – asesor a qué grupos atiende? 1º 2º 3º

¿En tu salón de clases cuantos estudiantes son? _____

Entiendes las clases de la televisión:

Siempre () casi siempre () a veces () casi nunca () nunca ()

Cuándo no entiendes preguntas a:

Tus papás () tu maestro () tus compañeros () nadie ()

El maestro te traduce el programa de televisión a tu lengua:

Siempre () casi siempre () a veces () casi nunca () nunca ()

¿Qué materias son más difíciles para ti? _____

¿Porqué? _____

¿Tienes tus guías de aprendizaje? Si No

¿Tienes los libros de conceptos básicos? Si No

¿Cuales no? _____

¿Utilizas estos materiales para leerlos en casa? Si No

¿cada cuando los lees? _____

En tu telesecundaria dan cursos de:

*Regularización Si No *Nivelación Si No

¿Qué haces en el salón de clases cuando tienes asesoría? _____

¿Te piden en la escuela que hagas trabajos con tus compañeros? Si No

¿Cómo prefieres trabajar? Solo () en equipo ()

¿Qué lecturas hiciste la semana pasada? _____

¿Qué días hiciste esas lecturas? _____

A qué hora: _____ en dónde? _____

¿Además de la telesecundaria en tu comunidad hay secundaria:

Federal () estatal () técnica() otra () ¿cuál?

¿Qué cambios te gustaría que se hicieran en la telesecundaria? _____

El español o castellano

Lo hablas: mal () regular () bien () muy bien ()

Lo lees mal () regular () bien () muy bien ()

Lo escribes mal () regular () bien () muy bien ()

¿Cómo podrías mejorarlo? _____

¿Te gustaría que tus clases fueran en lengua indígena? Si No

¿Por qué? _____

¿Consideras que la telesecundaria ha ayudado a mejorar la comunidad? Si No

¿Por qué? _____

¿Qué otros programas ven que no sean las clases de la telesecundaria? _____

¿Además de los estudiantes que otras personas los ven? _____

¿La telesecundaria ayuda a mejorar tu vida personal? Si No

¿Por qué? _____

¿Qué cambios te gustaría que se dieran en tu comunidad? _____

¿Cómo crees que se podrían lograr esos cambios? _____

¿Junto con tu maestro realizan actividades para mejorar tu comunidad? Si No

¿Cuáles? _____

¿Qué piensas hacer cuando termines la telesecundaria? _____

Anexo 9:

**CUESTIONARIO A ESTUDIANTES DE 3º, EN TELESECUNDARIA
EN LLANO DE AGUA**

Nombre: _____ edad _____ sexo _____

Lugar de nacimiento: _____

Vives en la comunidad donde estudias Si No ¿en dónde? _____

¿Con quién vives?-----

¿A qué se dedica tu papá? _____

¿A qué se dedica tu mamá? _____

¿Qué estudios tiene tu papá? _____

¿Qué estudios tiene tu mamá? _____

¿Ha desempeñado tu papá algún cargo en la comunidad? Si No

¿Qué tipo de cargo? _____

¿Por cuánto tiempo? _____

¿Alguien más de tu familia ha desempeñado algún cargo? _____

(especifica quién y qué tipo de cargo, así como el tiempo que estuvo en este cargo)

¿Tu familia tiene algún tipo de negocio? _____

¿Qué tipo de negocio? _____

¿Aparte del español, qué otra lengua hablas? _____

¿Con quién hablas esa otra lengua? Mamá Papá Abuelos maternos
Abuelos paternos hermanos amigos vecinos

¿En dónde hablas esta otra lengua? _____

¿Cuándo la hablas? _____

¿Cuándo iniciaste la telesecundaria? _____

¿Te hubiera gustado ir a otro tipo de escuela? Si No ¿cuál? _____

¿Por qué? _____

¿Por qué estudiaste la telesecundaria? _____

¿Cómo te imaginabas la telesecundaria antes de empezar a estudiarla? _____

¿Qué piensas ahora de ella? _____

¿Qué opinas de los libros de Conceptos Básicos? _____

¿Qué opinas de las Guías de Aprendizaje? _____

¿Qué fue lo más importante que aprendiste en la telesecundaria? _____

¿Te enseñaron todo lo que tu esperabas aprender? _____

¿Qué no te enseñaron y te hubiera gustado aprender? _____

¿Qué fue lo que más te gustó de la telesecundaria? _____

¿Y, lo que menos te gustó? _____

¿Te costó trabajo terminar la telesecundaria? Si No ¿Por qué? _____

¿Si fueras maestro de telesecundaria, qué les aconsejarías a tus alumnos? _____

¿Si fueras el Director, qué te gustaría cambiar? _____

¿Qué piensas hacer ahora que termines la telesecundaria? _____

¿Si vas a estudiar, qué piensas estudiar? _____

¿En dónde piensas estudiar? _____

¿En dónde piensas estudiar? _____

¿Por qué quieres estudiar ahí? _____

¿Para que piensas estudiar? _____

¿Cuándo iniciaste la telesecundaria, pensabas lo mismo? Si No

¿Por qué? _____

¿Quién pagaría tus estudios, en caso de seguir estudiando? _____

¿Si piensas trabajar, en dónde vas a trabajar? _____

¿De qué te gustaría trabajar? _____

¿De qué crees que podrías trabajar? _____

¿Cuánto piensas que podrías ganar? _____

¿Cuánto te gustaría ganar? _____

¿Para qué quieres trabajar? _____

¿Qué harás con el dinero que ganes? _____

¿Para que te sirvió estudiar la telesecundaria? _____

GRACIAS POR TUS RESPUESTAS

Anexo 10**Guía de entrevista a padres de familia en Llano de Agua:**

Nombre:

Ocupación:

Lugar de origen:

Lengua que habla:

Integrantes de la familia:

No. De hijos o hijas en la telesecundaria:

¿Cuál es su opinión con respecto a la telesecundaria?

¿Desea que su hijo(a) siga estudiando?

¿A dónde le gustaría que siguiera estudiando?

¿Cuenta(n) su hijo(s) con algún tipo de beca?

Anexo 11

**CUESTIONARIO MAESTROS
LLANO DE AGUA, SANTA MARIA LA ASUNCIÓN, OAXACA**

NOMBRE:

LUGAR DE NACIMIENTO:

LENGUAS QUE HABLA:

ANTIGÜEDAD EN EL SUBSISTEMA DE TELESECUNDARIA:

FORMACIÓN GENERAL:

Primaria: fecha: escuela y lugar:

Secundaria: fecha: escuela y lugar:

Preparatoria: fecha: escuela y lugar:

Normal: fecha: escuela y lugar:

Licenciatura fecha: escuela y lugar:

Otros estudios: fechas: escuelas y lugares:

TRAYECTORIA ACADÉMICA

| Puesto desempeñado | Lugar | Tiempo en el puesto | Motivo por el cual dejó el puesto |
|--------------------|-------|---------------------|-----------------------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

¿Cómo describirías a tus estudiantes de Llano de Agua?

¿Por qué?

¿Cómo describirías a los habitantes de Llano de Agua?

¿Por qué?

¿Qué te gustaría que se cambiara en el subsistema de telesecundaria?

Anexo 12: Datos de los docentes de la telesecundaria en Llano de Agua.

| PERSONAL DOCENTE TELESECUNDARIA LLANO DE AGUA | | | | | |
|---|-----------------------------|---|--|---|--|
| (Trayectoria académica) | | | | | |
| NOMBRE | Antigüedad en el subsistema | Puestos desempeñados | Localidad | Tiempo en el puesto | Motivo por el cual dejo el puesto |
| Jovita Becerra Martínez | Un año y medio | Maestro frente a grupo. Antes de Llano estuvo en Jefatura | Llano de Agua y Zona 26 Teotitlán | Un año en Llano y 6 meses en Teotitlán | Rol de cambio en Neopalera, primer y actualmente está en espera de un nuevo cambio. |
| María García Tzompa | 9 años | Maestra frente a grupo Directora,comisionada y maestra frente al grupo Maestra frente al grupo | Río Sapo, S.M. Chilchotla El Camarón, Huatepec Llano de Agua | 1994-1995 1995-2001 2001 a la fecha | La lejanía (Caminaba más de 4 horas para salir de la comunidad) Problemas personales y deseos de cambiar la rutina |
| Sabina Gaspar Aguilar | 16 años | Maestra frente a grupo Maestra frente a grupo | Sta. Ma. Chilchotla Llano de Agua | 1987-1989 1990 a la fecha | Cambio de localidad por incapacidad |
| Luz Ma. González Escalona | 4 años | Maestra frente al grupo | Puebla, Puebla Permuta Edo. Oaxaca (zona de Cuicatlán) Llano de Agua | 1998 1999-2001 2002-2003 | Situaciones familiares Actualmente espera su cambio a otra comunidad |
| Ricardo López Mora | 2 años | Maestro frente a grupo | Pinotepa Nacional Llano de Agua Pozo de Águila, Mnpio de San José Tenango | 2001-2002 Octubre 2002 a enero 2003 | La convenía estar cerca de su región (esposa e hijos) Reacomodo por escalafón |
| José Antonio Orozco Sánchez | 15 años | Personal de apoyo (de ahí, y con los estudios que tenía logró clave docente) Maestro frente al grupo Maestro frente al grupo Maestro frente al grupo | Sta. María Chilchotla Llano de Agua (provisionalmente) El Camarón (formar escuela de nueva creación) caminaba 1.30 para llegar Llano de Agua | 1988-1989 1 año y medio 1999 a la fecha | Le dieron plaza con cambio de actividad y había otras personas que tenían más derecho de estar en la comunidad Reubicación por escalafón Solicita cambio (Su esposa vivían en Llano de Agua) |

Anexo 13 Programa de la licenciatura en Secundaria. Especialidad en Telesecundaria:

| Licenciatura de Educación Secundaria | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|----------------|---|----------------|--|----------------|---|---------------------------------------|---|---|--|---|---|----------------|--|--|--|--|--|--|--|--|---------------------|--|--|---|--|---|--|---------------------------------------|
| Mapa curricular | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Especialidad en Telesecundaria | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Primer semestre | Horas/ Crédito | Segundo semestre | Horas/ Crédito | Tercer semestre | Horas/ Crédito | Cuarto semestre | Horas/ Crédito | Quinto semestre | Horas/ Crédito | Sexto semestre | Horas/ Crédito | Séptimo semestre | Horas/ Crédito | Octavo semestre | Horas/ Crédito | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano | 4/7.0 | La educación en el desarrollo histórico de México I | 4/7.0 | La educación en el desarrollo histórico de México II | 4/7.0 | Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I | 4/7.0 | Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II | 4/7.0 | Asesoría y tutoría: recursos de apoyo al estudio | 4/7.0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Estrategias para el estudio y la comunicación I | 6/10.5 | Estrategias para el estudio y la comunicación II | 4/7.0 | La enseñanza del español I | 4/7.0 | La enseñanza del español II | 4/7.0 | La enseñanza de la biología | 4/7.0 | La enseñanza de la física y de la química | 4/7.0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Problemas y políticas de la educación básica | 6/10.5 | Introducción a la enseñanza en Telesecundaria | 4/7.0 | La enseñanza de las matemáticas I | 4/7.0 | La enseñanza de las matemáticas II | 4/7.0 | La enseñanza de la historia | 4/7.0 | La enseñanza de la geografía | 4/7.0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Propósitos y políticas de la educación básica I (Primaria) | 4/7.0 | La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas I | 4/7.0 | La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas II | 4/7.0 | El uso de los medios en la enseñanza | 4/7.0 | La formación cívica y ética | 4/7.0 | Estrategias y recursos para la enseñanza del inglés | 4/7.0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Desarrollo de los adolescentes I. Aspectos generales C | 6/10.5 | Propósitos y contenidos de la educación básica II (Secundaria) | 4/7.0 | La expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza y de aprendizaje | 4/7.0 | Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje | 4/7.0 | Opción I | 4/7.0 | Opcional II | 4/7.0 | Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I | 6/10.5 | Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente II | 6/10.5 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Escuela y contexto social | 6/10.5 | Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y Sexualidad | 6/10.5 | Desarrollo de los adolescentes III. Identidad y relaciones sociales | 6/10.5 | Desarrollo de los adolescentes IV. Procesos cognitivos | 6/10.5 | Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo | 6/10.5 | Gestión escolar | 6/10.5 | Trabajo docente I | 26/45.5 | Trabajo docente II | 26/45.5 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Horas/semanas | 32 | Observación del proceso escolar | 6/10.5 | Observaciones y práctica docente I | 6/10.5 | Observación y práctica docente II | 6/10.5 | Observación y práctica docente III | 6/10.5 | Observación y práctica docente IV | 6/10.5 | | 32 | | 32 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Área de Actividad</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A</td> <td>Actividades principales escolarizadas</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>Actividades de acercamiento a la práctica escolar</td> </tr> <tr> <td>C</td> <td>Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo</td> </tr> </tbody> </table> | | | | | | Área de Actividad | | A | Actividades principales escolarizadas | B | Actividades de acercamiento a la práctica escolar | C | Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo | <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Campos de formación</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>Formación general para educación básica</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Formación común para todas las especialidades de secundaria</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Formación específica por especialidad</td> </tr> </tbody> </table> | | | | | | | | | | Campos de formación | | | Formación general para educación básica | | Formación común para todas las especialidades de secundaria | | Formación específica por especialidad |
| Área de Actividad | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| A | Actividades principales escolarizadas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| B | Actividades de acercamiento a la práctica escolar | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| C | Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Campos de formación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Formación general para educación básica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Formación común para todas las especialidades de secundaria | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Formación específica por especialidad | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Anexo 14:**Diplomado técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación**

(Julio de 1999).

Este diplomado se propone transformar la investigación, de lo que pudiera ser un proceso meramente burocrático y administrativo, a un proceso de reflexión y creatividad.

Busca abrir el abanico de opciones técnico-metodológicas para brindar mayores posibilidades de flexibilidad desde distintas configuraciones, desde distintas explicaciones posibles del universo que observamos.

Asimismo, busca propiciar redes horizontales de relación y organización para llegar a una cultura de investigación concebida como actividad colectiva, reflexiva y dialógica.

En la propuesta técnico-metodológica hecha por este diplomado, vimos que se presentan distintos paquetes técnicos que pertenecen a distintas familias.

Estas familias se derivan de las tres dimensiones de organización que existen sobre lo social: lo que corresponde a la sociedad, a la cultura y a la ecología. Para cada una de estas dimensiones existen distintos niveles de complejidad, que nos permitirán ir ubicando nuestros objetos particulares de observación y configuración reflexiva.

Así tenemos que el paquete tecnológico de la familia uno, referido a la sociedad, nos presenta técnicas denominadas de superficie, que nos proporcionarán una idea general del universo que observamos. A esta familia pertenecen la encuesta, el análisis de contenido y la etnografía.

La familia dos, en la dimensión de la cultura, nos permite adentrarnos a la relación de lo que observamos en superficie con lo estructural, a esta familia pertenecen las técnicas de sesiones de grupo, análisis semántico basado en la imagen (SABIH o etnometodología), historia oral y de vida y la entrevista a profundidad. Su característica principal es que van dirigidas a propiciar la producción de discurso.

El tercer paquete, o familia tres, se ubica en la dimensión de lo ecológico. A

él pertenecen la técnica de encuentro o psicodrama y la investigación-acción. A través de este paquete se busca llegar a la relación de relaciones; cómo vamos de lo superficial a lo estructural y qué relación tiene con otros universos que observamos.

El trabajo de este paquete es a profundidad y busca, a través de la interacción, modificar y/o transformar el fenómeno social que se estudia. Aquí no solo se observa sino se interactúa sobre la problemática social.

También se vieron los paquetes llamados transtecnológicos, denominados así porque se consideran útiles para las tres familias tecnológicas: el análisis del discurso y la heurística, así como la informática y el Internet. Estos dos últimos, al igual que la heurística persiguen buscar y/o comunicar información aunque la informática se considera específicamente como la construcción de un lenguaje para procesar datos, esta herramienta, junto con la heurística, propician abrir el abanico de posibilidades de interpretaciones y construcción de configuraciones en tiempos que de otra manera nos llevarían meses, y nos permiten, en cambio, tenerla en unos cuantos días.

A través de las distintas propuestas planteadas por el diplomado, he configurado el siguiente programa de investigación.

Programa de investigación

Tener la posibilidad de nombrar con mayor precisión aquello que nos interesa, es acercarse a su explicación. El ejercicio de reflexión de implicó el asistir a este diplomado e ir intentando aplicar al trabajo cotidiano la serie de propuestas que se nos iban presentando, llevó a nombrar de distinta manera lo que hasta ahora ha sido mi inquietud principal: la educación media básica.

En este sentido, puedo hablar de que existe para mi un Programa de Investigación denominado La educación media básica en México.

A partir de este programa puedo nombrar varios proyectos de investigación que me permiten ir configurando nuevas rutas de acceso a ese universo.

Este programa se inicio hace diez años, con un proyecto sobre los contenidos sociales en la educación secundaria, mismo que nos llevó a acercarnos a la evolución que este nivel educativo ha tenido, así como los

objetivos que persigue la Secretaría de Educación Pública en la formación de los jóvenes.

Posteriormente este trabajo se transformó en el interés por indagar cómo se construye el sujeto educativo en el aula, lo que me llevó a acercarme a la etnografía en el aula. A la fecha, aunque es un trabajo concluido, no se ha podido concretar en una titulación, pero, dicho sea de paso la presentación del análisis del discurso que se hizo en el diplomado me dejó en claro las implicaciones y complejidad de un análisis del discurso que yo pretendía incluir en el trabajo en el aula, relacionado con los libros de texto utilizados en esa misma aula, pero que actualmente he separado de este proyecto y pretendo retomarlo a futuro como proyecto independiente.

Otro proyecto que se ha venido desarrollando a la par dentro de este programa fue el de la permanencia de la lengua indígena en el Estado de Oaxaca, dentro del cual se participó con la idea de ver qué tanto la educación bilingüe-bicultural se estaba llevando a cabo y permitía o impedía la permanencia de la lengua indígena. Esta investigación se llevó a cabo durante tres temporadas de trabajo de campo, precedida por el envío de un cuestionario al nivel de todo el Estado de Oaxaca.

Como Resultado de estas averiguaciones y el trabajo de campo, surgió la inquietud de abrir un nuevo proyecto relacionado con la Tele secundaria.

El proyecto de telesecundaria

Esta opción educativa surge en 1966 en su etapa experimental, y en enero de 1968 se abre a 8 entidades federativas, entre ellas el Estado Oaxaca. A partir de 1982 su expansión ha sido exorbitante, pues se considera que ha crecido en un 192.5% (1995).

De 6569 alumnos que tenía en 1968 para 1996 contaba con 686,360 alumnos; de 304 escuelas en 1968 para 1996 contaba con 11,768 escuelas.

Conforme al diagnóstico presentado por la Unidad de Telesecundaria de la Coordinación General para la Modernización administrativa de la Educación, dependiente de la Secretaría de Educación Pública se considera que:

“Actualmente, la Tele secundaria, como parte de la educación básica,

proporciona educación secundaria preferentemente a hijos de campesinos de comunidades pequeñas de menos de 2,500 habitantes”.

“La rápida expansión del servicio en sí loable adquiere mayor significación por el hecho de que el 90% de las 11,788 escuelas están en el medio rural y, por tanto, atienden a una población de extracción campesina e indígena, que por los medios convencionales, difícilmente tendría acceso a la educación secundaria”.

Entre los objetivos que se plantea esta modalidad educativa se encuentran:

1. 1. “Ofrecer a la población demandante un servicio educativo con el apoyo de los medios electrónicos de comunicación social”.
2. “Atender la demanda de educación secundaria en las zonas rurales, en donde por razones geográficas y económicas no es posible el establecimiento de escuelas secundarias generales y técnicas, y coadyuvar a atender la demanda en zonas urbanas”.
3. Vincular la escuela Tele secundaria con la comunidad, a través de actividades productivas, socioculturales, deportivas y de desarrollo comunitario”.

La generalización y proliferación de la Tele secundaria como opción educativa, sobre todo en el ámbito rural, nos lleva a interesarnos en qué tanto esta opción representa a esta modalidad verdaderamente una alternativa para la educación indígena en lo particular, puesto que de entrada es un programa general para todo tipo de poblaciones.

Se sabe también que esta generalización, los mismos planes y programas, para todos, ya fue cuestionada desde hace casi tres décadas en lo que se refería a los programas y libros de texto al nivel de la primaria, porque se plantean una visión única de la realidad y a partir de una particular clase social, en la que por lo regular la población rural o no existe o aparece devaluada ante una cultura urbana.

En un primer contacto con la Tele secundaria en el ámbito de las comunidades indígenas, en las zonas náhuatl y mazateca del norte de Oaxaca, se detectaron los siguientes problemas durante los trabajos de campo realizados en 1996 y 1997:

- insuficiente castellanización de los alumnos.
- maestros que no hablan la lengua indígena del lugar donde trabajan.

- ausencia o insuficiencia de los materiales didácticos necesarios.
- magisterio en difíciles condiciones laborales.
- rechazo a esta propuesta educativa por considerarla inadecuada para satisfacer sus necesidades, ya que preferirían una secundaria técnica.
- algunos miembros de la comunidad la consideran como educación de “a mentiritas”.

Detectados estos problemas, consideramos necesario ver que tan generalizados estaban en las zonas de estudio, así que se envió un cuestionario a 43 Tele secundarias ubicadas en estas zonas.

Nuestras preguntas iban dirigidas a saber que tan frecuentes eran los problemas ya detectados, a saber si su funcionamiento era constante, si tenían problemas de mantenimiento en el equipo, si se cumplían los objetivos de comunicación con la comunidad y desarrollo de actividades sociales, culturales y productivas.

Hubo dos grandes problemas con el cuestionario enviado: el primero, que de los cuestionarios enviados, solo obtuvimos respuesta de una tercera parte de las Tele secundarias. Otro problema que llamó mucho nuestra atención, fue el que al parecer los problemas de castellanización, rechazo al sistema u opción educativa y condiciones laborales del magisterio no parecen existir, sin embargo, se detectaron algunas contradicciones entre lo manifestado por autoridades y algunos maestros y lo expuesto por los estudiantes.

Se tuvo la oportunidad de revisar el cuestionario en el módulo relativo a la encuesta y Heriberto López señaló algunos inconvenientes del mismo, como fue el meter en una misma pregunta otra y no saber sobre cuál de ellas se hacía la respuesta. Se considera que la muestra estuvo bien calculada conforme a lo aprendido en este módulo. Sin embargo, se contempla la posibilidad de ampliar el estudio y se cree que a través de lo aprendido en el módulo se puede mejorar bastante.

Se espera aplicar la técnica de Sesiones de Grupo en una próxima salida de trabajo de campo, pues las respuestas del cuestionario no parecen coincidir con los problemas detectados. En lo general, se percibía descontento con la modalidad educativa, que no se reflejó en las respuestas al cuestionario, pero

que consideramos podrán aflorar una técnica como la propuesta por los grupos de discusión o sesiones de grupo, donde la gente pueda externar con mayor libertad sus opiniones al respecto. Propiciada por el moderador y los detonadores adecuados. No se buscarán los puntos de consenso, sino la producción de discurso en el sentido que los participantes lo externen.

Esta técnica será complementada con entrevistas a profundidad a maestros que han estado trabajando en esta modalidad 15 o 20 años, detectados en los cuestionarios.

No obstante el avance que se tiene en este proyecto, se considera pertinente retomar como un proyecto aparte, pero dentro del mismo programa la investigación sobre la Secundaria “Tatutsí Maxacuaxí” de la comunidad Huichol de San Andrés Cohamiata, en San Miguel Huaistita, Jal.

En esta comunidad no se aceptó la implantación de la Tele secundaria y se ha desarrollado, a partir de sus necesidades y perspectiva, una secundaria indígena.