



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN

***SER DOCENTE EN EL ALTO MEZQUITAL, HGO:
EL MAESTRO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL
BILINGÜE, SUS SABERES Y PRÁCTICAS.
EL PAPEL DE LA PEDAGOGÍA EN LA CONSTRUCCIÓN DE
ALTERNATIVAS DE FORMACIÓN DOCENTE.***

TÉSIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA
GABRIEL VEGA TORRES

ASESOR: MICAELA GONZÁLEZ DELGADO



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGOSTO DE 2011

AGRADECIMIENTOS

A Dios, porque en su infinita misericordia me ha permitido llegar a este momento.

A mi esposa Anna y mis hijos Rebeca y Leonardo, porque ser la razón de mi existencia.

A mis padres y hermanos, por su apoyo y amor incondicional.

A la familia Mirada Solórzano, por mostrarme que la palabra familia es más que guardar un lazo sanguíneo.

A las comunidades y habitantes del Valle del Mezquital, por ayudar a encontrarme a mi mismo a través de ellos.

A mi asesora Micaela, por alimentar mi hambre de explorar nuevos horizontes profesionales.

A mis profesores, que durante mis estudios se esforzaron por hacer de mí un profesional de la educación

A mis compañeros universitarios, por compartirme sus saberes en mí intento de ser menos incompleto.

Gabriel Vega

Agosto de 2011

INDICE

	Pág.
I. Introducción General	8
II. Construcción del objeto de estudio	10
III. Los saberes socialmente productivos como herramienta metodológica en el contexto actual de la pedagogía.	117
IV. Referentes teóricos.	26
Capítulo 1. La educación indígena intercultural bilingüe y su relevancia en el contexto de la globalización.	32
1.1 Educación, interculturalidad y cultura en el debate actual.	33
1.2 La educación indígena intercultural bilingüe en América Latina.	38
1.3 la educación indígena intercultural en la educación básica en México.	44
Capítulo 2. La educación indígena intercultural bilingüe en el Valle del Mezquital, Estado de Hidalgo.	51
2.1 El Programa Interdisciplinario contra la Desertificación en el Alto Mezquital	53
2.2 El uso de la lengua materna como medio para la autoafirmación cultural: la lengua Hñähñu	59
2.2.1 La comunidad de La Palma.	72
2.2.2 La comunidad del Dexthí.	77
2.2.3 La comunidad de Usthejé.	83
2.3 La formación del maestro indígena de las comunidades de La Palma, Dexthí y Usthejé.	90
Capítulo 3. El maestro de educación intercultural bilingüe y su visión del fenómeno educativo en el Alto Mezquital.	98
3.1 La historia de vida como instrumento de registro y memoria colectiva.	101
3.2 Los docentes indígenas Hñähñu: Historias de vida que cruzan el Valle del Mezquital.	104

3.3 Los docentes de las comunidades de La Palma, Dexthí y Usthejé.	110
3.4 Responsabilidad social de la pedagogía frente al problema de la formación docente.	119
3.4.1 La pedagogía y las exigencias que plantean las nuevas prácticas emergentes en atención a la diversidad y la interculturalidad.	123
3.4.2 la pedagogía ante el problema de la formación docente indígena intercultural.	129
Capítulo 4. Resignificación del docente indígena en las comunidades de La Palma, Dexthí y Usthejé.	136
4.1 Horizontes pedagógicos: El saber de los maestros y su valor para la formación docente.	140
4.2 Los docentes como promotores de saberes socialmente productivos.	147
4.3 El maestro de educación intercultural bilingüe como sujeto activo y conciencia crítica de su comunidad.	153
Conclusiones.	162
Fuentes consultadas	167
Anexos	173

INDICE DE TABLAS, MAPAS Y GRÁFICOS.

	Pág.
Tabla 1 Paradigmas de la educación indígena escolarizada en América Latina.	38
Tabla 2 Discusiones en torno a la diversidad lingüística mexicana	62
Mapa 1 Ixmiquilpan y sus comunidades	69
Fotografía 1 La comunidad de La Palma	71
Fotografía 2 La comunidad de El Dexthí	76
Fotografía 3 Camino a Usthejé	82
Fotografía 4 Acarreo de agua en Usthejé desde las barrancas.	84

Objetivo General

Valorar la figura del maestro de educación intercultural bilingüe como un sujeto activo y conciencia crítica de su grupo social, capaz de valorar y operar cambios eficaces que impliquen el desarrollo de las capacidades y habilidades que requiere la sociedad global, los alumnos, así como también los miembros de su comunidad sin olvidar los elementos que le confieren identidad.

I

INTRODUCCIÓN GENERAL

I. INTRODUCCIÓN GENERAL

Hablar de formación docente es hablar de la necesidad y el derecho que tienen los profesionales de la educación de actualizar sus conocimientos y aumentar su capital cultural frente a las exigencias que plantea la sociedad global actual. Es reconocer en el otro la capacidad de aprender y aprehender la visión de mundo que se construye y reconstruye cotidianamente en las ciencias.

Las ciencias de la educación particularmente tienen la exigencia de mantenerse en constante renovación, pues su desarrollo es directamente proporcional al desarrollo del hombre y, por lo tanto, no pueden rezagarse en el avance científico y tecnológico y la consiguiente transmisión del nuevo conocimiento a los sujetos cognoscentes.

El área de la formación profesional es un espacio que ha sido abordado por distintas disciplinas, a saber, la psicología, la sociología, el trabajo social, la pedagogía, entre las más importantes. Cada una aborda el objeto de estudio desde su particular campo científico, utilizando sus instrumentos de investigación y hablando con su propia jerga; sin embargo, es deber de la pedagogía (por su carácter de ciencia encargada específicamente de construir alternativas en el proceso enseñanza-aprendizaje), tratar este problema poniendo énfasis en la construcción de nuevo cuerpo teórico que sea aplicado en las necesidades cotidianas del campo laboral en general y del campo educativo en particular.

Ahora, si bien existe la necesidad por parte de la pedagogía de innovar en el terreno de la capacitación y la actualización docente, ésta ha sido pensada en su origen para aplicarse a poblaciones urbanas por ser las de mayor número e importancia en el aspecto económico y político de un país, olvidándose de los grupos minoritarios, y en este caso nos remitiremos a las poblaciones indígenas en México, especialmente a las comunidades Hñähñu (otomíes) del Valle del Mezquital, Hidalgo.

Para la mayoría de la población mexicana, el nacer perteneciendo a un grupo indígena es un signo de atraso e ignorancia, de costumbres viejas y sin sentido. Nacer miembro de un pueblo originario, en ocasiones es considerado una desventaja más que un privilegio para los miembros de estos grupos.

Aunque sus voces casi nunca se escuchan, la realidad está presente y se palpa cuando observamos los niveles de pobreza, los índices de analfabetismo, la falta de servicios básicos, el desempleo que orilla a sus poblaciones a buscar su sustento en el extranjero (principalmente en Estados Unidos), la discriminación que sufren por expresarse en su lengua materna, el casi nulo acceso a una justicia equitativa y la destrucción de su medio ambiente por intereses económicos privados que han corrompido a las instancias gubernamentales encargadas de evitarlo, entre otras situaciones.

Estos son sólo algunos ejemplos de la carga social que han tenido y aún tienen que soportar los grupos indígenas para integrarse a la vida moderna; es casi un requisito social olvidar su identidad y adoptar otra que no es la suya y que los obliga a desprenderse de su personalidad y de los elementos que la integran.

Es por lo anterior que la pedagogía como ciencia humanista y que pretende coadyuvar en la tarea de formar sujetos capaces de integrarse al mundo y transformarlo según sus necesidades, tiene la labor social de tomar lo más valiosos de los sujetos y reforzar esas conductas y conocimientos que han dado forma a los distintos grupos culturales indígenas y no indígenas.

II. Construcción del objeto de estudio

La investigación que desarrolle en este espacio, tiene la finalidad de que a través de ella pueda obtener el grado académico de licenciado en pedagogía, aunado a poder compartir las experiencias que obtuve en mi trabajo como profesional en

formación dentro de un contexto emergente en la pedagogía como es la educación indígena intercultural.

El campo profesional del pedagogo siempre se ha visto reducido a prácticas tradicionales como la docencia, principalmente motivados por la carencia de habilidades para la investigación, su poca capacidad para adaptarse al trabajo interdisciplinario y su falta de interés para abrirse a prácticas emergentes. De tal suerte que a pesar que el campo de acción de la pedagogía es amplio y que la constante transformación y demanda de la sociedad en el terreno educativo y formativo va en aumento, el pedagogo se inhabilita para prestar este servicio a causa de sus limitaciones teórico-prácticas.

El nivel de formación que se brinda dentro de las instituciones de nivel superior se adapta a las necesidades y exigencias de las grandes ciudades, esto es, los requerimientos de la población urbana. De tal suerte que se olvida que en las poblaciones rurales e indígenas existen también deficiencias que necesitan ser cubiertas; no solo aspectos de infraestructura y servicios básicos, sino también trabajo que implique el desarrollo de competencias, formas de organización, capacitación, trabajo comunitario, preservación de costumbres, tradiciones, valores, identidad y formas de expresión (principalmente las lenguas originales).

Para llevar a cabo tal encargo social es necesaria la intervención de distintas disciplinas de manera conjunta, es decir, interdisciplinaria, cada cual enfocada a su especialidad pero teniendo un objetivo en común o dicho de otro modo compartiendo un sujeto u objeto de intervención.

En este proceso la pedagogía no puede quedar excluida, ya que dentro de sus facultades esta organizar, planificar y desarrollar instrumentos que modifiquen el contexto social creando condiciones factibles para los fines y objetivos del proceso enseñanza –aprendizaje, asumiendo siempre el compromiso social y científico de

su quehacer pedagógico. Es precisamente en un ejercicio como el anterior en el que está fundamentado este trabajo.

La necesidad de abrir prácticas emergentes que coadyuven a transformar o ampliar el campo de acción del pedagogo me llevó a participar en un programa de investigación educativa en comunidades indígenas en el estado de Hidalgo. Esto comenzó primero dentro del programa de prácticas profesionales y después se expandió al servicio social dentro del programa: Investigación educativa para la detección de necesidades educativas en las comunidades de La Palma, Dexthí y Usthejé (Valle del Mezquital) desde el enfoque de educación ambiental y participación comunitaria comunidad La Palma - San Juanico.

La experiencia de mi trabajo de investigación pedagógica en el Valle del Mezquital se remite al periodo comprendido entre los años 2002 y 2004, y es en este lapso que comienzo junto con otros compañeros a descubrir que hay otros sujetos de los cuales la ciencia en general y la pedagogía en particular se han olvidado.

No pretendo caer en ese discurso romántico o paternalista hacia las comunidades indígenas, que lo único que logra es limitar o retardar el desarrollo de las capacidades de sus miembros, pero debo decir que durante ese tiempo advertí en mi persona un proceso de sensibilización y concientización en muchos aspectos, entre ellos, la necesidad que tiene la pedagogía de participar en programas de investigación y formación fuera de las ciudades, específicamente en comunidades indígenas, ya que se olvida que también en estos contextos se llevan a cabo fenómenos de enseñanza-aprendizaje.

También se debe mencionar que dentro del debate acerca del carácter científico de la pedagogía, se puede aportar construyendo cuerpo teórico propio que sea validado epistemológicamente y esto sólo puede lograrse saliendo a investigar al campo.

Por último y como eje principal de esta investigación educativa, resaltaré el papel del docente indígena como actor preponderante en la construcción de identidad y afirmación de valores dentro de su comunidad; ¿cuáles son los retos que plantea su profesión ante las exigencias de la cultura dominante?, ¿qué impacto en la población estudiantil tiene la constante migración a los Estados Unidos?, ¿qué cambios ideológicos en la población trae la adopción de nuevos hábitos?, ¿qué prestigio social tiene su labor frente a la comunidad?, etc. Estas y otras interrogantes son la que trataré de develar en este trabajo de investigación.

La labor del maestro de EIB se resalta entre las demás porque alrededor de la institución que él representa se mueven diversos elementos que le dan significación y representación a la comunidad, no sólo entre los mismos habitantes sino frente a las demás comunidades y las autoridades del Estado.

Es por esto que considero que la pedagogía tiene en este tipo de investigaciones un vasto campo fértil para acrecentar su cuerpo teórico y su propia jerga, a fin de precisar definitivamente su estatus científico.

Resulta preocupante y paradójico que en un país como México, con una vasta riqueza cultural representada por sus grupos originarios los cuales han aportado para la construcción de la nación mexicana sus conocimientos ancestrales y una cosmovisión particular de la vida en sí, y donde 6.7% de la población total habla alguna lengua originaria y de ésta el 87% es bilingüe (INEGI, 2005) únicamente se destaque de ellos su aspecto folclórico o curioso cayendo en muchas ocasiones en lo humillante y discriminatorio.

El ejercicio profesional que llevan a cabo los docentes indígenas no queda exento de limitaciones en cuanto a su desarrollo, pues la capacitación y actualización que reciben está diseñada para poblaciones mestizas y por economía es más factible que los grupos minoritarios se adapten a la ideología y costumbres del grupo dominante que viceversa. Como consecuencia de esto, los intereses de la

capacitación y formación se homogenizan y las identidades se pierden incluyendo a todos dentro de la misma estructura.

Es cierto que el maestro de educación intercultural bilingüe (EIB) debe como requisito profesional actualizarse, más cuando los contenidos no satisfacen sus necesidades o no pueden aplicarse a su realidad, estos pierden validez por el hecho de que no le plantean una alternativa a sus exigencias inmediatas de desarrollo profesional, y por lo tanto no puede ofrecer un mejor servicio a sus alumnos ni a su comunidad. Frente a este problema la pedagogía tiene una gran responsabilidad que es la de emprender esfuerzos de formación para los docentes indígenas que sirven en comunidades frente a grupos multigrado, pero el esfuerzo no debe ser unilateral sino que debe compartirse con los mismos docentes para conocer necesidades reales además de unificar criterios y mecanismos de formación.

A pesar de que el gobierno mexicano ha emprendido esfuerzos por superar el rezago educativo aumentado la inversión en el sector, esto no ha sido suficiente para que aunado al incremento de recursos humanos y materiales, las políticas educativas avancen a la par de los insumos; un ejemplo claro es la mínima participación de los docentes en la gestión escolar lo que implica que el rumbo de las escuelas sea dirigido desde un escritorio por administrativos que tienen nulo contacto con la realidad escolar.

En un contexto como el actual, en el cual el docente lucha por su reconocimiento social, se debe poner a su disposición un nuevo cuerpo teórico que fundamente su razón de ser y legitime su rol como formador de seres humanos; recuperar su representatividad no únicamente en el aspecto de alzar su voz a través de los sindicatos, sino que se resignifique su experiencia y conocimiento académico y vivencial, pues éste bagaje contrario a lo que se piense, debe ser una herramienta que apoye su labor educativa, y al mismo tiempo, es conocimiento que se reproduce como capital cultural de un grupo social determinado.

Los objetivos que se traza el gobierno mexicano cada sexenio en el aspecto educativo es el de formar alumnos críticos e independientes, capaces de solucionar problemas inmediatos que se presentan en la vida diaria; sin embargo, estos objetivos se postergan de sexenio en sexenio por el hecho de que no se ha atacado uno de los orígenes del problema como lo es el de la formación docente.

El maestro de EIB debe ser sujeto de formación conservando la carga histórica (valores, tradiciones, prácticas, ritos, simbolismos, significados, etc.) que lo han identificado como parte de un grupo cultural definido, y a su vez debe de estar implícita dentro de esta formación una carga de “empoderamiento”, es decir la capacidad del hombre de ser sujeto de derechos sociales por parte del Estado y al mismo tiempo utilizar estos derechos para acceder a mejores condiciones de vida y de participación en la toma de decisiones.

En el contexto de la definición convencional, el empoderamiento debe consistir en introducir dentro del proceso de la toma de decisiones a las personas que se encuentran fuera del mismo. Ello pone un fuerte énfasis en el acceso a las estructuras políticas y a los procesos formalizados de toma de decisiones y, en el ámbito económico, en el acceso a los mercados y a los ingresos que les permitan participar en la toma de decisiones económicas. Todo ello remite a personas capaces de aprovechar al máximo las oportunidades que se les presentan sin o a pesar de las limitaciones de carácter estructural impuestas por el Estado. (Rowlands, 1997)

Tomando como referencia la definición anterior de Rowlands podemos decir que a pesar de las deficiencias estructurales y políticas que tenga el estado mexicano en materia educativa, el docente de EIB debe pugnar por hacer valer el derecho que tiene a la profesionalización de su quehacer, ya sea utilizando los medios que el Estado le ofrece o emprendiendo tareas independientes de formación auxiliado por universidades públicas o privadas, organizaciones no gubernamentales u

organismos internacionales que le puedan brindar los recursos que no encuentra en las instancias de gobierno. Estos esfuerzos autónomos de formación pueden redundar en una participación más activa de los docentes en la toma de decisiones al interior de sus centros de trabajo y con esto poder decidir los contenidos más convenientes de acuerdo al contexto en el que lleve a cabo su labor educativa y según el tipo de población que atienda.

Para el maestro indígena esto puede significar el poder aprovechar toda su experiencia tanto académica como de historia de vida y brindarla a sus alumnos como el fruto de una constante relación con su medio ambiente en la cual su lengua materna, costumbres, tradiciones, etcétera, juegan un papel determinante, y que éstos elementos también deben estar presentes en la vida de sus educandos confirmando su identidad.

La formación integral del docente indígena se manifestará en tres ámbitos distintos pero que al final confluyen en el mismo punto. El primero se refiere a la validación del conocimiento histórico y social que acumula el maestro como sujeto independiente y que a su vez se interrelaciona con su comunidad y la evolución que ésta ha sufrido a través de las generaciones; el segundo se expresa cuando el alumno ha comprendido por medio del diálogo con su maestro la importancia de ser parte de un grupo cultural con características únicas pero igual de valiosas que las de la población mestiza; el tercero se distingue en las propias familias que forman parte de la comunidad al fortalecerse los lazos de unión y participación para la consecución de objetivos comunes de cualquier índole robusteciendo el sentimiento de pertenencia; y finalmente este microproceso de formación permea en todas las áreas comunitarias desembocando en la sensibilización y concientización de todos sus miembros para llevar a cabo acciones que tiendan a conservar los elementos que brindan cohesión e identidad.

Más allá de pretender acrecentar el conocimiento académico del maestro en EIB con contenidos “civilizadores” que lo conviertan en una figura más parecida al

estándar del maestro de ciudad, se debe optar por un currículo formativo que se adapte a sus necesidades sin negarle una visión del mundo actual y a su vez que éste aproveche el bagaje cultural que posee el sujeto y potenciarlo al grado de volverlo a utilizar en la formación de las nuevas generaciones de maestros de EIB, asegurando por un lado el aumento en la calidad de los servicios educativos para las poblaciones originarias del país, otorgándoles las mismas oportunidades académicas que tienen la mayoría de los alumnos mestizos a los alumnos indígenas, y por otro lado, una autentica profesionalización de los cuerpos docentes que les permita acceder a nuevas áreas de desempeño fuera de sus espacios tradicionales de trabajo, incluyendo zonas que no sean precisamente de población indígena.

La importancia de esta investigación radicó en que a través de ella se intentó acceder a otros ámbitos de intervención profesional donde la pedagogía no ha tenido presencia y que resultan un campo fértil para la construcción de nuevo conocimiento que lleve a la solución de añejas problemáticas en el ámbito de la educación indígena. Considero que es necesario continuar fomentando la producción de investigaciones en este sentido para ampliar el alcance social de nuestra ciencia y llegar a otros sujetos que también se están educando. El beneficio resultará en modificar la percepción de la educación como un hecho urbano, llevándolo a otros contextos que puedan aportar nuevos conceptos o nuestra ciencia, además de configurar una nueva identidad del pedagogo ubicándolo en escenarios donde antes no era considerado y con esto replantear las expectativas que los estudiantes tienen acerca de la pedagogía.

III. Los saberes socialmente productivos como herramienta metodológica en el contexto actual de la pedagogía.

La pedagogía, como ciencia humanista, ha estado constantemente en un debate acerca de su validez epistemológica. Estos cuestionamientos que califican a la pedagogía como arte o disciplina científica se apoyan en el hecho de que la

pedagogía no tiene un sustento teórico ni metodológico propio sino que se auxilia del cuerpo teórico de otras disciplinas como la sociología, la psicología, la antropología, etcétera.

Haciendo referencia a los postulados positivistas según los cuales toda ciencia que pretenda poseer el status como tal, debe entregar resultados medibles y comprobables, equiparando a las llamadas ciencias exactas con las naturales y las sociales, la reflexión epistemológica pone en duda el carácter científico de las ciencias sociales en general y en particular el de la pedagogía con tal de cumplir con los criterios que exige la comunidad científica. Es por lo anterior que en tanto la pedagogía estructura su campo de acción, sus propios métodos y una jerga exclusiva, ha visto como otras ciencias sociales que tienen un corpus teórico definido y sus propias herramientas metodológicas han absorbido dentro de su campo el propio estudio del fenómeno educativo sin que éste sea su objeto de análisis particular pretendiendo encasillar al pedagogo como el práctico o técnico de la educación y a otras ciencias como las teóricas y las pensantes.

Contra estos argumentos la pedagogía en su esfuerzo permanente de acumulación de experiencias de investigación y de construcción de nuevo conocimiento va rompiendo los paradigmas positivistas además de aquellos que sesgan sus aportaciones a la ciencia educativa. Es importante que los pedagogos al interior de los centros de formación debatamos la importancia de construir ciencia pedagógica utilizando instrumentos y metodologías propias; esto con el fin de superar barreras epistemológicas confirmando el carácter científico de la pedagogía.

Para respaldar el anterior argumento, nos auxiliamos de una herramienta metodológica y epistemológica que parte de premisas pedagógicas y que a su vez nos ayudó a profundizar en las distintas áreas de la formación humana y las diferentes condiciones en que puede llevarse a cabo el proceso de formación del

hombre valorando y validando la carga histórica que ha heredado de sus antecesores y los saberes que acumula y transforma cotidianamente.

Es por ello que necesitamos un marco metodológico – conceptual que nos ayude a entender la importancia de los saberes que han hecho de la profesión de maestro un apostolado que forma conciencias, crea mundos y expectativas de futuro. Pero no me refiero únicamente al saber teórico, sino a los saberes que como gremio han acumulado y construido durante el tiempo y han pasado de generación en generación y que le dan sentido e identidad a su profesión; ese conocimiento que no se aprende en la aulas sino que se aprehende y reconstruye con la práctica y la realidad en la que se inserta el proceso educativo.

Esta investigación educativa tuvo la intención de valorar los saberes que llevaron a los maestros de EIB a sustentar durante mucho tiempo la cosmovisión, tradición, valores e identidad de sus comunidades y que con el tiempo el Estado ha olvidado tomar en cuenta para la formación profesional de los nuevos cuadros magisteriales con el argumento de considerar únicamente los contenidos académicos y científicos que se requieren en el mundo globalizado.

En este estudio tomamos como referencia la línea de investigación de los Saberes Socialmente Productivos (SSP). Este concepto nace en la Argentina en un grupo de trabajo denominado APPEAL (Alternativas Pedagógicas y Prospectivas en América Latina) cuyo interés es el de hacer una evaluación de la importancia que tienen aquellos saberes no necesariamente técnicos o teóricos (como la experiencia) en la actividad profesional de los trabajadores, que en nuestro caso será de los docentes indígenas.

Un primer intento de aproximación y siguiendo los argumentos de Puiggrós (2004) a la categoría de “saberes socialmente productivos” permite reconocerlos en aquellos saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su *habitus* y enriqueciendo el capital cultural

de la sociedad o la comunidad, a diferencia de los conocimientos redundantes, que sólo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural ya conocido por la sociedad.

Estos conocimientos que han sido retomados plantean la necesidad de impactar la formación profesional, es decir, darle un nuevo sentido a la relación educación-trabajo, de tal manera que se modifique el pensamiento que se tiene según el cual el trabajo se remite a mera acción y la educación a procesos intelectuales. Los SSP deben influir en la vida de las comunidades y dejar de beneficiar únicamente al sector productivo, se trata de devolver un poco del saber socialmente producido a quienes pertenece y con él construir nuevo entramado social o dicho de otra forma, tejido social.

Los SSP son aquellos que crean tejido social, ya sean patrimonio de una clase o de un sector social, cultural o productivo; conocimientos; capacidades; experiencias distribuidas ampliamente en la sociedad sirviendo al desarrollo del conjunto en un momento histórico determinado. Es decir, son producto de múltiples articulaciones entre diversos sectores involucrados en los procesos productivos materiales y/o simbólicos que conforman el tejido social (Dacuña, 2006).

Partiendo de esta concepción, diré que el docente indígena tiene la oportunidad de utilizar los saberes que ha adquirido en su comunidad para articularlo con nuevos conocimientos y abrir espacios para beneficiar a su grupo cultural, principalmente que tiendan a dignificar su identidad y propiciar cohesión social; una vez que se llegue a este punto podemos decir que el saber ha tendido nuevos andamios sobre los cuales los sujetos pueden recrear nuevas realidades y abrir oportunidades de desarrollo.

Es de mi interés enfatizar este aspecto en la realidad del maestro de educación intercultural bilingüe porque ante si se asoman horizontes nada halagüeños

propiciados por el voraz consumo capitalista que no solo devora recursos naturales y humanos, sino también identidades, transformando a los sujetos en una masa sin rostro que no tiene arraigo ni sentido de pertenencia y de esta manera arrebatándole lo que es suyo e integrarlo rápidamente a la maquinaria laboral.

La importancia de la valoración de los saberes en el trabajo y en la formación docente radica en que éstos se pueden aplicar a la labor pedagógica, sin pretender sustituir a la profesionalización constante que brinda el sistema educativo a través de los distintos talleres de formación o a la carrera magisterial, sino que estos sean integrados como conocimientos que el maestro utiliza no únicamente para facilitar su labor educativa sino como acciones sobre las cuales ha reflexionado y obtenido de ellas un producto que puede ser integrado al currículo.

Cabe decir que estos saberes no han sido solamente significados por el docente, sino que diversos actores de la comunidad (el campesino, el estudiante, el vendedor de pulque) encuentran en dichos saberes un punto de concordancia, a saber, que en ellos se identifican y cohesionan como miembros de un grupo indígena que produce conocimientos que al ponerlos en práctica le dan sentido a su vida en grupo y facilitan su desenvolvimiento. Cada uno de los actores le da un significado, validez y uso determinado a los saberes, acrecentando con ello su contenido y alcance para resolver diversas situaciones y originar nuevas prácticas.

Los SSP vienen a ser para la pedagogía una herramienta metodológica que permite abrir nuevos ámbitos de intervención pedagógica ya que explora una forma distinta de transmisión de los conocimientos en los centros de trabajo estimulando la confrontación de los contenidos académicos con las experiencias propias de cada docente, crea referentes y observa similitudes en las prácticas de otros maestros. Esta forma de intervención pedagógica resulta un desafío para el

sistema educativo, en la medida que implica un diálogo entre dos tipos de saberes y dos formas distintas de construcción de los mismos (Spinosa, 1996). Esta innovación en el ámbito de la formación en el trabajo es una invitación tanto al sistema educativo oficial como al sector industrial para abrirse a nuevas formas de elevar el rendimiento y la calidad en el desempeño de las actividades productivas.

La observación y el análisis de los SSP pueden llevar a la pedagogía a construir conceptos complejos y a desentramar las redes que se cruzan en la construcción y transmisión de los saberes del trabajo, a fin de ofrecer alternativas de profesionalización al interior de los cuerpos docentes que no consten de elementos ajenos a su contexto, sino que exploten la riqueza cultural particular y de grupo de los propios receptores de la formación.

Dentro de esta investigación, hay que resaltar que existe una articulación entre los SSP, la memoria histórica y el ser docente, Los tres elementos se entrelazan para darle sentido y sustento a la búsqueda y construcción de nuevas alternativas de formación profesional. Los SSP son los que fundan nueva plataforma social, la memoria histórica se encarga de aportar los elementos más significativos de los sujetos, y el ser docente significa conjugar los intereses comunitarios con la búsqueda de la subjetividad.

En un mundo globalizado donde las fronteras culturales han desaparecido, donde el máximo sueño de los capitales es lograr la integración regional para eliminar las barreras comerciales y conseguir el libre tránsito de mercancías (más no de personas) y aún más, donde a los ciudadanos se les introyecta la idea de que pertenecemos a una aldea global en la que no hay distinciones de personas ni de naciones, ya que como miembros de la misma especie, el mundo simbólicamente pertenece a todos, se corre el riesgo de homogeneizar a los pueblos y en consecuencia a los sujetos en torno a intereses regionales propugnando la identidad de todo el conglomerado.

La competencia entre naciones y sus esfuerzos por legitimar por cualquier medio su sistema económico-político, ha dado paso a la confrontación entre civilizaciones conformadas de conglomerados nacionales unidos en torno a un mismo proyecto que salvaguarde sus intereses globales.

Sin embargo, esta nueva fase del capitalismo implica la pérdida de valores e identidades nacionales y aún más el menoscabo del sujeto individual incluyendo su capital social y cultural. El patrimonio cultural de los hombres se va perdiendo; pierde su originalidad y sentido cuando se ve mezclado con otros elementos ajenos a los que su grupo social ha cultivado durante cientos de años. La historia de vida que los pueblos han construido durante su devenir es desechada y con esto se pierden los saberes que socialmente han producido la cohesión entre sus miembros y que han fomentado la protección de los componentes que han identificado a su grupo o gremio frente a los demás.

Para definir lo que entendemos por patrimonio cultural citaremos a Repetto (2006) "El patrimonio cultural, como todos sabemos, está integrado por todo lo que un grupo social ha creado a lo largo del tiempo y nos identifica en relación con los demás pueblos. El patrimonio es un proceso creativo, dinámico y multidimensional, a través del cual una sociedad funde, protege, enriquece y proyecta su cultura. El patrimonio cultural incorpora la ciencia, la tecnología, el arte, tradiciones, monumentos, costumbres y prácticas sociales de diversa índole. Su conocimiento es indispensable para que los hombres puedan relacionarse unos con otros y con la naturaleza, y posibilita que continúe existiendo la sociedad caracterizada por su cultura."

Todos los individuos poseen una memoria histórica que determina en gran manera su posición y relevancia social, no obstante esta memoria es igual de importante y significativa que cualquier otra porque si bien es patrimonio de un grupo en particular lo es también de la historia del hombre.

El obrero en una fábrica, el albañil en la construcción, el mecánico en los talleres, el maestro en su salón de clases por mencionar algunas actividades, todos y cada uno de ellos son herederos y poseedores de SSP que definen su profesión y a su vez ésta asume características propias dependiendo del contexto donde se desenvuelva, ya que éste puede variar dependiendo de la composición social del grupo, su ubicación geográfica, los intereses que los motivan, el hábitat que comparten, etc.

La valoración de los SSP en la educación es un hecho relevante para el estudio del ser docente. El hecho de desempeñar una labor docente representa un compromiso social muy amplio y una exigencia mayor, ya que actualmente las tareas que realiza el maestro se han multiplicado y sobre su figura han recaído todas las funciones que la sociedad y el gobierno no pueden cumplir, y para aliviar esta presión no hubo un personaje ideal como el maestro.

Ante esta situación, el maestro necesita de una formación profesional que le ayude a paliar las situaciones conflictivas dentro de la institución escolar. En muchas ocasiones lo que el docente aprende en los distintos cursos de actualización y formación que recibe le pueden servir para este propósito, sin embargo, los contenidos que se le enseñan no siempre corresponden a la realidad que viven en sus centros de trabajo porque los cursos generalmente se aplican a cualquier docente sin importar en que medio social desempeñe su labor. En esta situación, el docente cuenta con una herramienta que aplica consciente o inconscientemente en su aula y que no ha aprendido en ningún curso o especialidad, y se trata de los saberes que su profesión ha elaborado históricamente y que definen y le dan forma a su actividad laboral.

Los SSP que los docentes construyen son dados a través de los múltiples contactos e intercambios que éstos han tenido a través de generaciones con los miembros de las comunidades donde trabajan y obviamente con sus estudiantes,

y es en estos contactos que el docente ha ideado estrategias o artilugios para hacer más productivo su quehacer.

Otra fuente de SSP que se vincula con los que construye el maestro en sus intercambios, es la memoria histórica de la que es heredero y que recupera cotidianamente de su capital cultural. Indudablemente el docente como sujeto individual ha sido influido en la conformación de su personalidad por el medio en donde se desarrolló y en la conformación de su ser ha interiorizado toda una serie de significados, valores, creencias e ideales que utiliza y resignifica en su práctica educativa y pedagógica.

El instrumento que nos ayudó a vincular los SSP y la memoria histórica, es la recuperación de biografías de vida, a través de entrevistas con los actores de la educación que cotidianamente construyen y resignifican su quehacer profesional en las diversas comunidades del Alto Mezquital. Las historias de vida jugaron un papel importante en mi investigación porque significaron el contacto más directo con la realidad evidente, palpable; y me ayudaron a desentramar lo que se encontraba oculto o entretejido en las diversas relaciones que se suceden en las comunidades así como en sus instituciones.

La importancia de las historias de vida radica en que son útiles para visualizar la evolución, transmisión y significación de los SSP en el tiempo. Nos ayudaron a descubrir las diferentes posiciones que se toman con respecto al quehacer docente y el estado que guarda frente a la sociedad. Si duda, el prescindir de ellas nos brindaría solamente una visión sesgada de la realidad ocultando elementos vitales para entender con mayor precisión el problema de la formación docente indígena.

Este proceso de recuperación, deconstrucción-construcción es cíclico y se replica en otros docentes que comparten las mismas características, diferenciándose en las aportaciones que cada quien haga según su historia y experiencia personal.

Por lo tanto se debe dar un significado especial a los SSP que aportan los docentes y en general los trabajadores, a fin de recuperarlos e integrarlos a procesos formativos que eleven la calidad de los mismos, sean pertinentes al medio y permitan el intercambio de conocimientos y saberes entre los educadores.

IV. Referentes teóricos.

Para poder fundamentar esta investigación educativa con la que pretendo obtener el grado de licenciado en pedagogía, partí de teorías de estudios culturales y pedagogía crítica, de las cuales tomé algunos elementos conceptuales a manera de caja de herramientas que nos permitieron cimentar la construcción del fenómeno que aquí tratamos. De los estudios culturales retomo a Muñoz porque nos propone una representación histórica de la cientificidad de la educación indígena que nos muestra su desarrollo progresivo y evolución.

A través de las aportaciones de Muñoz entendí cómo la diversidad cultural ha venido transformando su concepción dentro de los distintos paradigmas de la educación indígena, desde su visión como un problema, hasta su actual noción como un derecho. También retomo a Schmelkes para decir que la educación intercultural debe ser para toda la población puesto que hablar de interculturalidad no es cuestión indígena, sino de relación entre culturas, entre otros autores que tratan el tema cultural.

De la pedagogía crítica rescato las elaboraciones de McLaren cuando nos interpela a formar educadores críticos que visualicen el espacio escolar como el lugar donde los que ahí convergen, reflexionen y construyan alternativas para hacerse presentes en el mundo, es decir, buscar la igualdad en las relaciones cotidianas. Apropiarme de esta corriente pedagógica me sirvió para concebir que el activismo comunitario, es decir, involucrar a los agentes sociales que

componen un conglomerado en la consecución de objetivos comunes, puede conllevar a superar rezagos históricos y estrechar los lazos de afinidad.

Antes de considerar al maestro de EIB como formador de sujetos, se le debe considerar como trabajador y esto implica la necesidad y el derecho que tiene a capacitarse para desempeñar mejor su profesión. La Organización Internacional del Trabajo de la cual México es miembro, reconoce textualmente en su declaración 195 que es deber de los Estados miembros: “Fomentar el acceso a la educación, a la formación y al aprendizaje permanente de las personas con necesidades específicas, según se definan en cada país, tales como los jóvenes, las personas poco cualificadas, las personas con discapacidad, los migrantes, los trabajadores de edad, las poblaciones indígenas, los grupos étnicos minoritarios y las personas socialmente excluidas, así como de los trabajadores de las pequeñas y medianas empresas, de la economía informal, del sector rural y los trabajadores independientes” (OIT, 2004)

Hablar de formación docente y de la recuperación de los SSP en este proceso nos internó necesariamente al análisis de la relación que existe entre la educación y el trabajo. Comúnmente la relación que encontramos entre estos dos aspectos de la vida del hombre se liga en el momento que la escuela formal habla del trabajo como un principio axiológico, necesario para el desarrollo de las capacidades del sujeto, su integración a la sociedad y como elemento obligatorio para la conformación del ser en sí.

El trabajo viene a ser para la escuela un referente próximo, una parada obligatoria para cada uno de los alumnos, un verbo conjugado en futuro; en la escuela se crean y se utilizan los conocimientos; sin embargo no se enseña a valorar los saberes en el trabajo.

El trabajo es para la escuela un proceso terminado y repetitivo; es decir un ciclo que se reproduce indefinidamente, que no es sujeto de cambios, que no implica

una acción reflexiva y cuyo fin último es la producción de bienes económicos de consumo o servicios que satisfagan las necesidades de la sociedad. En esta relación cada uno de los elementos tienen su rol bien definido, el papel de la escuela es capacitar al trabajador-alumno en el manejo de determinada maquinaria industrial, familiarizarlo con ciertos procesos administrativos o burocráticos o formarlo para que construya sus propios ejercicios intelectuales; mientras que los empleadores evalúan constantemente los requerimientos de sus empresas con el fin de elevar la productividad y por lo tanto exigen mayor profesionalización a la planta laboral aumentando los requisitos académicos para su inserción al campo de trabajo formal.

Sin embargo, ubicándonos en el contexto actual donde los empleadores ya sean del sector privado o público necesitan personal mejor calificado, porque así lo exigen por una parte la dinámica del mercado y por otra las necesidades del Estado, es preciso que la relación escuela-trabajo sea replanteada visualizándola de una manera equitativa y definiendo las necesidades específicas de cada una, sin obstruir el desarrollo económico y tecnológico de un país y de igual manera garantizando al trabajador (independientemente de cuál sea el área donde realice su actividad laboral) el desarrollo pleno de sus habilidades y el aprovechamiento de los saberes que construye y comparte en el ámbito del trabajo.

Gallart (1997) reafirma esta idea cuando dice que las competencias de los trabajadores y la actualización durante la vida de los trabajadores demanda una congruencia entre las instituciones educativas y el mundo del trabajo y que esta formación debe ser una responsabilidad compartida entre las instituciones educativas y los centros de trabajo.

Es vital considerar al trabajador como un ente que al realizar su actividad productiva no solo cumple con tareas previamente establecidas, sino que en este proceso construye y delimita su identidad, la comparte con sus iguales, crea lazos de solidaridad, identifica referentes, se identifica con otras realidades, comparte

sus saberes y se apropia de otros para acrecentar su capital cultural, y es en este intercambio de saberes cuando el trabajo como lo explica Drolas (2005) deja de ser una actividad física o mental para convertirse en una actividad humana que involucra una relación social.

Es por lo anterior que resulta ineludible un esfuerzo teórico-práctico de parte de la pedagogía para revalorar los SSP a fin de que estos puedan ser reciclados por los trabajadores de la educación construyendo con ellos como se ha dicho antes nuevo andamiaje social que sustente su práctica laboral y legitime su razón de ser.

Pero en este intento por legitimar los SSP es necesario cuestionar la separación que se hace del trabajo intelectual y del trabajo mecánico como si entre ambos no hubiera ninguna similitud, tal pareciera que el desempeño de uno tuviera mayor valor social que el otro o que la utilidad final de uno de ellos supone más prestigio frente a la sociedad para quien lo ejerce.

Teniendo como referente este escenario y tratando de superar este obstáculo que sesga la percepción que se tiene generalmente del trabajo (principalmente del trabajo mecánico) cabe decir que todo trabajo tiene implícito un saber. Para delimitar el concepto de saber que se relaciona con el trabajo, coincidimos en la clasificación que hace Barbier (1996) para referirse a éste como:

a) los conocimientos, entendidos como aquellos saberes sobre la realidad (social o natural) que se hallan objetivados y que constituyen *corpus* de saberes organizados formalmente en sistemas de conceptos y teorías. Tanto el conocimiento científico como las observaciones sobre un hecho que podemos realizar en forma cotidiana forman parte de este tipo de saberes. Lo que los distingue fundamentalmente es que expresan en conceptos. Son enunciados que se formulan y se objetivan en el acto de expresión del sujeto que lo hace; b) se llama saber también a la capacidad de intervenir, los saberes de acción, o *savoir*

faire, que se manifiestan en la posibilidad de las personas de transformar la realidad. No se expresan en enunciados sino en actos. Están constituidos por habilidades, destrezas, acciones que se vinculan con conceptos o enunciados pero que no quedan limitadas a ellos en la medida que se verifican con criterios de eficiencia y no de verosimilitud, como lo es en el caso de los conceptos (Barcet; Le Bas y Mercier, 1985); c) finalmente, también se habla de saber para dar cuenta de la capacidad de enfrentarse a situaciones de conflicto en las que se requiere la toma de decisiones sobre una acción. Estos saberes pueden denominarse competencias o *saberes de situación*, en la medida que lo que los valida es la pertinencia al contexto de intervención. Los mismos se expresan en la capacidad de dar significatividad a determinados indicios, de interpretar la situación sobre la base de conocimientos previos y de decidir la realización de una acción entre un repertorio de acciones posibles y conocidas, fundadas en información recabada en situaciones particulares.

Las definiciones expuestas anteriormente me dieron una clara idea de los tipos de saberes que giran en torno al trabajo y suponen una prueba fehaciente que el trabajo no se nutre únicamente de los saberes externos ya digeridos, sino que al interior del mismo se producen, se asimilan, se transforman y se intercambian los saberes que configuran el proceso de formación del propio trabajador a través de la comunicación y del diálogo en el sentido freiriano, ese acto que conjuga acción y praxis en forma solidaria para transformar el mundo.

Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. Más si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirlo no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. [...] Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar implica un encuentro de los hombres para esta transformación. El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú (Freire, 1972).

A este punto podemos añadir que los saberes del trabajo son tanto constituyentes de la identidad del trabajador como de la identidad social; el trabajador se convierte en sujeto pedagógico desde el momento que entra en la dinámica del intercambio de experiencias con los otros para producir SSP que sean patrimonio de su grupo social. Dacuña (2006:87) entiende los SSP como saberes que propician lazos fuertes y que se potencian como redes sociales que posibilitan significativos niveles de inclusión.

Entendido de otra manera, el valor que tiene el trabajo de un albañil no radica en cuan elegante sea la construcción que edificó, como tampoco la calidad de un maestro indígena se mide por la cantidad de conocimientos de que se han apropiado sus alumnos; sino que el valor de estos y todo trabajo se halla implícito en su aportación material o simbólica para lograr la identidad, cohesión, y reconocimiento social del grupo a que pertenece para darle sentido a su devenir.

CAPÍTULO 1

LA EDUCACIÓN INDÍGENA INTERCULTURAL BILINGÜE Y SU RELEVANCIA EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN.

CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN INDÍGENA INTERCULTURAL BILINGÜE Y SU RELEVANCIA EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN.

“(La multiculturalidad) es una creación histórica que implica decisión, voluntad política, movilización, organización de cada grupo cultural con miras a fines comunes, que exige, por lo tanto, cierta práctica educativa coherente con esos objetivos. Que exige una nueva ética fundada en el respeto a los diferentes”.

Paulo Freire. Pedagogía de la esperanza.

Este primer capítulo nos brindará un acercamiento al estado actual que guarda la educación indígena intercultural bilingüe no sólo en el contexto mexicano, sino también en la conceptualización y el papel que desempeña en la formación de los pueblos originarios de América Latina y haciendo hincapié en las poblaciones indígenas que habitan la República Mexicana. Destacaremos la manera en que el Estado mexicano se ha ocupado de esta modalidad pedagógica, sus tropiezos, aciertos y retos ante la creciente demanda de reconocimiento y validación social de los grupos indígenas que exigen tímidamente del gobierno ser tomados en cuenta en la planificación y administración de los procesos educativos elaborados específicamente para este tipo de poblaciones.

La intención es mostrar no sólo conceptos y modalidades de la EIB, sino también, valorar este concepto pedagógico como una herramienta útil en esta lucha por reconocer el valor de los pueblos indígenas; pero apreciarlos no únicamente como factor económico sino sobre todo por su valor cultural representado en parte por los SSP que han aportado y siguen aportando en su devenir histórico.

1.1 Educación, interculturalidad y cultura en el debate actual.

El trayecto formativo de los seres humanos debe ser entendido como un proceso que no puede ser general para todos los sujetos, no es unidireccional y debe

estar impregnado de los valores y creencias fundamentales que fungen como soporte de la sociedad a la que está dirigido. Es por esto que la EIB propone una educación diferenciada, que integre la propia cultura de los pueblos indígenas, que después de siglos de ser negada se reconozca su existencia y no se pretenda “moldear” a los grupos étnicos a imagen y semejanza de la clase mestiza dominante.

El viejo modelo educativo que pretendía asimilar a los pueblos indígenas a la vida nacional a través de la discriminación y la fragmentación de la personalidad en las aulas aún tiene vigencia en todos los niveles de la estructura educativa pública; desde las oficinas de decisión política, pasando por los planificadores y administradores del currículo, hasta llegar al que en el papel debería ser el más sensible a este respecto, el docente. A estas alturas del siglo XXI donde el avance tecnológico supera en demasía nuestros más fantásticos sueños es lamentable caer en la cuenta que podemos superar cualquier reto que implique el uso de tecnología de punta en la industria y en la enseñanza y, sin embargo, no podemos garantizar el acceso a una educación pertinente, digna y gratuita a los pueblos originarios; así de contradictoria es la humanidad.

Los conceptos de educación, interculturalidad y cultura cobran especial vigencia cuando se amenaza con desaparecer lo más esencial de los pueblos indígenas, a saber, su identidad. El modelo de desarrollo económico actual nos obliga a definir la importancia de estos elementos que vienen a ser desplazados por la hegemonía cultural de los que detentan el poder económico y político.

La lucha diaria que emprenden los pueblos indios es una lucha que no comenzó ayer ni tampoco hoy; y si ha resistido durante siglos conservando lo elemental que le da sentido a su existencia es porque su bagaje cultural es necesario para que la “otra cultura” también sobreviva. Zarco Mera (2004) lo plantea desde la perspectiva que con base en la idea de la superioridad cultural, los imperios militares pretendieron borrar pueblos enteros, pero no pudieron eliminar sus raíces

culturales y a decir de él, es precisamente en esa fuerza cultural donde se encuentran las razones de los siglos de resistencia que han mantenido viva la esperanza de culturas sojuzgadas y negadas a lo largo y ancho del mundo. La escuela, que efectivamente tenía entre sus objetivos la transmisión de la cultura (reconocida y dominante) ahora tiene que plantearse la disyuntiva de qué cultura hay que enseñar y esto se da en el momento que se reconoce que al interior de las aulas interactúan sujetos de distinto origen cultural, o bien que existen otros contextos que necesitan prácticas educativas y pedagógicas interculturales¹, y es así que se obliga a la escuela a entender que su ejercicio está dirigido actualmente a una sociedad multicultural.

La interculturalidad es una propuesta que pugna por el reconocimiento de las diferencias culturales, así como de la validez de las construcciones mentales que se elaboran en distintos contextos, en su concepción original busca la coexistencia y la participación dialógica de los distintos sectores y grupos sociales que conviven en un espacio para hacerlo más democrático. Sin embargo, a pesar de ser un concepto que pretende llevar la educación a un nivel más totalizador y emancipador, aun tiene limitaciones en cuanto a su alcance y aplicación.

El concepto de interculturalidad es una elaboración que aún se encuentra en construcción y que sólo se ha venido aplicando a la educación indígena, por lo que es necesario llevarlo más allá de la esfera de lo indígena. Sobre este aspecto parafraseo a Schmelkes (2001) cuando menciona que la educación intercultural tiene que ser para toda la población y que mientras esto no ocurra no se puede hablar de interculturalidad ya que no es sólo cuestión indígena, sino de relaciones entre culturas. Hablar de interculturalidad indígena es contradecir los términos del

¹ La educación intercultural se define como una estrategia didáctica que toma en cuenta lógicas sociales y culturales en interrelación, paradigmas socioculturales indígenas y occidentales en el marco de sus respectivas epistemologías que están a la base de la construcción de conocimiento educativo. En tanto, la pedagogía intercultural se entiende como un enfoque aplicado al fenómeno educativo con presencia de estudiantes indígenas y no- indígenas. (Quilaqueo, 2004)

concepto y es limitar el avance del mismo. Mientras se entienda la educación intercultural como hasta ahora se viene haciendo, nos seguiremos estancando y retrocediendo a la etapa de la multiculturalidad.

Se tiene que llevar el concepto más allá de la multiculturalidad, aprenderlo (de conocerlo) y aprehenderlo (de hacerlo nuestro) como la manera en que los pueblos se relacionan con culturas diferentes desde posiciones de igualdad, y donde las diferencias más allá de suponer conflictos, brinden la oportunidad de enriquecer el capital cultural y social de los grupos.

Es en este intento de avanzar en una concepción más significativa de la interculturalidad que el papel de la pedagogía cobra relevancia como un puente donde su intervención aporte elementos para superar y derribar las diferencias reales y simbólicas que existen entre las culturas dominante y minoritarias.

La educación intercultural irrumpe en el contexto mexicano y latinoamericano como una necesidad de construir nuevas prácticas educativas que tiendan al fortalecimiento cultural de los pueblos minoritarios ante el embate del empobrecimiento social y de identidad que trae consigo el capitalismo neoliberal. La denominación de educación intercultural alude, en un sentido amplio, a una tendencia reformadora en la práctica educativa, con la que se intenta responder a la diversidad provocada por la confrontación y convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales en el seno de una sociedad dada, así como a los problemas específicos que esta diversidad introduce en los procesos de escolarización. Refiere programas y prácticas educativos diseñados e implementados para mejorar el rendimiento de las poblaciones étnicas y culturales minoritarias y, a la vez, para preparar a los alumnos del grupo mayoritario para aceptar y aprender las culturas y experiencias de los grupos minoritarios (Banks, 1989 en Díaz, 2005).

Sin embargo, las prácticas, procesos, programas, etcétera, que se implementen para conseguir una auténtica educación intercultural no pueden limitarse a ser aplicados únicamente en los espacios educativos formales; éstas deben tender a

incidir en todas las estructuras de la sociedad, sensibilizando y creando conciencia de la necesidad de establecer espacios abiertos a la tolerancia y el respeto por las diferencias.

El fenómeno educativo no constituye únicamente un ejercicio en el cual se intercambian una serie de informaciones generales que dan forma a la personalidad de los sujetos y que los interna a la vida cívica y social de un país, y que al final de cada una de las etapas de este ejercicio se evalúan con diversos instrumentos la cantidad y en menor grado la calidad del aprendizaje de los alumnos; la educación, en su dimensión del “deber ser “ tiene que apostar por hacer consciente y reforzar en los sujetos la capacidad de sentirse parte de su grupo cultural. La educación es la forma privilegiada de transmitir, conservar, reproducir y construir la cultura. Permite generar conciencia crítica capaz de transformar la sociedad. (Artunduaga, 1997)

La educación intercultural involucra procesos endógenos de formación y reproducción de símbolos y significados que superan los límites impuestos por la cultura dominante, es en este sentido que la cultura indígena se hace presente a través de las concepciones que tiene del mundo y de su mundo, manifestado por medio de los conocimientos y saberes que aporta al patrimonio nacional y mundial. Lo que antes era diferencia para unos, hoy es identidad para muchos y lo que significaba atraso hoy representa saber y autenticidad.

El hecho de que los conceptos de educación, interculturalidad y cultura se encuentren en el debate significa que la validez y el alcance conceptual de estos se ha visto rebasado en la actualidad debido a las exigencias sociales y al empuje de sectores como el indígena, cuyas prácticas y saberes nunca fueron contemplados al momento de elaborar construcciones teóricas y que, sin embargo, tienen el mismo valor y la capacidad de ser considerados para un estudio social debidamente fundamentado; y es deber de las ciencias sociales, y en este caso de la pedagogía, contribuir a este hecho resignificando el capital

cultural y social de los pueblos indígenas integrándolo como fin y no como medio para sus investigaciones educativas y pedagógicas.

1.2 La educación indígena intercultural bilingüe en América Latina

América Latina representa un caso especial en relación a la EIB, no sólo por el contexto en que se da el acto educativo, sino por las condiciones históricas y lingüísticas de los pueblos amerindios, aunado a los objetivos que persiguen los gobiernos al implementar este tipo de proyectos educativos.

Si bien en Europa también hay una fuerte tendencia y necesidad de aplicar una educación intercultural, esta existe por el flujo cada vez mayor de trabajadores inmigrantes de países “extracomunitarios” a las naciones del continente europeo que frente a su potencial crecimiento económico necesitan una gran cantidad de mano de obra que sostenga y mantenga el ritmo de desarrollo.

A diferencia del contexto europeo donde el motivo de una educación intercultural es el flujo de trabajadores inmigrantes; en América Latina las poblaciones receptoras son originarias de cada uno de los países y forman parte del mosaico multicultural de la población latinoamericana. En ese sentido las políticas educativas en América Latina nos pueden ofrecer un referente para el análisis histórico, político e ideológico de la acción educativa en nuestra sociedad en contexto de la EIB.

Ubicando a Latinoamérica como una región que estuvo bajo dominio extranjero durante quinientos años, y cuya historia independiente es relativamente joven, cabe decir que en el transcurso de estos doscientos años de independencia, los sucesivos gobiernos han intentado por distintos medios (muchos de ellos violentos) conformar un estado homogéneo donde sus habitantes compartan

características, intereses e ideologías similares, y a aquellos que no encajan en el patrón de estado simplemente se les margina o elimina (cultural o físicamente).

Es en este sentido que la escuela ha jugado un papel activo como instrumento para reproducir los intereses de estado, que supuestamente son los idóneos para la población en general. La escuela funciona, en este caso, como lo menciona Gramsci, como un aparato ideológico, a través del cual la clase dominante garantiza su dominación. La ideología de la clase en el poder como concepción del mundo, impregna todas las actividades, todas las prácticas que se expresan en las manifestaciones de la vida cotidiana e individual.

Y es por lo antes dicho que la escuela como institución formadora y potenciadora de las capacidades de los sujetos, tiene una deuda histórica con los pueblos indígenas y está en sus manos ofrecer mediante la EIB las herramientas que los auxilien a preservar sus patrones culturales junto a la enseñanza y aprendizaje de sus lenguas maternas.

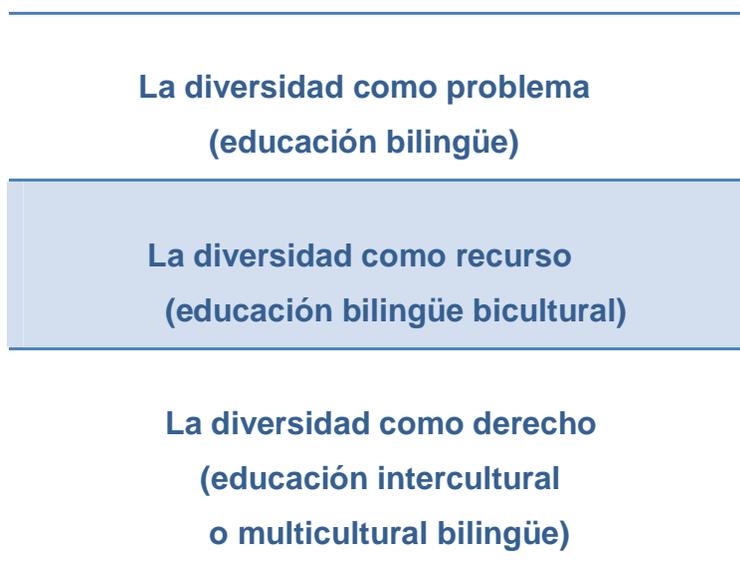
Las nociones de interculturalidad y educación intercultural aparecen en la educación pública indígena de la mayoría de las naciones latinoamericanas en el último cuarto del siglo XX. Específicamente, forman parte de la retórica innovadora de los pioneros proyectos experimentales de educación bilingüe (Puno, Perú andino y Cuenca, Ecuador) y de los primeros sistemas escolares para alumnos indígenas en la década de los años ochenta (México). De un modo exclusivo, esta corriente innovadora se asoció con una teoría global y pedagógica de transformación de las sociedades y de los sujetos, aplicable a las nacientes formas escolarizadas de la educación indígena (Muñoz, 2002b).

En Latinoamérica la EIB ha tenido una relación estrecha con las políticas indigenistas que han evolucionado en sus planteamientos y objetivos, desde aquellas que pretendían asimilar al indígena a la población nacional, los discursos que tendían al bilingüismo - biculturalismo, hasta las actuales que intentan

aprovechar lo más valioso de las culturas originaria y mestiza para crear espacios de tolerancia y respeto a la diversidad.

Al respecto, Muñoz (1998) propone que la historia científica de la educación indígena intenta representar el desarrollo progresivo de la indianidad y nos ofrece una secuencia histórica de esta evolución en el siguiente cuadro.

Tabla I. Paradigmas de la educación indígena escolarizada en América Latina.



Fuente: MUÑOZ, Cruz Héctor (1998) Los objetivos políticos y socioeconómicos de la Educación Intercultural Bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas. Revista Iberoamericana de Educación. Mayo-agosto 1998. No 17,31-50.

De acuerdo a esta concepción la educación indígena tiene tres estadios, que si bien uno es antecedente de otro, esto no es garantía de que en toda sociedad o contexto determinado se haya alcanzado el estadio superior.

El primer paradigma ubica a la diversidad cultural como una limitante para el desarrollo de la sociedad y trata de asimilar al indígena para que una vez integrado sea considerado parte de la nación. Es decir, tanto la cultura como la lengua indígenas son consideradas obstáculos para la incorporación a la sociedad nacional. Con base en concepciones democratizadoras, se flexibiliza el acceso a la educación y comunicación, mediante estrategias bilingües de transición al mundo e idiomas hispánicos (Muñoz, 2002a:15).

El segundo estadio plantea la diversidad como recurso que coadyuve al desarrollo social y tecnológico de los pueblos a través de una educación bilingüe bicultural que recupere diversidad e identidades. Sin embargo no se alcanzó este propósito y en la propuesta bilingüe terminó por seguir dominando la aculturación². Sin embargo, dada la escasa experiencia innovadora y la casi inexistente investigación de la educación indígena en la época, el componente bilingüe tuvo un desarrollo central, con principios y tecnología de la lingüística aplicada. El resultado es que prevaleció la castellanización y la monoculturalidad de los currículos y los aprendizajes (Muñoz, 2002:a15).

La tercera concepción remite a la premisa de la diversidad como derecho, entendiendo por éste la capacidad que tienen los pueblos indígenas de autogestionar sus procesos educativos y que los mismos tiendan a preservar su capital cultural principalmente la lengua materna.

Estos paradigmas de la educación escolarizada indígena que propone Muñoz, de alguna manera se han aplicado en diversos países latinoamericanos, incluido

² Actualmente se entiende la aculturación como un fenómeno psicosocial multidimensional reflejado en los cambios psicológicos que ocurren en los individuos como resultado de su encuentro con una nueva cultura (Dana, 1993; Casas y Pytluk, 1995). Según esta definición, la aculturación se presenta como un proceso de cambio de actitudes y comportamientos que ocurren, consciente o inconscientemente, en las personas residentes en sociedades multiculturales o que entran en contacto con una nueva cultura debido a procesos migratorios, invasiones u otros cambios políticos. (Bartolomé, 2000)

México, hasta llegar a la propuesta de una EIB como derecho y vía hacia el respeto a la diversidad y la tolerancia cultural. Los estados nacionales han venido reconociendo que la democracia y el buen gobierno se deben aplicar a todos los ciudadanos en todas las circunstancias, y no únicamente a los que habitan en los asentamientos urbanos o a los que gozan de suficientes beneficios sociales.

El campo de la educación intercultural se ha configurado en Latinoamérica como un espacio de generación de nuevas prácticas pedagógicas, de reflexión teórica y política, y de experimentación de estrategias para el fortalecimiento cultural (Díaz, 2005). Pero hay que precisar que los procesos formativos de la EIB en América Latina adquieren responsabilidades sociales que van más allá del reconocimiento de los pueblos indígenas como sujetos de derecho. La EIB es la puerta de entrada a un mejor financiamiento de la educación indígena, la integración al desarrollo económico y tecnológico, la participación de los pueblos en la conformación del currículo escolar, entre otras tantas exigencias.

Tampoco son dadas lo que requieren estos grupos, sino que se entienda que la interculturalidad puede ser parte de un proceso democratizador que redefina y dé un nuevo curso a la relación de los pueblos originarios con los gobiernos de Latinoamérica, y de parte de éstos se solicita que se reconozca que en el actual contexto global, las sociedades serán más complejas en cuanto a diferencias de cultura, lenguaje, simbolismos, significados, referentes, preferencias, etcétera, y su papel no es unificar a todas en una sola, sino darle su valor y reconocimiento a cada una de ellas.

Cabe mencionar que en la última década se han dado algunas experiencias en países latinoamericanos que tratan de reconocer a sus pueblos originarios en el ámbito político. En 1996 en Guatemala, se firma la paz entre los grupos revolucionarios y el gobierno, que pone fin a 30 años de conflicto armado, y entre los puntos del acuerdo se incluye el respeto a la cultura y los derechos indígenas. La nueva constitución boliviana reconoce a la nación como multiétnica, plurilingüe

y multicultural. Chile, en 1996 se fijó la meta que en el lapso de tres años establecería una propuesta curricular y pedagógica de EIB para los primeros años de formación de los niños indígenas. En México, el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional el 1° de enero de 1994 representó un parte aguas en el reconocimiento de los derechos indígenas que hasta ese momento se encontraban en el olvido social, este movimiento está encabezado en su mayoría por indígenas y hasta la fecha sigue luchando desde su esfera de influencia por el reconocimiento de sus demandas.

Actualmente se puede decir que en la región existen condiciones que permiten pensar y diseñar un futuro mejor, no sólo para la cuestión educativa indígena, sino para las relaciones que necesariamente deben de existir entre los propios grupos indígenas y la población mestiza.

Hamel (2000) identifica tres importantes innovaciones que describen la situación actual de América Latina y que repercuten directamente en la educación indígena:

1) Con el auge de los movimientos indígenas y los procesos de democratización se ha roto la hegemonía de las posiciones multiculturales y asimilacionistas. Es decir, emergió un cuestionamiento mucho más a fondo que en cualquier época anterior a la vía del desarrollo nacional integracionista y se presentaron alternativas reales.

2) Los pueblos indígenas han dejado de ser una masa poblacional relativamente pasiva, receptora de programas de los gobiernos, y se han instalado definitivamente como actores sociales en los escenarios políticos.

3) *La cuestión indígena* ha dejado de constituir un problema marginal que se pueda atender con programas asistencialistas en zonas geográficamente delimitadas. Por el contrario, las reivindicaciones de los segmentos indígenas más avanzados han planteado temas de derecho constitucional y derechos colectivos,

de organización política y de pluralismo cultural que rebasan los territorios y ámbitos de su hábitat tradicional y obligan a una profunda reforma de los Estados y sus sociedades civiles mismas.

La EIB en su intento por atenuar las carencias educativas que existen entre las poblaciones indígenas, también deberá contribuir a reducir las desigualdades y la pobreza en todos sus niveles sin que se vea en la educación la panacea de los problemas nacionales, sino aportando en su ámbito de influencia elementos que maximicen la distribución del conocimiento y la formación para obtener mayor beneficio de éste.

En síntesis, la interculturalidad ha sido parte de la historia de nuestro continente, porque no podemos negar que seamos en gran medida producto de la cosmovisión de los pueblos indígenas y que es momento que la justicia social y el reconocimiento llegue a aquellos pueblos que durante siglos han conservado y enriquecido nuestra herencia prehispánica.

1.3 La educación indígena intercultural en la educación básica en México.

Antes de comenzar a hablar de la EIB en México y el papel que ha desempeñado en el reconocimiento e integración de los pueblos indígenas a la vida nacional, es justo decir, que a pesar de los esfuerzos que ha emprendido el Estado, sumado a las iniciativas de organizaciones no gubernamentales y comunidades indígenas; hasta el día de hoy los temas que tienen que ver con el desarrollo global del mundo indígena en nuestro país, no son considerados relevantes como para aparecer en la agenda de los principales problemas que habría que atender.

Las situaciones de pobreza, exclusión, olvido y racismo siguen presentes, y en algunos casos se agudizan conforme las actividades económicas que tradicionalmente realizaban los propios grupos indígenas (la agricultura, pesca, producción artesanal, etcétera) han caído en desuso e incluso el estado ha

decidido abandonar y en consecuencia dejar de apoyar para apostar por otro tipo de economía basado en el apoyo total a las grandes empresas establecidas nacionales y extranjeras. Esto ha traído como consecuencia el abandono del campo y las actividades habituales para orillar al indígena a buscar su sustento en las maquiladoras, los servicios o en otras ciudades, o bien a emigrar al extranjero, específicamente a los Estados Unidos donde han conformado grupos comunitarios en los cuales al arraigo, la solidaridad y la identidad crean lazos fuertes que repercuten directamente en las oportunidades de encontrar un sustento económico en ese país, así como incidir a pesar de la distancia en la organización y vida de sus comunidades de origen.

La vida indígena en el país había vivido en un olvido durante mucho tiempo. Las historias de persecución y exterminio contra los pueblos originarios durante la conquista europea para despojarlos de sus riquezas e identidad, son una constante durante los trescientos años que duró la ocupación extranjera. La ignorancia que prevalecía en esos momentos llevó al extremo los prejuicios contra las culturas nativas que encontraron refugio bajo el amparo de algunos hombres con ideas contrarias a las establecidas.

Las condiciones de vida de los pueblos indígenas no cambió demasiado a partir del movimiento de Independencia, incluso en los posteriores como lo fueron el de Reforma o durante la Revolución la situación de olvido continuó durante muchos años más, en tanto que los grupos que triunfaron en cada movimiento armado continuaban con sus luchas intestinas mientras configuraban y definían el rumbo de la nación mexicana; sería un error decir que las situaciones de exclusión se atenuaron al finalizar cada una de las etapas históricas que precedieron a la Independencia.

Si bien los nuevos gobiernos tenían como objetivo la organización de la sociedad mexicana como nación, en esta nueva estructura los posicionamientos sociales no variarían mucho ya que la riqueza, el poder, la protección de la justicia y el acceso

a mejores condiciones de vida, incluidas las oportunidades educativas sólo podía ser alcanzado por las familias criollas y mestizas con recursos económicos, mientras que los grupos indígenas continuaron siendo explotados y utilizados como servidumbre en las haciendas; sus voces continuaron siendo silenciadas a la espera de una coyuntura que les permitiera emerger nuevamente a la escena nacional.

Es durante la época post-revolucionaria que los gobiernos comienzan a instrumentar planes para recuperar la presencia de los pueblos indígenas en la vida nacional. Sin embargo aún persistía la vieja concepción de que la cultura e ideología nativa era una limitante para el progreso de la nación y por lo tanto las nuevas políticas tendieron a asimilar al indígena a través de una educación que ignorara sus raíces más elementales.

Estas orientaciones fueron reafirmadas en las políticas internas de las instituciones que fueron creadas para ocuparse de la educación indígena, como el Internado Nacional de Indios que era conocido como la casa del estudiante indígena, que entre sus objetivos se proponía:

...anular la distancia evolutiva que separa a los indios de la época actual, transformando su mentalidad, tendencia y costumbres, para sumarlos a la vida civilizada moderna e incorporarlos íntegramente a la comunidad social mexicana; se les hará partícipes de la cultura fundamental, se les impartirán conocimientos de orden manual, agrícola e industrial y, en suma, se les dará educación integral...en provecho de la cohesión y unidad mexicana (SEP, 1927 en Hamel, 2000:134).

La actividad educativa con indígenas después de la revolución se propuso, justamente, castellanizar a los indígenas, a fin de que olvidaran su lengua, y con ella su cultura, y pudieran eliminar los obstáculos para beneficiarse de los beneficios (sic) del desarrollo. Esta es la última etapa de la manifestación al temor

a la diferencia: es necesario que el diferente deje de serlo para poder progresar (Schmelkes: 2005).

El desarrollo de la educación intercultural en México ha tenido un progreso paralelo al de la región latinoamericana ya que las historias nacionales son similares y tienen puntos de encuentro que han configurado la identidad de los pueblos latinoamericanos. Como ya se mencionó anteriormente, fue en la década de los setenta que el concepto de educación intercultural comenzó a utilizarse en Latinoamérica, específicamente en Venezuela y la región andina, y es precisamente en esa década que en México se empiezan a fraguar las primeras reformas tanto jurídicas como institucionales que le confieren cierta vigencia a los derechos y personalidad indígenas como la Ley de Educación de 1973 que contiene una cláusula de respeto a las culturas indígenas, pero en general continuaron las políticas asimilacionistas y castellanizadoras.

En 1978 en México se institucionalizó la educación bilingüe bicultural (EBB) como un intento por fortalecer la identidad étnica de cada pueblo, así como el dominio equitativo de las lenguas y cultura indígena y castellana, pero en la práctica los fundamentos de la EBB no funcionaron, pues el docente se apoya en la lengua nativa para lograr el objetivo final que sigue siendo castellanizar.

Es hasta la década de los noventa que en México se utiliza en las instancias oficiales el lenguaje intercultural. A decir de Gigante (1995, en Aguilar, 2004), este lenguaje se utilizó por vez primera en la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) sustituyendo al modelo de educación bilingüe bicultural (EBB), sin embargo, sólo fue un mero cambio de nombre, educación bilingüe intercultural y posteriormente educación intercultural bilingüe (EIB) sin que se diera un argumento sobre el cambio o las expectativas del uso del nuevo modelo educativo; pero esta transformación sólo se dio en esta instancia sin que llegara a oficializarse formalmente por parte del gobierno federal. Aguilar (2004:42) recalca este punto y menciona que incluso en el Programa de Desarrollo Educativo (PDE)

1995-2000 no hay una referencia explícita a la EI, ni siquiera para los grupos indígenas, y que en contraparte se siguen utilizando los términos bilingüe y bicultural que ya se suponían superados.

Un avance más que se dio en la década de los noventa y que ayudó a transformar la concepción de México como país, además de sumarle importancia a la diversidad cultural y a la educación intercultural fue la reforma constitucional en 1992 al artículo 4° para definir a la nación como multicultural y plurilingüe. Con esta innovación se reconoce la existencia política y social de los pueblos indígenas, haciendo a un lado por lo menos jurídicamente las viejas concepciones que pretendían lograr la unidad nacional a través de la homogeneización social y cultural. Estos avances jurídicos en la constitución dieron un paso más con la reforma en el 2001 al artículo 2° que en su texto define así a la nación mexicana:

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígena que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas. Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentada en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2009)

En el año de 2001 por acuerdo del Ejecutivo Federal se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública que entre sus obligaciones están las de promover las políticas de educación intercultural bilingüe en las instancias del Sistema Educativo Nacional, así como incluir en esta promoción a los sectores de la sociedad, pueblos y comunidades indígenas. Entre las acciones que realiza esta instancia se encuentran el

desarrollo de modelos curriculares que respondan la composición multicultural del país, la formación de cuadros docentes, técnicos y directivos, la investigación educativa, la producción de materiales didácticos en lenguas originarias, entre otras actividades.

Finalmente en 2003 se decreta la Ley de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas que regula el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, así como favorecer el desarrollo de las lenguas indígenas para asegurar el respeto y la valoración de ellas por la sociedad.

Los cambios no han sido automáticos y ha tenido que seguir un proceso doloroso para de alguna manera llegar al punto en que se puede saldar la deuda histórica que se tiene con sus pueblos originarios y reivindicar las causas que han provocado conflictos sociales durante las últimas décadas.

Como bien mencionamos, la historia de México en cuanto al desarrollo de la educación indígena guarda muchas similitudes con las del resto de los países de la región latinoamericana. Los avatares que han delineado los procesos institucionales de formación indígena hasta nuestros días, han evolucionado a la par de la sociedad mexicana en su totalidad; la apertura hacia la alteridad cultural, el impulso hacia una vida más democrática que alcance a todos los sectores de la población y la valoración social de los saberes indígenas son sólo algunos cambios que se comienzan a fomentar como preludio a emprender ejercicios más significativos que sitúen al indígena como sujeto de derecho y miembro activo en la toma de decisiones que impacten directamente en su calidad y forma de vida.

En el siguiente capítulo abordaré la concepción que me formé de la educación indígena a través de mi experiencia en el Valle del Mezquital con base en el contacto con profesores de la región, y de la adquisición de nuevos referentes como resultado del trabajo multidisciplinario con otros profesionales en formación provenientes de distintas facultades de la Universidad Nacional, que también vivieron el proceso de sensibilización y concientización previo a poner en práctica

los saberes inherentes a su quehacer profesional aplicados a distintos aspectos de la realidad pero en el mismo contexto.

CAPÍTULO 2

LA EDUCACIÓN INDÍGENA INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL VALLE DEL MEZQUITAL, ESTADO DE HIDALGO.

CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN INDÍGENA INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL VALLE DEL MEZQUITAL, ESTADO DE HIDALGO.

“Un poco más allá, aparece coartada brusca, netamente, la línea verde del riego y el desierto hace su aparición. El polvo remolido como talco recobra su dominio y se apodera de los mezquites, de los magueyes y de los nopales. Brillan las vainas de la opuntia tunicata. El sol reverbera sobre las piedras calizas y los azules lejanos de las cordilleras no bastan a suavizar su pesadez insoportable.”

Frenando Benítez. Indios de México. Tomo 4.

Si bien hemos mencionado, que las políticas educativas de corte intercultural bilingüe dirigidas a las poblaciones indígenas han adquirido en las últimas décadas un papel más activo, que se ha visto reflejado en un aumento en la cantidad de alumnos atendidos y la calidad de la atención, así como el manejo de un currículo más apegado a la realidad y a las necesidades específicas de los pueblos indígenas; tampoco se puede negar que el desarrollo y la vida de cada grupo étnico representa un mundo contextualmente diferente, e incluso, si se toma en cuenta un sólo grupo indígena, se puede decir que entre cada comunidad que lo conforma, hay diferencias que delimitan y construyen su propia realidad.

Los adelantos en materia de EIB no son suficientes para cubrir todas las expectativas de vida de los indígenas, por lo que es necesario crear grupos de trabajo multidisciplinario que aporten más elementos para estructurar alternativas viables para el desarrollo integral de los pueblos indios, y estas alternativas deberán impactar en distintas esferas como salud, educación, servicios públicos, capacitación, problemas de género, organización comunitaria, entre otras.

En este capítulo se delimita la investigación ubicándola desde sus inicios en el programa interdisciplinario contra la desertificación en el Alto Mezquital, en el municipio de Ixmiquilpan. Se describen las características de las comunidades Hñähñu donde se aplicó este programa, mencionando las particularidades de cada una de ellas, ya que a pesar de que todas forman parte de un mismo grupo

lingüístico, se pueden observar diferencias que como ya se dijo delimitan la realidad concreta en que se desarrollan.

El estudio de lo anterior proporcionará los elementos necesarios para describir la situación social de éstas comunidades, lo que nos permitirá finalmente desembocar en un análisis educativo y pedagógico de la zona, así como una descripción de la situación que guarda la formación de los docentes indígenas que trabajan en las mismas comunidades, elemento importante si se considera que el docente es en muchos casos dentro de esta región, el principal referente que tienen los alumnos de educación básica de la vida dentro de la comunidad, y el modelo a través del cual aprenden y aprehenden los significados y simbolismos propios de su grupo.

2.1 El programa interdisciplinario contra la desertificación en el Alto Mezquital

El plan que origina esta investigación se encuentra en el Proyecto de Investigación en Desarrollo Rural Sustentable y Conservación Ambiental del Alto Mezquital, Hidalgo, por medio del Programa de Servicio Social Comunitario Interdisciplinario en Desarrollo Rural Sustentable y Conservación Ambiental del Alto Mezquital, Hidalgo. Las investigaciones que despliega este proyecto por medio de profesores y estudiantes de diversas áreas del conocimiento se llevan a cabo en campo en las comunidades indígenas Hñähñu de esta zona del país y tienen su sede en el Centro Piloto Dexthí-San Juanico.

El objetivo del Centro Piloto es el de aplicar un modelo de transición hacia el desarrollo sustentable, éste tiene como finalidad el manejo de instrumentos estratégicos, metodológicos y de gestión, que intenta vincular el crecimiento económico - productivo, con la elevación de la calidad de bienestar social, calidad de vida, empleo racional de recursos y el mantenimiento de los procesos ecológicos que tiene como característica el diseñar y poner en práctica acciones

que permitan reducir, detener y controlar de manera significativa la degradación de suelos y el proceso de desertificación, por medio del uso múltiple de recursos y la aplicación de tecnologías que contribuyan a la recuperación de las áreas degradadas y la conservación de los recursos de los beneficiarios con la participación institucional, académica y de la sociedad civil de la población de Dexthí–San Juanico.

En un principio el proyecto estuvo enfocado principalmente a la conservación de suelos y a la educación ambiental, ya que la zona presenta una aridez importante sobre todo en las comunidades serranas por la escasez de agua, el pastoreo excesivo, la pobreza de nutrientes en los suelos y las técnicas de cultivo que utilizan los pobladores. Los procesos de investigación eran realizados principalmente por estudiantes y maestros de la carrera de biología de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala que realizaban sus prácticas profesionales, servicio social o trabajos de titulación en las comunidades donde tenía presencia el proyecto.

Derivado de estas acciones, el proyecto fue ganando la confianza de las comunidades cercanas debido a los productos que entregaban los investigadores y estudiantes, lo que ayudó a consolidar la presencia de éstos en la zona y a ser un referente cuando algún habitante o comunidad requería de cierto apoyo.

También, hay que destacar que gracias a las experiencias adquiridas en las comunidades y a los resultados entregados tanto a las autoridades comunales como a la misma Universidad, el proyecto obtuvo un reconocimiento internacional por parte del Programa de la Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) lo que exigió del proyecto un compromiso mayor con las comunidades y la necesidad de ampliar su radio de acción lo que requirió la intervención profesional de otras disciplinas que llegaron a sumar los conocimientos de sus respectivas materias para insertarse en un proyecto que poco a poco iba impactando de manera positiva la calidad de vida de los pobladores del Alto Mezquital.

De esta manera el Centro Piloto comenzó a funcionar como un semillero de profesionistas que a la par que perfeccionaban los conocimientos propios de su especialidad aplicados en un contexto poco habitual, también fueron creando un proceso de sensibilización y concientización que se tradujo en la adquisición de infinidad de saberes que socialmente han producido los pueblo Hñähñu del Valle del Mezquital y que históricamente han sido vistos como simples elementos folclóricos que se promocionan en los folletos de turismo, y que, sin embargo, están cargados de un significado especial que le da vigencia y relevancia a la vida cotidiana de los pueblos indígenas.

Es importante resaltar este punto, ya que en repetidas ocasiones los estudios que realizan diferentes disciplinas en comunidades indígenas, pierden su validez en el momento que se ve a los habitantes como un objeto de estudio perdiendo de vista los elementos humanos y culturales que de una manera u otra han impactado en la historia social del país. Y el Valle del Mezquital no es la excepción, como lo menciona Martínez (1991)

... la mayoría de quienes han estudiado el Valle del Mezquital, lo han hecho de tal manera que en muchas ocasiones lo llegan a perder de vista o sólo lo toman como un dato más.... El Valle del Mezquital no ha sido más que un lugar para poner a prueba determinadas teorías, hipótesis, modelos y esquemas cuyos resultados muy pocas veces conocen los habitantes del Valle.

Es por lo anterior que se trató de llevar un desempeño lo más profesional posible y que fueran las mismas comunidades las que valoraran y certificaran la calidad de los trabajos que se realizaban en las mismas.

A partir del ciclo escolar 2002–II, la entonces ENEP Acatlán integró a la cartera de instituciones que apoyaban a la materia de formación y práctica profesional de la

carrera de pedagogía, al Proyecto Centro Piloto Dexthí- Valle del Mezquital UNAM en conjunto con la FES Iztacala, SEMARNAT-Hidalgo, Asociación de Lechuguilleros del Alto Mezquital y pueblos indios, Instituto de Investigaciones Antropológicas, como un esfuerzo por brindar a los estudiantes la oportunidad de ampliar sus perspectivas de desarrollo profesional y ampliar el espectro de la intervención pedagógica hacia prácticas que incluyan el desempeño en contextos no tradicionales como los que desempeña el pedagogo en las zonas urbanas donde se le encasilla en actividades de docencia y capacitación principalmente.

Este espacio de formación y desempeño profesional permitió a aquellos estudiantes conocer ámbitos educativos donde el pedagogo históricamente ha estado ausente y donde su intervención es necesaria por el simple hecho de que existe una práctica educativa concreta que en muchas ocasiones avanza a la par de la inexistencia de una teoría pedagógica que la explique, oriente o dé sentido. Más aún, esta experiencia significó para aquellos la oportunidad de comparar de una manera efectiva lo que por un lado dice la teoría que se enseña en las aulas y contrastarlo con lo que se vive en la realidad de la práctica, donde el fenómeno educativo en ocasiones dista mucho de ser como se plantea y las técnicas e instrumentos resultan inadecuados para esas determinadas poblaciones.

En ese momento al interior de las aulas se venía debatiendo – y parece que el debate aún continúa- sobre la constitución de la identidad del pedagogo, se discutía sobre cuáles eran las prácticas que el pedagogo debería realizar y cuál era su campo de influencia, para finalmente caer en la cuenta que los espacios de desempeño laboral eran reducidos y que los ámbitos de investigación y construcción de teoría educativa y pedagógica estaban siendo explotados por otras ciencias que no tenían entre su principal objeto de estudio a la educación o la formación humana.

Con la inserción de la carrera de pedagogía en este proyecto, se impulsó al profesionista en formación a elaborar su propia teoría pedagógica basada en

técnicas e instrumentos etnográficos que le permitieron tener un primer acercamiento a los objetos de estudio como lo fueron la educación intercultural bilingüe y la educación ambiental para el desarrollo sustentable, así como aprovechar los saberes de los pobladores locales para ir construyendo un diagnóstico educativo de la región que apoyara y justificara las actividades que se fueron realizando en conjunción con los diferentes sectores de la población (niños, mujeres, jóvenes, maestros, etcétera).

A esto debemos añadir que también los estudiantes tuvieron la oportunidad de desarrollar un trabajo interdisciplinario en conjunción con otras disciplinas que también estaban participando en este proyecto, entre ellas biología, psicología, trabajo social, arquitectura, ingeniería, ciencias políticas, por mencionar algunas. Esto coadyuvo a realizar un trabajo que si bien era especializado en cuestiones educativas, guardaba cierta relación con otras disciplinas de las cuales nos auxiliamos para organizar actividades conjuntas, aprender de sus técnicas de investigación y aprehender la visión y los referentes que sus respectivas disciplinas construían con respecto al trabajo en contextos indígenas.

Esta coyuntura permitió que el practicante de pedagogía aprendiera a trabajar en grupos multidisciplinarios donde este ejercicio conjunto dio como resultado que el pedagogo supiera aportar sus conocimientos y relacionarlos con los de otros campos del conocimiento para finalmente proyectarlos en un mismo objetivo..

Dentro del campo disciplinario se dota a la pedagogía de una praxis significativa, es decir, en donde los alumnos en formación pueden ir adquiriendo y ubicando las diferentes áreas de oportunidad del campo laboral, así como también contribuir a ampliar la formación teórica y práctica que ha ido adquiriendo a lo largo de su enseñanza universitaria. Ahora bien, el contacto con diferentes disciplinas, las cuales abordan un objeto de estudio desde sus diferentes marcos referenciales permite al estudiante abrir su esfera disciplinaria para participar y contribuir en los procesos de enseñanza –aprendizaje dentro de dicha institución.

Para la FES Acatlán, significó una expansión de los campos de acción de la pedagogía y de los propios alumnos; en particular dentro de las prácticas profesionales, las cuales están encaminadas a preparar al alumno para integrarse al campo laboral. La realización de proyectos en áreas emergentes, dan paso a la creación de esquemas innovadores en donde los alumnos de pedagogía adquieran compromisos institucionales que van más allá de cumplir con un requisito evaluado en función del tiempo o las jornadas de trabajo, sino que en la práctica profesional verdaderamente se explote la capacidad del estudiante llevándolo a elaborar productos teórico-prácticos que sean aplicados para solucionar problemas educativos en una población concreta y cuyos resultados puedan ser valorados en función de su grado de experiencia, y de ser posible dar un seguimiento a sus elaboraciones.

El hecho de que estas prácticas profesionales se hayan realizado fuera del medio urbano significó nosotros los practicantes, construir una identidad pedagógica diferente a la que hasta ese momento había sido su referente, también se contribuyó a desmentir la idea de que el estudiante no puede investigar y teorizar por el simple hecho de que aún su formación está incompleta, la realidad es que el saberse en una situación distinta y saber que existen posibilidades de revelar nuevos campos de intervención, llevó al pedagogo a manifestar que tiene la capacidad de construir conocimientos nuevos y fincar bases conceptuales donde antes estaba desierto; es así que la apertura de esta institución, resultó una oportunidad de desenvolvimiento para reconstruir la realidad, pero siempre desde el principio del hecho concreto.

Como individuos y como profesionistas, consideramos la importancia de llevar a cabo parte de nuestro proceso formativo dentro de una comunidad indígena, la cual nos permitió desarrollar habilidades de instrumentación y de percepción, necesarias no sólo para el medio educativo indígena sino para diversos ambientes educativos, así como también descubrir en determinados momentos lo intrincado que es elaborar propuestas pedagógicas y educativas que impacten en la vida de

los sujetos sin que las mismas deformen la estructura social y cultural que identifica al grupo como tal. El estar en contacto con las comunidades nos llevó a precisar que éstas no son ajenas a nosotros y a no referirnos a ellas como lejanas y ausentes, sino más bien como algo presente y vital.

Ante tal panorama resulta evidente que la formación del estudiante de pedagogía debe incluir espacios de intervención que posibiliten la adquisición de competencias para la investigación y la construcción de cuerpo teórico, y que estos espacios vayan más allá de los tradicionales, donde en ocasiones sólo se utiliza al practicante como ayudante o realizando actividades que nada tienen que ver con su disciplina (chambismo).

El Programa interdisciplinario resultó para los estudiantes de pedagogía una oportunidad de salir y enfrentarse a otras prácticas educativas y conocer otras pedagogías que en el medio urbano no se podría encontrar, además de reconocer a los pueblos indígenas como sujetos de derechos, y principalmente de derecho a la educación; derecho a una pedagogía que reconozca sus diferencias sin visiones paternalistas, y al mismo tiempo que reconozca y potencie las competencias, habilidades y saberes que socialmente han construido y que históricamente han sido negados.

2.2 El uso de lengua materna como medio para la autoafirmación cultural: la lengua Hñähñu

La lengua materna como unidad socializadora e integradora de los sujetos a su grupo cultural es un elemento que no debe ser mutilado de la personalidad de los hombres; y menos aún si se trata de minorías que comparten un territorio con otra población dominante que trata de imponer por distintos medios su hegemonía en todos los sentidos, incluida la hegemonía del lenguaje.

Al limitar los espacios de expresión en lengua materna se orilla a los indígenas a desprenderse del vínculo primario que tienen con su comunidad, con su gente, con sus tradiciones, en fin, con todo aquello que le da sentido e identidad a su persona, además de obligarlo a definir y construir su vida en función de otra lengua distinta a la que adquirió en su comunidad y que le brindó las competencias sociales y culturales que definen a su grupo étnico.

La lengua no es únicamente un vehículo para transmitir mensajes que después serán decodificados por un interlocutor, no es simplemente una herramienta con la cual los hombres expresan sus necesidades o un medio a través del cual los sujetos construyen grupos; es también instrumento insustituible con el cual los individuos aprenden el mundo, lo hacen suyo, lo modifican pero sin perder su esencia y lo expresan de tal manera que otros individuos perciban las particularidades de ese mundo, al grado que esta concreción de percepciones sirva de paradigma para reproducir nuevamente el modelo de vida en el cual se sustentan las expectativas de su devenir.

La lengua materna y la identidad, es la forma en que un pueblo habita un mundo y le otorga significantes y significaciones, cada una con valoraciones epistemológicas específicas según el momento histórico en que se sitúe su grupo social, es decir, según su temporalidad, sumado a los referentes prácticos y de pensamiento con que determinen su quehacer cotidiano.

La intervención educativa y pedagógica en comunidades indígenas siempre va a generar conflicto, esto es porque nos enfrentamos a dos concepciones diferentes del deber ser de la educación, y del mismo modo a dos formas de concebir las relaciones entre individuo y comunidad. La concepción que ofrece por un lado el Estado y su proyecto educativo, y las convicciones y necesidades que tiene la comunidad receptora de tal proyecto educativo y que día a día expresa (explícita o implícitamente) a través de distintas manifestaciones su rechazo a los contenidos de tales proyectos nacionales.

Es en este sentido que no se puede pretender homogenizar el acto educativo haciendo de lado las particularidades de los pueblos. López (2004) hace referencia a esto cuando apunta que la pretendida universalidad obligadamente estaría encarnada temporalmente en algún particular que hegemoniza el campo, refiriéndose a los consensos y disensos que existen entre el proyecto educativo del Estado y el proyecto del pueblo tríqui.

Vemos con Villoro (2002), que existen tres factores para construir identidad, a saber, 1) la tradición, que son las costumbres, ritos, valores, etcétera que tiene en su seno un pueblo y que han sido transmitidos de generación en generación; 2) la situación histórica, que se refiere a las manifestaciones culturales que se expresan en un momento dado, y 3) el proyecto elegido, representado por los fines y valores que desea alcanzar el grupo, es decir, la imagen ideal.

La tensión social se vive cuando no se sabe a ciencia cierta hacia donde se quiere llevar al grupo sabiéndose en desventaja social (que no cultural) con otros grupos, y se presenta un dilema “integrarse en la cultura, más amplia de los centros dominantes o ser fieles a su ser particular. La primera tendencia busca la universalidad, la segunda, la identidad” (Villoro, 2002:134).

Hay que mencionar que así como hay múltiples pedagogías también existen múltiples epistemologías, y las construcciones epistemológicas de los pueblos originarios como agentes sociales también deben incluirse en los procesos educativos. Mientras no se equilibren las relaciones entre las culturas que habitan nuestro país, la educación básica en México “continuará siendo percibida por muchos de esos grupos, entre ellos los pueblos indígenas, como un servicio público con escaso sentido para la vida en las comunidades de las que forman parte” (López, 2004: 231).

Podemos afirmar que después de concluido el movimiento de Revolución, en México existió una fuerte tradición de políticas públicas indigenistas que trataron

de integrar a los pueblos nativos a la dinámica nacional, sin embargo, a pesar de las buenas intenciones con que éstas se elaboraban, no satisfacían las demandas de los beneficiarios, ni respetaban las formas de vida de los mismos; y esto resultaba del hecho de que dichas políticas eran formuladas por personas “ajenas” al medio y que hacían sus formulaciones desde su propia óptica, sin considerar entre los elementos que las componían los aspectos propios y relevantes para los indígenas.

Por un lado, se trataba de hacer justicia social a los grupos históricamente marginados, pero no se permitía que los afectados manifestaran sus consideraciones en torno a la instrumentación de la misma justicia. Velasco (1999), dice al respecto [...] como ha sucedido en el caso de otros grupos subordinados, todos podían hablar acerca de lo que convenía a los indígenas, menos ellos mismos. Así, el silencio indígena fue uno de los rasgos de su identidad. Y al igual que otros grupos subordinados, la palabra como medio de rebelión y autoafirmación no fue una dádiva de nadie, sino el logro de una larga lucha.

Como bien menciona Velasco, la sumisión, el abandono y la negación física y social que han sufrido los indígenas a lo largo de la historia contemporánea de México, sólo pudo ser quebrantado por las revueltas sociales de las últimas décadas, en las que si bien no han conquistado los espacios suficientes para tener una presencia notable en la escena nacional, sí se puede testificar que su voz antes callada, hoy se puede escuchar en diversos foros independientes de los espacios gubernamentales, y los acuerdos a los que llegan en estas instancias son formadoras de opinión pública que inciden en cierta manera en las decisiones del Estado. Su voz en sentido literal y en sentido figurado hoy se escucha en la distintas esferas de la sociedad mexicana reclamando su lugar en la toma de decisiones y exigiendo se reconozcan los derechos que aún se les niegan.

Estos avances se pueden percibir tíbiamente en la esfera más inmediata de la vida indígena, que es la que corresponde a la atención de sus necesidades más básicas; pero a pesar de que hay mejoras, éstas no han alcanzado el ámbito político que es donde pueden presionar para alcanzar beneficios más reales y duraderos. Y paradójicamente no existen verdaderos representantes de las causas indígenas al interior de los institutos políticos; los representantes de ascendencia indígena generalmente anteponen los intereses del partido a los indígenas, y se comprometen a hacer todo lo posible por beneficiar al partido, incluso si va en detrimento de su grupo racial.

Velasco (1999) señala que “una vez que se logran triunfos electorales, ello no asegura que los representantes de origen indígena ante la cámara de diputados y senadores sean voceros de los pueblos indígenas, sino, más bien, de las posturas y agendas de las agendas políticas que los postularon. La relación con los partidos políticos y los pueblos indígenas todavía se caracteriza por ser clientelar. Con estos retos, los pueblos indígenas están en búsqueda de la fórmula que las permita acceder a la participación y representación política sin depender de los partidos políticos o del sistema político partidario. Lo cual lleva a un cuestionamiento del orden institucional, el cual restringe las posibilidades de representación política de los pueblos indígenas...”

Se debe entender que la Educación indígena no es solamente un asunto político, no significa tener que atenderlo para contribuir a la estabilidad social del país o para garantizar el voto corporativo; significa una apuesta para el futuro de la nación, es un proyecto que incluya entre sus cimientos a los pueblos indígenas pero no como accesorio utilitario, sino como parte del engranaje que lo haga funcionar.

Pero estas proyecciones no se pueden conformar si no existe una base fuerte de investigación de las sociedades indomexicanas que las sustente y las valide. El estado mexicano y las instituciones de educación superior que tienen entre sus

líneas de investigación a la educación indígena, deberían reforzar estos campos y abrir más proyectos que asistan a formar a los especialistas en dichos temas y que a la postre esto contribuya a comprender la realidad multicultural de nuestro país.

En cuanto a trabajos de investigación que apoyen cualquier modelo de EIB, existen diversas líneas en el campo de la sociolingüística y antropología lingüística que en los últimos años se han desarrollado y que han influido o pueden influir en las ciencias que se ocupan del fenómeno educativo indígena. Muñoz (1999) ofrece un cuadro de las discusiones que han permeado últimamente en los sectores que trabajan el ámbito de las lengua indígenas.

Tabla II. Discusiones en torno a la diversidad lingüística mexicana

Discusiones	Principales resultados
La diversidad lingüística y cultural de México	La etnodiversidad mexicana, de manera oficial, comprende 56 lenguas indoamericanas. Bárbara Grimes propone 235, con 33 variedades de la familia mixteca y 34 de la familia zapoteca, atribuyendo a cada variante el <i>status</i> de lengua. J. Suárez comenta que la mayoría de los cálculos varían entre 1,500 y 2,000 lenguas, de las cuales sólo 600 han sido descritas o documentadas. "Determinar la cantidad exacta de lenguas indomexicanas no es un problema de cálculo sino de teoría lingüística porque depende del concepto de lengua y de dialecto que se utiliza" (Zimmermann, 1995).
Lenguas amenazadas	Los grupos numéricamente fuertes como el náhuatl, maya, zapoteco también están amenazados, porque se encuentran en una situación política y económicamente fragmentada, que operan frente a la sociedad dominante como un conjunto de grupos pulverizados. No es posible hacer un pronóstico sobre el grado de supervivencia de una lengua porque no depende sólo de la cantidad de hablantes. Señala Hale (1992): "la pérdida

de idiomas es parte de un amplísimo proceso de pérdida de diversidad cultural e intelectual, donde las lenguas y culturas políticamente dominantes agobian, oprimen a las lenguas y culturas indígenas locales, colocándolas en una condición equivalente a la de un estado de guerra.

La expansión del español

En México, es clara la tendencia hacia una mayor difusión y conocimiento del español, como resultado de la expansión del sistema educativo, las migraciones y otros factores (Pardo, 1996). Sin embargo, paralelamente se dan otras tendencias generales en torno al desarrollo de la población hablante de los idiomas indoamericanos. Albó (1995) sugiere: "el porcentaje de cada lengua nativa disminuirá, al menos levemente. Habrá un notable aumento de bilingües de castellano y alguna lengua indígena. Los que sólo hablan lenguas nativas disminuirán, incluso en cifras absolutas. En las ciudades capitales, todas estas ventajas a favor del castellano serán mucho más pronunciadas.

Migración, modernidad e identidades étnicas

Entre USA y México, incluyendo Centroamérica, se ha ido configurando un espacio social, cultural, tecnológico y económico no comprendido plenamente. Se trata de una nueva forma de historia. En México, estas comunidades han penetrado dentro de los espacios políticos, geográficos y económicos en donde los gobiernos de México y de Estados Unidos ven reducidas sus hegemonías, entre los cuales podemos citar los campos de jornaleros agrícolas migrantes dentro y fuera del territorio nacional, los campamentos de refugio político, la creciente economía informal y las demandas de autonomía y autodeterminación.

En estas comunidades transnacionales persisten las identidades aparentemente tradicionales, a pesar de que la migración indígena se introduce y permanece en las entrañas mismas de la sociedad post-industrial (Kearney, 1996:1). La dinámica de la identidad indígena y la relación entre las comunidades indígenas y el Estado-Nación son distintas dentro del espacio transnacional que dentro del espacio de la modernidad.

Urbanización

La población urbana se ha multiplicado en las últimas décadas y aún más al final del siglo. Sin embargo, los modelos programáticos de la educación bilingüe parecen ignorar esta corriente poblacional dominante y continúan asumiendo la ruralidad como el fundamental y único modo de vida de los indígenas.

	<p>Pese a la solidez de estudios realizados en nuestros contextos, todavía no es posible un acuerdo teórico en torno a las relaciones globales entre las culturas y lenguas nacionales y las culturas y lenguas indoamericanas que permitan imaginar los resultados de los cambios comunicativos.</p>
<p>Reavivamiento de lo étnico y los medios de comunicación</p>	<p>No existen en el presente soluciones institucionales armónicas para el reconocimiento y la reconciliación de los particularismos culturales y lingüísticos dentro de las nuevas estructuras nacionales. Hace falta definir las relaciones comunicativas globales entre las sociedades. Es teóricamente indispensable mirar los fenómenos de contacto e interdependencia de la etnodiversidad desde una óptica de proceso global.</p>
<p>Tradición oral y normalización de la lengua indígena</p>	<p>Muchas diferencias entre las poblaciones indígenas, los maestros y los planificadores de currículos se originan a propósito de los objetivos de la alfabetización y la enseñanza de las lenguas indias. Hay que revisar la distinción irreductible entre el lenguaje oral y escrito (Gumperz, 1996) y tratar la tradición oral como una totalidad. El análisis sistemático de las tradiciones orales completas demuestra que ningún ser humano, letrado o analfabeta, puede ser completamente ahistórico u objetivo en su concepción del pasado. En el caso de los chamulas (Chiapas, México), como en el de la mayoría de los pueblos, las ideas acerca de la historia derivan al parecer de sus evaluaciones subjetivas de las categorías de tiempo y espacio en el universo etnocultural (Gossen, 1979).</p> <p>En este sentido, la tradición oral es más eficaz que el propio lenguaje, pues selecciona y conserva, por períodos de mayor longitud, segmentos significativos de las experiencias asociadas a la identidad.</p>
<p>Refuncionalización del discurso oral y escrito en el proceso escolar</p>	<p>Rossana Podestá y colaboradores (1996) plantean que los alumnos indígenas monolingües invierten más de la mitad de su ciclo escolar en aprender a leer y a escribir: en ese momento sólo faltan dos años para acabar su formación básica (Podestá, 1993). "En ese tiempo deben <i>perfeccionar</i> estas habilidades; sin embargo, las actividades para reforzarlas no son frecuentes, ni dentro, ni fuera del salón de clase. Entonces ¿cuál es el fin de la lecto-escritura en sociedades donde la tradición oral predomina y ha predominado desde un inicio? La escuela indígena y rural satisface a duras penas una de sus principales metas: el enseñar a leer y a escribir." (Podestá, 1996).</p>

Los bilingüismos
modernos y
lengua escrita

Las nuevas magnitudes de la funcionalidad plantean un reto teórico-metodológico particularmente difícil para los actuales modelos de alfabetización. En especial para los modelos autónomos grafocéntricos de alfabetización, que no se apoyan en el sistema cultural de la comunicación en la sociedad indígena, la cual se estructura esencialmente en la oralidad lingüística y en otras prácticas semióticas. Por eso, si nuestra estimación es correcta, una población indígena alfabetizada en lengua materna indígena y español, como segunda lengua, tendrá poquísimas posibilidades funcionales y cotidianas de utilizar el código lingüístico escrito. En el nivel de comunicación social estas discontinuidades se expresan como una crisis de comprensión: mientras la mayoría de los adultos desarrollan una rudimentaria habilidad para decodificar textos escritos, muchos no desarrollan la capacidad para extraer el significado del texto. La cantidad de sujetos se reduce aún más cuando se trata de analizar críticamente y de actuar sobre él. En suma, la eficacia y presencia de la retórica de la escolaridad en las prácticas de alfabetización revelan la carencia de un referente histórico concreto para la población de mujeres indígenas. Las representaciones de los sujetos de la alfabetización no reflejan la necesidad de plantear alguna relación con la historia o el desarrollo de la comunidad (Muñoz *et al.*, 1989).

La eficacia social del lenguaje radica en gran medida en la función valorativa y enjuiciadora del discurso que en condiciones apropiadas permite influir sobre las más diversas audiencias, incidir sobre las coyunturas y modificar las relaciones sociales. Por ejemplo, en las negociaciones e implementaciones de acuerdos de paz en Larráinzar (Chiapas, México), en Guatemala y en Bosnia Herzegovina se forjan mejores condiciones de presencia de la cultura y lengua étnicas. También constituyen coyunturas propicias los debates sobre derechos de los pueblos indígenas y Educación Intercultural Bilingüe, en los cuales se incide sobre la ideología de magistrados, funcionarios y los propios hablantes indígenas.

Los discursos indígenas reflejan la siguiente pauta de problemas y necesidades significativas:

Racionalidad e

1º El bilingüismo vía lengua de distribución nacional (español, portugués)

ideologías, sociolingüísticas y político-culturales	<p>es un recurso más eficiente en las relaciones sociales interculturales (trabajo asalariado, mercado, gestiones).</p> <p>2º Pureza y mezcla son los polos de existencia de la lengua y la cultura indígena, que simbolizan el tránsito desde la tradición a la modernidad.</p> <p>3º La identidad profunda se impone desde pequeños. La socialización primaria es definitiva.</p> <p>4º La escuela indígena tiene una importancia estratégica en la enseñanza del español estándar y escrito Y su implicación: sólo el español se puede enseñar, la lengua indígena, no.</p> <p>5º La unidad, mantenimiento y vitalidad de las lenguas indígenas no requieren del código escrito.</p> <p>6º Los sectores no-indios, aunque hagan instituciones, leyes y acciones en favor de los indígenas, no tienen comprensión ni interés real por la educación, salud e infraestructura en las regiones étnicas.</p> <p>La mayoría de los datos empíricos en diferentes grupos étnicos revelan que la lógica de la inserción o reconocimiento en la sociedad receptora es prácticamente la misma en todos los casos. La lógica de la identidad, en cambio, se constituye a partir de las experiencias y relaciones sociales zonales específicas, donde los marcadores lingüísticos y discursivos adquieren gran valor.</p>
---	--

FUENTE: MUÑOZ, Cruz, Héctor (1999) (Coord.) Un futuro desde la autonomía y la diversidad. Experiencias y voces por la educación en contextos interculturales nicaragüenses. Xalapa, Universidad Veracruzana, Kapa-Cooperación Finlandesa, Terra Nouva, Nicaragua.

Como se puede constatar en el cuadro expuesto, existen diversas líneas de investigación que proyectan y expanden las posibilidades de debate sobre educación y lengua indígenas. Lo cual significa que se puede combatir el rezago histórico de estos grupos sociales que ven limitado su desarrollo humano cuando tratan de desenvolverse en contextos donde sus patrones culturales son rechazados o los espacios de expresión son restringidos.

Estas limitaciones se pueden observar generalmente cuando el indígena sale de su comunidad para integrarse a la fuerza laboral. En las ciudades, el indígena se enfrenta muchas veces a la discriminación por expresarse en su lengua, y las

consecuencias de hacerlo van desde amonestaciones por parte de los patrones, dificultad para integrarse a grupos de trabajo o simplemente no encontrar empleo por tener un perfil social diferente al requerido.

Cualquier metrópoli presenta diversas facetas, pero en general, la capacidad para sobrevivir en ella es resultado de la adquisición de competencias que podríamos llamar “urbanas”. Sin embargo, para quienes provienen del campo, estos patrones urbanos resultan difíciles y hasta hostiles, especialmente cuando el código comunicativo aprendido como lengua materna no cuenta con el conjunto de referencias necesarias para adaptarse al medio ciudadano compuesto por valores, hábitos y exigencias diferentes (Martínez, 2000).

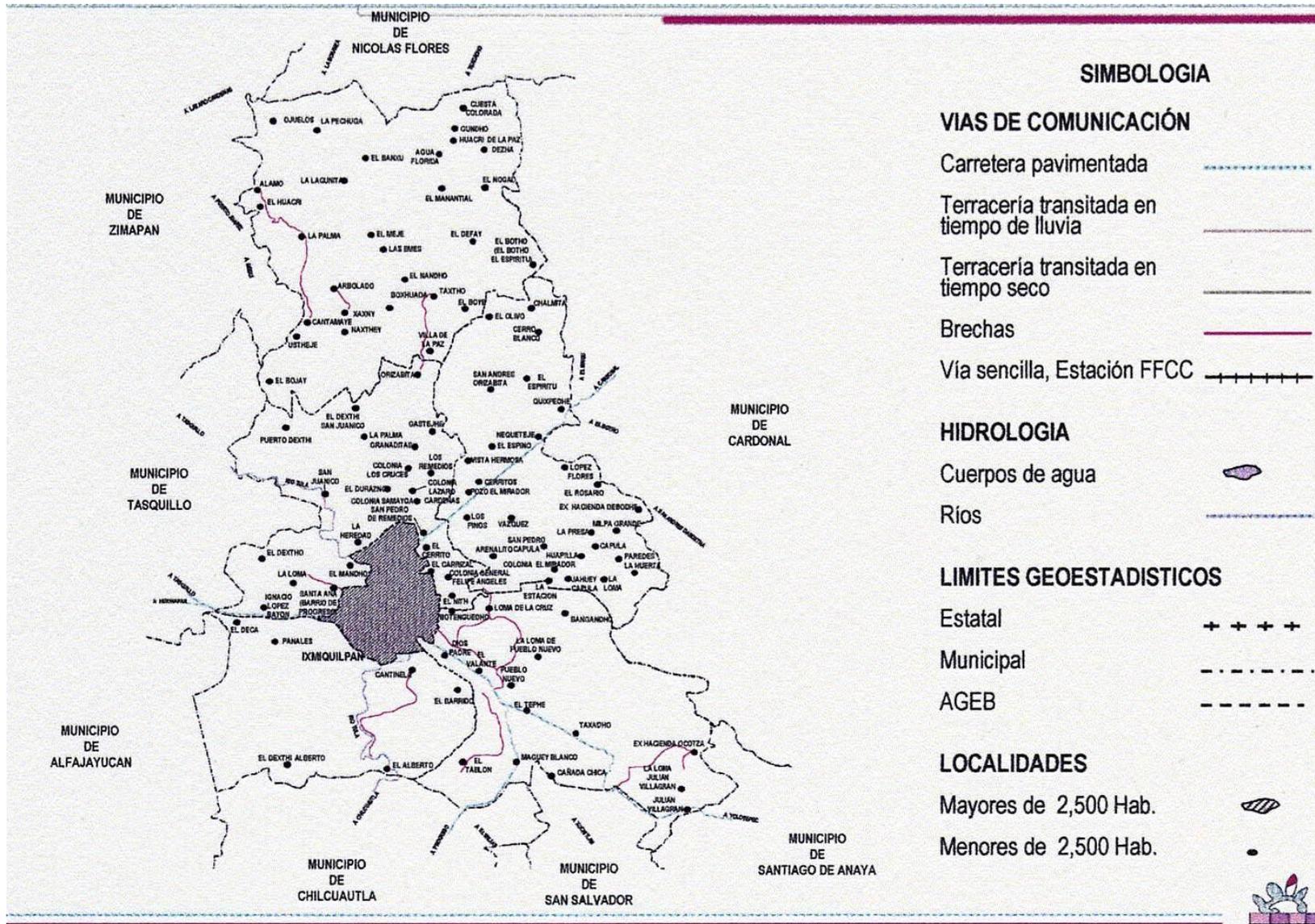
Es indiscutible que estas circunstancias delimitan el desarrollo equitativo e integral de los pueblos indígenas, sin embargo, las causas de la pérdida de las lenguas originarias no deben ubicarse únicamente en la discriminación que sufren los indígenas en las ciudades, sino que también se fomenta dentro de las mismas comunidades a causa de prejuicios que ciertamente tienen su origen en la sociedad urbana pero que han sido apropiados y reproducidos por las mismas comunidades

En este caso nos referiremos a la situación de las comunidades Hñähñu de La Palma, El Dexthí y Usthejé, que si bien están ubicadas dentro de la misma zona geográfica y sus habitantes comparten características culturales, la realidad social de cada una de ellas tiene sus particularidades específicas.

Es en estas comunidades, y algunas otras, donde desarrollé la experiencia de trabajar en contextos indígenas durante las prácticas profesionales y es también donde a través del contacto constante y al análisis de la vida cotidiana de la población se pudo intervenir pedagógicamente y descubrir elementos que hacen única a la pedagogía indígena, aprendiendo a considerar a ésta como constructora de realidad social, identidad y de reflejo cultural. Y es por lo anterior

que resulta importante hacer un desglose de la situación que guarda el uso de la lengua Hñähñu en estas comunidades y el impacto que tiene en la educación en particular y en general en la organización comunitaria.

A continuación presento el mapa del Municipio de Ixmiquilpan y sus comunidades. En él se puede ilustrar entre otros aspectos la densidad de población que en la mayoría de las poblaciones no rebasan los 300 habitantes, así como las características geográficas que presenta cada una de ellas. Basándonos en este documento, podremos más adelante recrear cuál ha sido la movilidad que han tenido los maestros que apoyaron esta investigación, y que a lo largo de su desempeño profesional han servido en varias comunidades del municipio de Ixmiquilpan.



MAPA I. IXMIQUILPAN Y SUS COMUNIDADES

2.2.1 La comunidad de la Palma.

Las comunidades indígenas Hñähñu del Alto Mezquital se caracterizan por tener poblaciones con un número reducido de habitantes y La Palma no es la excepción. Esta tiene una población de aproximadamente 320 habitantes; la mayoría conformada por adultos mayores, niños y mujeres; esta situación se debe a que la mayoría de los adultos varones parten a otras ciudades en busca de trabajo o deciden emigrar hacia los Estados Unidos con la finalidad de ofrecer a sus familias una calidad de vida mejor de la que pueden encontrar en sus lugares de origen.

La organización comunal se conforma por un delegado o mayordomo que hace las funciones de representante de la comunidad frente a las autoridades municipales o de otras comunidades; entre sus funciones también se encuentra la de coordinar los festejos de las fiestas patronales, así como mantener el orden al interior de la comunidad. La elección del delegado en ocasiones se hace con varios años de antelación, lo que supone que el elegido sabrá en que año será designado para tal función; esta elección se realiza al interior de asambleas, que es el primer nivel de organización social en las comunidades Hñähñu del Valle del Mezquital.

Cuando el delegado designado es migrante o no se encuentra en la comunidad, tienen la opción de regresar a cumplir con su designación o que un familiar desempeñe esta función; si no cumple con su cargo la comunidad lo sanciona económicamente o en casos extremos es expulsado del grupo.

El delegado se auxilia de otras personas de la misma comunidad que se organizan en comités de diversos rubros que atienden aspectos más específicos de la vida comunitaria, como pueden ser los comités del agua, del preescolar, de la primaria, de la fiesta patronal, el de asuntos municipales, etcétera.

Los proyectos de infraestructura y trabajo comunitario se realizan en faenas que son obligatorias igual que las cooperaciones para financiarlos. Si alguno vive fuera de la comunidad, tiene que pagar a una persona de la localidad para realizar el trabajo y de esta manera seguir gozando de sus derechos como miembro de la colectividad como pueden ser el derecho al agua, al panteón o al voto en las asambleas.

La comunidad de La Palma se ubica en la franja que divide a la zona de riego de la zona seca, perteneciendo a ésta última. El nombre oficial de la localidad es La Palma-San Juanico y se formó hace 30 años aproximadamente; sus primeros habitantes provienen de comunidades cercanas, como San Juanico, San Nicolás y el Durazno.



Fotografía Núm. 1 La comunidad de La Palma-San Juanico.

Según testimonios de los habitantes de mayor edad, el nombre de la comunidad proviene de cuando los primeros habitantes llegaron a la zona ésta se encontraba

poblada de palmas y mezquites, el nombre de San Juanico se le da en honor al patrón del pueblo que es San Juan Bautista, además de que integra una unidad territorial cuya cabecera es la comunidad de San Juanico; y el nombre de La Palma-San Juanico se da para diferenciarlo de una comunidad de nombre La Palma, que se encuentra entre Zimapán y Nicolás Flores en el mismo Valle del Mezquital (Vega et al, 2003).

La ubicación geográfica de la comunidad impide que sus habitantes puedan dedicarse a la agricultura, ya que los suelos son áridos y secos. Esta situación solo permite el cultivo de un poco de maíz de temporal y la explotación de plantas como el maguey pulquero para el autoconsumo y en menor medida para su venta, por lo que esta práctica está en franco desuso; además de la lechuguilla de la cual se extraen fibras de ixtle para elaborar lazos y estropajos. Un aspecto a resaltar es que en los últimos años se han creado cooperativas por mujeres que elaboran productos naturistas a base de plantas de la zona. Entre los productos que ofrecen se pueden contar champús, cremas, pomadas, entre otros.

Las actividades económicas que realizan los habitantes de La Palma no son muy variadas debido a lo escaso de la población y a que esta está compuesta como ya se mencionó generalmente por jóvenes y adultos mayores por lo que la población económicamente activa se dedica a trabajar en los comercios ubicados en Ixmiquilpan, unos cuantos son profesionistas generalmente maestros que laboran en otras comunidades y la mayoría de los jóvenes se dedican a estudiar.

Las instituciones educativas que hay en la comunidad son de educación básica, a saber nivel preescolar y primario. A ellas asisten alumnos que radican casi exclusivamente en La Palma. Las condiciones físicas de la infraestructura de las escuelas son buenas ya que los padres cuentan con apoyo por parte del municipio y de las remesas enviadas por los migrantes para mantener adecuadas las instalaciones. En cuanto al mobiliario este presenta malas condiciones por el tiempo de uso; incluso algunos profesores comentan que éste tiene veinte años

aproximadamente, lo que dificulta el aprovechamiento total de los espacios por parte de los alumnos y el desempeño docente.

A pesar de estos factores existen indicadores que muestran por lo menos en la estadística que los alumnos tanto de preescolar como de primaria desarrollan su trayecto académico sin muchos inconvenientes. Por mencionar algunos diré que en cuanto a permanencia en la institución los alumnos que asisten a preescolar tienen entre dos y cinco años, por lo que pueden permanecer tres años; y en cuanto al nivel primaria la permanencia general es de seis años. Este indicador se relaciona con el de rezago educativo; en cuanto a preescolar, la docente del grupo indica que todos los niños que entran a la institución egresan cuando cumplen la edad requerida para ingresar a la educación primaria; y en nivel primaria es casi inexistente el rezago educativo debido a las normas de acreditación para zonas indígenas que permiten aprobar el curso con un promedio de 6.0.

En cuanto a deserción escolar, este es un fenómeno que se observa pocas veces en las escuelas de la comunidad. Sólo se observa cuando algún migrante regresa del extranjero para llevar consigo a la familia, es entonces cuando el estudiante tiene que abandonar sus estudios para buscar otras oportunidades de desarrollo, pero si optaran por quedarse en la comunidad sería poco probable que abandonara la escuela.

Los alumnos que egresan de la primaria de la comunidad buscan otras instituciones para continuar sus estudios; y las opciones que generalmente escogen es la de inscribirse en la telesecundaria que se encuentra en la comunidad del Dexthí; otra es acudir a la secundaria que se encuentra en la comunidad de Orizabita o a la que se ubica en San Antonio. De igual manera esto significa desplazarse en algunas hacer largos recorridos que algunos alumnos hacen a pié.

En cuanto al uso de la lengua materna, las poblaciones cercanas a la cabecera municipal de Ixmiquilpan han perdido relativamente más arraigo en cuanto al uso

de la lengua Hñähñu por estar en continuo contacto con la población mestiza, además de adquirir costumbres urbanas que consideran inútiles ciertas prácticas indígenas, entre ellas el uso de la lengua Hñähñu.

Al ubicarse La Palma relativamente alejada de la cabecera municipal, conserva cierto aprecio por su lengua materna si se compara con otras poblaciones. La distancia, el difícil acceso y lo disperso de la población de las comunidades que se encuentran en las zonas altas como La Palma, ha funcionado como un obstáculo natural y al mismo tiempo social que ha frenado en cierto grado las influencias del exterior y conservado el uso del Hñähñu.

Existen diferentes instituciones en la comunidad que fomentan la cohesión social y refuerzan los lazos de pertenencia al grupo como pueden ser la misma escuela, la iglesia, la asamblea, los comités, los grupos de iguales y en todos ellos el uso de la lengua Hñähñu juega un papel importante.

Cuando se celebra alguna asamblea o reunión de relevancia para la comunidad ésta se desarrolla en Hñähñu, como manifestación de unidad e identidad; además en este tipo de eventos la presencia o participación de los mestizos no es importante y esto se manifiesta cuando se prohíbe su presencia en dichos momentos. La lengua también es utilizada como un símbolo de resistencia, es la manera en que marcan la diferencia entre ellos y *los otros* (Moreno, 2006).

Sin embargo, a pesar de las barreras que impiden arrasar con el arraigo cultural de las comunidades Hñähñu, se observa que entre la población joven es más fácil que se pierda el vínculo esencial que los une a la comunidad como lo es la lengua; esto es porque los jóvenes actualmente consideran que ya no es necesario aprenderla para poder integrarse a un mundo que se comunica en español, y esto genera una fuga de actores sociales que representan el principal activo cultural con que cuentan las comunidades indígenas y la única apuesta a futuro que tienen para reproducir su capital social y cultural. A esto se suma que los migrantes

cuando regresan a la comunidad, vuelven con otras influencias que transmiten a los más jóvenes preparándolos para lo que van a encontrar cuando decidan emigrar hacia los Estados Unidos; esto incluye el manejo del idioma inglés, el gusto por la música en ese idioma, una dieta alimenticia distinta a la tradicional, y el relajamiento en el cumplimiento de las distintas obligaciones con la comunidad, entre otras cuestiones.

Cabe aclarar, que quizá algunos de estos aspectos parezcan catastrofistas, o no sean determinantes para exponer a la comunidad a una pérdida sustancial inmediata de identidad cultural; tampoco se trata de mantener en un ostracismo a los grupos indígenas y confinarlos totalmente a un aislamiento del mundo actual, sino solamente se señalan los riesgos de la apertura total a un universo global que absorbe no solamente personalidades individuales, sino las identidades de todo un pueblo y las homogeniza considerando a todos los hombres como iguales y habitantes de una misma comunidad, cuando por el contrario se exige en estos momentos conservar la identidad individual y grupal para tener la oportunidad de asegurar un lugar en el devenir histórico de la sociedad.

2.2.2 La comunidad del Dexthí

Ascendiendo por la sierra del Valle del Mezquital y una vez que se deja atrás La Palma encontramos la comunidad del Dexthí con una población de aproximadamente 450 habitantes. Esta localidad también se encuentra en la zona seca por lo que no tiene acceso al riego y por lo tanto sus actividades económicas no se sustentan en la agricultura salvo algunos casos en que se destinan para el autoconsumo como el maíz.

El Dexthí representa la comunidad central entre las que se ubican en la parte alta de la sierra y no sólo por su ubicación geográfica, sino porque es la que tiene un grado de desarrollo económico y social valga la expresión “más avanzado” que las que otras que la rodean. La razón de su “grado de desarrollo” es que ha sido la

que más apoyo ha recibido por parte de los gobiernos tanto municipal, estatal y federal.

Estos apoyos se han traducido en la construcción de infraestructura que ha servido para mejorar las condiciones de vida de los habitantes de esta comunidad; entre ellos se puede contar con un albergue del DIF que es utilizado para brindar hospedaje a los niños que acuden a las escuelas de la comunidad y cuyos padres no cuentan con los recursos para brindarles un hogar digno o que tienen limitaciones para ofrecerles una alimentación adecuada. En este centro ofrecen sus servicios los padres de los niños que hacen uso de las instalaciones. Entre sus labores están las de cocinar los alimentos y mantener el buen estado del inmueble, así como su correcto funcionamiento.



Fotografía Núm. 2 La comunidad de El Dexthí

También cuentan con un dispensario médico en donde médicos practicantes ofrecen sus servicios durante un año; es aquí donde se lleva un seguimiento del estado salud de aquellos que solicitan sus servicios. Cabe mencionar que durante

el lapso de tiempo en que los diversos médicos ofrecen consultas a la población del Dexthí, se crean fuertes lazos de afinidad, ya que esta actividad es muy apreciada por los habitantes de la comunidad que ven en el médico a su sanador y el depositario de sus dolencias, por lo que cada vez que se va un practicante, la comunidad lo recibe como si perdieran a uno de sus miembros, y como forma de agradecimiento sus pacientes le organizan un convite con alimentos típicos de la región o de la comunidad.

Uno más de los servicios con que cuenta la comunidad, es una cooperativa de personas que trabajan con la planta de la lechuguilla. En ella se procesa la lechuguilla con maquinaria especial que extrae las fibras de la planta, que posteriormente serán vendidas en Ixmiquilpan para la elaboración de mecates o zacates. También tienen servicio de peluquería, tortillería y molino.

En los periodos vacacionales el DIF estatal ofrece cursos de verano a todos los niños de la comunidad en los que trata de introducir temas sobre la conservación del medio ambiente y las tradiciones de la comunidad, además de ofrecer alternativas para la utilización del tiempo libre.

Todos estos apoyos y espacios con que cuenta la comunidad le han permitido que sus habitantes tengan mejores condiciones de vida y oportunidades de desarrollo a las que las demás no pueden acceder. A pesar de lo dicho, esto no significa que los servicios que ahí se ofrecen sean exclusivos para El Dexthí, sino que las localidades cercanas también acuden a estos centros a solicitar los apoyos que desde luego se les proporciona, principalmente el servicio médico. La limitante que existe para que otras poblaciones acudan frecuentemente a recibir estas prestaciones, es el factor distancia ya que pocas personas cuentan con transporte particular y para emprender el camino a pié el trayecto es largo.

En cuanto a las instituciones educativas que hay en El Dexthí, existen tres de nivel básico, preescolar, primaria y el programa compensatorio de telesecundaria. La primaria y el preescolar atienden casi exclusivamente a alumnos que radican en la

comunidad, y en el caso de la telesecundaria, a ésta acuden alumnos del Dexthí y de otras comunidades como pueden ser la Palma, Naxthey, Puerto Dexthí o Usthejé.

El preescolar funciona con un solo grupo de 25 niños aproximadamente y sus edades son de 4 y 5 años. El grupo lo atiende una maestra que vive en la misma comunidad por lo que casi no hay problemas en cuanto a la asistencia, salvo cuando tiene que acudir a algún curso o a una comisión designada por la comunidad. En el caso de la escuela primaria, en ella funcionan seis grupos, uno de cada grado atendido por seis maestros que radican en diversas localidades. Acuden alrededor de 120 alumnos de las comunidades del Dexthí, La Heredad, Orizabita entre otras. La escuela primaria del Dexthí es la que se encuentra en mejores condiciones tanto estructurales, como de mobiliario y de material educativo, esto como consecuencia, como ya se dijo antes, de los apoyos que recibe constantemente por parte del municipio y de los trabajos que hace la comunidad para mejorar las instalaciones y los servicios constantemente.

El preescolar tiene también su propio espacio físico separado de la primaria, y de la misma manera recibe apoyo de la comunidad para su buen funcionamiento. El centro escolar se encuentra en buenas condiciones tanto estructurales como de mobiliario.

Finalmente, la telesecundaria, es un programa compensatorio que ha funcionado en la comunidad tratando de ofrecer una opción para continuar sus estudios a los alumnos que egresan de las primarias ubicadas en las comunidades aledañas. El poder de convocatoria que tiene esta institución es poco, ya que los padres de familia no le encuentran sentido a que sus hijos asistan a la escuela “solo a ver televisión”; a esto se suma que los alumnos en ocasiones no se encuentran convencidos que su formación en la escuela sea la correcta para continuar con sus estudios, por lo que la mayoría de los padres de familia de la comunidad prefieren que sus hijos asistan a secundarias que se encuentran fuera de la

comunidad por considerar que la telesecundaria no tiene la calidad suficiente para atender a sus hijos.

La telesecundaria se compone de tres grupos. Uno de cada grado. Y el total la población de alumnos es de alrededor de cincuenta estudiantes inscritos cuyas edades varían entre los doce y dieciocho años y que son atendidos por tres docentes. Las instalaciones de la telesecundaria se encuentran en buenas condiciones. Cuentan con cinco salones que son ocupados para los distintos grados, la dirección y los talleres, además de un laboratorio que no es aprovechado adecuadamente debido a la falta de capacitación de los maestros sumado al ausentismo y a la ausencia de materiales para las prácticas que ahí se desarrollan en las diferentes materias.

Haciendo un análisis sobre el estado en que se encuentran las escuelas de la comunidad del Dexthí y de los servicios que ofrecen, se puede decir que son los centros escolares que mejor equipados están en cuanto a materiales didácticos y mobiliario, y que cuentan con mejor infraestructura, aunque la calidad de los servicios educativos que ofrecen no sean los más adecuados por causa de la deficiencia en la formación y actualización docente.

Con referencia a la importancia que tiene el uso de la lengua nativa en la comunidad, se puede decir que la planta docente del preescolar y la primaria se han preocupado por cultivar entre sus alumnos al sentido de pertenencia a la cultura Hñähñu. A través del uso de los libros de texto gratuito en lengua Hñähñu, los docentes han puesto énfasis en recuperar las tradiciones que caracterizan a su pueblo. Al interior de las escuelas se organizan festivales y concursos de oratoria y canto en lengua indígena, además estos festivales también se llevan a cabo en conjunto con otras escuelas de la región, incluso se lleva a cabo el concurso de interpretación del Himno Nacional en Hñähñu.

Como contradicción a estos eventos, surge la paradoja de que los obstáculos a la enseñanza de la lengua materna viene de algunos padres de familia, que prefieren

que a sus hijos se les enseñe únicamente el castellano por ser la lengua que les servirá, según su perspectiva, para integrarse a la sociedad moderna; aunque también existe la situación de que algunos padres en su juventud sufrieron discriminación en las ciudades, ya sea nacionales o extranjeras por expresarse en su lengua materna y practicar las costumbres de su grupo cultural, y es también por esa razón, que no desean que sus hijos experimenten esas mismas situaciones.

Durin (2007) lo explica cuando menciona que los padres, para proteger a sus hijos de la discriminación, prefieren no enseñarles su lengua y/o les prohíben hablarla en espacios públicos. El abandono de rasgos culturales propios es el primer paso del proceso de *descaracterización étnica*, seguido por el reemplazo lingüístico, para concluir con la renuncia a la filiación indígena: el progresivo abandono del mundo cultural. Sin embargo, advierte que el abandono de la cultura no supone necesariamente la renuncia de la identidad, aunque es frecuente que se den asociados.

Ante este panorama, se puede concluir, que a pesar de los esfuerzos aislados que emprenden los docentes de las instituciones educativas del Dexthí, los referentes lingüísticos se están perdiendo en aras de la integración a un modelo social que exige de los indígenas abandonar sus rasgos culturales para poder engranar en la maquinaria social que les provee de empleo, educación, servicios y reconocimiento institucional. Es necesario que se emprendan investigaciones educativas y lingüísticas que aporten elementos para reforzar el sentido de pertenencia e identidad en los grupos más vulnerables que están en riesgo de caer en un "limbo cultural", donde no pertenezcan ni a su pueblo materno, ni a la población mestiza.

2.2.3 La comunidad de Usthejé

Ya hemos hecho una descripción de las comunidades de La Palma y El Dexthí, que se encuentran en la parte baja de la sierra del Valle del Mezquital. Ahora nos referiremos a la localidad de Usthejé. Esta comunidad se encuentra en la parte alta de la sierra, a una hora y media de camino a pié del Dexthí aproximadamente. En ella habitan alrededor de 100 personas distribuidas en diversos caseríos que se extienden por las barrancas en que está ubicada la comunidad. El acceso a Usthejé hasta hace algunos años era difícil, por el mal estado en que se encontraban los caminos de terracería que comunicaban a ésta con las demás comunidades.

Afortunadamente el gobierno federal ha emprendido obras de encarpentamiento de carreteras para mejorar los caminos de la zona, abriendo la posibilidad de una mejora en las vías de comunicación que conectan a la cabecera municipal con las diversas comunidades serranas y a su vez abre la posibilidad de que puedan acceder a mejoras dentro de la comunidad que beneficien directamente a los pobladores.

El aspecto más notorio de la comunidad de Usthejé lo constituye su relieve formado por barrancas y pequeñas elevaciones de montañas, el clima predominante es templado seco, la vegetación es escasa debido a la falta de agua de la que carece la población, que incluso, en temporada de lluvias, tiene que bajar a lo profundo de las barrancas a coleccionar el agua que ahí se deposita para utilizarla en sus diversas actividades. Pese a esto, existen algunas plantas y animales que se han adaptado al tipo de clima y suelo de la región como son: el cactus, la lechuguilla, ocotillos, garambullos, biznagas y nopales; animales como conejos, liebres, correccaminos, roedores, reptiles e insectos.



Fotografía Núm. 3 Camino a Usthejé

El núcleo familiar está organizado de manera matriarcal, es decir que la mujer asume en muchas ocasiones la responsabilidad del sustento y cuidado de los hijos. Esta situación existe por la constante migración de los varones adultos a los Estados Unidos, lo que a su vez se refleja en la composición de la población de Usthejé que está conformada casi en su totalidad por mujeres, ancianos, niños y algunos jóvenes.

La ubicación geográfica de la comunidad, como ya se mencionó, dificulta la introducción de los servicios básicos para la población como son el agua, drenaje, servicios de salud, ayuda alimenticia, etcétera. Un ejemplo preciso del impacto que tiene la carencia de servicios en los habitantes, es como se dijo anteriormente, la falta de agua. Al no contar con este vital líquido; los pobladores optan por sustituirlo por el pulque (incluso para el consumo de los infantes), lo que

trae como consecuencia altos índices de alcoholismo entre la población, enfermedades como cirrosis hepática, amibiasis y desnutrición.

La comunidad se abastece de agua por medio de pipas que tiene un costo para ellos, lo que acentúa aún más su condición de pobreza debido a que tienen que hacer un gran sacrificio para conseguir los recursos para obtener el agua. Debido a la escasez de este vital líquido, las condiciones de salud e higiene en la preparación de alimento y aseo personal se ven afectadas contribuyendo aún más a deteriorar la ya de por sí menguada salud de la población.

La coyuntura económico-social que vive y sufre la localidad se traduce en altos índices de pobreza y marginación que solo pueden paliar enviando a sus hombres (padres, esposos, hermanos e hijos) a buscar mejores condiciones de desarrollo en el extranjero, aún a costa de sus vidas. La gente que aún habita esta comunidad, debido a su situación de pobreza, no tiene expectativas de desarrollo económico o de una formación académica que le ayude a salir de su situación de exclusión. Son contados los casos de jóvenes que tienen expectativas para mejorar su situación de vida, y que continúan sus estudios de nivel medio superior, y casi inexistentes los que cursan estudios superiores.

Aquellos que logran cursar alguno de estos estudios, generalmente buscan la manera de comprometerse aún más con su comunidad y tratan de brindar a sus semejantes lo que poseen y que más trabajo les ha costado obtener, a saber, su educación. Esta ayuda se traduce en círculos de alfabetización a los que acuden generalmente adultos mayores y mujeres, que dicho sea de paso casi en su totalidad son analfabetas.

Las actividades económicas que se desarrollan en Usthejé son mínimas, y se traducen en el cultivo de maíz en las barrancas que se logra únicamente cuando existe lluvia, de lo contrario la cosecha se perderá obligando a sus dueños a optar por otras actividades. Otra fuente de ingresos puede ser la venta del pulque y de

la lechuguilla, los cuales se ofrecen en el municipio a un bajo costo y de lo que se obtiene de esta venta solo sirve para subsistir. En cuanto a los compradores de lechuguilla, estos han estado disminuyendo, debido a la introducción de materiales sintéticos que han sustituido a la fibra natural que se obtiene de la lechuguilla, y al no existir actividades económicas alternas se refuerza la necesidad de emigrar al extranjero que año con año reduce aún más la población total del Usthejé amenazando con convertir a la comunidad en un pueblo fantasma.



Foto Núm. 4 Acarreo de agua en Usthejé desde las barrancas.

La toma de decisiones es realizada por medio de asambleas en donde cada uno de los asistentes aporta opiniones y soluciones para el beneficio de la propia comunidad. Trabajan conforme a lo que se llama tequio o faena en donde realizan obras de beneficio público para la comunidad y muchas veces ejecutan trabajos de dimensiones heroicas como el mejoramiento de sus caminos, que implica largas jornadas en condiciones climáticas adversas y donde en ocasiones se tiene que extraer material de las barrancas. También cuentan con un delegado

municipal que los representa ante las autoridades locales y diversos comités que se ocupan de áreas específicas de la localidad como son la escuela, las fiestas patronales, los tramites ante el municipio, entre otros.

En el aspecto educativo la comunidad de Usthejé cuenta con un preescolar y una primaria. El preescolar es atendido por promotores del CONAFE que no asisten regularmente a la escuela debida a la lejanía en que se encuentra y a los pocos alumnos que asisten debido a la irregularidad de las clases y también debido a que la escuela se encuentra en ocasiones lejos de las casas de los alumnos.

La docente que se encarga de atender al grupo se presenta esporádicamente a la institución, por lo que es difícil que se logren los objetivos propuestos por el plan de estudios, y por lo tanto, que se construya un proceso de aprendizaje significativo que forme en los niños las capacidades básicas para estudiar el nivel primario. La población que se atiende es muy escasa. El total de alumnos se reduce a seis y algunos de ellos están próximos a terminar su formación preescolar. Esta coyuntura complica aún más la situación de la escuela, ya que de continuar esta tendencia se tendría que cerrar el centro escolar por falta de matrícula.

En cuanto a las condiciones físicas en que se encuentra el preescolar, se puede decir que éste se halla en buenas condiciones, ya que la comunidad se preocupa por contar con instalaciones óptimas para que sean utilizadas por toda la población. También se puede observar que cuenta con material proporcionado por el CONAFE, que sin embargo, en ocasiones queda sin utilizar debido a las condiciones en que opera la escuela y que ya han sido mencionadas.

El escenario que prevalece en la primaria también tiene sus bemoles, que si bien, no son tan críticos, afectan en cierta medida la dinámica social de la comunidad. La primaria “El Nigromante” ubicada en la comunidad de Usthejé funciona en la modalidad de escuela multigrado, es decir, que en una aula se encuentran

alumnos de diferentes edades y diferentes grados. Este centro educativo tiene la particularidad de que en un salón de clases se encuentran todos los alumnos de la escuela y por ende de todos los grados.

El grupo es atendido por un único docente que hace las veces de maestro, director, conserje, y en fin, realiza todas las funciones que existen en una escuela regular. Debido a que el maestro tiene su domicilio en la comunidad del Dexthí es conocido por los habitantes de Usthejé, lo que facilita la comunicación entre los padres y el docente. Pero contrario a lo que se pueda pensar, la relación entre éste y aquellos ha tenido sus momentos tensos debido a las constantes ausencias del maestro a su centro de trabajo, argumentando tramites que tiene que hacer en el municipio, lo que ha ocasionado que en ciertos momentos la comunidad haya pensado en reemplazarlo por otro maestro que ha decir de ellos, sea más comprometido con los alumnos y con la comunidad.

El grupo de alumnos inscritos en la escuela es de aproximadamente 30 estudiantes, la mayoría de ellos son mujeres. En cuanto al indicador deserción; este es un fenómeno que no se presenta en la institución debido a que todos los niños de la comunidad asisten a la escuela, y que, a pesar de su condición de exclusión social y pobreza, esto no les impide asistir a la escuela que, dicho sea de paso, por su ubicación atiende a alumnos que viven exclusivamente en Usthejé. En cuanto al indicador de reprobación, a decir del profesor de grupo, casi no se presenta este fenómeno, sin embargo durante el ciclo escolar pasado hubo dos alumnos reprobados que cursaban el primer grado; una de las razones de la reprobación según el profesor Andrés Zapote Palma se debió a que los niños no entendían el español, ya que hablaban su propia lengua, es decir el Hñähñu.

La escuela cuenta con material suficiente que ha sido proporcionado por la SEP, entre los que se incluyen libro de texto gratuito en español y en lengua indígena que utiliza el maestro en algunas sesiones para fomentar entre los alumnos el uso de su lengua materna. Estas actividades se facilitan en cierta manera por el hecho

de que el profesor es de la región y también habla la lengua indígena; pero a pesar de ello, tienen dificultades pedagógicas para desarrollar los contenidos en idioma español con aquellos alumnos que se desenvuelven casi exclusivamente en español, sobre todo con los estudiantes que cursan los primeros años de instrucción primaria.

Las instalaciones de la escuela primaria, al igual que las del preescolar se encuentran en buenas condiciones, pero como se ha mencionado, las dificultades educativas no pasan solo por el estado en que se encuentra la infraestructura educativa, sino por las circunstancias de vida de los habitantes; por el nivel formativo de los docentes; por los contenidos curriculares que en ocasiones nada tienen que ver con el contexto en que se desenvuelven los alumnos, y por lo tanto, tienen poca utilidad para ayudarlos a resolver sus problemas cotidianos; la pérdida de identidad a causa de la merma en el uso de la lengua materna, el deterioro de su hábitat provocado por las condiciones geográficas, climáticas y el impacto que también tienen las prácticas humanas; estos y otros factores son una constante en las comunidades indígenas de la sierra del valle del Mezquital.

En algunas es menor el impacto y en otras mayor, pero la constante es que en todas de una manera u otra se refleja el daño en el ámbito educativo y pedagógico, que se resume en la imposibilidad de brindar tanto a alumnos, padres, docentes y comunidad en general, los frutos de una educación formadora de sujetos que puedan transformar su realidad con las herramientas liberadoras que brinda una escuela abierta a las necesidades de su comunidad, que haga suya la riqueza de los conocimientos universales sin renunciar a su propia identidad.

2.3 La formación del maestro indígena de las comunidades de La Palma, Dexthí y Usthejé.

Cuando se trata de explicar el porqué de la crítica situación educativa que existe en las escuelas indígenas del Alto Mezquital, se pueden encontrar un sinnúmero de explicaciones que se relacionan de una u otra manera y que finalmente repercuten, entre otras cosas, en la pobre calidad de la educación que reciben los alumnos. En este apartado discuto el papel que desempeña la formación del maestro indígena y el impacto en su desempeño laboral, y también, de qué manera éste indicador se refleja en las competencias y habilidades que adquieren los alumnos de los centros escolares indígenas.

A raíz de la puesta en marcha de la propuesta educativa de EIB en los años ochenta y que fue adaptada en varios países de la región latinoamericana en los años posteriores, surge la necesidad –políticamente hablando- y la obligación – en el sentido del respeto que merecen la cultura y lengua indígenas, y los derechos de que son sujetos sus poseedores – de involucrar a los pueblos originarios en la construcción de una nueva identidad nacional que resinificará e integrará la riqueza que éstos tienen para darle paso a una nueva manera de concebir al alumno y al docente indígenas.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos que se han emprendido, –muchos de ellos muy valiosos y comprometidos con la transformación de la realidad indígena- aún sigue contrastando la gran riqueza cultural de éstos pueblos con las marcadas relaciones de desigualdad, discriminación y explotación en el orden de lo social, sexual, laboral, lingüístico, de género, de religión y de pensamiento.

Y si hablamos específicamente de lo laboral nos podemos dar cuenta que la gran mayoría de los docentes indígenas que prestan sus servicios en sus comunidades no están formados y actualizados para ser el nexo entre su cultura como grupo social único, y la cultura nacional y global. El docente indígena no está siendo

formado para darle un nuevo significado a su cultura materna frente al embate de la cultura mestiza dominante, sino que sigue siendo introductor de los valores homogéneos de la sociedad mestiza a la realidad que vive su comunidad.

Hablar sobre el quehacer del maestro de EIB tiene sus particularidades por el simple hecho de desarrollarse dentro de un contexto en el que no solo la lengua nativa es el rasgo distintivo dentro de las comunidades que la practican, sino que estas cuentan con diversos elementos que tiene sus propios significados, y que a su vez le aseguran la conservación de su propia identidad.

Es en este contexto que hoy más que nunca se requiere una pedagogía que le de valor a los saberes socialmente producidos por los docentes indígenas. Aquellos saberes que hacen cobrar vigencia a la labor educativa que desarrollan y que al mismo tiempo regeneran el tejido social que se ha perdido por influencias externas, y que ha provocado que a través de los años se disipe la cohesión social, esto en cuanto a la unidad entre los individuos que comparten un territorio y un espacio, y también, en cuanto a tener los mismos referentes y significados culturales.

Sin embargo, para emprender un intento serio por comprender la realidad actual del profesor de EIB en nuestro país, es necesario conocer cual es la concepción que del maestro tiene el Estado y la sociedad en general, y cuál es la supuesta función que tiene, para que desde ahí se inicien los cambios o alternativas que lleven a formar (en el sentido de la formación pedagógica) un maestro que se encuentre a la altura de las circunstancias que le plantea el mundo en general y su comunidad en particular.

El papel que desempeña socialmente el maestro en cualquier lugar y la imagen que de él se tiene en el amplio espectro de la sociedad ha venido decayendo y transformándose en las últimas décadas. De ser un apóstol, guía y guardián de los valores más esenciales de la comunidad, a pasado a ser considerado el último

recurso laboral que tiene un sujeto para desarrollarse profesionalmente; de ser apreciado por el Estado como la ayuda idónea para llevar a las masas los principales postulados posrevolucionarios que confluirían en la consolidación de la nueva nación mexicana, hoy es visto –en complicidad y complacencia con las propias autoridades - como un conglomerado sindical que se distrae de sus obligaciones educativas y morales, por una constante lucha por mejorar sus condiciones de trabajo, pero entendidas éstas no como lo que pueden lograr para bien del alumnado y de su centro de trabajo, sino en lo que puede beneficiar a su gremio en cuanto a sus condiciones económicas y sus relaciones de poder.

El maestro es hoy personaje burlado por los cómicos. Se le ha degradado - muchas veces con su propia complicidad- a la condición de *trabajador de la educación*, que lo es y a honra, pero siempre que ello no implique un descenso de la superior categoría *magistral*, que debiera conservar (Sanginetti, 2006). Este deterioro en la imagen del docente de cara a la sociedad y fundamentalmente frente al Estado imposibilita el desarrollo profesional del maestro ya sea por el bajo salario que percibe, lugares de trabajo en malas condiciones, escaso material didáctico, problemas sindicales, cursos de capacitación y actualización ineficaces y sin pertinencia, entre otras condiciones.

Los maestros han sido culpados de los fracasos del Estado en materia educativa y tal culpa los ha llevado a perder injustamente autoridad ética y moral frente a la sociedad y aún dentro de las aulas. No se le reconoce autoridad y nadie puede tenerla si no se plantea que es un necesario aporte a la transformación de la realidad, ese es el rol del docente (Revista Portal Educativo, 2006).

A raíz de estas consideraciones y de que los docentes han venido entendiendo que su rol debe transformarse para reposicionarse nuevamente como el eje fundamental para la transmisión de los saberes que hacen funcionar la dinámica social, es que los maestros han dado más valor a su nivel de formación para hacer frente a estas situaciones y a la vez ganar en empoderamiento. Los cambios

sociales llevaron al aula problemáticas diversas y son estas mismas situaciones las que obligan al magisterio a elevar su nivel formativo. Los docentes buscan recuperar la alegría de su profesión y apuestan a la formación y capacitación para abordar los nuevos desafíos (Revista Portal Educativo, 2006).

Estos y otros problemas son los que regularmente afectan a los maestros, sin embargo hay algunas particularidades cuando se habla del docente indígena de EIB.

A diferencia del maestro de la ciudad, el maestro de EIB todavía guarda cierto aprecio a su labor, además que su trabajo es reconocido por parte de los miembros de su comunidad; es una persona que es valorada por sus aportaciones a la solución de problemas cotidianos dentro de su colectividad y en ocasiones es nombrado para representar a su grupo ante las autoridades del Estado con la finalidad de obtener recursos económicos y servicios públicos. En contra de lo que ocurre con la educación convencional en muchos de nuestros países, donde la profesión de educador no cuenta con suficiente reconocimiento social, en la educación intercultural bilingüe los maestros son personas reconocidas, puesto que suelen ser seleccionados en su medio social inmediato y encarnan la posibilidad de relación menos desventajosa con el mundo no indígena (Serrano, 2008).

Como podemos darnos cuenta, los problemas que enfrentan los maestros indígenas no pasan por el reconocimiento social, sin embargo las dificultades que desafían son más complejas por que en sus hombros reposa la responsabilidad de sostener, conservar y reproducir en gran manera el capital cultural de su grupo social, además de añadirle elementos que eleven la calidad de vida y brindarle herramientas que le ayuden a enfrentar las exigencias de un universo multicultural. Como bien menciona Serrano (2008), con respecto a su propio pueblo, el maestro de educación intercultural bilingüe debe ser a la vez ejemplo, sujeto activo y conciencia crítica.

Es precisamente en este punto donde no se reconoce la titánica labor del maestro de EIB principalmente por las autoridades del Estado ya que éstas no hacen lo suficiente para ofrecer una educación de calidad a los grupos indígenas, y esto incluye desde las instalaciones, materiales, estímulos económicos y fundamentalmente la formación docente que es precisamente donde los maestros indígenas presentan carencias no por falta de interés o capacidad, sino por una cultura de olvido y negligencia que ha sido fomentada desde las autoridades.

Esto da como resultado un nivel formativo limitado y a su vez condena a los sujetos que reciben esta capacitación a desempeñar los roles que el sistema les ha asignado, además de desarrollar funciones limitadas según sus capacidades, y peor aún los obliga a buscar en otros contextos su realización personal, ya sea en el mismo territorio nacional o en el caso concreto de la población Hñähñu del Valle del Mezquital, en los Estados Unidos, que a decir de Bhugra (2004), estos procesos se han acelerado entre otros factores por las ventajas comparativas de un país con otro, no sólo en sus salarios, sino en leyes, libertad de credo, palabra y movimiento.

Las plantillas de profesores que laboran en las comunidades de La Palma, Dexthí y Usthejé son originarias de las propias comunidades donde se encuentran las escuelas o de las localidades que se ubican alrededor. La mayoría de éstos son docentes con más de veinte años en funciones y algunos sólo esperan que se cumpla su periodo de servicio para poder jubilarse.

Al momento de iniciar la investigación que integra éste trabajo, fue necesario indagar sobre lo que implica para el docente indígena de las comunidades del Alto Mezquital el hecho de actualizarse y la importancia que tiene para ellos como factor de mejoramiento de su desempeño profesional. En este aspecto, los datos obtenidos a través de las entrevistas realizadas a los docentes y de las pláticas informales que se realizaron con ellos nos indican que a la mayoría de los entrevistados no les resulta atractiva la propuesta de actualizarse en distintas

áreas de su labor profesional ya que los cursos que imparte la SEP periódicamente, y que tienen como finalidad la actualización de la planta docente de las escuelas de la región, a decir de los maestros, no les son útiles, por que manejan contenidos que poco o nada tienen que ver con la realidad cotidiana que enfrentan en su comunidad.

La disparidad en cuanto a contenidos representa una limitante y es el principal factor que alimenta la resistencia de los maestros indígenas a continuar actualizándose. Cabe mencionar que un factor más que se suma para la existencia de este fenómeno es el hecho de que una gran cantidad de maestros de las distintas escuelas ubicadas en las comunidades que forman parte de este estudio no son titulados; no concluyeron con sus estudios profesionales o ingresaron al servicio magisterial cuando no se requería contar con estudios especializados para desempeñar la labor docente. Es éste grupo de docentes principalmente, aquél que se resiste a continuar formándose e incluso no muestra ningún interés por concluir sus estudios profesionales.

Aquí es importante mencionar también que al cuestionarlos sobre su interés en integrarse a mecanismos de formación profesional como la carrera magisterial, algunos mencionaron que desconocen los requisitos para integrarse a ella y que han tenido conocimiento de ésta únicamente a través de algunos comentarios que han tenido con sus compañeros. Lamentablemente, cuando se enteran de los requisitos para integrarse a la carrera magisterial (uno de ellos es contar con título profesional) muestran desinterés por cumplir los requerimientos; y los que cuentan con estudios profesionales mencionan que sí se integrarían a esta opción pero únicamente por los beneficios económicos que representa estar inscrito en ella.

Otro aspecto que es necesario destacar es aquél que nos dice que al interior de las escuelas donde hay más de un maestro, se conforman grupos donde se desarrolla un trabajo colegiado, que si bien es coordinado y en él participan todos los docentes, también es cierto que en pocas ocasiones se utiliza este momento

como espacio para la retroalimentación a partir de las vivencias cotidianas y para la formación entre pares que redunde en prácticas docentes innovadoras o que faciliten la construcción y apropiación de nuevo conocimiento tanto por parte de los alumnos como de los mismos docentes ; más bien es utilizado como espacio para planear las actividades extracurriculares como festivales, actividades deportivas, cuestiones administrativas con las supervisiones escolares o actividades que involucren a los distintos comités que conforma la comunidad y que tienen relación con la escuela.

En sí, no se explota la potencial riqueza en cuanto a saberes socialmente construidos que representa el capital cultural de los habitantes de las comunidades del Alto Mezquital y que aplicados a la formación y capacitación de los maestros indígenas en EIB, podrían ser más estimulantes y útiles en la práctica cotidiana que aquellos que están predeterminados por un currículo formativo formal y que en ciertos momentos es aplicado sin distinción de la realidad social, económica, étnica, política, geográfica, lingüística, entre otros aspectos, y que resultan determinantes cuando se trata de procesos formativos con minorías.

Finalmente, a manera de conclusión, hay que decir que los docentes indígenas de las comunidades de La Palma, Dexthí y Usthejé, a pesar de las dificultades y limitaciones que enfrentan diariamente y que amenazan la continuidad de los elementos culturales más significativos de sus comunidades (principalmente la lengua), han sabido convivir con las adversidades y luchan diariamente cada quien desde sus trincheras para asegurar la supervivencia de sus saberes e identidades y a su vez para brindar a sus alumnos de conocimientos y habilidades que les ayuden a mejorar sus condiciones de vida y de reconocimiento social.

Y, de alguna manera, a pesar de todos los intentos y medios –la mayoría de ellos violentos- que han utilizado los grupos dominantes a través de la historia para exterminar y borrar toda herencia prehispánica, los pueblos indígenas

contemporáneos han transmitido y enriquecido su bagaje cultural por más de quinientos años sin ayuda más que la de su deseo de seguir construyendo su propia historia; sin embargo, los tiempos actuales les demandarán más que deseos de sobrevivir para continuar perpetuando esta herencia entre sus miembros, y es en este punto donde la pedagogía como ciencia humanista y comprometida con la justicia social en los procesos educativos, debe sumarse a esta lucha por crear mejores horizontes y abrir sendas en medio de caminos que parecen intransitables y destinados al fracaso y al exterminio de los grupos más vulnerables.

CAPÍTULO 3

EL MAESTRO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y SU VISIÓN DEL FENÓMENO EDUCATIVO EN EL ALTO MEZQUITAL.

CAPÍTULO 3. EL MAESTRO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y SU VISIÓN DEL FENÓMENO EDUCATIVO EN EL ALTO MEZQUITAL.

“La utilización contemporánea de planteamientos (auto) biográficos, es fruto de la insatisfacción de las ciencias sociales en relación con el tipo de saber producido y de la necesidad de una renovación de los modos de conocimiento científico”

António Nóvoa. Vidas de profesoras.

Volver la mirada a los problemas de la vida indígena sin observarlos desde la perspectiva que representa su cosmovisión, es pretender levantar nuevos andamiajes sin haberlos cimentado previamente; serían propuestas destinadas a la muerte desde su concepción.

Las bases que deben cimentar las propuestas en torno a mejorar la formación de los docentes indígenas necesitan estar constituidas en parte por los saberes que a través de la práctica y el intercambio cultural han acumulado y que en diferentes momentos determinan su actuar en las distintas fases del proceso educativo, es decir, al planear sus clases, escoger las técnicas y los materiales didácticos que lo auxiliarán, utilizar el lenguaje adecuado con sus alumnos, cómo evaluar, incluso la manera de interactuar entre maestros y los mecanismos que utilizan para fomentar la formación entre compañeros compartiendo sus experiencias.

Cuando se propone que se tomen en cuenta los saberes socialmente producidos por los docentes para integrarlos a sus propios ciclos formativos, de ninguna manera se está menospreciando o haciendo a un lado el conocimiento “científico” que generalmente se enseña en este tipo de sesiones para facilitar la labor del maestro frente a su grupo; lo que se exige es que se le de el mismo valor tanto al conocimiento validado metodológicamente como al que el sujeto construye, aprende y aprehende a lo largo de su trayectoria de vida, entendiendo que es en

ésta donde se configuran e interiorizan valores, creencia, ideologías y significados que permiten la constitución de identidades.

Cuando se analizan las trayectorias profesionales de los maestros indígenas del Alto Mezquital a la luz de sus historias de vida, nos percatamos que son poseedores de gran parte de la memoria colectiva de sus comunidades y que en su desempeño profesional se pone en juego no sólo el futuro educativo de un grupo de personas, sino que se apuesta la conservación, transmisión y continuidad de una particular cosmovisión del mundo que ningún otro pueblo tiene, y que además, a pesar de las limitaciones que le impone la cultura dominante lucha día con día contra la invasión cultural.

A pesar de que este planteamiento de recuperar las historias de vida como instrumento informativo no es nuevo, existe la necesidad de continuar pugnando por la apertura de nuevos espacios de formación docente alternas a los que ofrece el Estado a través de los talleres generales de actualización, que como ya se ha mencionado, en muchas ocasiones no corresponden a las necesidades y realidades contextuales que enfrentan los docentes.

En este capítulo analizamos las historias de vida de algunos maestros de las comunidades de La Palma, Dexthí y Usthejé como instrumentos de registro, además de presentarlas como esferas donde se almacena la memoria colectiva cuya dinámica y vitalidad permiten mover las fuerzas sociales al interior de las mismas comunidades.

Del mismo modo trato de plantear los compromisos que tendrá que adquirir la pedagogía frente al problema de la formación docente y específicamente la formación docente indígena intercultural, además de la exigencia de formular prácticas emergentes de cara a un contexto que tiende cada vez más a la diversidad y la interculturalidad.

3.1 La historia de vida como instrumento de registro y memoria colectiva.

La recuperación de las historias de vida de los docentes como medio para la formación profesional, es una manera de reflexionar acerca de la trayectoria personal que ha tenido cada maestro con el fin de recuperar aquellos elementos significativos que han marcado su desempeño profesional o recuperar aquellos sentimientos o pasajes en sus vidas que quizá los llevaron a elegir la profesión de maestro. No se trata únicamente de enumerar sucesos de manera cronológica mencionando hechos aislados y sin ningún sentido; tampoco se trata de una recopilación romántica en la cual el único fin sea el de retrotraer pasajes de años que quizá fueron más significativos, así como tampoco su objetivo es el de hacer una retrospectiva para evaluar la manera en que el maestro aborda el proceso educativo para de alguna manera ser responsabilizado por los fracasos en el sistema educativo.

Los propósitos de este ejercicio como instrumento de recopilación de información son varios y entre ellos se proponen:

1. Fungir como una matriz en el contexto de la escolaridad y que en ella se recopilen, compartan y retroalimenten las experiencias adquiridas por los docentes dentro y fuera del centro escolar, y que a través de ellas el propio docente sirva como marco referencial para su propia formación profesional.
2. Representar un registro de lo histórico-social y de la subjetividad social a través de la cual podamos personificar y tener un acercamiento a cierto aspecto de la realidad sin pretender que sea una traducción totalmente objetiva.
3. Darle voz y reconocimiento a los saberes socialmente producidos por el gremio docente y que han configurado a través de las generaciones las

prácticas educativas y pedagógicas de los mismos, además que han servido como sustento de su identidad y símbolo de resistencia ante los intentos de homogeneizar las identidades y posturas pedagógicas.

4. Contribuir a la construcción de trama social a partir de la promoción de nuevas prácticas sociales fundamentadas en los SSP que han generado los cuerpos docentes coadyuvando a construir y reconstruir nuevos imaginarios, símbolos y representaciones en el ámbito de la cotidianidad.

Se puede cuestionar la validez científica de una narración o un texto biográfico como referente teórico, sin embargo, estos instrumentos son válidos cuando nos posibilitan la aproximación analítica a una dimensión de la realidad. Los hechos narrados también son constructores de realidad que se entrelazan con los referentes científicos para descubrir las imbricaciones que constituyen las identidades pedagógicas. Estos referentes empíricos deben considerarse como textos donde el autor se lee en relación con *su mundo* y donde el traductor-investigador intenta descubrir la significación, el significado y el significante ocultos para plasmar lo que realmente se quiere decir.

Al respecto Cruz (2008) menciona: Los documentos como referentes empíricos constituyen, junto con los teóricos y contextuales, el *corpus* de una determinada indagación. Tanto el referente empírico como el teórico se enlazan, se trastocan en diferentes momentos del proceso de construcción de un objeto de estudio. En este interjuego analítico (de los referentes empíricos con los teóricos y los teóricos con los empíricos) se producen conocimientos sobre lo educativo (Cruz, 2008:129).

En este punto comparto la noción que González (2008) le da al texto como a todo aquello que puede leerse, no sólo a aquello que está impreso en papel, sino aquello que está impreso en la realidad y deja marcas y huellas de lo cultural. La vida de los sujetos que comparten sus textos autobiográficos está marcada por las

herencias que les transmitieron sus antepasados y por las huellas que han dejado otros en su intento por destruir su identidad.

La riqueza implícita en las historias de vida no la podemos determinar cuantitativamente porque no representa algo tangible y tampoco se determina en función de las circunstancias en que éstas fueron producidas. Su valor radica en que con ellas se contribuye a construir distintas lecturas del mundo, distintas posturas frente al mundo y a su vez distintas formas de asumirse frente al mundo como ser único y como miembro de una colectividad.

Cuando pensamos en la importancia de tener presencia frente al mundo y justificar nuestra existencia como ser unipersonal y como miembro de una colectividad que nos da sentido y pertenencia, podemos darnos cuenta que se puede articular esta concepción al gremio docente haciendo la analogía de que este grupo en las últimas décadas ha perdido presencia, impacto y reconocimiento en diversos ámbitos de la sociedad, no por falta de compromiso o capacidad, sino más bien porque ha sido forzado por coyunturas políticas y económicas a aceptar una responsabilidad mayor con el consiguiente aumento de sus funciones al interior del aula.

Ya no solamente es el encargado de construir y transmitir los valores, ideologías y creencias que dan forma a la nación, sino que se ha convertido en el responsable de brindar, o en su caso corregir las pautas de conducta que brinda el núcleo familiar; de sortear las limitaciones y dificultades que enfrentan los alumnos como consecuencia de la pobreza y la desatención por parte de las instituciones estatales encargadas de ello; es responsabilizado por el fracaso de las políticas educativas cuando él no es responsable de su elaboración; y para cerrar el círculo, se ha convertido en botín político de personajes que de manera utilitaria lucran con la necesidad y desesperación del gremio por mejorar sus condiciones de trabajo y de existencia para conseguir o conservar sus cotos de poder.

Es por lo anterior que el reconocimiento y validez de las historias de vida como fuente de conocimiento real para la formación docente, debe ser una apuesta para que nuevamente hagan presencia en el mundo y se asuman ante él como auténticos educadores y recuperen el espacio que por distintas circunstancias les ha sido negado.

Al considerar a las historias de vida como referentes para la formación docente y darles un valor y significación frente al conocimiento validado y estructurado científicamente, no podemos perder de vista que éstas historias se articulan, se encuentran y se desencuentran. Así como las colosales fuerzas que se mueven al interior de la corteza terrestre se mueven y chocan entre sí, moldeando la superficie formando valles, cadenas montañosas, precipicios, nuevas elevaciones terrestres, etcétera, así las historias de vida se encargan de crear, modificar, destruir y reconstruir el paisaje social a través las fuerzas que representa el saber transmitido de sujeto en sujeto y de generación en generación, para que el producto del choque de esas fuerzas, es decir el saber socialmente producido, finalmente sea habitado por alguien.

Finalmente, respaldar este tipo de ejercicios, es brindar espacios a una educación dialógica (en el sentido freiriano) con entradas y salidas de información, sin dueños del conocimiento. Una educación sin intermediaciones en el proceso, en la cual no medie la técnica ni el manual y que el contacto seas entre iguales con el mundo como único intermediario, por que como afirma Freire, no hay diálogo sin un profundo amor al mundo y al hombre.

3.2 Los docentes indígenas Hñähñu: Historias de vida que cruzan el Valle del Mezquital.

La educación indígena intercultural bilingüe (EIB), sus docentes y las historias de vida que les confieren personalidad y pertenencia frente a su grupo, ocupan en éste estudio un lugar especial porque representan el génesis y fundamento de una

nación, que ahora con sus nuevas tendencias y formas hacer presencia frente al mundo, a negado todo aquello que aparenta ser obsoleto o que simplemente a su parecer ya no tiene validez en los tiempos actuales.

No es la intención de este estudio, como ya se ha mencionado anteriormente, el asumir una posición paternalista y sobreprotectora para con los pueblos indígenas, sino denunciar el sofocamiento y exterminio de los saberes socialmente productivos (SSP), que estos pueblos, a lo largo de los siglos, han configurado y que han determinado su propio devenir, además de brindar un espacio para la reflexión en torno al valor que suponen estos SSP para éstos pueblos como signo de continuidad y reafirmación frente a los demás, y principalmente, como material para la construcción de nuevas prácticas sociales y profesionales como es la formación docente.

En general, la profesión de maestro implica riesgos de diversa índole, en comparación con las gratificaciones y satisfacciones que puedan recibir aquellos que la desempeñan. Pero dentro de éste grupo, existen aquellos, que además de sufrir y padecer los conflictos inherentes a la profesión, al mismo tiempo tienen que desempeñarse en contextos donde el medio social y físico representan un impedimento, que casi exclusivamente los nacidos en estos contextos están dispuestos a sortear, porque tienen la responsabilidad social de ser los formadores de las nuevas generaciones mediando entre los saberes de la cultura dominante y su cultura materna, para que ésta, conservando su identidad, también tenga presencia en la otra.

Mirar las prácticas educativas y pedagógicas de los docentes indígenas del Alto Mezquital a la luz de sus historias de vida, representa en la mayoría de los casos, ser testigo de auténticas proezas heroicas frente a la adversidad, que bien pudo tomar la forma de un obstáculo físico, económico, social, político o simplemente producto de la lucha por sobrevivir.

Numerosos estudios y propuestas ha desarrollado el Estado en torno al problema de la formación del docente indígena; pero han fracasado y seguirán fracasando por considerar a los pueblos originarios como un todo homogéneo que comparte las mismas características por el simple hecho de hablar una lengua indígena.

El brindar voz a los actores un tanto marginales y olvidados ha contribuido a romper ese silencio e indiferencia en el cual se ocultan los sentimientos, las satisfacciones, los fracasos, las pasiones, los temores, contradicciones y conflictos que rodean a cada maestro indígena en su cotidiana relación con el contexto, y a través del cual, emerge su sentido social de existencia. Y si bien, se ha mencionado que en el ámbito de las comunidades indígenas, la labor del docente es más reconocida y valorada que en los contextos urbanos, esto no es sinónimo de que sus aportaciones a la memoria social sean reconocidas en todos los espacios.

Por el estudio de las historias de vida de los docentes del Alto Mezquital, nos podemos percatar que la influencia y reconocimiento de su labor, únicamente se irradian a través de las comunidades en donde ha prestado sus servicios, y en algunos casos llegan a impactar en las cabeceras municipales cuando el maestro ha fungido como actor político clave para obtener beneficios, ya sea para su comunidad o para la comunidad en donde labora. Y cuando el docente tiene la necesidad de algún apoyo o recurso para mejorar su desempeño profesional, tiene que recurrir a otras instancias ya sean estatales o federales, y es en esta etapa cuando se ve marginado y negado en sus derechos más elementales.

Sus historias transitan de comunidad en comunidad, no por que sean personajes famosos, sino porque han contribuido a que cada localidad construya su propio futuro con base en los saberes que han construido juntos dentro de su relación simbiótica. Además, su tarea ha servido para retroalimentar el conocimiento entre las comunidades. Su labor es la de un mensajero que atesora, lleva y trae una carga de identidad con un solo rostro, a saber, el de la cultura Hñähñu del Valle

del Mezquital, pero con distintas facetas (comunidades) que lo reflejan, y que al mismo tiempo cada una de ellas es igual de válida que la otra. Dentro de los tesoros que resguarda el docente Hñähñu, la lengua materna es su valor máspreciado por ser el vehículo idóneo para expresar su cultura y las emociones más profundas de que son poseedores él y su grupo.

La lengua Hñähñu, representa el eslabón a través del cual se articulan los símbolos y significados que dan forma a las relaciones sociales dentro de la comunidad y que propician su cohesión. La enseñanza y uso de la lengua materna en el Alto Mezquital ha venido decayendo como práctica cotidiana al interior de las familiar nucleares, lo que representa que las generaciones más jóvenes no se identifiquen con las prácticas que realizan los mayores, restándole unidad y homogeneidad a los miembros del grupo.

Es en este ámbito de la lucha por conservar la lengua materna, que resalta el papel del docente indígena en las escuelas de las distintas comunidades; especialmente en aquellas que se ubican cerca de las poblaciones mestizas, por ser éstas las que pierden con más velocidad los vínculos culturales que los unen con su grupo, como resultado del contacto e intercambio con las poblaciones mestizas.

En la construcción de su propia historia de vida, el maestro indígena también ha construido una historia de resistencia comunitaria ante el exterminio de sus voces. En las caminatas que emprende para llegar a su escuela, cada paso representa un intento por mantener el tejido social de que ha sido parte. El espacio escolar es visualizado como el lugar donde confluyen los conocimientos científicos y las reglas de convivencia que requieren los alumnos para convivir con otras culturas, y al mismo tiempo, es el lugar donde con el uso y enseñanza de la lengua materna se hace un intento por preservar el capital humano que representa el principal recurso de cara al futuro de la comunidad como parte de un grupo cultural.

Y es en este momento, cuando las historias de vida tanto personales como comunitarias se entremezclan, dando lugar a otras historias que derivan en nuevas prácticas sociales. En este caso, es la historia por la supervivencia de un pueblo, que ha apostado su capital cultural acumulado durante generaciones para tener la oportunidad de ver a sus jóvenes como promotores de los valores de su comunidad, como miembros activos en el uso de sus códigos lingüísticos y como creadores de procesos de sensibilización y concientización para la conservación de la identidad cultural.

Cuando afirmo que las historias de vida se mezclan, lo digo porque la trayectoria profesional del maestro indígena lo ha llevado por distintas comunidades que le han planteado realidades y exigencias diferentes. En esta situación, el docente lleva a cabo un proceso de intercambio de historias y referentes con la comunidad donde labora, y esto no se remite únicamente a los intercambios que realiza con los alumnos en su práctica educativa, sino que el intercambio se realiza con todos los grupos con los que convive cotidianamente al interior de la localidad. El docente se apropia de nuevos saberes y deja su huella, de la misma manera que lo hace la comunidad, afectándose mutuamente, reconfiguran sus personalidades originales pero sin dejar de ser ellos mismos.

Este ciclo se repite continuamente en todas las comunidades, propiciando un intercambio mutuo de saberes, y por lo tanto no se puede decir que estos saberes han sido creados o aportados por algún grupo en especial, sino que son patrimonio histórico y social de todos los sectores. Como afirma Aguirre (2000), cuando dice que los hombres participan con sus diferentes temporalidades en la vida social. Cada hombre se inserta en ella en un tiempo determinado y con un tiempo construido socialmente, como persona y como generación.

La historia de las comunidades indígenas no se puede entender separada de las historias de sus escuelas, porque gran parte de las tramas que se han tejido en aquellas, se han creado al interior de las instituciones educativas, y los tejedores

de estas historias que trascienden los muros e impactan en otros fragmentos de la población son los maestros y sus alumnos. La escuela indígena es una escuela de puertas abiertas. La escuela representa más que un espacio donde se adquieren conocimientos; es el lugar donde la gente converge para decidir el rumbo que ha de seguir la colectividad. En la escuela se llevan a cabo igual reuniones con el delegado, con los distintos comités, con autoridades municipales, festivales escolares, bailes de las fiestas patronales, torneos deportivos, etcétera. Es el sitio donde se repasan las experiencias pasadas que ya no responden a las nuevas realidades de la comunidad. Este ejercicio de discriminación de historias requiere analizar sujetos y hechos, analizar las experiencias alternativas de cada época para reconstruir el tejido del conglomerado y darle nuevo sentido con vistas hacia el futuro.

Sin embargo, la producción de SSP como fruto de las historias de vida docente se ve obstaculizada por la ausencia de *productores* y *creadores* de las mismas historias necesarias para el sostenimiento de cualquier sociedad, como consecuencia de la desconfianza al valor agregado que significan los SSP a las ciencias, y de las dificultades de aprendizaje en las escuelas, derivadas de la insuficiente capacitación y actualización docente. Adriana Puiggrós (2003) enumera algunas problemáticas que no permiten encontrar soluciones a la crisis de construcción de conocimientos y que limitan la producción de SSP:

- Mecanismos de obturación de la memoria que ocultan la propia experiencia, ficcionalizan pasados comunes, opacan conocimientos previamente adquiridos e impiden reconocer capacidades que se poseen y que sería posible incorporar con vistas a solucionar los problemas presentes.
- Desvalorización del acervo propio, que ha caído en la debacle de descalificación subjetiva que sufren las personas y las instituciones...en la época presente.

- Limitación o clausura del horizonte histórico-prospectivo, que determina la ubicación del sujeto en un presente radical desde el cual es ciego a la comparación equilibrada de la situación actual con otras de su propia biografía personal o institucional y de su sociedad, por lo que no es capaz de concebir un tiempo futuro. Maniatado a un presente aterrador, no puede imaginar ni generar ideas que estén fuera de su inmediato “ahora”.
- Rechazo total del pasado y el presente, imaginando “que se vayan todos”, enunciado que incluye a los propios fantasmas, además de las espectrales figuras que pueblan el escenario político “real”. Esa enunciación invalida el punto de partida, niega el *background* necesario para que la historia continúe.

Tomando en consideración los obstáculos que menciona Puiggrós, puedo decir que nos encontramos frente a un escenario que anuncia *muerte* frente a la memoria colectiva y personal de los pueblos indígenas. Situándonos en este contexto, es necesario que se inauguren espacios emergentes para la producción de SSP, donde las poblaciones indígenas puedan *habitar* estos espacios y destinarlos a la conservación y reproducción de su cultura. En esta labor, la pedagogía se inserta como facilitadora de los procesos y creadora de ambientes dialógicos donde se imaginen y edifiquen alternativas con los hombres y no sobre ellos.

3.3 Los docentes de las comunidades de La Palma, Dexthí y Usthejé

El docente indígena es una pieza fundamental en la lucha por conservar la identidad social de los pueblos originarios, amenazados constantemente desde distintos frentes como producto del voraz consumismo provocado por el neoliberalismo, que no solamente consume mercancías, sino también identidades de personas y pueblos.

Analizar e interpretar en éste espacio las historias de vida de los docentes de las comunidades en estudio, me permitió descubrir y reconocer en ellos a los personajes que a través de sus prácticas educativas y cotidianas configuran la resistencia *a dejar de ser*, y al mismo tiempo reproducen su *ser* como sujetos únicos y como parte de un conglomerado. Este ejercicio, también me auxilió a descubrir las carencias formativas, que aunadas a lo limitado de los recursos tanto físicos, económicos y de materiales didácticos, restringen su desempeño profesional, y que indudablemente, se ven reflejadas en las escasas oportunidades que tienen los alumnos de realizarse como sujetos en un contexto ya de por sí adverso, sin ser ésta la principal causa, pero que, de la misma manera, añade a crear la situación.

La principal limitante para ésta acción es el momento de la interpretación, ya que se corre el riesgo de hacer una lectura errónea de lo que el actor quiere decir, y con esto se sesgaría totalmente la investigación. Interpretar no significa solamente describir lo que el actor narra o hace; la interpretación es el momento en el cual el investigador se sitúa desde un punto teórico definido, y aborda las narraciones o sucesos intentando captar el sentido de las acciones para poder entender una manifestación específica de la realidad.

El investigador aborda su objeto de estudio desde sus propios referentes tanto teóricos como vivenciales; por esa razón un mismo objeto de estudio puede tener diferentes interpretaciones. Piña (1998) lo expone de esta manera cuando afirma que la interpretación depende del sentido del actor y de la construcción que el investigador realiza de esto. La construcción está medida por la(s) teoría(s) que explícita o implícitamente guían el trabajo del investigador, porque éste nunca llega "*limpio*" a la realidad empírica, sino que lo acompañan prenociones y supuestos, que iluminan su sendero. Sin embargo, a pesar de los riesgos que se corren en el intento de interpretar, trataré de apelar a la ética profesional que exige el hecho de representar la voz de *los otros* que al mismo tiempo *son conmigo*.

Los docentes indígenas de las escuelas primarias del Alto Mezquital, son en general habitantes de las propias comunidades que conforman este territorio. Muchos de ellos inician sus carreras prestando sus servicios en comunidades alejadas a sus lugares de origen o de residencia. Estas comunidades son de difícil acceso, ya que tienen que librar obstáculos como pueden ser caminos inadecuados, la creciente de un río o la falta de medios de transporte que imposibilitan o retrasan su llegada al centro de trabajo.

En las entrevistas realizadas para esta investigación, el maestro Marcelino nos comenta de su experiencia en la comunidad de Tenango de Doria donde trabajó:

...Para llegar a la comunidad yo tenía que viajar doce horas. Salía a las seis de la tarde para llegar a las seis de la mañana. Era una distancia muy larga y en ocasiones no podíamos llegar a la comunidad porque en temporada de lluvias no se podía cruzar el río. Teníamos que trabajar en la comunidad tres meses sin regresar a nuestras casas, ya después tomábamos una semana, porque era difícil viajar ya que antes no había transporte ni vías de comunicación. Entrevista realizada en marzo de 2005.

El gremio docente indígena ha aprendido a través de la transmisión de estas experiencias de vida, que para ser maestro se necesita no solamente tener ciertos conocimientos académicos, sino que ha de soportarse incluso el hambre y las resistencias propias de las comunidades, para poder desempeñar su labor profesional. Como comenta el maestro José de la comunidad de Naxthey en las entrevistas que se realizaron para esta investigación:

...también recuerdo cuando yo caminada desde la Florida hasta La Cuesta para ir a trabajar. Y el fin de semana ya iba de regreso otra vez caminando con únicamente mi mochila, solo, en el camino entre los árboles. No es que me arrepienta ni nada, pero uno se da cuenta de que el trabajo de maestro es muy triste por que llegan momentos difíciles en que a veces no hay ni qué comer. Y en la escuela no toda la gente es buena o simplemente no se preocupan. Ven que el maestro está en la escuela y no saben si el maestro quiere de comer, ellos sobreviven y no se

preocupan por decirte “véngase conmigo a comer”. Entrevista realizada en mayo de 2005.

Es por esta razón, que cuando algún maestro que no es de la zona o no es parte del grupo cultural Hñähñu es enviado a trabajar a este tipo de escuelas, a pesar de que posiblemente posea una mejor formación académica y esté actualizado en el manejo de los contenidos curriculares, es inevitable que encuentre problemas para adaptarse y desarrollar su labor educativa por no contar con los saberes, hábitos y ritos necesarios para desempeñarse en un ambiente que demanda ciertas habilidades y usos para poder insertarse en la comunidad y desempeñar un rol determinado.

Más aún, no obstante las complicaciones que enfrentan dentro y fuera del aula, los docentes se convierten en portadores de los saberes que construye cada comunidad. Estos saberes los adquiere en diferentes espacios y circunstancias, a saber, en las conversaciones cotidianas con los padres de familia y con los mismos alumnos, en las faenas que realizan junto a la población, en las festividades locales en las que participa como docente y como miembro de la comunidad, en el intercambio de experiencias con sus compañeros, y en otras circunstancias que por economía no se mencionan.

Los SSP que los docentes adquieren en una comunidad, los comparten formal o informalmente con otras poblaciones, generando un intercambio que retroalimenta los saberes casi extintos u olvidados y regenerar el tejido social perdido a través de la acción de nuevas prácticas. Es en estos momentos que se van generando conocimientos socialmente compartidos que se reflejan y aplican en distintos aspectos de la vida comunitaria, desde reflexiones sobre la vida misma hasta saberes técnicos y artesanales que son requeridos cotidianamente.

En relación a este aspecto, hay que decir que los docentes indígenas de las comunidades del Alto Mezquital no se limitan únicamente a transferir SSP

adquiridos en su desempeño profesional como maestros; sino que a lo largo de esta investigación he advertido dos elementos que tienen que ver con los momentos en que los docentes adquieren otros SSP que transmiten en su práctica educativa y que se deben destacar.

El primero de ellos radica en que algunos maestros que prestan sus servicios en las comunidades en mención, no tenían dentro de su plan de vida dedicarse a la docencia, sino que anteriormente desempeñaban otras labores, y a raíz de distintas circunstancias fueron *orillados* a insertarse en el campo de la enseñanza, es por esta razón que son poseedores de diversos saberes adquiridos en estas experiencias.

A este respecto comenta el maestro Marcelino de la comunidad de La Palma:

...Yo decidí ser maestro por necesidad, porque ya no pude seguir estudiando. Yo quedé huérfano desde los ocho años y crecí con un tío que me mandaba a la escuela. Yo le ayudaba a pastorear, a traer leña, a tejer mecapales, tenía que ganarme la comida. Después terminé la secundaria y me dediqué al comercio vendiendo paletas, juguetes y otras cosas. Cuando terminé la secundaria trabajé cinco años en diferentes lugares; en la mecánica, pero no me gustó, vendí paletas, y así estuve en varios lados. >>Entrevista marzo de 2005.

En el mismo sentido se expresa el maestro Emilio Escalante de la misma comunidad:

...Bueno, en primer lugar no era mi profesión, no era mi gusto, yo quería ser militar, y estuve un año como militar. Después no recuerdo la situación, me llegó la oportunidad y me invitaron, me fui al curso y después me gustó. Después pensé que ahí me iba a quedar, en primer lugar por la economía, porque tenía que trabajar. Entrevista marzo de 2005.

El segundo punto de análisis se refiere a la necesidad que tienen los maestros indígenas de desempeñar otras actividades productivas, además de las propias de

la docencia, como consecuencia de los bajos salarios y estímulos que recibe por su trabajo como profesional, ya que los ingresos que perciben como maestros no son suficientes para cubrir las necesidades de sus familias. Por ello, algunos se emplean o autoemplean en actividades técnicas o agrícolas para complementar sus ingresos.

Como podemos detallar en estos casos, la conformación de las identidades a través de los SSP se ha enriquecido de otras prácticas y nos lleva a cuestionar la historicidad exclusiva y la inamovible pertenencia socio cultural de los mismos saberes, para ubicarlos en una construcción global que modifica los procesos de cambio cultural, político y social no solamente de los pueblos indígenas, sino de las poblaciones en general.

Ambas situaciones resultan por demás importantes para comprender la transmisión de los SSP entre las poblaciones y la consecuente modificación del tejido social como consecuencia de la evolución de los mismos saberes. Es así como la actividad educativa de los docentes indígenas se hace productiva al llevar a otro nivel las experiencias y habilidades que cotidianamente pone en juego al interior del salón de clases. Esta reflexión se refuerza cuando Puiggrós (2004) nos dice que “para que una actividad llegue a ser <<fecunda en significado>>, los procedimientos y recursos que el trabajador pone en juego deben hacer carne en su cultura. Por ejemplo, tienen que continuar, modificar, superar, o incluso conscientemente desechar, sus habilidades que han sufrido un <<envejecimiento social>>, pero deben evitar el esfuerzo intelectual que representa ocultarlas o negarlas.

En cuanto a la formación continua y la actualización docente que reciben los maestros de estas zonas indígenas, puedo decir, con base en el análisis de sus historias de vida y sus trayectorias docentes, que este nivel es deficiente, y que definitivamente limita los procesos enseñanza-aprendizaje de los alumnos, y al

mismo tiempo, reducen los deseos y expectativas de los propios docentes en cuanto a alcanzar otros niveles formativos dentro de su profesión.

Las principales carencias que presentan los docentes en cuanto al manejo de contenidos curriculares se encuentran en las materias de matemáticas y español, debido a que las mismas nunca fueron aprendidas y dominadas totalmente por los maestros en su juventud, lo que representa que estas carencias sean heredadas a los alumnos. Los propios maestros reconocen y denuncian las limitantes que frenan su desempeño profesional y que no se remiten únicamente al plano formativo, sino que también tienen que ver con cuestiones de pobreza y abandono social, además de la falta de recursos materiales. Así lo reconoce el maestro Marcelino cuando nos dice:

...El principal problema son los recursos económicos, porque al no tener los recursos es difícil enseñar cómo se debe. Eso nos frena porque no tenemos material didáctico que se debe ocupar; nosotros tratamos de elaborar el material didáctico, pero no es igual que tenerlo. También nos limita la pobreza de las familias, porque algunos niños no llevan cuaderno, lápiz o sacapuntas, y eso nos frena. Aunque también nos da tristeza ver que hay niños que antes de ir a la escuela solo toman un café, o unas tortillas, o pulque. >> Entrevista realizada en Marzo de 2005.

En lo que respecta a la materia de español, existe un conflicto en la preferencia que se da al uso del castellano por encima del Hñähñu. La lengua indígena es utilizada en la comunicación informal dentro del aula, mientras que el castellano continúa ostentando su estatus de idioma de comunicación formal y de enseñanza; más aún cuando se da esta preferencia, se pueden observar problemas en cuanto a la lectura y comprensión de textos en castellano entre los alumnos, lo que significa que se está frente a un problema de formación docente para resolver conflictos de lingüística. Pero a pesar de la coyuntura crítica que significa el desuso de la lengua Hñähñu entre las generaciones jóvenes, y por añadidura, la pérdida de SSP acuñados en este contexto, los maestros indígenas

confían en que su trabajo contribuya a conservar sus rasgos culturales y saberes más significativos. El maestro Marcelino así lo reconoce:

...Es importante (la lengua materna) porque así se conserva nuestra cultura, yo pienso que no debe perderse porque es una herencia, una historia donde los antepasados nos cuentan cómo vivieron ellos, cómo estamos viviendo hoy y cómo viviremos después; y creo que las lenguas de cada región son ricas e importantes para que siga prevaleciendo nuestra cultura y no se pierda. A mí nunca me ha dado vergüenza hablar mi lengua materna, es un orgullo hablar dos o tres lenguas y a veces quisiera hablar más. Yo la seguiré promoviendo aunque digan que no vale, porque para mí vale y para todos debe valer, solo que no lo saben, especialmente los jóvenes que no lo valoran porque los padres de familia no lo promueven, a pesar de que les indicamos que lo promuevan en la casa y con los que no lo hablan. Entrevista realizada en marzo de 2005.

Con lo anterior, podemos enunciar la existencia de un papel antagónico entre dos lenguas, la indígena y el castellano; también hay que mencionar que la discriminación está presente en esta relación, y como resultado a este problema se deduce la incapacidad del sistema educativo nacional para responder a las necesidades específicas que permitan el crecimiento de los alumnos y de su sociedad, punto importante para hacer resaltar la cuestión de que en los tiempos actuales, lo que no se acopla a la educación dominante establecida por las políticas educativas del Estado, no puede representar una verdadera alternativa de solución la cual sea una posibilidad viable a los principios de realidad de cada una de las comunidades indígenas.

Pese a que son limitadas las perspectivas que ellos mismos tienen sobre su perfeccionamiento como docentes, los maestros reconocen que es una cuestión importante para poder brindar un mejor servicio a sus alumnos, además de considerar que los nuevos tiempos requieren cambios en su forma de conducirse en el aula.

Así lo menciona el maestro José.

...Yo creo que en el tiempo que vivimos el problema son los retos de la tecnología, ante todos los cambios que existen hay que actualizarse para ubicarse y alcanzar lo que ya se ha avanzado, para no quedarse rezagado y modernizarse en muchos aspectos. En la educación ya se ocupa la computadora; en la primaria ya comienzan a tener lecciones los niños y antes nunca. Ahora es irse adaptando y envolverlo en el ámbito de la educación, ya no podemos pensar como antes porque los cambios llegan y hay que adaptarse, recibirlos y echarlos a andar.

Y si el maestro no está actualizado, tratar de actualizarse porque tarde o temprano se requiere. Entonces es la obligación del maestro ir a la par; así como va avanzando el tiempo, ir proyectándose, porque de lo contrario se quedan las cosas estancadas y no se avanzaría. Entrevista realizada en marzo de 2005.

Como se puede deducir a través del análisis de las experiencias de vida de los docentes indígenas del Valle del Mezquital; ellos han sabido enfrentar las condiciones adversas que existen en sus lugares de trabajo y con ello refrendan su compromiso no sólo con su comunidad, sino con un país que está urgido de nuevas prácticas educativas y pedagógicas que promuevan el capital social y cultural de los pueblos originarios de México, y al mismo tiempo que configuren un sistema educativo más justo y pertinente para este tipo de poblaciones reposicionándolas como sujetos de derecho como cualquier ciudadano mexicano y no valorarlos exclusivamente desde la visión de folclórica y comercial.

Los testimonios recogidos en las entrevistas que sirven a mi investigación no son sino una muestra de los múltiples escenarios que se pueden encontrar en la sierra del Valle del Mezquital, donde los maestros indígenas con cada paso que dan para llegar a su comunidad no solo marcan el camino para llegar a su destino, sino que representa caminar por las pisadas que dejaron otros antes que ellos, significa aprender y aprehender el patrimonio intangible que por generaciones ha determinado por un lado la identidad social del pueblo Hñähñu como un conglomerado único, y por otro la identidad profesional de docente indígena de esta región del país.

3.4 Responsabilidad social de la pedagogía frente al problema de la formación docente.

La coyuntura social por la que atraviesa la educación básica en México debe ser cuestionada en términos del tipo de sujetos que está entregando a la sociedad y de la manera en que éstos se desenvuelven en ella para solucionar sus problemas. En la escuela actual, los sujetos formados en su interior, efectivamente egresan con un cúmulo de informaciones que les permitirá insertarse en la dinámica social con sus prácticas y ritos, sin embargo, se visualiza la imposibilidad que tiene la escuela para formar en sus alumnos la capacidad de imaginación y el espíritu productivo creador. No existe en la mayoría de la masa social la habilidad de visualizar escenarios diferentes a los ya dados o contruidos por el imaginario colectivo.

Ejemplos de lo anterior se pueden vivir cotidianamente en aspectos como la cultura política, en donde no podemos construir opciones verdaderamente alternas a los grupos políticos tradicionales, con todo y sus personajes sombríos y acartonados. Un ejemplo más podría ser la cultura de la corrupción y la *tranza*. La sociedad mexicana está tan acostumbrada a hacer valer sus derechos o a obtener privilegios haciendo uso de prácticas ilegales que no se plantea la existencia de otras alternativas legales para conseguirlo. Se puede afirmar que tal práctica es parte del *mapa genético social* de los mexicanos.

Se pueden enumerar más ejemplos como los anteriores, pero he de mencionar una problemática que impacta en la calidad de la educación en México y por consiguiente en el tipo de ciudadano que se está formando con miras a un futuro. Me refiero al problema de la formación docente. El maestro ocupa un lugar estratégico para la consecución de las metas delineadas por la política educativa del Estado, y por consiguiente, es formado en las áreas que se consideran vitales para tal objetivo. Sin embargo, cuando se hacen evidentes los fracasos de las decisiones políticas en la educación, la salida más fácil es culpar al docente por su

supuesta incapacidad para asimilar los requerimientos de la escuela y por ende para seguir las directrices impuestas por el modelo educativo estatal.

En éste descrédito que se hace al maestro, no se considera la posibilidad de que las políticas educativas no respondan a las características de la población; que no sean adecuadas al contexto donde se aplican o que al docente no se le brinde la capacitación idónea para responder a las necesidades que plantea un mundo en constante cambio social, económico, tecnológico, político, etcétera.

Considero que un punto importante a tratar dentro de esta problemática, es el referente a la formación y capacitación docente. Independientemente del lugar donde desarrolle su actividad profesional, ya sea en una zona rural, urbana o indígena, el maestro reproduce sus deficiencias y limitaciones a los alumnos con los que convive cotidianamente; y si esas deficiencias no se corrigen, se convierten en un círculo vicioso que se repetirá indefinidamente no sólo en las generaciones de estudiantes que se están formando, sino que pasarán a ser parte de los saberes que heredan las nuevas generaciones de maestros.

Ante esta situación, la pedagogía sin duda ha adquirido una gran responsabilidad social, porque a diferencia de otras ciencias que entre sus objetos de estudio incluyen algunos elementos referentes a la educación sin ser necesariamente ésta su especialidad; la pedagogía como saber riguroso del campo educativo si tiene como misión y eje teórico a la formación humana. Por formación no podemos solamente entender el desarrollo de destrezas y habilidades en los sujetos, sino un concepto más totalizador y vanguardista que se relacione directamente con la *humanización* del hombre. Flórez Ochoa (1994) nos dice que la formación es el fin perdurable; a diferencia de los demás seres de la naturaleza, “el hombre no es lo que debe ser”, como decía Hegel, y por eso la condición de la existencia humana temporal es formarse, integrarse, convertirse en un ser espiritual capaz de romper con lo inmediato y lo particular, y ascender a la universalidad a través del trabajo y de la reflexión filosófica, partiendo de sus propias raíces.

Tomando como premisa la concepción que nos da Flórez Ochoa, puedo decir que la temporalidad del hombre es tan corta, que necesita insertarse en procesos continuos de formación que le permitan rápidamente adaptarse y transformar el medio social en el que se desarrolla, esto aunado además a la producción de SSP que contribuyan a facilitar la autonomía de las futuras generaciones.

Sin embargo, al analizar la realidad en que se encuentra la educación en México, encontramos que la gran mayoría de los docentes independientemente del contexto y el medio en el que desempeñen su quehacer profesional, sufren cuando se trata de construir prácticas alternas que faciliten su labor; no cuenta con las habilidades necesarias para imaginar escenarios diferentes, y al no encontrar opciones a sus problemáticas, recaen en la repetición de aquella o aquellas prácticas que en lugar de potenciar el aprendizaje y la adquisición de nuevos saberes en los alumnos, lo retrasa o simplemente lo impide.

La coyuntura que origina tal situación se ubica en el momento en que la producción de conocimiento y la práctica educativa fueron enfrentadas como dos actividades imposibles de desarrollar en un mismo espacio, en este caso hablo del aula escolar. Las instituciones educativas introyectaron en el maestro la idea de que se es docente o se es investigador, pero que ambas actividades no se pueden emprender al mismo tiempo. Al docente se le clasificó como el "*práctico*" del acto educativo y que era otro actor el que tomaba el rol del "*investigador*". Furlán (1984) hace mención de este encasillamiento cuando menciona que

...pareciera que el apareamiento de ambos conceptos es usado para la clasificación de los personajes. No se puede dejar de sentir un poco de vértigo, una cierta incomodidad cuando se recibe el nombre de investigador o práctico, porque la enfatización de uno de los polos implica la pérdida del otro. Aunque, justo es reconocerlo, la propia acción de jugar con los sentidos remedia el dilema; desde la práctica se reclama la necesidad de la

investigación, desde la investigación se sueña con la concreción en prácticas.

Ante esta situación la pedagogía debe tender puentes entre la producción de conocimiento y la práctica docente; sensibilizar y concientizar a los docentes que su función va más allá del mero acto de transmitir conocimientos, sino que debe asumir un rol más activo en su propio proceso de formación, de tal manera que siendo testigos vivenciales de las limitantes en su trabajo, ellos mismos puedan aportar soluciones a las mismas. En este escenario la pedagogía está señalada para formar en los docentes la capacidad de construir su propia teoría pedagógica y en consecuencia sus propias prácticas educativas que respondan a las realidades concretas de sus centros de trabajo con todos los elementos que en él convergen.

En momentos como los que actualmente se viven, en donde la individualidad y la concentración del conocimiento en pocas manos es el detonante para cerrar el círculo de pobreza total de las masas, es deber de la pedagogía pugnar por la formación de una sociedad donde valores como la solidaridad, la creación cooperativa y el intercambio de SSP sean los impulsores de un mundo más equitativo y justo sobre todo con los grupos que históricamente han sido excluidos de los avances tecnológicos y sociales. La socialización del conocimiento y la riqueza implícita en él deben marcar unos de los ejes principales de la pedagogía dentro de sus compromisos con la sociedad, en contraposición a la socialización de la pobreza y los intentos por llevar a las distintas culturas por un mismo camino llamado globalización y sus consecuentes relaciones de explotación.

El problema de la formación docente es un tema que no puede seguir siendo agendado en la lista de pendientes de los sucesivos gobiernos del país. Si como hemos constatado, la profesionalización de los cuerpos magisteriales no es una necesidad urgente dentro de las políticas educativas estatales; la sociedad civil y como ya se dijo los propios maestros, deben tomar en sus manos esta tarea,

porque de ninguna manera se debe depositar ciegamente en las manos del estado el patrimonio cultural intangible de los ciudadanos y dentro de este patrimonio se encuentran los saberes que han construido y siguen determinando la identidad profesional de los trabajadores de la educación, y para este fin la pedagogía es depositaria de la responsabilidad de originar y encausar los procesos de formación de los que habrán de resignificar el papel del docente.

3.4.1 La pedagogía y las exigencias que plantean las nuevas prácticas emergentes en atención a la diversidad y la interculturalidad.

Diversidad e interculturalidad son conceptos que en los últimos años han ganado relevancia y aplicación en diversos ámbitos de la vida social, y en consecuencia de las ciencias humanistas; temas como la integración de grupos minoritarios y vulnerables, equidad de género, el respeto a los derechos de los pueblos originarios, diversidad sexual, etc., son tópicos que se han ganado un espacio en la vida cotidiana de la población, primero como un intento por conseguir el acceso a nuevos derechos y después como una exigencia a disfrutar de los mismos en el contexto de la ampliación del espectro social que se traduce en nuevas prácticas, o la libertad de ejercer las que en otros tiempos eran reprimidas o representaban un tabú.

Enfrentar el reto que representa para la pedagogía la construcción de nuevas propuestas educativas en el marco de la diversidad y la interculturalidad, es situarse en un momento histórico crucial para nuestra ciencia por el hecho de que es una oportunidad para contribuir con prácticas emergentes que coadyuven a la formación humana equitativa y solidaria de las poblaciones excluidas del conocimiento y el saber social. El grado de desarrollo social que ha alcanzado nuestro país no puede seguir negando la presencia de los grupos minoritarios en las distintas esferas que componen la sociedad, por lo tanto se deben abrir cauces para que los colectivos accedan no sólo a tener presencia física, sino que de la

misma manera logren aumentar su nivel de empoderamiento para mejorar sus condiciones de vida y de desarrollo personal.

La tarea de elaborar y aplicar propuestas educativas en atención a la diversidad y la interculturalidad, significa entrar en terrenos de conflicto cultural; digo esto porque en el contexto de las relaciones interculturales, en el intento que establecen los grupos diferenciados por interactuar y negociar en un mismo espacio ya sea nacional o regional, se producen momentos de tensión en los que un sector pugna por hacerse del control de los recursos materiales, humanos o simbólicos que brindan un mejor posicionamiento en la estructura social.

Sin embargo, no debemos rehuir a enfrentar el conflicto, porque en primer lugar el problema que enfrentamos no se trata de un conflicto violento, sino más bien la coyuntura conflictiva se presentará en el momento en que la pedagogía proponga prácticas emergentes para ayudar a solucionar diversos problemas en relación a la formación humana. Dicho de otra manera, la crisis se hará presente en el periodo de transición entre las prácticas formativas tradicionales y las nuevas que se construyan en conjunto con la población beneficiada.

Las nuevas prácticas que se propongan deberán orientarse en el sentido de dotar a los sujetos de reconocimiento como ciudadanos, es decir, como miembros de un Estado-nación con plenos derechos y obligaciones, además de oportunidades de participación política para la toma de decisiones que afecten sus estatus social. Pérez (citado por Bolívar, 2004, p. 21) nos remite a un concepto que él define como *ciudadanía intercultural* y nos menciona que “es la ciudadanía consonante con democracias intensamente pluralistas dado que su pluralismo incluye la diversidad cultural. Supone el recíproco reconocimiento igualitario de todos como sujetos de derechos (vertiente liberal de la ciudadanía) y capaces de participación política (vertiente republicana). A la vez conlleva la asunción compartida, desde las diferentes tradiciones de origen y comunidades de pertenencia, de los valores

de la democracia como valores comunes, y la confluencia en el espacio público como espacio de todos sobre el que gravitan las instituciones de la democracia”.

Es precisamente este concepto de ciudadanía intercultural el que los pedagogos debemos trabajar antes de profundizar en temas de diversidad, porque previo al acto de reconocer que somos distintos como personas e iguales en derechos, debe acordarse que todos somos ciudadanos; que compartimos un tiempo y un espacio en el cual la conjunción de las diversas personalidades le dan forma y sentido a la nación mexicana. Una vez que la pedagogía se ponga como meta la formación de ciudadanos activos y conscientes de su realidad, podremos intervenir con prácticas que fomenten el respeto a la diversidad y la interculturalidad, tomando como referente el principio de convivencia y el reconocimiento de las diferencias.

En un mundo que actualmente exige que se compartan los avances científicos y tecnológicos, y donde el flujo constante de información elimina virtualmente las fronteras impactando directamente en el ritmo de vida de las poblaciones, nuestra ciencia debe reforzar la función educativa de enseñar a vivir juntos sin perder las particularidades; y aún más en un país como el nuestro, donde oficialmente se hablan cincuenta y seis lenguas indígenas, el campo de acción es amplio y fértil, pero paradójicamente no es la población indígena la que necesita con más urgencia aprender a convivir y respetar las diferencias, sino es más bien la población mestiza que representa proporcionalmente la mayoría del conglomerado social.

En este aspecto cobra relevancia la noción de contacto cultural (de Alba, 2000) para poder explicar los efectos del constante intercambio de significados entre las sociedades, lo que implica una transformación de la cultura particular para dar paso de manera gradual a un cambio, y en ocasiones modificar totalmente las identidades. De Alba lo refiere como “el intercambio de bienes culturales y la interrelación entre grupos, sectores o individuos de distintas culturas, y por tanto,

con diferentes códigos semióticos y manejo y uso de signos (significantes y significados) que producen cambios en los distintos sujetos que participan de él y en sus contextos (de Alba, 2000:89)

Aplicando este concepto a mi investigación he de decir que el pueblo Hñähñu del Valle del Mezquital ha venido experimentando en las últimas décadas este contacto, originalmente con las poblaciones mestizas que como consecuencia del crecimiento de los asentamientos urbanos y el mejoramiento en las vías de comunicación vienen incrementando las relaciones con las localidades asentadas en las serranías; y por otro lado el contacto forzado que tienen los migrantes que buscan mejores situaciones de vida en los Estados Unidos y que a su regreso transfieren parte de esa carga a sus comunidades.

La problemática no es el contacto con otras culturas, porque como ya se dijo anteriormente, es una oportunidad de enriquecer el bagaje propio, sino que a raíz de éste se pierdan significados que han venido sustentando la vida de los individuos y sus comunidades alterando radicalmente su concepción del mundo y la manera de habitarlo. Es por eso que en el proceso inevitable que representa el contacto cultural debe resaltarse la condición de equidad y tolerancia entre los diferentes grupos humanos.

La constitución de nuevos espacios sociales, es decir, nuevo andamiaje en las comunidades en contacto, es un fin que se desea y se hace necesario en un contexto global que exige el intercambio de significados, pero siempre y cuando haya una mediación en los momentos de conflicto y desigualdad que se viven como consecuencia del contacto cultural para que al final de este proceso se llegue al momento de la producción de nuevos códigos semióticos, rasgos, identidades y culturas.

La tarea de las nuevas generaciones es aprender a vivir no sólo en el amplio espectro de una tecnología cambiante y de un flujo constante de información, sino

ser capaces al mismo tiempo de mantener y refrescar nuestras identidades locales. El desafío es poder desarrollar un concepto de nosotros mismos como *ciudadanos del mundo*, y simultáneamente conservar nuestra identidad local como mexicanos, zapotecos, españoles o catalanes. Posiblemente tal desafío representa para las escuelas, y la educación en general, una carga como nunca en la historia. (Bruner citado por Bolívar, 2004:28).

Particularizando en el tema que es de mi interés, el estado mexicano requiere darle un nuevo sentido al significado de nación, es necesario reconstruir nuevamente desde sus raíces más profundas los componentes que constituyen este concepto, comenzando por darle lugar a las cosmovisiones de los pueblos indígenas en el proceso de construcción de la nueva nación, y para lograrlo resulta importante proponer una educación que no esté diseñada para lograr la asimilación de los sujetos a un patrón social y cultural predeterminado, a través de políticas compensatorias que pretendan incorporar a las minorías al grueso de la población.

En contraparte, lo que propongo en esta investigación es fundamentar los trayectos formativos en una educación intercultural, entendiendo por ésta a aquella que involucrando a todos los miembros de una sociedad pretenda formar en los sujetos saberes, conocimientos, valores y técnicas que promuevan el intercambio entre personas de diferentes culturas, la valoración de sus respectivos capitales culturales e identidades, así como la resolución pacífica de los conflictos a través del diálogo.

La institución escolar no puede y no debe ser neutra en sus intentos de formación humana, pero sus propuestas deben tomar un rumbo que nos lleve a aminorar las diferencias sociales, y no solamente me refiero a la pobreza, que resulta ser el elemento donde éstas se conjugan, y al mismo tiempo es el factor más visible, sino también a aspectos como la discriminación racial, la predisposición del rendimiento escolar en función de las características culturales del alumno, y aún

más, la errónea concepción de una educación intercultural como un intento por proteger las identidades culturales de los grupos minoritarios por considerarlos parte del folclor nacional o como objetos de museo. Insisto en el sentido de explotar la carga política que tiene la educación, porque una educación neutra es una educación vacía y carente de sentido.

A través de la formación política, la pedagogía debe proponer prácticas que tiendan a recuperar la convivencia y el tejido social que se ha perdido a causa de la violencia y la delincuencia que se han desatado en los últimos años en el país, y que en algunos casos han dirigido sus ataques hacia miembros de grupos indígenas, sin embargo, habrá que decir que también se han dado numerosos casos en que los abusos e injusticias hacia estos grupos, han provenido de distintas instituciones del Estado, y los afectados no han encontrado respuestas a sus demandas lo que se traduce en signos claros de intolerancia. El contexto actual, exige que la pedagogía amplíe y diversifique sus campos de intervención profesional, en el entendido de que las sociedades actuales se han convertido en un mosaico de identidades culturales que responde a diferentes estímulos, y por lo mismo requiere distintos mecanismos educativos para satisfacer las necesidades formativas de cada uno de los grupos que componen este nuevo espectro.

La transformación continua de las sociedades va de la mano de la transformación de las ciencias, que tienen que modificar sus paradigmas para adecuarse a las nuevas realidades que construye cotidianamente la humanidad. En esta coyuntura no se le puede exigir menos a la pedagogía; el estado actual de la sociedad mexicana nos obliga a los pedagogos a buscar soluciones inmediatas, radicales e innovadoras que den respiro a la crisis de convivencia por la que está atravesando nuestro país. La creación de un blindaje social contra la intolerancia, la discriminación y la solución de los conflictos a través de la violencia, radica en la formación continua y permanente en valores que estimulen el amor a la especie humana en cualquier circunstancia, y un punto fundamental en este intento es la formación de los docentes, porque resultan el vínculo más inmediato con los

sujetos que saldrán a establecer relaciones con otros, e irremediablemente surgirán conflictos que tendrán que resolverse buscando las opciones más justas, y el papel de los docentes será el de ayudar a los involucrados a crear las condiciones de equidad y de justicia que requiera la situación.

En resumen, los pedagogos a través de problematizar las condiciones actuales de nuestra sociedad y los requerimientos de los ciudadanos, estamos construyendo una nueva pedagogía que arroje luces sobre el futuro de nuestras prácticas emergentes, y al mismo tiempo contribuiremos a paliar el estado de malestar que amenaza con destruir el andamiaje social que ha dado sustento a los distintos grupos que conforman la nación mexicana.

3.4.2 La pedagogía ante el problema de la formación docente indígena intercultural.

Como ya hemos mencionado repetidamente, la pedagogía se encuentra ante un escenario social que exige su presencia activa como plataforma de creación de nuevas propuestas teóricas y prácticas pedagógicas y educativas, desde las cuales se pueda abordar el problema de la formación docente indígena para darle un sentido que vaya de acuerdo a la realidad de las comunidades indígenas; que tomen en consideración las diferencias culturales y lingüísticas de éstas, y que fomenten la iniciativa y formulación de propuestas desde los mismos cuerpos docentes indígenas, ya que son ellos los que viven cotidianamente las contradicciones de un sistema educativo, que si bien es cierto educa, pero al mismo tiempo lo hace derribando los SSP de las comunidades que sirven como cimiento de su cosmovisión, además de construir sobre ellos y no con ellos una nueva identidad social ajena a la que dio origen a su cultura..

El problema de la formación docente indígena intercultural no puede plantearse desde la perspectiva arbitraria de qué es lo que haríamos nosotros para mejorar el estado en que se encuentra, y mucho menos aplicar indiscriminadamente

estrategias educativas o contenidos curriculares para pretender que con esto se favorezca la formación de los docentes y de los mismos alumnos. La pedagogía debe hacer suya la propuesta de incluir dentro de los continuos procesos formativos de los maestros indígenas una gran carga de los SSP que han sido contruidos en las comunidades o en la región en donde desempeñan su labor; es decir, que se consideren como conocimientos socialmente reconocidos y validados para que sean transmitidos entre la población como cualquier otro contenido del currículo "oficial".

Para llegar a este punto, es menester que los propios docentes indígenas se apropien de sus ciclos formativos, y que sean ellos mismos quienes promuevan a través del consenso y el trabajo colegiado una formación y actualización que responda a las necesidades específicas de su grupo cultural y de la región en que este se desarrolla, sin olvidar que también son parte de una sociedad nacional y mundial y que por lo tanto es necesario compartir ciertos saberes y conocimientos, además de adoptar actitudes necesarias para insertarse activamente en otros grupos, todo ello basado en la tolerancia y el respeto a la diversidad cultural.

El nuevo siglo plantea nuevos paradigmas científicos y sociales que urgen a las poblaciones a adaptarse rápidamente a los constantes cambios en todas las materias. Estos cambios no afectan únicamente a las poblaciones mestizas o dominantes, si no que dejan sentir su influencia igualmente en los grupos indígenas que generalmente son los que más resienten los cambios en la dinámica social y tardan en adaptarse a los mismos. La problemática reside precisamente en insistir en obligar a los docentes indígenas a adaptarse a los cambios curriculares que generalmente se elaboran sin tomar en cuenta las particularidades de cada grupo indígena, y sin medir el impacto que tendrá en la configuración social de las comunidades.

Al planear los contenidos que integran el currículo formal para los pueblos originarios, se favorece la adquisición de conocimientos socialmente reconocidos

por el grueso de la población nacional, en detrimento de los saberes que se construyen localmente, y que en la práctica son más útiles en la vida cotidiana de los indígenas. Las consecuencias del desuso de estos saberes se pueden apreciar inmediatamente cuando se hace el recuento de los conocimientos tradicionales que se han perdido o de las prácticas que hoy se consideran inapropiadas o fuera de lugar, pero que sin embargo implícitamente guardan la esencia de los que significa ser indígena, y el caso más claro lo encontramos en la pérdida de las lenguas originarias de los pueblos indios.

Aguado (citado por Ayerbe, 2000, p. 9), menciona que en las sociedades plurales y democráticas la escuela no puede ser ajena a la diversidad cultural presente en las mismas. Las respuestas curriculares que se han dado desde la escuela varían en función de diversos factores: situación general, legislación, medidas administrativas, mentalidad social, situación multicultural afrontada, planteamientos de la escuela, conciencia y preparación del profesorado, etc. Muchas de las respuestas que se han dado son fragmentarias, sin una perspectiva global y compartida.

Dentro de las variables que inciden en los planteamientos curriculares se debe resaltar el que corresponde a la conciencia y preparación del profesorado. Hay que mencionar que históricamente el maestro indígena ha sido *domesticado* y obligado a reproducir los saberes de la cultura dominante; su conciencia se ha visto alienada para continuar perpetuando el estado de sumisión en el que vive; el Estado ha utilizado a la educación y al maestro indígena como medios para que continúen acentuándose las diferencias sociales con base en una educación de mala calidad que no alcanza a formar en los sujetos las capacidades y habilidades necesarias para superar su propia realidad.

Aunque existen algunos autores que insisten en que la escuela es cada vez menos necesaria para la reproducción ideológica y la distribución de las clases sociales por el auge actual en los medios electrónicos de comunicación, lo que en

el papel ocasiona que las masas escapen al control de la escuela y los maestros por el flujo constante de información, valores, saberes, etc., y con esto se lograría que los individuos produzcan la materia prima del futuro y cuyo valor supera incluso el de las máquinas y la tierra, es decir, el conocimiento. No obstante el valor que algunos autores le dan al conocimiento generado por las personas, también debemos pensar que así como la riqueza se concentra en pocas manos provocando la pobreza en la mayoría de la población, la misma situación se recrearía si no se forman en todas las personas las capacidades necesarias para crear conocimiento propio. El conocimiento se amasaría lo mismo en pocas manos generando la misma situación.

Si trasladamos esta situación a la realidad del maestro de educación indígena, lo que se desprende es un déficit en la generación de conocimiento, porque no ha sido formado para ello, sino que lo ha sido para reproducir el conocimiento ya elaborado por otros, así como adaptarse a éste. Y en contraposición a los que argumentan que la escuela ya no es reproductora de ideologías y clases sociales, diré que los procesos de formación formales establecidos por las dependencias educativas del estado, lo único que ocasionan es que las carencias formativas para la construcción de nuevo conocimiento que aprehenden los maestros indígenas, las reproducen es sus alumnos, generando un círculo vicioso interminable, ya que algunos de estos alumnos años después regresarán a sus comunidades a cumplir el rol de maestro y volverán a reproducir la misma dinámica.

En la experiencia que tuve durante mi formación profesional en el Valle del Mezquital, pude observar que existen muchas limitaciones en el manejo de contenidos curriculares por parte de los maestros, especialmente en las materias de español y matemáticas. De la misma manera pude apreciar que los alumnos heredan de los maestros las mismas carencias; y si tomamos en cuenta que gran número de maestros que prestan sus servicios en estas comunidades, tienen más de veinte años de servicio en diferentes localidades, nos podemos dar una idea,

sin generalizar, de la cantidad de sujetos que tendrán dificultades en los aspectos lingüístico y matemático, sólo por mencionar algunos, y que lo reflejarán en los pasajes de su vida diaria.

El primer juicio que vendría a la mente de alguien que desconozca la realidad educativa de la región, sería la incompetencia de los profesores indígenas hacia su quehacer profesional, sin embargo esta situación es el resultado del debilitamiento del gremio docente para tomar decisiones que afecten específicamente su labor educativa como en este caso es la formación docente. El poder y reconocimiento que ha perdido el docente frente a su comunidad y frente a las instituciones del estado se han traducido también en una pérdida de identidad, en un no saber qué es, a dónde pertenece y cuál es su función. Aportar probables soluciones a esta trama es resignificar el quehacer docente y potenciar nuevamente sus capacidades apostando por la formación, para que así se reconstruya nuevamente el lazo que lo une con la sociedad; al mismo tiempo que generando nuevo saberes, reconstruyan los ya existentes. El maestro recobraría su autoridad sólo desde su saber, y no requerirá de la imposición ni del castigo institucional para ser acatado.

Su tarea no es dictar clase, ni entregar la instrucción, ni transmitir fórmulas, teorías o conceptos. A la manera del maestro de judo o de karate que nunca le da al alumno la fórmula del combate, sino que éste la tiene que descifrar, así mismo el maestro del futuro es el que crea la situación, la experiencia que permite al alumno tomar el primer aire e impulsarse con energía a la conquista de un nuevo mundo que tiene que construir en su interioridad para poder comprenderlo (Flórez, p. 270).

No se puede concebir la idea de que a doscientos años de la independencia política y económica de nuestro país, los pueblos indígenas sigan viviendo en el olvido social marginados de los avances culturales, políticos y económicos que en distinto grado ha disfrutado el grueso de la población. No podemos seguir

tolerando que mientras en las grandes ciudades se construyen nuevos hospitales y escuelas, en las regiones indígenas como lo es el Valle del Mezquital, los niños tengan que emigrar a otras comunidades porque su escuela ha sido cerrada o tengan que padecer enfermedades como la cirrosis por no tener agua potable para beber y la única opción que tienen es tomar pulque. Continuar alargando esta deuda histórica que se tiene con los pueblos indígenas, ahondaría las diferencias sociales y haría más grande la brecha entre los poseedores de saberes pero que no pueden producir nuevo conocimiento (los pueblos indígenas), y los que poseen y reconstruyen el conocimiento, y tienen las capacidades y habilidades para generar nuevos saberes (algunos sectores de la población dominante).

Por esto es mi propuesta que el docente indígena tenga otros espacios alternos para su formación y actualización. Lo que propongo es compartir y generar nuevo conocimiento fuera del sistema formal de formación docente sin la vigilancia inquisidora de los administradores de la educación. Estos espacios bien pueden brindarlos las asociaciones civiles o los propios docentes organizados en grupos independientes que compartan características culturales, principalmente la lengua. Desvincular los procesos formativos del rígido esquema institucional oficial permitiría que la conformación de los contenidos curriculares fuera más flexible, de manera que se puedan articular los conocimientos científicos reconocidos socialmente y que sirven de base para la formación de cualquier individuo que se desarrolle en el contexto mexicano, y los saberes socialmente productivos generados por los pueblos indígenas, que les brindan sentido de pertenencia y visión de futuro hacia un desarrollo más justo y equitativo de sus comunidades.

El quehacer de la pedagogía en esta propuesta radica en guiar el proceso de transición de una educación que homogeniza, a una educación para la diversidad; en transitar de una educación que excluye, a una educación que integra lo más valioso de la cultura propia y de la cultura nacional. Pero para conjugar esa visión en algo tangible y replicable se necesitan diagnósticos pedagógicos que nos brinden un acercamiento a la realidad educativa de las regiones en donde se

pretenda intervenir; negociaciones con las poblaciones de las comunidades para poder trabajar en sus espacios; emprender acciones que así como coadyuven a optimizar la formación de los maestros, así como de los alumnos y de la localidad en general, respeten los usos y costumbres de la misma; y finalmente la integración de los docentes indígenas y de aquellos actores sociales que así lo deseen en la generación de las propuestas para que en algún momento sean ellos los que se apropien y hagan suyo el proyecto.

Para llegar a este punto se necesita de planeación a corto y largo plazo. Atacando en lo inmediato las situaciones más conflictivas que generan pérdida de SSP en las escuelas indígenas, para que al final del trayecto la formación docente indígena sea resignificada y tomada en las manos de aquellos a quienes les atañe directamente, es decir, los propios pueblos indígenas.

CAPÍTULO 4

RESIGNIFICACIÓN DEL PAPEL DEL DOCENTE INDÍGENA EN LAS COMUNIDADES DE LA PALMA, DEXTHÍ Y USTHEJÉ.

CAPÍTULO 4. RESIGNIFICACIÓN DEL PAPEL DEL DOCENTE INDÍGENA EN LAS COMUNIDADES DE LA PALMA, DEXTHÍ Y USTHEJÉ.

“Nosotros no vamos a dejar caer nuestra lengua, a pesar de que no hay fuentes de trabajo donde se ocupe nuestra lengua. Nuestra cultura indígena es muy apreciada... yo la seguiré promoviendo aunque digan que no vale, porque para mi vale y para todos debe valer, solo que no lo saben”

Prof. José Hernández.

He enunciado en los capítulos anteriores de este trabajo, los elementos más significativos de la educación indígena intercultural bilingüe y la situación que ésta guarda en el contexto nacional e internacional, así como la realidad que enfrenta la formación docente indígena, en especial en algunas comunidades del Alto Mezquital, y su impacto en la educación de sus alumnos.

Más todo ejercicio de descripción de cualquier fenómeno social, así como su necesaria reflexión teórica, conlleva un momento para plantear las alternativas que nos conduzcan a mejorar la coyuntura actual de nuestro problema, que en este caso se refiere como ya mencionamos a la formación y capacitación docente indígena. Por lo tanto, en este último capítulo me enfocaré en las propuestas que como pedagogo hago para acortar la brecha entre una formación docente indígena insuficiente, injusta y que no es pertinente con el contexto donde se lleva a cabo la labor educativa, con una formación que además de responder a las necesidades reales e inmediatas de los docentes indígenas, también incluya las exigencias de sus pueblos, y del mismo modo fomente la proyección de sus habitantes como promotores de sus SSP, y de sus maestros como sujetos activos y conciencias críticas de sus comunidades.

De continuar con la actual tendencia en las políticas de formación y capacitación se estará retrasando aún más el desarrollo social y la necesidad de educación de los pueblos originarios del país, y se seguirá ahondando su situación de crisis. En

éste tenor, Muñoz (2004) nos señala las consecuencias que han tenido los planteamientos actuales en la educación bilingüe indígena, sumado a las inequidades y hegemonías que exhiben las relaciones multiculturales en el país.

- a) La insuficiente consolidación de los programas de educación y desarrollo sociocultural de las poblaciones indígenas, cuya explicación se atribuye entre muchas otras cosas, al desconocimiento de las interrelaciones entre el bilingüismo la educación y el cambio histórico de las lenguas y grupos étnicos;
- b) La mínima recuperación de aplicaciones e innovaciones educativas en diversas regiones etnoculturales del país, y que podrían aportar ajustes enriquecedores al subsistema en materia de vinculación con las comunidades de acciones basadas en la detección de necesidades educativas propias de currículos alternativos diferenciados de diseño de evaluaciones situadas y metodologías de enseñanza de la lengua materna indígena;
- c) La pérdida de liderazgo –y credibilidad- de la gestión mexicana en la educación bilingüe indígena en el concierto latinoamericano. Ahora la capacidad de iniciativa, tanto en el ámbito de los organismos financieros internacionales como en el campo de las negociaciones y alianzas, corresponde a programas centro y sudamericanos apoyados por agencias de cooperación técnica, especialmente europeas: la alemana (GTZ), italiana (Terra Nuova) y finlandesa (IBIS);
- d) La persistencia de un modo burocrático que impregna el funcionamiento de las instituciones educacionales y que subordina los objetivos iniciales de modernización de la educación indígena a los procedimientos discrecionales de la cultura funcionaria. De este modo, el sistema educacional presenta un considerable desfase entre su funcionamiento y

las esperanzas que se han depositado en él. Éste sistema se presenta con estructuras y orientaciones más vinculadas al modelo centralizado vertical y monocultural;

- e) El posicionamiento de la educación bilingüe dentro de la educación básica no ha resuelto necesariamente las carencias y las necesidades.

El papel que juega la formación de los docentes, independientemente de la ubicación geográfica en que lleven a cabo su práctica, debe ser fundamental para que cada sociedad aspire a superar sus limitaciones a través de la formación profesional de los cuadros que a su vez dispondrán a las nuevas generaciones con las nociones y habilidades básicas suficientes para corregir los errores del pasado y construir sobre ellos nuevas alternativas. Más para formar sujetos con éstas características, el primer paso es reconocerlos como sujetos de derecho y resignificar la figura que representa su actividad profesional, la actividad de ser docente, la particularidad de ser docente de educación indígena.

La propuesta de resignificar el papel del docente indígena a través de la formación y capacitación, es solo un eslabón dentro de la cadena del desarrollo rural sustentable, que así como tiene un componente natural y productivo, también posee un componente social, cuyo objetivo es el de fortalecer la organización social de las comunidades rurales e indígenas incorporándolas a los procesos de planeación y toma de decisiones para que al final del proceso sean ellas las que retomen el control social, cultural y político de los mismos procesos, que en nuestro caso sería el educativo. En este último capítulo pretendo hacer una reflexión acerca de los saberes que poseen los maestros indígenas de las comunidades de La Palma, Dexthí y Usthejé y la manera en que estos mismos pueden ser aprovechados tanto en su formación profesional, y como instrumento de cohesión social y autonomía de las comunidades indígenas.

4.1 Horizontes pedagógicos: El saber de los maestros y su valor para la formación docente.

Toda profesión científica, habilidad técnica o artesanal posee saberes que han contribuido al desarrollo de una actividad productiva sin importar a que escala sea su impacto económico o social. De la misma manera los SSP contribuyen a enriquecer el capital cultural de la sociedad o la comunidad donde se construyen, porque a través de su producción, uso y reproducción entre la población, se van edificando nuevas relaciones sociales y formas de enfrentar las problemáticas cotidianas que se presentan en un determinado momento histórico.

No obstante, a través de los años, los saberes que producen las prácticas socialmente menos reconocidas (como lo es la práctica docente) han sido menospreciados como material de aplicación en la formación profesional y en otros ámbitos por considerarlos carentes de todo carácter científico. Tomando en cuenta la exclusión que se hace de ellos, es una necesidad imperiosa reivindicar la capacidad que tienen estos saberes de aportar nuevas perspectivas de realidad, ejes de discusión y alternativas de solución viables al problema educativo en general y al formativo docente en particular.

Considero que se han perdido demasiado tiempo y recursos no solamente económicos, sino humanos en el intento de hacer más eficiente la formación docente indígena; pero esto ha sido así porque se insiste en imponer una visión centralista y homogénea del fenómeno educativo, porque si bien es cierto que la función social de la educación es crear en los sujetos una noción de identidad nacional y arraigo por los elementos más significativos que componen la cultura local, también se deben abrir espacios para considerar las individualidades de los sujetos como producto de procesos colectivos y comunitarios.

En este sentido, los pueblos originarios de México son la más clara expresión de la múltiple construcción de identidades individuales y colectivas que responden a

distintos estímulos sociales, más aún hay quien piensa que por el simple hecho de ser indígenas, a todos los grupos culturales se les puede brindar la misma educación, sin considerar que cada uno ha tenido un desarrollo histórico distinto y construido su propio capital cultural de acuerdo a sus experiencias previas y sus necesidades, así como también lo expresan de una manera muy particular.

Desempeñar la labor de docente indígena tiene sus peculiaridades en relación a un docente urbano o rural, las principales son el uso de la lengua materna indígena, el requisito implícito de que el docente sea originario de la misma comunidad o región donde labora para facilitar las relaciones entre iguales y compartir los significados y significantes que definen la pertenencia a un grupo indígena en particular de los demás. Pero, sin pretender caer en romanticismos que sitúen la profesión del maestro indígena como una especie de guardián del folclor nacional, he de decir que el docente indígena debe ser formado para distintos propósitos, entre los cuales están:

Ser vínculo y mediador entre la cultura nacional, entendida ésta como un ente donde se conjugan todas las identidades para expresarlas como un mosaico cultural que nos distingue de otros países; y la cultura local que contiene los saberes que a través del tiempo han dado origen a los distintos pueblos indígenas y que aún ahora siguen construyendo las identidades de cada uno de ellos, con todo lo que involucra ser indígena.

Promover el uso y construcción de SSP en el espacio escolar en conjunción con los alumnos y maestros para fortalecer el sentido de pertenencia, orgullo e identidad hacia su comunidad y su grupo indígena.

Crear horizontes de desarrollo para su comunidad, pero no como un ideal utópico, sino como un espacio viable donde todos los miembros de su pueblo puedan acceder al derecho de educarse y adquirir saberes que potencien sus habilidades

para denunciar y transformar el mundo en que viven, y así construir un medio social y natural que satisfagan sus necesidades más elementales.

Constituirse en la voz principal que impulse la exigencia de una formación docente apegada a su realidad cotidiana, y que además incluya los conocimientos y saberes que se producen en su región. Del mismo modo los docentes indígenas como gremio, deben organizarse para abrir espacios de formación independientes de los que brinda el Estado, con la finalidad de orientar los procesos formativos hacia el combate de las carencias que por generaciones han marcado a los maestros indígenas, y por consiguiente, a generaciones de alumnos.

El valor que tienen los SSP producidos en la actividad educativa del profesor indígena, no radica en la utilidad que puedan tener para facilitar la consecución de objetivos de aprendizaje, ni en los problemas prácticos que se puedan resolver con base en su uso, sino que su aporte radica en que a través de ellos se justifica, se diferencia, se hace necesaria y permanente la educación indígena intercultural bilingüe, y con ella también se reafirman y valorizan los saberes de la cultura indígena. La utilidad que encontrará la pedagogía en los SSP es diversificar su capital teórico y alimentar su discurso basándose en reflexiones y experiencias de primera mano, que provengan de los principales actores en este complicado tema, es decir, los maestros indígenas.

Los SSP ayudan a construir una pedagogía diferenciada; una pedagogía alternativa que incluya dentro de su corpus teórico no solamente saberes científicamente comprobados, sino que se apropie de las elaboraciones y construcciones que a través de la experiencia han forjado los trabajadores de la educación en interacción con sus diversos contextos laborales, que en nuestro caso se refiere al indígena. La experiencia es el elemento que origina cualquier conocimiento, ya sea éste considerado científico o no. No se pueden concebir los avances en los distintos campos científicos, sino a través de los constantes

errores que se cometieron en el proceso que llevó su consecución, y que con base en la enseñanza que éstos dejaron, han podido perfeccionarse continuamente.

Como afirma Flórez: “el hombre se forma en la experiencia, como lo plantea desde siempre la sabiduría popular. Se trata de una experiencia real que experimenta realidad. Y la realidad es tenaz, irreversible, contundente. Además, es uno mismo el que experimenta, nadie experimenta en cabeza ajena. Nadie puede economizar experiencias y tampoco ahorrárselas a otro. La experiencia no se improvisa. Es un proceso prolongado en el tiempo, acumulativo de acontecimientos reiterados pero no exactamente iguales pues la misma experiencia nunca se repite. La experiencia no se enseña, sin embargo de alguna manera se comunica cuando “habla” la voz de la experiencia”.

Y es precisamente en este tipo de afirmaciones en que se justifica la necesidad de reorientar la formación docente indígena basada en los SSP generados a través de la experiencia de los propios docentes. Porque su experiencia va más allá de lo que compete a su profesión, sino que se amplía, se hace multidimensional cuando hace conexión con su identidad indígena, porque es un saber con múltiples facetas históricas, casi siempre en el olvido o negado, y que sólo espera ser reconocido como un conocimiento con pretensiones de verdad para integrarse como un elemento significativo y trascendental en su proceso formativo.

La formación docente que se planea y se aplica arbitrariamente sin considerar el principio de realidad del receptor, no puede establecer una relación dialógica y por lo tanto, si bien puede existir un objetivo educativo, no se puede hablar de la existencia de un proceso pedagógico, porque los procesos pedagógicos deben ser dialógicos y consensuados con el otro. Acercarnos a los saberes colectivos como formas validas de pensamiento es promover el lenguaje y confirmarlo a través del diálogo con los otros, ya que en esa relación, nos hace ser nosotros mismos.

Siguiendo en esta tesitura debo decir que nos encontramos ante dos panoramas que se relacionan y contraponen, pero que el tratar de explicarlos resulta igual de complejo, y que Mendoza (2005) rescata y las puntualiza notablemente, a saber, el olvido social y la memoria histórica, que en nuestro estudio se aplica al caso de la formación y actualización docente indígena.

Parafraseando al autor, he de mencionar que el olvido social se instrumenta generalmente desde la esfera del poder, ya sea gubernamental, eclesial o académico, y se aplica a través de distintos mecanismos, ya sea a toda una población o segmentos de ella para tener control y dominio social, que al mismo tiempo, le aseguran legitimarse en su posición de poder. El olvido social no permite que los eventos significativos que alguna vez mantuvieron cohesionado a un grupo, y que le dieran sentido de pertenencia e identidad, continúen siendo el sustento de toda la colectividad, al contrario, lo que pretende el olvido social a través de las prácticas de poder, es determinar lo que se debe olvidar y lo que hay que mantener en la memoria.

En contraparte, la memoria histórica, es el ejercicio de recuperación continua a través del lenguaje, de los acontecimientos históricos significativos que han marcado la vida de un sujeto, y que para tener sentido deben estar en relación con las rememoraciones de los miembros de su grupo. Es decir, la memoria colectiva nos permite reconocernos a nosotros mismos en el espejo de la colectividad, que es donde nos constituimos como seres autónomos, particulares, y gregarios al mismo tiempo.

Llevando este escenario a nuestro tema de interés, lo que puedo decir es que los actuales esquemas diseñados por el Estado para la formación de los maestros indígenas en México, tienden a propiciar y legitimar el olvido social hacia todos los saberes significativos que producen estos pueblos. Como mencionamos recientemente, la memoria colectiva se instrumenta a través del lenguaje, y cuando se forma a un sujeto en una lengua ajena, cuando se le hace énfasis en la

necesidad de aprender contenidos que no tienen aplicación en su medio ambiente, cuando se le ha privado de sus recuerdos y se le ha impuesto otra visión de su historia, no puede ser otra cosa que el preludio al silencio y el olvido social.

Como acertadamente dice Díaz (1980): “la política indigenista... no es la que elabora el indio para solucionar sus problemas, sino aquella que elabora el Estado de acuerdo con los intereses de la nación. Así es, nadie lo niega, aunque los neoindigenistas se ponen tercos de repente para aceptar esa realidad. En esa medida los problemas indígenas no son los que sentimos los autóctonos, sino los que sienten los indigenistas. Por eso las respuestas que dan son las que se adecuan a esos “sus problemas”

El nuevo enfoque de la formación y actualización docente indígena debe orientarse hacia la recuperación de la memoria colectiva a través del lenguaje, es decir en un diálogo que incluya otras voces; que las reconozca como fuente de conocimiento para la formación profesional, es decir, hacer que se oiga y se comunique aquello que alguna vez fue callado, aquello que se consideraba fuera de lugar e inapropiado para la educación de los pueblos indios. Porque no puede considerarse inapropiado aquello que ha mantenido cohesionado durante siglos a un pueblo, y que los ha hecho resistir los embastes de otras culturas externas con el afán de exterminar sus identidades e integrarlas a otra.

Hoy más que nunca se hace urgente reconocer la importancia que pueden tener las aportaciones indígenas a la educación en México, ya que éstas no pueden tener influencia únicamente en los contextos indios, sino que las propuestas y los saberes que de ellas emanen pueden impactar en las prácticas educativas y pedagógicas de otra realidades.

El diálogo y la comunicación es la única alternativa posible para resignificar el papel del docente indígena en el sistema educativo nacional. Transmitir a otros sectores los saberes que como gremio ha amasado durante los años, es

reivindicar su presencia viva en el intrincado mundo de la educación, en donde la parte indígena casi siempre se ha mantenido rezagada como queriendo ocultar una realidad que a nadie le conviene saber, pero que en los últimos tiempos ha surgido ante el hastío de más de quinientos años de ser sojuzgada por los distintos grupos que han asumido en poder a través de la historia.

La memoria de los grupos, de las colectividades, de las sociedades, de las naciones, se niega a esfumarse, porque de irse se corre el riesgo de no saber de dónde se proviene, quién se es y, por tanto, hacia dónde dirigirse: si no hay pasado, i. e. memoria, no hay identidad, y sin identidad las sociedades se ven en aprietos, por la sencilla razón de que requieren un pasado, un origen: reconocerse a sí misma en un devenir (Mendoza, 2005:19).

Perpetuar la memoria para no olvidar lo que se es y el lugar al que se pertenece, es sin lugar a dudas uno de los ejes de la educación basada en los SSP, y por lo tanto de la propuesta de formar en éstos a los docentes indígenas, porque la identidad está sujeta a la memoria, y una formación que pretenda ser pedagógica, y en consecuencia ética y humanizante, no puede negar a nadie el derecho de manifestar tanto su individualidad como su pertenencia a un grupo con todas las cualidades, virtudes y defectos que ello implica.

Es un gran reto para la pedagogía y para los docentes indígenas plantear, construir y poner en marcha nuevas alternativas de formación profesional que impacten inmediata y radicalmente en la vida no solamente laboral de los maestros, sino que estas aportaciones sean un impulso que abarque la mayor parte del tejido social que compone sus sociedades. Sin embargo, con las aportaciones que hacen los maestros indígenas desde sus relatos de la vida en las aulas y las dificultades y satisfacciones que para ellos tiene desempeñar esta labor; la pedagogía debe ser capaz de extraer los saberes implícitos en las mismas, para que con ellos se puedan elaborar en conjunción con los propios

docentes las herramientas teórico-prácticas que incidan en una educación más justa y plena para todos los habitantes de las regiones indígenas no sólo del Valle del Mezquital, sino de todo el país.

Trabajar en lo que parece ser una utopía nos puede llevar a visualizar horizontes pedagógicos reales, en los que las soluciones a las problemáticas educativas indígenas puedan producirse en los mismos escenarios de origen, y que sean elaboradas por los propios maestros con base en las elaboraciones que en conjunto hayan diseñado en apego a su realidad concreta. En este contexto, se requiere necesariamente la intervención de la pedagogía como diseñadora de éstos horizontes y encargada de hacerlos realidad en conjunción con otras ciencias que compartan su sentido social y no necesariamente el mismo objeto de estudio. Es por todo lo anterior, que el discurso tiene que transformarse en realidad emancipadora en el aquí y ahora.

4.2 Los docentes como promotores de saberes socialmente productivos

El trabajo del docente indígena debe ser repensado en función de los saberes que su comunidad produce y necesita, y no en relación a lo que la autoridad educativa define como objetivos de aprendizaje. Sin menospreciar el desarrollo de habilidades básicas en el alumno, que es la meta de los contenidos curriculares establecidos por las políticas educativas del Estado y ejecutadas por los maestros; la adquisición de las propias habilidades debe relacionarse con el saber comunitario y su aplicación en el mismo contexto, porque en esa relación también se adquieren nuevas habilidades que no necesariamente se contemplan en el currículo formal. Es decir, el aprendizaje puede ser potenciado y diversificado si se incluyen los conocimientos tradicionales y formas de aprendizaje contruidos por la propia comunidad. En este sentido, el docente indígena adquiere una responsabilidad que no se limita únicamente a transmitir los conocimientos validados en el currículo oficial, sino que se vuelve promotor de los saberes socialmente productivos que genera su comunidad.

Así, el trabajo alienado, tradicional y rutinario que desempeña el docente indígena se transforma en una actividad creadora y liberadora. Creadora porque construye trama social al configurar sujetos que producen nuevas formas de relación social, significados y significantes que transforman continuamente la conformación social de todo el conglomerado, dotándolo de nuevas características sin perder su originalidad. Y del mismo modo se vuelve liberadora, porque el maestro indígena asume su quehacer con la convicción de que está formando “para su pueblo” y no “para las cifras y las estadísticas” como pretende el Estado. Educa para que “el mundo se integre a su mundo” y no viceversa, y educa para que el conjunto de su comunidad (y no solamente el binomio alumno-docente) sea actor y sujeto de la educación, constituyéndose en parte del proceso de liberación; así, cuando el docente educa para la libertad, se libera al hacer lo mismo con otros, porque su condición depende de la libertad de los demás, ya que no puede liberarse a sí mismo.

La promoción de los SSP por parte de los docentes indígenas, se puede constituir en una herramienta capaz de unificar los criterios pedagógicos que se vuelven tan dispersos entre las comunidades, ya que mientras para algunas lo mejor es olvidar el pasado y adaptarse a las demandas del mundo moderno, para otras es necesario volver a las raíces y tomar de lo mejor del capital cultural que poseen para recordar quiénes son y tener presencia ante los demás.

Y aún a pesar de que estas posturas se encuentran distanciadas y su vez dividen a las comunidades indígenas, ambas tienen el mismo valor y justificación desde el punto de vista político y sociológico, ya que lo que pretenden es mejorar el *modus vivendi* de la población desde diferentes modos de concebir la realidad; una realidad que ha sido introyectada en los sujetos como consecuencia de los múltiples errores, más que de los aciertos del Estado en su intento por mejorar las condiciones de vida de las poblaciones originarias.

Más sin embargo, las posturas antes mencionadas también tienen una implicación pedagógica, y frente a esta coyuntura he de decir que los docentes indígenas tienen ante sí el reto de constituirse en generadores de saberes y no únicamente en profesionales de la enseñanza; porque actualmente estamos presenciando la extinción del maestro que genera conocimiento y que a su vez enseña a sus alumnos a producirlo concibiendo espacios de creación de tejido social. Las limitaciones teóricas y prácticas que poseen impiden que en su visión de la educación se edifiquen escenarios diferentes, y que por consiguiente, puedan explotar el saber que tienen a su disposición en su comunidad, convirtiéndose en meros reproductores de los conocimientos oficialmente validados.

El saber social pierde su carácter público y se convierte en patrimonio de algunos, que en ocasiones no saben o no reconocen el valor de lo que poseen. El resguardo de tal conocimiento se limita a los museos, las páginas de las enciclopedias o algunos documentales, cuando debería circular y vivirse en las propias localidades para generar el empoderamiento de la población; y no me refiero a empoderamiento económico, porque como ya mencioné en otro capítulo, el valor de los SSP no radica en lo monetario, sino que se pondera el enriquecimiento de la identidad individual y comunitaria de los hombres.

Fortalecer el carácter público de los SSP es responsabilidad del docente independientemente del contexto en el cual desempeñe su labor, porque de no hacerlo llegará el momento en el cual se constituya en mero reproductor de los conocimientos elaborados por otros sin que dichas elaboraciones lleguen a tener impacto o significado para los aprendices. Y si vamos más allá, también se pueden visualizar horizontes en los que la profesión del docente llegue a ser innecesaria, porque el mismo acto de repetición de contenidos e información, puede ser realizado por un mecanismo electrónico o virtual.

Sin embargo, dentro de la propuesta de promover los SSP en las comunidades indígenas, también se inserta la idea de suscitar una educación que renueve el

contacto entre el maestro y el aprendiz. Cuando menciono la palabra contacto, no me refiero a un suceso físico, sino más bien a un contacto dialógico; a un momento en que el acto formativo recupere el instante en que el docente y el alumno se volvían uno al entrar en contacto con el objeto de estudio; que los sentidos de ambos se sincronicen y recuperen la esencia humana del fenómeno educativo para llevarlo a niveles de elaboración más elevados.

Resulta inevitable percatarse que la relación maestro-alumno se limita generalmente a la mera transmisión de conocimientos, y se olvide que la creación de los mismos puede y debe generarse en conjunto. Hay que señalar también que ésta coyuntura no se circunscribe a un contexto educativo en particular; tanto se puede presentar en un medio rural, como en un urbano o indígena y de manera diferenciada afecta a cada uno de ellos incidiendo en aspectos diferentes de su realidad y cotidianidad, que en nuestro caso se remite a la lengua y conocimientos tradicionales que distinguen a un grupo social de otro.

Es necesario resignificar el papel del docente indígena en las comunidades Hñähñu del Valle del Mezquital desde una perspectiva totalizadora, es decir, que tome en cuenta el significado y los roles que desempeña más allá de los que implica su propia profesión, porque sin pretender menospreciar la labor educativa del maestro urbano; considero que trascienden e influyen más en la vida de los sujetos las acciones u omisiones del docente indígena bilingüe.

Lo considero así por el hecho de que mientras que los saberes y conocimientos que no aprehenda un alumno de contexto urbano en el aula escolar, los puede obtener de otros sujetos o instituciones formadoras ya que aquellos son de dominio más amplio entre la población y se trasladan con más facilidad, mientras que los SSP generados en el medio indígena se encuentran en una espiral descendente hacia el olvido por su desuso, y con escasos actores que hagan suya la responsabilidad de reproducir y transformar los símbolos y representaciones más esenciales de su cultura.

Así las cosas, es ineludible la responsabilidad histórica que se tiene con la formación de cuadros docentes sensibles y conscientes de las realidades que les toca transformar en sus comunidades. Y parte de esa responsabilidad social es compartida con la pedagogía, porque no hemos sabido construir prácticas emergentes en estos contextos, reduciendo los espacios de oportunidad a nuevas prácticas docentes, así como a la apertura de nuevas líneas de investigación en contextos distintos al urbano; investigación que debiera realizarse in situ, porque la investigación que se realiza desde un escritorio o que no tiene contacto (diálogo) con el sujeto u objeto de estudio, es una investigación falsa y carente de credibilidad.

Mientras se continúen obviando las características y necesidades del maestro indígena, se harán más grandes los rezagos educativos y seguirán haciéndose notar las injusticias que ha padecido éste sector de la población. No basta con desear que las condiciones de vida de los pueblos indios mejoren. Es menester que se amplíe el abanico de alternativas para la formación docente indígena fuera de las opciones que ofrece el Estado, ya que así se pueden poner en práctica otras propuestas que den luces a la actual problemática.

De continuar con la actual tendencia se estará retrasando aún más el desarrollo social y la necesidad de educación de los pueblos originarios del país, y se seguirá ahondando su situación de crisis. En éste tenor, Muñoz (2004) nos señala las consecuencias que han tenido los planteamientos actuales en la educación bilingüe indígena, sumado a las inequidades y hegemonías que exhiben las relaciones multiculturales en el país.

La insuficiente consolidación de los programas de educación y desarrollo sociocultural de las poblaciones indígenas, cuya explicación se atribuye entre muchas otras cosas, al desconocimiento de las interrelaciones entre el bilingüismo la educación y el cambio histórico de las lenguas y grupos étnicos;

La mínima recuperación de aplicaciones e innovaciones educativas en diversas regiones etnoculturales del país, y que podrían aportar ajustes enriquecedores al subsistema en materia de vinculación con las comunidades de acciones basadas en la detección de necesidades educativas propias de currículos alternativos diferenciados de diseño de evaluaciones situadas y metodologías de enseñanza de la lengua materna indígena;

La pérdida de liderazgo –y credibilidad- de la gestión mexicana en la educación bilingüe indígena en el concierto latinoamericano. Ahora la capacidad de iniciativa, tanto en el ámbito de los organismos financieros internacionales como en el campo de las negociaciones y alianzas, corresponde a programas centro y sudamericanos apoyados por agencias de cooperación técnica, especialmente europeas: la alemana (GTZ), italiana (Terra Nuova) y finlandesa (IBIS);

La persistencia de un modo burocrático que impregna el funcionamiento de las instituciones educacionales y que subordina los objetivos iniciales de modernización de la educación indígena a los procedimientos discrecionales de la cultura funcionaria. De este modo, el sistema educacional presenta un considerable desfase entre su funcionamiento y las esperanzas que se han depositado en él. Éste sistema se presenta con estructuras y orientaciones más vinculadas al modelo centralizado vertical y monocultural;

El posicionamiento de la educación bilingüe dentro de la educación básica no ha resuelto necesariamente las carencias y las necesidades.

Se puede concluir con base en las reflexiones de Muñoz, que aún a pesar de los esfuerzos públicos y privados que se han emprendido en nuestro país para transformar la realidad educativa en las zonas indígenas los resultados no han sido del todo halagadores por una serie de vicios y carencias que el sistema educativo nacional en general y el subsistema de EIB en particular no han sabido superar. Pero quiero hacer énfasis en una mención del autor cuando señala la casi

nula recuperación de saberes emergentes en las regiones indígenas, cuando éstas pueden significar aportaciones frescas e innovadoras de la práctica docente y aún más cuando se pueden traducir en currículos flexibles y alternativos especializados en cada una de las lenguas nativas de la nación.

Insisto en la propuesta de redefinir el papel activo del docente indígena dentro del aula e impulsarlo como promotor de sus saberes. La materia prima (los saberes) es abundante y se sigue acumulando, transformando y resignificando continuamente porque circula entre la población. Sin embargo, si los saberes son ignorados o inutilizados, tenderán a perder presencia y relevancia para los sujetos dando paso al olvido histórico, a la desmemoria. La formación de docentes indígenas que promuevan los SSP en sus comunidades debe significar una oportunidad para la continuidad sin que esta implique necesariamente permanecer inmóvil e inmutable, sino una ocasión para la práctica de la libertad en comunidad, lo que involucra ser auténtico con el pleno goce de los diversos elementos que constituyen su herencia cultural.

4.3 El maestro de educación intercultural bilingüe como sujeto activo y conciencia crítica de su comunidad.

En este último apartado quisiera hacer un breve análisis de la importancia de resignificar el rol del docente indígena frente a la concepción que de él se tiene dentro del aparato burocrático que rige la educación en México, y que al mismo tiempo ha permeado en el grueso de la sociedad, transformando y deformando el deber ser de la profesión magisterial.

He venido insistiendo en la necesidad de restituirle al docente (me refiero a los maestros en general, sin distinción de contextos laborales) y a su profesión, el prestigio y sobre todo el reconocimiento social del que alguna vez gozó. Compensar el daño que ha sufrido su imagen dotándolo de nuevas herramientas técnicas y conceptuales que le devuelvan la alegría y el amor a su profesión. Y en

cuanto al docente indígena, considero que debe fungir como uno de los principales actores que promuevan el desarrollo humano y social dentro de la comunidad donde presta sus servicios, y en general de la región donde se inserta su grupo cultural.

Perrenoud (2004) menciona que en los países anglosajones sólo algunos oficios se consideran profesiones con plenos derechos y que la enseñanza no forma parte de ese grupo porque es ubicada como una semiprofesión con responsabilidad limitada porque depende de las necesidades y decisiones del aparato burocrático del Estado. Entonces como tal, el profesional de la educación no se arriesga a buscar otras opciones de profesionalización limitándose a lo que le otorga el sistema, y por lo tanto, su práctica es irreflexiva y en ocasiones sin un compromiso político y ético con la sociedad.

Asumiendo esta reflexión, puedo afirmar que esta coyuntura no es exclusiva en los países anglosajones, sino que se manifiesta de igual manera en los países latinoamericanos en general y en el espacio educativo mexicano en particular. Por lo tanto, los procesos formativos deben resignificarse en torno a formar en los docentes la capacidad de realizar su práctica educativa y reflexionar sobre ella para producir sus propias estrategias pedagógicas y didácticas, además de no limitar los procesos formativos únicamente al espacio áulico, sino, que la profesionalización resulta necesaria en otros sectores del mismo ámbito, a saber, los directores, supervisiones y puestos directivos según su competencia.

La educación continua y permanente permite a los sujetos actualizarse y reinventarse según las necesidades que le plantea la coyuntura social en que estén inmersos, asegurándoles un transitar menos problemático y más productivo. La formación, inicial y permanente, a pesar de no ser el único vector de una profesionalización progresiva del oficio de enseñante, sí se muestra como uno de los trampolines que permite elevar el nivel de competencia de los practicantes. No

sólo puede contribuir a aumentar sus saberes, y el saber hacer, sino también a transformar su identidad (Perrenoud, 2004:12).

Sin embargo, en repetidas ocasiones, las acciones concretas se pierden en el discurso porque son construcciones que se hacen detrás de un escritorio, alejados de la realidad palpable y de ninguna manera están relacionados con las necesidades que viven cotidianamente los cuadros docentes en las regiones más apartadas del país. Si se habla de que la educación que brinda el Estado debe ser equitativa y justa para todos, deben plantearse soluciones permanentes que se puedan continuar sin importar las alternancias políticas, que son en gran medida las que marcan los destinos y las tendencias en la educación en general.

El Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006 (SEP, 2006), al referirse a la multiculturalidad en la educación indica que a esta:

“...le corresponde fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura a la que se pertenece, para entablar relaciones interculturales que tengan posibilidades de simetría; le compete enseñar la lengua propia, la que permite nombrar el mundo y fortalecer su cultura, así como enseñar y enriquecer el lenguaje que nos permite comunicarnos como mexicanos; le toca hacer que conozcamos y valoremos los aportes culturales de los pueblos que comparten nuestro territorio; le atañe lograr que los integrantes de diversas culturas convivan de manera respetuosa y mutuamente enriquecedora; le corresponde, por último, desarrollar una conciencia ciudadana que se preocupe por la injusticia y ofrecer herramientas para combatirla en la vida cotidiana". Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006 (SEP, 2006)

De tal manera, siguiendo los lineamientos que expone dicho Plan, se necesita formar ciudadanos capaces de desarrollar su potencial humano aprovechando en

su totalidad las cualidades humanas aprendidas exclusivamente en su núcleo sociocultural, y que los distinguen particularmente de cualquier otro grupo.

En este sentido, si bien es cierto que lo ideal sería que la educación indígena cumpliera con los objetivos que se han fijado las autoridades en el rubro; lo es también que dichas competencias y habilidades deben ser mostradas y/o reforzadas por un maestro en caso que se recurra al ámbito formal de la educación, que es donde la mayoría de los niños indígenas reciben instrucción básica. Por lo tanto, es de orden primario reconocer y recuperar la importancia de la formación docente desde una perspectiva histórica, que retome lo valioso que cada cultura ha construido a través del tiempo; y al mismo tiempo con visión de futuro, es decir, que esos saberes sirvan para proyectar nuevos horizontes adaptados a las necesidades y exigencias de plantea el porvenir.

Considerar la necesidad de incluir una mirada histórica y prospectiva en el proceso formativo es humanizarlo, porque así se deshace de su estructura acartonada y burocrática que no da espacio a la expresión de las subjetividades, y por lo tanto homogeniza al individuo despojándolo sutilmente de su personalidad.

Una formación docente que humaniza permite reflexionar críticamente el acto educativo incluyendo a los sujetos e instituciones que en él intervienen, para que al final del proceso se tenga la capacidad de decidir autónomamente los elementos de incluirá el proceso formativo docente, devolviéndole al maestro la categoría de sujeto y actor de la educación, y así dejar de ser solamente un accesorio perecedero.

Si aspiramos a que el docente indígena promueva los SSP y construya el aparato crítico al interior de las comunidades, se tienen que derribar viejos paradigmas en torno a la producción y creación de nuevo conocimiento en el ámbito educativo, resignificando las experiencias y saberes de los maestros indígenas, otorgándole la categoría de conocimiento en su sentido más complejo, porque no existe solo

una dimensión del conocimiento, éste es multidimensional, se construye según la cosmovisión del sujeto que entra en contacto con él, y nadie puede negarle el derecho a los pueblos indígenas a construir sus propios horizontes basándose en sus saberes más significativos.

Abrir nuevas opciones a la formación docente indígena significa reconocer tanto la existencia de diferentes realidades educativas como la posibilidad de construir otras pedagogías en la visión del otro. González (2008 b) amplía esta reflexión cuando menciona que:

Se requiere la construcción de un nuevo espacio público de educación donde lo compartido no sea lo impuesto como común, sino lo acordado a partir de las diferencias. Se precisa un nuevo contrato social en el que se vuelva objeto de contratación algún principio de justicia distributiva; además, todo esto deber ser concordante con formas de pensar lo latinoamericano de manera simbólica.

Cualquiera que no esté familiarizado con la vida indígena podría pensar que el actual contexto globalizador no tiene efecto alguno en la dinámica social de las comunidades; se podría pensar que estas categorías están diseñadas para las grandes corporaciones o los grandes capitales; sin embargo estas políticas están diseñadas para incidir en todas las esferas de la sociedades, y sus efectos se dejan sentir en todas las poblaciones sin distinción de origen. Y que a fuerza de ser veraz, para los que hemos tenido cierto contacto con alguna comunidad originaria, así como con el fenómeno educativo que ahí se desarrolla, podemos decir que es ahora que se resienten con más fuerza los embates del modelo neoliberal y globalizador.

Lo observamos al descubrir la pobreza extrema en que viven la mayoría de las comunidades, en la desintegración de las familias por efecto de la forzosa migración a las ciudades o a los Estados Unidos, en la pérdida de identidad cultural y SSP al importar nuevos patrones de conducta aprendidos en otros

contextos, en la pérdida de la esperanza en tener el futuro mejor que siempre les han prometido e históricamente se les ha negado, en la invasión y depredación de sus hábitats por empresas que buscan únicamente satisfacer el mercado para obtener ganancias económicas; y así pudiéramos seguir con una lista interminable de pendientes que generación tras generación se siguen acumulando y acrecientan la disparidad en el desarrollo económico, político y social que viven las poblaciones originarias de nuestro país.

La educación, así como resulta ser una cualidad específicamente humana, también puede subjetivarse y plantearse como una elaboración dirigida a un sujeto o grupo en especial, y en ese sentido la pedagogía juega el papel de mediador entre el sujeto de la educación y el acto meramente educativo, para transformar dicho proceso en un acto pedagógico, es decir formativo, ya que no todo acto educativo es pedagógico. Con esto no quiero decir que la educación sea la panacea del desarrollo humano, sin embargo debe considerarse un elemento fundamental dentro de un proyecto más totalizador que tienda a acercarse al ideal de justicia social, desarrollo humano y equidad entre los hombres.

Es por lo anterior, que en el intento de construir alternativas de formación para el docente indígena “la pedagogía puede servir de brújula si, como Gramsci, pensamos que la tarea de la educación es formar al hombre actual a su época. Porque las sociedades y las culturas cambian, la pedagogía debe seguir pensando, aunque sea siempre con carácter retroactivo, las múltiples formas en que la educación pueda seguir dando cuenta de la función que le es propia”. (González, 2008 b).

Elaborar y ejercer una pedagogía crítica, en el sentido que la piensa McLaren, es formar educadores críticos que reconozcan el espacio escolar como un lugar en el que todos los que ahí converjan, puedan reflexionar críticamente su realidad social, y definan en conjunto estrategias viables que los lleven a hacer presencia en el mundo. El educador crítico forma en el sujeto la capacidad de tomar postura

frente a su situación y las variables sociales que le afectan. La educación es su ocasión para hacer praxis política y construir sus propias conjeturas con base en los referentes que le ofrece su experiencia.

La misión del educador crítico es dimensionar al alumno como un agente de cambio dentro y fuera de su comunidad, y proyectarlo como el aparato crítico que reflexione y luche por alcanzar la libertad y el goce pleno de sus derechos. En manos del educador crítico está la tarea de dotar al conglomerado social de la materia prima que definirá las condiciones futuras de vida, ya sea para sublimar o en detrimento de la condición humana.

El dinamismo social versus la pasividad contemplativa, es una lucha que depende en gran manera de la actitud que tome el educador no únicamente con relación a lo que se desarrolla dentro del espacio escolar, sino que pasa por las consideraciones sobre los hechos que se suceden en otros ámbitos, desde los regionales, nacionales e internacionales. El docente indígena crítico debe ser aquel que confronte a sus alumnos con un principio de realidad, y le brinde las herramientas para que él mismo propicie la dinámica de cambio en su entorno, involucrando en la reflexión a los otros que comparten su situación de exclusión.

Esta reflexión se apoya en la postura de McLaren (citado por Aguirre, 2003, p.44), cuando menciona que la pedagogía crítica juega un papel poderoso en crear una sociedad donde exista la igualdad real en la base diaria. Desafiando las causas del racismo, la opresión de clase, el sexismo y su asociación con las demandas del trabajo, los maestros críticos y los trabajadores culturales reexaminan la escolaridad capitalista en la especificidad contextual de las relaciones capitalistas globales.

Es decir, que la vía hacia la emancipación es la confrontación directa con las causas que oprimen al hombre, es retar a la historia y decir que por el simple hecho de ser humanos tenemos el inalienable derecho a soñar con un mundo más

equitativo y justo para aquellos que han pasado en el olvido sempiterno y que éste sueño los impulse a trabajar en ello.

Los docentes de las comunidades del Alto Mezquital trabajan día a día para lograr los sueños que les han sido negados, frente a ellos está la responsabilidad de formar a las próximas generaciones de indígenas Hñähñu que heredarán un mundo cada vez más contradictorio y desigual. El maestro indígena demanda atención. Pocas veces alza su voz, pero cuando lo hace se remueven viejas estructuras que intentan callar su reclamo. Así lo dice el maestro José de Naxthey cuando enfáticamente reclama que:

... nosotros como maestros, sentimos que no se nos toma en cuenta, y esto incomoda porque creo que un maestro vale mucho porque de ahí provenimos todos. De dónde viene la formación de un gobernador, un presidente municipal o hasta del presidente de la república sino de un maestro; entonces, queremos que consideren a los maestros, porque como seres humanos valemos todos, pero independientemente de eso, creemos que tenemos un valor porque estamos formando al ser humano para integrarse a la sociedad. Entrevista realizada en mayo de 2005.

Más allá de intentar asignarle nuevas funciones a la profesión del maestro indígena, es necesario resignificar el sentido humano de su práctica, entenderlo como un sujeto capaz de transformar por cuenta propia el mundo y adaptarlo a sus necesidades y a su condición de hombre indígena. Es urgente entender y vivir la interculturalidad no como la forma en que el mundo se adapta al indígena, sino cómo la cultura originaria se expresa ante los demás pueblos para compartir sus saberes, al mismo tiempo en que se apropia de lo mejor de otras culturas enriqueciendo así su capital cultural.

Es a través del diálogo e intercambio entre las culturas que se puede contrarrestar las desigualdades que provoca el uso incorrecto del poder en cualquiera de sus expresiones. El hombre, por medio de la formación crítica permanente tenderá a acercarse a la humanización y así concretar un nuevo imaginario sobre el cual

fundar las relaciones sociales que conlleven a escenarios de convivencia más solidarios. Finalizo este trabajo citando a McLaren cuando interpela que necesitamos aprovechar esta humanidad común para profundizar en nuestra comprensión científica y filosófica del mundo, no para interpretarlo, sino, como Marx sostuvo, para cambiarlo.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

La misión del educador involucra más que el simple hecho de conocer y manejar una serie de conocimientos ya elaborados, y transmitirlos a un sujeto para que los almacene o los ejerza en su vida diaria. Es necesario cambiar el paradigma en torno a los sujetos que construyen el conocimiento, para que al mismo tiempo se resignifique el rol del docente indígena en el aula, y pase de ser mero transmisor a creador de conocimiento, motivando por tanto, a sus alumnos a ser constructores de conocimiento también.

Es deber social y moral de los pedagogos (y como tal me asumo) redoblar esfuerzos para iniciar prácticas emergentes que conlleven la estructuración de esquemas formativos más coherentes con las necesidades y realidades del maestro indígena.

Los docentes del Valle del Mezquital, tienen un encargo social que lleva implícita la propia existencia de su cultura, de sus saberes y de su lugar en la historia. Tienen en sus manos la opción de construir nuevo tejido social con su pueblo y fincar nuevas relaciones sociales que aseguren su trascendencia o condenarse a ser el recuerdo de alguien que fue; que queda muy poco de él, o simplemente ya no lo es.

La culminación de este trabajo representó en lo personal, por una parte, la finalización de una experiencia que en gran medida ha formado mi personalidad como profesional de la educación, y además, el cumplimiento de un compromiso con las comunidades indígenas del Alto Mezquital que sin esperar nada a cambio entregaron todo lo que poseen, tanto tangible como intangible con la esperanza de que algún en el futuro este tipo de trabajos aporten soluciones a sus diversas problemáticas y no sólo las educativas.

La pedagogía, entendida como un conjunto de elaboraciones teóricas e instrumentales que tratan de explicar el fenómeno educativo, también debe ser productora de esperanzas y utopías que nos ayuden a transitar de los parajes oscuros que creamos los hombres con nuestras miserias, a mejores escenarios de convivencia y entendimiento entre las culturas. En el actual clima de inseguridad, desesperanza e incertidumbre económica que priva en nuestro país, la ciencia pedagógica se erige como una herramienta capaz de crear, a través de la formación crítica de los sujetos, un ambiente donde se trace un nuevo imaginario colectivo en el que se puedan expresar todas las ideologías y grupos que integran la sociedad mexicana.

El reconocimiento de los saberes originarios como fuente legítima de conocimiento, es un primer paso en la delimitación de este nuevo imaginario porque partiría del reconocimiento de las sociedades indias como parte del proyecto de nueva nación que se está proponiendo. Del mismo modo, el maestro como promotor de los SSP de su pueblo recuperaría justamente su estatus de formador de ciudadanos preparados para relacionarse con el mundo y enfrentarse a él.

Quizá las condiciones en que los maestros indígenas prestan sus servicios tiendan a mejorar, me refiero a aspectos como la infraestructura, los caminos para acceder a sus escuelas, los apoyos económicos, etc., sin embargo, la formación, capacitación y actualización de los cuadros docentes es una mejor inversión porque el resultado se observará en la capacidad de interpretar y modificar la realidad de los sujetos en formación.

La sociedad mexicana está necesitada de una convivencia más democrática, de espacios en donde se puedan ejercer la libertad de pensamiento y acción, siempre y cuando no atente contra las garantías individuales consagradas en la Constitución Mexicana. Las aulas escolares pueden servir como semilleros de futuros ciudadanos que ejerzan con plena responsabilidad sus derechos políticos y

civiles en aras de una mejor nación, pero para ello se requiere de educadores críticos con una visión amplia y sustentada de la actualidad nacional, pero que esto no se confunda con estar informador, sino tener amplia noción de las coyunturas que se viven en los distintos escenarios que conforman la nación.

El problema de la formación docente indígena es una práctica emergente de la pedagogía, y como tal debe asumirse con respeto y tolerancia a la cosmovisión de los pueblos originarios. Por ello previamente deben crearse procesos de sensibilización y concientización para que la intervención sea lo menos invasiva con las comunidades a fin de respetar los usos y costumbres que en ellas se viven.

Aunado a ello se debe insistir en expandir el abanico de posibilidades de la pedagogía, ampliar su espectro de intervención y distanciarse un poco de las prácticas tradicionales que limitan el desarrollo del corpus teórico de la ciencia pedagógica. En mi experiencia, he comprendido que la pedagogía no se limita al trabajo dentro de un aula en contextos urbanos, sino que se abre a otros grupos y dinámicas sociales que también tienen la necesidad de formarse, quizá no persiguiendo los mismos objetivos que se trazan en las grandes ciudades, pero que también son legítimos, y que como los otros, se emprenden en busca de la autorrealización.

Esta investigación también pretendió ser una aportación para el trabajo pedagógico en la diversidad. En esta parte final, es importante hacer notar que el enfoque de diversidad ha sido relevante para todo lo explicado anteriormente, porque nos dio los elementos para entender que todo lo que existe en su diversidad se encuentra interconectado por alguna razón y para una función específica. Al transmitir esta forma de entender la relación sujeto y naturaleza, los sujetos en formación se asombran de las cosas que no sabían y nos comunican el por qué lo hacían, pero también nos comunican saberes que poseen de los usos que han dado a eso que devastan por ignorancia y orientarles a recuperar su

entorno. Así, ha resultado una experiencia gratificante. En este largo proceso he aprendido mucho, me han transferido saberes y transmitido un poco de su cultura, al mismo tiempo, considero, que he dejado mi huella en ellos.

Es tiempo de empezar a pagar la deuda histórica que se tiene con los pueblos indígenas de nuestro país, y una manera de contribuir a esto es brindándoles los elementos que confluyan en una educación más equitativa y con oportunidades de desarrollo. Esos escenarios deben ser planeados por la pedagogía y ejecutados en conjunto con otras disciplinas, que es uno de los pendientes que también tiene en su haber la pedagogía, a saber, la multidisciplina.

Cuando la pedagogía haya superado sus temores de integrarse a otras áreas de acción; se entienda la necesidad de hacer investigación pedagógica, y además se establezcan relaciones con otras disciplinas para acrecentar el bagaje y le jerga pedagógica, entonces estaremos hablando de que la pedagogía se ha decidido a callar las voces que la desconocen como ciencia, para pasar a entenderla y valorarla como la ciencia de la educación.

Este trabajo que alguna vez empezó como la aventura de un grupo de estudiantes en formación en busca de nuevas formas de entender el fenómeno educativo, pretende ser la voz de aquellos que participaron en el proyecto de prácticas profesionales y que contribuyeron con sus elaboraciones para llevar la pedagogía a un lugar más allá de las aulas, además de ser una aportación a la investigación pedagógica con la finalidad de pensar nuestra ciencia como una puerta hacia un futuro mejor.

FUENTES CONSULTADAS

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, Lora María Esther (1998) *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- BARTOLOMÉ, Margarita (2001). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*, Madrid, Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- BENITEZ, Fernando (1976) *Los Indios de México*, Tomo IV, México, Editorial Era.
- COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESSARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS. *Programa Nacional Para El Desarrollo De Los Pueblos Indígenas 2001-2006*, México, CDI.
- CRUZ P, Ofelia Piedad. (2008) *Los documentos como textos. Los textos como referentes. Aproximaciones analíticas en, Investigación Social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso*. México, Casa Juan Pablos.
- DIAZ, Raúl (2005) *La interculturalidad en debate. Apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante*. Buenos Aires, Cippolletti, CEPINT.
- FLOREZ, Ochoa Rafael (2004) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia, Mcgraw-Hill.
- FREIRE, Paulo (1972) *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- FURLÁN, Malamud Alfredo (1984) "Apuntes sobre la práctica y la investigación alrededor de una experiencia de trabajo pedagógico" México, Universidad Autónoma de Querétaro.
- HAMEL, Rainer Enrique (2000) *Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena*. En *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, México, IEEPO.
- MARTÍNEZ, Assad Carlos y Sarmiento, Silva Sergio (1991) *Nos queda la esperanza. El Valle del Mezquital*. México. CONACULTA.
- MUÑOZ, Cruz, Héctor (1999) (Coord.) *Un futuro desde la autonomía y la diversidad. Experiencias y voces por la educación en contextos*

interculturales nicaragüenses. Xalapa, Universidad Veracruzana, Kepa-Cooperación Finlandesa, Terra Nouva, Nicaragua.

- MUÑOZ, Héctor, et. al., (2002) “Interculturalidad en Educación, Multiculturalismo en la Sociedad: ¿Paralelos o convergentes?”, en Rumbo a la Interculturalidad en Educación., Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, Unidad Oaxaca de la Universidad Pedagógica y Departamento de filosofía de la UAM-Iztapalapa, México.

- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. (2006) La Nueva recomendación 195 de OIT. Desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente. CINTERFOR-OIT, 2006. 83-94

- PERRENOUD, Philippe. (2004) La práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona, Graó.

- PIÑA, Osorio Juan Manuel. (1998) La interpretación de la vida cotidiana escolar, México. Centro de Estudios sobre la Universidad/Plaza y Valdés, S.A. de C.V.

- PUIGGROS, Adriana y Gagliano, Rafael (2004) *La Fábrica del Conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*, Argentina, Homo Sapiens.

- PUIGGRÓS, Adriana (2003) El lugar del saber: conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política. Buenos Aires, Galerna.

- ROWLANDS, Jo (1997) El empoderamiento a examen. En: Desarrollo y diversidad social. Madrid. Icaria.

- SCHMELKES, Sylvia (2005), “La interculturalidad en la educación básica”. Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Currículum y Competencias, 21 y 22 de enero de 2005. Editorial Santillana / Secretaría de Educación Pública / Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, México.

- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Programa Nacional de Educación 2001-2006, México, SEP.*

- VELASCO, Maillo Honorio, et al (1993) *Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la Educación y de la Etnografía escolar*. Madrid, Trotta.

REFERENCIAS HEMEROGRÁFICAS

- AGUILAR, Nery, Jesús (2004). Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México. Una narrativa desde la frontera norte. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-marzo. Núm. 020, 39-59.
- AYERBE Echeberría, Pello (2000). Educar a todos: una mirada desde la escuela multicultural. *Profesorado*. Revista de Currículum y Formación de Profesorado. Año/vol. 4, núm. 001, 1-13.
- BOLÍVAR, Antonio (2004) Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-marzo 2004, núm. 20, 15-38.
- DACUÑA, Roberto et al. (2006) Los saberes del trabajo como fuente de sentido. *Revista Anales de la Educación Común*. Diciembre 2006, núm. 5, 86-91.
- DURIN, Séverine (2007) “¿Una educación indígena para la ciudad? El Departamento de Educación Indígena en Nuevo León. Frontera Norte. Julio-diciembre 2007. Núm. 038, 63-91.
- GALLART, María Antonia (1997) Los cambios en la relación escuela-mundo laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*. Septiembre-diciembre. Núm. 15, 159-174.
- LÓPEZ, Luis Enrique, Wolfgang Küper (1998). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*. Mayo-agosto 1999. Núm. 20, 17-85
- MARTÍNEZ, Casas Regina (2000) “Nuevos espacios para las lenguas y culturas indígenas: Los otomíes en Guadalajara”. *Revista Nueva Antropología*, No. 57, 33-46.
- MENDOZA, Jorge (2005) “Exordio a la memoria y el olvido social” *Revista Atenea Digital*. Otoño 2005. Núm. 8, 1-26.
- MUÑOZ, Cruz Héctor (1998) Los objetivos políticos y socioeconómicos de la Educación Intercultural Bilingüe y los cambios que se necesitan en el

currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas. *Revista Iberoamericana de Educación*. Mayo-agosto 1998. No 17,31-50.

- MUÑOZ, Héctor (2004). Educación escolar indígena en México: la vía oficial de la interculturalidad. *Escritos*. *Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*. Enero-junio 2004. Núm. 29, 9-49.
- QUILAQUEO, Daniel (2004). Educación intercultural desde la teoría del control cultural en contexto de diversidad sociocultural mapuche. *Revista Cuadernos interculturales*. Enero-junio 2004. Núm. 4, 37-50.
- SANGINETTI, HORACIO (2006) Reflexiones sobre la enseñanza y el trabajo. *Revista Anales de la Educación Común*. Diciembre 2006. No 5, 102-105.
- SERRANO, Ruiz Javier (1998) El papel del maestro en la Educación Intercultural Bilingüe” *Revista Iberoamericana de Educación*. Mayo-agosto 1998. Núm. 17, 91-102.
- SPINOSA, Martín (1996) “Los saberes y el trabajo”. *Revista Anales de la Educación Común*. Diciembre 2006. Núm. 5, 164-173.

DOCUMENTOS

- *DIANÓSTICO DEL VALLE DEL MEZQUITAL*, Documento inédito Centro Piloto Dexthí - San Juanico.
- GONZALEZ D, Micaela (2008 a) La ilegibilidad de lo pedagógico – Entre la escritura y el texto al decir y pensar el acto pedagógico, México (Texto Inédito)
- GONZALEZ D, Micaela (2008 b) *La presencia del sujeto - ¿Educador y educando... o educando y educador...?, México (Texto inédito)*
- VEGA, Torres Gabriel, VILLAMIL Padierna Omar Iván (2003) *Investigación Educativa para la detección de necesidades educativas en las comunidades de La Palma, Dexthí, y Usthegé (Valle del Mezquital), desde el enfoque de educación ambiental y participación comunitaria. Diagnóstico de necesidades: Reporte comunidad La Palma - San Juanico (Texto inédito)*

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- AGUIRRE Muñoz, Lucía Coral (2003) El sentido de la pedagogía crítica en la era de globalización después del 11 de septiembre de 2001. Entrevista a Peter McLaren. En Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 5, No. 1 [revista electrónica]. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-coral2.html> p.p. 1-51
- ARTUNDUAGA, Luis Alberto (1997) La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. Revista Iberoamericana de Educación. Núm. 13. Enero-abril 1997. [revista electrónica] Disponible en: <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13.htm> 35-45
- DIAZ, Quero Víctor (2001) “La práctica pedagógica desde una perspectiva etnográfica”. Profesor titular U. Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Venezuela. Disponible en [www.unesco.cl/.../documentos/practica pedagogica perspectiva etnografica.pdf?](http://www.unesco.cl/.../documentos/practica_pedagogica_perspectiva_etnografica.pdf)
- DROLAS, María Ana; Lenguita, Paula; Montes Cató, Juan y Wilkis, Ariel, “Una aproximación teórica a la relación entre trabajo y cultura”. Buenos Aires, CEIL-Piette, Conicet. Disponible en www.ceil-piette.gov.ar/docpub/.
- PÉREZ, Durán Javier (2001) “México: de visita en el pueblo de San Alberto. El pueblo Ñañu en el Valle del Mezquital” en <http://www.cuestiones.ws/revista/n4/abr01-nanu-jpd.htm>. México

ANEXOS

ANEXOS

Entrevistas realizadas con docentes de las comunidades de Dexthí, Naxthey, Usthejé y La Palma.

Entrevista con el maestro José Hernández, de la comunidad de Naxthey, realizada en marzo de 2005.

Pregunta (P). ¿Qué significó para usted haber trabajado en distintas comunidades del Valle del Mezquital?

Respuesta (R). Yo le comentaba que de hecho a mí no me ha gustado trabajar mucho tiempo en la escuela, porque a lo mejor los alumnos se aburren de uno, o a veces la gente en la comunidad. Muchas cuestiones pueden existir en determinado momento para un maestro en la escuela. Que la gente no lo diga es otra cosa, pero uno mismo también debe de pensar y cambiarse a otra escuela, a otro ambiente, otras personas, otros alumnos. Y de esa manera también se ayuda uno mismo, porque uno llega como nuevo otra vez y a empezar. Es bonito. Nuevas caras, y a lo mejor con eso uno empieza con más ganas. Porque al desempeñar siempre la misma actividad, uno llega a aburrirse, pero cuando hay cambios como que se vuelve a la vida y es bonito.

Como por ejemplo, yo si esta vez me cambio a lo mejor me voy para el Taxthó. Allá la gente me quiere y me han dicho que cuándo me vuelvo a ir para allá. Claro que no toda la gente, pero yo se que en cualquier rato regreso. Nosotros no somos eternos en las comunidades. A nosotros nos dicen, ahora vas a trabajar en esta escuela, ahora en este lado y quizá a lo mejor me voy para allá.

P. Ante los cambios que suceden en la sociedad en todos los campos, ¿cuáles son los retos que enfrenta el maestro indígena y cuál es su responsabilidad actual?

R. Yo creo que en el tiempo que vivimos el problema son los retos de la tecnología, ante todos los cambios que existen hay que actualizarse para ubicarse y alcanzar lo que ya se ha avanzado, para no quedarse rezagado y modernizarse en muchos aspectos. En la educación ya se ocupa la computadora; en la primaria ya comienzan a tener lecciones los niños y antes nunca. Ahora es irse adaptando y envolverlo en el ámbito de la educación, ya no podemos pensar como antes porque los cambios llegan y hay que adaptarse, recibirlos y echarlos a andar. Y si el maestro no está actualizado, tratar de actualizarse porque tarde o temprano se requiere. Entonces es la obligación del maestro ir a la par; así como va avanzando el tiempo, ir proyectándose, porque de lo contrario se quedan las cosas estancadas y no se avanzaría. En cambio si vamos con la modernización, los niños de hoy es lo que necesitan, porque tarde o temprano van a necesitar

nuevos conocimientos, nuevas imágenes y tantas cosas en el campo de la educación.

Simplemente, nosotros en el nivel primaria sabemos que en la secundaria ya es diferente, ya son otras las etapas del alumno, todo cambia, y como maestros debemos ir aceptando lo positivo que nos ayude a salir adelante con los problemas y que todos los problemas sean más fáciles de resolver.

P. Al momento de hablar de logros educativos, casi siempre los reconocimientos se los adueñan otras personas que no son precisamente los maestros. ¿Cómo se siente usted al escuchar los informes oficiales que resaltan los logros educativos, cuando el trabajo duro lo realizan ustedes como maestros enfrentando todas las dificultades que implica su profesión?

R. Yo creo que nuestro papel lo deben tener bien presente, porque ellos como representantes del gobierno nunca han tenido la facultad o el criterio de tomar en cuenta la labor de un maestro. Porque quizá es fácil hacer un informe, pero no saben exactamente de dónde provienen los retos del servicio educativo; y aquí solamente uno sabe eso.

Y para dar un informe, ellos solamente recopilan los datos, y se dan a conocer ante la comunidad, y se aumentan los logros que se alcanzan a tener. Yo pienso que si fuéramos más curiosos en ese aspecto, podríamos rechazar muchas cuestiones de diferentes representantes. Porque nosotros nos damos cuenta, pero mucha gente no porque todo es palabrería y la gente se cansa, pero también hay curiosos que sí captan y se dan cuenta de qué no se ha hecho, y entonces se da a conocer. Por ejemplo, cuando entregan obras o recursos inconclusos y se dice que están funcionando al cien por ciento. Esto se menciona en el informe (de gobierno) y después no se hace más, así se queda.

Si nosotros somos curiosos, sí nos damos cuenta de cómo están las cosas, pero si no, decimos que todo está bien. Y los gobernantes lo hacen porque saben que la gente no está interesada en oír informes, porque saben que algunas de las cosas que se dicen en el informe no son ciertas. Y la gente habla desde el fondo *“cómo voy a estar escuchando esas cosas”*.

Además, en todo esto hay mucha corrupción y a donde quiera que uno vaya es lo mismo. A veces pensamos que hay que cambiar de dirigente o de partido; pero todo es igual. Ya ninguna persona se interesa por servirle a su gente, ya no hay quien diga *“yo quiero representar porque quiero que mi gente viva bien”*, ¿quién lo dice? ¿quién lo hace?, yo creo que nadie. Quizá habrá una o dos personas. Pero para mala fortuna, no están ahí. Es una lástima que aquí en México se crea que el que gana más es el que hace más. Eso no es cierto.

Y nosotros como maestros, sentimos que no se nos toma en cuenta, y esto incomoda porque creo que un maestro vale mucho porque de ahí provenimos

todos. De dónde viene la formación un gobernador, un presidente municipal o hasta el presidente de la república sino de un maestro; entonces, queremos que consideren a los maestros, porque como seres humanos valemos todos, pero independientemente de eso, creemos que tenemos un valor porque estamos formando al ser humano para integrarse a la sociedad. Nosotros les cuestionamos qué camino quieren seguir y vamos guiando su interés. Creemos que sólo de esa manera podemos despertar su interés para que ellos representen algo, y los comparamos con la gente que no tuvo estudios y las circunstancias en que están que son muy difíciles, así visualizamos cómo llegar a superarnos.

Creo que para mejorar esto se debe de tomar en cuenta a la gente honesta, estudiar su vida para que sean ellas las que nos representen, o sea personas que no hayan tenido roce de enojo ante la pareja o la familia para más o menos podernos representar. Porque si nosotros ponemos a gente que haya sido algo *especial* en el medio, es decir, personas que son negativas, que nada tienen de positivo, y ellas son las que nos están representando, entonces, cómo nos van a dirigir, si la persona que está allá arriba es de lo peor. Y así ha sido. Entonces nosotros debemos de abrirnos más campo de la visión cómo venimos formándonos ante la sociedad, porque hay muchas cuestiones que por ejemplo a veces pensamos que ni me va ni me viene, por decir, y mucha gente así, pero yo creo que ya llega ese momento de formar criterios y decir “qué nos está pasando”, “estamos dormidos o que”, porque aquí hacen lo que se les da la gana e ignoran, no ven por nuestra gente.

O sea que no hay esa caridad de decir “la gente de por allá arriba está muy abandonada” “qué podemos hacer por ellos”. Que se vea que hay deseos de representar y de que hay trabajo. Porque desde los vocales, toda la gente que representa un puesto grande, ellos nomás con que lleguen allá arriba y ya de los demás no quieren saber, se les olvida todo porque lo que querían era llegar allá arriba y no velan por la pobre gente. Tampoco quiere decir que se ayude a toda la gente porque es imposible, pero por qué no ayudar a los de plano más necesitados y con eso cambiarían su imagen y se dirían que por lo menos se preocupa, visita la gente, visita al pueblo, sí está con nosotros y poco o mucho sí nos ha apoyado.

Pero no hay esa gente y así no se puede. Entonces se va perdiendo la confianza de la gente a las autoridades. Entonces se están viendo muchas cosas que no van y la gente está desesperada; porque solamente cuando necesitan votos vienen a vernos, se llevan los votos y ahora sí ya jamás regresaron. Dicen, ahí nos vemos ya no quiero saber nada. Y la gente, por más tonta que sea, ya se da cuenta. Y quién sabe que pase en las próximas elecciones porque la gente ya no sabe ni para donde ni con quién, porqué a la gente la tienen bien confundida.

P. A todo profesionista que realiza alguna actividad se le cumple su ciclo y eso también sucede con los docentes. Cuándo llegue el momento de que usted cumpla su ciclo y se jubile, ¿qué sería lo que más extrañaría de la vida escolar?

R. Yo creo que principalmente a los niños. Desde los niños más aplicados, hasta los más traviosos, a uno no se le olvidan los nombres. Pero sobre todo las experiencias que he tenido a lo largo de todas las escuelas, así como también a las personas que siempre participaron y se entregaron en el trabajo.

Por ejemplo, en nuestra comunidad tuvimos a un delegado hace como tres años, y era muy activo. Ahora ya emigró a los Estados Unidos, pero cuando estaba le pedíamos algo y de inmediato nos ayudaba. Si le decíamos que necesitábamos una camioneta para ir a La Lagunita para llevara los alumnos a una clase de computación de inmediato nos llevaba, y si faltaban otras cosas, él mismo buscaba las soluciones. Él se entrego en su forma de trabajar ante a la comunidad sin poner pretextos y de buena manera. Y son a ese tipo de personas a las que se recuerdan. Y son esas experiencias las que se recuerdan, porque es difícil encontrar personas que correspondan así.

Y en cuanto a los alumnos hay mucho que recordar de ellos por que muchos son responsables, dedicados, obedientes y otros no tanto, pero no por eso se van a olvidar tan fácil. Por ejemplo en la escuela de Santa Teresa (Daboxtha) tenía un niño muy aplicado que se llama Andrés Ramírez, después ya no siguió estudiando, y ahora supe que él se fue a los Estados Unidos y que allá le está yendo muy bien porque era un muchacho listo. Y la prueba de esto es que dicen que su casa es la mejor de esa comunidad; una casa grande, de lujo.

Y no se. A lo mejor Dos es grande y le permitió trabajar, juntar su dinerito y ha hecho la inversión en su casa. Y por eso estas experiencias no se olvidan.

Así también recuerdo cuando yo caminada desde la Florida hasta La Cuesta para ir a trabajar. Y el fin de semana ya iba de regreso otra vez caminando con únicamente mi mochila, sólo en el camino entre los árboles. No es que me arrepienta ni nada, pero uno se da cuenta de que el trabajo de maestro es muy triste por que llegan momentos difíciles en que a veces no hay ni qué comer. Y en la escuela no toda la gente es buena o simplemente no se preocupan. Ven que el maestro está en la escuela y no saben si el maestro quiere de comer, ellos sobreviven y no se preocupan por decirte *“véngase conmigo a comer”*; eso es muy de vez en cuando.

Pero sí llego el momento en que nosotros no teníamos para comer. Fuimos a buscar nopales, los sancochamos, teníamos unos huevos y los hicimos revueltos, sin tortillas. O sea que si eran momentos difíciles. Yo lo cuento ahora, pero hay compañeros que han sufrido aún más, por ejemplo caminaban diez o quince horas. Ellos decían: *“si este año no me dan mi cambio, yo renuncio”*. Estaba muy difícil aquí. Por ejemplo a la Maestra Virginia le toco caminar así, le tocaron momentos difíciles. Además que los salarios están muy bajos. Únicamente los que tienen licenciatura o doctorados ganan bien. Aún así la gente dice que los maestros tienen todo, que siempre les pagan, que atender a los alumnos no es nada difícil, que cualquiera lo puede hacer. Es una tarea muy difícil.

Entrevista con el maestro Marcelino Pérez de la comunidad de La Palma realizada en marzo de 2005.

P. ¿Dónde nació usted?

R. Yo nací en Orizabita, Ixmiquilpan el 18 de marzo de 1958.

P. ¿Por qué eligió dedicarse a la docencia?

R. Yo decidí ser maestro por necesidad. Porque ya no pude seguir estudiando. Todos los gastos de mis estudios yo los solventaba, no tenía apoyo de nadie. Yo quedé huérfano desde los ocho años y crecí con un tío que me mandaba a la escuela. Yo le ayudaba a pastorear, a traer leña, a tejer mecapales, tenía que ganarme la comida. Después terminé la secundaria y me dediqué al comercio vendiendo paletas, juguetes y otras cosas. Ya no pude continuar mis estudios, pero yo quería ser algo más, como licenciado, ingeniero o médico, pero por los gastos ya no pude seguir. Pude terminar la primaria y la secundaria, y después la normal básica. Cuando terminé la secundaria trabajé cinco años en diferentes lugares; en la mecánica pero no me gustó, vendí paletas, y así estuve en varios lados.

Hasta que llegó una oportunidad cuando solicitaron noventa y cinco maestros. Presentamos el examen setecientos maestros y gracias a Dios, me quedé.

Yo comencé a dar clases cuando tenía veintidós años y sentí que no lo iba a lograr porque yo nunca había salido a otros lugares; con decir que no conocía Pachuca o Actopan.

Cuando ingrese al servicio tuvimos la necesidad de reunirnos en grupos, y yo trabajé con dos compañeros y nos coordinábamos para sacar a delante a los grupos.

P. ¿Recuerda cómo fue su primer día de clases?

R. Sí, fue en una comunidad del municipio de Tenango de Doria, y tuvimos muchas dificultades porque los alumnos no hablaban el español, solamente el Hñähñu, pero logramos entendernos, a pesar que la variante del Hñähñu no era la misma, cambiaban algunas palabras. El primer día tuvimos que organizar los grupos, hacer la relación de alumnos, conseguir el equipo; pero la dificultad más grande que tuvimos fue el cambio de palabras de una región a otra.

Para llegar a la comunidad yo tenía que viajar doce horas. Salía a las seis de la tarde para llegar a las seis de la mañana. Era una distancia muy larga y en ocasiones no podíamos llegar a la comunidad porque en temporada de lluvias no se podía cruzar el río. Pero aún así, en esa comunidad duré trabajando dos años en grupo multigrado, y con mis compañeros atendíamos de primero a cuarto grados. Teníamos que trabajar en la comunidad tres meses sin regresar a nuestras casas, ya después tomábamos una semana, porque era difícil viajar ya

que antes no había transporte ni vías de comunicación, y en ocasiones teníamos que caminar ocho horas para llegar a la comunidad.

La comunidad más lejana en la que me tocó trabajar fue la de San Lorenzo Achiotepic, en los límites de Hidalgo con los estados de Puebla y Veracruz. Después me cambiaron El Saucillo, Zimapán y ahí duré trabajando ocho años, después fui a la comunidad de Santa Rita, atrás del cerro Juárez, más adelante estuve trabajando en Cuesta Colorada tres años, y pedí mi cambio al Dexthí, estuve trabajando en el albergue, después me cambiaron al Puerto Dexthí, de ahí hubo una oportunidad para una permuta y finalmente llegué aquí a La Palma, donde llevo trabajando nueve años.

He atravesado por muchas dificultades, pero por la necesidad y porque ya no pude seguir estudiando tuve que aguantar, y además con el tiempo me he ido preparando más para servir a los niños, porque esto es una responsabilidad muy grande porque los niños deben de salir adelante.

P. ¿Qué sentimientos tiene usted al desempeñarse como docente?

R. Para mí lo importante es sacar adelante a los niños de la mejor manera, además de darles un trato diferente a como nos trataban a nosotros. Por mi parte yo pongo todo mi empeño para sacarlos adelante, porque pasamos muchas dificultades, pero siempre buscamos la manera de salir adelante. Aunque nos da tristeza ver que hay niños que antes de ir a la escuela solo toman un café, o unas tortillas, o pulque.

Aunque en la comunidad sí han llegado algunos apoyos de despensa, nos hemos dado cuenta que las familias no lo saben aprovechar porque no los han capacitado para preparar los alimentos.

P. ¿Cuáles son las principales limitantes que tienen los maestros que laboran en zonas indígenas?

R. El principal problema son los recursos económicos, porque al no tener los recursos es difícil enseñar como se debe. Eso nos frena porque no tenemos material didáctico que se debe ocupar; nosotros tratamos de elaborar el material didáctico, pero no es igual que tenerlo. También nos limita la pobreza de las familias, porque algunos niños no llevan cuaderno, lápiz o sacapuntas, y eso nos frena. Nosotros como maestros para exponer la clase buscamos la forma de hacerlo, buscamos estrategias; pero el niño no tiene forma de trabajar si no lleva su material. Nosotros buscamos la manera de conseguirle el material, pero no es lo mismo que si él tuviera todo su material. Esas son las principales limitantes que frenan el aprendizaje de los niños.

Aunque como le comentaba, nosotros también nos auxiliamos de los que tenemos a la mano. Por ejemplo, para dar clases nos ayudamos de los recursos naturales

que hay en la región, ya sea unas hojas, maderas, piedras, etcétera; para saber cuánto pesan, si está rasposa, si es frío; con todo eso hemos tratado de salir adelante aunque la situación esté difícil. También hemos visto que al maestro siempre lo dejan sólo. Nunca se le pregunta al niño lo que hizo en la escuela, o lo que va a hacer. Últimamente hemos tratado de invitar a los padres a que participen, pero creo que no se puede, y aunque quisieran estar con sus hijos no pueden porque tienen que buscar el sustento.

Nosotros mismos como maestros sentimos esa situación de que no alcanzan los recursos económicos para mantener la familia y tenemos que buscar otro trabajo extra para que más o menos sobresalga. Por ejemplo, cuando termino mi turno en la escuela, me voy a trabajar en la mecánica, y es ahí donde me ayudo un poco más, porque sólo con la docencia no se puede. Mantener a un hijo con su ropa, alimentación, pago de estudios útiles, pasajes, es un gasto, y yo trato de proporcionarles lo que a mi no me proporcionaron y he tratado de sobresalir y darles lo que yo pueda. Pero en cambio, cuánto puede ganar un jornalero. Creo que últimamente les pagaban ochenta pesos, y con eso qué se puede hacer nada. Aunque ellos también quieren apoyar a sus hijos y darles el material que necesitan no pueden; primero está el estómago y después lo demás.

P. ¿A pesar de estos obstáculos, qué es lo que lo motiva a seguir adelante?

R. A mí lo que motiva es que los niños se sigan preparando y no sufran como están sufriendo sus padres ahora. Que tengan un estudio y un trabajo digno. Yo les digo que el ser maestro es un trabajo digno, que no es para vivir con mucho dinero o ser rico, sino valorar lo que uno tiene que hacer.

P. ¿Cómo desarrolla sus clases dentro del contexto intercultural bilingüe?

R. Las clases se llevan a cabo de manera bilingüe. Primero en la lengua materna y después en español. Porque si el niño habla solamente Hñähñu, no se le puede hablar en español, porque por más que se le hable no lo va a entender; el maestro debe saber coordinar las dos lenguas para que el alumno entienda el texto que se está exponiendo.

P. ¿Por qué es importante para usted el uso de la lengua Hñähñu en su práctica educativa?

R. Es importante porque así se conserva nuestra cultura, yo pienso que no debe perderse porque es una herencia, una historia donde los antepasados nos cuentan cómo vivieron ellos, cómo estamos viviendo hoy y cómo viviremos después; y creo que las lenguas de cada región son ricas e importantes para que siga prevaleciendo nuestra cultura y no se pierda. A mí nunca me ha dado vergüenza hablar mi lengua materna, es un orgullo hablar dos o tres lenguas y a veces quisiera hablar más. Yo la seguiré promoviendo aunque digan que no vale, porque para mí vale y para todos debe valer, solo que no lo saben, especialmente los

jóvenes que no lo valoran porque los padres de familia no lo promueven, a pesar de que les indicamos que lo promuevan en la casa y con los que no lo hablan.

Nosotros no vamos a dejar caer nuestra lengua, a pesar de que no hay fuentes de trabajo donde se ocupe nuestra lengua. Nuestra cultura indígena es muypreciada y lo vemos en los comentarios que vienen de afuera; los extranjeros son los que compran las artesanías y todo lo que se produce, y vienen de todas partes; ellos sí la valoran, y aquí ya no saben ni cómo se hace o ya no usan la ropa o los instrumentos.

P. ¿Cuál es el sentir de la comunidad frente al uso de la lengua materna en la escuela?

R. Aquí en La Palma la gente lo ha aceptado, pero en otras partes no, porque dicen los padres, *“para que va a aprender Hñähñu, mejor que aprenda inglés porque tiene más fuentes de trabajo”*. Creo que sería mejor que se promoviera la cultura y el uso de la lengua Hñähñu en la secundaria en lugar del idioma inglés porque pienso que así valorarían más la cultura y la lengua materna, pero esa ya es decisión del gobierno.

P. ¿Cuáles son los retos que enfrenta actualmente el maestro de educación indígena bilingüe?

R. El principal reto que tiene el maestro indígena es actualizarse y prepararse para los cambios y los adelantos que se viven actualmente, porque definitivamente no es la misma manera en que nos prepararon a nosotros, a cómo deben prepararse los niños ahora. Los niños son diferentes y el maestro debe actualizarse en cuanto a la tecnología de hoy, porque si no lo hace va a seguir siempre su rutina y va a enseñar como siempre lo ha hecho.

P. ¿Actualmente cómo se valora al maestro indígena en las comunidades indígenas?

R. Aún hay comunidades donde el maestro es muy valorado porque es el que ha estudiado, esto se ve principalmente en comunidades que está alejadas, y ahí sí se valora porque no conocen todavía lo que es un licenciado, sin embargo en otras, hay personas que han podido estudiar más que el maestro y no son tan valorados como antes.

P. ¿Cuándo llegue el momento de dejar el servicio, de qué manera compartiría usted sus experiencias?

R. Yo creo que al jubilarme, trataría de apoyar a los maestros jóvenes que se quedan, compartiría mis experiencias, porque yo pienso que así apoyaría a la educación, pero tengo que vivir ese momento para saber lo que haría.

P. ¿Cuál es la riqueza de un maestro indígena?

R. la riqueza de un maestro indígena es su lengua materna y toda esa riqueza y experiencia la comparto con mis hijos, la compartimos entre nosotros. Mi hija que estudia en el Tephé me platica lo que le pasa en la escuela. Me dice que reprobó y yo le digo que en ese nivel el maestro no le va a decir que tiene que se porte bien, que haga sus trabajos. Ahí en ese nivel el maestro no te va a castigar o a dejar sin recreo o no te va a dejar salir. En ese nivel tú vas a tomar la decisión de la hora a la que quieres salir o entrar, si quieres vas o no; pero el día del examen eso tienes que valorar porque el día del examen de ahí vas a sacar la información y te van a pedir requisitos que vas a necesitar para seguir estudiando.

Eso le digo para que sepa que teniendo una profesión lo respetan a uno y le dan importancia al valor que uno tiene. Si yo voy a un convivio a una comunidad, se que llegando me van a servir y no me van a decir que primero tengo que hacer esto o lo otro, se que me van a servir y no me van a poner a hacer algo. Ya si yo quiero ayudar en algo eso, otra cosa.

Y esto lo comparto no sólo con mis hijos, sino también con jóvenes, con padres de familia también. Haciendo la referencia de esas situaciones, muchos padres de familia dicen que sus hijos no pueden estudiar o sobresalir. Yo les digo que si se puede; porque si yo les contara toda mi historia de vida desde que yo me quedé solo, se van a sorprender de cómo yo saque mis estudios, de cómo llegué hasta aquí. Pero sí se puede. Ya no pude llegar más, pero si se puede llegar a algo. No se trata sólo de esperarse, sino de luchar para valorar algo, valorar lo que uno ha sufrido.

P. Al momento de hablar de logros educativos, casi siempre los reconocimientos se los adueñan otras personas que no son precisamente los maestros. ¿Cómo se siente usted al escuchar los informes oficiales que resaltan los logros educativos, cuando el trabajo duro lo realizan ustedes como maestros enfrentando todas las dificultades que implica su profesión?

R. Pues ya es costumbre. Nosotros ya estamos acostumbrados a que unos trabajan y otros sacan la cara. Y si ellos hacen eso es porque son una gente de una categoría quizá más elevada que nosotros. Pero es como por ejemplo en las abejas, hay tres tipos, la reina, el zángano y la obrera; las hormigas igual. Trabaja la obrera para que la reina y el zángano vivan felices, y yo lo he descifrado así. Nosotros como trabajadores aunque no quisiéramos, qué podemos hacer, porque nuestros jefes no ponen de su parte.

Eso es cuestión política y no me gustaría meterme en cosas de la política, pero yo he comprendido así la situación. Ellos quieren todo tipo de ayuda, pero a nosotros nunca nos dan nada. Si sobra nos dan puras migajas. Es una situación muy triste, pero la situación mexicana así es.

P. Un último comentario que quiera hacer.

R. Simplemente decir que es un orgullo comentar las vivencias de una carrera que está por terminar, y que deseo que éste proyecto tenga éxito y aquí estaremos mientras Dios nos preste vida y seguiremos adelante.

Entrevista con el maestro Emilio Escalante de la comunidad de La Palma realizada en marzo de 2005.

P. ¿Dónde nació usted maestro?

R. Yo nací en la comunidad de San Juanico, Ixmiquilpan, Hidalgo en 1953. Mi trabajo lo inicié en la Huasteca, en la sierra, y después, desde hace un tiempo he estado trabajando aquí, en el Valle.

P. ¿Cuál es su formación profesional?

Para iniciar, cursé la primaria en la escuela Fray Bartolomé de las Casas, en la comunidad de Remedios, era como internado que dio el General Lázaro Cárdenas del Río. Ese internado era como una escuela normal superior si así podemos llamarle, porque no había internados. Eran las escuelas más grandes que había en el país. Entonces tuve la oportunidad de estudiar ahí.

Ahí aprendí el taller de costura, agricultura; me formé muy bien, porque sinceramente yo no entendía el español, yo sólo hablaba el Hñähñu, y por cuestiones económicas no pude asistir a la escuela. Quise ir a la escuela, pero ya no me quisieron recibir porque tenía quince años. Entonces ingrese a la escuela que le comenté y yo ya no me dediqué al juego, sólo me dediqué a lo académico, a lo que tenía que aprender. Y gracias a esa escuela aprendí el español, después estudié la secundaria y ahí tuve la oportunidad de trabajar como maestro en la educación bilingüe. Pero para ese trabajo tenía que cursar clases de verano en la escuela normal de Pachuca, de capacitación y mejoramiento profesional.

Ahí termine mis cursos. Y en cuanto a mi trabajo, siempre me ha gustado mucho. Me ha tocado trabajar en la región de la Huasteca como ya le mencioné, que es una región muy diferente de aquí. Allá el maestro tenía que ser para todos. Estuve en una comunidad que se llama Piedra Ancha, había cuatro grupos; del primero al cuarto grados, y era yo sólo, tenía que atender a los cuatro grupos. Pero para que yo los pudiera atender bien, entraba a los ocho de la mañana con primero y segundo grados, hasta las doce y media, descansaba para comer, y de las dos y media hasta las cinco, trabajaba con tercero y cuarto, luego de seis a nueve de la noche trabajaba con los adultos, les enseñaba a leer y escribir porque no sabían.

Lo que ellos querían era saber firmar, que les enseñara sus nombres, a sumar, restar, las operaciones fundamentales, eso era lo que ellos me pidieron que les enseñara, y se los enseñé. La gente me agradeció y me querían mucho ahí, y los niños no querían que yo me fuera de ahí, pero por cuestión de asuntos personales tuve que pedir mi cambio porque la comunidad me quedaba lejos y tenía que estar más cerca de la familia. En esa comunidad trabajé aproximadamente 10 años. Casi siempre estaba solo; algunas veces llevaba unos días conmigo a la familia pero por lo regular siempre estaba solo.

P. ¿Por qué decide ejercer la profesión de maestro?

Bueno, en primer lugar no era mi profesión, no era mi gusto, yo quería ser militar, y estuve un año como militar. Después no recuerdo la situación, me llegó la oportunidad y me invitaron, me fui al curso y después me gustó. Después pensé que ahí me iba a quedar, en primer lugar por la economía, porque tenía que trabajar. Ya después me gustó, me encariñé por los niños, y ahora cuando tengo vacaciones me dan ganas de estar nuevamente en la escuela. Y hasta la fecha no me arrepiento de haber cambiado la milicia por la docencia.

P. ¿Qué aspectos lo influyeron para decidir dedicarse a la docencia y no a la milicia?

R. El ver cosas como el analfabetismo y el retraso en la educación. Todavía incluso hace algunos cursos, yo daba clases a los adultos en las tardes. No todos los maestros de las comunidades se interesan en prestar dos horas para dar clases, nadie hace eso; no es por que yo lo diga, pero yo mismo voy a apoyar a la gente. Aquí la gente me tiene confianza y si me hacen una solicitud yo los apoyo, no les digo que me paguen, nada de eso, yo lo hago voluntario.

P. ¿Además de La Palma y la Huasteca, en qué otras comunidades ha trabajado?

R. He trabajado en Zimapán, en una comunidad muy retirada, muy árida, no había agua, teníamos que buscar agua de muy lejos. Era en un albergue y teníamos que atender a los alumnos albergados. En un albergue ya hay más responsabilidad, sin embargo, tuve que atenderlos. Estuve cinco años en albergues de 1981 a 1986. Ya después me vine a Cardonal por una permuta, después pedí para esta región, en esta zona escolar y me mandan al Puerto Dexthí, posteriormente hubo la oportunidad de trabajar aquí y ya llevo catorce años trabajando en La Palma. Es la comunidad donde más tiempo he permanecido trabajando, también por que se encuentra cerca de mi pueblo como a dos o tres kilómetros. La comunidad de La Palma pertenece a San Juanico. San Juanico es la capital de los diez pueblos que lo conforman, entonces yo siento que estoy en mi pueblo, en mi comunidad.

P. ¿Cómo es su relación con la gente de la comunidad al saber que usted es al mismo tiempo poblador de la región y docente en la escuela?

R. Pues yo me baso en el trabajo, por ejemplo, en este curso que me toco trabajar con sexto grado, hice una reunión con los padres de familia y les dije cuáles eran los compromisos que teníamos con los padres, los alumnos, los maestros y las autoridades y que sin ese apoyo no se podía avanzar. Si cada quien está por su parte no se puede avanzar; entonces necesito que me brinden el apoyo, todo el avance del trabajo se va a lograr con el apoyo de ustedes. Entonces ellos me apoyaron en todo. Si dejaba tareas y no se cumplían, yo comunicaba a los padres y ellos inmediatamente cumplían y de esa manera nos hemos relacionado bien con ellos.

Aparte de eso, también tengo familiares, vecinos y amigos aquí, y nunca he tenido problemas con alumnos o con padres de familia, al contrario, a veces jugamos básquetbol cuando tenemos eventos de las fiestas, y cuando me piden apoyo yo les ayudo. Ellos hacen sus equipos y nosotros arbitramos, a lo mejor no estoy lo suficientemente preparado para saber los reglamentos del básquetbol pero lo poco que se lo hago. Y también en danza ha participado la gente aquí por que también tengo un grupo.

P. ¿Qué sentimientos experimenta el docente indígena en el trayecto de su desempeño profesional al enfrentarse a un contexto diferente al urbano?

R. Lo que he sentido es que he estado a gusto con toda la gente, no he tenido problemas con los alumnos ni con ninguna de las comunidades, inclusive con comunidades donde yo no trabaje me llevo bien con ellos. En cuanto a la educación, como ha habido muchos avances en cuanto a la tecnología, yo me voy a los cursos, porque lo número uno es prepararse de acuerdo a los nuevos programas que hay. Entonces he sentido que he tenido éxito con la gente, me siento bien, no me arrepiento de trabajar o de prestar más horas.

P. ¿Cuáles son las limitantes que tiene y vive un maestro indígena para desarrollar su trabajo?

R. Uno de los principales problemas que enfrentamos es la migración. A veces nos dejan alumnos que sus padres se fueron a trabajar a Estados Unidos. Los alumnos se quedan con sus tíos o abuelos pero el trato no es el mismo y menos la responsabilidad. Si tratan de cumplir, pero no lo suficiente. Aún así hemos tratado de reunirnos y decirles lo que falta para apoyar a sus hijos. Ese es un problema común entre nosotros.

En esta comunidad los alumnos y la gente son tratables. Pero si los jóvenes dejan de estudiar, se van a la vagancia y en ocasiones interrumpen las clases, pero ya los jóvenes hablan con otros términos y *contagian* a la niñez. Eso nos ha costado un poco frenarlo.

Y dentro del salón de clases también tenemos problemas. Algunos son cuando al leer algún texto los alumnos no le entienden y a ellos les cuesta trabajo la interpretación, eso nos ha costado, por que lo leen rápido y no le captan. Tenemos que buscar la mejor manera en que el alumno le entienda, si algún alumno tiene problemas de lectura me quedo una hora especialmente para mejorar en lo que andan mal. También en matemáticas tenemos problemas de comprensión en las series de números, en las fracciones y otros temas. Algunos alumnos entienden en dos o tres clases, y otros en más.

Por ejemplo, ahora tengo dos alumnos bajos de calificaciones, pero es por que no tienen apoyo de sus papás, uno de mis ellos, sus padres ningunas vez han venido a la escuela, sólo vino una vez porque fue el delegado a buscarlo. En fin, lo que

hacen es dejar al alumno en la escuela para ver qué es lo que hace con él el maestro. El otro alumno también es ya grande de edad, y yo siento que les ha perjudicado ver mucha televisión; ven muchas películas y telenovelas, porque llegan y tienen sueño, están bostezando. Yo creo que se levantan tarde y sólo están pensando a que hora se van a su casa para comer y no en la clase como debe ser. Pero alumno que llega bien alimentado, sí pone atención en las clases. Entonces la alimentación es un problema porque es la base para poder trabajar. Hay familias que no se preocupan por darle de comer a sus hijos antes de venir a la escuela, entonces esos niños no aprenden inmediatamente, tardan. Aunque nosotros sabemos por los años que tenemos de trabajar aquí, que no es que no tengan qué comer, sino que como sus padres no se levantan temprano, no se les da su desayuno. Entonces en la escuela el alumno no pone atención, sólo se asoma a la ventana a ver si la señora ya llegó a vender tacos o tortas, y cuando se asoma ya sé que tiene hambre, me pide remiso para ir a comprar y lo dejo ir; porque si no lo dejo comprar, siento que a lo mejor estoy haciendo algo mal, porque tiene hambre, y ya después quizá ponga más atención.

P. ¿Cómo hace el maestro para sortear las dificultades que se le presentan cotidianamente en la escuela?

R. Mediante pláticas con los padres. Yo cito a los padres de los alumnos que tienen atraso, ellos me apoyan y no tengo problemas porque ellos saben muy bien que les estoy avisando.

P. ¿Cuál es el papel que actualmente debe desarrollar el maestro ante los cambios que vive el mundo en todos los aspectos, y que definitivamente, también viven las comunidades indígenas?

R. Yo pienso que el papel del maestro debe seguir siendo el de concientizar a la gente y el de mejorar las formas de trabajo ante los cambios que implementan las instituciones como la Secretaría de Educación Pública. Debemos actualizarnos en los cambios de programas, en las nuevas modalidades; para dar las clases tengo que prepararme y estar al tanto, sobre todo la responsabilidad. Por ejemplo, en otros tiempos, en las clases de ciencias naturales, estaba como prohibido conocer el cuerpo humano por completo, si alguien enseñaba una lamina del cuerpo humano, los padres de familia se ofendían y decían *“a mi hijo no le puedes enseñar eso”, no puede ver esas laminas*”, y ahora con la nueva educación no está prohibido.

Entonces cuando doy una clase de ciencias naturales, antes de ver esos temas yo ya estoy preparado, ya sé lo que voy a explicarles, y para los temas de mujeres, invito a la maestra para que haya más confianza con ellas o lo hago cuando llegan las doctoras. Antes las niñas se asustaban, pero ahora ya saben que van a llegar a una etapa y que les van a suceder ciertas cosas, que es normal, ya están preparadas.

Yo me he valido de muchas personas, de mis compañeros maestros, cuando hay algunas cosas que no sé o no recuerdo, investigo con mis compañeros, al fin y al cabo no me asusto al decirles *“no me acuerdo”*; sólo les digo, *apóyenme*, y ellos me *apoyan*. Porque yo tengo que buscar la forma de sacar de dudas a los alumnos.

P. ¿De dónde obtiene al docente indígena más conocimiento, de los cursos que recibe o de la propia experiencia cotidiana?

R. Yo creo que por lo menos en mi caso ha sido gracias a la experiencia, a las vivencias de hace tiempo. Me ha apoyado en ambos paralelamente, porque no es solamente los cursos. Hay cosas nuevas que no se aprenden de inmediato, entonces uno tiene que auxiliarse de las experiencias, entonces la coordino y las aplico al tema.

P. ¿Cómo asume usted la responsabilidad de ser docente en una comunidad indígena?

R. En primer lugar, como ya le había mencionado antes, aquí la gente hace algún tiempo no toda hablaba español, y actualmente ya se habla más. Como docente para que me entiendan, tengo que hablar la lengua materna, el Hñähñu. Yo les hablo, explico la clase en Hñähñu. Cuando tenemos una asamblea general de padres de familia, también les explico en español y también en Hñähñu para los que no me entendieron; y de esa manera entre alumnos y padres de familia existe un buen entendimiento entre todos.

P. ¿Cuál es la importancia de hablar la lengua materna en el salón de clases?

R. Es importante para que exista la comunicación y para que no se pierdan los valores culturales; porque de ahí toma el alumno para enriquecer sus conocimientos. Aquí en la comunidad de La Palma la gente esta contenta y les gusta que se habló la lengua en la escuela, quizá habrá uno o dos que digan *yo no quiero saber nada*, pero la mayoría sí nos entendemos. Inclusive hay algunos que me dicen, *maestro yo se que cantos en Hñähñu que ya nadie los canta, y usted los sabe y los sabe escribir, enséñenoslo*; y les enseño tanto a los alumnos como a la gente grande y existe esa comunicación y esos valores para que no se pierdan.

Esto es importante, en primer lugar, porque no quiero que se pierdan esas costumbres y tradiciones, como cultura; que conozcan la cultura de nuestros antepasados, nuestras raíces. Yo no sé si esté mal, pero esa es mi forma de ver. Por ejemplo, la medicina. Actualmente la gente cuando se enferma, inmediatamente va al médico cuando aquí hay medicina del campo, lo que pasa es que a veces no la queremos, pero para muchas personas es mejor la medicina de campo y eso lo manejamos nosotros dentro de la escuela. El maestro debe impulsar muchas cosas dentro de su cultura.

P. ¿Cuáles son las satisfacciones más grandes que deja la labor docente?

R. Atender a mis alumnos y convivir armónicamente con ellos. Estoy orgulloso de mis alumnos porque ya me acostumbre a estar con ellos. A veces cuando estoy en mi casa quisiera ya llegar a jugar con los niños, cuando estoy en mi comunidad platicando con algún amigo o trabajando en el campo, les digo que ya quiero ir a ver a mis *latosos*, porque siento que a veces me hacen falta para trabajar, aunque sean vacaciones pero me acuerdo de ellos.

Siento que he logrado la mayoría de las metas que me he propuesto en lo académico, creo que he dado un rendimiento del 90%, porque tampoco puedo decir que del 100%, creo que ese es mi orgullo, el rendimiento que he entregado. Nunca ha sido necesario que me estén *arreando* para hacer las cosas, yo personalmente me propongo avanzar.

P. ¿Cuando llegue el momento de retirarse del servicio, qué será lo que más extraña de la escuela?

R. Yo creo que sí lo voy a sentir. Pienso que cuando me jubile, para no extrañar la escuela, voy a visitar alguna por medio de algún amigo o tal vez pedir permiso con algún director para jugar con los alumnos, quizá un partido de básquetbol, a lo mejor de esa manera voy a participar, pero ya sería voluntariamente.

P. Al momento de hablar de logros educativos, casi siempre los reconocimientos se los adueñan otras personas que no son precisamente los maestros. ¿Cómo se siente usted al escuchar los informes oficiales que resaltan los logros educativos, cuando el trabajo duro lo realizan ustedes como maestros enfrentando todas las dificultades que implica su profesión?

R. A veces nos desmoraliza cuando tenemos dificultades y nadie nos hace caso, ya sea en la dirección de la escuela o en la mesa técnica. Nosotros acudimos con las autoridades y si no nos hacen caso nos desmoralizamos. Pienso que para mejorar las condiciones de trabajo de los maestros, debemos mejorar las formas de organización, en especial la comunicación con los padres de familia.

Entrevista con el maestro Julio Zapote de la comunidad de El Dexthí realizada en marzo de 2005.

P. ¿Cómo se formó la comunidad del Dexthí?

R. En un principio aquí se llamaba *dá barrio* (en Hñähñu, pueblo grande), porque abarcaba desde Dexthí hasta Taxthó. Era varias comunidades que lo formaban, y que ahora son San Juanico, Nixthejé, Los Martínez, la Palma, Puerto Dexthí, Dexthí, y otras. Esto sucedió en 1932 y yo ya vivía aquí.

Después las primeras personas que fundaron una escuela aquí, lo renombraron Dexthí por un cerro rojo que había en el rumbo, pero otra comunidad también quería llamarse Dexthí, entonces se dividieron y una se llamó Puerto Dexthí y la nuestra Dexthí. Dexthí quiere decir dos cosas; algunos dicen que mezquite tierno, y otros dicen que carrizos tiernos.

La primera escuela de la comunidad la fundó el maestro Antonio Vega; yo tenía seis años y él era mi maestro. La escuela se estableció en una casa que prestaron y después nos fuimos a otro lugar. Aún recuerdo que cuando nos fuimos a la otra escuela, con el presidente Lázaro Cárdenas, a los alumnos nos daban de comer atole y tortillas.

Años después, buscamos un lugar para construir la escuela, e íbamos a comprar un terreno Juan José Banco, pero después nos decidimos por otro lugar para construirla que era propiedad de Celedonio Hernández, y es donde actualmente esta ubicada la escuela. El señor Celedonio era mayordomo de la iglesia y tenía una deuda con la comunidad por haber vendido unos cirios de la iglesia y no pagar el dinero; entonces pago la deuda con el terreno.

Antes de construir la escuela, en 1955 construimos un tanque para almacenar agua para la escuela; mientras tanto la escuela era de varas de *ocotillo*, era una sola aula. Ya en 1957 la escuela se hizo de piedra y el maestro se llamaba Marcelino Cruz y vivía en Boxhuada.

En ese tiempo aquí vivíamos poca gente. La Palma y El Dexthí éramos una sola comunidad, y éramos como treinta personas. Después ellos se separaron y formaron su propia comunidad. Nosotros no queríamos que ellos se separaran porque habían trabajado mucho en el Dexthí y si se iban tenían que empezar todo de nuevo, pero decidieron irse; primero a San Juanico y después ya se establecieron y fundaron La Palma hace aproximadamente 25 años.

Posteriormente el servicio de luz llegó a la comunidad en 1970, y las primeras casas que formaron la colonia se establecieron también en 1970, para esto nos ayudaron unos misioneros de estados Unidos a construir treinta casas y las calles de la colonia. Los misioneros nos dijeron que sólo iban a construir treinta casas por el momento, y que si después alguien más solicitaba una casa, había que

aportar una pequeña cantidad de dinero y que lo iban apoyar; pero ya nadie solicitó el apoyo.

Cuando la comunidad estaba empezando y necesitábamos algún apoyo, como un camino o la luz; el juez tenía que ir al municipio a solicitar el servicio, y había que hacer faenas para que el apoyo llegara a la comunidad. Por ejemplo, cuando llegó la luz de San Juanico hasta acá arriba hicimos faena. Ahora hay máquinas para poner los postes, pero antes todo era a mano. Algunos iban y otros no. En el caso del agua, nosotros la obtuvimos en 1963, porque construyeron una presa en El Meje y así tuvimos agua potable aquí.

P. ¿Cuándo comienza la gente a emigrar a Estados Unidos?

R. La gente empezó a irse hace poco. Eso es nuevo. Antes la gente se iba a México, y eso ya era muy lejos. Ahora van a buscar que encuentran en el otro lado, porque quieren cambiar de vida. En ese tiempo todavía facilidades para encontrar trabajo; por lo menos mi familia sí tenía oportunidades de encontrar trabajo, pero los demás tenían el problema económico que los ha obligado a irse para allá. Porque aquí sí hay trabajo pero no se paga como allá, y cuando regresan también quieren ganar en dólares, pero no se puede, y por eso ya nadie quiere trabajar aquí y mejor se regresan.

P. ¿Cómo y cuándo se construyó el Centro de Desarrollo que hay en la comunidad?

R. Se construyó aproximadamente en 1971. También de eso hay una historia. Algunas gentes dicen que el apoyo llegó solo, pero no es cierto. Una vez fui junto con el señor Valente Primero al patrimonio a solicitar apoyos, porque yo siempre iba a solicitar algo. Luego llegó un señor que vivía en Orizabita que se llamaba Viviano; él trabajaba en la oficina de patrimonio y era una autoridad, y me dijo, Don Julio, espérese porque al rato van a llegar unos señores de México que van a repartir ayuda, van a construir Centros de Desarrollo. Y le pregunté a qué hora van a llegar, y me respondió que a las diez. Me dijo que me esperara porque a lo mejor y me tocaba uno para mi comunidad

Quizá alguien había solicitado el Centro de Desarrollo, porque estaba destinado para San Juanico. Nos esperamos y las autoridades llegaron a las diez con el maestro Mauricio, que ya murió.

Entonces preguntaron que si en la reunión había alguien de San Juanico, y no había nadie, solamente nosotros que éramos del Dexthí, que pertenecía a San Juanico y también había gente de Orizabita. Preguntaron a la gente de Orizabita si ya tenían dónde construir el Centro, y respondieron que no, pero que eran de la comunidad y que lo iban a construir en Boxhuada.

Entonces nos preguntaron al Dexthí si nosotros estábamos en un lugar céntrico para construir el Centro de Desarrollo. Yo le dije al maestro que me permitiera

pasar al pizarrón para explicarle dónde estaba mi comunidad. Pasé a dibujar el camino de Cantamayé a Ixmiquilpan, otro camino de Orizabita a Tasquillo, y le indiqué donde estaban Dexthí, San Juanico y donde pasaba un río.

Preguntaron cuántas comunidades pasaban por el Dexthí y le respondí que nueve. Le dije, San Juanico, La Heredad, Durazno, Nixthejé, La Palma, Naxthey, Cantamayé, Usthejé, Puerto Dexthí y Bojay; y al señor le gustó que estuviéramos en el mero centro. Entonces preguntaron si ya teníamos el terreno para construir el Centro de Desarrollo. Les respondimos que no, pero que teníamos un campo y nos respondieron que estaba bien, que en el Dexthí iban a construir el Centro de Desarrollo. Era un terreno de once manzanas. Y en Boxhuada no se quedó nada, y tampoco en Orizabita.

Cuando era presidente Echeverría, nos mandaron maquinaria pesada para escombrar y limpiar donde se iba a construir el centro y juntamos el dinero en cooperación para comprar el terreno. Se empezó a construir en 1972 y se terminó en 1974.

P. ¿Qué servicios daban en el Centro de Desarrollo?

R. Buscamos maestros de carpintería y peluquería, una tienda para los vecinos; servicio de molino para moler el nixtamal y había una fábrica de blocks (tabiques). Allí se hacían los tabiques que necesitábamos para el trabajo, y si sobraban, se vendían. También llegó un médico para cuando alguien estaba enfermo y también había una casa para el doctor. Mandaban a doctores estudiantes a veces venían unos, luego otros, pero nunca fallaban.

Ya después de 1974 no recuerdo mucho porque ya no participaba en la comunidad. Posteriormente, el gobierno empezó a requerir mano de obra para construir una carretera de Boxhuada a Naxthey y yo fui a trabajar. Ya de ahí, poco a poco lo conseguimos y llegó la carretera de San Juanico al Dexthí y también fui a trabajar con la maquinaria para trazar los caminos.

P. ¿Cómo ha cambiado la forma de organizarse de la comunidad en comparación a los tiempos en que usted participaba?

R. Ahora los que organizan son los jóvenes y no sé quién pide los apoyos o quién lo hace; pero los viejos, incluso los que ya no viven, nos fregamos para ayudar; pero ahora todos los jóvenes se van para los estados Unidos, y aunque ya no viven aquí, mandan su cooperación.

P. ¿Qué piensa de que antes, casi todos hablaban el Hñähñu y ahora ya son muy pocos los padres que le enseñan a sus hijos?

R. Ahora todos los niños hablan español, ya Hñähñu casi nadie. Yo creo que deben aprender las dos lenguas, otomí y español, pero algunos ya ni siquiera

hablan otomí. Incluso algunos no saben la historia de su comunidad. Si usted les pregunta a los jóvenes cuándo empezó su comunidad, no saben nada.

P. ¿Toda su vida la ha vivido aquí en el Dexthí?

R. Sí. Ya queda poca gente de mi generación; sólo una persona.

P. ¿Cómo se imagina usted al Dexthí en el futuro?

R. Pues yo no sé si la gente se quiera quedar a vivir aquí o no. Es imposible obligar a la gente a quedarse. Si tienen terrenos aquí, se quedan, si no se van. Ya la gente no quiere quedarse a vivir aquí; hasta los maestros salen a vivir a otros lados, ya no viven por aquí cerca.

P. ¿Cómo era la vida de la comunidad cuando usted era joven?

R. La gente trabajaba. Cuando teníamos una reunión, era de las 6 de la mañana hasta las cuatro, y después se iban a trabajar. Y la gente que no obedecía, se la llevaban a Ixmiquilpan; eran más obedientes que ahora. La gente hacía sus *faenas* temprano, y el que acababa pronto, pasaba lista y se iba, y el que no, se quedaba. Ahora yo ya no participo, por mi edad; porque después de los sesenta años, ya no se hace *faena*. Yo fui delegado en 1952 y 1963.

Entrevista con el maestro Artemio Flores Peralta, edad 27 años, de la comunidad de El Dexthí, Ixmiquilpan, Estado de Hidalgo. Junio 2009.

P. ¿En qué nivel da clases y en qué grado?

R. En nivel primaria indígena, cuarto grado.

P. ¿Cuál es su formación profesional?

R. Actualmente estoy estudiando en la Universidad Pedagógica Nacional, en la unidad de Taxadhó.

P. ¿Qué representa para usted desempeñar su labor profesional en una comunidad indígena?

R. Pues es algo agradable porque tenemos que rescatar la cultura que se está perdiendo en esta región, sobre todo la lengua indígena.

P. ¿Cuáles son los principales obstáculos que usted encuentra en este medio para desempeñar su labor educativa?

R. El principal obstáculo que encuentro es que los niños están perdiendo la lengua indígena, y eso es un obstáculo, por ejemplo, para desarrollar la materia de lengua indígena.

P. ¿Usted habla y escribe la lengua Hñähñu?

R. Sí la hablo y apenas estoy aprendiendo a escribirla.

P. ¿Para usted cuál es la importancia de continuar enseñando la lengua Hñähñu?

R. Pues es importante hablar la lengua materna ya que en el país se están perdiendo las lenguas indígenas. Actualmente hay en el país sesenta y cinco lenguas indígenas de las cuales muchas se están perdiendo; antes había bastantes y ahora están desapareciendo poco a poco. Entonces el principal objetivo de la educación indígena es rescatar por lo menos la lengua indígena.

P. ¿Más allá de los contenidos que le plantea el plan de estudios para fomentar el uso de la lengua materna, qué acciones ha emprendido usted particularmente para fomentar el uso de la lengua Hñähñu al interior de su salón de clases?

R. Pues yo les digo que ellos mismos hablen la lengua en el salón de clases, en el receso y que no les de pena interactuar entre ellos usando la lengua indígena. Yo en lo particular les pregunto en lengua indígena a dónde van, qué están comiendo, entre otras cosas para irlos motivando; porque no les puedo decir a los alumnos

que hablen en Hñähñu si les da pena, más en cambio si ven al maestro hablando no les da pena y entran en confianza.

P. ¿Los padres de familia como perciben el uso y enseñanza de la lengua Hñähñu en el salón de clases?

R. Por una parte hay padres que ya no están de acuerdo en que se les enseñe la lengua indígena, en primer lugar porque la lengua dominante en el país es el inglés, entonces ellos prefieren que se les enseñe el inglés a la lengua indígena. Y los padres piensan que cuando los niños sean grandes y busquen algún trabajo, lo primero que les van a pedir es que sepan inglés y computación, y hacen la lengua indígena a un lado, y entonces la prioridad de los padres es que sus hijos aprendan inglés.

P. ¿De qué manera se refleja en la cultura indígena el impacto de las costumbres que asimilan las personas que emigran a Estados Unidos y al cabo de un tiempo vuelven de nuevo a la comunidad?

R. Pues sí perjudican en gran manera los modismos que traen los jóvenes que emigran a los Estados Unidos, porque de aquí se van con una cultura y regresan con otra diferente en forma de hablar y de vestir, y eso perjudica en los niños menores porque cuando ven a sus compañeros más grandes los quieren imitar. Sin embargo, es un fenómeno que no se puede evitar, porque la gente emigra porque no hay otras actividades que ellos puedan desarrollar como el cultivo, ya que como pueden ver esta región es desértica y no hay fuentes de empleo, por lo tanto la gente tiene que emigrar.

P. ¿Con qué frecuencia usted recibe cursos de actualización docente?

R. Pues en estos momentos son frecuentes los cursos que recibo ya que estoy estudiando la universidad; pero a nivel estatal y nacional recibimos cursos una vez al año, y además de los talleres generales de actualización que son cada mes o dos meses.

P. ¿Los contenidos que usted recibe en esos cursos son aplicables al contexto indígena?

R. Sí, porque toman el modelo de la lengua indígena de la región y con base en eso nos dan el taller.

P. En algunas ocasiones como docentes tenemos que apoyarnos de conocimientos que no se aprenden en la escuela ni en los cursos a los que uno asiste, sino que se aprenden en el mismo medio en que uno creció. ¿De qué manera ocupa usted este tipo de conocimientos que se transmiten de generación en generación al interior de su clase?

R. Pues en los cursos de la universidad aprendemos estrategias didácticas, modelos, teorías, pero ya estando en la práctica es diferente, ya no es la misma estrategia; por ejemplo una planeación yo la realizo con base en los modelos y en los objetivos del curso, pero al momento de aplicarlos en el salón no resulta, tenemos que adaptarlo al medio del salón porque en el salón hay mucha interculturalidad (sic) dentro del salón, y hay muchos niños que desarrollan rápidamente un tema, pero existen otros en los que tenemos que adoptar otro tipo de modalidad para que vayan aprendiendo. Entonces nosotros que conocemos las necesidades de los niños, nos basamos en ellas para seguir mejorando.

P. ¿Cómo explota usted sus conocimientos previos durante la clase?

R. Por ejemplo, en la clase de ciencias naturales nosotros salimos al campo, y si estamos tratando el tema de los desiertos ellos se dan cuenta de los tipos de animales y plantas que hay en la zona desértica, se adaptan al ambiente, ellos aprenden más observando, sin necesidad de tanta teoría, porque como dije anteriormente hay algunos alumnos que captan inmediatamente y otros que no.

P. ¿Usted piensa que es importante que las costumbres y tradiciones que se seguían antes en la comunidad y que ahora están cayendo en desuso, se recuperen y transmitan a las nuevas generaciones?

R. Sí, como le comentaba anteriormente, uno de los principales propósitos de la educación indígena es rescatar la cultura indígena, principalmente la lengua materna y sus costumbres porque se va perdiendo toda esa riqueza que tenían los antepasados y que muchos de nosotros hemos dejado a un lado. Entonces lo que tratamos es inculcar a los alumnos todo ese tipo de tradiciones y sensibilizarlo para que las siga, porque sí es bonito, pero ya hay mucha gente que las dejó a un lado, entonces nuestro objetivo es sensibilizar a los niños y sobre todo a los padres para que inculquen lo que saben, lo que aprendieron. Porque en esta comunidad los abuelitos son los únicos que hablan bien la lengua indígena, los que saben los de la lechuguilla, o sea todo lo tradicional, y las nuevas generaciones ya no transmiten estos conocimientos, algunos porque se van a otras ciudades y cuando vuelven ya no quieren saber nada de su cultura.

P. ¿Qué tipo de experiencias sobre educación indígena se comparten entre los maestros cuando llevan a cabo juntas de trabajo colegiado y que los ayudan a mejorar su labor educativa?

R. Pues dinámicas, juegos, obras teatrales. A algunos maestros, por ejemplo, nos piden que desarrollemos un tema de educación cívica o derechos de los niños, que lo manejen y hagan una obra teatral para que ellos vean realmente los derechos de los niños, pero de forma divertida, y esas son las estrategias que más sirven, porque si uno empieza con lo tradicional de siempre de que el maestro solo hable y el alumno solo escuche, eso ya no funciona, el maestro ya no debe ser tal,

sino debe ser el coordinador de la clase, que los alumnos vayan aprendiendo y el maestro coordinando.

P. ¿Si estuviera entre sus posibilidades poder escoger los contenidos de su plan de estudios, que cambios haría a esos temas?

R. Yo creo que los acoplaría a la cultura de los niños, con lo que ellos conocen de su medio natural. Porque los planes si nos dan todos los temas pero no los damos así como tal, sino que tenemos que adaptarlos a nuestro medio.

P. ¿Usted piensa que el nivel de formación y actualización que están recibiendo los maestros indígenas en estos momentos, es suficiente para responder a los retos que plantea un mundo como el actual?

R. Yo pienso que los maestros tenemos que estar más actualizados, porque los cursos que nos dan no son suficientes para desarrollar nuestro trabajo, en lo particular sí se me hacía complicado porque no conocía nada de esta realidad, pero ahora en la UPN (Universidad Pedagógica Nacional), lo que aprendemos sí está apegado a la realidad, porque los que asistimos ya somos maestros en función, ya no somos estudiantes como en la normal, que te dan toda la teoría pero no te enseñan la práctica, entonces en la universidad el principal requisito es que estés frente a grupo. Entonces ahí ya todos intercambiamos nuestros juicios y damos nuestros puntos de vista.