

EL MAGISTERIO INDIGENA EN LA MONTAÑA DE
GUERRERO: UN ESTUDIO ETNOGRAFICO DE LA
TRAYECTORIA PROFESIONAL Y LA FORMACION DE
DOCENTES EN LA ZONA ESCOLAR 024.



TESIS PROFESIONAL
PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION
P R E S E N T A :
LUCINA / GARCIA CISNEROS

DIECTORA DE TESIS: ANTROP. GISELA V. SALINAS SANCHEZ

DEDICATORIAS

A mi Padre (+)

Por el hermoso recuerdo, a pesar de tantos años

A mi Madre

Lo más importante en mi vida, por el ejemplo de
lucha y superación constante. Mi admiración,
amor y respeto.

A mis hermanos

Carmen y Miguel por seguir el ejemplo de mamá
y alcanzar sus sueños a través del trabajo
constante.

A mi sobrina Ana Karen vitalidad y felicidad

A mi familia y amigos de Puebla y de Guerrero
quienes han sido parte complementaria e
importante de mi persona.

A mi Tío Germán Cisneros por todo el apoyo
que me ha brindado.

Al Maestro Constantino Carranza Huerta (+)

Quien partiera poco antes de que iniciara el
trabajo de campo en la zona escolar 024 donde
dejó plasmado el trabajo y sus enseñanzas de toda
una vida..

A la Lic. María del Carmen Escobedo Pérez

Diputada Federal de La LVII Legislatura

Y a su esposo el Licenciado Jorge Luis Tinajero

Por su confianza y por todas las enseñanzas
recibidas.

Mi cariño y admiración.

MEMO Y LULU´

Por los grandes momentos compartidos.

A mis amigos: Efraín, Manolo, Martín, por todo lo que aprendimos juntos.



A Ruth, Sareb y Oliver por lo que construimos en todo momento y sin duda perdura siempre.

A Angélica Montaña y Rey Castillo por la dicha de compartir y aprender de sus investigaciones y a la vez por los buenos momentos compartidos.

A mis amigos de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Indígena, por ser el cimiento de este trabajo:

Julián, Cresenciano, Hermilo, Rey, Vicente, Espíritu, Taurino, Cristina, Ausencio, Luciano.
Y a Noé de sexto semestre

AGRADECIMIENTOS

A Gisela Salinas Sánchez Por conducir el trabajo de tesis y por lo aprendido con tus comentarios.

A la Doctora Etelvina Sandoval Flores
Por su confianza al brindarme la oportunidad de ser parte del proyecto de investigación de CONACYT.

Al Profesor Rosalino Sánchez
Supervisor de la Zona Escolar 024 por el apoyo y las facilidades otorgadas para la realización del trabajo de investigación.

Al Profesor Fidel de Dios Ramírez
Jefe del Sector O6
Por las aportaciones hechas a la presente investigación.

A todo el personal docente y administrativo de la Zona Escolar 024 por la dicha de aprender de ustedes.
Mi reconocimiento por su labor educativa.

Al Antrop. Rubén Viveros Álvarez
Director General de la DGEI

Antrop. David López Cárdena
Antrop. Eric Cach Avendaño
Antrop. Carlos Rojas
Lic. Guillermo Ayala

De la Dirección para Formación y Desarrollo
Profesional de Maestros de Educación Básica.
(DGEI)

Por su apoyo y las facilidades otorgadas para
conocer el trabajo que realizan.
Infinitamente...GRACIAS

A mis Maestros y Sinodales

Yuri. Por las aportaciones realizadas.
Ángeles. Por ayudarme en el camino del ser y el
deber ser.
Héctor. Por los comentarios realizados
Isaías. Por los comentarios y aportaciones para la
redacción final. Gracias...

Lucina García Cisneros

ÍNDICE

Págs.

INTRODUCCIÓN

1

CAPÍTULO I. POLÍTICA EDUCATIVA, FORMACIÓN DOCENTE Y ATENCIÓN AL MEDIO INDÍGENA

A. Política Educativa de Modernización.	7
1. La propuesta de Modernización Educativa.	8
2. Formación Docente	9
3. Acciones concretas.	11
4. 1994 ¿continuidad o cambio?	13
a).- La formación Inicial de Maestros.	15
b).- Formación Continua : La Actualización	16
➤ Talleres Generales de Actualización	18
➤ Cursos Nacionales de Actualización	18
c).- Programas Compensatorios.	19
B. Atención Educativa para el Medio Indígena	21
1. El Papel de la Dirección General de Educación Indígena	22
2. La formación Inicial	27
3. La Actualización	29
➤ El Asesor Técnico Pedagógico	30
4. La Nivelación Académica	31

CAPÍTULO II. LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA REGIÓN DE LA MONTAÑA, GUERRERO

A. Más allá de la formación docente: El contexto social de la educación.	35
1. Ubicación Geográfica.	35
2. La Montaña de Guerrero.	36
3. Aspecto Social y Cultural.	38

B. Influencia del contexto en la Formación Docente.	41
1. Ayer y hoy ¿ser maestro una necesidad?	43
2. Una deuda que va en aumento: La formación Inicial de Docentes Indígenas	45
C. La diferencia en Educación	50
1. Heterogeneidad de Perfiles Profesionales	51
2. Trayectoria Académica.	54
a).- La posibilidad de la movilidad social a partir de la Trayectoria Académica.	57
3. Compromiso con la Educación: Formación en el ejercicio de la profesión, ser maestro y estudiante	59
4. La demanda del magisterio en la Montaña: Escuelas formadoras de docentes indígenas	60
a).- Abriendo caminos.	63
D. La actualización de docentes en servicio	66
1. El Curso Nacional: PRONAP	67
➤ ¿Qué significa el PRONAP para los docentes?	72
2. Un caso particular. El PARE	73
➤ ¿Qué significa el PARE para los docentes?	78

CAPÍTULO III. LA DIVERSIDAD: EL SENTIR DEL PERSONAL DOCENTE.

A. Ser Maestro, la primera experiencia del trabajo docente	81
B. La realidad: necesidades y vacíos en la formación docente.	87
C. Una mirada propia del magisterio: evaluación de la formación docente	91
D. ¿La práctica hace al maestro?	92

ABRIENDO EL DEBATE...	100
CONCLUSIONES PARA UNA CONTINUACIÓN...	
A MANERA DE REFLEXIÓN....	108

BIBLIOGRAFÍA	112
ANEXOS	117

INTRODUCCIÓN

**“Lo más propio de una investigación,
es que sea indefinida. Nombrarla y definirla
es lo mismo que cerrar un círculo”
Jean Paul Sartre**

En esta investigación no pretendo cerrar un círculo, pues siempre que se inicia un trabajo hay una continuación, esto mismo pasó cuando realicé una visita a la escuela primaria de la comunidad de San Luis en el estado de Puebla, fue mi primer acercamiento a lo acontecido en educación indígena, lo que reforzó más mi deseo por la investigación en el campo de la educación en el medio indígena.

Entre el proyecto inicial y el trabajo de investigación en la práctica de campo, hubo algunas modificaciones, pero se mantuvo el punto central: la formación de docentes indígenas de educación primaria.

Desde que se inició la elaboración del anteproyecto en los dos últimos semestres de mi formación en la Licenciatura de Sociología de la educación, este proceso de investigación ha traído para mí muchas satisfacciones, pues he tenido la oportunidad de conocer y compartir experiencias educativas con maestros indígenas de distintos estados de la república, a través de foros, seminarios etc.. a su vez se han dado a conocer algunos avances del proceso de investigación

Asimismo, he reafirmado la importancia del punto de vista sociológico en el ámbito educativo.

El proceso de investigación no es una tarea fácil, atravesar este camino significa superar los retrocesos, las dudas y las contradicciones surgidas en el desarrollo del trabajo, pero sobre todo disfrutar el desarrollo de la propia investigación, el

conocer a los sujetos con los que se trabaja a la par, conocer el mundo real que se encuentra más allá de las teorías educativas aprendidas, como diría Carlos Imaz; *el sociólogo debe ver más allá de lo evidente*, en ese sentido ver más allá de la política educativa y más allá de la escuela como institución.

El trabajo de investigación se desarrolló en la zona escolar 024 con profesores de educación primaria bilingüe (nahuatl) en servicio, el interés por conocer el proceso de formación inicial de los docentes en servicio y algunos aspectos de la trayectoria académica, radica en la preocupación de que las políticas educativas retoman poco las experiencias vividas de los maestros, se elaboran los lineamientos que rigen el proceso de formación de los docentes tanto a nivel nacional como para las poblaciones indígenas, pero falta considerar y sistematizar muchas de las particularidades donde llegan a concretarse las acciones educativas, así como el impacto y la evaluación de los resultados tomando en cuenta la propia voz de los maestros, padres de familia y de los propios alumnos.

La zona escolar de estudio se localiza en la región de la montaña en el estado de Guerrero. Una región económicamente pobre, pero rica en cultura y saberes milenarios con una historia propia construida por los pueblos indígenas que la habitan y que hoy en día sobreviven y resisten los embates de la "sociedad moderna"

La zona escolar esta compuesta por 15 escuelas primarias bilingües localizadas en distintas comunidades, el tipo de organización de las escuelas varía:

- De organización incompleta
- Unitarias
- Bidocentes
- Tridocentes
- Escuelas-albergue

En el trabajo de campo visité cinco escuelas de distinta organización, asimismo se trabajó con maestros y directivos con distinto perfil académico.

Las visitas a las escuelas se realizaron, una por cada día, esto para conocer el ambiente escolar que rodea a los docentes, resultando una gran experiencia al convivir con las maestras y maestros, en ocasiones viajando con ellos de la ciudad de Tlapa (la mayoría de los maestros radica en esta ciudad) a las comunidades donde laboran, lo que implica para ellos la inversión de tiempo y dinero en pasajes, así como en el almuerzo antes de empezar las clases.

Otro de los espacios donde se realizó el trabajo de campo fue en los cursos de actualización donde asistí a dos clases con los docentes y compartí con ellos, el llegar temprano y sin almorzar, así mismo conocí lo que sucede al interior del aula, de hecho entre al curso sin que los docentes me conocieran o supieran lo que realizaba, sólo algunos directores y el supervisor tenían conocimiento del trabajo, así que pasé como una docente más y algunos realmente lo pensaron.

El enfoque metodológico estuvo guiado bajo la mirada etnográfica, si bien es cierto, la etnografía ha sido utilizada en menor medida por los sociólogos resulta importante la integración de lo cuantitativo con lo cualitativo, pues como diría Elsie Rockwell con respecto a la etnografía "*documenta lo no documentado*" y a pesar de que el proceder metodológico se encuentra más asociado a la Antropología¹, al ser utilizada por la sociología posibilita la interrelación de los aspectos generales de la sociedad con las particularidades de los sujetos que actúan y construyen su propia historia en dicha sociedad. En sí la etnografía no utiliza un marco teórico propio, pero posibilita el retomar conceptos que permitan hacer un análisis a partir

¹ Peter Woods señala: *La etnografía en Antropología significa literalmente "una pintura del modo de vida de un grupo humano interactuante"*, pero en la etnografía Sociológica en particular, se dedica gran atención al complicado detalle de la pintura. Lo que permite una visión más detallada de las relaciones existentes en el tema de investigación.

de los datos obtenidos *"En sí misma puede ser descriptiva, pero es siempre una contribución al esfuerzo teórico general"*²

Al principio del proyecto se pretendió realizar el trabajo de forma cuantitativa, utilizando el cuestionario para la recopilación de datos, sin embargo, la información se encontraba en la supervisión escolar tales como: edad, año de ingreso al magisterio, perfil académico etc. Así que decidí conocer más allá de los datos y números, pues finalmente los sujetos dicen más que las estadísticas o mejor dicho se complementan. El punto de partida fue el contexto general de la política educativa hasta llegar a los docentes y viceversa, a su vez se complementaron los resultados del trabajo de campo con algunos conceptos teóricos para darle forma al trabajo final.

La manera de abordar el tema de estudio como ya se mencionó fue de lo general a lo particular lo que facilitó encontrar puntos clave en torno a la formación docente, dando importancia a la particularidad, la cual es retomada a lo largo del trabajo. Carlos Marx expone este proceder en sus estudios económicos:

" Puede parecer un buen método comenzar por la base sólida de lo que es real y concreto; en una palabra enfocar la economía a través de la población la cual constituye la raíz y el motivo de todo el proceso de la producción... La población resulta una abstracción si, por ejemplo, paso por alto las clases de que se compone. A su vez, estas clases no tienen sentido si ignoro los elementos sobre los cuales descansan.....Si en consecuencia, comenzara sencillamente por la población, tendría una visión caótica de conjunto. Pero si procediera mediante un análisis cada vez más penetrante, llegaría a nociones cada vez más simples: partiendo de lo concreto que yo percibiera, pasaría a abstracciones cada vez más sutiles para desembocar en las categorías más simples. En este punto, sería necesario volver sobre nuestros pasos para arribar de nuevo a la población. Pero esta vez no

² Woods Peter. *La Escuela por dentro, la etnografía en la investigación educativa*. Argentina. Temas de Educación Paidós, 1986. P. 166

tendríamos una idea caótica del todo, sino un rico conjunto de determinaciones y de relaciones complejas³

La metodología utilizada implicó trasladarme hasta las escuelas y realizar el trabajo de campo a partir de la entrevista abierta y del diario de campo, haciendo algunos registros de observación en los salones visitados y en los cursos de actualización, logrando entretrejer estas dos técnicas para obtener la información deseada.

La presentación:

En el primer capítulo se desarrolla la política educativa de los dos últimos sexenios (por cierto priístas) del siglo XX, en cuanto a la formación de docentes, tanto inicial (entendida como la preparación previa al trabajo docente) y la formación continua (incluye la actualización y la nivelación académica para continuar con estudios de licenciatura). Se parte del contexto de la política educativa para ver el contexto general que rigen las acciones encaminadas para la formación de docentes

Uno de los apartados de este capítulo es la atención educativa para el medio indígena a partir del papel que desempeña la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y las propuestas concretas para la formación de docentes indígenas, tales como el curso de inducción a la docencia ahora con el enfoque Intercultural Bilingüe y los lineamientos nacionales para la actualización y nivelación académica.

El segundo capítulo trata sobre el contexto social, económico y cultural de la región donde se realizó la investigación y se encuentra vinculado con la decisión de los jóvenes para incursionar en el trabajo docente visto como un medio de movilidad social al carecer de fuentes redituables de algún ingreso económico.

La trayectoria académica de los docentes en servicio fue otro punto a tratar.

³ K. Marx, *El método de la economía política*, P. 197 En J.M Mardones y N. Ursua, *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*, México, Fontamara, 1994

También se muestran algunos acontecimientos surgidos durante las sesiones de actualización por parte del Programa Nacional de Actualización Permanente para maestros de educación básica (PRONAP) y del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE). Aquí se pueden notar algunos aspectos importantes para ver cómo se concreta en el hecho particular lo planteado a nivel nacional.

El último capítulo se enfoca al sentir particular de los docentes, punto importante para conocer y saber más sobre los problemas que enfrentan en el trabajo cotidiano, los vacíos y las necesidades del docente que no han sido tomadas en cuenta por la política educativa nacional.

Capítulo I. Política Educativa, Formación Docente y Atención al Medio Indígena

A. Política educativa de Modernización

A una década de entrar al siglo XXI y con el cambio de mandatario en la presidencia de la república, el panorama económico, político y social de México necesitaba un cambio en su proceder, ya que el mismo panorama internacional marcaba significativamente transformaciones en la innovación de la ciencia y la tecnología, competencias en los mercados, para consolidar políticas neoliberales de apertura de las fronteras, entre los países del mundo.

Las propuestas del gobierno salinista (1988-1994) se concretaban en la Modernización de México:

"Modernizar a México es hacer frente a las realidades económicas y sociales. Es por tanto innovación para producir y crear empleos; eliminación de obstáculos para desatar la iniciativa y creatividad de los mexicanos y obligación del estado de cumplir eficazmente sus compromisos fundamentales"⁴

La política del gobierno al parecer traería cambios en todas las actividades del país, seguridad, economía, relaciones internacionales, y sobre todo en educación, donde se enfrentaban retos de financiamiento, calidad de los servicios educativos, actualización de planes y programas de estudio, rezago educativo, pero sobre todo en la formación de docentes y la atención de las poblaciones indígenas del país.

Uno de los puntos principales para lograr la modernización educativa, era la descentralización. Así lo expresaba el Plan Nacional de Desarrollo:

⁴ Poder Ejecutivo Federal, **Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994**, P.13

"Hoy es preciso descentralizar para innovar y mejorar los servicios, por ello es indispensable impulsar las potencialidades y la creatividad existentes en todas las regiones del país; así deben acercarse las facultades para decidir, planear, administrar y operar los servicios"⁵

Sin duda, los planteamientos del sexenio en materia educativa, permitieron pensar en un cambio educativo para lograr avanzar y mejorar el servicio en los distintos tipos, niveles y servicios del Sistema Educativo Nacional (SEN), por lo menos en teoría así se afirmó.

La economía del país es la que estaba en juego pues así se afirmó en el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994: *"En el plano económico, la modernización es, en especial uno de los retos más claros que plantea el mundo actual... pues uno de los problemas más preocupantes que sufrió el país en años recientes fue la inflación. Ha sido evidente que los elevados incrementos de precios trastocan todo el funcionamiento de la economía y castigan más a los más débiles"*

Ante el panorama ya mencionado, la educación jugaba un papel importante pues *"era concebida como la palanca del desarrollo integral, capaz de impulsar el potencial productivo y con ello las oportunidades de un crecimiento económico acompañado de una mayor movilidad social, que tarde o temprano mejoraría las condiciones generales de la población."*⁶

1. La propuesta de Modernización Educativa

En 1989, se da a conocer el Programa para la *modernización educativa*, en el cual se presentan elementos de diagnóstico, objetivos, estrategias, metas y acciones principales a realizar en todo el Sistema Educativo Nacional, para ofrecer una educación de calidad, pertinente, adecuada y eficaz. La política para la

⁵ Ibid., P.103

⁶ Loyola Aurora, Los Actores Sociales y la Educación. México. UNAM-Plaza y Valdés

Modernización se concretaba en los cambios estructurales para una educación moderna basada en tres perspectivas:

1. La democracia: entendida en su sentido constitucional, como régimen jurídico y sistema de vida.
2. La justicia: que orienta la acción hacia el propósito de que todos los mexicanos efectivamente disfruten de buenos servicios educativos.
3. El desarrollo: que compromete a los usuarios de los diversos niveles educativos con la productividad para elevar los niveles de bienestar de todos los mexicanos.

La visión del gobierno salinista se concretaba en la inserción de México a los cambios producidos a nivel internacional que sin duda repercutían en nuestro país, en todo momento se hablaba de una productividad para competir y hacer frente a las demandas del mercado internacional, sin embargo hablar de un cambio estructural era un gran reto sobre todo por las desigualdades sociales, económicas y culturales existentes en las distintas regiones del país.

2. Formación Docente

Para hacer frente a la modernización de la educación, se propuso poner énfasis en la educación básica para reformular planes y programas de estudio, pero resultaba necesario prestar mayor atención a los procesos de formación docente, los cuales tienen dos vertientes: el primero referido a la formación inicial y el segundo a la formación permanente que comprende la actualización y la nivelación académica de los docentes en servicio.

En cuanto a la formación inicial de los docentes, desde 1984 con el nuevo plan de estudios se había elevado a nivel licenciatura la educación Normal, pero aún existía el reto de la modificación sustancial de los planes y programas de estudio

que estuvieran enfocados a la realidad y al cambio educativo, a la fecha las instituciones encargadas de la formación docente eran las Escuelas Normales y la Universidad Pedagógica Nacional que atendería a maestros en servicio a través de la unidad Ajusco, localizada en la Ciudad de México y de las unidades distribuidas en los distintos estados de la república esta última tenía la visión para:

"Constituirse como la institución de excelencia del normalismo nacional a efecto de formar en ella a los cuadros académicos del subsistema de formación y actualización de docentes"⁷

Para los maestros en servicio era necesario aplicar programas de actualización que tuvieran coherencia con la práctica educativa en cada centro de trabajo, asimismo que las opciones de nivelación y superación académica se diseñarían con un programa acorde a las necesidades de la realidad social a fin de que se propusieran soluciones a los problemas más relevantes, como por ejemplo el proceso enseñanza-aprendizaje, tanto dentro del aula, como fuera de ella, el mejor uso de los libros de texto y la flexibilización de los planes y programas de estudio, de cada uno de los grados de estudio de nivel primaria.

En este sentido y con atención a los servicios educativos para las poblaciones indígenas, era necesario la atención a su formación docente para estar acorde con los principios de la modernización:

"Se tomarán las medidas para que los maestros que laboren en comunidades indígenas, se formen en circunstancias iguales al resto del magisterio, aprovechando para ello las diferentes posibilidades de los programas y la infraestructura disponible en la educación normal"⁸

Las acciones para ofrecer una educación de calidad, no habían puesto las condiciones necesarias para poner en marcha una escuela formadora de docentes

⁷ Poder Ejecutivo Federal, Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, P. 69

⁸ Ibid., p.72

para atender las particularidades lingüísticas y culturales de las poblaciones indígenas y así mismo integrarlos con los contenidos nacionales, en los programas de gobierno se detecta el problema, se menciona y proponen estrategias que por lo general no se convierten en una realidad concreta, pues no se han puesto los medios necesarios, como por ejemplo una mejor distribución del presupuesto educativo, construcción de escuelas, dotación de material didáctico más allá de los libros de texto gratuitos, para hacer efectiva la educación en una sociedad tan desigual y heterogénea como la nuestra.

3. Acciones Concretas

En materia educativa existían diversos retos a enfrentar y para estar acorde con los principios que se marcaron en el Programa para la Modernización Educativa se dio continuidad con el proceso de Modernización. Como primer paso se hizo una reforma Constitucional al artículo tercero en 1991, donde se derogó la fracción cuarta y se reafirmó que la educación pública debe ser laica ajena de todo dogma religioso, para 1992 se realizó una nueva reforma integrando a la educación secundaria en el nivel de educación básica, asimismo se cambió la Ley Federal de Educación que estuvo vigente desde 1974 y pasó a ser Ley General de Educación en 1993.

En 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) acordado y firmado por: el gobierno federal, los gobiernos de los estados de la república y por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) se definieron los lineamientos a seguir para mejorar la calidad⁹ y superar los retos del Sistema Educativo Nacional, teniendo como eje principal la descentralización de funciones, personal e infraestructura, la actualización de contenidos y la revaloración de la función social del maestro, esto significa que la administración del presupuesto pasa a responsabilidad de los estados, los

⁹ Para elevar la calidad educativa el ANMEB propone la aplicación de dos estrategias que deben recibir una atención prioritaria: Los contenidos y materiales educativos y la motivación y preparación del magisterio.

contenidos a parte de tener carácter nacional, también incorporan regionalidades, cuando menos así se afirmó.

El Acuerdo mencionaba que "*El protagonista de la transformación educativa de México debe ser el maestro*" quien será uno de los principales beneficiarios de la reorganización del Sistema Educativo Nacional (SEN). En el apartado VI de la revaloración de la función magisterial se mencionaban seis aspectos principales:

1. **Formación del maestro.** Cada entidad federativa asumirá la responsabilidad de integrar un sistema para la formación del maestro, a fin de articular esfuerzos y experiencias en los ámbitos de formación inicial, actualización, capacitación, superación e investigación. Asimismo se expedirán los lineamientos para reformar la educación normal.
2. **Actualización, capacitación y superación del magisterio en servicio** A fin de lograr una actualización permanente, conviene el establecimiento de un Programa Emergente de Actualización del maestro, combinando, la educación a distancia, el aprendizaje en cursos, sesiones colectivas de estudio e intercambio de puntos de vista y el trabajo individual del maestro. El núcleo de la actualización se ubicara en los consejos técnicos de cada escuela, zona, sector y estatales.
3. **Salario Profesional.** Una de las acciones es el incremento del salario para que los maestros recuperen su poder adquisitivo y que el salario de la plaza inicial, que es el más bajo del escalafón docente supere el equivalente a tres salarios mínimos.
4. **Vivienda.** Se integrara un programa especial de fomento a la vivienda y contribuirá una mejora importante en los niveles de vida de los maestros.

5. **Carrera magisterial.** Para dar un impulso al arraigo y motivación del maestro, la creación de la Carrera Magisterial tendrá como propósito que los maestros puedan acceder, dentro de la misma función, a niveles salariales superiores con base en su preparación académica, la atención a los cursos de actualización, su desempeño profesional y su antigüedad en el servicio y en los niveles propios de la carrera magisterial.

6. **El nuevo aprecio social por el maestro.** Un sistema educativo de calidad solo se consolidara creando una nueva institucionalidad que enaltezca el ejercicio y la **vocación** magisterial, así como garantizar que el maestro mexicano disponga de las condiciones materiales que exige el eficaz desempeño de su actividad.

Una de las críticas que se le puede hacer al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica ANMEB, es precisamente la falta de consulta al magisterio, aunque se afirmó que durante todo el proceso, planeación y elaboración, se consultó no sólo a los maestros sino a la sociedad en general.

A la fecha se siguen operando los servicios de educación sin que muchos de los docentes conozcan el contenido del Acuerdo y los que lo conocen hacen patente su rechazo pues a ocho años de su firma, muchas de las propuestas no han llegado a concretarse en los distintos estados de la república mexicana y mucho menos en el contexto particular de las escuelas.

4. 1994 ¿ Continuidad o cambio?

Con el cambio de administración presidencial en 1994 y la llegada a la presidencia de Ernesto Zedillo Ponce de León, nuestro país se encontraba inmerso en una crisis económica, que tuvo un impacto en la población, aún así durante el gobierno antecesor se consolidaron las relaciones internacionales de México, tal es el caso

que en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 se afirmó: "México creció en sus capacidades y en su presencia internacional" para ese momento ya se habían realizado alianzas comerciales, entre las que destacan, la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte que entro en vigencia en 1994 (TLC, México, Estados Unidos y Canadá) y el ingreso a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

En el aspecto social hubo un hecho trascendente para los pueblos indígenas de México: el primero de enero de 1994 (justo cuando empezó a operar el TLC) se da a conocer el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) surgido en estado de Chiapas para reivindicar las demandas de los pueblos indígenas.

En materia de política educativa se siguieron los lineamientos del acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica, y de la Ley General de Educación (LGE).

La continuidad y vigencia del Acuerdo y de las reformas educativas en el proceso de modernización en este periodo presidencial, responden a la propia legitimación y "congruencia" del presidente Zedillo, pues cuando era Secretario de Educación Pública en el sexenio anterior, él mismo impulsó la firma de dicho acuerdo, presentó la propuesta y la defendió ante el pleno de la LV Legislatura de la Cámara de Diputados.

Así, de manera particular la política educativa de Zedillo, se ve reflejada en el planteamiento de la federalización de los servicios educativos, a fin de fortalecer las responsabilidades de cada uno de los tres órdenes de gobierno (Federación, Estados y Municipio).

Sin embargo, al parecer todavía nos encontrábamos ante un binomio federalismo-centralismo, pues se federalizó la administración de los planteles educativos

(ahora las escuelas son federales transferidas), pero siguen centralizados los planes y programas de estudio en la educación básica y normal..

a).- La Formación Inicial de maestros

La formación de maestros en México, es uno de los retos a superar para elevar la calidad de la educación, tal como se plantea en el Acuerdo Nacional para la Educación Básica; pero para lograr una mejor preparación hay que tomar en cuenta que el magisterio que se encuentra en servicio es heterogéneo en cuanto a su perfil profesional y a la ubicación donde desarrolla su labor (zonas urbanas o rurales), así los programas de formación inicial y las instituciones encargadas de brindar el servicio necesitaban una atención especial.

La política educativa del sexenio Zedillista consideró la labor del maestro de la siguiente manera:

“El maestro es protagonista destacado en el quehacer educativo. Por eso se establecerá un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación del magisterio, que asegure las condiciones para garantizar la calidad profesional de su trabajo. De particular importancia será la educación normal. Asimismo se trabajara, para mejorar las condiciones de vida del maestro y su familia, y para fortalecer el respeto y el aprecio social por su labor”¹⁰

Para tal efecto y con base a lo planteado en la política educativa del sexenio anterior, la formación inicial en las escuelas normales realizó su propia renovación. Con el propósito de avanzar en este terreno, a partir de 1996 se puso en marcha el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las escuelas normales para así contar con nuevos planes y programas de estudio que se centren en la formación de profesionales comprometidos con el ejercicio de la

¹⁰ Poder Ejecutivo Federal, Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, P.86

enseñanza de la educación básica, en el nuevo plan de estudios se le da un lugar primordial a las prácticas en séptimo y octavo semestre y durante este mismo periodo los alumnos tiene que elaborar un documento recepcional para la titulación.

El Plan 97, inició su aplicación en la licenciatura de educación primaria, precisamente en el ciclo escolar 1997-1998. Para hacer más flexible la aplicación del Plan de Estudios en los distintos estados de la república, se introdujeron dos materias de carácter regional, sin duda esto justifica que se esta atendiendo a todos los contextos, pero habría que ver que tan factible resulta.

Asociado a la mejor preparación de los maestros hay que considerar el mejoramiento de las condiciones económicas y sociales de las regiones menos desarrolladas del país, pues muchos docentes egresados de las normales rurales y maestros de educación indígena laboran en condiciones precarias, una de las estrategias para superar el rezago educativo en estas zonas ha sido la implantación de programas compensatorios de carácter social, como por ejemplo el Programa de Educación Salud y Alimentación PROGRESA¹¹, que si bien a tratado de compensar la desigualdad en las zonas más pobres del país, no ha impactado a toda la población que necesita de los beneficios, pues sólo es otorgada a unos cuantos, manteniéndose la desigualdad entre los beneficiarios y los que no lo son.

b).-Formación Continua: La Actualización

Hoy en día el problema de la formación inicial a pasado por una serie de modificaciones a los planes de estudio de la educación normal, sin que se obtenga

¹¹ En 1997 se puso en operación el Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA), el cual proporciona apoyo económico y paquetes de útiles escolares a las familias participantes en este programa que acrediten tener hijos menores de 18 años que cursan entre el tercer grado de primaria y el tercero de secundaria, a condición de que los niños acudan regularmente a la escuela.

una secuencia para atender las necesidades de los futuros maestros que se integraran a los servicios educativos donde hay que enfrentar diversos retos tales como:

- Conseguir una plaza.
- Obtener la basificación.
- El bajo salario percibido.
- Estar debidamente preparado, con los conocimientos necesarios para desarrollar su labor educativa en los distintos contextos.
- Enfrentarse a diversos problemas educativos como: la inasistencia, deserción, reprobación.
- Dedicar tiempo a los cursos de actualización

Para enfrentar la problemática de la práctica educativa en el aula, resulta necesario contar con un personal docente con una formación inicial adecuada y actualizado, tanto en los planes y programas de estudio para la educación primaria como en los avances de la ciencia y la tecnología, éste ultimo aspecto se ha descuidado mucho en las zonas indígenas donde se carece de recursos materiales actualizados tales como equipos de video y televisión o computadoras para estar acorde con los "avances" pues, sólo se cuenta con gises y pizarrón y en las comunidades más alejadas este material corre a cargo de los maestros.

Actualmente el magisterio nacional cuenta con el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los maestros de educación básica (PRONAP).

El PRONAP fue creado en 1995 por la Secretaria de Educación Pública (SEP), para dar cobertura nacional a los maestros en servicio de educación primaria *"su propósito central es atender con calidad, pertinencia y flexibilidad, las necesidades de actualización profesional de los profesores de educación preescolar, primaria y secundaria, en entendido de que la calidad educativa surge necesariamente de una adecuada formación de los docentes que genere cambios positivos en sus*

formas de enseñanza, y en consecuencia, mejore los niveles de aprendizaje de los alumnos"¹²

La Secretaría de Educación Pública es la que diseña, produce e imparte (en su caso), los programas de estudio para la actualización de los docentes mediante dos vertientes.

➤ **Los Talleres Generales de Actualización**

Se garantiza entre 20 y 28 horas al año de actividades de actualización, se destinan alrededor de 12 horas a la preparación de los cursos que habrán de empezar en agosto y durante el ciclo escolar se complementan las sesiones faltantes. Las sesiones están integradas por grado escolar de primero a sexto año, así cada profesor se integrara al grupo que le corresponda, según el grado que este atendiendo.

"Durante los talleres los maestros deberán diseñar estrategias que les permita aprovechar, diversos recursos que les permitan aprovechar en la planeación y desarrollo de sus clases, los diversos recursos educativos con que cuentan: principalmente los libros de texto gratuitos, los materiales de apoyo al trabajo docente, como los ficheros y libros para el maestro, entre otros y los planes de estudio"¹³

➤ **Cursos Nacionales de Actualización**

Los cursos están enfocados a la "especialización" de las asignaturas a fin de que los maestros logren un alto dominio de los contenidos de las asignaturas que imparten, por lo que se espera que el docente maneje los enfoques pedagógicos y

¹² SEP. *Perfil de la educación en México 1999*, P. 104

¹³ SEP. *Informe de Labores 1998-1999*, P.131

puedan aplicarlos en el proceso enseñanza-aprendizaje y así obtener mejores resultados.

c).-Programas Compensatorios.

En demanda y atención a las zonas menos favorecidas del país, donde se atiende a la población rural e indígena, distribuyendo útiles escolares a los niños y mobiliario escolar, así como la actualización de los docentes que laboran en escuelas multigrado y de organización incompleta a través de los programas compensatorios.

El Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) se estableció en el ciclo escolar 1991-1992 para apoyar la educación primaria regular, rural e indígena en los estados de Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca, para 1997 concluyó el ciclo del PARE y hasta el 2000 se financiará con recursos del Programa para Abatir el Rezago Educativo de Educación Básica (PARE) que inicio con la cobertura en diez estados: Campeche, Durango, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Puebla, San Luis Potosí, Tabasco, Veracruz y Yucatán.

Estos programas son financiados con fondos federales y del Banco Mundial, su operación quedo en manos de la Unidad de Programas Compensatorios de la SEP, que desde 1992 se ubica en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)¹⁴.

Como medida compensatoria a los docentes que laboran en condiciones de marginalidad, se les ofrecen los cursos de formación y actualización, además de recibir o ser beneficiados con reconocimientos económicos a su desempeño.

¹⁴ Ezpeleta Justa, Eduardo Weiss. *Cambiar la Escuela Rural Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. México. DIE, 2000. P. 13

En el siguiente cuadro se muestran los cursos y objetivos a desarrollar con los maestros en servicio de las zonas rurales e indígenas, por parte del Programa para Abatir el Rezago Educativo:

Cursos de Formación y Actualización dirigidos a los docentes y directivos en las escuelas beneficiadas con los programas compensatorios

CURSOS	OBJETIVOS
<p>Planeación de lecciones multigrado I, II, III Y IV.</p> <p>Docencia Rural: Proyecto Escolar para Mejorar las competencias de razonamiento, a partir de tres líneas de acción: 1) diagnóstico y planeación, 2) el trabajo en el aula y 3) Evaluación y resultados.</p> <p>Asesoría permanente de los supervisores y de personal especializado de los grupos técnicos estatales en las reuniones de los Consejos Escolares y otros eventos.</p>	<p>Desarrollar conocimientos y competencias para el trabajo en escuelas multigrado. Se imparten a los docentes y al personal directivo en diferentes periodos, según las necesidades del servicio.</p> <p>Formar parte de las acciones para implantar proyectos escolares en las escuelas.</p> <p>Avanzar en la resolución de las dudas y los problemas surgidos en la tarea cotidiana mediante la revisión de estas experiencias.</p>

Figura 1. Fuente: CONAFE, Secretaría de Educación Pública, Informe de Labores 1998-1999, Pág. 60

B. Atención Educativa para el Medio Indígena

Nuestro país se caracteriza por la diversidad de culturas que convergen en el territorio nacional, donde aún se conservan, costumbres, tradiciones, lenguas y la cosmovisión del mundo, con 62 grupos indígenas reconocidos oficialmente y que hoy en día no han sido atendidos de acuerdo a su propio contexto, pero sin aislarlos de lo nacional, los rezagos son enormes, éstos grupos indígenas viven en su mayoría en zonas apartadas donde no se cuenta con los servicios básicos para la supervivencia: vivienda digna, agua potable, electricidad, fuentes de trabajo remunerados y servicios de salud entre otros.

Los rezagos en educación no son la excepción de las carencias que tienen los pueblos indígenas del país ya que en algunas comunidades no se cuenta con escuelas y un gran porcentaje de los niños que se atiende no tienen dominio del español, los planes y programas de estudio son de carácter nacional y no retoman el contexto económico, social y cultural donde se desarrolla este tipo de educación.

Los libros que a recientes fechas se han editado en lengua Indígena sólo se ocupan en los primeros dos años de educación primaria o en su defecto hasta el cuarto año y no siempre se toma en cuenta las diversas variaciones dialectales que existen en un mismo estado de la república o inclusive en una misma región, los libros de texto que se utilizan a nivel nacional en educación básica principalmente en las primarias retoman muy poco el contexto de las poblaciones indígenas, pues en los contenidos se encuentran más ejemplos de tipo urbano y éstos llegan a repercutir a la hora de enseñar ese mismo contenido a las niñas y los niños indígenas pues se desconoce el periódico, semáforo, el metro (el transporte colectivo de la ciudad de México), una maquina de escribir o una computadora.

En las comunidades más apartadas se pueden encontrar a niños que nunca han visto una televisión o un carro, por encontrarse en rancherías donde las vías de comunicación son prácticamente inexistentes.

El maestro en ocasiones al parecer se preocupa más por enseñar el contenido que marca el programa de estudio del grado escolar atendido que desarrollar una educación adecuada con los aspectos lingüísticos apropiados para responder a las necesidades de las niñas y los niños indígenas:

"No hay didáctica bilingüe, hay un menosprecio por la lengua, los mismos profesores cuando hablan nahuatl, meten muchas palabras en español, se nota la desvaloración de los contenidos bilingües, los contenidos son nacionales y lo siguen siendo aunque la clase se de en nuestra lengua materna, los cursos y las olimpiadas del conocimiento son nacionales y hasta la fecha no hay un programa bilingüe" ((Entrv. Mtro12)

Las fuentes de trabajo son prácticamente inexistentes en las comunidades y se vive del autoconsumo o de la venta de algunas mercancías y en el peor de los casos la gente emigra en busca de un mejor nivel de vida.

El resto de la población no indígena aún desconoce la diversidad de grupos étnicos que habitan en el territorio nacional, se piensa que son hechos del pasado, o en el peor de los casos son vistos como el folklore, en las fiestas nacionales, sin tomar en cuenta que son comunidades con una lengua y una organización propia.

1. El papel de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI)

Con el propósito de atender las particularidades de la educación indígena, en 1978, es creada la Dirección General de Educación Indígena, como institución normativa a nivel nacional para establecer, criterios, orientaciones y lineamientos

para atender los servicios de educación indígena, respondiendo a los cambios y a la política educativa que así lo vaya requiriendo.

De acuerdo con el reglamento interior de la SEP, dado a conocer en el Diario Oficial de la Federación, artículo 19, fracción II, le corresponde a la Dirección General de Educación Indígena DGEI: organizar, desarrollar, operar, supervisar y evaluar los programas de enseñanza del español en las comunidades indígenas... (11/09/78)

Este apartado en ningún momento hace mención sobre la importancia de la lenguas indígena y resalta la castellanización en la educación básica

La política de castellanización fue uno de los propósitos que cumplieron los primeros promotores culturales bilingües desde 1964 a cargo del Instituto Nacional Indigenista (INI), a fin de integrar a los indígenas a la vida nacional, esta "integración" impulsada ha traído sus consecuencias en la actualidad ya que los profesores hoy en día se encuentran con problemas en la comunidad donde trabajan y específicamente con los padres de familia, en cuanto al uso de la lengua indígena en el aula, algunos padres de familia (por no decir la mayoría) exigen a los profesores que eviten el uso de la lengua indígena principalmente en el proceso de la lecto-escritura, justificando que mandan a sus hijos a la escuela para aprender cosas nuevas como el mejor dominio del español, la lengua materna ya la saben y la ven como un obstáculo para la superación.

La visión que tienen los padres adquiere de alguna manera una justificación en el sentido que ellos no quieren que sus hijos pasen por las mismas formas de discriminación a las que han sido sometidos por la gente monolingüe.

Ante el panorama ya mencionado, se puede decir: que la política educativa dirigida a la población indígena tiene una limitada secuencia en la definición de los criterios y lineamientos generales para atender a este tipo de población y que en ocasiones tiene que ver con los cambios de administraciones sexenales y de

179783

autoridades encargadas en este aspecto, es cierto que también hay propuestas convincentes pero la mayoría de las veces no se les ha dado una continuidad y por otra parte no se han logrado superar las políticas mal implementadas.

En un primer momento como parte de la política encaminada a los pueblos indígenas se pensó en la enseñanza del español, sin tomar en cuenta la lengua indígena (los niños atendidos eran monolingües), desde ese momento y con la castellanización se da una desvaloración por las lenguas indígenas, aún con el enfoque bilingüe-bicultural que retomaba la enseñanza del español y de la lengua indígena, en el aspecto lingüístico los niños se enfrentaron a problemas de pronunciación y al mezclar los dos idiomas les resulta más difícil comunicarse pues intercambian palabras de ambas lenguas dando preferencia al español, que finalmente era la prioridad del proceso de castellanización.

Sin embargo, hasta este momento poco se reconoce la diversidad de los grupos indígenas que habitan en nuestro país y se continua con la alfabetización en español omitiendo la lengua local.

El 26 de marzo de 1994, se expide el reglamento interior de la SEP en el Diario Oficial de la Federación (como nueva medida del sexenio y para estar acorde con el proceso de modernización), se menciona en el artículo 27: corresponde a la DGEI, las atribuciones normativas para la atención educativa de las poblaciones indígenas "cuidando que se tenga una orientación bilingüe- pluricultural..."

La nueva orientación responde a las recomendaciones hechas en las reuniones internacionales de educación de la última década, como la de Jomtien, Tailandia "Educación para todos", donde se hizo un llamado para reconocer, la diversidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas del mundo, en el caso de México, en 1992 se realizó una modificación constitucional, en el *artículo 4º- se reconoce el carácter pluricultural de la nación mexicana, sustentada originalmente en sus*

pueblos indígenas y se asume el compromiso de proteger y promover el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos y costumbres.

Ciertamente la diversidad de los grupos indígenas es reconocida y plasmada en el marco Jurídico, pero ¿cuáles son las acciones concretas, puestas en marcha para hacer efectivo el reconocimiento de los distintos grupos indígenas?

La función de la Dirección General de Educación Indígena, en el marco normativo para la atención de la Educación Indígena y retomando las recomendaciones de un enfoque Intercultural Bilingüe, da a conocer en 1996 el documento titulado: *Hacia un modelo de educación inicial y básica Intercultural Bilingüe, para niñas y niños indígenas. Documento inicial de referencia.*

Así, el uso de los métodos en el proceso enseñanza-aprendizaje, el uso de la lengua indígena y el español, al igual que la formación de docentes indígenas, estarán atendidos por el enfoque intercultural bilingüe, como se mencionó anteriormente, los planes y programas son de carácter nacional, con enfoques que no responden a las distintas regiones y contextos de los pueblos indígenas.

“Actualmente las deficiencias de la educación, en las zonas indígenas se deben no sólo a la irregularidad y las limitaciones de los servicios, sino también a un enfoque pedagógico y cultural inadecuado que se origina en el intento de reproducir, con adaptaciones marginales y bajo condiciones precarias, el esquema genérico de la escuela urbana como forma básica del servicio educativo”¹⁵

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB), impulsada por la DGEI, la define de la siguiente manera:

¹⁵ SEP, DGEI, *Líneas Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas.* 1999. P.5

"Se entenderá por educación intercultural aquella que reconozca y atienda la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de la libertad y justicia para todos" "se entenderá como educación bilingüe, aquella que favorezca, la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación, tanto de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre la otra"

El reto para la consolidación de la educación intercultural bilingüe, es grande, tomando en consideración que durante mucho tiempo se ha reproducido el modelo nacional en la atención educativa para el medio indígena, la desarticulación en los distintos niveles de educación; por lo general la atención a las niñas y los niños indígenas se da en el nivel preescolar y primaria (recientemente educación inicial y sobre todo falta una propuesta real para impulsar la educación especial en zonas indígenas), pero se desatiende el nivel secundaria (la cual esta incluida en la educación básica), medio superior y superior.

¿Entonces hasta donde llega el esfuerzo de atender a la diversidad?

Si las niñas y los niños indígenas que tienen la oportunidad de continuar con estudios posteriores se enfrentan a modelos educativos nacionales, a asignaturas donde la lengua adicional al español es por lo general el ingles, teniendo que enfrentar la asimilación de un tercer Idioma y donde el mismo ambiente social y educativo discrimina las manifestaciones culturales y sociales de los pueblos indígenas.

La formación de los docentes indígenas, hoy en día continúa siendo cuestionada, ya que la mayor parte de los docentes en servicio han sido incorporados con secundaria o bachillerato, sin reunir los requisitos mínimos de preparación para ofrecer una educación de calidad, tal como se menciona en la "*Conferencia Educación para todos*" donde se puso de manifiesto que el maestro seguira siendo

el que tenga que enfrentar la enorme tarea de lograr una educación de calidad para todos, pero muchos no han recibido la formación adecuada o no se les ha propiciado las condiciones de trabajo para desempeñar su función.

Al carecer de una escuela formadora de docentes indígenas, la Dirección General de Educación Indígena ha planteado como estrategias de formación docente¹⁶; la formación inicial: el curso de inducción a la docencia y la formación continua; la actualización y la nivelación académica, ahora bajo el enfoque Intercultural Bilingüe.

2. La Formación Inicial

Como se ha mencionado ante la carencia de una escuela formadora de docentes indígenas, la Secretaría de Educación Pública y la Dirección General de Educación Indígena han realizado como parte de la estrategia de formación inicial; el Curso de Inducción a la Docencia, ahora con el enfoque intercultural bilingüe, el proceso de formación inicial consta de un Taller de Inducción a la docencia de 120 días efectivos de duración, en cada estado de la república donde se atiende los servicios del subsistema de educación indígena, se emite la convocatoria para los jóvenes que deseen participar en el proceso de selección para aspirantes a profesores indígenas bilingües, donde los requisitos son los siguientes¹⁷:

- Hombres y mujeres de 18 a 25 años de edad
- Hablen y escriban la lengua indígena, que se emplea en la comunidad en la que se abrirá o se empleara el servicio
- Hablen y escriban el español con fluidez

¹⁶ La formación docente es considerada por la DGEI como un proceso integral, sistemático y permanente que permite a los maestros tener diferentes acercamientos a la realidad de la práctica docente, con la idea de construirla y transformarla

¹⁷ SEP-DGEI. **Lineamientos y orientaciones Generales Inducción a la docencia 2000**, México, mayo del 2000, P. 60

En cuanto al grado de estudio va desde:

- Secundaria concluida
- Bachillerato (estudiando o concluido)
- Se encuentre estudiando la licenciatura

A últimas fechas (en algunos estados de la república) la convocatoria esta dirigida a los jóvenes que cuenten con carta de pasante o certificado de estudios de licenciatura en educación o áreas a fines (Psicología, Pedagogía, Sociología, Antropología) y cumpliendo con los demás requisitos de la convocatoria anterior.

Los aspirantes presentan el examen de competencias lingüísticas, pero resulta necesario mencionar que los nombramientos o asignación de plazas temporales,¹⁸ esta determinado por las ofertas que se tengan a disposición por parte de cada entidad federativa.

Uno de los propósitos fundamentales del proceso de inducción a la docencia es que el futuro docente reflexione sobre la práctica, el desarrollo del taller esta estructurado en momentos que se estructuran en su mayor parte hacia la práctica en los centros de trabajo cercanos del lugar donde se desarrollo el taller, observación en los salones de clase e intercambio de experiencias con los docentes en servicio.

Al final del curso se realiza un examen para seleccionar a los aspirantes que serán contratados e incorporados a los servicios de educación inicial, preescolar y primaria indígena, asumiendo el compromiso de continuar su formación como profesores, tanto en las ofertas de actualización como de nivelación académica que estén a su alcance.

¹⁸ A los aspirantes que aprueban el curso de inducción a la docencia, se les otorga un contrato de trabajador temporal, comprometiéndose a obtener el nivel de licenciatura en un máximo de siete años para los aspirantes que cuentan con secundaria y en un máximo de cuatro años para los que cuentan con bachillerato.

3. Actualización

Los profesores en servicio, como ya se mencionó, participan en los programas de actualización PRONAP (de carácter nacional) y de PARE (administrado por el CONAFE, enfocado a la educación comunitaria en escuelas multigrado), ante este panorama y con atención a las particularidades de la educación indígena, se plantea como estrategia básica la actualización en el centro de trabajo como estrategia y con responsabilidad de la propia Dirección General de Educación Indígena DGEI, y de las dependencias estatales encargadas de este tipo de educación.

"El enfoque de la formación docente en el centro de trabajo, tiene como principio el que las maestras y los maestros sean responsables de su propia formación; que la práctica docente se basa en las experiencias y los saberes que han acumulado en el desarrollo de su práctica cotidiana y que esta práctica deberá ser recuperada para ser motivo de reflexión permanente"¹⁹

De manera permanente se ha dicho, que el maestro refuerza sus conocimientos en la práctica, al estar en contacto con los niños, al ver sus aciertos y desaciertos en el propio salón de clases, el primer espacio para el intercambio, discusión y dar solución a asuntos técnico- pedagógicos, recursos materiales, administración de la economía escolar y sobre todo los problemas enfrentados en el procesos enseñanza-aprendizaje de los docentes y autoridades educativas es el Consejo Técnico Escolar y el Consejo Técnico de Zona, el cual es realizado cada fin de mes, en el primer caso se realiza en cada centro de trabajo donde se reúne el personal docente y el director de la escuela, en el segundo caso la reunión es realizada en las oficinas de la supervisión escolar con los directivos de cada institución pertenecientes a la misma zona escolar con la participación del propio supervisor escolar.

¹⁹ SEP-DGEI. **Formación Docente en el Centro de Trabajo**. Subdirección de Actualización Docente. P. 1

Al no tener una formación inicial sólida, los maestros en servicio aluden a la necesidad de una mejor preparación ante la carencia de métodos y técnicas para el proceso enseñanza-aprendizaje, sin embargo al tratar de aplicar las teorías, métodos o técnicas de los distintos enfoques educativos, resultan insuficientes o mejor dicho no responde al contexto social y cultural, así como a las necesidades educativas de los niños y niñas indígenas.

a).- El Asesor Técnico Pedagógico (ATP)

La elaboración de propuestas para la formación de los docentes indígenas esta enfocada para tener un impacto en los docentes a fin de tener mayor conocimiento para aplicarlos en la practica y ofrecer una mejor educación para las niñas y los niños indígenas. Las reuniones entre el personal docente y los directivos en el Consejo Técnico permiten el intercambio de información a fin de superar los obstáculos del quehacer docente.

Así además del supervisor, de los directivos y del personal docente hay un actor más en el proceso de la formación docente del personal en ejercicio: el Asesor Técnico Pedagógico (ATP) quien será un punto clave para impulsar la Educación Intercultural Bilingüe, realizando visitas regulares para la asesoría en los centros de trabajo y a su vez definiendo más sus funciones en cuanto al apoyo técnico pedagógico en las zonas escolares.

El proyecto impulsado por la DGEI tiene como propósito general *“mejorar la practica docente y contribuir, con ello, a elevar la calidad de la educación indígena”*

Para realizar las funciones pretende lo siguiente:

“Para lograr la delimitación de funciones y obtener un espacio privilegiado para el desarrollo de didácticas adecuadas, se ha considerado impulsar la creación

de los Centros para la Aplicación y Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (CADEIB) el cual será un centro escolar atendido directamente por el ATP. Para la operatividad de esta estrategia, se considera pertinente que cada ATP seleccione, junto con las autoridades educativas de su estado, dos centros susceptibles de funcionar como CADEIB. Allí el ATP desarrollara la mayor parte de su trabajo de asesoramiento, sin descuidar por ello las demás escuelas de la zona escolar²⁰

4. La Nivelación

La demanda sobre espacios de formación por parte de los profesores en servicio va en aumento y requiere que sean pertinentes y así los docentes continúen con sus estudios de bachillerato, licenciatura o postgrado, para esto se necesitan que las instituciones respondan a las características de la demanda, dada la heterogeneidad de perfiles profesionales que existen en el magisterio indígena.

Entre las diferencias que deben tomar en cuenta para lograr la nivelación de los docentes en servicio de acuerdo con las necesidades particulares de la educación indígena se encuentran los siguientes:

- En el caso de secundaria o bachillerato, es ofrecido en sistema abierto por parte del Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA)
- Las opciones a nivel licenciatura, son ofrecidas por las Escuelas Normales con el plan nacional vigente y la Universidad Pedagógica Nacional en la modalidad semiescolarizada con las licenciaturas de Educación Preescolar y Primaria para el medio Indígena (LEP y LEPMI '90), existiendo diferencias en los servicios ofrecidos.
- Algunas ofertas son homogeneizadoras y no adoptan los contenidos al contexto estatal y regional

²⁰ SEP-DGEEI. El Asesor técnico Pedagógico, taller de capacitación inicial, Dirección para formación y desarrollo profesional de docentes indígenas. septiembre de 2000

- No toman en cuenta que ya no es una formación inicial, los profesores en servicio ya tienen una preocupación más específica de la problemática en el aula.
- Los profesores cumplen distintas funciones ya sea con una plaza base o por comisión:
 1. Jefe de Zonas Escolares
 2. Supervisor Escolar
 3. Jefe de Albergue Escolar
 4. Director con o sin Grupo
 5. Docente frente a grupo
 6. Asesor técnico administrativo
 7. Asesor técnico pedagógico
- A demás el tipo de organización donde desarrollan su labor educativa, en cuanto al tipo de organización de la escuela completa o multigrado.

La Dirección General de Educación Indígena propone que las opciones de nivelación tomen en cuenta dos ámbitos de formación para los docentes indígenas:

1. Ámbito de Formación Personal

El ámbito de la formación personal tiene como propósito que los maestros, fortalezcan, profundicen, amplíen y desarrollen las competencias necesarias relacionadas con las herramientas básicas para un desempeño académico, social y laboral pertinente, en el proceso de formación permanente, en su vida comunitaria y en su practica docente cotidiana..

2. Ámbito de Formación para la Docencia

Este ámbito considera la formación de la cultura profesional de los directivos y docentes indígenas. Tiene como propósito formarlos en y para la docencia, como profesionales reflexivos y críticos, con capacidades aprendizaje y toma de decisiones autónomas.

El siguiente cuadro contiene las competencias de los ámbitos para la formación, con propósitos para la formación integral de los profesores:

Ámbito de formación personal	Ámbito de formación para la docencia
a) Comunicarse en lengua oral y por escrito en lengua indígena y en español	a) Fortalecer la identidad y ética profesionales, propias del ser maestro
b) Seleccionar y utilizar información relevante, derivada de diversas fuentes	b) Enseñar en lengua indígena y el español, de acuerdo con las competencias lingüísticas de sus alumnos
c) Consolidar y sistematizar un acervo cultural básico	c) Atender la diversidad sociocultural e individual de su grupo escolar
d) Consolidar su identidad étnica y nacional	d) Enseñar en grupos unigrado y multigrado
e) Enriquecer la convivencia académica social y laboral	e) Reconocer y atender las expectativas y necesidades que tiene la comunidad para la educación de sus hijos e integrarlos a los procesos de enseñanza aprendizaje
	f) promover y participar en nuevas formas de gestión escolar
	g) Recrear y reconstruir las propuestas curriculares, a fin de que resulten relevantes para la vida individual y sociocultural de sus alumnos y comunidad

Cuadro 2. Fuente: Criterios y orientaciones para impulsar la nivelación académica de los maestros de educación indígena. DGEI, junio de 1999

Capítulo II La formación Docente en la Región de la Montaña, Guerrero

A. Mas allá de la formación docente: El contexto social de la educación.

El Estado de Guerrero, junto con los estados de Chiapas y Oaxaca ocupan los primeros lugares en marginación y falta de políticas públicas para atender a la totalidad de la población y en especial a las zonas con mayor rezago económico y social, tal es el caso de las poblaciones indígenas.

Guerrero se ha caracterizado por ser un estado donde se han violado los derechos humanos y la impartición de justicia deja mucho que desear (Los abusos de autoridad y las desapariciones políticas durante el gobierno de Rubén Figueroa Figueroa, y la masacre de campesinos en Aguas Blancas durante el gobierno de Rubén Figueroa Alcocer hijo) han sido sólo algunos acontecimientos que resaltan el clima de violencia que impera en el estado.

Tierra de Caudillos, cuenta con una larga tradición de lucha con representación de grandes dirigentes: Vicente Guerrero, Nicolás Bravo, Juan Álvarez, sin olvidar la participación de los maestros y luchadores sociales: Genaro Vázquez Rojas y Lucio Cabañas Barrientos en los movimientos armados de los años 60's y 70's, a favor de un mejor nivel de vida para la población guerrerense y una atención educativa para las niñas y los niños del estado.

1. Ubicación Geográfica

El Estado de Guerrero colinda con cinco estados de la república: Al norte con el estado de México y Morelos; al noreste, Puebla; al noroeste, Michoacán; y al Este, Oaxaca. Al sur y suroeste se encuentra el océano Pacífico. El Estado cuenta con

76 municipios distribuidos en las seis regiones²¹ que expresan las diversas manifestaciones culturales, sociales, flora, fauna, climas y la economía, así como la organización de cada comunidad de la entidad:

- Sierra del Norte
- Tierra Caliente
- Valles Centrales
- Costa Grande
- Costa Chica
- Montaña.

2. La Montaña de Guerrero

La región con mayor índice de desigualdad en el estado, es la región de la montaña, habitada por un gran número de población indígena: tlapanecos, mixtecos y nahuas, también el estado cuenta con población Amuzga, que se localizan principalmente en la costa. La población de la Montaña se encuentra distribuida en 17 municipios: Acatepec, Alcozauca, Alpoyeca, Atlamajalcingo del Monte, Atlixac, Copanatoyac, Cualac, Huamuxtitlán, Malinaltepec, Metlatonoc, Olinalá, Tlacoapa, Tlalixtaquilla, Tlapa, Xalpatlahuac, Xochihuehuetlan y Zapotitlán Tablas.

En los municipios se concentra a más de 250 mil habitantes distribuidos en más de 600 localidades (Programa de Desarrollo Regional de la Montaña de Guerrero, dic. 1996)

La Montaña de Guerrero es una región que se caracteriza por presentar los mayores niveles de pobreza extrema y menores posibilidades de desarrollo económicos del país; la economía es de tipo tradicional, no genera ingresos y

²¹ Sin embargo el gobierno de Guerrero ahora reconoce siete regiones dada las características geográficas y económicas incluyendo a Acapulco como una región más.

empleo suficiente para la población. Esta situación afecta en mayor medida a la población indígena que representa el 70.25 por ciento de los habitantes de la región (Programa de Desarrollo Sustentable, Montaña de Guerrero, Abril 1997)

El 41 por ciento de las localidades cuenta con menos de cien habitantes, lo cual refleja la dispersión y el aislamiento de la población, que se expresa en la falta de atención educativa, servicios de salud y demás servicios básicos.

Los reducidos niveles de bienestar en la región se expresan en una alta marginación: 61% de las comunidades carecen de agua potable, 61% no cuenta con energía eléctrica, los servicios de salud son prácticamente inexistentes.

En algunos municipios y comunidades se cuenta con clínicas, las cuales son atendidas por un doctor o una enfermera, sin embargo sólo disponen de un horario específico, ya que la mayoría no vive en la comunidad donde prestan sus servicios, tal es el caso de las comunidades que se encuentran cerca de las cabeceras municipales, como por ejemplo la ciudad de Tlapa, donde el doctor o enfermera según sea el caso, utiliza por lo general el mismo horario de clases de los profesores que laboran en determinada comunidad (los profesores no viven en la comunidad si hay transporte diario, de lo contrario por la lejanía, llegan a la comunidad los lunes por la mañana y se regresan el viernes por la tarde a Tlapa, el Arraigo de los maestros en el lugar donde laboran se da generalmente cuando el maestro es originario de esa misma comunidad) para poder viajar en el mismo carro, en la mañana de La ciudad a la comunidad y por la tarde el regreso

La Ciudad de Tlapa²² es el centro clave de las actividades de la región, un gran

²² Tlapa de Comonfort pertenece a la zona de la Montaña, a 179 kilómetros al este de la capital del estado. Este municipio habitado en su mayoría por indígenas nahuas, mixtecos y en menor medida por tlapanecos. La ciudad de Tlapa, capital del municipio y cabecera del distrito de Morelos, ha sido desde la época prehispánica, un centro importante, asiento de los primeros tlapanecos, provincia tributaria de los aztecas y españoles y su cultura ha sido recogida en códices y lienzos. Hoy la ciudad de Tlapa, siguiendo una tendencia común en el campo mexicano, es el centro mestizo donde se concentra el comercio y la actividad política de la región de la Montaña, pues constituye el polo económico y social de los pueblos indígenas. Fuente: www.guerrero.gob.mx

porcentaje de los maestros se ha establecido en la ciudad, por diversas razones entre las que destacan: han obtenido alguna vivienda, el cobro de las quincenas, las instalaciones de la SEP para tramites en sus zonas escolares y por que al menos se cuenta con los servicios básicos de agua, electricidad, transporte y salud, este último aspecto es atendido por el Hospital General, que dispone de 30 camas hospitalarias, los recursos humanos lo conforman " 133 médicos, 8 especialistas, 196 enfermeras y 120 paramédicos. Los servicios tienen una cobertura de un médico por cada 1,956 habitantes; un especialista por cada 32,520; una enfermera por cada 1,327 y una cama hospitalaria por cada 8,672, todo lo cual se encuentra por debajo de las recomendaciones hechas por la Organización Mundial de la Salud (OMS)"²³

3. Aspecto social y cultural

Desde antes de la llegada de los españoles, el pueblo Mexhika (hablantes de la lengua Nahuatl) había tenido un auge esplendoroso al establecer la ciudad Mexhiko- Tenochtitlan para convertirse en el señorío más importante de la región mesoamericana, la organización social y política, la educación y la lengua han sido heredadas y conservadas aunque muchas de las prácticas han cambiado no han desaparecido gracias a la resistencia que han mantenido los diversos grupos indígenas y aún más por el propio pueblo del habla nahuatl, pues se refleja de diverso modos

" y se caracteriza por el uso de la lengua indígena y una vestimenta distintiva, sobre todo entre las mujeres, la vigencia de una estructura civil y religiosa, la celebración de rituales, la preservación de una cosmovisión, una ideología...Entre otras formas (costumbres que le dan cohesión e identidad de grupo a la población)"²⁴

²³ Los datos se encuentran disponibles en el informe de labores del Centro Coordinador Indigenista de la Ciudad de Tlapa.

²⁴ INI. Etnografía de los Pueblos Indígenas de México. Pacífico Sur. Nahuas de Guerrero. México. 1995.

originales son los nahuatlismos que han enriquecido y matizan el habla actual de nosotros los mexicanos, por ejemplo: chocolate, chile, mole, atole, tejocote, jícama, aguacate, papalote, pozole etc.

Es necesario conocer la diversidad de lenguas indígenas que sobreviven y que aún se desconocen, hasta hace poco se reconocían solamente 56 grupos indígenas, sin embargo por parte del Instituto Nacional Indigenista (INI) a partir de las cifras del XI Censo General de Población y Vivienda 1990 y del Conteo de Población de 1995 del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática se afirma que existen 62 grupos indígenas y así se menciona en los documentos oficiales en el aspecto de la atención educativa de los pueblos indígenas de México²⁶

La riqueza cultural también se pone de manifiesto en las festividades religiosas que se realizan en las distintas comunidades, es decir en las festividades dedicadas a los *Santos patronos del pueblo*, donde la organización corre a cargo de los mayordomos quienes se encargaran de la preparación de la festividad, en general el tiempo de duración es de una semana.

La celebración de los matrimonios todavía conserva todo un ritual, pues cuando se pide a la novia, los familiares del novio tienen que llevar pan, bebidas y guajolotes y en ocasiones cierta cantidad de dinero que pide el padre de la novia a cambio de dar la mano de su hija. Así podemos encontrar que todavía se realizan matrimonios de personas muy jóvenes entre 14 y 17 años aproximadamente.

Otra de las supervivencias que se mantienen por mucho tiempo es el trabajo colectivo, conocido con distintos nombres como: tequio, faenas, y mano vuelta, que es la forma de participar comunitariamente en las tareas de la siembra, y el cultivo y la cosecha, la construcción de caminos y puentes, el remodelamiento de

²⁶ Véase SEP Perfil de la Educación en México, SEP Informe de Labores 1998-1999 y DGE Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para los niños y las niñas indígenas.

la escuela o la iglesia, la comisaría municipal, así como en la edificación de las casas.

B. Influencia del Contexto en la Formación Docente

Las condiciones sociales y económicas en que viven los pueblos indígenas de la Montaña, han hecho que la población busque mejores niveles de vida, emigrando a la ciudad de Tlapa, Acapulco, a la Ciudad de México o a Estados Unidos, en busca de fuentes de empleo, otra de las opciones que tienen las comunidades indígenas es optar por el trabajo de temporada (a partir del mes de octubre) en algunos estados de la república, principalmente en el corte de jitomate en Sinaloa, Morelos y Baja California, donde familias enteras salen de su comunidad de origen para emprender una ausencia de aproximadamente dos meses con la intención de obtener un ingreso económico para comprar algunos bienes materiales y sobre todo para sobrevivir en sus comunidades con el sueldo que recibirán a cambio de largas jornadas de trabajo, pero también hay personas que deciden quedarse en los campos de siembra o radicar definitivamente en los estados donde van a trabajar.

Ante la situación de pobreza que se vive en la región, los jóvenes a lo largo de los años, han tenido pocas oportunidades de estudio, primeramente no se contaba en las comunidades con escuelas más allá de la educación primaria y sobre todo con personal que diera respuesta a las necesidades de aprendizaje de la población indígena, hasta antes de 1964, los que atendían educativamente a la población indígena era personal monolingüe que no tenía el dominio de la lengua indígena y era totalmente ajena a los saberes de la propia comunidad donde prestaba sus servicios, esto también resultaba un problema para el magisterio nacional egresado de las escuelas normales urbanas, pues a ellos los enviaban a las comunidades indígenas para educar a las niñas y los niños indígenas lo que producía ciertos contrastes al no tener ningún dominio de la lengua indígena y por otro lado el propio descuerdo de tener que trasladarse a comunidades tan aisladas

y con sueldos tan bajos, así lo manifestó en 1929 el entonces secretario de educación Moisés Sáenz quien se pronunció a favor de una educación para el pueblo rural e indígena a través de los primeros maestros rurales:

"En la nueva era, la preparación normal no era indispensable, si me permitiera hablar con alguna libertad diría que la educación normal es un estorbo.. Sentir que teníamos una escuela nueva, aún cuando fuera de tipo primitivo, en el corazón del pleno bosque, y bajo la dirección de un maestro, que si bien ignoraba la jerga pedagógica , entendía en cambio el lenguaje de la vida"²⁷

En 1964 se crea el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües a cargo del Instituto Nacional Indigenista (INI), en el caso de la región de la Montaña en Guerrero estuvo a cargo del Centro Coordinador Indigenista Mixteco- Nahuatlapaneco del Instituto Nacional Indigenista ubicado en la Ciudad de Tlapa.

El propósito de los Centros Coordinadores era contar con personal que desarrollara los programas de educación para las comunidades indígenas, emprendiendo como medida la castellanización de la población, se invitó a los jóvenes de las comunidades para integrarse como Promotores culturales bilingües, siempre y cuando hablaran la lengua indígena, saber leer y escribir y con estudios de primaria como mínimo requisito, sin embargo los jóvenes también fungieron como intermediarios de los programas de acción sanitaria y agrícolas destinados a la población indígena.

"Estuve de Comisión durante tres años, la comisión era en Piscicultura con clave de promotor, yo era monolingüe, después ingrese a dar clases" (Entrev. Ma. 9)

²⁷ Arnaut Salgado, Alberto. El origen de la Secretaría de Educación Pública y de la escuela rural mexicana, en Revista Examen, año 8, número 91, mayo de 1997. P. 30

1. Ayer y Hoy ¿Ser maestro, una necesidad?

La falta de recursos económicos para financiar estudios de secundaria, nivel medio superior o superior ha contribuido a que los jóvenes del medio indígena, que de alguna manera se encuentran inscritos en el nivel medio o superior opten por desertar de la escuela y buscan conseguir un empleo que les sea pagado. En la región las oportunidades de trabajo son escasas; se vive de la siembra de algunos productos como el frijol, el maíz o el chile, (principal alimento en la dieta de la población indígena) de la venta o intercambio de estos productos y de algunas artesanías o como trabajadores de las pasajeras "mixtas."²⁸

Para tener un trabajo remunerado hay como opción entrar al ejército en alguna zona militar del estado o en la ciudad de México, la otra es ingresar al magisterio que de hecho es la posibilidad más factible pues aún con la expectativa de ir a trabajar a Estados Unidos las limitaciones son escasas pues en primer lugar hay que conseguir dinero para pagar a la persona que lo llevara a ese destino y esto implica el sacrificio de la familia para reunir la cantidad de aproximadamente 18 mil pesos, así, la mayor parte de la población indígena ingresa al magisterio como medio de *movilidad social*²⁹ para obtener cierto prestigio dentro de la comunidad y sobre todo un sueldo seguro.

Quizá la frase "aunque sea de maestro", permita reflexionar, sobre la oportunidad más viable que tienen los jóvenes indígenas para tener un empleo que les permita ocupar un lugar importante tanto en la estructura familiar, como en la sociedad de la cual forman parte, sumado a esto, las limitaciones económicas han influido en la opción de ocuparse de la labor docente.

²⁸ Es el medio de transporte que se utiliza en la región, para trasladarse de un lugar a otro, cuando los caminos son más empedrados se utilizan carros de redila.

²⁹ Por *movilidad social* entendemos los movimientos o desplazamientos realizados dentro de la estructura social, es decir es el cambio que se opera en la categoría social de un individuo, de un grupo o de una clase.

En la zona escolar del presente estudio, los jóvenes que ingresaron en los distintos años desde 1964 hasta la fecha tienen un sentir común:

“En 1967 ingrese como promotor cultural y sólo contaba con estudios de primaria, decidí ser maestro por necesidad, yo cuidaba chivos y la única opción de ganar dinero era ser promotor cultural, pues la familia ya no tenía dinero para que uno siguiera estudiando, también veía la situación de la región ¿Quién iba a preparar a los niños? (Entr. Dir1.)

Otro maestro que ingresó en 1969 con estudios de primaria dice al respecto

“Ingrese por necesidad, no quería ser promotor, tenía la vocación de ser maestro pero bien preparado, deseaba estudiar en la Normal de Ayotzinapa y terminar mis estudios, pero no había la manera de seguir estudiando, era un sueldo seguro” (Entr. S)

La puesta en marcha del Sistema Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües tuvo el respaldo de la población indígena al no haber otra opción de trabajo que les garantizara un empleo y sobre todo un sueldo seguro, por otra parte se tuvo el respaldo y el impulso por parte de las autoridades educativas y de la propia Secretaría Educación Pública (SEP) ya que era la vía más convincente para obtener recursos humanos que atendieran a la población indígena, pues no se podía seguir enviando a los egresados de las normales a trabajar a una zona donde no se comprendía el español es decir prácticamente no existía la comunicación entre el maestro y el alumno.

La política de castellanización para integrar a los indígenas a la vida nacional se impulsó, a fin de dar cobertura a la educación en las zonas más pobres, pero esto no necesariamente implicó una calidad en los servicios ofrecidos.

2. Una deuda que va en aumento: La formación inicial de docentes indígenas de educación primaria en la Montaña de Guerrero.

En México así como en la mayor parte de los países del mundo, la formación inicial de docentes ha estado a cargo de las escuelas normales, no obstante en nuestro país desde 1978 comparte esta tarea con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) para dar atención a la profesionalización del magisterio, pero la UPN a través de las unidades que tiene en los distintos estados de la república se encarga de dar formación a los maestros que ya están en servicio en el sistema semiescolarizado.

Las recomendaciones internacionales mencionan: *“El personal docente debería adquirir su formación general, especializada y pedagógica en una universidad o en una institución de formación de nivel equivalente o en una escuela especializada en la formación de personal docente”* (OIT:1984) además se menciona *“la formación inicial de profesores seguirá siendo durante los próximos años la preparación para la enseñanza como tal, también podrían cobrar importancia otros aspectos de la labor docente, a los que con frecuencia no se ha prestado atención que merecen, en la medida en que la enseñanza no es más que una de la tareas a que se enfrentan los profesores cuando terminan sus estudios y asumen sus obligaciones en la escuela”*³⁰

Pero, la formación Inicial de docentes no siempre cubre los requisitos internacionales, ya que muchos profesores se han capacitado con algunos cursos previos para el ejercicio docente y no cumplen con una formación escolarizada en alguna institución superior tal es el caso de los docentes de educación indígena.

A pesar de que en la política educativa de modernización de 1989, se planteó que el maestro de educación indígena tendría el mismo nivel que el resto del

³⁰ UNESCO, Informe mundial sobre educación, Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación, Santafé de Bogotá/ Ediciones UNESCO, 1998

magisterio nacional ha pasado más de una década sin que el proyecto llegue a concretarse en las zonas indígenas.

Preparar al futuro maestro implica necesariamente una formación sólida para enfrentar los retos en el salón de clases pero sobre todo el impacto que tendrá en la formación de las niñas y los niños que están a su cargo, este último aspecto es de vital importancia para que los docentes consideren los saberes de los alumnos, pues muchos profesores han olvidado que los niños nos son recipientes a los cuales hay que llenar con conocimientos:

“...I En la situación actual, la actuación sobre los niños se caracteriza por seguir olvidando su voz, concibiendo sus derechos y educación desde el prisma adulto, lleno de supuestos subyacentes que priman la situación de los que están en la edad adulta frente a los que están en la infancia” ³¹

Los profesores en servicio de la zona escolar de estudio han pasado por procesos de formación diferente, ya que han tomado los cursos de capacitación en diferentes opciones con poco tiempo de duración, así se puede notar que el máximo grado de estudio con que han ingresado los profesores en servicio ha sido desde primaria hasta bachillerato, por lo que no hay en la zona algún profesor con estudios universitarios o de normal previos a la labor docente.

“En el 75 tomé el curso en Tenango, se llamaba: Curso de Capacitación para Docentes de Nuevo Ingreso” (Entr. Mtra. 10)

La maestra contaba con estudios de primaria y el año de capacitación se lo contaron como primer año de estudios de secundaria. Los lugares donde se realizan los cursos varía, así mismo el tiempo de duración de los mismos:

³¹ Martínez Rodríguez, Juan Bautista. ¿Tiene el alumnado posibilidades o derechos a realizar innovaciones? En Volver a pensar la educación Vol. II, practicas y discursos educativos (congreso internacional de didáctica), ediciones Morata. P. 97

Además agrega que el trabajo escolar para los niños es un conjunto de rutinas. Un alumno/a debe adaptarse cada año a un nuevo grupo, a otra cultura, a las exigencias de nuevos profesores, a un nuevo estilo de autoridad, a un nuevo tipo de trabajo y actividades escolares.

"Contaba con estudios de secundaria en 1977 y antes de entrar a trabajar al magisterio, tomé un curso en San Gabrielito, el curso fue de tres meses, era un internado y después nos daban la orden de promotor" (Entr. Mtro7)

El tiempo de duración de los cursos no siempre se cumplió, por lo que no significaba un requisito indispensable para la labor docente, pues lo que realmente importaba era conseguir recurso humanos aunque fueran "improvisados"

"En 1975 presenté un examen para ingresar como promotor y como lo pasé tenía que tomar un curso de tres meses de capacitación en San Gabrielito, se enseñaba como tratar a los niños, motivarlos con rondas y cantos, pero dieron poca noción de cómo enseñar en primero y según año, yo sólo tome el curso mes y medio" (Entr. Mtro 3)

La falta de regulación en los procesos de formación previos al ingreso a la docencia en el medio indígena, ha permitido que la incorporación de los futuros docentes se de sin cubrir la mínima preparación como docentes.

"cuando ingrese al magisterio (1969) había un curso de capacitación de dos meses de duración, pero no asistí, en ese entonces había muchos lugares disponibles para entrar como promotor" (Entr. S)

Con el paso del tiempo al no haber una escuela formadora de docentes indígenas, el ingreso a la docencia tiene distintas vías de acceso.

En la actualidad no todos los jóvenes que desean incursionar en la profesión docente han cursado la escuela normal, alguna otra profesión universitaria o en su caso el curso de inducción a la docencia como previo requisito para ingresar y obtener alguna plaza en los servicios de educación indígena.

Durante el trabajo de campo, tuve la oportunidad de conocer y platicar de manera informal con algunas jóvenes que cuentan con estudios de bachillerato y han ingresado al magisterio por medio de interinatos es decir cuando los maestros en

servicio tiene permiso ya sea por que lo solicitaron para realizar alguna otra actividad, por estar enfermos o alguna otra razón personal, ellas (os) dan clase a los alumnos por el tiempo que se encuentre establecido el permiso, cobrando el mismo salario o en algunas ocasiones sólo un determinado porcentaje del mismo, las personas que cubren las plazas por lo general son familiares o conocidos de los profesores que se ausentaran, por lo tanto se ingresa sin tener una preparación previa y prevalece hasta cierto sentido la influencia para después conseguir una plaza, pues se menciona que si se tiene algún conocido en los puestos directivos es fácil ingresar a dar clases aunque no se hable la lengua indígena.

Otra maestra (aproximadamente de 21 años) ingreso al magisterio en febrero del 2000 comenta al respecto:

"En septiembre de 1999 estaba en el curso de inducción a la docencia en Chilapa, asistí todo septiembre, había 50 plazas pero ya estaban repartidas, así que no lo terminé, no tenía caso seguir, mi formación era para preescolar. Entre a trabajar a la primaria porque mi hermana me dejo su plaza, pero todavía no esta a mi nombre"

Cada año se realiza el curso de inducción a la docencia, sin embargo la oferta es mínima y se reduce aún más con el proceso de selección para ingreso al curso (asociado a esto, cuando se da la repartición anticipada de las plazas temporales)

A pesar del esfuerzo realizado para ofrecer el curso de inducción a la docencia por parte de la DGEI existen de alguna manera ciertas irregularidades en la asignación de las plazas a nivel estatal para los aspirantes a profesores indígenas, pues así lo menciona la maestra que asistió al curso y mejor opto por cubrir dos interinatos en nivel preescolar e ingresar con la plaza de su hermana a dar clases a un grupo de segundo año a la escuela primaria.

La zona escolar 024 junto con otras 4 zonas escolares bilingües conforman el sector 06 y de los egresados del Curso de Inducción a la Docencia del ciclo escolar 1999-2000 sólo llegaron 4 jóvenes para ocupar una plaza temporal en todo el sector: dos para primaria, uno para preescolar y otro más para educación inicial.

Si el ingreso a la docencia no responde siempre a los procesos de formación inicial ¿De qué docente estamos hablando?

De un docente que llega a experimentar con los alumnos a través de los conocimientos que enfrenta un miedo e inseguridad ante el grupo, sus compañeros y padres de familia, a demás de enfrentar las difíciles condiciones del medio en que se desarrolla la educación y aunado a esto se seguirá formando a la par con el ejercicio de su profesión en condiciones claras de desventaja.

Lo que se necesita es que los profesores jueguen un nuevo papel, como lo señala Shön: *el profesor como práctico reflexivo...*

*" En realidad el profesor interviene en un medio ecológico complejo, un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción de múltiples factores y condiciones"*³².

Mientras al maestro no se le de una formación apropiada para enfrentarse al medio en que desarrollará su labor, con elementos que le permitan reflexionar sobre su acción práctica, enfrentará diversos retos.

"El problema de la formación docente sintetiza los retos que enfrenta la educación bilingüe, los maestros enfrentan su practica docente con una formación deficiente, así el maestro se convierte en reproductor y no en

³² Pérez Gómez, Angel. El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En : Perspectivas y problemas de la función docente, II Congreso Mundial Vasco.

proponente, enfrentando un miedo a enseñar en su lengua indígena, por temor a ser expulsado de la comunidad”³³

Primeramente falta una formación teórica sólida que permita dar una atención de calidad a las niñas y los niños indígenas en su propio contexto, tanto en los saberes propios de los alumnos como en su lengua materna (nahuatl), pero uno de los grandes obstáculos es que el profesor no siempre sabe escribir en la lengua indígena y sólo la utiliza como medio de comunicación tanto dentro del aula como fuera de ella (esa fue mi impresión al visitar algunas escuelas de la zona), no obstante los mismos padres de familia de la comunidad donde se labora prefieren que se enseñe a los niños en español omitiendo la lengua local. Segundo la falta de una formación pedagógica para el manejo de los planes y programas de estudio, así como los contenidos en los distintos grados escolares permite pensar que en algunas ocasiones se recurre a la improvisación.

Algunos salones observados de primer grado tienen dibujos y palabras pagadas en las paredes pero todo es en español y se recupera poco la enseñanza de la lengua materna en la lecto-escritura. Al parecer todavía no se concreto la enseñanza bilingüe – bicultural , ante el panorama mencionado existe un reto por la consolidación de la educación Intercultural-Bilingüe pues la mayoría de los docentes no han escuchado hablar de este nuevo enfoque de la política educativa y si bien es cierto, en la zona escolar de estudio ya se repartió material al respecto emitido por la Dirección General de Educación Indígena, hasta el momento no se ha realizado un curso para exponer a los maestros el nuevo enfoque.

C. La Diferencia en Educación

La educación que se ofrece a las poblaciones indígenas varía según el contexto económico y social de los distintos grupos y lenguas que atiende el subsistema de

³³ Resoluciones de las Mesas de Trabajo y Conclusiones Generales del Seminario Intercultural de educación Indígena. H. Cámara de Diputados, LVII Legislatura. México, Octubre, 1999

educación indígena, así se puede decir que el tipo de educación recibida es desigual, desde las condiciones materiales de los planteles escolares, el tipo de organización de las escuelas (completas, unitarias, bidocentes o tridocentes) al igual que la preparación del personal docente y sus distintas trayectorias académicas.

1. Heterogeneidad de perfiles profesionales

El Magisterio Nacional presenta distintos perfiles profesionales y necesariamente los datos permiten ver el tipo de estudios que se necesitan para lograr la nivelación y poder cubrir satisfactoriamente con la demanda existente.

Año con año aumenta el personal docente del subsistema de educación indígena en los 23 estados de la república mexicana donde se da cobertura los servicios educativos para la población indígena, y aún hoy en día podemos encontrar a docentes con estudios de primaria. Los docentes de educación indígena se caracterizan por tener en mayor medida el perfil de bachillerato como se ve en el cuadro siguiente y que no necesariamente cumplen con las acreditación del Curso de Inducción a la Docencia. Se siguen incorporando en gran medida a jóvenes de nivel medio superior a la labor docente, representando en el siguiente cuadro el 47.87 % de docentes a nivel nacional con estudios de bachillerato, algunos de ellos con 5 ó 10 años en servicio y que aún no han continuado con estudios de licenciatura. Sin embargo queda la expectativa de los aspirantes a docentes indígenas que acreditaron el curso de Inducción en 1997 fecha en la cual se inició la formación de docentes indígenas a partir del Enfoque Intercultural Bilingüe que actualmente terminarán sus estudios en alguna institución a nivel licenciatura (generalmente alguna Normal o en La UPN). Solamente el 27.1 % alcanza estudios superiores (Normal Superior o Licenciatura) y el .19% cuenta con estudios de postgrado pero considero que no están como maestros frente a grupo y sí es así habrá que poner atención a su desempeño en la práctica docente para evaluar los logros que pueden obtener con un perfil adecuado. Las cifras que

representan el 19.15 % de los maestros que cuentan con estudios de Normal Básica muestran que hay docentes que se quedaron con estudios de principios de los años ochenta pues a la fecha la reforma a la educación normal en México a pasado por el Plan 84-L y el Plan 97 para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales.

ULTIMO GRADO DE ESTUDIO*
Total de Docentes Indígenas a Nivel Nacional

	INC.	PRESS.	PRIM.	TOTAL	%
Primaria	4	27	80	111	.24
Secundaria	73	807	1 117	2 597	5.64
Bachillerato	383	6 017	15 522	21 922	47.61
Carrera Técnica	13	41	68	122	.26
Normal Básica	277	2 112	6 429	8 618	19.15
Normal Superior	46	500	1 678	2 224	4.83
Licenciatura	203	3 804	6 160	10 167	22.08
Postgrado	0	23	66	89	.19
Total	999	13 331	31 720	46 050	100.00

*Cuadro 3. Fuente: DGEI, inventario de recursos humanos, inicio del ciclo escolar 1998-1999

ZONA ESCOLAR 024, PRIMARIA BILINGÜE NAHUATL		
Personal Docente y Directivos con o sin Grupo		
Grado de Estudio	Total	%
Secundaria	1	0.92
Bachillerato	32	29.36
Normal Básica	42	38.53
Normal Superior	6	5.50
Normal Licenciatura	2	1.83
Universidad Pedagógica Nacional	26	23.85
TOTAL	109	100%

*cuadro 4. Plantilla del Personal Docente, Fin de Curso 1999-2000.

En este cuadro se puede notar que los docentes en servicio de la zona escolar de estudio representan en mayor medida el perfil de Normal Básica que corresponde con los jóvenes que se iniciaron como promotores culturales y llevan

aproximadamente más de 20 años en servicio y de los cuales algunos no se titularon, el mismo problema corresponde con los que estudiaron la Licenciatura de Educación Primaria para el Medio Indígena en la subsede de Tlapa de la UPN, pues de los que egresaron desde la primera generación 1990-1995, aún no logran titularse y así mismo sucede en otras regiones del país³⁴ Al igual que las cifras a nivel nacional, en la zona escolar de estudio hay un número considerable de docentes con estudios de bachillerato, el número de docentes con estudios de Licenciatura se ha incrementado por la oferta de la Universidad Pedagógica Nacional en la subsede de Tlapa.

2. Trayectoria Académica

El personal docente en servicio de la zona escolar 024 ha pasado por distintos momentos de preparación académica desde el ingreso a la labor docente hasta la actualidad que lo ha llevado a construir su propia historia, siendo para cada uno un proceso diferente y no siempre en las mejores condiciones por la limitada oferta para realizar sus estudios correspondientes.

Cada trayectoria académica representa en el docente un proceso de formación diferenciada donde se ha invertido tiempo, dinero y esfuerzo extra, predominando la falta de estudios de postgrado o estudios inconclusos, todos realizados en periodos cortos y en sistemas semiescolarizados

Mtro 1

Ingresé al magisterio en 1967 con primaria terminada

La secundaria la realicé en Chilpancingo en cursos de verano (1970-1973)

La Normal básica la realicé también en Chilpancingo, inicié en 1973

Estudié la Normal Superior hasta 2º año en la especialidad de Español

³⁴ Véase: Jordá Hernández, Jani. **Procesos de Formación docente y propuesta pedagógica en las LEP y LEPMI'90**. México. UPN, 2000

El maestro inició como promotor cultural y lleva actualmente 34 años de servicio en el magisterio, en estos años su trayectoria académica la ha realizado a la par del ejercicio profesional, teniendo que invertir dinero en pasajes comida y hospedaje en la capital del estado, sus conocimientos adquiridos en la formación no le permitieron pasar por una educación media superior, pues en esos años no era un requisito indispensable para cursar la normal básica y quedando en el camino los estudios de la normal superior.

Si, aproximadamente dejó de estudiar en 1975, actualmente lleva 26 años en la que no ha recibido algún otro tipo de formación con las reformas hechas a la educación normal.

Mtra 5

Ingresé En 1975 con primaria terminada

Estuve de comisión en San Cristóbal de las Casas

Estudí la secundaria abierta en seis años, pues no había exigencias para terminarla, era en los tiempos libres y nada mas había que presentar examen

El bachillerato lo realicé en tres años en cursos de abril y de verano

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) la estudié del 90 al 94 en el sistema semiescolarizado, soy pasante, espero ya hacer mi propuesta académica

La maestra lleva 26 años de servicio, sin embargo, su primera labor la realizó como auxiliar de medicina en el estado de Chiapas, cuando se incorporó a el servicio educativo realizó la secundaria y el bachillerato a través de exámenes y quiero pensar que esa oferta era para la acreditación, sin reforzar conocimientos. Con la oferta de estudios de Licenciatura por parte de la UPN realizó sus estudios, pero se nota el problema de la titulación a 7 años de haber egresado.

Mtro 7

Ingresé al magisterio en 1977, con secundaria terminada

Estudié la Normal Básica en Tlapa de 1978 a 1981

También estudié la Normal Superior (Español) en Tecamatlan, Puebla pero no la terminé.

Con el paso de los años el perfil mínimo que se pedía para ingresar al magisterio indígena era de secundaria, algunas ofertas para realizar estudios de normal básica se dieron en la región de la montaña. Con 24 años en servicio sólo cuenta con estudios de normal básica y algunas nociones de la asignatura de español, el maestro al igual que el resto de docentes de la zona escolar 024 han buscado opciones de estudio inclusive fuera del estado, pues como ya se mencionó son diversos obstáculos a enfrentar para seguir estudiando y sobre todo asumir un compromiso personal.

Mtra 10

Ingresé en 1976 con primaria terminada

Tomé un curso en 1975 previo al ingreso al magisterio y me lo contaron como el primer de secundaria, los otros dos años los estudié en el centro de Mejoramiento Profesional en Tlapa durante las vacaciones de Semana Santa y de diciembre y en 1976 terminé

la Normal Básica la realicé en cuatro años, durante cursos de verano, terminé en 1985.

Descansé de 1985 a 1994

De 1995 a 1999 estudié la Normal Licenciatura, ya estoy titulada, fueron como cursos de capacitación durante todas las vacaciones

Actualmente estudio la Maestría en Ciencias de la Educación, es para los profesores en general y curso en estos momentos el 2º semestre.

Con 26 años de servicio la maestra lleva una trayectoria académica a la par de su ejercicio profesional pasando por los estudios de secundaria y de normal básica, prolongando un período de casi diez años sin estudiar, pero ha aprovechado en los últimos años el espacio para estudiar y actualizarse con los nuevos planes de estudio de la educación normal obteniendo el título de licenciada en Educación primaria, de hecho es la única con estos estudios, hay otra maestra pero aún no concluye. Eligió estudiar la normal, *para ella es la mejor opción, porque hay prácticas, no elegí la UPN porque dan mucha teoría pero nada de prácticas, dejan muchos reportes de lectura y de antologías.*

Actualmente estudia la Maestría, como deseo de superación personal, *pues muchas veces se piensa o pensamos los maestros ¿para que invertir? No te van a dar un mejor puesto, ni te van a pagar más por eso, sin embargo es un compromiso propio.*

a). La posibilidad de movilidad social a partir de la trayectoria académica:

Como se mencionó el obtener un mayor grado académico es visto como medio para la movilidad social, es decir dejar de ser maestros de primaria indígena para tener un prestigio mayor en una escuela secundaria donde se es un maestro especializado en alguna asignatura y se deja a un lado la enseñanza indígena.

"Ingresé en 1971 con estudios de primaria, La secundaria la realicé en Tehuacan, Puebla (1972) el siguiente año en Tlaxcala, pero no me lo reconocieron y tuve que estudiar en una escuela particular los tres años de secundaria en Tlapa, durante las vacaciones de Julio y Agosto. La Normal Básica la inicié en 1976, la realicé en cuatro años en Iguala durante las vacaciones. Realicé estudios en la Normal Superior (1980-1984) en Chilpancingo en la especialidad de Psicología Educativa.

Con la Normal Superior la intención era trabajar en una secundaria, me iban a dar una orden, pero ya no había lugar"

“En 1977 ingresé al magisterio con estudios de secundaria, estudié la Normal Básica del 80 al 84, en cursos sabatinos y de verano, inicié en Olinala y concluí en Tlapa, pero el Título lo obtuve en Chilapa. Luego estudié la Normal Superior en Ciudad Madero, Tamaulipas, quería trabajar en otro nivel; en secundaria y poder mejorar los recursos económicos pero me di cuenta que se ganaba más en la primaria...en la secundaria se gana por horas... trabaje un tiempo en ese nivel pero era poco lo que ganaba”.

Si bien es cierto, durante algún tiempo el salario de los maestros de secundaria permitía un mejor nivel de vida, también este dependía de las horas clase que se tuvieran, así como a nivel escuela el aumentar la matrícula escolar para asignar un mayor número de grupos escolares.

Los docentes con estudios de normal superior buscaban trabajar por horas y organizar mejor su tiempo, así mismo ya se trabajaba con niños más grandes y se evitaba los trámites realizados en la educación primaria como el llenado de boletas etc.

“En la década de los setenta y todavía a principios de la siguiente, el salario de maestro de secundaria, llegó a ser casi el doble que el de su homólogo de primaria, no obstante, las autoridades educativas implementaron una política tendiente a *reducir la brecha salarial* entre niveles laborales. Esto afectó de manera especial a los docentes de secundaria, que vieron congelar su sueldo, mientras el de los maestros de primaria se aumentaba cíclicamente hasta alcanzarlos.. En realidad y en virtud de la crisis económica de los ochenta, más que mejorar salarialmente al sector magisterial, tal política permitió ubicar a los maestros de preescolar, primaria y secundaria en la misma situación de sueldos bajos, de tal suerte que ahora el pago a todo el magisterio de educación básica es igualmente pobre”³⁵

³⁵ Sandoval Flores, Etlvina. La Trama de la Escuela Secundaria: Institución, Relaciones y Saberes, México. UPN, Plaza y Valdés. 2000. P.148

El ser maestro de primaria garantiza un sueldo seguro cada quincena y sí, se cuenta con una plaza base significa la complementación de prestaciones y algunos beneficios más.

3. Compromiso con la educación; formación en el ejercicio de la profesión: ser maestro y estudiante

Como se puede apreciar, a partir de las trayectorias académicas de los docentes en servicio, ellos se han formado paralelamente con el ejercicio de la labor docente, teniendo que trabajar los cinco días hábiles de clase y utilizar los fines de semana así como el periodo vacacional para trasladarse a la sede donde tienen que cursar sus estudios, lo que implica reducidas horas en la realización de las tareas de los cursos, el tiempo dedicado a los cursos de actualización para maestros en servicio y el tiempo que tienen para dedicar a la planeación de las actividades para el manejo de los contenidos de los planes y programas de estudio.

Ser estudiante en el ejercicio de la profesión, no siempre garantiza una educación de calidad ofrecida, pues los cursos se limitan a la aplicación de exámenes, lo que se traduce a una certificación

"El primer año en la docencia repetí el sexto año de primaria como curso complementario, estudié la secundaria por correspondencia (71-74) y cursos en vacaciones en Chilpancingo, sábados y domingos estudiábamos en los Centros de Capacitación del Magisterio, los exámenes se presentaban en los centros distribuidos en Tlapa, Zapotitlán Tablas y Tlacoapa.

En el 76 terminé la Normal Básica realizada durante las vacaciones de verano en Chilpancingo. Estudié la Normal Superior con la especialidad en lengua y literatura, la terminé en el 83, nos dejaban puros cuestionarios, las clases eran en julio y agosto" (entr. Mtro 12)

El maestro al obtener el título de la Normal Superior ingresó a dar clases durante un año a nivel secundaria, trabajó en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), además tenía una sobre carga de trabajo pues cuando se estableció la Escuela Secundaria en la Cabecera Municipal de Xalpatlahuac, impartía clases de seis a ocho de la mañana sin percibir ningún sueldo, de las ocho en adelante daba clases en la primaria de la misma comunidad.

La sede para la formación de los maestros varía, según la opción que elijan, antes la Normal Básica o la Normal Superior, y en la actualidad la Normal Licenciatura, las licenciaturas semiescolarizadas como la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPPMI'90) y la Licenciatura en Educación Indígena ofrecida en la Unidad Ajusco de la UPN, lo que implica realizar un viaje desde el lugar del centro de trabajo al lugar donde se encuentre la oferta, teniendo que invertir un porcentaje de su salario, en alimentación, hospedaje y material ocupado en su formación tal es el caso de libros, antologías etc.

Esto ha sido una constante en la región de la montaña, al carecer de instituciones que atiendan la demanda del magisterio para la formación de personal que responda al contexto de los profesores de la región (Tiapanecos, Mixtecos y Nahuas)

4. La demanda del magisterio en la montaña: escuelas formadoras de docentes indígenas

Si bien es cierto los docentes de educación indígena han tenido algunas ofertas de formación a nivel nacional desde 1964 con los primeros Promotores Culturales Bilingües en los Centros de Actualización del Magisterio, el Instituto Federal de Capacitación Magisterial y pasando por la puesta en marcha de algunas licenciaturas como la de Etnolingüística ofrecida por el Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CISINAH) pero, "sólo

se trabajó con dos generaciones de estudiantes, la primera en 1979 y 1982 en Patzcuaro, Michoacán, y la segunda en San Pablo Apetatitlán, Tlaxcala, entre 1984 y 1988.”... “En 1980, fue abierta también la Licenciatura en Ciencias Sociales por la misma institución (el CISNAH cambio de nombre para formar el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social CIESAS)...Salieron de este programa dos generaciones”³⁶

Actualmente las ofertas de formación para el medio indígena empezaron con la creación en 1982 de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) por un acuerdo entre la Dirección General de Educación Indígena DGEI y la Universidad Pedagógica Nacional UPN a fin de atender la problemática del magisterio indígena y posteriormente la creación de las Licenciaturas semiescolarizadas para el medio indígena LEP y LEPMI, otra de las pocas opciones que se han tenido son las escuelas normales rurales, las cuales han ido desapareciendo poco a poco, sin embargo hasta la fecha no existe la cobertura necesaria para cubrir las necesidades de formación inicial con la excepción de algunas escuelas formadoras de Docentes Indígenas, como la Normal experimental de educación Indígena que funciona en el Fuerte, Sinaloa “donde los estudiantes que ahí se preparan no hablan la lengua indígena, por lo que solo utilizan la membresía pero no cumple con los objetivos para los cuales fue creado”³⁷ la Normal de la Huasteca Potosina y la Escuela Normal Indígena Pluriétnica de Cherán, Michoacán la cual no está reconocida oficialmente “*se tiene un modelo ya puesto en practica para el pueblo Purepecha, privilegiando la práctica y considerando a la lengua indígena como una línea de continuidad y de soporte para una educación desde los intereses de la comunidad*”³⁸

En el caso del Estado de Guerrero, a pesar de que se concentra el mayor porcentaje de la población indígena en la región de la Montaña, a un se carece de

³⁶ Rebolledo Recéndiz, Nicanor. *La formación de profesores bilingües. Una visión etnográfica.* En *Pedagogía*, revista especializada en educación, tercera época. Vol.09. octubre-diciembre 1994. P. 52

³⁷ *Seminario Intercultural de Educación Indígena*, op. Cit..

³⁸ *Seminario Inter...* Ibid..

una institución que atienda los saberes lingüísticos y culturales de la comunidad, para atender y ofrecer una educación pertinente a las niñas y los niños indígenas, pocos han sido los maestros de la región, que han tenido la oportunidad de estudiar en alguna normal de manera escolarizada previo al ingreso al magisterio, como la Normal Rural de Ayotzinapa (internado para varones) que se localiza por la carretera que va de chilapachilpancingo.

Un Ideal de los Docentes Indígenas en la zona escolar de estudio es la creación de una escuela formadora para el medio indígena y responder a los distintos contextos de las comunidades pertenecientes a dicha zona escolar.

“Debe haber un centro educativo para preparar al futuro maestro, una institución... el maestro en servicio tiene muchos problemas, por ejemplo, como enseñar en un grupo multigrado, uno se las tiene que ingeniar, en las comunidades los niños no entienden el español, lo leen pero no lo comprenden” (entr. Mtro 2)

Resulta difícil ser maestro de un grupo multigrado, pues regularmente se atienden de dos a tres grupos a la vez, al profesor en el medio indígena no se le prepara para atender adecuadamente a estos grupos heterogéneos de estudiantes, teniendo que buscar la mejor manera para enseñar la lengua indígena y el español, para lo cual no siempre está preparado, pues no se han formado maestros para enfrentar la problemática del medio: tanto en las condiciones materiales de las escuelas, como en la atención de las niñas y de los niños quienes generalmente tienen una mala alimentación, la inasistencia de alumnos por la responsabilidad a tan temprana edad para ayudar en las labores del campo o del hogar.

a). Abriendo caminos

La ciudad de Tlapa poco a poco ha ido creciendo como área urbana y así mismo ha introducido la "Modernidad" en la forma de vida de sus habitantes, tanto en la introducción de cada vez más medios de transporte dentro de la misma ciudad como combis, microbuses y taxis, así como de los medios de comunicación donde el **SKY** de televisión pagada ha llegado a las principales cabeceras municipales de la región, introduciendo una cultura diferente a la indígena, donde los mismos niños de las localidades que tienen acceso a este sistema ven en los programas un modelo a seguir, esto se da principalmente en Tlapa donde habitan en su mayoría gente monolingüe que han ido perdiendo el valor cultural de los pueblos indígenas (o lo niega), y se puede constatar en la educación que se ofrece en las instituciones educativas de la ciudad, por ejemplo: de la zona escolar de estudio se localiza la Escuela Primaria Bilingüe TENOCH en la ciudad ubicada en la colonia Contlalco a orillas de la misma, los niños que asisten hablan nahuatl, español y mixteco, la escuela tiene cinco años funcionando según palabras del director, el Municipio (Tlapa) no quiere reconocer el carácter bilingüe de la institución y así es, ya que se puede constatar en la falta de atención en cuanto a las condiciones en que se encuentran las instalaciones, pues se cuenta con seis aulas improvisadas, una por cada grado escolar, las cuales están hechas con madera, carrizo, cajas de cartón, fierro, laminas de cartón, pedazos de concreto y alambre para amarrar o sostener estos materiales, el mobiliario como lo son las sillas y mesas se las regalaron, era lo que ya no se ocupaba en las demás escuelas de la zona.

En lo personal cuando visité por primera vez esta escuela (11/mayo/00) pensé en una escuela con mejores condiciones materiales por el hecho de estar localizada en la ciudad, lo cual no fue así.

Al observar una clase de sexto año se pudo constatar que el profesor interactuaba con sus alumnos, los niños son participativos, el mismo maestro comento "Se

cuida el enfoque para que el niño aprenda, sin embargo, el magisterio cuenta con métodos rezagados” pero a pesar de todo en la escuela “tenoch” se puede notar que se abren caminos al atender a niños indígenas que viven en la ciudad y puedan continuar sus estudios donde nuevamente habrá que seguir abriendo los espacios necesarios.

“ El sueño que tenía nuestra raza indígena se está cumpliendo, no en su totalidad, pero ya no se ve la ignorancia, los muchachos están más desenvueltos para enseñar a los niños a leer y a escribir, por ejemplo: aquí en tlapa esta la Normal, pero se recibe a la gente blanca, de más categoría, al indígena se le discrimina, por eso los maestros democráticos apoyamos a los muchachos y a los padres de familia... para este ciclo escolar esperamos que haya un grupo bilingüe en la normal” (Entrv. Mtro 1)

La Escuela Normal Regional de la Montaña a la que hace referencia el maestro fue fundada en 1994 a fin de ofrecer la formación inicial de docentes y al igual que el resto de las Normales comenzó a funcionar con el Plan de estudios 84-L que elevó a nivel licenciatura los estudios de la normal, antes de ofrecer esta opción educativa, los jóvenes que tenían la oportunidad de continuar con sus estudios viajaban generalmente a la ciudad de Chilpancingo o a Puebla para realizar sus estudios a nivel superior (de reciente creación esta junto con la normal el Tecnológico Superior de la Montaña) la situación no ha cambiado mucho, en la normal se ha recibido a un número considerable de estudiantes de otras regiones del estado, otro porcentaje está compuesto por los que radican en tlapa y en menor porcentaje de las comunidades indígenas.

La puesta en marcha del Programa para la Transformación de las Escuelas Normales Plan 97 trajo reformas a la normal regional, pero al igual se han tenido retrocesos como por ejemplo la reducción de la matrícula escolar y la deserción.

“En la Normal la Convocatoria es libre, pero el problema de la deserción es grande, si ingresan 100, sólo terminan 35” (Entrv. Mtro de la Normal)

Invertir cuatro años de escolaridad y salir al mercado laboral sin plaza no resulta la mejor alternativa, pues los egresados prefieren trabajar en la ciudad o en los lugares más cercanos a la misma, prueba de ello es que a pesar de estar ubicada en un lugar estratégico para atender la educación de las niñas y los niños de los distintos grupos indígenas, la asignatura regional contemplada en el Currículo *“para hacer mas flexible el plan de estudios” sólo se da en 4º- y 6º- semestre lo que impide profundizar en la gran diversidad cultural del estado, por otra parte “las prácticas contempladas en el último año de la licenciatura se realizan en las escuelas primarias de la ciudad de tlapa” (Entrv. Mtro de la normal).*

Los alumnos de la normal se están formando en un contexto más urbano a pesar de estar localizada en una zona indígena, pero la mayoría al salir busca una plaza en educación indígena, entonces ¿qué tipo de educación van a brindar a las niñas y los niños de la región? ¿realmente, están bien preparados los jóvenes que ingresan al magisterio?, aunado con los egresados del curso de Inducción a la docencia, los jóvenes que cubren interinatos, o los que heredan las plazas de algún familiar o de los padres (en algunas ocasiones de manera clandestina se venden las plazas por parte de los maestros que ya no quieren seguir laborando en el magisterio, sin tener conocimiento de esto la parte administrativa) pareciera que no importa la formación, sino tener algún ingreso económico.

“No hay una escuela propiamente para formar docentes indígenas, por eso lo que interesa es el cobro, al gobierno no le interesa la educación, por eso no se ha instalado un centro de capacitación indígena, sólo se habla en el aire, en el hecho no es así, el sueldo no alcanza y muchos maestros improvisamos” (Entrev. Mtro 3)

La normal abrió un espacio para los docentes en servicio en su modalidad semiescolarizada, pero, actualmente se cerró esa opción.

D. La Actualización de los docentes en servicio

Como parte de la política educativa nacional enfocada a la actualización de los docentes en servicio; la puesta en marcha del Programa para la Actualización Permanente de los maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) sigue un enfoque nacional que llega a contextos diferentes a lo largo y ancho del territorio nacional: escuelas rurales, urbanas, distintas condiciones de trabajo y diferente tipo de organización de las escuelas que se atiende, en este apartado se presentarán algunos acontecimientos concretos de lo que sucede en los cursos de actualización en la zona escolar 024.

La región de la Montaña, no ha sido la excepción en la implementación de los cursos emanados de la política educativa, los cursos del PRONAP, se inician al principio de cada ciclo escolar, para el ciclo escolar 2000-2001 los Talleres Generales de Actualización se desarrollaron durante los días 17, 18 y 19 de Agosto complementando las sesiones restantes en el transcurso del mismo, Así mismo se reciben los cursos del PARE y en general se imparten los fines de semana implicando el traslado de los centros de trabajo a la sede donde será impartido el curso.

De tal manera, como se mencionó anteriormente; una semana antes de que inicien las clases; en el mes de agosto se imparte el curso a los docentes de cada zona escolar, previo a la impartición de éstos cursos se realiza la entrega de material que será utilizado en las distintas sesiones.

En una visita realizada a las oficinas de la Zona Escolar 024, se pudo constatar que se entregaron paquetes de material tanto para el PAREB y el PRONAP, así como material de apoyo de la DGEI, pero no todas las escuelas alcanzaron material.

Los cursos se programaron para iniciar con las primeras sesiones para el fin de semana, el 6 de octubre del 2000 PRONAP, y el día 7 el PARE.

Me encontraba esperando un oficio en el área de supervisión de las primarias bilingües indígenas de la región y alcancé a escuchar algunos de los comentarios al parecer eran profesores Mixtecos que hacían ciertos comentarios con relación a los cursos impartidos de actualización, se notaba la inconformidad en la secuencia de las sesiones (viernes y sábado), sobre todo por que algunos profesores utilizan el fin de semana para descansar o para realizar otra actividad y mencionaban al respecto:

“Los maestros tlapanecos no van al curso del PRONAP el viernes y ese día lo utilizan para el PARE y así no asistir el sábado, el PRONAP se recupera en dos sesiones de dos horas cada una, generalmente el lunes y martes por la tarde”

A pesar de que en algunos centros de trabajo se realizó la entrega de material (un representante de la escuela tiene que ir a traer el material a la supervisión escolar que le corresponde) no siempre llega el material completo que será utilizado en los cursos de actualización (libros, material didáctico, gises, marcadores y hojas) alcancé a escuchar rumores entre dos maestros y decían *“que el PARE ya no parió, ya no hay materiales, no a todos les tocó”*

1. El curso nacional: Programa Nacional de Actualización Permanente de los maestros en ejercicio de educación básica

El curso del PRONAP se imparte en la Escuela primaria “tenoch” de la ciudad de Tlapa, como ya se mencionó las condiciones materiales de la institución son deficientes, las niñas y los niños estudian bajo condiciones precarias, así mismo se toman los cursos en la zona de estudio

Uno de los propósitos principales en los cursos de actualización, es precisamente el manejo de nuevos contenidos en los libros de texto gratuito utilizados en los distintos grados escolares, pero en el medio indígena la problemática resulta

cuando los profesores que atienden grupos multigrado, solo tienen la oportunidad de asistir a una sesión para determinado grado escolar, pues el mismo día se imparten para los seis grados escolares.

En los lineamientos nacionales se propone "un modelo flexible" a seguir, pero en lo concreto no siempre se tiene el impacto esperado, comenzando por el personal que imparte los cursos, se llega en primera instancia de lo nacional a los estados y de allí se va haciendo una especie de cadena hasta llegar a los docentes frente a grupo.

Los cursos en cada zona escolar son impartidos a los docentes y tienen como asesores por lo general al supervisor de zona, el Auxiliar Técnico Administrativo (ATA), Asesor técnico Pedagógico (ATP) y algunos directores de escuela sin grupo, los cuales toman el taller previo y poder impartirlo a los docentes.

"El Supervisor de *cajón* tiene que tomar el curso los asesores pedagógicos y administrativos se les da un estímulo de 250 pesos aproximadamente. Hay un examen para los directores sin grupo y demás personal administrativo para seleccionar a los asesores que impartirán el curso a los profesores y aunque se repruebe son contratados por falta de personal, los maestros que aún teniendo UPN tiene miedo de participar" (Entrv. Mtro 12)

Durante cada sesión se ve un tema específico, el grupo observado en la impartición del curso del día (6/11/00) fue de los maestros que atienden el primer grado, y primera impresión fue que al parecer reproducen el propio salón de clases: maestros que llegan tarde, se levantan de sus asientos, salen y entran, participan muy pocos y casi nadie toma apuntes.

Cuando llegué al salón, el asesor ya había iniciado, saludé y procedí a sentarme, los mesa banco eran incómodos por ser muy pequeños, además de tener poco espacio entre cada una.

El asesor sugería que se eligiera a un relator para la sesión, nadie se propone, por el contrario, como se dice uno y otro "se echa la bolita" proponiendo a determinado maestro, el cual se niega y continua la sesión.

As: ¿Qué es el muestreo?

(nadie contesta por lo que él mismo responde)

Que el niño observe un dibujo (se dirige a un dibujo de un payaso pegado en el salón y lo pone como ejemplo)

¿En qué consiste la comprensión de la lectura?

El maestro tiene que buscar los conocimientos para las palabras, el reto del maestro es que el niño aprenda (se dirige al pizarrón y dice nos vamos a ir guiando)

Hay problemas... en la práctica, cada centro de trabajo tiene sus propios programas, a veces se toman en cuenta las sugerencias; pero, no siempre dan resultado. (al ver que nadie participa dice: a ver maestra x ¿qué opinas?, (no le contesta y continúa)

Utilicemos el método de la marcha analítica, todos los libros tienen una lámina animadora, hay pasos para hacer....hay que trazar dibujos o actividades antes de llegar a la lectura... tenemos como apoyo el avance programático o el libro del profe.

Ya no debe alfabetizarse (procede a escribir en el pizarrón) ya no vamos a utilizar: ma-má

Mtra 1: El problema es en los primeros meses, usted dice que ya no se alfabetice, pero al ingresar hay problemas, el niño no tiene noción ni para hacer bolitas y por lo general se dan dos semanas de maduración. (mientras se discute, el asesor, busca un gis de color y escribe)

As: Paco el Chato

Encerrar las vocales ya lo traen de preescolar (varios maestros contestan: no todos)

Podemos utilizar el método ecléctico, desconocemos los pasos, la guía didáctica, mis primeras letras utilizan el método silábico, es bueno pero el niño tiene que interpretar. Antes repetíamos como el rosario, ahora ya tenemos material, pero es necesario que se trabaje por centro de trabajo (se continúa con la sesión y algunos maestros dicen chucho el payaso, ese oso, pero el ruido de los salones continuos se alcanza a escuchar)

Mtra 1: El niño no lee, hay que leerles, les preguntas pero contestan en Nahuatl, algunos no saben hacer bolitas ni rueditas.

La escasa participación por parte de los docentes tiene limitaciones para enriquecer los contenidos, teniendo que asumir el papel de receptores, son contados los maestros que participan y aportan elementos de discusión.

Atender el primer grado de la escuela primaria resulta una labor difícil y más en el medio indígena, pues como lo menciona la maestra, los niños pequeños vienen de sus hogares ya con un proceso de socialización aprendido en su entorno familiar, donde la comunicación entre ellos se da principalmente en la lengua materna, por otra parte en el preescolar, poco se atiende la alfabetización, es más la enseñanza de las vocales, los juegos y las artes manuales, por lo que existe poca atención a los conocimientos necesarios que los alumnos deben tener para ingresar a la primaria.

“En el nivel preescolar los niños adquieren la noción aparentemente sencilla, pero fundamental, de que la escritura representa al lenguaje oral y comunica ideas sobre objetos, acciones y situaciones. Alcanzar esta noción contribuye a evitar el problema, frecuente en la primaria, que se presenta cuando los niños aprenden a decodificar las letras y asociarlas con sonidos, pero no logran captar el significado de las palabras y de las oraciones”³⁹

Aunque el maestro enfrenta los problemas de deficiencia que muestran algunos alumnos, busca la manera de corregir a los niños, pues éstos últimos son finalmente los perjudicados al continuar con los siguientes niveles de educación.

En la continuación del curso se puede notar la discusión de si deben o no corregir al niño cuando comete algunos errores o por la falta de algunas nociones básicas utilizadas en los primeros días de clase el primer grado escolar.

Mtra 1: Las criaturas no saben leer y no entienden, hay problemas en la ortografía y no se les puede rechazar, porque sus compañeros se burlan, lo que hacemos a la hora de calificar es ponerles una palomita.

As: (escribe en el pizarrón) 5 6 7 8 9 10

³⁹ Perfil de la educación, op. Cit P. 30

¿el niño cuál conserva?

Mtros: El 10 y la palomita la arranca

As: Un ejemplo es cuando se escribe cáscara, cascará o cazcara

¿cuál es el error? Para el niño el sonido es igual

Mtro2: No importa que en primero escriba como sea, hasta segundo o tercer año que se corrija.

Mtro3: Ser docente es complicado, enfrentamos éste y otros problemas, pero cuando hay un error hay que corregir en el sentido de animar y no de matar la moral del niño.

Al dejar la responsabilidad de la corrección ortográfica al maestro del siguiente grado escolar, se va convirtiendo en un círculo vicioso donde el alumno llega hasta sexto año con los mismos problemas de ortografía de cuando empezó su primaria.

La afirmación de que el contenido de los materiales debe adecuarse al contexto, es algo que los maestros ven como necesario, por ejemplo: cuando un libro de texto habla de rana y los niños lo conocen como sapo debido al medio, los maestros toman en cuenta las dos visiones para introducir al currículo los saberes de las niñas y los niños indígenas.

En esta ocasión donde se observó el transcurso de la sesión influyeron otros factores personales fuera del ámbito de la discusión académico, como se puede ver en el siguiente ejemplo:

Se discutía sobre la importancia que tienen los distintos actores educativos en el centro de trabajo para enfrentar los problemas cotidianos del trabajo docente.

As: El director es importante en este proceso

Mtro 1: pero, qué va hacer si está durmiendo en la dirección

As: pero, no le dan trabajo

Mtro: El director tiene la responsabilidad de ir a ver los salones, aunque no se le da trabajo

As: no, el director tiene que esperar a que propongan, pues uno atiende lo administrativo

Mtro 1: el director tiene que ver lo que hacen los docentes

Mtro 3: Los directores llegan a la escuela derecho a la dirección y se encierran, si hay un oficio, ahí están y si hay problemas están paseando o durmiendo

Mtro 2: El director debe tener responsabilidad, que no esté sentado, mejor yo me voy de director y estoy sentado

Mtra 4: yo también

As: propongan, no ataquen

Al respecto parece que existe poca comunicación entre los docentes y los directivos, cada uno asume un papel distinto de acuerdo a su función, hasta cierto punto a veces se atiende más el llenado de documentos, la aprobación y reprobación de los alumnos es decir se realiza más labor administrativa que una verdadera educación.

a).-¿Qué significa el PRONAP para los docentes?

La importancia sobre la actualización en el ejercicio del trabajo docente es una responsabilidad que corre a cargo de las autoridades educativas, pero sobre todo de los docentes para así tener manejo adecuado de lo que se enseñara a los alumnos. Una autoridad educativa opina al respecto:

“Son necesarios, pero, no todos los profes asisten, claro es una responsabilidad, como educadores tienen que cumplir con ésta obligación, pero también es un derecho, hay quienes sí le toman importancia para la elaboración de proyectos escolares, pero, aún faltan recomendaciones e instrumental para planear y cómo conducir la clase. El PRONAP está implementando los cursos en cada centro de trabajo, dos horas por sesión, los profes no van a estar de acuerdo”

La implementación para la actualización de los docentes en el centro de trabajo implica un mayor y mejor número de recursos humanos para el traslado hasta las comunidades, otro es el horario de impartición de las sesiones pues tienen que ser después del horario de clases de la escuela y como lo menciona el maestro, no estarán de acuerdo los docentes, pues la mayor parte de los docentes no vive en

la comunidad donde labora (las escuelas de la zona escolar 024 son las más cercanas a la ciudad de Tlapa, por lo que los docentes viajan diario a excepción de los maestros de la primaria "Águiles Serdan" de la comunidad de Zacualpan y alguna otra que se encuentran más alejadas y sólo viajan los fines de semana.

La realización de los cursos del PRONAP en los días viernes tiene un mayor número de asistentes, pues al parecer es una obligación, se suspenden clases para asistir a la sesión en turno y además aporta elementos para el manejo de material, aún así existen vacíos que no ha logrado cubrir el curso.

" El curso es de utilidad cuando lo llevamos a la práctica, pero aún hay que profundizar en el proceso enseñanza aprendizaje" (Entrv. Mtra 5)

Uno de los objetivos a seguir en los cursos de actualización es que realmente sirvan para transformar la práctica del maestro en el aula y no sean utilizados como acreditación para fines de movilidad laboral como muchas veces suele suceder:

"El problema para la actualización es del maestro, pues el PRONAP enseña el manejo de libros, avances programáticos, los grupos para los cursos se dan por grados escolares y lo que interesa para asistir es la promoción de claves para carrera magisterial" (Entrv. Mtro 12)

2. Un caso particular, el Programa para Abatir el Rezago Educativo

Como medida Compensatoria el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) inició en el ciclo escolar 1991-1992 para apoyar la educación primaria regular, rural e indígena, sin embargo a partir del 2000 es financiado con recursos del Programa para Abatir el Rezago Educativo de Educación Básica (PAREB). En cuanto al apoyo para la Actualización de los docentes en servicio, su acción

principal se enfoca a los docentes que laboran en escuelas multigrado y de organización incompleta.

Por lo general el curso es impartido los sábados teniendo que invertir por lo menos ocho horas para desarrollar la sesión, este curso a diferencia del PRONAP en la zona escolar 024 donde se desarrolló la presente investigación tiene menor número de maestros asistentes y esto podría ser por la falta de interés y otra porque hay maestros que asisten a su clase en la subsección de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) pues se encuentran estudiando la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena en la modalidad semiescolarizada.

Al día siguiente del curso del PRONAP, se tuvo la oportunidad de observar lo acontecido en el curso del Programa para Abatir el Rezago Educativo la sede de éste curso fue la misma escuela "tenoch".

Los docentes ya no se integran por grados escolares, en cada salón se encuentra una lista pegada para indicar quienes deben estar en determinado salón, generalmente los grupos se conforman por 40 personas o como mínimo 20.

El inicio de la sesión está programado para las ocho de la mañana, al llegar a uno de los salones, donde decidí observar lo acontecido en el transcurso de sesión, sólo se encontraban 13 maestros, la clase todavía no daba inicio, se alcanzaba a escuchar que en los salones continuos ya habían iniciado.

Coord.: Perdón por la tardanza, pero, hay que justificar y no hay suficientes profes, vamos a ver si juntamos dos grupos (transcurren aproximadamente 10 minutos y posteriormente llegan 10 maestros para integrarse al grupo. En el pizarrón se encuentran algunas láminas que indican el tema general de la sesión: Estructura del curso-taller "Docencia Rural" Diagnóstico y Planeación, mismo que será cubierto durante seis sesiones)

Coord.: Vamos a pasar una hoja para llenar un formato de nombre, clave del centro de trabajo, filiación etc. (alguien comenta en voz baja y también acta de defunción, en lo que

se pasa la hoja, el coordinador sale y posteriormente regresa con material y lo reparte) ¿alguien quiere leer? (un maestro procede a leer la primera parte del libro que les repartieron y la primera actividad señalada es la presentación de cada uno de los asistentes para conocerse) las reuniones son importantes para las relaciones humanas y conocernos, pero vamos a cambiar de actividad, les voy a repartir una hoja y la dividen en dos para que pongan lo que les gusta y no les gusta hacer, van pasando al pizarrón a pegar sus respuestas.

(mientras se realiza la actividad hay comentarios en voz alta y se atienden diversos asuntos)

coord.: Vamos a nombrar al relator y al jefe de grupo (la elección para nombrar a los representantes se da por medio de una votación entre dos candidatos, terminado esto se continua con otra votación para proponer que el curso se realice los días viernes, termina y se procede a ver las respuestas pegadas en el pizarrón)

El elegir al relator y al jefe de grupo es una actividad extra que también quita un tiempo considerable, pues nadie quiere asumir esa responsabilidad, posiblemente se vea como una carga adicional.

Por otra parte la actividad propuesta a manera de introducción a la sesión no es aprobada en su totalidad por los docentes, ya que la mayoría de ellos ya se conoce de tiempo atrás. asimismo, algunos no son participes de las indicaciones hechas, pues algunos no realizaron la actividad, otros hacen bromas con relación a las respuestas de sus compañeros.

En el cuadro se puede notar lo que el docente percibe y a su vez muestra un reflejo de sus motivaciones que también lo distinguen como profesor. Al parecer la realización de la actividad sirvió como relajamiento previo a permanecer ocho horas de clase.

El cuadro quedo de la siguiente manera:

Lo que me gusta hacer

Lo que no me gusta hacer

Intercambiar experiencias	relajo
dibujar	jugar
caminar y estudiar	faltar
trabajar	desorden
lectura y protección de la naturaleza	trabajos ilícitos
música y baile	hipocresía
cantar	estudiar
conocer nuevas amistades	traición
bailar	cuentos
descansar	estudiar
ser amable y bailar	hacer relajo
tomar experiencia de los demás	criticar
nadar	hacer relajo
intercambiar experiencias	relajo
compartir experiencias	que se burlen de mí
trabajar sábado y domingo	que me critiquen
caminar	cantar
leer	pasear
compartir ideas	leer
compartir experiencias	caminar

En el transcurso de la sesión el contenido está centrado en un eje principal: el *proyecto escolar*⁴⁰ y a su vez hay un apartado sobre la marginación y otras condiciones a las que se enfrentan los maestros en el trabajo docente, permitiendo que los maestros realicen una discusión sobre éste tema, comentan sobre la

⁴⁰ El proyecto escolar: es una estrategia de planeación y organización de los maestros orientada a fortalecer la gestión pedagógica de la escuela, basada en el trabajo colegiado, el cual se organiza y materializa alrededor de una tarea común: la definición y realización de un conjunto de propósitos y acciones encaminadas a mejorar la labor educativa que se realiza en la escuela. Tomado de SEP-CONAFE-DGEI. Docencia Rural: Proyecto escolar para mejorar las competencias básicas. Manual del maestro. Primaria indígena

continuación de estudios de secundaria cuando los niños terminen su primaria, pues son pocos los que siguen superándose.

Mtro. 1: La mentalidad de los padres, es que se estudie la primaria y se vayan al norte

Mtro. 2: en Tlacuiloya hay secundaria, pero, los padres son más cerrados

Mtro. 3: Prefieren que los hijos se vayan al norte, pues hasta traen camionetas y el profe sigue siendo pobre, hasta nos dicen huarachudos.

Mtro. 4: También el gobierno no ha puesto las condiciones, los padres por falta de recursos no envían a sus hijos a la escuela.

Mtro. 3: a los profes lo que nos mueve es lo económico, no hay vocación, entramos al magisterio por necesidad (alguien comenta: de chiripada)

PROGRESA, PROCAMPO, sólo sirve para controlarnos, si el gobierno quiere que nos preparemos, hay que crear fuentes de trabajo.

Mtro 5: por eso estamos como estamos y no alcanza ni para la borrachera, (en tono de broma agrega) somos maestros y algo más: comerciantes, transportistas y hasta rateros (todos rien)

Uno de los problemas comunes a los que se enfrentan los profesores en la escuela donde dan clases, es la presión de los padres de familia, quienes en ocasiones critican la forma de calificar a sus hijos, algunos maestros comentaban que resulta imposible revisar cada ejercicio que resuelven los niños, debido a los grupos tan numerosos. Así el maestro pone las respuestas en el pizarrón y los niños intercambian ya sea el libro o el cuaderno para calificarse entre ellos, ocasionando que los niños se equivoquen al calificar y al ser revisado por los padres de familia se molestan y le reclaman al maestro.

La hora más esperada para los maestros es la hora del almuerzo (aproximadamente 40 minutos), posteriormente regresan al aula, pero resulta incómodo por las malas condiciones del espacio escolar y el calor traspasa las laminas de cartón.

Algunos maestros permanecen de pie, salen y entran constantemente, compran algo para la aguantar “la jornada de actualización” y así, transcurren las ocho horas programadas.

Unas maestras llevan a sus hijos de entre 4 a 8 años, los niños y las niñas permanecen fuera del salón y juegan entre ellos, pareciera que también son parte de estos cursos de actualización.

a).-¿Qué significa el PARE para los docentes?

A diferencia de los cursos del Programa de Nacional de Actualización Permanente (PRONAP), las sesiones del Programa para Abatir el Rezago Educativo son vistas no como una actualización, pues poco se retoma el contenido de los libros de texto, así, como los planes y programas de estudio, sino más bien como su nombre lo dice es un programa *compensatorio* que les reditúa cierta cantidad de dinero y así es visto:

“Asistimos al curso del PARE porque nos da incentivos económicos”

“El PARE retoma más los contenidos de los grupos multigrados, tiende a la sensibilización y a la reflexión, pero es más lo económico”

En cuanto a la organización de las sesiones y al horario, los maestros notan deficiencias que se traducen a un fracaso pues el contenido poco aporta para su práctica, claro que esto también depende del compromiso del propio maestro para transformar su práctica.

“Lo que se enseña, a veces sirve, pero se me hace antipedagógico, tenemos ocho horas sentados, la mayoría de las veces son cursos acelerados, claro también depende del asesor que te toque” (Entrv. Mtra 10)

La cantidad de horas, no necesariamente implica calidad, pues estar ocho horas continuas en salones tan reducidos, con mesabancos tan pequeños e incómodos, así mismo con salones improvisados, a pesar de las condiciones físicas ya mencionadas, tiene que existir un factor para el aprovechamiento del curso y me refiero a la motivación del maestro que depende en gran medida del coordinador del taller, pues al aplicar alguna dinámica y una didáctica apropiada a la sesión interactúa de manera apropiada para aprovechar las horas y el contenido que se encuentra programado. Uno de los problemas es la forma de enseñanza del coordinador, pues en ocasiones los coordinadores del taller no están capacitados adecuadamente y esto también depende del compromiso asumido al ser responsables para llevar el curso a los docentes, así mismo para transmitir ese mismo compromiso para asumirlo en el aula y tener un impacto satisfactorio con las niñas y los niños indígenas.

“Los cursos son pesados, cuando se juntan el PRONAP y el PARE, pues son dos días seguidos y parecen improvisados, se tienen que preparar con tiempo, sería conveniente que fueran en julio y agosto (Entrv. Mtro 4)

La realización de los cursos del PARE desde su inicio, no fueron aceptados en su totalidad por los docentes.

“Cuando se iniciaron estos cursos se rechazaron, hay recursos humanos, pero, no hay voluntad, los cursos en sábado no dan resultado, hay maestros que asisten a sus clases en la UPN y los viernes no se pueden realizar, porque el pueblo no quiere, ya que se pierden clases. La formación es un interés personal, los profes se enojan pero ¿qué proponen? (Entrv Mtro 12)

Así, como el asesor tiene que asumir una responsabilidad al impartir los cursos para que sean pertinentes, los maestros también se adjudican un compromiso, más allá de las limitaciones del contexto y de las carencias que tienen para exigir a las autoridades educativas mayor dotación de material y cursos apropiados que retomen los saberes de directivos, docentes y sobre todo de las niñas y de los

niños indígenas, pues finalmente en estos últimos es donde se expresa el éxito o fracaso de la actualización.

Como lo menciona, Pablo Latapí : *" Independientemente de la barrera insalvable que tiene las acciones del Estado para transformar a las personas, parece que los cambios estructurales tienen que ir acompañados de esfuerzos de abajo hacia arriba, de acciones personalizadas de inducción y motivación que consideren el caso particular, pues en educación los casos individuales -cada alumno, cada maestro- son los que deciden el éxito del sistema. Esta óptica que valora lo pequeño y lo integra en las grandes políticas es la que debería prevalecer en el escenario de la pobreza generalizada que es ya el nuestro"*⁴¹

Ver la realidad en que se desarrollan los programas compensatorios, permitirá reorientar los cursos de actualización al ver su impacto final pues en lo normativo pareciera que es adecuado pero al pasar de lo nacional, estatal, subsecretarías, jefaturas, supervisiones, directivos y docentes las condiciones van cambiando:

"son discursos teóricos que se van a echar, pero la realidad es otra, los maestros tenemos capacidad pero falta saber manejar adecuadamente los materiales que proporcionan, pues es difícil adquirir material extra, el salario no alcanza, necesitamos salones adecuados, hay maestros que enseñan debajo de un árbol, la situación geográfica impide hacer muchas cosas, también la situación económica de nuestros pueblos tiene muchas limitaciones. Para los cursos no siempre llega el material y nos quedamos con los brazos cruzados, necesitamos videos, cassette, tanto en los cursos, como en las escuelas para enseñar a los niños, pero sólo nos llenamos de ilusiones. Los cursos del PARE son antipedagógicos se deben reprogramar a cinco horas y con más dinámica, bueno algunos asesores si utilizan láminas pero otros no, cuando inició el PARE EN 1995 era más práctico y dinámico, nos decían como hacer las cosas, ahora nos hacen traer el tabique y vamos por el financiamiento" (Entrv. Mtro.8)

⁴¹ Latapí Sarre, Pablo. *Educación en un país pobre*, en *Proceso* 1174, 2 de mayo de 1999. P. 42

Capítulo III. La Diversidad: el sentir del personal docente

A. Ser Maestro: La primera experiencia del trabajo docente

La preparación previa al trabajo docente tiende a dar los elementos necesarios a los futuros maestros para enfrentarse a la realidad educativa en el salón de clases, pero, por lo general hay poca correspondencia entre la formación inicial con la realidad a la que se enfrentan los nuevos docentes, así, como la articulación con la formación continua en el ejercicio de la profesión, pues el primer día de clases donde se estrena como profesor ante un grupo de niños totalmente desconocidos y que pasan a formar parte de su responsabilidad académica no siempre resulta una satisfacción pues generalmente es una experiencia difícil pues en ocasiones se prepara al docente como mero ejecutor de planes y programas a través de teorías que poco tienen relación con lo que el futuro maestro enfrentará.

La transición entre lo que se enseña en las instituciones encargadas de la formación de docentes y la realidad en el aula se vuelve más complicado cuando no se ha tenido la preparación adecuada en una escuela formadora de docentes, en el medio indígena resulta un cambio total para los nuevos maestros egresados del curso de inducción a la docencia o sin ningún tipo de formación previa ya que los envían generalmente a laborar a comunidades aisladas y alejadas de su lugar de origen y en algunas ocasiones no siempre corresponde con la lengua indígena que hablan los docentes.

La situación de los problemas enfrentados al iniciarse como maestros tienen diferentes características en los docentes en servicio, "Para muchos de los que empiezan, el primer año de la profesión es difícil. La diferencia entre los ideales de su formación y lo que sucede en las escuelas es enorme. La enseñanza real es diferente de lo que habían esperado...Esta transición desde la escuela de

magisterio al primer puesto de enseñanza se vive a menudo como el <shock de la realidad>⁴²

El trabajo del docente va más allá de llegar a cumplir con un horario establecido en la escuela y cuando se inicia un nuevo profesor en la labor docente lo que espera en primer lugar es saber dónde se le asignará para dar clases, los profesores de educación indígena por lo general desean ser establecidos en una comunidad cercana al lugar donde viven, pero la primera "desilusión" es que les asignan una escuela localizada en las comunidades más alejadas, posteriormente tiene que hacer el trámite correspondiente para su contratación, a continuación al llegar a la comunidad asignada tiene que llegar a presentarse con su grupo, así como con las maestras y los maestros que laboran en la misma escuela y con los padres de familia, implicando que el docente tenga una motivación por su trabajo para hacer frente los retos de la labor educativa.

Los problemas a los que se enfrentan en el ejercicio de la práctica docente no son exclusivos de los docentes de nuevo ingreso si no que siguen latentes para los que cuentan con una experiencia considerable por los años que llevan en servicio, a éste respecto Veenman Simon muestra a partir de varios estudios realizados, los problemas más citados por los maestros en el ejercicio de la profesión:

- Demasiadas obligaciones administrativas;
- Demasiados alumnos;
- Una posición social insatisfactoria;
- Problemas de disciplina;
- Tareas de enseñanza excesivas;
- Materiales didácticos inadecuados;
- Motivar a los alumnos;

⁴² Veenman Simon, El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. En perspectivas y problemas de la función docente. II Congreso Nacional Vasco.

El <shock de la realidad> es un concepto que se usa para indicar el colapso de los ideales misioneros elaborados durante la formación del profesorado con la cruda y dura realidad de la vida cotidiana en clase.

- Falta de tiempo, ayuda a individuos;
- Una incertidumbre básica sobre el éxito o no como profesor (Veenman, 1984; Jordell, 1985, Feldens, 1986)

Los docentes de la zona escolar 024 muestran que la experiencia del primer día de clases es difícil y se ha reflejado desde que iniciaron labores los primeros promotores culturales y hasta en la actualidad con los egresados de alguna escuela normal, con los que pasaron por el curso de inducción a la docencia y aún más con los que ingresaron sin ninguna preparación previa para el trabajo docente:

“Como promotor cultural inicié dando clases en el grado preparatorio (kinder) los niños no sabían hablar español fue realmente difícil, pero, cuando me tocó dar clases en primaria fue más complicado, pues había gente más grande que yo, inclusive casados, yo estaba chamaco, medía 1 metro 30 centímetros y pesaba 43 kilogramos. En ese entonces (finales de los 60's) los bilingües atendíamos los grados más difíciles: kinder, primero y segundo de primaria y los monolingües de tercero a sexto” (Entrv. Mtro 12)

Retomando la idea que se tuvo en un primer momento para “integrar” a los indígenas a la vida nacional y así castellanizar a la población se olvidó en primera instancia entender y darle un sentido al ¿por qué de la educación indígena? la primera experiencia del trabajo docente refuerza la necesidad de una formación sólida para ser maestro y con un enfoque apropiado para responder al contexto de los pueblos indígenas.

Durante los primeros años de la labor de promotor cultural, los jóvenes se hicieron cargo de la educación de las personas adultas y aún hoy en día algunas niñas y niños que son atendidos en las escuelas primarias bilingües pasan la edad estimada para los estudios de primaria (con seis años cumplidos tienen que ingresar a primaria, terminándola a los 12 ó 13 años aproximadamente) debido a

que hay muchos niños repetidores ya sea por reprobar año o porque emigraron a trabajar y a su regreso se incorporan a los servicios de educación.

“A finales de los 70's cuando ingresé a dar clases tuve problemas, porque no se tienen los métodos, ni las herramientas necesarias, además tenía alumnos más grandes que yo” (Entrv. Mtro 7)

Otro de los factores que poco se consideran en la formación inicial, además de los métodos, técnicas y didáctica adecuadas para el ejercicio de la profesión, son las responsabilidades adicionales tales como el llenado de documentos (citorios, boletas de calificaciones, solicitudes así como su propia documentación ante el Sindicato o la zona escolar de la supervisión etc.) éste a sido uno de los problemas comunes a los que se han enfrentado algunos maestros:

“no sabía cómo se llenaba la documentación o cómo hacer un oficio”

“yo no sabía llenar la documentación y tenía que pagar para que alguien la hiciera”

En el capítulo anterior se puso de manifiesto que no todos los docentes en servicio han pasado por una formación docente adecuada pues muchos de ellos sólo han tomado un curso de poca duración o en su defecto han ingresado sin haber pasado por alguna opción de formación inicial previa a la labor docente

“al principio no se sabe manejar el material didáctico, ni se tiene habilidades para el proceso enseñanza-aprendizaje” (Entrev Mtro. 1)

“Uno, no está realmente formado como maestro, aunque el curso de tres meses que tomé me sirvieron para algunas cosas en la práctica” (Entrev. Mtro.8)

La falta de enfoques lingüísticos propios de las lenguas indígenas del país han traído ciertas limitaciones en la educación que se brinda a las niñas y los niños

indígenas, asociado a esto, los nuevos docentes se dan cuenta que el contexto en donde prestan sus servicios tiene distintos factores que influyen en la educación y esto va más allá de lo establecido y reglamentado por el propio Sistema Educativo Nacional.

Problemas propios del contexto donde se desarrolla la educación tienen que ver en muchas ocasiones con la falta de alimentación de los alumnos, del material didáctico más allá de los libros de texto gratuitos y de las condiciones materiales en que se desarrolla la educación; las escuelas de educación indígena se encuentran laborando regularmente bajo condiciones materiales y físicas precarias: falta de mobiliario escolar (sillas, escritorios, pizarrones etc.)

Tal pareciera que las políticas educativas todavía no encuentran el camino apropiado para llegar a los pueblos indígenas y dotarlos de mayores recursos para la construcción de planteles escolares y sobre todo para que todos las niñas y los niños indígenas reciban los desayunos escolares que de una manera u otra aliviarán la falta de alimentación que necesitan⁴³

La construcción de los edificios escolares refleja la desatención de los programas gubernamentales para la construcción de espacios dignos, muchos de ellos de organización completa (grupos de primer a sexto año) ya tienen varios años y no se les ha hecho ninguna remodelación, las escuelas unitarias o multigrado (donde uno o dos maestros se hacen cargo de dos o tres grados escolares al mismo tiempo) son las que cuentan con menos equipamiento tanto físico como material.

A pesar de que el trabajo docente se realiza en condiciones sumamente difíciles lo que más repercute en la educación de las niñas y los niños indígenas es la falta de una interacción apropiada entre maestro-alumno y viceversa para la enseñanza en la lengua materna, así como en los contenidos que se enseñan en el aula, pues

⁴³ Gonzalo Aguirre Beltrán menciona que el niño en su más tierna edad, que pasa así por un periodo en el que, necesitando más los elementos proteicos y vitamínicos, es cuando menos los toma.

generalmente los programas de formación recibidos y los cursos de actualización han empleado un enfoque que ve al profesor como Técnico ⁴⁴

De esta manera los profesores en ocasiones tratan de aplicar ciertos métodos o técnicas que no responden a las necesidades de las niñas y niños indígenas y que nada tiene que ver con el contexto específico, lo importante es cumplir con lo que establece el plan y programa de estudio.

“uno, no está bien preparado para enseñar a los niños, además uno llega a improvisar lo que se dice en la clase” (Entrv. Mtra 5)

“El primer día de clases y aún con los años en servicio se desconoce como enseñar al niño, uno se tiene que comunicarse en la lengua Nahuatl, porque los niños no hablan español y otro de los factores es que los niños no vienen alimentados” (Entrev. Mtra 10)

Sin embargo, el ambiente del aula escolar y las acciones propias de las niñas y los niños en el transcurso de las horas clases donde existen diversas situaciones que el maestro debe resolver tal es el caso de la disciplina escolar, la aplicación de dinámicas para que los alumnos participen y conjuntamente, enriquecer los contenidos vistos en la clase, así como la propia motivación de los docentes para lograr ofrecer una educación pertinente, son remarcados por la maestra que recién ingreso al magisterio.

“Yo había trabajado en interinatos en preescolar y cuando entré a trabajar a la escuela primaria me dieron segundo año, son niños pequeños, pero, es diferente, me daba miedo, le preguntaba al director sobre la guía y otras cosas, sobre el plan mensual que se realiza le pregunto a mi papá, él es maestro,

⁴⁴ Pérez. Gómez dice al respecto. El modelo de formación a través de la racionalidad técnica, ve la actividad del profesional como una actividad instrumental, dirigida ala solución de problemas mediante la aplicación de teorías y técnicas científicas

Por su parte Shón citado por Angel Perez Gomez dice “Desde la perspectiva de la racionalidad técnica, la práctica profesionales un proceso de solución de problemas... de selección entre los medios disponibles aquel o aquellos más adecuados para alcanzar la meta establecida. Pero con énfasis a la solución de problemas ignoramos la identificación de los mismo”

para seguir preparándome reviso libros, leo en casa, pues tengo que ver la manera de que los niños no se aburran" (Entrv. Mtra 6)

Cuando se atiende a los primeros grados escolares resulta difícil para los docentes, pues, se tiene que comenzar con las primeras letras para que los alumnos se vayan familiarizando con la lecto-escritura, por lo regular en primer año los niños son inquietos resultando para los docentes una experiencia complicada y aún más cuando no se tiene la preparación adecuada al mencionar el "miedo" que se tiene muestra sin duda una inseguridad para atender educativamente el grado escolar que atiende.

Durante el trabajo de campo se entrevistaron a algunos maestros y maestras que para el presente ciclo escolar 2000-2001 atienden el primer año, realmente los niños son muy activos, se pelean entre ellos, por lo que los profesores tienen a su cargo una responsabilidad mayor, pues si se lastiman o les llega a pasar algún accidente a las niñas o los niños él será en primer momento responsable, asimismo pude constatar que algunos profesores cierran la puerta para evitar que en un descuido y al atender a tantos pequeños se puedan salir algunos sin que el profesor se de cuenta, algunos padres de familia con los que pude conversar de manera informal me dijeron al respecto que era lo correcto para evitar accidentes.

B. La Realidad: necesidades y vacíos en la formación docente

El ejercicio del trabajo docente necesariamente implica que se tengan ciertos conocimientos para ejercer la docencia, pero va más allá de la simple transmisión de éstos a los alumnos.

Los docentes egresados de escuelas urbanas y el propio maestro de educación indígena detectan vacíos para enfrentar el trabajo escolar, dada la heterogeneidad de circunstancias a las que se enfrenta en la zona escolar, tanto por el grado que

atienden en el año en curso, así como por el tipo de organización de la escuela donde desempeña su labor.

Sí bien es cierto, la falta de teoría es una de las demandas generales del magisterio, la opinión entre los docentes es diversa:

"faltan más conocimientos, los cursos de verano son muy rápidos y quedan muchos huecos sobre el trabajo docente, la forma de calificar, sobre el consejo técnico, la realidad es que muchos critican la forma de calificar y de sacar el promedio" (Entrv. Mtro. 1)

La cotidianidad del maestro en el aula y en la escuela en general, lo hace mirar sus propias necesidades para cumplir con los requisitos de la profesión docente: llenado de documentos, el pase de lista, la asignación de la calificación, la disciplina y el cumplimiento de los planes y programas de estudio.

"Necesitamos nuevos libros y avances pues los actuales no checan, por ejemplo aquí (refiriéndose a la escuela donde labora) no se ha elaborado el proyecto escolar, nos faltan elementos para enfrentar estas necesidades" (Entrv. Mtro. 7)

Los años en servicio de los docentes de la zona escolar de estudio de una u otra manera han permitido detectar las limitaciones que existen en el trabajo real del docente, pues falta la integración de conocimientos adicionales del propio medio donde se desarrolla la educación, los profesores con más años en servicio, como por ejemplo los que se iniciaron como promotores culturales han vivido diversas experiencias a través de las distintas comunidades y escuelas en las que han prestado su servicio.

Así, desde 1964 con los primeros promotores culturales bilingües del INI hasta la puesta en marcha con el curso de Inducción a la docencia de la DGEI y que se han integrado a los servicios de educación indígena en distintos años hablan

desde una experiencia propia que han vivido en cada escuela de la cual han sido parte:

“Faltan métodos y necesitamos una formación integral pues preparamos bailables, poesías, cantos y rondas en las festividades del ciclo escolar, a veces le damos a memorizar una poesía al niño sin enseñarle precisamente a declamar, éste aspecto se ha descuidado mucho” (Entrv. Mtro. 8)

Las relaciones que se presentan en la escuela manifiestan la normatividad que debe ser cumplida en cada plantel de educación a nivel nacional y marcado por el calendario escolar en turno, es decir el cumplimiento de cada lunes para realizar la ceremonia de homenaje a la bandera y fechas cívicas, la lectura de las efemérides de la semana, una poesía de acuerdo al momento y la celebración de los días: del niño, del maestro, de la madre y día de muertos, así, como la clausura de fin de curso, éstos acontecimientos en la vida escolar corren a responsabilidad de los docentes quienes deben tener un manejo en las habilidades para poder desarrollar bailables y números artísticos.

Sin embargo, como lo menciona el maestro falta la formación integral del docente donde se ponga de manifiesto no solo una formación académica sólida sino una formación personal y agregaría en lo personal una formación política pues además la participación en el sindicato del cual forman parte los hace ser actores dentro de ese proceso para organizarse y para hacer latentes sus demandas.

Elsie Rockwell agrega algunos elementos “ *El trabajo del maestro incluye otra serie de funciones que se relaciona con la organización de su grupo y la operación de la escuela . Los maestros manejan una gran cantidad de documentación, se encargan de la construcción, el mantenimiento y el aseo de la escuela; recogen cuotas, venden timbres, reparten desayunos o meriendas, se relacionan con los padres y les dan consejos e información; participan en comisiones de cooperativa, economía, acción social, deportes y otros; preparan bailables y declamaciones para concursos entre escuelas. Además cumplen con actividades que les asignan*

*sin pago otras dependencias, como levantar censos, promover campañas, organizar las fiestas patrias, redactar solicitudes y documentos, organizar comités, integrar expedientes, presentarse en actos cívicos y políticos oficiales*⁴⁵

Otra de las formas, de ver las limitaciones que se tiene en el trabajo docente, es el compromiso personal para enfrentar y transformar su práctica docente, pero también, sí realmente se ponen las condiciones necesarias para mejorar el tipo de educación que se ofrece a las niñas y los niños indígenas:

"falta más responsabilidad y preparación real, la teoría es una cosa, pero la práctica es diferente, a veces cuando se quiere aplicar algo en el salón de clases, no resulta por las condiciones, necesitamos mejores aulas, faltan maestros preparados, las autoridades no quieren soltar plazas ¿cómo quieren que se ofrezca calidad o que el maestro rinda con calidad, usted esta viendo las condiciones? (Entrev. Mtra. 10)

La maestra labora en una escuela unitaria, que no está reconocida oficialmente, atiende a alumnos de primero y segundo año, la escuela se encuentra construida de carrizo y la obra estuvo a responsabilidad de los padres de familia, el tiempo para la enseñanza apenas alcanza para atender simultáneamente a los dos grupos, la dinámica transcurre, primero le pone algún ejercicio a los de primero, los pasa al pizarrón y continúa con el grupo de segundo, asimismo tiene que calificar (para los niños es importante tener una calificación en su trabajo, quizá para ellos representa más que un número).

Cuando llega la hora de recreo los niños salen a jugar y corren por todas partes, no llevan nada de comer para la tradicional "hora de recreo", pues algunos apenas si se alimenta antes de llegar a la escuela, buscan entre las yerbas algo comestible y continúan jugando.

⁴⁵ Rockwel, Elsie. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela, en: la escuela cotidiana, México. Fondo de Cultura Económica, 1995. P. 27

Esta y muchas otras situaciones han sido vividas por los docentes en servicio de educación indígena y donde cada uno de los docentes de la región de la montaña tienen algo que aportar, resultando de mayor importancia conocer las vivencias de los docentes con más de 30 años en servicio, complementándolas con los docentes más jóvenes.

C. Una mirada propia del magisterio: evaluación de la formación docente

Diversos factores tienden a que el propio maestro reflexione y realice una evaluación sobre su propia formación, las opiniones son variadas y sin embargo, lo que más resalta es la falta de elementos para poder afirmar que realmente se está formando al maestro de educación indígena previo al ingreso al docencia, como en el ejercicio de la profesión con los elementos teóricos y prácticos suficientes para así ofrecer una educación de calidad y pertinente para las niñas y los niños indígenas.

"Antes no hacía nada, pero ya en la práctica traté de mejorar, pues me hacían falta muchos elementos para enseñar a los niños" (Entrv. Mtra 4)

El ver las limitaciones que se tiene a la hora de dar clases, para enseñar los contenidos del programa marcado para cada uno de los distintos grados escolares, permite que los docentes en servicio reflexionen sobre los elementos que necesitan para desempeñar mejor su tarea educativa, pero, sobre todo para tener un impacto positivo con las niñas y los niños indígenas, hasta cierto punto se puede afirmar que una preparación adecuada tanto en la formación inicial y en la actualización, como en la continuidad de estudios de licenciatura o de postgrado son importantes para obtener los conocimientos, habilidades, técnicas necesarias y así, tener elementos que permitan desempeñar su labor.

Adquirir la teoría necesaria para desempeñar la tarea educativa que tienen los docentes, sin duda es de vital importancia, pero con un enfoque que permita al

docente ser un sujeto activo donde predomine una reflexión sobre su práctica educativa :

"...Pérez Gómez denomina a esta vertiente como *reflexión en la práctica para la reconstrucción social*. Supone que la acción educativa es una acción ética que moviliza la crítica para valorar las intencionalidades de los actores que cotidianamente las ponen en juego, en el proceso enseñanza-aprendizaje; la reflexión no solamente estaría dirigida hacia el aula sino al contexto donde se realizan los procesos cotidianos" ⁴⁶

Una maestra de la zona escolar manifiesta la necesidad de seguir estudiando a partir de su propia evaluación:

"No soy excelente, pero tampoco deficiente, por eso estoy estudiando la Maestría en Ciencias de la educación, estoy en segundo semestre, para prepararme más y ayudar a los niños, aunque a veces pienso o pensamos los maestros en general ¿para qué invertir? No te van a dar un mejor puesto ¿quién te lo reconoce?, ni te van a pagar más por eso, es un compromiso propio. Uno tiene que pagar sus estudios" (Entrv. Mtra. 10)

Además de lo ya mencionado por la maestra, un obstáculo para continuar con estudios de postgrado es la falta de ofertas educativas en la misma región, pero al parecer falta una reflexión para asumir un papel importante en la educación de los alumnos a pesar de las condiciones de orden social y económico.

D. ¿La práctica hace al maestro?

Al carecer de una formación sólida previa al ingreso a la docencia, los docentes mencionan que se han formado en la práctica, aún con los cursos de poca duración que algunos tomaron poco les ha servido en la práctica.

⁴⁶ Serrano Castañeda, José Antonio. *Tendencias en la formación docente*. Septiembre de 1997. Fotocopia sin más datos adicionales.

Así, por ésta y muchas otras razones se ha dicho que los profesores no sólo del medio indígena sino del magisterio en general egresados de las escuelas normales, muchas veces llegan a improvisar al salón de clases e incluso reproduciendo una forma de enseñanza tal y como aprendieron de sus maestros cuando ellos eran estudiantes.

“...El nuevo maestro, en lugar de innovar en lo esencial, reproduce el modelo docente internalizado desde la infancia, fundido con el que le ofrecen los docentes con quienes trabaja. Enseña como fue enseñado y no como debió haber aprendido a enseñar”⁴⁷

También así lo afirma César Carrizales, retomando a Elsie Rockwel :

“El docente aprende a ser docente, no en los libros sana utopía, sino en un proceso alienante que se inició seguramente en el mismo momento que conoció a su primer profesor, comenzando a percibir el ideal hegemónico de maestro y ya en su práctica como tal continúa formándose a través de la experiencia que obtiene de los docentes”⁴⁸

Esta afirmación no es un hecho aislado de la realidad puesto que la respuesta común de los docentes entrevistados fue “*Me formé en la práctica*” algunos otros agregaron:

“Preguntando al director de la escuela, a mis compañeros, pero sobre todo leyendo y preparando mis clase”

⁴⁷ Marruco 1993. Citado por Gabriela Diker y Flavia Terigi en: La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Argentina, Paidós cuestiones de educación, 1997. P.68.

⁴⁸ Carrizales Retamoza. César. Alineación y cambio en la práctica docente, en Maestros, formación y transformación escolar. Argentina, Miño y Dávila editores, 1992. P.

El proceso alienante tiene que ver en la traducción de valores, los que a su vez funcionan como pautas que orientan el pensar y hacer.

El ideal hegemónico es asimilado por el profesor como un ideal propio e interioriza las ideas dominantes ajenas a la suya.

"Con las experiencias de mis compañeros y la mía propia"

"Con la experiencia de mis compañeros e intercambio de opiniones y con los cursos"

Pero, como ya se mencionó la práctica no les ha dado los elementos que necesitan tales como: métodos, técnicas y teorías. A pesar de que hay docentes con más de 20 años en servicio en el magisterio indígena ellos mismos aluden a la falta de elementos e inclusive llegan a preguntarle a los nuevos docentes y viceversa llegando a repetir en ocasiones los mismos errores:

Una maestra de recién ingreso al magisterio y que no pasó por una formación inicial menciona:

"tengo poca experiencia, por eso me da miedo, creo que si me mandan a una escuela multigrado no voy, no tengo la preparación"

El hecho de que los docentes en servicio aludan en primer momento a la falta de teoría y métodos debido a la falta de una formación inicial o bien porque no existe en la región una escuela formadora de docentes indígenas para responder a las necesidades de las niñas y los niños indígenas, también refleja el poco impacto de los cursos de actualización que reciben para la reflexión de su práctica educativa, pero como dice la Dra. Patricia Ducoing también tiene que haber voluntad *"si no hay voluntad por parte de los sujetos, no puede hablarse de formación, por ejemplo obtener un alto puntaje en carrera magisterial no indica la calidad en la práctica, pues en el aula se sigue la enseñanza de hace 20 o 30 años"*⁴⁹

A veces suele pasar que el docente reflexiona sobre los desaciertos que tiene al enseñar a las niñas y niños indígenas e identifique los problemas y posibles

⁴⁹ Patricia Ducoing, **Formación Inicial y formación Permanente**, Conferencia realizada el 17 de mayo de 2000, durante el **Primer Ciclo de Conferencias Formación Docente**, organizado en La Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

soluciones a estos, pero en el salón de clases no implementa nuevas formas de enseñanza y continúa con las mismas prácticas.

Giroux y Mac Laren :.. Indican que la imagen del docente reflexivo...deja al docente en el vacío de la reflexión y que no propone una forma concreta de vincular al profesor en su sentido más amplio".

Por lo tanto se necesita un docente que sea reflexivo y además transformativo, *Giroux desea que el docente reflexione sobre sus condiciones de trabajo y que se comprometa a la construcción de una sociedad más democrática, justa y solidaria.*

El decir que los maestros se han formado en la práctica es un punto de análisis importante para decir que teoría y práctica son hechos de un mismo proceso y se necesita una relación entre ambas.

"La sola inmersión de la práctica no es suficiente. Parece necesario construir la experiencia en marcos conceptuales que orienten la acción: Así Britzman (1991) plantea la posibilidad de que los estudiantes y en general los docentes, amplíen sus teorías y prácticas y construyan propuestas consistentes que puedan alcanzar estado público depende de que se dote a la formación de significados para la reflexión y la acción. Sin una matriz de significados potenciales la capacidad para producir experiencias significativas es limitada" (Davini:1995)

Al continuar los docentes con alguna licenciatura ya sea en una escuela normal, en la licenciatura semiescolarizada en alguna de las unidades y sedes de la Universidad Pedagógica Nacional o en la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) de la Unidad Ajusco, el motivo principal que los mueve es la adquisición de teorías, pues sin duda la práctica les ha dejado experiencias, pero aún faltan ciertos elementos para ejercer el trabajo cotidiano.

En un trabajo exploratorio que se realizó con alumnos de cuarto semestre en el ciclo escolar 98-99 de la Licenciatura en Educación Indígena la Unidad Ajusco y pertenecientes a los estados con mayor índice de pobreza como Guerrero, Oaxaca y Chiapas resaltó un sentir común entre los motivos de ingreso a la licenciatura:

- Entender la problemática en educación indígena
- Mejorar en el desempeño profesional
- Pero, principalmente la falta de teoría para la práctica educativa

Los cuatro semestres cubiertos hasta ese momento de los créditos totales que marca el plan de estudios (ocho semestres) permitieron que ellos mismos hicieran una evaluación del currículo, viéndolo como deficiente pues no se encuentra una relación directa con los problemas reales en educación indígena, esto refleja una descontextualización del plan de estudios con la realidad inmediata.

¿Sí, se necesita la teoría para una relación más significativa y acorde con la práctica, pero, la primera no responde a las necesidades reales y concretas de la acción práctica, qué es lo que pasa?

Barrow dice al respecto: *“Creo que la razón principal de que tantos docentes se inclinen por la falacia de sostener la dicotomía teoría/práctica es que gran parte de la teoría educativa ha sido en diversos aspectos muy pobre...Un buen maestro no se conforma con aplicar reglas aprendidas de los teóricos: de todas formas, no todo lo que los teóricos de la educación dicen puede estar contenido dentro de leyes, y se requiere del juicio individual en referencia a casos particulares”*

En este sentido las ofertas de nivelación académica para los docentes en servicio son vistas por los docentes como una opción de formación siempre y cuando tomen la problemática del maestro en la práctica y así ofrecer una formación adecuada a la falta de teoría en educación indígena:

“Los contenidos que enseñan las instituciones para la nivelación académica son una cosas, pero la práctica es otra, además los que estudian se quedan a trabajar en oficinas y no promueven lo que aprendieron” (Entrv. Mtro 12)

Asumir un compromiso y una responsabilidad con la educación es un reto para los docentes que logran obtener un grado de licenciatura en la normal o en la Universidad Pedagógica Nacional, que de hecho lo más factible es estudiar las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEP Y LEPMI Plan 90) a través de la modalidad semiescolarizada en alguna de las sedes o subsedes ya que la opción para estudiar la Licenciatura en Educación Indígena en la unidad Ajusco en la ciudad de México, implica gastos y sobre todo realizar los trámites correspondientes para ser becarios y poder vivir los cuatro años de duración de la licenciatura, además cada año sólo se reciben entre 25 ó 30 profesores y no se da la cobertura necesaria para todos los que desean ingresar.

A veces, la mentalidad que se tiene cuando se sigue estudiando y preparando es por la convicción de obtener un mayor prestigio al resto de sus compañeros al ser “*licenciados*” omiten que lo son en una licenciatura de educación primaria para el medio indígena, un ejemplo claro es como desvalorizan su propia identidad y se muestra a continuación.

“La formación que se ofrece desde las LEP y LEPMI 90, no es garantía de acabar con prácticas muy arraigadas entre los maestros /as y las propias comunidades que desvalorizan las lenguas y culturas indígenas... llenos de asombro hemos recibido diferentes solicitudes de comités estudiantiles que piden que su título profesional, no tenga la palabra indígena para no ser objeto de discriminación personal o laboral”⁵⁰

⁵⁰ Salinas Sánchez, Gisela. **Problemática y perspectivas en la formación de docentes para la educación intercultural- bilingüe**. En: La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad. Memoria del Seminario de Educación Intercultural. Oaxaca sep. 21-24, 1997, IEEPO.

Asumir el papel de maestro indígena es importante para reforzar la resistencia a valorar lo indígena que se traduce en la organización política, la cosmovisión del mundo, la lengua y la cultura, pero sobre todo de una educación propia desde y para los indígenas.

"Las tareas de diseñar y echar andar una educación para los pueblos indios ofrece numerosos retos de orden técnico y político, ciertamente, pero las generaciones de maestros bilingües formados en los programas de la política y de la educación indígenista poseen una experiencia y una capacidad técnica que indudablemente permitirán encontrar nuevas soluciones" ⁵¹

Abrir espacios de discusión para consolidar políticas en educación indígena que provengan de los mismos docentes, permitirá reorientar la educación brindada a las niñas y los niños indígenas en un contexto intercultural más apropiado, sin olvidar que son parte de una nación a la cual pertenecen teniendo a su vez derechos y obligaciones a cumplir.

Así, lo manifiesta Silvy Schmelkes:

"...Hay que perseguir con vehemencia la unidad a partir de la diversidad que la enriquece y la define y a la vez, aceptar puntos de partida diferentes, procesos diferenciados y puntos de llegada equiparables aunque no necesariamente iguales" ⁵²

Retomar los saberes de los docentes y de las propias comunidades indígenas, implica proponer y a su vez poner en marcha programas educativos propios como por ejemplo la experiencia en el estado de Oaxaca:

⁵¹ Medina Andrés. *La escuela de la comunidad*. En: Ojarasca, suplemento mensual de la jornada, junio de 1999, P. 7

⁵² Citado por: Rivero José. *Educación y Exclusión en América Latina: Reformas en tiempos de Globalización*. Perú. Tarea, 1999

"Aula abierta, iniciada en 1994, como estrategia de educación comunitaria, la cual descansa en tres ejes integradores que son: cocina comunitaria, prácticas de salud y taller de lecturas...las experiencias de aplicación comunitaria refrendan la necesidad de trabajar con las madres en competencias básicas que forman parte de las propuestas y los lenguajes que demanda la escuela"⁵³

También el Proyecto "semillita del sol" en el estado de Chiapas, donde se pone en marcha centros de formación para promotores culturales-educativos que parte desde los saberes de la comunidad en cuanto a la lengua y la cultura.

Darle un nuevo sentido a la profesión docente en el medio indígena implica poner los medios adecuados tomando en cuenta al profesor no como un objeto, si no un sujeto capaz de asumir responsabilidades y para que así el docente asuma un papel transformador o como diría Marx *"No se trata de interpretar el mundo hay que transformarlo"*

⁵³ Sánchez Percyna, Javier. *El proyecto aula abierta, como posibilidad de un diálogo educativo* En: La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad. Memoria del Seminario de Educación Intercultural. Oaxaca sep. 21-24, 1997, IIEPO.

ABRIENDO EL DEBATE....

Conclusiones para una continuación.

A través de la experiencia adquirida durante el desarrollo de esta investigación, podemos decir que aún falta mucho por hacer en las comunidades indígenas, sobre todo porque no se ha prestado una atención adecuada a los problemas particulares de educación para las niñas y los niños indígenas, pues a pesar de que en 23 estados de la república se atienden los servicios del subsistema de Educación Indígena, todavía hay estados que no son atendidos por considerar que el número de población indígena es reducido, en el caso de Guanajuato apenas se está impulsando una educación indígena para las *minorías* de la entidad.

En algunos foros indígenas se ha manifestado: *"el mayor problema de los funcionarios es tener la creencia que un indígena es sólo aquel hablante de una lengua autóctona, tomándola como único parámetro para decir y contabilizar quién es o no indígena"*.⁵⁴

Por tal razón hace falta reconocer la cultura, la organización social, la cosmovisión del mundo, entre otros aspectos, para conocer la diversidad de grupos indígenas que convergen en el territorio nacional.

Hablar de la problemática que enfrentan hoy en día los pueblos indígenas del país, nos obliga a revisar las políticas públicas nacionales tanto en su estructura como en su aplicación enfocadas a la equidad para las poblaciones menos favorecidas.

En materia educativa los datos son desalentadores *"en el país donde 52 de cada cien niñas y niños completan su primaria, sólo diez de cada cien indígenas logran hacerlo"*(Rivero José: 1999).

⁵⁴ H. Cámara de Diputados LVIII Legislatura, Foro: **Los Pueblos Indígenas ante la reforma Constitucional sobre Derechos y Cultura Indígena.**, Instituto Nacional Indigenista, Comisión de Asuntos Indígenas de la Cámara de Diputados y Senadores, México, 19 y 20 de Enero de 2001

Durante muchos años se olvidó por parte de las autoridades federales dar atención a la población rural e indígena, si bien es cierto, los primeros intentos se concretaron con la creación de la Secretaría de Educación Pública y con la política educativa encaminada por el entonces secretario, José Vasconcelos, quien se enfrentó a un país sumamente pluralista y heterogéneo, pues la población mexicana estaba constituida por grupos indígenas y campesinos que conservaban costumbres, tradiciones etc. y la contraparte eran los grupos urbanos quienes tenían otros hábitos de tipo europeo adquiridos durante el porfiriato.

Vasconcelos encaminó su política para suprimir la imitación de lo extranjero y volver a las raíces fundamentales de nuestra nacionalidad, es así como emprendió la educación rural e indígena a través de las misiones culturales.

La continuidad educativa para la atención de los grupos indígenas fue ganando terreno durante los siguientes años, en 1964 se constituyó el Sistema Nacional de Promotores Culturales Bilingües por parte del Instituto Nacional Indigenista (INI), posteriormente las demandas del magisterio indígena fueron ganando terreno hasta la creación de la Dirección General de Educación Indígena en 1978 quien a partir de entonces se encarga de emitir los lineamientos generales para la atención educativa para las poblaciones indígenas, sin embargo todavía existen retos a enfrentar, la política educativa de Modernización puesta en marcha en 1989 permitió pensar en cambios sustanciales para enfrentar los rezagos educativos en cuanto a la formación de docentes indígenas, sin embargo esta política educativa no ha tenido una secuencia para retomar los problemas particulares en educación y sobre todo mejorar los planteamientos puestos en marcha por las autoridades anteriores y esto se refleja en la actualidad, pues muchas veces sólo fueron coyunturas sexenales de acuerdo a la visión de las autoridades sin concretar un proyecto auténtico que permita consolidar políticas efectivas que transformen la educación indígena en México.

1. Durante la última década del siglo XX se inició en México un proceso de modernización del país, lo cual permitió pensar con base a los planteamientos hechos en 1989 por el presidente en turno, en un cambio estructural en el sistema educativo mexicano y sobre todo en cuanto a la formación docente y la atención educativa de los pueblos indígenas.

Las reformas hechas al artículo tercero y cuarto constitucional, así como la creación de la ley General de Educación y la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica durante el mandato presidencial de Salinas marcaron los lineamientos y la nueva "voluntad" del gobierno federal para emprender la modernización educativa y posteriormente la continuación de la política educativa por parte del presidente Zedillo (1994-2000) permitieron pensar en un cambio educativo tanto para el magisterio formado en escuelas normales como para los maestros de educación indígena, sin embargo, las políticas para la formación del magisterio nacional e indígena no han tenido el impacto esperado en cuanto a su formación inicial, la actualización, el salario y el aprecio social por su labor docente, pues hoy en día el magisterio formado en las escuelas normales del país demandan una formación inicial sólida que responda al contexto donde se están formado, tanto en las escuelas normales rurales y urbanas.

En el caso de la educación indígena, a pesar de que los lineamientos emprendidos por parte de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) tienen actualmente un sustento normativo para la formación docente, a partir del enfoque Intercultural Bilingüe impulsado en 1996 con el documento titulado "*Hacia un Modelo de Educación Inicial y Básica Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas. Documento Inicial de Referencia*", la realidad es que aún falta una evaluación de los logros aportados por la educación Bilingüe Bicultural, pues muchos docentes desconocen el nuevo enfoque y se sigue trabajando con el predominio del español sobre la lengua materna, pues al parecer nunca se concretó lo bilingüe bicultural, al menos esto es lo que pasa en la zona escolar 024 de la montaña en Guerrero. Por lo que significa diversos retos para la Educación

Intercultural Bilingüe, pues más allá del enfoque implementado siguen existiendo diversos problemas como: la insuficiente cobertura educativa en todos los niveles para ofrecer una educación de calidad (ciertamente durante la última década a crecido la ampliación de los servicios, pero todavía hay población que no cuenta con educación), la falta de material didáctico práctico, es decir que realmente ayude al docente en su labor educativa, el bajo presupuesto destinado a la infraestructura física de los planteles escolares, el predominio del español sobre la lengua indígena, la desvaloración social del docente indígena y el bajo salario percibido, así como la desarticulación de los planes y programas de estudio nacionales con los saberes propios de la comunidad indígena.

2. Las condiciones políticas, económicas y sociales en que se desarrolla la educación, han sido desfavorables para la población indígena al carecer de servicios públicos indispensables para tener una mejor calidad de vida y desarrollo pues en si la educación aislada de la alimentación y demás servicios básicos no puede contribuir a la equidad. A pesar de los Programas gubernamentales implementados para lograr la equidad en las poblaciones más desfavorecidas sigue manteniéndose una desigualdad entre la población pues sólo se trata de "compensar" y no de hacer un cambio atendiendo las demandas reales de la población.

En el caso de la región de la montaña en el estado de Guerrero, la pobreza en que se vive supera los objetivos de la educación. Las comunidades mixtecas y tlapanecas que habitan en la montaña alta de la región se ven más afectadas por la lejanía del centro de la montaña "Tlapa", pues hay comunidades incomunicadas con ~~falta de~~ escuelas y maestros.

La población nahuatl tiene aparentemente una ventaja por la cercanía de las comunidades con la ciudad de Tlapa, pero esto no significa la total atención educativa, pues también existen rezagos en la construcción de escuelas y por la dotación de mobiliario así como en la preparación del personal docente.

3. Como se mencionó anteriormente a lo largo del siglo XX la política educativa de los distintos sexenios ha puesto poca atención a la formación de docentes para el medio indígena, primero se implementó el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües a la fecha han pasado 37 años y al parecer se han olvidado de estos maestros, algunos de ellos en la actualidad se encuentran en servicio sin que hasta la fecha se les tome en cuenta para retomar sus experiencias tanto para ver aciertos como desaciertos para mejorar los elementos de la propuesta de formación para los nuevos docentes de educación indígena. Además muchos de estos profesores sólo cuentan con estudios de normal básica (algunos nunca obtuvieron el título) y continúan dando clases frente a grupo, algunos con métodos rezagados sin que aspiren a otra opción de formación, esto por dos razones:

1. Las ofertas son limitadas y muchas veces se encuentran alejadas de su centro de trabajo donde no hay transporte para viajar con frecuencia a las sedes donde se localizan las escuelas para la formación de docentes en servicio.
2. la falta de un compromiso con la educación indígena pues prefieren quedarse con el grado de estudios que tienen *"ni les van a pagar menos o más"* como afirman algunos docentes pero que finalmente sí repercute en la calidad de la preparación de las niñas y los niños indígenas.

En la actualidad la oferta de formación inicial de la DGEI a través de los Cursos de Inducción a la Docencia no cubre al total de jóvenes que desean incursionar al trabajo docente, dando como consecuencia que algunos ingresen por otras vías al magisterio sin cubrir estudios de educación normal o alguna otra preparación previa al trabajo docente.

Se sigue repitiendo la improvisación de maestros indígenas, que en el ejercicio de la profesión se verán obligados a nivelar sus estudios trayendo como consecuencias que la atención educativa para la población indígena tenga ciertas carencias en cuanto a la preparación de los alumnos, asimismo la falta de articulación en los distintos niveles de educación para atender las particularidades lingüísticas y culturales de esta población van limitando el acceso a otras opciones

profesionales quedando como la alternativa mas viable de los jóvenes indígenas el ingreso al magisterio. Uno de los problemas identificados es que el ingreso al magisterio ha sido más por necesidad económica que por un compromiso con la educación, esto refleja la influencia del contexto social donde viven y las limitaciones económicas vividas en la región, a su vez el maestro ocupa su tiempo para realizar otras actividades que permitan un ingreso económico extra; es taxista, comerciante etc. **Ser maestro por necesidad** ha sido una constante desde que iniciaron los primeros promotores culturales hasta la actualidad, pues los que desean incursionar en la labor docente ven a esta profesión como medio de movilidad social dentro de la estructura familiar, pues "aunque sea de maestro" representa un gran logro de superación dado que una gran parte de la población indígenas nunca ha pasado por una educación formal es decir no saben leer ni escribir.

Algunos docentes asumen el compromiso por la labor docente con los años de servicio, esto permite pensar que a falta de vocación; el compromiso, la responsabilidad y sobre todo las ganas de trabajar por una educación pertinente en el medio indígena pueden ser factores para una transformación de su práctica educativa siempre y cuando el mismo maestro reflexione sobre su trabajo cotidiano y lo transforme.

4. Las ofertas de formación en el ejercicio de la profesión no han tenido un impacto en la transformación de las prácticas en el salón de clases, pues se sigue trabajando de manera tradicional, además faltan ofertas enfocadas a las necesidades de las maestras y maestros así como de las niñas y niños indígenas. En la zona escolar de estudio la única oferta real para la nivelación es la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 90 (LEPMI'90) ofrecida en la subsede de Tlapa por la Universidad Pedagógica Nacional en el sistema semiescolarizado. La otra opción era la Normal Regional de la Montaña pero sólo se trabajó con tres generaciones limitando aún más la oferta.

6. Las manifestaciones de racismo hacia la población indígena se siguen manifestando en el campo educativo, a través de los libros de texto, así como en los planes y programas de estudio nacionales, estos no retoman los saberes y el contexto en que se desarrolla la educación indígena, a su vez los maestros no están capacitados para atender a grupos multigrado.

7. Los Programas Compensatorios y los cursos de actualización merecen un debate sobre su implementación donde se escuche la voz de los docentes. En los lineamientos de política educativa el discurso se oye bien, pero en el hecho concreto, choca con la realidad y los problemas concretos que se enfrentan en el aula. A demás otro factor que influye es la presión de los padres de familia pues se molestan porque los docentes faltan algún día de la semana programado para el curso de actualización. Un punto importante a tratar es que los mismos maestros opinan que los cursos de actualización tanto del PARE Y del PRONAP no retoman los problemas que enfrentan en el salón de clases y retoman poco los contenidos indígenas, aunado a esto hay docentes que sólo asisten por lo incentivos económico y la promoción de claves para la movilidad laboral.

La duración de los cursos no implica necesariamente calidad pues estar ocho horas el día sábado en el curso del PARE no ha traído grandes cambios en cuanto la actualización de los docentes, considero que con cuatro horas retomando contenidos concretos se puede recuperar más la problemática del docente y lograr poco a poco cambios en el proceso enseñanza-aprendizaje.

8. El debate sigue abierto en cuanto a la formación docente:

En este año 2001 egresará la primera generación de alumnos que cubrieron el Plan 97 impulsado por el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales a nivel nacional y a cuatro años de su implementación resultará importante ver el impacto obtenido para el magisterio monolingüe.

En cuanto a la formación de docentes indígenas, falta promover la apertura de Normales con un currículo propio y a su vez evaluar los cursos de inducción a la docencia a través de sus egresados revisando las ofertas de nivelación académica para estar acorde con el enfoque Intercultural Bilingüe.

A pesar de que muchos docentes llevan más de 30 años en servicio, todavía hay deficiencias en su formación, ante esto sigue latente una deuda con el magisterio nacional y sobre todo con los docentes de educación indígena.

La presente investigación permite dejar abierto el debate para continuar con un análisis de muchos problemas que quedan pendientes en educación indígena y sobre todo ahora que se habla de cambios en el sistema político, económico y social de nuestro país ¿Qué se piensa retomar de los gobiernos anteriores? ¿Qué cambios se vislumbran a futuro?

A manera de reflexión...

La posibilidad que tuve al conocer la realidad concreta, es decir la particularidad de un problema educativo como lo es " La formación de docentes indígenas en la zona escolar 024 de la región de la montaña en Guerrero" posibilita tener un diagnóstico cualitativo que refleja algunos problemas claves de la situación en que se encuentran los docentes en servicio a partir de su formación inicial y permanente, así como los demás ámbitos que rodean su trabajo cotidiano.

Tener como referencia diagnósticos tanto cuantitativos como cualitativos de los servicios educativos brindados a la población indígena, abre caminos para el acercamiento a la realidad, asimismo para ver los resultados de las acciones y lineamientos emprendidos desde la política educativa nacional, que si bien es cierto están planeados para adecuarse a los distintos contextos donde se ofrecen los servicios del subsistema de educación indígena, la realidad es que no siempre se obtienen resultados satisfactorios debido a que algunas políticas ven a los docentes como objetos y no como sujetos pensantes con una historia propia que han construido a partir de su realidad inmediata como actores dentro de la sociedad de la cual forman parte.

Conocer las particularidades posibilita una mejor operación de las acciones emprendidas en los distintos contextos particulares que emergen de lo nacional, pero resulta necesario contar con más investigaciones donde converjan las aportaciones de equipos interdisciplinarios que aporten elementos para ampliar la visión que se tiene hasta hoy en día de la educación indígena y donde se tome en cuenta a los propios docentes de educación indígena para que aporten sus conocimientos y sus experiencias para complementar y mejorar lo realizado hasta hoy.

El modelo educativo bajo el enfoque Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas impulsado por la Dirección General de Educación Indígena

(DGEI), así como el material dirigido a la formación Inicial de los docentes y al magisterio en servicio, resulta sin duda un esfuerzo y una aportación para la atención educativa a partir de la diversidad cultural, social y lingüística de las poblaciones indígenas, sin embargo habrá que poner mayor atención en cómo llega y es recibida la información por parte de los docentes, pues todavía existen ciertos vicios donde se percibe al profesor como una especie de receptor que debería asimilar rápidamente los cambios de la política educativa y no siempre resulta así debido a la falta de preparación del mismo docente pues sin duda refleja la calidad educativa que ellos mismos han recibido en su trayectoria académica desde que iniciaron su educación primaria hasta el ingreso a la docencia.

Para concretar aún más la educación Intercultural Bilingüe, la participación de todos resulta vital, desde las autoridades de la Secretaría de Educación Pública, de la Dirección General de Educación Indígena, de las Direcciones Generales de Educación Indígena Estatales, Jefes de Sector, Supervisores, Maestros, Padres de familia y de los propios niños y niñas indígenas, faltando la participación de cualquiera de estos actores impedirá la concreción efectiva para hacer real la Intercultural puesto que lo nacional deberá retomar lo local y a su vez lo local debe enriquecerse con lo nacional, haciendo a todos responsables de sus funciones para enfocar cada vez más el trabajo hacia lo académico y no sólo en el aspecto administrativo, pues al parecer importa más el llenado de documentos que una verdadera educación.

En cuanto a la formación inicial de docentes indígenas habrá que regular adecuadamente los cursos de inducción a la docencia, puesto que a falta de escuelas normales formadoras de docentes con características que respondan a las necesidades culturales y lingüísticas de los futuros docentes, resulta necesario ampliar la oferta de los lugares disponibles para los aspirantes al curso, a demás de ofrecer un currículo adecuado donde no sólo se reflexione sobre el trabajo docente, sino se transforme la práctica en el salón de clases.

El ingreso a la docencia en el medio indígena por la necesidad económica sigue siendo un factor que refleja por un lado: las condiciones tan deficientes en que viven los jóvenes indígenas y por otro la falta de ofertas para que la población indígena logre alcanzar un desarrollo económico, social y académico.

En cuanto a los cursos de actualización para los docentes en servicio, la sobrecarga en las sesiones los fines de semana (viernes y sábado) no son la mejor alternativa pues invertir ocho horas del curso del Programa para Abatir el Rezago Educativo no significa necesariamente elevar la calidad, pues hasta resulta incomodo para los docentes permanecer sentados escuchando al coordinador en turno y que en ocasiones no esta debidamente preparado, de igual manera sucede con algunos docentes que sólo asisten por el incentivo económico, no se trata de otorgarles una compensación como "estímulos" que simulen el apoyo al magisterio para su actualización y que continúe la misma enseñanza, se necesita trabaja con ellos desde la raíz del problema, por ejemplo en la zona escolar de estudio uno de los problemas detectados es que a los docentes les faltan elementos para realizar el Proyecto Escolar al inicio de cada ciclo escolar, este tema es tratado en los cursos de actualización, pero poco beneficia a los maestros. Considero que es necesario reprogramar los cursos, donde se de un espacio a los maestros para realizar sus propuestas concretas como actores de la transformación de su práctica cotidiana.

Todavía falta por discutir propuestas que permitan ir realizando en la medida de lo posible cambios en la formación de los docentes indígenas. Este primer acercamiento para conocer la particularidad permitirá en un segundo momento ser la base para relacionarlo y fundamentarlo con la sociología y que sin duda dará elementos más convincentes para una propuesta fundamentada desde lo particular a lo general y viceversa, así como de lo empírico con lo teórico. Seguramente se obtendrán resultados diferentes si se tomara más en cuenta la

visión sociológica al emitir las propuestas de política educativa, pues se tomaría como punto indispensable a la sociedad de la cual formamos parte.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Aguirre Beltrán, Gonzalo. **Programas de Salud en la Situación Intercultural**. México, Instituto Mexicano del Seguro Social, 1980.
- _____. **Teoría y Práctica de la Educación Indígena**. México, SEPSETENTAS, 1973.
- Bello Domínguez, Juan. **“La Formación de los Maestros Indígenas. Procesos de recepción, aprobación y resistencia sociocultural”**. en Pedagogía, Revista especializada en educación, cuarta época, Vol.17, No 1.
- Bonfil Batalla, Guillermo. **México Profundo, Una Civilización Negada**. México, Grijalbo Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), 1989.
- Congreso Nacional Indígena. **Encuentro Nacional de Mujeres Indígenas Construyendo Nuestra Historia**. Oaxaca, 29-31 agosto 1997.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). **Educación Comunitaria Rural: Una Experiencia Mexicana**. México, 1996.
- Davini María Cristina. **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Argentina, 1997.
- Ezpeleta Justa, Eduardo Weiss. **Cambiar la Escuela Rural Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo**. México, Departamento de Investigación Educativa (DIE), 2000.
- Gabriela Diker y Flavia Terigi en: **La formación de maestros y profesores: hoja de ruta**, Argentina, Paidós cuestiones de educación, 1997.

Instituto Estatal de Educación Pública Oaxaca (IEEPO). **La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad.** Memoria del Seminario de Educación Intercultural, Oaxaca sep. 21-24, 1997, IEEPO.

Instituto Nacional Indigenista (INI). **Pueblos Indígenas de México, Nahuas de Guerrero.** México, 1994.

_____ **Etnografía de los Pueblos Indígenas de México, Pacífico Sur.** México, 1995.

Jordá Hernández, Jani. **Proceso de Formación Docente y Propuesta Pedagógica en las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 90 (LEP Y LEPMI'90).** México, UPN. 2000.

J.M Mardones y N. Ursua. **Filosofía de las ciencias humanas y sociales,** México, Fontamara, 1994

Latapí Sarre, Pablo, coord. **Un siglo de Educación en México II.** México, Fondo de Cultura Económica, 1998.

_____ **Educación en un país pobre,** en Proceso 1174, 2 de mayo de 1999.

López Gerardo y Velasco Sergio. **Aportaciones Indias a la Educación.** México. SEP-Editiones el Caballito, 1985.

Loyo Aurora, **Los Actores Sociales y la Educación.** México, UNAM-Plaza y Valdés.

Messina, Graciela **¿Cómo se forman los maestros en América Latina?.** Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO. Santiago de Chile.

Pieck Gochicoa, Enrique, coord. **Educación y Pobreza: De la desigualdad social a la equidad.** México, El Colegio Mexiquense, 1995.

Poder Ejecutivo Federal. **Programa para la Modernización Educativa 1989-1994.** México, 1989.

_____ **Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000.** México, 1995.

Resoluciones de las Mesas de Trabajo y Conclusiones Generales del **Seminario Intercultural de Educación Indígena.** H. Cámara de Diputados, LVII Legislatura. México. Octubre, 1999.

Ritzer, George. **Teoría Sociológica Contemporánea.** España, Mc Graw Hill, 1999.

Rivero José. **Educación y Exclusión en América Latina: Reformas en tiempos de Globalización.** Perú. Tarea, 1999.

Rockwell Elsie (coord). **La Escuela Cotidiana.** México, FCE, 1995.

Salinas Sánchez, Gisela. **¿Qué Educación queremos ofrecer a la niñas y los niños indígenas?** En: Foro Nacional: La Educación Básica ante el Nuevo Milenio, Memoria Vol. I. México. Cámara de Diputados-UPN. 1999.

Sandoval Flores, Etelvina. **La formación de Maestros en México, un Debate Necesario.** En: Foro Nacional: La Educación Básica ante el Nuevo Milenio, Memoria Vol. I. México. Cámara de Diputados-UPN. 1999.

_____ **La Trama de la Escuela Secundaria: Institución, Relaciones y Saberes,** México, UPN, Plaza y Valdés, 2000.

Sánchez Andraka, Juan. **Debe Amanecer**. México, PROCULMEX S.A. DE C.V. 1998.

Serrano Castañeda, José Antonio. **Tendencias en la formación docente**. Septiembre de 1997. Fotocopia sin más datos adicionales.

Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Educación Indígena (SEP-DGEI). **Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas**. México. 1999.

_____ **Inducción a la Docencia: Lineamientos y Orientaciones Generales**. Subdirección de Formación Inicial. México. Mayo, 2000.

_____ **Criterios y Orientaciones para Impulsar la Nivelación Académica de los Maestros de Educación Indígena**. Subdirección de Nivelación Profesional. México. Junio, 2000.

_____ **Formación Docente En el Centro de Trabajo**. Subdirección de Actualización Docente.

_____ **El Asesor Técnico Pedagógico, Taller de Capacitación Inicial**. Subdirección de Actualización Docente. México. Septiembre, 2000.

SEP-UPN. **Primer Encuentro Estatal de educación Indígena en Guerrero**. Chilpancingo Gro. Mayo, 1999.

Secretaría de Educación Pública. **Perfil de la Educación en México**. México. 1999.

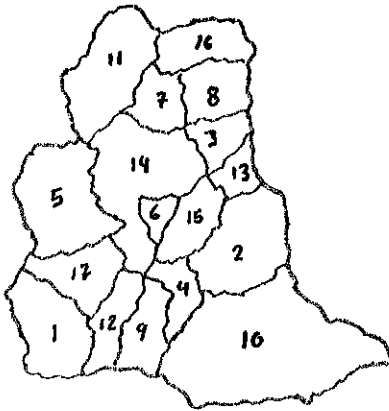
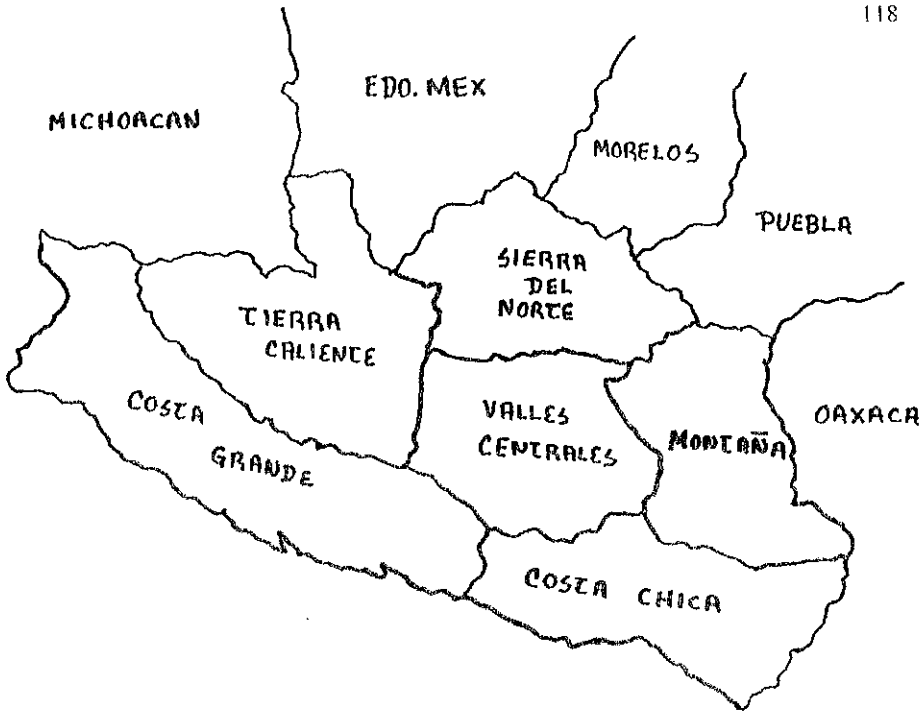
_____ **Informe de Labores 1998-1999**. México, 1999.

_____ Guerrero Monografía Estatal. México, 1994.

Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología (UNESCO). **Informe mundial Sobre la Educación “Los Docentes y la Enseñanza en un Mundo en Mutación.** 1999.

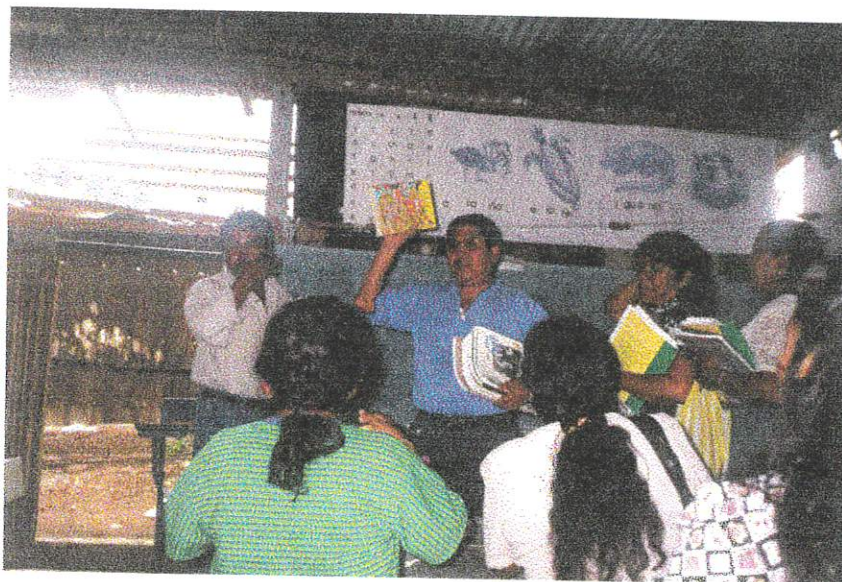
VILLA Aurelio (coord.) **Perspectivas y problemas de la función docente. II** Congreso Nacional Vasco. Madrid, Narcea.

ANEXOS

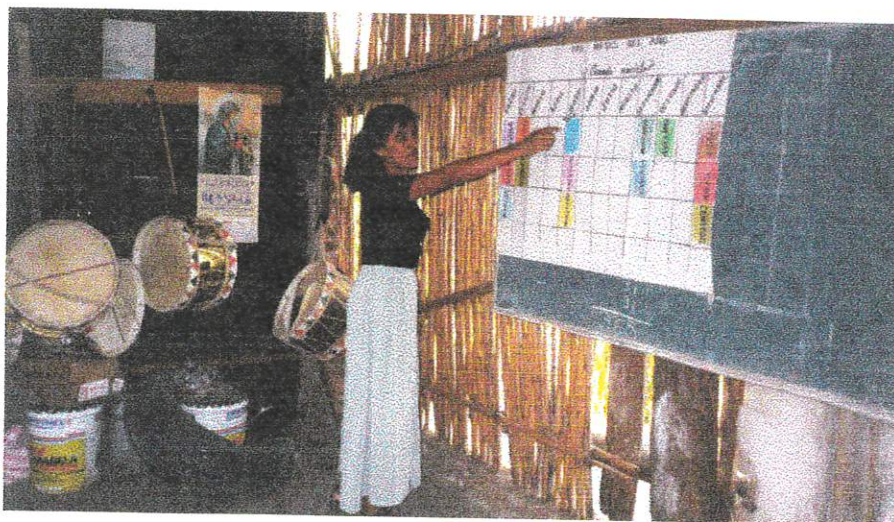


- 1 ○ Acatepec
- 2 ○ Alcozauca
- 3 ○ Alpoyecá
- 4 ○ Atlamajalcingo del Monte
- 5 ○ Atlixtaç
- 6 ○ Copanatoyac
- 7 ○ Cualac
- 8 ○ Huamuxtitlán
- 9 ○ Malinaltepec
- 10 ○ Metlatonoc
- 11 ○ Olinalá
- 12 ○ Tlacoapa
- 13 ○ Tlalixtaquilla
- 14 ○ Tlapa
- 15 ○ Xalpatlahuac
- 16 ○ Xochihuehuetlán
- 17 ○ Zapotitlán tablas

Ubicación Geográfica de la Región de la Montaña en el Estado de Guerrero

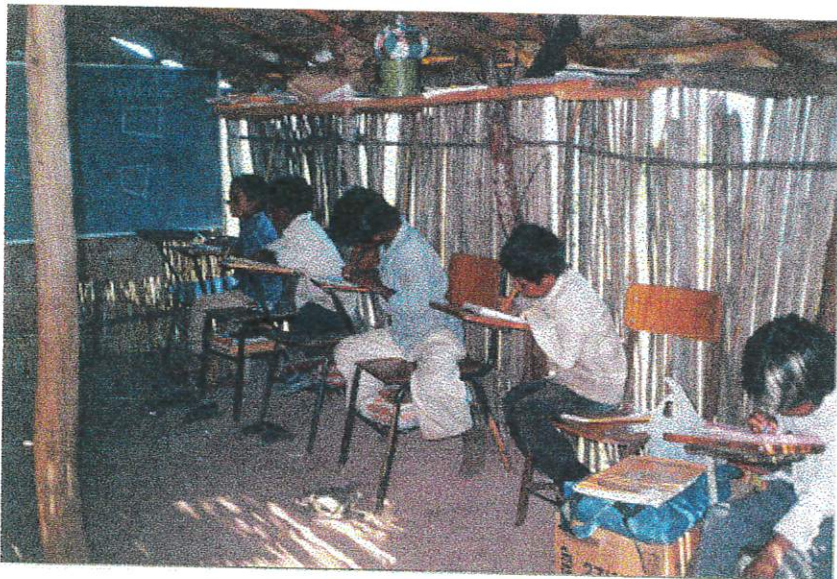


El Magisterio Indígena en la Montaña de Guerrero





La desigualdad como contexto en la actualización del magisterio



GUION DE ENTREVISTA

Grado de estudio con que ingresó al magisterio

¿Por qué eligió ser maestro?

¿Cómo se formó para ser maestro?

¿Qué opinión tiene de la formación docente para el medio indígena?

¿Cómo evaluaría su propia formación?

¿Qué necesita para ser un mejor maestro?

¿Cuáles son los vacíos que detecta en su formación?

¿Conoce el enfoque Intercultural Bilingüe para educación Indígena?

¿Cómo define la Educación Intercultural Bilingüe?

¿Qué cursos de actualización ha recibido?

¿Los considera pertinentes?

¿Actualmente estudia?

¿Dónde?

¿Por qué eligió esa institución?

¿Considera que las opciones que se ofrecen para la formación o nivelación de docentes indígenas responde a las necesidades lingüísticas y culturales de los niños y niñas indígenas?

¿Qué estrategias propone para la actualización de docentes y estar al día con la Educación Intercultural Bilingüe?

¿Ha tomado cursos, diplomados o seminarios?

¿Por qué?

¿Considera necesaria la formación escolarizada con carácter de normal o universidad para los futuros docentes indígenas

¿Le gustaría estudiar alguna maestría o doctorado?

¿Sobre qué y en dónde?

¿A que problemas se enfrenta en la práctica?