UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
AREA ACADEMICA 2 “DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD”
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA

SER MAESTRO BILINGÜE: LA IDENTIDAD DE LOS MAESTROS CHATINOS DE PRIMARIA INTERCULTURAL BILINGÜE.

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN INDÍGENA
P R E S E N T A

SERGIO HERNÁNDEZ SANTIAGO

ASESORA: VERÓNICA ABIGAIL HERNÁNDEZ ANDRÉS

MÉXICO D.F., OCTUBRE DE 2010.

Índice

Introducción

CAPÍTULO. 1 LA IDENTIDAD E IDENTIDAD DOCENTE EN EL MARCO SOCIAL Y DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

1.1 Identidad, cultura y educación ……...……....4
1.2 Espacios de formación e identidad del docente indígena ……12
1.3 Contexto de educación escolar indígena 14
1.4 Educación Intercultural Bilingüe ……..…….……15
1.5 El maestro desde la política oficial ……...……19
1.5.1 Perfil del docente desde la política oficial: EIB ……..……..…19
1.6. Metodología y técnicas de la investigación ……..……..…….21

CAPÍTULO 2. DESCRIPCIÓN DEL ENCLAVE DE LOS SUJETOS DE INVESTIGACIÓN

2.1. El municipio y sus agencias ……..……..24
2.2. Panorama escolar en Tataltepec de Valdés ……..……...……...27
2.3. Los maestros de Educación Intercultural Bilingüe de Tataltepec de Valdés……..……32
2.4 Familia e Identidad ……..…...……..35
2.5. Organización social y política ……..……..……37
2.5.1 Sistema de cargos y organización política ……....38

CAPÍTULO 3. LA IDENTIDAD DE LOS DOCENTES CHATINOS: AUTOPERCEPCIÓN Y AUTODEFINICIÓN

3.1. Los docentes vistos por sí mismos ……..……..……42
3.2. Los maestros vistos por los alumnos ……..……..……47

3.3. Los maestros desde la óptica de los padres de familia ……...……51

CAPÍTULO 4: FORMACIÓN, VOCACIÓN Y PRÁCTICA COMO FORMADORES DE IDENTIDAD DE LOS MAESTROS CHATINOS: CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD

4.1. Dinámica de trabajo en las escuelas bilingües ……..…..……56
4.2. Rol social del maestro bilingüe y no bilingüe ……..……..……57
4.3. Trayectoria de formación profesional de los maestros ……..…..……58
4.4. Vocación y profesión docente ……...……62
4.5. Las condiciones del trabajo docente en las escuelas indígenas en Tataltepec de Valdés ……..…68
4.6. Elementos distintivos de la práctica docente en la Educación Intercultural Bilingüe de los maestros chatinos. ……...……73
4.7 La construcción de la identidad docente a partir de la política educativa oficial: la Educación Intercultural Bilingüe ……...……..……..…77
Conclusiones ……..……..……82
Bibliografía ……..……...……87
Anexos ……..……..92

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se centra en indagar los elementos que forman parte de la constitución de la identidad docente y específicamente la identidad de los maestros indígenas que ejercen la profesión docente en el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe. Los sujetos de la investigación son maestros de cuatro escuelas primarias bilingües del municipio de Tataltepec de Valdés del estado de Oaxaca.

Es sabido que las condiciones de la escuela para el medio indígena no son las mismas que las de la escuela urbana, ni en infraestructura, programas, perfil del maestro, perfil de los alumnos, etcétera. En la mayoría de las ocasiones, las escuelas generales están mejor equipadas que las escuelas indígenas, tal es el caso del municipio de Tataltepec. La atención bilingüe e intercultural de los niños de comunidades indígenas es un reto del subsistema de educación indígena y por ende de los maestros indígenas y no indígenas frente a grupo.

A lo largo de este trabajo veremos que un elemento distintivo de los docentes de educación indígena bilingüe es el vínculo que establecen con la comunidad en y con la que trabajan. El compromiso hacia la misma se refleja en su forma de participación en las tareas comunitarias.

La política educativa oficial para el medio indígena que establece la enseñanza en la lengua materna como un derecho no siempre se cumple en la práctica. La educación y por ende, la enseñanza se convierten en una estrategia para la castellanización y colonización de la cultura indígena a través de la escuela.

La razón por la que abordo esta cuestión es porque pertenezco a la cultura chatina y mi formación profesional se orienta al campo de la educación indígena. En este caso haré énfasis en los elementos constitutivos de la identidad del docente bilingüe que hacen posible o no una Educación Intercultural Bilingüe.

La identidad se construye con el reconocimiento de sí mismo y en relaciones de contraste. El maestro por sus funciones laborales se identifica de alguna manera con su trabajo, su personalidad, por su pertenencia a una categoría profesional, etcétera, de la misma manera las personas involucradas en el mismo entorno de trabajo se identifican a sí mismos e identifican a los otros. La relación de contraste es precisamente la concepción que se tiene del otro en un contexto determinado.

Para desarrollar esta investigación recurrí a la entrevista semiestructurada misma que se aplicó a 8 de un total de 9 maestros de las cuatro escuelas primarias bilingües, ubicadas en el municipio de Tataltepec de Valdés. También entrevisté a ocho padres de familia elegidos al azar, así como a ocho alumnos de quinto y sexto grado.

La finalidad del presente trabajo es mostrar los elementos que conforman la identidad del maestro bilingüe del municipio ya mencionado, como actor activo de la actual política educativa, la Educación Intercultural Bilingüe.

El trabajo se estructura de la siguiente manera: en el primer capítulo se abordan los referentes teóricos que guían el trabajo se presentan conceptos como: identidad e identidad docente y Educación Intercultural Bilingüe (EIB). La identidad se analiza a partir del enfoque constructivista. La identidad docente se construye a partir de los planes y programas oficiales del Estado y por último se retoman lo elementos que fundamentan a la EIB y configuran la identidad docente. También se aborda la cuestión metodológica en que se procedió para llevar acabo la presente investigación.

En el segundo capítulo se presenta la contextualización del lugar en el que se llevó a cabo la presente investigación. Así mismo se presenta a los sujetos centrales de la investigación: los maestros. De los elementos que se mencionan en este apartado, algunos se comparten con el resto de la cultura Chatina, otros con la región y algunos son regla a nivel de la comunidad. Estos elementos

conllevan prácticas culturales que configuran el ser chatino. Un maestro no está exento de los cargos y servicios comunitarios siempre y cuando sea de la comunidad. El ser chatino es una categoría de pertenencia grupal, por consiguiente las prácticas culturales constituyen parte de la identidad individual inserto en un grupo.

En el tercer capítulo se hace una triangulación en términos de Foucault -un "panóptico"-, de las identidades. Los elementos para la triangulación son: los padres de familia, los alumnos y maestros. Mediante la interpretación de las entrevistas, los maestros se presentan a sí mismos. Los padres de familia y alumnos presentan a los maestros como actores sociales y educativos. También utilizo como eje metodológico algunos elementos planteados por el Interaccionismo Simbólico en el que la presentación y las acciones de la persona, así como su forma de "actuar" frente a los otros, define parte de las relaciones que se establecen en el grupo. La finalidad es situar al maestro en la autoafirmación y en la atribución identitaria.

En el cuarto capítulo se presenta al maestro mediante tres categorías principales: la formación, la vocación y la profesión docente. También se ponen en tela de juicio algunos elementos de la política educativa oficial a partir de una contrastación entre lo establecido en el Plan y Programas de la Educación Intercultural Bilingüe como ejes fundamentales del quehacer docente en el medio indígena y la manera como los profesores perciben y reconfiguran en su práctica estos elementos, pero también a partir del contexto desigual en el que se desarrolla la escuela indígena en términos de atención, inversión e infraestructura.

Por último en las conclusiones se condensan los resultados de la investigación desde una postura personal y crítica. Esta última parte reúne los elementos que se entrecruzan en la educación escolar indígena y bilingüe de Tataltepec de Valdés donde el maestro del medio indígena está involucrado como actor principal.

CAPÍTULO 1

LA IDENTIDAD Y LA IDENTIDAD DOCENTE EN EL MARCO SOCIAL Y DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

1.1. Identidad, cultura y educación

La identidad y la cultura son conceptos estrechamente relacionados. Las prácticas culturales determinan la identidad de los individuos pertenecientes a una cultura. Así como la identidad determina la cultura por las características específicas que la segunda dota a la primera, no se puede hablar de identidad sin abordarla desde un espacio cultural.

> La cultura es la organización social del sentido, interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en 'formas simbólicas', todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados, (…) todos los hechos sociales se hallan inscritos en un determinado contexto espacio-temporal[1].

La cultura está en constante cambio y transformación, no se puede tener una noción estática de la cultura. La cultura se apropia y se comparte por miembros pertenecientes a ella en un espacio determinado.

La identidad suele definirse a partir de dos vertientes: por una parte, los que la han asumido desde una postura esencialista y por otra desde una postura nominalista, existencialista o bien constructivista.

---

[1] Giménez, Gilberto. *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. En página electrónica: http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/laculturacomoidentidadylaidentidadcomoculturagilbertogimenez.pdf S/d. Pág. 5

Desde la postura *esencialista* “la identidad reposa sobre la creencia en ‘esencias’, realidades esenciales, sustancias a la vez inmutables y originales” [2].Desde ésta postura la identidad es lo que permanece inmodificable, insustituible y permanente en los individuos, no existe circunstancia o realidades que pueda intervenir para su modificación, lo que se es, es por la cualidad del ser, en palabras de Yolanda Naranjo “los procesos de esencialización identitaria son definidos por un conjunto de propiedades y atributos específicos y estables, considerados como constitutivos de entidades que se mantienen constantes y sin mayores variaciones a través del tiempo” [3].

Por el contrario la postura *Nominalista o existencialista* asume que:

> La identidad no es lo que permanece necesariamente ‘idéntico’ sino el resultado de una ‘identificación’ contingente. Es el resultado de una doble operación lingüística: diferenciación y generalización. La primera es la que tiende a definir la diferencia, la que incide en la singularidad de algo o de alguien en relación con los otros: la identidad es la diferencia. La segunda es la que busca definir el nexo común a una serie de elementos diferentes de otros: la identidad es la pertenencia común[4].

Bajo esta conceptualización la identidad es mutable o cambiante, la primera acepción indica que la identidad no existe sin un proceso de diferenciación; es decir; sin la existencia del otro y la segunda hace referencia a la pertenencia común a un grupo, por tanto las dos dimensiones de la identidad son la individual o personal resultado de la diferenciación y la colectiva o social consecuencia de la pertenencia a un grupo.

> La identidad planteada desde un enfoque constructivista incide en el proceso ‘socialmente estructurado’ a través del cual los individuos

---

[2] Dubar, Claude, (2002). *La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación*. España: Bellatera. Pág. 10.

[3] Naranjo, Yolanda. *Indeterminación conceptual en las prácticas educativas interculturales: los conceptos de cultura e identidad a examen.* En página electrónica: http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/0205-F.pdf S/d. pág. 10.

[4] Dubar, Claude. Op. Cit. Págs. 11.

> delimitan sus fronteras con otros grupos o individuos con la intencionalidad explícita de producir una diferenciación respecto a algunos grupos con los cuales interaccionan (Giménez, citado por Naranjo). Este proceso indica que la identidad es una construcción social dentro de una situación relacional, es decir, de interacción y comunicación social, que orienta sus representaciones y acciones (Giménez, citado por Naranjo)[5].

La primera función de la identidad, entonces, es marcar fronteras mediante la diferenciación tanto a nivel individual como grupal o social. "La identidad no es más que la cultura interiorizada por los sujetos, considerada bajo el ángulo de su función diferenciadora y contrastiva en relación con otros sujetos"[6]. Los marcadores de identidad entonces son aquellas prácticas culturales asumidas como propias que definen a un sujeto en cuanto se es consiente de ella.

Existen dos formas de identificación la *identidad individual* concebida como: "la construcción de una representación de sí que sea coherente y armónica con las distintas imágenes de uno mismo. La *identidad colectiva* según Villoro se define como "una representación intersubjetiva, compartida por una mayoría de los miembros del pueblo, que constituiría un sí mismo colectivo"[7]. (…) siguiendo a Durkheim, "*el ser social*" de los individuos (su identidad social sinónimo de pertenencia a una categoría socialmente pertinente) se considera como lo que heredan sin intención y modela sus conductas sin que tengan conciencia de ello (…)"[8]

---

[5] Naranjo, Yolanda. Op. Cit. pág.11

[6] Giménez, Gilberto. Op. Cit. Pág. 5.

[7] Marín G. María Ángeles, (2002). La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos en Bartolomé P. Margarita (Coord.) *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea. Pág. 34.

[8] Dubar, Claude. Op. Cit. Pág. 17

“Desde esta perspectiva, la identidad cultural significa la ubicación propia y la de otros grupos en referencia a una cultura, la clasificación de una persona como perteneciente a un grupo que se supone tiene una cultura específica” [9].

Retomaré para el presente trabajo el enfoque constructivista de la identidad porque considero que la identidad se construye mediante procesos y relaciones sociales dentro una sociedad o cultura determinada, que está en constante cambio y sostengo que la identidad asume propiedades semejantes a la cultura. La identidad consiste en la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran en nuestro entorno social, en nuestro grupo o en nuestra sociedad.

La diferencia y la semejanza son patrones que en términos individuales configuran la persona individual y social. La diferencia hace asumir una postura que posiblemente el otro en una relación social no la podría desempeñar en el mismo nivel. En las relaciones sociales cotidianas cada individuo asume su propio papel. La función de cada persona hace posible la interacción interpersonal e intergrupal.

> Sin el concepto de identidad no se podría explicar la menor interacción social, porque todo proceso de interacción implica, entre otras cosas, que los interlocutores implicados se reconozcan recíprocamente mediante la puesta en relieve de alguna dimensión pertinente de su identidad[10].

Entonces cada individuo y grupo está en constante diferenciación y a la vez en constante identificación consigo mismo y con el grupo.

La existencia en nuestro territorio de múltiples culturas hace posible la diversidad cultural, encontramos identidades diferenciadas en cada una, esta especificidad caracteriza a cada una. Entiendo a la diversidad cultural como la presencia de múltiples culturas en un espacio determinado, como es el caso de México.

---

[9] Marín G. María Ángeles. Op. Cit. Pág. 34.

[10] Giménez, Gilberto. *Óp. Cit.* Pág. 6.

El Estado mexicano procuró durante mucho tiempo la homogeneización cultural, se establece al mexicano como la imagen uniforme de los habitantes de la nación tratándose de una identidad nacional, todos somos mexicanos porque vivimos en México, sin embargo aunque se tuvo éxito, -porque la gran mayoría de los individuos aceptan su identidad mexicana-, esto no necesariamente borró las identidades culturales diversificadas en nuestro territorio. Los individuos de las diversas culturas ahora se reivindican y asumen su pertenencia a una cultura, por consecuencia una identidad distinta al del mexicano (identidad nacional), aunque despectivamente se nos ha denominado indígenas a los que pertenecemos a una cultura distinta de la mestiza.

En el ámbito de la educación, la educación escolar dirigida a las poblaciones indígenas se ha denominado, desde el estado, educación indígena, aunque en realidad se trata de la escuela indígena que en diferentes etapas de la historia de la educación oficial, se ha manejado a través de distintas políticas educativas, "la educación indígena escolarizada ha pasado cinco escalones teóricos desde el surgimiento hasta la fecha: Educación Extraescolar, Educación Indígena, Educación Bilingüe Bicultural, Educación Bilingüe, Educación Intercultural Bilingüe"[11]. En cada política educativa por la que atravesó la educación indígena implicó el manejo de concepciones teóricas distintas.

La década de los noventa, teóricamente, representa una fecha de gran trascendencia para la educación indígena, se reconoce oficialmente en la constitución Mexicana mediante su reforma se incluye en el artículo 4°, la constitución multicultural y plurilingüe del país[12]. Como consecuencia de una nueva reforma en el 2001 aparece en esta definición en artículo 2° que literalmente dice:

---

[11] Pérez P. Elías *Reflexión sobre la amargura del maestro* S/d.

[12] Schmelkes, Sylvia, (2003). *La política de la Educación Bilingüe Intercultural.* En página electrónica http://amdh.com.mx/ocpi/informe/docbas/docs/6/19.pdf S/d.

> La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quienes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas[13].

Este reconocimiento, del año de 1992, obliga a replantear la visión de la educación dirigida a los pueblos indígenas, por lo que en el año de 1997 la Educación Bilingüe Bicultural pasa a ser la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que propone:

> El reconocimiento de la diversidad cultural y la necesidad de propiciar, desde la escuela, el diálogo de saberes, de lenguas, de valores y de las distintas visiones del mundo, para el fortalecimiento de la identidad individual y colectiva de los pueblos indígenas, así como de la sociedad nacional en su conjunto[14].

Es aquí la tarea que me propongo indagar, los maestros como actores principales de llevar a cabo la EIB en el aula establecen relaciones sociales con los educandos mediante la comunicación. Si la identidad se explica en un proceso relacional y la tarea del maestro en el ámbito de la EIB es fortalecer la identidad de los educandos en sus dos niveles individual y colectiva, la postura que el maestro asuma sobre su identidad determina o incide en la formación de los educandos y por lógica en la percepción de sí mismo en la comunidad y dentro del sistema educativo.

Para indagar dicha cuestión asumiré a la identidad individual como:

> Un proceso subjetivo y frecuentemente auto-reflexivo por el que los sujetos individuales definen sus diferencias con respecto a otros sujetos

---

[13] Schmelkes, Sylvia, (2005). *La interculturalidad en educación básica*. En página electrónica: http://eib.sep.gob.mx/files/interculturalidad_educacion_basica.pdf

[14] Ahuja S. Raquel, Berumen C. Gerardo (*et, al*), (2007). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México: SEP, CGEIB, CDI. Pág. 13.

> mediante la auto-asignación de un repertorio de atributos culturales generalmente valorizados y relativamente estables en el tiempo[15].

La identidad es una categoría consciente de los individuos, siendo ésta subjetiva, es decir, el individuo es lo que asume ser. La identidad es la parte subjetiva de la cultura o bien intersubjetiva. La identidad necesariamente se determina en una situación relacional con el autoconocimiento de los atributos de uno mismo y el reconocimiento por los demás. La identidad es una categoría consciente en la medida que el propio individuo lo lleva al plano de la autorreflexión.

Para esta investigación se parte de lo que los maestros definen como su identidad dado que este es una categoría consciente en los sujetos de la cultura.

En cuanto a la identidad colectiva, retomaré lo dicho por Melucci en el sentido de que "la identidad colectiva define la capacidad para la acción autónoma así como la diferenciación del actor respecto a otros dentro de la continuidad de su identidad. Pero también aquí la auto-identificación debe lograr el reconocimiento social si quiere servir de base a la identidad. La capacidad del actor para distinguirse de los otros debe ser reconocida por esos 'otros'"[16].

La identidad no se puede construir sin el reconocimiento de los demás, puesto que la identidad se determina en un proceso relacional y contrastivo.

Por otro lado la concepción intercultural la asumo desde el proyecto oficial de Estado, dado que se trata de indagar cómo se perciben y se definen los maestros, la idea es retomar desde la política educativa oficial las líneas generales de la interculturalidad así como del propio proyecto de la EIB.

> Como un proyecto social amplio, una postura filosófica y un funcionamiento cotidiano ante la vida; constituye una alternativa que

---

[15] Giménez, Gilberto. Op. Cit. Pág. 9.

[16] Giménez, Gilberto. Op. Cit. Pág. 17.

> induce a replantear y reorganizar el orden social, porque insiste en la comunicación justa entre las culturas como figuras del mundo y recalca la importancia de dejar libres espacios y tiempos para que dichas figuras puedan convertirse en mundos reales (Raymond Panikkar citado por CGEIB). Por ende, la interculturalidad reconoce al *otro* como diferente. No lo borra ni lo aparta sino que busca comprenderlo, dialogar con él y respetarlo[17].

Este proyecto fue resultado de los distintos movimientos indígenas, y como respuesta a estos movimientos el Estado construye un proyecto de nación con enfoque intercultural dando cabida a las culturas de nuestra nación. En el marco de este proyecto se formula la actual EIB.

> En América Latina y concretamente en México por su parte, la educación intercultural aparece como un discurso propio en una fase post-indigenista de redefinición de relaciones entre el estado y los pueblos indígenas (Melgarejo citada por Dietz). Esta nueva educación intercultural y bilingüe (Schmelkes citada por Dietz) nace con el afán de superar las limitaciones tanto políticas como pedagógicas de la anterior educación indígena bilingüe y bicultural, pero mantiene un fuerte sesgo hacia el tratamiento preferencial de las cuestiones étnico-indígenas[18].

En un país que durante años procuró lograr la unidad nacional mediante la homogeneización cultural, la presión social ejercida sobre el estado obliga a replantear las políticas existentes favoreciendo a los distintos movimientos sociales, es así como se plantea la EIB en México que se entiende también como:

> El conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural. Esto supone tanto el conocimiento profundo de la lógica cultural propia como el de lógicas culturales diferentes[19].

---

[17] Ahuja S. Raquel, Berumen C. Gerardo (*et, al*). Op. Cit Págs. 40-41

[18] Dietz G. Y Mateos L. S, (2008). El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo. S/d. pág. 10

[19] Ahuja S. Raquel, Berumen C. Gerardo (*et, al*). Op. Cit. Pág. 49-50.

La EIB como política y acción educativa se ha llevado, específicamente, a las aulas de las comunidades indígenas de nuestro país, y en pocas ocasiones a otras aulas distintas a estas, siendo la EIB una tarea, específicamente, de los maestros y cuya tarea de esta acción educativa, entre otras, se encuentra el fortalecimiento de la identidad de los educandos. Este es el planteamiento inicial de esta investigación en donde el maestro asume conscientemente identidades en su labor como maestro.

1.2. Espacios de formación e identidad del docente indígena

EN 1963-64 el Instituto Nacional Indigenista (INI) como parte de sus funciones pone en marcha el proyecto de formación de Promotores Culturales Bilingües se inició con el reclutamiento de personal indígena de las comunidades que tuvieran interés y que tuvieran como experiencia mínima el saber leer y escribir algunos de ellos contaban con título profesional y otros con escasos estudios de nivel primaria. Una vez que estos maestros terminaron sus cursos de nivelación regresaban a sus comunidades bien para abrir escuelas o para poner en marcha el programa de Educación Bilingüe y pasaron a ocupar plazas de profesor bilingüe.

En el caso particular del estado de Oaxaca se llevó a cabo el proyecto del Instituto de Integración del Estado de Oaxaca (IISEO) cuyo objetivo del proyecto era la formación de cuadros técnicos para la integración social y cultural y tuvo como enfoque el manejo de la lengua materna para la castellanización.

La preocupación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) a partir de su creación era la de formar profesionales indígenas para implementar el desarrollo educativo y lingüístico. Para Incurrir a esta preocupación el Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia diseña la licenciatura en etnolingüística y convocó a profesores indígenas en servicio y de bachillerato que manejaran una lengua indígena.

Por acuerdo interinstitucional DGEI-UPN en 1982 la UPN abre la Licenciatura en Educación Indígena cuya finalidad es proporcionar un espacio permanente para la educación superior al magisterio indígena del país.

A partir de los años sesentas cuando el INI abre el espacio para la formación de agentes para el medio indígena, la categoría de maestro se amplía para comprender la figura del "promotor" que es el nombre oficial que tienen los jóvenes que trabajan como docentes en las comunidades indígenas. El estereotipo promotor era inferior al de un maestro o profesor por consecuencia los maestros eran desprestigiados socialmente. En 1975 se dio un gran avance para el magisterio indígena de ser promotores pasaron a ocupar plazas de profesor indígena, lo cual insertó al profesor indígena a la estructura formal del ser educador.

Actualmente con los niveles de acceso a la educación superior a la que han accedido miembros de comunidades indígenas han logrado adquirir la categoría de licenciados en el medio indígena. De acuerdo con Nicanor Rebolledo

> …la identidad de los profesores indígenas viene planteándose desde los años treinta, cuando las agencias educativas gubernamentales veían la necesidad de reclutar jóvenes indios para hacerse cargo de la educación de sus comunidades, donde les exigían algunos elementos de identificación, como hablar la lengua o pertenecer a una comunidad indígena[20]" se pensaba como nuevos agentes de incorporación, y para los años 60 ser indígena era un requisito de admisión para ser maestro de una escuela considerada indígena se pensaba que de esa manera se podría acortar la distancia comunicativa entre la cultura indígena y la cultura occidental y de esa manera cumplir la tarea de integrar al indio a la sociedad nacional.
>
> A mediados de los 70 los propios maestros indígenas discuten la importancia de recuperar la historia india y los valores indígenas esto a consecuencia de los males que causaban los enfoques educativos tradicionales, pues creían que estaban afectando su identidad como indígenas.

---

[20] Rebolledo, Nicanor "Educación y etnicidad" en: Tirzo, Jorge. (coord.) (2005). *Educación e interculturalidad: miradas a la diversidad*. México: UPN. Pág. 52.

1.3. Contexto de educación escolar indígena.

Uno de los cambios rotundos en el sistema de formación de maestros en la década de los 70´s "es la emergencia del mundo indígena y del pluriculturalismo del país, que exige una política educativa que atienda las particularidades y necesidades formativas de los grupos diferenciados social, cultural y lingüísticamente."[21]

Como respuesta a demandas sociales indígenas, en 1982 se crea en la Universidad Pedagógica Nacional a través de la solicitud de la DGEI la primera licenciatura que atiende específicamente a maestros en servicio para convertirlos en líderes indígenas y se encargaran de la capacitación de maestros indígenas. Años posteriores, se crea la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPMI) con modalidad semiescolarizada y se imparte en las subsedes de la UPN.

> Hasta el año de 1992 la formación de maestros dependía de la SEP federal, fue a partir de ese año cuando el gobierno federal transfirió a los gobiernos de los estados todas las escuelas normales que hasta entonces estaban bajo su dependencia, al igual que todas las ex unidades a distancia de la UPN"[22].

Desde entonces cada Estado se hace responsable de la formación de maestros, salvo en la formulación de los planes y programas que la Ley General de Educación de 1993 atribuyó esta facultad al gobierno federal para la formación de maestros de educación básica.

En Oaxaca las instancias destinadas a la formación de maestros son las unidades de la UPN y las Escuelas Normales. Las Unidades UPN son la 201, 202 y 203 con

---

[21] López S. Javier, Crispín B. María Luisa (*et, al*) (2006). *El sistema de formación de maestros en México: continuidad, reforma y cambio*. SEP, CGEIB. México. Pág. 17.

[22]Ibidem P. 21.

sede en la ciudad de Oaxaca, Huajuapan de León, Huatla de Jiménez y sus tres subsedes ubicadas en Tlaxiaco, Jamiltepec y Cacahuatepec. Estas unidades ofrecen las dos licenciaturas, antes mencionadas, para el medio indígena. El objetivo que persiguen estas unidades y subsedes es.

> …formar un profesional de la docencia con grado académico de licenciatura, capaz de elaborar propuestas pedagógicas congruentes con la situación de los pueblos indígenas, en un proceso que implica la transformación de su práctica docente y el reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística y étnica. Esta dirigida a docentes de preescolar o primaria que prestan sus servicios en los subsistemas estatales de Educación Indígena[23].

Otras instancias de formación de maestros y no precisamente para el medio indígena son las normales ubicadas en Tlacochahuaya, Tamazulapan y Rio Grande. Los egresados de las normales por lo regular se insertan, al menos en Tataltepec, en escuelas primarias generales.

Los maestros de educación básica que ejercen su profesión en el municipio de Tataltepec de Valdés se forman en las normales o bien en las subsedes de la UPN. En el caso particular de los maestros de las escuelas bilingües, se están formando como licenciados en educación preescolar y primaria para el medio indígena en la subsede UPN ubicada en el municipio de Jamiltepec y quienes ya terminaron sus estudios de licenciatura egresaron de la misma institución.

1.4. Educación Intercultural Bilingüe

Con base en el programa oficial dirigido al medio indígena, -al menos como se entiende la Educación Intercultural Bilingüe en México,- se retoman en este apartado los referentes conceptuales que conforman dicho programa. Dado que

---

[23] Universidad Pedagógica Nacional. En página electrónica: http://www.lef.upn.mx/modules.php?name=News&file=article&sid=13

es el programa que fundamenta la educación indígena en las escuelas bilingües. Dicho de otra manera, esta es la realidad discursiva de la educación indígena.
Oficialmente o bien desde el Estado se entiende por EIB el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural. Esto supone tanto el conocimiento profundo de la lógica cultural propia como el de lógicas culturales diferentes.

La EIB se fundamenta en seis grandes *referentes conceptuales* estos son: *cultura, identidad, lengua, diversidad, multiculturalidad e interculturalidad*. Desde los planes y programas cada uno de los conceptos se define como sigue:

El plan oficial define por *identidad* la afirmación, el reconocimiento y la vinculación con la realidad de los sujetos que se constituyen y reconstituyen en las distintas culturas. La identidad forma parte de la cultura y a su vez le da sentido y consistencia. La identidad colectiva es entendida como *etnicidad,* al dilucidar la relación entre lo propio y lo ajeno, al poner de manifiesto las relaciones de poder entre aquellos que enuncian y aquellos que son enunciados como *los otros.*

La cultura es una construcción colectiva, en perpetua transformación, definida en gran medida por el entorno y las condiciones materiales y simbólicas.

La *lengua* es un elemento formador de la cultura misma, herramienta del pensamiento, vía de comunicación y expresión, así como memoria histórica de ésta.

La *diversidad* señalada en la política oficial atañe a la diversidad cultural, étnica y lingüística. La diversidad también se hace presente en las cuestiones de género, religión, etcétera. Pero la diversidad que son temas que incumben a la CGEIB

(Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe) en la formulación de políticas educativas concierne a las tres antes mencionadas.

La *diversidad cultural* es la diversidad de realidades, es decir, la variedad de condiciones de existencia de las personas mediante el reconocimiento de los múltiples cruces y contactos entre ellas y, sobre todo, sabedoras de la necesidad de construir lo común como patrimonio de la humanidad.

La *multiculturalidad* implica la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio pero no alude a la relación de respeto y convivencia equitativa entre ellas, simplemente implica el reconocimiento del otro como diferente.

La *interculturalidad* propugna por el conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, étnica y lingüística que caracteriza a la nación y que se manifiesta en las distintas formas culturales presentes en el territorio nacional. Este conocimiento, reconocimiento y valoración es un ejercicio epistemológico y ético, pues alude al contacto cultural como el encuentro de la diferencia básica existencial de la que somos parte.

En tanto que la *educación intercultural* es una aspiración, para que pueda convertirse en realidad desde la política oficial se proponen tres espacios[24] para su concreción.

El *espacio epistemológico*: se tiene que recurrir a nuevas formulas para construir el conocimiento, que posibiliten mirar la realidad en toda su complejidad de forma más integral.

El *espacio de lo ético*: la gran pregunta que se hace aquí es ¿cómo educar en una sociedad culturalmente diferente para que se enriquezcan mutuamente en un diálogo intercultural a partir de sus propias identidades?

---

[24] López S. Javier, Crispín B. María Luisa (*et, al*). Op. Cit. Pág. 26-27.

El objetivo es formar en valores y actitudes en y para la responsabilidad para que los alumnos aprendan a desarrollar sus capacidades de pensamiento crítico, así como a aplicar esta capacidad de juicio en la historia personal y colectiva con el objetivo de mejorarlas, pues es importante no quedarse en el ámbito del razonamiento y la opinión, sino que nuestra conducta sea reflejo de nuestra forma de pensar.

El espacio lingüístico: este espacio se fundamenta en un modelo de bilingüismo equilibrado. La idea central de la EIB es la promoción del uso y enseñanza tanto de la lengua materna como de la lengua franca en todas las actividades y los grados del proceso educativo. Se entiende por lengua materna aquel que se aprende en los primeros años de vida y por segunda lengua se entiende aquella que se aprende después de la materna.

La EIB pretende eliminar toda educación escolar monocultural basada en la cultura nacional (la mestiza) y hacer énfasis en una educación escolar basada en la diversidad cultural, lingüística y étnica. Borrar las asimetrías sociales que provoca la multiculturalidad es el objetivo de la política educativa a través de la escuela.

Las asimetrías sociales, desde mi punto de vista siempre existirán debido a la desigualdad social, económica, política y cultural existentes en nuestro país por lo tanto la interculturalidad como política educativa escolar no puede por sí misma, lograr la horizontalidad social. Sí se puede en cambio, tener un mayor énfasis desde el Estado en una educación culturalmente pertinente, sin embargo, no es garantía del pleno ejercicio de la interculturalidad.

Desde otro ángulo puedo decir que la interculturalidad es una estrategia de Estado para el control social. Mediante la interculturalidad se proyecta el conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural sólo en términos culturales a

través de la educación escolar y no en términos económicos, políticos, por citar algunos ejemplos, de donde emanan las asimetrías sociales.

1.5. El maestro desde la política oficial

1.5.1 Perfil del docente desde la política oficial: EIB

Desde los requerimientos oficiales se configura al maestro intercultural bilingüe para el ejercicio docente de una Educación Intercultural Bilingüe, así, el *perfil del docente*[25] tendría que contemplar cuando menos:

- El dominio de los elementos básicos tanto de la interculturalidad como de la educación intercultural.
- El conocimiento y la valoración de la realidad multilingüe distintiva de México.
- El reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística presente en el aula, además de conocimientos y estrategias didácticas que le hagan posible atenderla.
- La capacidad para manejar los temas incluidos en los programas de estudio desde una perspectiva de atención a la diversidad cultural, étnica, lingüística, social, de género, de capacidades, entre otras.
- La habilidad para establecer un clima escolar que favorezca las actitudes de confianza, autoestima, respeto, y que refuerce la autonomía de los educandos.
- La capacidad para ejercer y fomentar el diálogo intercultural con los alumnos, otros docentes, las autoridades educativas, los padres de familia y los demás miembros de las comunidades a las que pertenece la escuela.

[25] Ibídem. Pág. 39.

En la política educativa se reconoce el hecho de que la formación de maestros es continua e implica una formación personal que involucra actitudes y comportamientos congruentes con el planteamiento de la EIB que influyen en el logro educativo de sus alumnos. La intencionalidad del Estado no encuentra eco en la instrumentación en la práctica educativa escolar. La formación docente sigue siendo deficiente y más aún cuando se trata de la población indígena que está más rezagada como subsistema educativo indígena.

El docente es un sujeto clave en el proceso educativo, es mediador entre la propuesta educativa oficial y los alumnos, estos últimos en condiciones y realidades distintas de vida. Si bien su trabajo recae en ejecutar los planes y programas oficiales por tanto no es el único en el proceso educativo, la calidad educativa que ofrece depende también de quienes emiten las políticas educativas.

"Es importante resaltar que la formación de maestros no está desligada del proceso histórico de discriminación y subordinación que los pueblos indígenas han vivido frente a la sociedad nacional, de ahí la relevancia que tiene abordar en las instituciones formadoras el aspecto de la identidad individual y social de los docentes"[26].

La población indígena de nuestro país es la más desatendida por el estado. En el ámbito educativo los profesionales de la educación indígena reciben una formación diferente al de otras profesiones y escasa actualización en el ejercicio de sus profesiones, como el magisterio indígena.

---

[26] JORDÁ, Jani, (2003). *Formación de Maestros para una enseñanza en contextos indígenas*. México: SEP. Pág. 33.

1.6. Metodología, técnicas e instrumentos de la investigación.

Este es un estudio que tiene la intención de conocer y explicar cómo se construye la identidad de los docentes del medio indígena bajo el hecho de que estos docentes se insertan en el trabajo profesional para acceder de alguna manera a la formación profesional específica y por otra parte para acceder a una fuente de empleo, por ello se hace necesario indagar sobre cómo ellos se perciben a sí mismos, a su práctica en relación con docentes con profesión.

Como se trata de una investigación con sujetos en la que los maestros se presentan, se autodefinen y definen las características de su práctica, la investigación se definió en el terreno cualitativo que retoma algunos de las herramientas etnográficas y de metodología cualitativa: trabajo de campo, entrevistas semi-estructuradas y abiertas, reconstrucción de las historias de vida en el terreno de la formación profesional, registro etnográfico y observación. La interpretación y el análisis se basan en el interaccionismo simbólico

Se accedió en una dimensión tripartita. Los maestros de educación escolar primaria indígena fueron el eje central de la investigación. La identidad es una dimensión subjetiva de la cultura y consciente en el individuo. Los individuos definen los repertorios culturales que la componen su identidad, por tanto, por medio de entrevista, historias de vida, relatos autobiográficos a través de un proceso inductivo se realizó la investigación indagando las identidades de los maestros de las escuelas primarias indígenas bilingües.
Se entiende por entrevista:

> Una conversación con una estructura y un propósito; como un proceso dinámico de comunicación interpersonal (Ander-Egg, citado en M. Paz Sundín Esteban) y también como una comunicación personal suscitada con la finalidad de información (…) (Morín, citado en M. Paz Sundín Esteban) y por historia de vida se entiende "el relato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas, en las que el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia. El investigador es solamente el

> inductor de la narración, su transcriptor y, también, el encargado de "retocar" el texto" (Pujadas, citado en M. Paz Sundín Esteban)[27].

Por otro lado, la identidad se define en un proceso dialógico; es decir, por el reconocimiento del otro. Los maestros están en constante interacción con alumnos y padres de familia que de alguna manera determinan su identidad. Por esta razón se entrevistó a padres de familia y alumnos que definieron al maestro en relación de sus propias percepciones.

La historia de vida se entiende como:

> La historia de vida es una técnica que permite obtener información sobre el sujeto de investigación, lo cual conduce a emitir supuestos de investigación, con el fin trazado al inicio de la investigación[28].

La historia de vida se emplea con fines específicos en la obtención de datos acerca de la formación académica profesional de los maestros de las escuelas indígenas es de interés las circunstancias que permitieron al maestro acceder al ejercicio de la profesión docente.

Elegí la identidad docente como tema central de esta investigación por interés personal por involucrarme en la investigación, particularmente, en el contexto del trabajo docente en función del tipo de escuela en la que éste trabaja en el medio indígena. Por otro lado, apropiarme de los elementos que expliquen la construcción de la identidad del maestro indígena ha sido para mí un tema central de interés a lo largo de toda la licenciatura.

Otros motivos que me llevaron a la elección del lugar y de los sujetos de la investigación son:

---

[27] M. Paz S. E, (2003). *Investigación cualitativa en educación, fundamentos y tradiciones.* En página electrónica: http://www.unesrvirtual.com.ve/biblioteca/mer/mer006/biblioteca_mis/Unidad_2/Metodos/capitulo_7_de_sandin.pdf S/d.

[28] Flores G. Georgina. *La historia de vida y el diagnostico de necesidades*, Universidad Autónoma del Estado de México. En página electrónica: http://papyt.xoc.uam.mx/media/bhem/docs/pdf/69.PDF S/d.

- Tataltepec es mi comunidad de origen por esta razón conozco el contexto, motivo por el que visualicé un mayor acceso en términos metodológicos de la investigación.
- Las escuelas primarias bilingües son las únicas en el municipio que tienen cobertura municipal.
- Y elegí principalmente a los docentes de las escuelas primarias bilingües porque son ellos quienes están involucrados directamente con la formación escolar de la población chatina.

Se hizo un análisis de los datos recabados a través de las entrevistas que definen la identidad de los maestros en el contexto de la EIB en Tataltepec de Valdés, y posteriormente se contrasta con el discurso oficial de la EIB.

Como anexo se muestra la entrevista realizada a uno de los maestros de las escuelas bilingües, así como también de un alumno y un padre de familia respectivamente. En términos generales las entrevistas están enfocadas a que los maestros definan algunos elementos de su identidad docente, de su contexto laboral. A través de las entrevistas a los alumnos y padres de familia se trata de obtener desde los propios entrevistados la forma en que conciben y perciben a los docentes.

CAPÍTULO 2. DESCRIPCIÓN DEL ENCLAVE DE LOS SUJETOS DE INVESTIGACIÓN

2.1. El municipio y sus agencias

El municipio número 543, Tataltepec de Valdés, del estado de Oaxaca está conformado por cuatro agencias, estos son:

- Tepenixtlahuaca
- El Plan del Aire
- La Palma también conocido como EL Ocote
- El Ocotillo

La Tuza y El Arroyo Arriba son pequeñas comunidades que aun no tienen la categoría de agencias. La cabecera municipal se denomina Tataltepec de Valdés. *Tataltepec* nombre Náhuatl que significa, "en el cerro del Abuelo" se compone de Tata – Abuelo L – ligadura eufórica Tepetl – Cerro y C en[29].

De Valdés es el apellido del caudillo llamado Antonio Valdés originario de Tataltepec quien luchó y dio su vida en la costa Oaxaqueña defendiendo a su gente en la revolución Mexicana El liderazgo de este caudillo en la región conmovió a los habitantes de la comunidad que por consenso decidieron agregar su apellido al nombre de la comunidad quedando de la siguiente manera "Tataltepec de Valdés".

De acuerdo al Censo de Población y Vivienda 2005 del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI)[30] la población total del municipio es

---

[29] Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal. En página electrónica: www.inafed.gob.mx/work/templates/enciclo/oaxaca/municipios/20543a.htm

[30] Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. En página electrónica: http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/conteo2005/default.asp?c=6790

de 5,377 habitantes de los cuales 2,646 son hombres, 2,731 son mujeres que representan el 49.21% y 50.79%, respectivamente de la población total.

Municipio Nº 543 Tataltepec de Valdés

Población (2005)

Hombres	2646
Mujeres	2731
Total	5377

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) 2005.

Pero el censo[31] efectuado en 2007-2008 por el programa IMMS-Oportunidades indica que la población aumentó de 5,377 a 6,217 habitantes 3,093 son hombres, 3,124 son mujeres, representan el 49.75% y 50.25% respectivamente.

543 Tataltepec de Valdés

Población (2005) INEGI

Rango/ Edades	Hombres	Mujeres	Total
0-9	699	675	1374
10-19	744	784	1528
20-29	369	397	761
30-39	258	304	562
40-49	207	225	432
50-59	165	155	320
60-69	117	116	233
70-79	50	41	91
80-89	20	16	36
90-99	7	3	10
No especificado	15	15	30
Total	2646	2731	5377

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) 2005.

[31] Plan de desarrollo municipal 2008-2010. Óp. Cit. Pág. 27.

49.2% (2,731) de la población total está conformado por mujeres. El 50.8% (2,646) de la población total lo conforman los hombres. 2,902 (53.97%) lo conforman la población de niños y jóvenes que oscilan entre 0 y 19 años, 1,443 son hombres y representan el 49.7% de la población entre 0-19 años y 1,459 mujeres que representan el 50.3% de la misma población. La población adulta representa el 48.9%. Más de la mitad de la población de Tataltepec de Valdés es joven.

La población en edad escolar es, en términos relativos,- se dice en términos relativos porque es la población en edad escolar más no es el número de alumnos en las escuela- de 2515 niños y jóvenes que oscilan entre 3 y 18 años de edad, considerando que los servicios educativos que se ofrecen en el municipio son desde inicial a bachillerato. Teniendo en cuenta que generalmente las edades de los alumnos que asisten a las escuelas primarias es de 6 a 11 años, sin considerar factores como la reprobación, ausentismo, deserción, etcétera, la población en edad escolar primaria es de 990 niños. De igual manera, la población en edad escolar secundaria es de 684 jóvenes y para bachillerato es de 402 jóvenes.

El municipio forma parte de la cultura chatina. Los censos que hasta el 2005 se han efectuado toman como criterio principal del ser indígena, la lengua de la cultura, por consiguiente en el censo[32] del 2005 del INEGI señala que de 5,377 habitantes, 2,689 (50%) habla alguna lengua indígena y habla español, 269 (5%) habla únicamente lengua indígena y 2,420 (45%) solo hablan español.

La mayoría de los niños y jóvenes del municipio de Tataltepec de Valdés tienen como lengua materna el español. La población adulta es la que conserva la lengua de la cultura como su lengua materna. En términos generales existe un desplazamiento de la lengua chatina de la cultura por el español como lengua dominante.

---

[32] Ibídem. Página 28.

En términos lingüísticos en la cultura Chatina oficialmente se reconocen seis variantes lingüísticas de la lengua chatina. Sus hablantes arriban a los 42 000[33]. La variante lingüística reconocida en Tataltepec de Valdés lleva por nombre el nombre del municipio. Sin embargo, en la conformación del municipio algunos habitantes del municipio de Zenzontepec quedaron dentro de los límites territoriales de Tataltepec. Por lo anterior, la lengua chatina que se habla en el municipio corresponde a la variante de Tataltepec y Zenzontepec.

No se tiene registro aún del número de habitantes por agencia municipal. Es un hecho que en la población municipal encontramos hablantes bilingües y monolingües tanto en lengua chatina como en español.

La característica principal de los niños y jóvenes es el dominio de la lengua castellana y a nivel del escucha y entendimiento la lengua chatina. Sólo algunos casos pueden se la excepción en el que el bilingüismo es coordinado.
Para atender a la población en edad escolar en el municipio se ofrecen distintos niveles educativos escolares.

2.2. Panorama escolar en Tataltepec de Valdés.

Los servicios educativos escolares con los que Tataltepec de Valdés cuenta son de carácter público desde el nivel inicial hasta el nivel medio superior: Bachillerato. Las escuelas son de carácter general e indígena.

---

[33] *Programa de revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales 2008-2012* (PINALI) (2009). México: INALI. Pág. 18.

Instituciones educativas en Tataltepec de Valdés.

Escuelas / comunidades	Iniciales	Preescolares	Primarias	Secundarias	Bachillerato
1. Tataltepec	1	2	3	1	1
2. La Palma	0	1	1	0	0
3. Plan del Aire	0	1	1	0	0
4. El Ocotillo	0	0	1	0	0

Fuente: Visita personal a las escuelas, enero 2010.

Escuelas Federales (no bilingües)

Inicial. Gabriela Mistral.

Primaria Rural Federal Antonio Valdés

Primaria Rural Federal Leona Vicario

Escuela Secundaria Técnica Nº 138

Instituto Estatal de Bachilleres de Oaxaca (IEBO)

Escuelas Bilingües interculturales

Preescolar.

- Benito Juárez
- Los Niños Héroes
- Miguel Hidalgo y Costilla
- Francisco I. Madero

Primaria.

- Escuela Primaria Federal Bilingüe Porfirio Díaz
- Escuela Primaria Federal Bilingüe Vicente Guerrero
- Escuela Primaria Federal Bilingüe José María Morelos y Pavón
- Escuela Primaria Federal Bilingüe Justo Sierra

El municipio cuenta con un total de 19 centros de educación de los diferentes niveles educativos, los cuales están conformados por 85 profesores que atienden a una población estudiantil de 1,858 alumnos de diferentes edades, desde nivel

inicial hasta bachillerato[34].13 escuelas se encuentran en los sitios nombrados, el resto se encuentran en la agencia de Tepenixtlahuaca. Esta agencia ha estado en conflicto por los límites territoriales con la cabecera municipal, razón por la cual omito todo tipo de dato referente a esta agencia. Además es una población con un número de habitantes similar al del municipio. Mi población objetivo sería aún mayor si consideraba el acceso a estas escuelas. Visualicé también dificultades de acceso y un plazo mayor de investigación.

La primera escuela primaria en la comunidad, llegó a finales de la década de los 70 con la modalidad de primaria general. La escuela se instaló en el centro de la comunidad. Las aulas eran de adobe y el techo de teja, una de las primeras maestras de esa escuela dedicó su vida a esa escuela y se estableció en la comunidad. Posteriormente se destinó un área a las orillas de la comunidad para dicha escuela en el Barrio Chico Arriba. Desde su creación, la escuela se ha llamado Antonio Valdés.

Por otro lado, las escuelas primarias bilingües en el municipio son de reciente creación. A principios de la década de los 90 fue cuando se crearon, conjuntamente en las agencias municipales, aunque no son de mucha demanda por el hecho de que los padres de familia prefieren para sus hijos las escuelas primarias generales. En las agencias acuden a ellas por el hecho de que no existe otra alternativa, no hay otras escuelas. Si lo hay es fuera de la comunidad e implica un gasto en términos económicos fuera del alcance de la mayoría de los padres de familia.

Las escuelas, secundaria y bachillerato, llegaron gracias a las gestiones hechas por algunos líderes de la comunidad, entre ellos maestros de la comunidad. Las personas que apoyaron a los maestros son los padres de familia con hijos en las escuelas antes mencionadas y autoridades municipales.

---

[34] Plan de desarrollo municipal 2008-2010. Op. Cit. Pág. 19.

Son seis las escuelas que atienden a la población escolar primaria del municipio de Tataltepec de Valdés.

COMUNIDAD	ESCUELA PRIMARIA
Tataltepec de Valdés	• Antonio Valdés • Leona Vicario • Porfirio Díaz
Plan del Aire	• José María Morelos y Pavón
En el Ocote o La Palma	• Vicente Guerrero
El Ocotillo	• Justo Sierra

Fuente: Visita personal de las escuelas. Enero, 2010.

De las seis escuelas, tres dependen directamente de la Secretaría de Educación del gobierno del Estado y cuatro de la Dirección General de Educación Indígena. Estas cuatro escuelas pertenecen a las diez escuelas de la zona escolar 001 Tataltepec de Valdés. Estos últimos son el foco de interés en este caso.

Las instituciones escolares antes mencionados son de educación básica primaria general e indígena. Las escuelas indígenas en las que se realiza la presente investigación son:

1. José María Morelos y Pavón
2. Porfirio Díaz,
3. Vicente Guerrero
4. Justo Sierra.

La Escuela Bilingüe Porfirio Díaz está ubicada en la cabecera municipal en el Barrio del Campo en el espacio que antiguamente se usaba para pista de aterrizaje de avionetas del personal del Instituto Lingüístico de Verano, posteriormente y hasta la actualidad es ocupado como pista para las carreras de caballos en las fiestas del mes de julio. La institución escolar cuenta con cuatro

aulas incluyendo la dirección escolar, una cancha de básquetbol de usos múltiples, butacas, pizarrones y jardines escolares.

La escuela José María y Morelos está ubicada a un costado de la agencia municipal del Plan del Aire, tiene tres aulas, dos son utilizados para la docencia y otra para la dirección escolar. Cuenta con butacas, escritorio para los maestros, equipo de cómputo en la dirección escolar. La infraestructura escolar es de material de concreto con loza. A demás tiene una cancha de básquetbol de usos múltiples, un hasta bandera y jardines escolares. Una pequeña casa en donde se hospedan los maestros.

La escuela Vicente Guerrero, se ubica en la plaza principal de la agencia municipal de El Ocote o La Palma, tiene tres aulas, dos son aulas para clases y una dirección escolar. Cuenta con otras aulas en mal estado misma que se espera que se obtenga el permiso de la Dirección General de Educación Indígena para derrumbarlas, además cuenta con una cancha de básquetbol de usos múltiples misma que es considerado como la cancha de la agencia municipal.

La escuela Justo Sierra está ubicado en la plaza principal de la agencia del Ocotillo, cuenta con una sola aula, equipo de cómputo, butacas, escritorio para el maestro, pizarrón y una cancha a un costado de la escuela, misma que es considerada como la cancha de la agencia municipal.

La matrícula escolar de las escuelas bilingües del municipio para el ciclo escolar 2009-2010 es la siguiente:

ESCUELA	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
1. José María Morelos y Pavón	24	28	52
2. Porfirio Díaz	50	45	95
3. Vicente Guerrero	20	25	45
4. Justo Sierra	8	5	13
TOTAL	102	103	205

Fuente: Entrevistas con maestros y directores de las cuatro escuelas primarias bilingües, realizadas entre enero y abril de 2010.

No se tiene el registro censal del número de alumnos chatinos en las escuelas bilingües. Los maestros desconocen el número de niños chatinos en sus escuelas y aulas. La adscripción del ser indígena por los alumnos los remite al manejo exclusivo de la lengua, en el caso del municipio de Tataltepec la mayoría de los alumnos de primaria el manejo que tienen de la lengua es insuficiente para la comunicación verbal

La auto-adscripción al ser indígena es una cuestión que los alumnos no aceptan, sin embargo sí asumen ser parte de la cultura. El número de maestros que atienden a las escuelas primarias indígenas es nueve. De las cuatro escuelas indígenas, ninguna es de organización completa.

2.3. Los maestros de Educación Intercultural Bilingüe de Tataltepec de Valdés.

La ubicación geográfica de los maestros del medio indígena en el ejercicio del trabajo docente no siempre es pertinente. En el municipio de Tataltepec encontramos a los maestros de distintas regiones del estado. La educación indígena no es la excepción. En las cuatro escuelas bilingües encontramos a maestros con origen cultural diferente unos pertenecen a la cultura Chatina otros a la cultura Chontal, Mixteca y Mazateca. Para ser preciso, los maestros son del municipio mismo, de Santiago Cuixtla, Nopala, Huautla de Jiménez y Jamiltepec.

Para esquematizar lo anterior se presenta el siguiente recuadro donde se aprecia principalmente el origen interno y externo de los maestros indígenas con relación a la cultura del municipio (Chatina).

Maestros	Chatinos	De Tataltepec de Valdés	Viven en Tataltepec	Chatinos de fuera	No Chatinos
Antonia	x	X	x		
Bety	x	X	x		

Dolorosa	x			x	
Inés	x	X	x		
Jesús	x			x	
Judith	x	X			
Luz Vidalia					x
Noé					x
Rufina					x

Fuente: Entrevista con los maestros, enero de 2010.

Seis de los maestros pertenecen a la cultura Chatina (Inés, Bety, Antonia, Judith, Dolorosa, Jesús,), cuatro son originarios de Tataltepec de Valdés (Inés, Betty, Antonia, Judith), tres de ellos viven en ésta comunidad (Inés, Betty, Antonia) y una radica en Santiago Jamiltepec (Judith).Tres maestros son de fuera, uno pertenece a la cultura Mixteca de la costa (Luz María) otro a la cultura Chontal (Noé) y una a la cultura Mazateca (Rufina). El conjunto del profesorado permanece en la comunidad durante los días de clase, entre semana. Los fines de semana regresan a sus lugares de origen o bien acuden a las instituciones formadoras de docentes.

En la siguiente tabla se muestra la distribución de maestros por escuelas

Institución escolar	Maestros (as) por escuela	Mujeres	Hombres
1.José María Morelos y Pavón	2	2	0
2. Porfirio Díaz	4	2	2
3. Vicente Guerrero	2	2	0
4. Justo Sierra	1	1	0

Fuente: Entrevistas con los maestros, enero de 2010.

Todas las escuelas primarias bilingües de la cabecera municipal y de las agencias funcionan con diferentes modalidades educativas son: *tetradocente, bidocentes y unidocente*, es decir, todas estas escuelas son multigrado.

En orden de prestación de servicio, los maestros tienen una antigüedad de servicio en el subsistema de educación indígena como se muestra en la siguiente tabla:

Nombre	Antigüedad en el servicio 2010.
Judith	20
Dolorosa	7
Antonia	22
Luz María	13
Noé	14
Beatriz	10
Jesús	11
Inés	12

Fuente: Entrevistas con los maestros, enero de 2010.

La movilidad de los maestros por la región es constante puesto que el área laboral para los principiantes en el magisterio indígena son las comunidades más alejadas al municipio. Con la antigüedad en el servicio los maestros en el subsistema de educación indígena adquieren el derecho de solicitar su cambio para laborar en la comunidad de procedencia o cerca de ella.

Todos los maestros de las escuelas bilingües ingresaron por distintas vías al magisterio. La mayoría ingresó mediante contrato por interinato, otros por medio del curso propedéutico que se imparte en el estado y en un sólo caso se ingresó con educación primaria. En el magisterio es donde se continúa con los estudios profesionales. Los maestros tienen el mismo grado de formación académica:

cursaron la LEPEMI en las subsedes de las UPN del estado, ninguno se ha titulado, algunos están en proceso y otros estudian alguna especialidad en la Normal Superior del estado, en otro apartado abordaré de manera amplia la cuestión formativa de los maestros indígenas.

Según lo dicho en las entrevistas sólo una maestra entró al magisterio por vocación, los demás por alguna necesidad ya sea de carácter económico o bien por influencias en el magisterio. Además de ser una oportunidad de ingresos económicos, implica una estabilidad en el trabajo, un trabajo menos pesado en el que se involucran, mayoritariamente, las mujeres. De los nueve maestros(as), dos son hombres y siete son mujeres. Al momento de ingresar al magisterio la mayoría de las mujeres se encuentran en su estado de soltería y son quienes de alguna manera desafían la autoridad en la familia, puesto que culturalmente las mujeres tienen pocas posibilidades de salir de la comunidad y menos aún la posibilidad de seguir estudiando.

Sólo una de las maestras es soltera, los cuatro maestros(as) que laboran en la cabecera municipal conforman dos familias o parejas, las otras maestras tienen su propia familia en su lugar de procedencia.

2.4. La familia e identidad

El núcleo básico entre los ciudadanos de Tataltepec de Valdés es la unidad doméstica, está compuesta por una o más familias emparentadas y es la estructura fundamental de producción y consumo. La familia en una casa-hogar lo conforman los padres y los hijos principalmente. La familia no puede conformarse con los parentescos directos o lejanos, entre primos.

Otro lazo que refuerza el desarrollo de la comunidad y de la familia es el compadrazgo, que se da en casos de bautizo, confirmación, matrimonio, vela, levantada de cruz y también cuando se egresa de las escuelas la mayoría busca como acompañante a un padrino o madrina según sea el caso.

Para efectos del ritual denominado bautismo, los padres del hijo a bautizar les consiguen un par de padrinos, quienes pasarán a ser los segundos padres del hijo. Los hijos de los compadres pasan a ser los hermanos en términos rituales. En el futuro el ahijado no podrá tener relaciones consanguíneas con los hermanos rituales.

Otros padrinos rituales, que pasan a ser parte de la familia son los padrinos de primera comunión, confirmación y de vela. Todos ellos tienen la responsabilidad moral de guiar mediante consejos a su ahijado. La regla con los hijos de los compadres aplica para todos los hermanos rituales. Los ahijados saludan a los padrinos rituales en cada encuentro al igual que los compadres.

Los hombres colaboran en faenas agrícolas, pastoreo, cacería, pesca y construcción de viviendas. Las mujeres concentran sus actividades en el hogar, el cuidado de los animales domésticos, el acarreo de agua y leña, el trabajo en los huertos, la recolección de cosechas y la elaboración de productos artesanales. Las mujeres son las principales educadoras de los hijos en los primeros años de vida. La educación de las hijas es responsabilidad de la madre en la casa-hogar y de los hijos por parte de padre en el campo. La combinación de las tareas tiene que ver con la ayuda de ambos en espacios ya mencionados.

El espacio más significativo en la casa es el altar, aquí tienen lugar las ceremonias principales desde la presentación de los recién nacidos hasta el traspaso del mando. Pertenecer a una unidad doméstica le confiere los derechos y deberes a un individuo. Esto permite prestar servicios y recibir apoyos en caso de necesidad; sin embargo, esto último se extiende a nivel comunal.

El *tequio* no sólo es característica de la comunidad antes está la familia. En la familia se aprende los principios básicos de la comunalidad mediante la ayuda mutua y solidaria entre hermanos, de hijo a padre, de nieto a abuelo y viceversa

en los distintos trabajos que implique la ayuda colectiva y el "*cambia mano*"[35]. En la familia se aprende que la relación entre los miembros tiene que ser horizontal mediante la cooperación.

2.5. Organización social y política

Para efectos de la organización social el municipio se compone de cinco agencias municipales. La administración está centralizada en la cabecera municipal. La administración en tierra comunal adquiere sentido y significado cuando hay una relación armónica con la tierra y sus habitantes. Tataltepec de Valdés como muchas de las comunidades del estado de Oaxaca se rige por usos y costumbres. Los usos y costumbres tienden a establecer el bienestar comunitario mediante la toma de decisiones en términos comunales. La autoridad máxima, a diferencia de otros regímenes, es el consejo de ancianos. El consejo de ancianos es la instancia sabia que dirige el rumbo de la comunidad.

El régimen de usos y costumbres exige a los miembros de la comunidad ser merecedores de una autoridad en la comunidad mediante el cumplimiento de los cargos que socialmente se han establecido como requisito. Cumplir con estos requisitos permite escalar en la pirámide social.

Todo nombramiento comunitario es comunal y público. En asambleas generales que las autoridades convocan se concentran los ciudadanos de todas las agencias y de la cabecera municipal se discuten las propuestas del conejo de ancianos y se somete a consenso.

---

[35] Se le llama "cambia mano" a lo que en otros espacios se conoce como mano de vuelta que consiste en la ayuda solidaria a alguien para esperar lo mismo de aquella persona cuando se le solicite.

2.5.1. Sistema de cargos y organización política

El vínculo que establece el municipio con el Estado exige que este primero se adapte a la organización de la segunda y no a la inversa. Por lo tanto, en un municipio comunal con un régimen comunal se somete a un régimen estatal manteniendo ambas administraciones.
Por un lado, tenemos a las autoridades de escalafón, Por orden de importancia, se tiene el de presidente y suplente, alcalde único y primer suplente, segundo suplente, síndico y suplente, siete regidores propietarios y siete regidores suplentes, primer juez de camino, segundo juez de camino, jefe de policía, teniente de policía, cabo de policía, policía primero y policías.

Entre los de tipo religioso, se cuenta con ***fiscal o juez de vara***, mayordomo mayor, 5 mayordomos grandes, 14 mayordomos menores, *3 sacristanes mayor, 2 sacristanes menores, catequistas ó rezanderos, cantores y músicos.* Por encima de todos se elige como máxima autoridad el Consejo de Ancianos. Éste tiene conocimientos políticos y religiosos, es depositario de las costumbres y cuenta con autoridad moral en el pueblo.

Fuera de escalafón**,** los cargos son: secretario, tesorero, comisario de bienes comunales, consejo de vigilancia, comité de escuela, comité de salud, comité DIF, los cuales cumplen funciones político-administrativas de creación gubernamental y que están relacionadas con el Estado y hacia el interior de la comunidad.

Los cargos, en términos lógicos, van de menor a mayor jerarquía en el siguiente orden, el primer cargo es el de policía de semana, policía primero, cabo de policía, teniente de policía, jefe de policía, mayordomo de primera vez, mayordomo de segunda vez, regidores, síndico, alcalde, presidente municipal y automáticamente miembro del consejo de ancianos.

Dado que importa en este caso hacer mención de los cargos por las que todo miembro de la comunidad cumple y debe cumplir socialmente se hará una breve descripción de las funciones de cada cargo.
En general el servicio de policía consiste en prestar los servicios de seguridad a la comunidad por un año, durante 13 semanas cada miembro de comunidad de sexo masculino debe cubrir estos cargos desde policía de semana hasta jefes de policía que son cinco cargos que no se podrán cubrir consecutivamente una de la otra, sino que entre cada cargo debe haber un año de descanso para cubrir otra. Esta norma no sólo aplica con los cargos municipales sino también para los cargos institucionales, como por ejemplo ser miembro de un comité de una institución pública, llámese educativa o de salud, etcétera.

Las mayordomías son fiestas religiosas, pero no necesariamente son promovidos por la iglesia, sino la autoridad municipal es la instancia que otorga los cargos, hasta hace poco eran 16 mayordomías actualmente aumentaron a 22 y no fue por decisión de la iglesia sino por el consejo de ancianos. Son dos cargos de mayordomía, el de primera vez y el de segunda vez.

Un mayordomo, más que servir a la iglesia sirve al pueblo; su papel es fundamental en la transmisión cultural de una de las tradiciones ancestrales de la cultura chatina, la danza del toro de petate en los días de muertos en los meses de octubre-noviembre.

En una mayordomía lo primero que vemos es fiesta, de alguna manera lo es. En la dinámica de una fiesta de mayordomía se conservan principios y valores propios de la cultura chatina. El valor que se manifiesta en una fiesta es *la solidaridad*. Los invitados familiares y no familiares apoyan al mayordomo solidariamente con productos que han de ser útiles en la fiesta. Lo que un hombre lleva a una fiesta es cerveza o cualquier bebida embriagante o bien apoya económicamente y una mujer debe llevar maíz, pollo, sal o azúcar a los mayordomos de la fiesta.

La mayordomía no sólo es fiesta, sino un ritual en que el respeto hacia los mayores, ancianos y autoridades florece y se conserva. Los mayordomos y mayordomas conviven fiesta tras fiesta durante un año en lo que dura el servicio. Se realizan constantemente trabajos colectivos y de compromiso social porque de ellos hablará la gente.

Cabe destacar que los nombramientos y cargos anteriores son obligatorios y directos. Los consecutivos son nombrados en asambleas generales de carácter público, estos son: Presidente, Síndico, Regidores de hacienda, obras públicas, salud, educación, cultura, deportes y desarrollo rural con sus respectivos suplentes.

Los regidores son personas que se encargan de la administración y de la gestión municipal hacia las instancias estatales para el bien público, llámese de salud, educación, cultura, deportes, hacienda, obras, desarrollo rural.

Entre los cargos de carácter religioso-comunitario se encuentran los ya mencionados, las mayordomías, sólo queda mencionar al Fiscal o Juez de Vara y al Mayordomo Mayor. El mayordomo mayor es el más importante de los mayordomos. Este es el encargado de mantener bajo resguardo el llamado cajón. El cajón es el envoltorio sagrado de la religión católica. El Fiscal coordina y dirige los trabajos que el equipo de mayordomos realiza. También es enlace principal entre la autoridad religiosa y civil de la comunidad, tiene representación en la autoridad municipal.

Este es a grandes rasgos el orden de los servicios que se prestan en Tataltepec de Valdés. Cabe mencionar que quien ocupan los cargos tradicionales no reciben remuneración alguna salvo aquellos que se vinculan con la administración comunal y la estatal.

Tenemos por otro lado los servicios para beneficio comunitario, además de los servicios educativos escolares encontramos otros servicios públicos como: la Unidad Médica Rural, agua potable, Centro Comunitario de Aprendizaje (CCA), tienda comunitaria (CONASUPO), luz eléctrica, transporte colectivo (camionetas), teléfono (TELMEX).

Todos los servicios de carácter público que ofrezca servicios gratuitos a la comunidad cada una de estas instancias cuentan con un comité. En el caso de las escuelas son los comités de padres de familia. Esta última vela por el buen funcionamiento de las instituciones a su cargo, cada vez que se requiera, el comité puede convocar a tequio.

El *tequio* se convoca por autoridades municipales, educativas, de salud toda persona que se beneficie con las instancias convocantes están obligados a participar. Incluso, la iglesia ha aprovechado esta forma de trabajo para su beneficio.

De los servicios que no requieren de trabajo colectivo por ser instancias que se benefician de la comunidad son: luz eléctrica, teléfono público, y todos los programas implementados por empresas.

CAPÍTULO 3. IDENTIDAD DEL DOCENTE CHATINO: AUTOPERCEPCIÓN Y AUTODEFINICIÓN

3.1. Los docentes vistos por sí mismos

Los maestros y docentes para efectos del presente trabajo se entenderán como conceptos equivalentes, se usarán para distinguir que son personalidades atribuidas en el ejercicio de un mismo trabajo, la docencia. En este caso se hablará específicamente del maestro de nivel primaria de educación indígena.

Cada docente entrevistado asume una pertenencia cultural. En consecuencia dicen ser de una cultura indígena, que no necesariamente corresponde a su área de trabajo. En las escuelas primarias bilingües de Tataltepec existen maestros Chatinos, Mixtecos, Chontales y Mazatecos por el hecho de que su tierra natal corresponde a un área cultural. Los maestros señalan como primera forma de pertenencia al territorio como espacio geográfico en donde nacieron y pertenece el resto de la familia.

Todos los maestros que laboran en el municipio se conocen. Ellos saben quiénes sí y no son chatinos, es decir; los maestros pertenecen a la cultura por el hecho de ser parte de ella y de la familia en la cultura.

La lengua es uno de los elementos constitutivos de la cultura, aunque ninguno de los maestros usa la lengua chatina como medio de comunicación en las aulas escolares, son pocos de ellos quienes la manejan en el contexto familiar. El manejo de la lengua chatina en el aula sólo es posible en la asignatura de “lengua”, chatina en este caso, y en otros momentos que los maestros consideran pertinente. El tener dominio o no de la lengua chatina este no es un elemento determinante del ser chatino. Otro elemento de la cultura en que los maestros hacen énfasis es a las costumbres, como las prácticas sociales propias de la comunidad y cultura.

Así, los maestros que no dominan la lengua chatina se llaman a sí mismos Chatino de Tata, Chatino de Nopala, Chatino de Cuixtla, aunque la cultura sea la misma, las costumbres de cada pueblo tienen variaciones. Ninguna de ella es mejor o peor simplemente son prácticas culturales distintas. Otros maestros que son ajenos de la cultura asumen ser culturalmente diferentes a los Chatinos de esa manera se excluyen y los excluyen del ser chatino, llamándoles Mixtecos, Mazatecos y Chontales.

El hecho de trabajar en una institución educativa escolar en nivel primaria bilingüe, los educadores de los alumnos se dan la categoría de maestro, por cumplir una función diferente dentro de la comunidad, la de educar desde una institución formal.

> *Soy maestra, de educación indígena, no, nos fichan así como los maestros de la educación indígena, quienes nos fichan así, son la gente, nuestra propia gente*[36]*.*

El hecho de trabajar en una escuela de carácter bilingüe impregna a quienes laboran en ella, la categoría del ser indígena en comparación con los maestros que laboran en las escuelas primarias rurales federales generales a quienes se les llama sólo maestros o profesores.

Ser maestro para los maestros indígenas es:

> *Un papel demasiado amplio, donde nosotros queremos que, ahora sí no nada más nuestro trabajo va a ser el de formar alumnos, enseñar a los alumnos, sino que engloba mucho, engloba todo al estar en una comunidad, tienes que reforzar los saberes del niño, pero aparte de eso, apoyar a los alumnos en sus conocimientos y reforzarlos*[37]*.*

---

[36] ENTREVISTA: MEPBMQI ENERO, 2010. Para identificar a los maestros utilizaré siglas que ubiquen al maestro por su lugar de trabajo y siglas de sus nombres. La información emitida por los informantes es de su propiedad intelectual por consiguiente se respetará tal y como se haya dicho. En adelante, las citas de las entrevistas aparecerán en cursivas y en párrafos independientes del texto

[37] ENTREVISTA: MEPBMQI ENERO, 2010.

> *Una persona que guía conduce al alumno hacia un conocimiento más amplio, porque los niños al llegar aquí a la escuela, todos los niños traen un conocimiento de su casa, nosotros pues como maestros venimos aquí a ampliar ese conocimiento, más que nada a guiarlos a apoyarlos a darles esa ayuda que ellos necesitan porque no el hecho de que yo sea maestra quiere decir que yo lo sé todo sino que aquí también yo conozco y aprendo también de ellos*[38]*.*
>
> *Educar, enseñar los conocimientos, por ejemplo los niños tienen su propio conocimiento empírico a lo que le llamamos de su casa entonces ser maestro pues ya viene a reforzar ese conocimiento que tiene el niño*[39]*.*

La idea de ser maestro conduce a los maestros a la relación cotidiana que establecen en el ámbito escolar con los alumnos y al intento de trabajar los conocimientos escolares con los empíricos. El acompañamiento de los maestros con los alumnos y establecer una relación escuela-comunidad es ser maestro. Esta concepción del ser maestro no se reduce a la tarea de la enseñanza en un aula en la institución educativa escolar sino a una relación recíproca del acto de enseñar para un aporte comunitario. La flexibilidad de los maestros del medio indígena para un acercamiento a los conocimientos comunitarios es otra de las características que los distingue.

La educación escolar indígena requiere personal procedente de la misma etnia para su atención. Todos los maestros de las escuelas bilingües en el municipio son indígenas en la medida que se auto-adscriben como tal y trabajan en el medio indígena, pero ser maestro indígena es una cuestión de auto-reconocimiento de sí mismo en el trabajo docente. Ser maestro indígena es para los maestros de las escuelas bilingües:

> *(…) hablar estar con nuestra gente y aportar todo lo que nosotros tenemos de conocimientos para que ellos también lo adquieran.*

---

[38] ENTREVISTA: MEPBMSJ ENERO, 2010.

[39] ENTREVISTA: MEPBRRD ENERO, 2010.

Ser maestro indígena significa muchísimo porque nosotros conocemos, nuestras costumbres las tradiciones y nos metemos a fondo a las costumbres a la lengua de cada cultura de cada pueblo[40].
Bueno yo lo entiendo que ser maestro indígena es, lo indígena lo pusieron por la lengua, no, y también por la comunidad porque la mayoría de las comunidades indígenas, ahora sí, es donde existe esas escuelas indígenas pero el maestro indígena es quien domina ahora sí una lengua, la lengua ahora sí, de la lengua indígena. Porque, este, el maestro indígena tiene muchísimos, muchísimos, este, que hacer, este, en la comunidad, cuando se hace ese trabajo ahora sí como una vocación pero el maestro indígena es quien domina una lengua[41].

Es conservar la lengua, las costumbres, las tradiciones y seguir practicándolo[42].

Ser maestro indígena es trabajar en lugares donde son marginados, donde no se llegan los apoyos, donde se habla más la lengua materna, en este caso el chatino, entonces pues, no lo hablo al cien por ciento pero siempre estamos en eso, no, de inculcarle a los niños de que, que este, se vea no, parte de la lengua indígena, bueno a través de pequeños textos, versos, algunas oraciones a través de dibujos se va, este, intentando poco a poco, no, que el alumno vaya recuperando, lo que es la lengua materna[43]

El ser maestro indígena se visualiza, desde el propio perfil de ingreso establecido por el estado, en el manejo y empleo de la lengua indígena por parte del maestro. La pertenencia a una comunidad y hablar la lengua indígena impregna la categoría del ser indígena al maestro. El conocimiento de los elementos culturales como las costumbres y tradiciones y ser parte de una institución educativa escolar determina la personalidad del maestro indígena. En otros casos ser maestro indígena es consecuencia del trabajo en las instituciones educativas en las comunidades indígenas.

---

[40] ENTREVISTA: MEPBMRB ENERO, 2010.

[41] ENTREVISTA: MEPBGVLV ENERO, 2010.

[42] ENTREVISTA: MEPBMCN ENERO, 2010.

[43] ENTREVISTA: MEPBLJ ENERO, 2010.

Ser maestro es una categoría institucional de Estado y de la política educativa y lo indígena, es consecuencia de la pertenencia a una cultura diferente a la mestiza y de cierta manera son las más marginadas social y educativamente.

El maestro indígena es aquella persona que trabaja en el medio indígena en una dimensión institucional de estado y una comunitaria. El trabajo del maestro indígena se realiza en base a un compromiso social comunitario pues la realidad de sus educandos es su propia realidad.

En el medio indígena encontramos maestros indígenas y no indígenas. Las instituciones educativas con carácter indígena abren la posibilidad a miembros de comunidades indígenas oportunidades de acceso laboral. Algunos maestros creen que es fundamental ser indígena para ejercer como maestros en el medio indígena pues garantiza la comunicación en la lengua de la cultura. La comprensión comunicativa se logra mediante el manejo de los mismos códigos lingüísticos, por el contrario, otros consideran que:

> *No tanto, porque siempre necesitamos ahora sí de especialistas que nos vengan a apoyar para mejorar cada día nuestra labor docente, en cambio sí nos cerramos únicamente a puros netamente indígenas pienso yo que, claro no, sí conocemos y todo pero siempre nuestro aprendizaje hay que aprovechar de lo que sea con otras personas que no sean del mismo medio pero que sí conocen pues*[44]*.*

Los maestros indígenas son marginados en su profesión y como empleados públicos. Ser indígena o no, no es un elemento identitario que obstaculice ejercer la labor docente en el medio indígena. Los maestros entrevistados están abiertos a recibir formación profesional con la intención de mejorar su práctica profesional.

Ser indígena no da la categoría y facultad de apropiación del sistema y de las escuelas del medio indígena, es un hecho de que el subsistema no sólo se

[44] ENTREVISTA: MEPBGVLV ENERO, 2010.

construyó por miembros de comunidades indígenas pero si en su mayoría. De acuerdo a la percepción de los maestros los maestros indígenas no son los únicos que deben aportar para el subsistema si no que esta debe construirse con la aportación conjunta entre miembros de comunidades indígenas y aquellos que no lo son.

3.2. Los maestros vistos por los alumnos

En el proceso educativo en una institución educativa escolar intervienen personalidades distintas, por un lado, el encargado de grupo (maestro), los que se educan (alumnos), los que dirigen la institución (autoridades educativas, director, comité de padres de familia) y por último los padres de familia.

La escuela y comunidad son escenarios donde los roles personales de cada uno de los participantes, en la tarea educativa, se ponen en juego y cada rol dota de una personalidad a quien lo realiza.

El escenario de alguna manera se diferencia de otros espacios que seguramente no se les dota con el mismo nombre (escuela) aunque estas sean parecidas. Los salones de clases, las ventanas, el ventilador, la dirección escolar, las sillas o mesa bancos, pizarrones, equipos de proyección, los libros, el patio, las canchas, el asta bandera, los jardines, son elementos visibles en los espacios escolares.

Los niños y niñas asisten regularmente a la institución escolar en calidad de aprendices, y serán instruidos por un adulto (el maestro). Los alumnos que asisten a las aulas de las escuelas bilingües de Tataltepec son originarios de las comunidades del municipio y de la cabecera municipal. Sólo en un caso, en la escuela del Ocotillo hay una alumna en calidad de oyente originaria de Cinco Cerros Zenzontepec.

El origen de los alumnos conforma un elemento indispensable para que estos se auto-nombren como integrantes de la comunidad. La comunidad es un espacio que dota la personalidad de grupo a los alumnos, al igual que la escuela. Preguntándoles a los alumnos el por qué son chatinos responden de la siguiente manera:

Porque todo aquí donde estamos este puro chatino[45].

Otro espacio de apropiación identitaria es la familia, donde se aprenden los valores, actitudes socialmente aceptables, de esta manera se es chatino porque:

Soy hijo de una familia chatina, todos de mi familia son chatinos[46]

Para hacer la diferencia entre la personalidad de los alumnos y del maestro, los primeros asumen una postura desde el cual hacen la diferencia cuyos elementos principales son: el origen, la familia, la lengua, las costumbres, los valores y el trabajo. Ellos comparten algunos de los elementos con maestros, con la familia, la comunidad y la cultura pero otros les son ajenos y los reconocen.

Los elementos antes mencionados son de referencia para hacer la diferencia, algunos de los alumnos reconocen a sus maestros por su origen, algunos los conocen por el lugar donde viven dentro de la comunidad, saben quienes son por sus nombres. Pueden saber los oficios y trabajos extraescolares que sus maestros desempeñan fuera de las instituciones educativas, pero pocas veces se conoce a los maestros por su origen étnico-cultural. El maestro es para los alumnos.

---

[45] ENTREVISTA: ASGPBPD ENERO, 2010. Para distinguir las citas de entrevistas a alumnos de maestros y padres de familia se desganará con la letra A, después de enunciar entrevista.

[46] ENTREVISTA: AQGPBPD ENERO, 2010.

> *El da clases a nosotros y las otras personas no nos pueden dar el mismo ejemplo que nos da el maestro nos está enseñando a respetar a las personas y mucha gente lo que no nos hace*[47]

Para algunos alumnos el ser maestro se reduce al acto de enseñar y al ejemplo a seguir por parte de los alumnos.

En algunas ocasiones los mismos maestros crean confusiones en los alumnos en cuanto a su ser, en consecuencia los alumnos asumen que el maestro es lo que realmente no es, es decir; la pertenencia étnica de algunos maestros no es conocida por los alumnos. Una maestra que es del municipio da clases en una de las escuelas de la agencia, pero ella radica en Santiago Jamiltepec, entonces, la maestra les ha platicado de Jamiltepec o bien les dice a sus alumnos que todos los fines de semana se va a este lugar porque ahí es en donde vive. En la pregunta que se le hizo a dos de sus alumnas sobre el origen cultural de la maestra. Ellas contestaron:

> *Parece que la maestra es Mixteca porque dice que vive en Jamiltepec y allí son puros Mixtecos*[48]*.*

Los alumnos internalizan que quien les da clases es una maestra de Jamiltepec. Ellos mismos aseguran que no reciben clases en lengua Mixteca, sólo en español y menos en la lengua chatina puesto que esta lengua se habla en la región y Mixteco porque supuestamente es la lengua que la maestra habla. En consecuencia, los alumnos desconocen culturalmente a la maestra.

En otro caso se sabe que el maestro que les da clases no es de la comunidad, pero se conoce la pertenencia étnica de los maestros. Un niño de 6º grado dice:

---

[47] ENTREVISTA: ASGPBPD ENERO, 2010.

[48] ENTREVISTA: AQGPBVG ENERO, 2010.

> *El maestro que nos da clases es chatino, pero no es de la comunidad es de fuera, pero como si ya fuera de aquí porque ya se casó con una de aquí y ora es mayordomo[49].*

En las entrevistas, encontramos que los alumnos asumen ser chatinos, a pesar de que ya no hablan la lengua, se definen chatinos porque sus padres son de la comunidad y cumplen igual que todos las demás personas de la comunidad. Bajo los mismos parámetros señalan al maestro, no es de la comunidad, no habla la lengua chatina es chatino porque ya está cumpliendo con la comunidad y también porque viene de una comunidad chatina. Es decir es chatino porque hace lo que un chatino de la comunidad hace. Es claro que sólo cumplir con las atribuciones de la comunidad no es lo que conforma la identidad del ser chatino, sin embargo, sí son las prácticas culturales en las que participan por el hecho de responder a los cargos atribuidos. Entonces este maestro es chatino pero no de Tata hay un proceso de reacomodación cultural en la concepción del alumno.

La imagen del ser indígena del maestro está oculta en la mayoría de los casos para los alumnos. El alumno asume que un maestro es maestro pero no necesariamente le adjudica una adscripción étnica. Sólo cuando el maestro aclara su origen étnico, o cuando hace el esfuerzo por enseñar algunas palabras en la lengua chatina que corresponde a la asignatura de lengua indígena, el alumno sabe que se trata de un maestro con un origen similar al suyo. Por lo tanto, lo que puedo decir es que en el caso de la docencia, el ser indígena se construye desde parámetros estatales a través de la escuela.

Un alumno puede asegurar que el maestro es chatino pero no necesariamente es indígena. La formación que la mayoría de los alumnos han recibido en ámbitos familiares y comunitarios le ha dotado una personalidad chatina, lo indígena se conoce poco. La identidad indígena y no chatina se atribuye en ámbitos escolares. Los alumnos asumen que por ser chatinos son indígenas porque de igual manera

---

[49] ENTREVISTA: ASGPBPD ENERO, 2010.

los maestros dicen que lo son. En muchas ocasiones lo indígena se relaciona con la lengua que se habla considerado como lengua indígena en el ámbito escolar o bien al espacio geográfico en que se vive.

Entonces todo maestro que diga que no es del pueblo pone en duda la personalidad chatina en los alumnos o bien hacen la diferencia entre el parece ser y el ser chatino o bien el ser chatino pero no de nuestro pueblo, sino, son otros chatinos.

Los maestros que no son chatinos son los maestros de origen cultural diferente. En las escuelas bilingües de Tataltepec existen tres casos. Los alumnos dicen que estos maestros están aprendiendo la lengua chatina. Los mismos alumnos son los que le enseñan al maestro lo poco o mucho que saben de la lengua. Los alumnos señalan que estos maestros son de fuera.

3.3. Los maestros desde la óptica de los padres de familia.

Los padres de familia cumplen funciones educativas en la atención personalizada de sus hijos. Como en otro lugar se ha mencionado los padres de familia son los primeros educadores de sus hijos. En una comunidad indígena como lo es el municipio de Tataltepec de Valdés los roles de orientación educativa en la familia están orientados por personas del mismo género. Las funciones de la gran mayoría de los padres de familia son labores del campo. Las madres de familia atienden a la casa-hogar con las hijas.

Para los padres de familia los maestros son las personas que trabajan en la escuela, dentro del personal de la institución escolar se encuentran también los directores. Pero en general en las escuelas bilingües como las del municipio todos son maestros por el hecho de que todos se dedican a la enseñanza.

De alguna manera se considera que el ser maestro es una tarea que implica mucha formación y por ende un maestro es el que sabe.

> *Yo lo considero como nivel indígena porque habla, pues, dos lenguas, el español y el idioma de él, y en tanto como aquí enseña ahora medio que entiende el chatino*[50]*.*

En el comentario anterior, la madre de familia comenta que quien le enseña a su hijo es un maestro en una escuela indígena, por el hecho de llamarse de esa manera la escuela en donde trabaja. Este maestro es indígena porque habla dos lenguas o idiomas, sin embargo más adelante comenta que el maestro es Mixteco de Jamiltepec. La similitud entre él y ella es el hecho de que el maestro habla dos lenguas y ella también, en una lengua, los dos se pueden comunicar y la diferencia es que en otra lengua los dos no se pueden entender. Entonces es la similitud que los hace indígenas y la diferencia los ubica en contextos diferenciados, por un lado Chatino y por otro Mixteco. Pero no del todo es cierta la afirmación anterior. Antes de entrevistar al maestro que le da clases a su hijo la idea de que el maestro era Mixteco aún seguía convincente. Posteriormente, en la entrevista que se le hace al maestro, resultó que el maestro no era Mixteco sino Chontal. La confusión radica en que el maestro se juntó con una maestra Mixteca y los dos laboran en la misma institución educativa.

Es evidente que los padres de familia no dicen directamente su concepción discriminatoria que se tiene de los maestros de la escuelas bilingües, sin embargo, la discriminación hacia ellos suelen manifestarse como comentarios que se divulgan a nivel de la comunidad. La apreciación de estos comentarios suelen llegar a los propios maestros. Por esta razón, los mismos maestros dicen cómo los ven los padres de familia, por citar sólo un caso:

---

[50] ENTREVISTA: MFTV ENERO, 2010. Para las citas de entrevistas a padres de familia se designará PF si se trata de una madre de de familia MF.

> *La gente del plan, yo trabajo ahí, y a mí como que me da un poco de tentación cuando la gente de ahí dicen, nos discriminan a nosotros, no, los maestros indios de Tata, los indios de Tata (…)*[51].
> *(…) nos fichan así como los maestros de la educación indígena, quienes nos fichan así, son la gente, nuestra propia gente. A veces existen estas diferencias entre los maestros del otro sistema, pero maestros que son de aquí, como que hay un poco de discriminación al nivel*[52].

Algunos de los padres de familia están disgustados con los maestros del medio indígena. La imagen del maestro indígena es rechazada por los padres de familia. Este hecho constata que algunos padres de familia están inconformes que sus hijos sean educados por los maestros indígenas, prefieren para la educación de sus hijos a los maestros que son ajenos al municipio y de preferencia mestizos.

El siguiente ejemplo no tiene necesariamente que ver con un padre de familia sino con un miembro de la comunidad. Él dice que los maestros que enseñan en "el cerro", refiriéndose a los maestros de educación indígena, son maestros *come fiado.* Este comentario da a entender que los maestros indígenas por falta de recursos económicos para transporte contratan a una camioneta de transporte privado,-porque no hay transporte público hacia las comunidades o agencias-, para un viaje en el que se cooperan todos los maestros que viajen por el mismo rumbo de trabajo y pagan este servicio cuando les paguen la quincena a ellos. Es decir, los maestros no siempre pagan a tiempo los servicios que se les brinda.

El ser indígena para algunos de los padres de familia es cuestión de algunas personas, lo indígena es una cuestión que debe renunciarse y adoptar modalidades mestizas, en consecuencia, los maestros que desde la escuela fomentan lo indígena son estigmatizados.

Caso contrario sucede con los padres de familia que reafirman su origen étnico, ellos dicen que es mejor que los maestros que enseñan a sus hijos sean de la

---

[51] ENTREVISTA: MEPBMQI ENERO, 2010.

[52] ENTREVISTA: MEPBMQI ENERO, 2010.

comunidad. Estos maestros son mejores porque conocen la comunidad y saben cuáles son sus necesidades y en base a ello van a enseñar a los niños[53].

Pertenecer a la cultura en el que se trabaja es una ventaja en la educación escolar indígena de cierta manera los maestros valoran la cultura y por ende conocen de ella. Los padres de familia entrevistados conocen a los maestros por los nombres, saben más de ellos por su antigüedad en la escuela de sus hijos. Pero al igual, los maestros tienen un trabajo diferente a un padre de familia puesto que un padre de familia se dedica a las labores del campo y los maestros más a la escuela a enseñar a los niños.

> *Eso de ser bilingüe o no eso no importa lo único que importa es que los niños aprendan para que ellos puedan seguir superándose y no se queden como nosotros, además nosotros como vamos a exigirles a los maestros que enseñen en chatino y en español si nosotros mismos no sabemos chatino apenas si sabemos español y cómo vamos a exigirle a nuestro hijo que lo aprenda si nosotros no somos el ejemplo[54].*

La lengua chatina aún es el medio de comunicación entre la mayoría de los padres de familia o con los adultos mayores pero sólo es el caso de la cabecera municipal puesto que en las agencias la lengua chatina se está perdiendo, salvo algunos casos en que se practica.

Los alumnos no asisten a las escuelas bilingües para hacerse bilingües. Los padres mandan a sus hijos a la escuela para que aprendan a leer, escribir y hacer operaciones porque eso les va a ser de gran utilidad en los consecuentes niveles educativos y para su vida.

La maestra de la comunidad de El Ocotillo no enseña en la lengua y tampoco la lengua chatina porque ya no se usa en la comunidad. Lo mismo sucede con las

---

[53] ENTREVISTA: PFPATV ENERO, 2010.

[54] ENTREVISTA: PFEOTV ENERO, 2010.

demás primarias bilingües los maestros están tratando de hacer bilingües a los alumnos.

> *El trabajo de los maestros en la comunidad está bien pero lo malo es que son muy irregulares faltan mucho, luego se van a sus huelgas que hacen allá en Oaxaca y a veces se tardan hasta meses y los alumnos se quedan abandonados sin recibir clases y a veces hasta en las fiestas de la comunidad los maestros le dan el día libre a sus alumnos[55].*

Los maestros a nivel general en el municipio acuden cada año a las huelgas que convocan en la ciudad de Oaxaca. Esta actividad es un malestar para muchos padres de familia por el hecho de que no atienden como debiera de ser a sus hijos. En un mundo de contradicciones las opiniones siempre emergen de manera positiva y negativa. Los padres de familia con su experiencia de vida en el mundo mestizo optan para sus hijos evitar toda discriminación mediante su inserción en la misma. Esta postura negativa hacia la cultura y hacia lo indígena es el resultado de múltiples facetas de la discriminación que el estado ha ejercido sobre la población culturalmente diferente, los pueblos indígenas.

[55] ENTREVISTA: PFPATV ENERO DE 2010.

CAPÍTULO 4: FORMACIÓN, VOCACIÓN Y PRÁCTICA COMO FORMADORES DE IDENTIDAD DE LOS MAESTROS CHATINOS: CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD

4.1. Dinámica de trabajo en las escuelas bilingües

Las escuelas primarias bilingües de Tataltepec son de modalidad multigrado. En la siguiente tabla se muestra los grupos atendidos por los maestros por escuela.

Escuela Primaria Bilingüe	Maestros (as)	Grupos asignados
1. José María Morelos y Pavón	1. Dolorosa	3º, 4º y 6º
	2. Inés	1º, 2º y 5º
2. Porfirio Díaz	1. Beatriz	1º y 2º
	2. Luz Vidalia	3º y 4º
	3. Jesús	5º
	4. Noé	6º
3. Vicente Guerrero	1. Judith	4º, 5º y 6º
	2. Rufina	1º, 2º y 3º
4. Justo Sierra	1. Antonia	1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º

Fuente: Entrevista a los maestros de primaria bilingüe.

De los cuatro maestros que atienden la escuela “Porfirio Díaz” dos de las maestras tienen dos grupos a su cargo. Una de ellas atiende primero y segundo grado, la otra maestra atiende tercero y cuarto grado. Quinto y sexto grado son atendidos por un maestro respectivamente. El maestro que atiende el último grado escolar funge como director de la escuela.

En la escuela José María Morelos y Pavón de la agencia del Plan del Aire, dos maestras atienden a la escuela, una atiende primero, segundo y quinto grado y la otra maestra atiende tercero, cuarto y sexto grado. Las maestras de esta escuela trabajan en el aula de ocho de la mañana a dos de la tarde. En el transcurso de la

jornada laboral atienden de manera separada a los grupos de alumnos correspondientes. Cada grado escolar recibe dos horas de clases por día. Las ocasiones en que se atiende de manera paralela a los tres grados consecutivos es cuando las maestras logran manejar los contenidos escolares en los tres grados puesto que implican diferente grado de aprendizaje y por ende de enseñanza. En algunas ocasiones se dan clases por las tardes para nivelar académicamente a los alumnos y también ir acorde al calendario y programa escolar. Lo que las presiona a las maestras son las evaluaciones bimestrales.

En cuanto a la comunidad de La Palma o El Ocote en la escuela Vicente Guerrero las maestras atienden tres grados continuos, una de las maestras atiende de primero a tercer grado y la otra de cuarto a sexto grado. En esta escuela se trabaja con la modalidad multigrado cada maestro atiende a los tres grados escolares en un horario de 8:00 a 14 horas. La maestra que atiende los tres últimos grados es directora de la escuela.

En la escuela “Justo Sierra” de El Ocotillo sólo hay una maestra que atiende los seis grados escolares y es directora de la escuela. Ella tiene un horario de trabajo de ocho de la mañana a dos horas de la tarde, con media hora de receso.

Cada escuela tiene un comité de padres de familia en el que están representados, presidente, secretario, tesorero y vocales que junto con autoridad de la escuela y maestros llevan a cabo actividades de distas índoles, como los tequios escolares, conservación y mantenimiento de la infraestructura escolar, participación en los eventos sociales y deportivos.

4.2. Rol social del maestro bilingüe y no bilingüe

Todo maestro que sea de la comunidad tiene voz y voto en ella y quienes son de fuera lo tendrán dentro de la institución en la que trabajan más no fuera de ella.

Así como el resto de la población, el maestro tiene las mismas obligaciones y responsabilidades en la comunidad, tendrá que cubrir los cargos que las autoridades les deleguen. Los cargos municipales y religiosos están por encima de su profesión y trabajo como maestros. Los maestros o maestras de fuera que contraen matrimonio con algún miembro de la comunidad son sometidos a sus normas internas.

Al maestro por el hecho de serlo, la comunidad les confiere responsabilidades porque ellos son los que se supone saben de las cosas; es decir, los maestros de la comunidad son los que recomiendan qué hacer frente a distintas circunstancias. Como el resto de la comunidad, los maestros asumen roles y cargos al interior de la comunidad. Los maestros en su juventud asumieron algún cargo de policía, actualmente de mayordomía en un caso.

Los roles sociales de los maestros responden a los establecidos socialmente para hombres y mujeres. El hombre asume responsabilidades ligadas al régimen comunal como los servicios de policía, mayordomía, miembro de comités de padres de familia. La mujer cuando es soltera no se le atribuye servicio comunal, sin embargo a nivel familiar se desenvuelve en las tareas del hogar. Una mujer acompaña en los servicios comunales a su pareja, el nombramiento oficial se hace al varón, pero socialmente el cargo es para ambos pues cuando un hombre mayor de edad no tiene pareja sólo se le atribuye cargos de policía y no de mayordomía que es un cargo atribuido a una familia (hombre-mujer).

4.3. Trayectoria de formación profesional de los maestros

Los maestros entrevistados recorrieron un camino diferente en su trayectoria profesional al de los maestros de las normales superiores pues como suele suceder primero se prepara profesionalmente para posteriormente ejercer. Caso contrario sucede con los maestros del medio indígena se ejerce para después formarse profesionalmente en su campo, pues todos los entrevistados ingresaron

a trabajar como maestros sin formación previa profesional, incluso una de las maestras sólo contaba con la primaria cuando inició su trabajo en el subsistema. El subsistema se encarga de la formación profesional del docente indígena. En otros términos, el trabajo docente le permite al maestro del medio indígena obtener formación profesional.

La mayoría de los maestros indígenas que trabaja en la zona ingresan al magisterio con bachillerato o preparatoria como nivel máximo de formación previa para el trabajo docente.

> *Primeramente yo ingresé en el servicio con una clave PAE personal de apoyo, yo trabajé en un albergue escolar en Santos Reyes Nopala, posteriormente ahí me fui preparando gracias a esa preparación me dieron una transferencia de una clave 87 y con el tiempo seguí estudiando (…)*[56].
>
> *Empecé a trabajar porque, terminando la preparatoria pues metí mis documentos pues para poder cubrir algún interino y me dieron y fue así como empecé a trabajar*[57].
>
> *(…) ya terminando el bachillerato nos fuimos a un curso llamado propedéutico y ahí es donde nosotros nos fuimos nosotros a un lugar llamado Cuauxtlahuaca en ese lugar estuvimos 6 meses de curso de ahí veníamos a práctica a observación y todo eso de ahí ya este terminando el curso pues ya nos dieron nuestro propio grupo*[58].
>
> *(…) entré a estudiar al magisterio, estudiando y trabajando y entré con primaria y de ahí me fui formando, trabajando y ya me fui a prepararme, ¡este!, al bachillerato pedagógico que se formó en Oaxaca, allí hice mi secundaria y de ahí terminé mi secundaria y ya iniciamos el bachillerato pedagógico (…)*[59].

---

[56] ENTREVISTA: MEPBMQI ENERO, 2010.

[57] ENTREVISTA: MEPBMSJ ENERO, 2010.

[58] ENTREVISTA: MEPBRRD ENERO, 2010.

[59] ENTREVISTA: MEPBMPA ENERO, 2010.

El interinato y el curso propedéutico son dos formas para el acceso al trabajo docente en el magisterio indígena. El primero tiene que ver con los méritos que hace la persona para merecer una plaza, cubriendo temporalmente el espacio de otro maestro(a) por alguna incapacidad de este último, una práctica relativamente vieja dentro del magisterio indígena. Un interinato tiene una duración mínima de tres meses. La persona que cubre un interinato llega a tener reconocimiento en el magisterio y tendrá oportunidades posteriores de ser llamado nuevamente a cubrir algún otro interinato. La persona que cubra tres interinatos tendrá mayor posibilidad de adquirir una clave de trabajo cuando haya alguna plaza disponible. Es así como la mayoría de los jóvenes de Tataltepec llega a insertarse al campo laboral de la docencia en el magisterio indígena.

El curso propedéutico se ofrece anualmente en el estado, consiste en la preparación teórica-práctica del personal de nuevo ingreso al magisterio indígena durante un periodo de tiempo de 6 meses. Quienes ingresan al curso propedéutico generalmente son los egresados de bachilleres o preparatoria. Al egresar, los jóvenes tendrán una fuente de empleo en el ejercicio de la docencia, pues se le asigna una plaza de trabajo temporal y una clave misma que se convertirá en una plaza definitiva con la formación paralela al ejercicio de la docencia.

El grado de preparación de cada maestro(a) influye en la asignación de claves de trabajo. Los maestros de educación indígena que no tienen formación profesional previa a su ingreso al magisterio se le asignan la clave 87, con la formación que exige el sistema a los maestros, obtienen posteriormente la clave 85.

La asignación de claves de trabajo es una forma de estigmatización del docente dentro del mismo subsistema, favorece a los maestros quien posea la clave de mayor prestigio pero no así a los que no la posean. Por una parte, la clave indica los méritos, la profesionalización, la antigüedad del docente indígena y por otra la inferiorización del mismo docente en comparación con los colegas. La clave simboliza inferiorización en la medida, como en la mayoría de los casos, en que

los de clave 87, por ejemplo, se les nombra como los novatos. En la asignación de presupuesto también suele suceder no es la misma indemnización de un maestro con clave 87 que uno con clave 85. La remuneración económica es de menor cantidad a los recién ingresados.

La formación profesional del maestro en el medio indígena empieza una vez estando en el ejercicio de su trabajo como docente. En todos los casos, la formación de los maestros entrevistados, fue de esta manera.

> *(…) estudié UPN cada 15 días como ya estamos en el servicio, no se puede estudiar así, me quedé con UPN y no he avanzado más, ya no he estudiado más, así digamos, he tomado algunos cursos, algunos talleres que nos imparten aquí en la zona para de igual manera con el mismo propósito de saber más, sobre lo que es la enseñanza-aprendizaje de los alumnos[60].*
>
> *Empecé a prepararme ya estando en el servicio, soy pasante de UPN, me he actualizado nada más en los cursos que reciben en las subsedes, terminé la UPN apenas hace un año (…)[61].*

Todos los maestros tienen la misma historia que contar en cuanto a la formación profesional se refiere. La inserción al magisterio indígena y al campo laboral sin formación profesional previa, obliga al maestro indígena a continuar con su formación profesional en las subsedes de la UPN en este caso, en Jamiltepec. La mayoría de los maestros cursan la licenciatura en el nivel que ejercen, preescolar o primaria. Los maestros acuden a la subsede los fines de semana cada quince días durante los ocho semestres que dura la carrera profesional.

La alternativa de formación una vez insertándose en el magisterio indígena es en el sistema semi-escolarizado que las subsedes de la UPN ofrecen para obtener el grado de licenciatura.

---

[60] ENTREVISTA: MEPBMRB ENERO, 2010.

[61] ENTREVISTA: MEPBMQI ENERO, 2010.

Todos los maestros entrevistados son pasantes de licenciatura de LEPEMI, y a pesar de que algunos ya tienen muchos años de haber egresado, ninguno se ha titulado aún. El proceso de titulación es uno de los más difíciles en el sentido de los trámites burocráticos que se hacen ante las subsedes y en Instituto Estatal de Educación Pública del Estado de Oaxaca (IEEPO) puesto que tardan años para este trámite. Algunos de los maestros visualizan la tesis como el medio para obtener el grado de licenciados y otros por medio del examen del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).

4.4. Vocación y profesión docente

La profesión no siempre va de la mano con la vocación, es decir, en la mayoría de los casos, el ser maestro en el medio indígena no es elección de primera instancia. La elección del ser maestro es una elección de segunda instancia, con esto quiero decir que la mayoría de los maestros indígenas prefiere una profesión distinta antes de elegir ejercer como maestro en el medio indígena.

En las entrevistas con los maestros del medio indígena podemos observar esto de la siguiente manera

> *Yo quería estudiar antes de entrar (al magisterio), psicología, pero por lo mismo, las condiciones en que mi familia se encontraba, mi familia, pues no hubo la posibilidad fue por eso que me vine a este lado"[62].*
>
> *Antes quería seguir estudiando, quería ser abogada pero las condiciones económicas de mi madre no era suficiente como para seguir estudiando (…)[63].*
>
> *Anteriormente quería estudiar una carrera, a lo que iba era a la medicina pero ya no fue mi destino, por problemas económicos nuestra situación estaba complicada no se prestaba para llegar a más[64].*

---

[62] ENTREVISTA: MEPBGVLV ENERO, 2010.

[63] ENTREVISTA: MEPBMSJ ENERO, 2010.

[64] ENTREVISTA: MEPBMQI ENERO, 2010.

Ser de una población considerada como indígena no es fácil acceder a los servicios educativos que el estado ofrece. Sí, en muchas de las ocasiones, las comunidades indígenas carecen de los servicios educativos escolares de nivel básico. Las pocas personas que logran concluir sus estudios en este nivel, algunos tienen posibilidades de avanzar en la trayectoria de formación, media superior y superior.

En los casos en que los jóvenes indígenas terminan el nivel medio superior de estudios escolares, la mayoría no tienen más opción que dejar la escuela para subsidiar, a través del campo o de la emigración, a la familia, tal es el caso de los jóvenes de Tataltepec de Valdés.

En los casos en los que se tiene la aspiración de alguna vocación, las condiciones en que la persona vive, económicamente y geográficamente, impiden acceder a los servicios educativos inmediatos, de carácter público. Esta frustración no deja otro camino más que visualizar entre un mundo de posibilidades y elegir al que mejor se adapte de acuerdo a las condiciones económicas en que se vive.

En el caso del municipio de Tataltepec de Valdés, los jóvenes con aspiraciones de formación profesional, aún teniendo pretensiones de formación por vocación, optan por insertarse al magisterio indígena. Lo anterior se debe a múltiples carencias. Así tenemos a los maestros de Tataltepec en distintas zonas chatinas y en toda la cabecera municipal ejerciendo la labor docente.

No siendo la vocación de los jóvenes ejercer la docencia. El trabajo docente configura una personalidad a quien ejerce esta profesión. En este sentido los maestros del medio indígena se apropian del trabajo docente aun cuando tengan o no la formación profesional y la vocación.

Así surgen los discursos de apropiación identitaria

Ya estando trabajando aquí en el magisterio, pues me gustó mucho y por lo mismo, este seguiría trabajando[65]*.*

(…) veo que en relación a lo que quería sí tiene relación por el trato que tengo con los niños.
Me siento bien con mi trabajo, con las experiencias de otros compañeros he aprendido y siento que cada día me gusta más el trabajo[66]*.*

En el primer caso, la maestra optaba por ser abogada y en el segundo psicóloga, ahora son maestras en el medio indígena. El medio de trabajo y el trabajo en sí llevó a la mayoría de los maestros(as) a la reafirmación del ser en la sociedad puesto que ahora son maestras.

La orientación para la formación profesional en las comunidades indígenas es escasa, por razones de esta naturaleza quienes aspiran encontrarse con una formación profesional que vaya acorde a sus aspiraciones encuentran en su camino tareas que se desconocen, la docencia. En otras palabras, a veces se anhela una tarea que no siempre es clara para nosotros, tal es el caso del ejercicio de una profesión. Una profesión incierta que nunca se sabe sí se va a lograr por los limitados recursos con que se cuenta para lograrlo. Además una profesión para los jóvenes indígenas no siempre es claro a que los conduce en su ejercicio práctico.

De los maestros entrevistados, la aspiración profesional de una de las maestras antes de ingresar al magisterio se expresa como sigue:

Sí yo tenía una, !este¡ inspiraba yo, ¡este¡ de ser uno persona más que no tenía yo que, llegar a ser o sea, terminando mi primaria y ahí nada más porque yo veía que muchos personas que nomás salía de la primaria y luego a casarse, antes, antes pues los padres daban a sus hijas y se casaban y yo eso, lo que no quería, yo pensaba de ser otra persona más, pero no en mi pueblo sino que en otro lugar o que algo que me capacitara a mí, algo, y así fue que yo tenía esa inspiración de ser

---

[65] ENTREVISTA: MEPBMSJ ENERO, 2010

[66] ENTREVISTA: MEPBGVLV ENERO, 2010.

> *una persona más, yo no sabía ni qué era la que yo quería ser, pero yo quería de ser una persona de estar en frente de muchas personas y eso ya era una idea para mí, pues hasta ahorita yo recapacito y yo misma me doy cuenta de que no me explicaba y de qué quería pero sí tenía una noción. Antes no estaba yo muy despierta y ahora pues le doy gracias a dios, pues ahora estoy pues en el servicio, en el magisterio*[67].

Esta maestra fue una de las primeras mujeres con formación profesional en la comunidad, ahora, de los maestros entrevistados, es la que tiene mayor antigüedad al servicio de la educación indígena.

Las pautas culturales establecen los principios normativos de cualquier agrupación humana. Las mujeres de Tataltepec de Valdés por el hecho de serlo, los oficios socialmente aceptables, del deber ser, están ligadas con los quehaceres de la casa-hogar, el cuidado de los hijos y a la ayuda del esposo en las labores del campo. Estos son trabajos y oficios que con el paso del tiempo las mujeres chatinas han desafiado y se han colocado en el camino de la profesión. Este hecho ha llevado a las mujeres romper con el esquema cultural en la que se encontraban históricamente. Este suceso ha llevado al desafío de la autoridad paternal del hogar.

Por este hecho, en la comunidad de Tataltepec encontramos hoy día en las últimas generaciones de profesionales, a las mujeres. Rastreando la trayectoria de formación de las mujeres chatinas de Tataltepec, la mayoría de ellas tienen secundaria o bien bachillerato puesto que son servicios educativos básicos y de media superior recientes, de no más de 20 años, que se ofrecen en la misma comunidad.

La gran mayoría de las mujeres del municipio no continúan sus estudios después de egresar de la secundaría o bachillerato. La carencia de lo económico es una barrera que impide la superación profesional y en otros casos por la falta de

---

[67] ENTREVISTA: MEPBMPA ENERO, 2010.

orientación vocacional. La gran mayoría de los jóvenes interrumpen sus estudios a nivel de los servicios educativos escolares que se ofrecen en el municipio.

> *Yo, pues, digamos aquí en la comunidad no había una prepa, un COBAO sino que tuve que(sic) salir fuera, pero también por unos conocidos estuve estudiando y resulta pues que iba yo a hacer saliendo de una prepa sí yo no podía estudiar más, algunos maestros ya me dijeron me orientaron como hacer unos documentos para poder cubrir interinos porque así me dieron, cubriendo interinos, y en una reunión que tuvimos me dieron la plaza pero me dijeron que tenía que seguir estudiando porque la plaza era para las personas que quisiera seguir superándose*[68]*.*

Pareciera contradictorio el hecho de que la mujer tenga menos posibilidades de superación profesional y atiendan en mayor medida los servicios escolares del medio indígena en el municipio. En realidad son mujeres que entraron al magisterio por la vía del trabajo y no de la profesión.

Caso contrario podemos observar en los servicios educativos escolares que en la misma comunidad se ofrecen como es el caso de la primarias generales, secundaria y bachillerato en donde les exigen, a quienes presten sus servicios, tener una profesión. Ninguna mujer de la comunidad presta sus servicios en estas áreas. En los consecuentes niveles escolares, secundaria y bachillerato son atendidos por maestros ajenos a la comunidad y sólo algunos, que son minoría, son de la comunidad y todos ellos son hombres.

Las oportunidades de trabajo profesional que ofrece el sistema de Educación Indígena es hasta ahora el más flexible para miembros de comunidades indígenas. La necesidad económica se ha convertido en un gran eje para el acceso al trabajo. Haciendo la diferencia entre la necesidad económica y la necesidad de trabajo son posturas que los separa una gran distancia. Una necesidad crea otra. La necesidad económica obliga a conseguir un empleo que

---

[68] ENTREVISTA: MEPBMRB ENERO, 2010.

no siempre se hace por gusto. La necesidad de trabajo no siempre es por la carencia de lo económico puede ser por preferencia o bien para acceder a otros niveles de consumo.

En el cómo se llega al trabajo de la docencia algunas de las respuestas de los maestros son:

> *Pues, muchas de las veces por necesidad, no, ya no puede seguir estudiando alguna, digamos una carrera ya pagada y ya este y como en este caso, pues sí, me dijeron, me comunicaron de que había esa oportunidad de que terminando el bachillerato nos podemos meter a trabajar en el magisterio, dentro del magisterio podemos seguir estudiando, entonces trabajamos y estudiamos, pues digamos, ya ganamos y con ese dinero, pues ya podemos seguir estudiando si es que así lo deseamos y así fue como yo decidí meterme (…)*[69].
>
> *Yo entré por necesidad, por necesidad de trabajo, mis padres me ayudaron para que pudiera entrar a trabajar, pues sí, como joven a veces se tiene otras ideas, otra expectativas pero cuando a veces los padres carecen de recursos económicos y orientación hacia donde se podría preparar o seguir adelante a veces no lo puede hacer pero pues, aquí estamos creo que la misma obligación nos hizo responsables y aquí estamos*[70].

En el primer caso la maestra, tal vez anhelaba estudiar en una universidad privada o de prestigio. En ambos casos la necesidad económica familiar obliga a insertarse en profesiones que no siempre son de interés.

La vocación inicial se pierde o bien se conjuga con la formación y el trabajo que cada uno de los maestros realiza día a día en el espacio escolar de formación. La profesión docente configura el ser social de los maestros. El espacio de desempeño docente es el componente que estigmatiza a los maestros; es decir el nombre institucional de la escuela hace hincapié en el trabajo del docente como es

---

[69] ENTREVISTA: MEPBRRD ENERO, 2010.

[70] ENTREVISTA: MEPBMCN ENERO, 2010.

la enseñanza bilingüe y la categoría indígena que hace referencia a los contenidos escolares y a las personas que forman y se forman en la institución.

La vocación inicial de los maestros entrevistados se pierde al momento de no tener elección en la toma de decisiones, sólo queda aprovechar las primeras oportunidades de trabajo como el ejercicio la docencia en el magisterio indígena o en otros espacios como el ejército, por mencionar un ejemplo.

La profesión docente del maestro indígena es posterior y a la vez paralela al trabajo docente. La vocación en la mayoría de las ocasiones se pierde y sólo en pocas llega a conjugarse con la formación y trabajo profesional del maestro indígena. Al no ser la docencia la vocación de los maestros indígenas, ésta se ejerce respondiendo al discurso oficial de la educación indígena y de la política educativa actual, la EIB. El discurso que los maestros manejan del deber ser de la educación indígena es consecuencia de su formación profesional en la política oficial y pocas veces el discurso se maneja con un sentido crítico e innovador**.**

4.5. Las condiciones del trabajo docente en las escuelas indígenas en Tataltepec de Valdés

Los servicios educativos del subsistema de Educación Indígena se ofrecen a las comunidades históricamente discriminados, las comunidades indígenas. Estos servicios educativos escolares en el municipio de Tataltepec de Valdés tienen menos antigüedad que las que ofrecen los servicios educativos generales.

A diferencia de los servicios educativos escolares de carácter indígena, enfocándome a nivel de primaria, las primarias generales en el municipio de Tataltepec de Valdés cuentan con infraestructura completa, con todos los servicios como: luz, agua, baños, espacios deportivos y actualmente biblioteca. Los alumnos por grado escolar tienen la atención de un maestro durante un ciclo escolar. El director escolar es independiente a la labor docente solamente se

encarga de la administración escolar. Los maestros ingresan con formación profesional previa al trabajo docente y la lengua de instrucción es el español.
Las dos primarias generales del municipio “Leona Vicario” y “Antonio Valdés” se encuentran en la cabecera municipal. Estas escuelas utilizan la misma infraestructura escolar en diferentes turnos, vespertino y matutino respectivamente. Cada turno tiene su propia administración y personal.

Lo similitud entre las escuelas generales e indígenas es el hecho de que las dos son federales. Las escuelas indígenas en particular ofrecen sus servicios en las agencias y en la cabecera municipal. Estas escuelas tienen menor demanda que las escuelas primarias generales, por lo tanto, las primeras funcionan con la modalidad multigrado, son tetra-docentes hasta uni-docentes y las generales son de organización completa además cuentan con dos grupos por grado escolar en el caso de la primaria Antonio Valdés.

Los trabajos de los maestros en las escuelas indígenas no se restringen a las labores del aula, es decir; al trabajo docente.

> *Soy maestra de grupo y directora comisionada aquí en esta escuela Primaria Bilingüe Vicente Guerrero con clave 20EPB1804E (…) la escuela tiene 45 alumnos son 25 mujeres y 20 hombres. Se trabaja con la modalidad multigrado yo atiendo al grupo de cuarto, quinto y sexto grado y la otra maestra atiende primero segundo y tercer grado, yo atiendo 24 alumnos. Por grado, en el grupo de cuarto grado tengo 10 alumnos y en el de quinto tengo 8 alumnos y en sexto tengo 5 alumnos*[71].

Los maestros de las escuelas indígenas además de las labores del aula se encargan del aseo del espacio escolar, de la administración y gestión escolar. El compromiso social del maestro está ligado con su participación directa en los eventos de la comunidad, los tequios, las fiestas, en asesorías personales, entre otros. Esto está relacionado directamente con el perfil y percepción social del

[71] ENTREVISTA: MEPBMSJ ENERO, 2010.

maestro, pero también es una construcción histórica que las comunidades tienen del maestro y es una herencia de los maestros de las escuelas rurales mexicanas que se formaban por personal de las Misiones Culturales en consecuencia es una herencia del maestro Vasconceliano.

Las labores que los maestros indígenas realizan son de carácter profesional y comunitario. El trabajo, entonces, de los maestros indígenas se reduce a la articulación de la escuela con la comunidad. La escuela una institución del estado y la comunidad una institución cultural.

La escuela como institución del estado establece el marco que determina la función de los maestros en el contexto escolar. Sin embargo, este marco no siempre es compatible con la naturaleza de trabajo de los docentes, por lo que los maestros diseñan sus propias estrategias de trabajo.
La distribución del horario y forma de trabajo varía de una escuela a otra en las escuelas indígenas.

> *(…) soy directora de la escuela primaria José María Morelos y Pavón con clave 20DPV1879O yo atiendo el grupo de primero, segundo y quinto grado, los grupos están separados por lo que son diferentes niveles de aprendizaje (…)*[72].

El horario de trabajo es de 8:30 de la mañana a 2:30 de la tarde. La dinámica de trabajo de algunos de los maestros permite que los alumnos de cada grado escolar reciban sólo dos horas de clases diarias. En otras escuelas del mismo subsistema se atiende de forma lineal a todos los grados en el mismo horario de trabajo, por lo que se recibe cinco o más horas de clases diarias.

Los maestros del medio indígena no están suficientemente capacitados para atender a diferentes grupos de distinto grado escolar en el mismo horario de

[72] ENTREVISTA: MEPBMQI ENERO, 2010.

trabajo. La discontinuidad en el manejo del tiempo, estrategias de trabajo docente en la atención de los alumnos lleva consigo consecuencias de carácter administrativo:

- No se avanza acorde a los planes y programas de estudio.
- Algunos de los maestros atienden a los alumnos fuera del horario de clases para avanzar con los contenidos que marcan los planes y programas de estudio.
- Se prepara a los alumnos para las evaluaciones y no precisamente para generar aprendizajes más allá de la memorización.

A diferencia de los maestros de escuelas primarias generales, la mayoría de los maestros indígenas tienen la disponibilidad, paciencia, el compromiso en la atención personalizada de los alumnos en tiempo extra de trabajo docente. El compromiso por la educación escolar de los niños indígenas es a mí parecer por la pertenencia del maestro al pueblo o a algún pueblo que refleja las necesidades de los mismos.

La diferencia entre una escuela primaria general e indígena en términos curriculares es la asignación de una materia adicional y es precisamente la asignatura de lengua indígena. La materia de lengua indígena es la que caracteriza una escuela indígena dentro del medio indígena. Esta asignatura como el español debiera tener la misma atención pero no es así, la asignatura se imparte una vez por semana durante una hora en todos los grados escolares de la educación primaria indígena.

Para la materia de lengua indígena no existe contenido específico que oriente el trabajo de los maestros, en este sentido los maestros ingenian lo que pueden para enseñar la lengua indígena. Además de que los materiales en lengua indígena no existen.

> *Hasta horita no tenemos libros, hay algunas regiones que sí tienen libros en lengua indígena pero nosotros aquí como chatinos, este, la variante de Tataltepec hasta horita no tenemos ningún libro[73].*

> *Libro de lengua chatina no tenemos aquí pero pues por ejemplo cuando vemos el de digamos una lectura de español, y pues también ya lo vamos diciendo como se va diciendo en chatino entonces nosotros lo vamos haciendo en chatino aunque no haya el libro aquí, en matemáticas vemos este los libros, vemos los números y pues ya lo vamos diciendo en chatino por lo que aquí no tenemos libro en chatino[74].*

Algunos de los materiales en lengua chatina que se tienen en la comunidad, están enfocados a la enseñanza de la lengua más no a la enseñanza en la lengua. Estas tareas suelen confundirse en algunas escuelas bilingües del municipio, sin embargo en otras escuelas con el mismo carácter los materiales en lengua indígena no son necesarios puesto que la lengua no es objeto de estudio, ni de enseñanza.

Estos indicios dan cuenta de la desatención educativa escolar que el estado ha tenido hacia las comunidades indígenas para ofrecer una educación bilingüe como el propio sistema lo ha llamado. **Lo bilingüe en las escuelas indígenas se reduce a un simple nombre institucional y a una práctica de adecuación curricular ajenas a las prácticas lingüísticas del contexto.**

Los maestros de educación indígena suelen decir que las materias que más se relacionan con la lengua y la cultura Chatina son:

> *(…) el español, porque siento que es la traducción de lo que vimos en, de lo que ellos ya saben en español al chatino y así siento que están como aprendiendo un poquito porque como ya saben el español, entonces al enseñarles el chatino pues ya siento que ahí lo relaciono más[75].*

---

[73] ENTREVISTA: MEPBMSJ ENERO, 2010.

[74] ENTREVISTA: MEPBRRD ENERO, 2010.

[75] ENTREVISTA: MEPBGVLV ENERO, 2010.

> *(…) ciencias naturales, son las que se apegan más a la cultura chatina*[76].
>
> *La asignatura de lengua indígena, historia, educación cívica, español, matemáticas, estas serían las asignaturas que más se relacionan*[77].
>
> *Pues, el libro que más se viene apegando es el de geografía, ciencias naturales, historia, se puede relacionar, con lo que es la cultura chatina*[78].

A menudo los maestros relacionan la cultura con el espacio geográfico temporal en la que los pueblos indígenas han ocupado históricamente. En cuanto a la lengua, los contenidos de las diferentes materias pasan a ser contenidos de la asignatura de lengua indígena.

La docencia es una profesión rezagada en el panorama de las profesiones, por ser la educación indígena un subsistema del sistema educativo, **los maestros indígenas no ingresan a las aulas de las escuelas con formación previa profesional y además los maestros son indígenas, todo ello lleva consigo a la configuración de una imagen deteriorada del maestro indígena. Por lo tanto, los maestros indígenas a diferencia de los maestros de las primarias generales son socialmente maestros de segunda.**

4.6. Elementos distintivos de la práctica docente en la EIB de los maestros chatinos.

Una escuela del sistema de EIB se distingue por el enfoque y el uso de la lengua indígena en el aula. Independientemente de las características y perfil de los docentes indígenas, el uso de la lengua indígena en el aula es una regla y una norma de la política educativa dirigido al medio indígena. La educación que el estado ofrezca a los pueblos indígenas debe ser en la lengua de cada pueblo.

---

[76] ENTREVISTA: MEPBMPA ENERO, 2010.

[77] ENTREVISTA: MEPBMCN ENERO, 2010.

[78] ENTREVISTA: MEPBLJ ENERO, 2010.

Constitucionalmente es un derecho de los pueblos recibir educación escolar en su propia lengua, en este caso el chatino.

En este sentido podemos encontrar tres problemas principales del subsistema de educación indígena: la ubicación geográfica de los maestros para el ejercicio del trabajo docente, el perfil lingüístico de los maestros del medio indígena no es el ideal para el desempeño bilingüe y la formación deficiente del maestro para ejercer una educación de corte bilingüe y multigrado.

De los maestros que trabajan en el área chatina no todos pertenecen a la cultura chatina motivo por el cual dificulta el manejo de la lengua indígena en el aula. Siendo, los maestros de la cultura chatina, sólo algunos de ellos manejan la variante lingüística del municipio en la que se trabaja. En otros casos, los maestros aunque manejen la lengua chatina no la manejan en sus cuatro competencias: leer, escribir, hablar y escuchar. La situación anterior repercute directamente para el ejercicio de una educación bilingüe. En consecuencia, el uso de la lengua chatina como lengua de instrucción es deficiente. Añadiendo que la situación lingüística del pueblo chatino es de desplazamiento al tal grado que tenemos el siguiente panorama.

Los adultos de la comunidad son los que mejor dominio de la lengua chatina tienen. Los jóvenes de las últimas generaciones ya no tienen dominio expresivo de la lengua chatina, sólo a nivel de la escucha y entendimiento, sólo unos casos pueden ser la excepción.

Los alumnos de las escuelas bilingües así como el resto de los niños de 6 a12 años, han perdido el dominio expresivo de la lengua chatina. Entonces, la tarea que los maestros tienen con respecto a la lengua no es el de enseñar los contenidos escolares en la lengua chatina o materna como la denominan ellos. La tarea de los maestros es enseñar la lengua chatina a los niños como segunda lengua puesto que estos últimos tienen mayor dominio del español.

En términos generales la lengua materna de los niños es el español y la lengua chatina en los casos que se tiene dominio de ella es como segunda lengua. En entrevista con los maestros de estas escuelas y preguntándoles si usan la lengua chatina en el aula sus respuestas son las siguientes:

> *Este, con un grupo sí, no se me dificulta, con quinto grado, con los otros lo difícil es este como son niños que todavía no saben escribir, que apenas empezamos con la lecto- escritura con ellos son alumnos que están iniciando, este oralmente sí hemos trabajado, quinto grado sí, ellos ya entienden algunas palabras no platican así como nosotros*[79]*.*
>
> *La utilizo muy poco, lo que pasa es que es esta comunidad la mayoría de las personas casi no hablan la lengua indígena y entonces nuestro trabajo como maestro es de enseñar esa lengua indígena, que no se pierda porque actualmente ya las personas en esta comunidad ya no la utilizan*[80]*.*
>
> *Sí, la uso cuando vemos, tenemos una asignatura donde el chatino específicamente la asignatura chatino la lengua indígena entonces ahí pues al ver algún contenido que se les va a decir a los niños en chatino y se les enseñe en español para que ellos entiendan como, si les voy a decir pero en chatino para que si los niños no hablan el chatino aunque sí hay uno, dos que sí entienden el chatino pero de hablarlo, no lo hablan (…)*[81]*.*
>
> *Pues, como, este, estamos platicando acá de que no, no lo uso por lo que los niños no lo hablan*[82]*.*
>
> *Casi, lo más esencial no, este hablamos sobre los nombres de animales, sobre los saludos, utensilios de cocina, lo más esencial, no, lo que yo pueda nada más si se lo he transmitido a ellos*[83]*.*
>
> *Pocas veces, de lo poco que sé, actualmente como tenemos la asignatura de lengua indígena, ahí trato de ver algunas palabras*[84]*.*
>
> *Lo poco que sé sí, porque de eso a ellos conocen más de eso y con ellos aprendo yo, porque ellos me dicen no me, me dicen no, no se escribe así*

---

[79] ENTREVISTA: MEPBMQI ENERO, 2010.

[80] ENTREVISTA: MEPBMSJ ENERO, 2010.

[81] ENTREVISTA: MEPBRRD ENERO, 2010.

[82] ENTREVISTA: MEPBMPA ENERO, 2010.

[83] ENTREVISTA: MEPBLJ ENERO, 2010.

[84] ENTREVISTA: MEPBMCN ENERO, 2010.

tampoco se pronuncia así, o sea ellos me corrigen así que veo que sí, ellos sí saben pero sí, a veces les da pena no se qué, que no lo quieren hablar pero sí aprendo con ellos[85].

Una educación bilingüe en el municipio de Tataltepec de Valdés es, hasta hoy, un discurso. Los esfuerzos de los maestros tienden hacia el logro de un bilingüismo en los alumnos, entre una lengua dominante (español) y la lengua históricamente desprestigiada (chatino). A mi parecer, la castellanización en el municipio de Tataltepec ha sido un logro que se le atribuye a la institución escolar (las escuelas generales), hoy día, la misma institución (las escuelas bilingües) está tratando de revertir la situación.

La lengua indígena en las escuelas bilingües se emplea como requisito curricular y como una obligación institucional, en los casos que los maestros la utilizan. En concreto, los momentos y asignaturas de uso de la lengua chatina son las que nos narran los mismos maestros de las escuelas indígenas:

En ciencias naturales a veces vemos una parte, matemáticas igual, se maneja en contenidos porque en nuestra boleta viene esa asignatura, entonces como yo les digo a mis niños que no se puede regalar una calificación, yo no puedo adivinar hasta que nivel sabe o hasta donde valoras a tu comunidad también de aquí nos vamos a los hechos[86].

Por ejemplo cuando vemos, esa asignatura, por ejemplo y ya aprovechamos para así se dice en chatino se agarra un espacio y ya se va relacionando con las otras asignaturas también[87].

Cuando por ejemplo, este, buscamos o hacemos algunas palabras en lengua indígena, en lengua chatina o los niños investigan esas palabras para poder traerlas al aula y así compartirlas con sus compañeros, o cuando cantan el himno nacional en chatino[88].

Eh, pues aquí como el programa lo marca como una asignatura lo tenemos que trabajar pero yo al menos le digo no lo hablo así bien entiendo algunas palabras, con los niños los números, los campos

---

[85] ENTREVISTA: MEPBGVLV ENERO, 2010.

[86] ENTREVISTA: MEPBMQI ENERO, 2010.

[87] ENTREVISTA: MEPBRRD ENERO, 2010.

[88] ENTREVISTA: MEPBMSJ ENERO, 2010.

semánticos de cosas, así también los nombres de los lugares de cerros, de flores y sí se relaciona con español con la asignatura de español[89].

La contradicción entre una práctica educativa dirigida hacia los pueblos indígenas es el hecho de que se esté fomentando a través de la lengua indígena la identidad nacional y no la identidad cultural.

Esto es en términos generales lo que los maestros del medio indígena hacen con la lengua indígena. Desde una postura crítica diría que el enfoque castellanizador se sigue fomentando, de manera prioritaria, por los propios maestros indígenas en las aulas de las escuelas indígenas.

El marco teórico de la EIB fundamenta que debe desarrollarse un bilingüismo equilibrado en las escuelas que manejan este enfoque. La distancia que separa entre la EIB ideal del estado es una utopía con respecto a la educación que se ofrece a las comunidades indígenas.

4.7 *La construcción de la identidad docente a partir de la política educativa oficial: la Educación Intercultural Bilingüe.*

Con base en los elementos expuestos en los apartados 1.4 y 1.5 del marco referencial señalaré aquí el contraste entre el discurso oficial en su política educativa y la realidad discursiva de los maestros en pleno ejercicio de la docencia, es decir, los ejecutores de la política educativa oficial.

La EIB es el proyecto educativo ideal del estado lo que para el maestro de educación bilingüe es su propio trabajo. Es un hecho de que la identidad docente es un método de control a través de la mediación discursiva del estado. Discurso que es retomado por los maestros de las instituciones educativas escolares, tal es

---

[89] ENTREVISTA: MEPBGVLV ENERO, 2010.

el caso de los maestros entrevistados. La EIB es para los maestros lo que hacen en el trabajo docente.

> *Intercultural quiere decir de que nosotros como maestros ahí en la educación y la cultura vayan de la mano ambos de que nosotros no perdamos de vista de que a partir de que la cultura a partir de todo eso también se adquiera aprendizaje, no*[90]*.*
>
> *Trabajar con los alumnos y valorar las culturas, valorar la cultura, este y no perderla pues tenerla constantemente en vista y no hay que, este, dejar que se vaya perdiendo esa cultura*[91]*.*
>
> *Lo primero es que el maestro, pues aborde, no, su clase, su contenido, las diferentes actividades en lengua materna, la que el niño domine, no, para que así se entienda y haya una relación, una confianza maestro-alumno y pues lo que se vaya a enseñar y sea próspero y significativo para el alumno, ya posteriormente como un segundo momento sería pues segunda lengua, no, que es el español pero ya sería, pues, como reafirmar pero en sí seria abocarse a lo que es una clase netamente en chatino*[92]*.*
>
> *Pues el rescate de los valores, de la lengua, de las costumbres, de la cultura ahora sí, sí de la cultura indígena así como continuar practicándola*[93]*.*

La política oficial entiende por EIB el conjunto de procesos pedagógicos orientados a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, sin embargo los maestros entienden por EIB las diferentes tareas educativas escolares que les incumben en una realidad local para el rescate y fortalecimiento de la cultura y lengua de la misma a través de la escuela.

La cultura es para los maestros indígenas las prácticas culturales que se manifiestan en las tradiciones, costumbres y la lengua, principalmente, lo

---

[90] ENTREVISTA: MEPBMRB ENERO, 2010.

[91] ENTREVISTA: MEPBMPA ENERO, 2010.

[92] ENTREVISTA: MEPBLJ ENERO, 2010.

[93] ENTREVISTA: MEPBGVLV ENERO, 2010.

compartido por la mayoría de las personas. Cuando se habla de cultura se hace referencia a la cultura local, en este caso a la cultura chatina, y no a la mestiza. La cultura mestiza se hace presente en la práctica educativa.

La nación mexicana es multicultural. En el sentido estricto de la palabra, la multiculturalidad implica la coexistencia de distintas culturas en un territorio determinado a la vez que engloba una serie de asimetrías: políticas, económicas, sociales, culturales, generacionales y sobre todo educativa. En un país multicultural la identidad cultural es suplantada por una identidad nacional desde las escuelas. La escuela como mecanismo de estado busca la unidad nacional y no su fragmentación.

Hablar de diversidad en las escuelas es más pertinente que hablar de multiculturalidad en cuanto a la implementación de una política educativa llamada intercultural.

La diversidad de género, preferencia sexual, religión, etcétera, son diversidades presentes en contextos reducidos viables de ser abordados por la educación escolar. La multi-culturalidad es poco frecuente en comunidades llamadas indígenas puesto que es ahí donde se ofrece la educación escolar que se pretende desde el estado inter-culturalizar. Pareciera ser que la política educativa oficial fue diseñada para contextos urbanos y no para contextos indígenas mono-culturales o bi-culturales. En las poblaciones indígenas es frecuente la bi-culturalidad al igual que el bilingüismo.

La lengua oficial está por encima de la lengua indígena sólo por mostrar la prioridad del estado en su discurso intercultural. En las escuelas llamadas bilingües de nivel primaria curricularmente establece una hora por semana la lengua indígena y el español todos los días de la semana. En la práctica, la lengua indígena es un mecanismo para el fomento de la identidad nacional, pues con la lengua indígena se canta el himno nacional.

Los contenidos escolares son delineados por dependencias educativas estatales, llámese SEP o DGEI. La estandarización de los conocimientos obliga a los maestros de todos los rincones del país tratar los mismos contenidos escolares, relativamente, en el mismo tiempo.

La formación de los maestros no está orientada a la investigación y a la innovación de su propia práctica profesional. La razón es simple, los maestros tienen que cubrir los contenidos escolares que se manejan desde instancias estatales a través de planes y programas de estudio.

La EIB promueve el uso y la enseñanza de la lengua franca y la lengua materna. Se entiende que la lengua franca es la lengua de uso "casi común" en nuestro país. El desplazamiento de la lengua indígena por la lengua franca nacional es un fenómeno reciente y día con día va ganando espacio. Entonces, para el caso de los pueblos indígenas la lengua materna no siempre es la lengua de la cultura sino la lengua franca nacional. Para la mayoría de los maestros entrevistados la lengua materna es la lengua de la cultura y no la primera lengua que se aprende. El bilingüismo es cada día menos común en las poblaciones indígenas.

El maestro es un empleado público que busca desde la escuela concretar el proyecto de estado en materia educativa en palabras de Martin Lawn y Jenny Ozga

> La identidad es producida a través de un discurso que explica y construye el sistema al mismo tiempo. La identidad del docente simboliza el sistema así como la nación que lo ha creado[94].

En la anterior política educativa la imagen del maestro indígena era bilingüe y bicultural. Como perfil docente se visualizaba el dominio de dos lenguas el de la

---

[94] LAWN Martin, OZGA Jenny. (2004) *La nueva formación del docente: identidad profesionalismo y trabajo en la enseñanza*. Barcelona-México: Ediciones Pomares. Pág. 80

cultura nacional y el de la cultura indígena. La biculturalidad era la estrategia para sembrar en las comunidades indígenas la cultura nacional.

En la actual política educativa se requiere de un maestro intercultural y bilingüe. Ahora no sólo debe conocer su cultura sino todas aunque no sea parte de ellas en otros términos, el estado está gestionando una identidad docente en un proyecto de nación.

Las razones por las que se gestiona la identidad docente desde el estado son enunciadas por Martin Lawn y Jenny Ozga[95] aunque los autores señalan el caso específico de Inglaterra su aplicabilidad se generaliza en la medida que el régimen político y económico de nuestro país es la misma como nación.

> 1. La identidad del docente tiene que encajar en la imagen del propio proyecto educativo del estado que crea la nación, ya que las mismas imágenes tienen que aplicarse a ambos.
>
> 2. En una democracia hay pocas formas de gestionar con efectividad a los docentes y una de ellas es la creación de una identidad del docente, a través del discurso oficial.
>
> 3. La identidad del docente es flexible dentro de los sistemas basados en edificios, exámenes y conocimientos adquiridos en la universidad y se la puede condicionar sutilmente para que resalte un aspecto antes que otro dependiendo de las circunstancias.

La identidad del docente indígena no queda fuera de alcance del discurso oficial. En esta etapa del siglo XXI se gestiona el cambio a través de políticas educativas. El estado tiende a moldear a través del cambio a sus servidores públicos. Por ahora el docente intercultural se esta configurando mediante la ejecución de los planes y programas de estudios y mediante su propia formación profesional. El docente intercultural y bilingüe intenta borrar las asimetrías de la multiculturalidad a través de la institución escolar.

---

[95] Ibídem. Pág. 80

CONCLUSIONES

La Educación Intercultural Bilingüe es una realidad discursiva formulada desde el Estado como cualquier otra política educativa. Queda claro que la intención del Estado es interculturalizar a la nación mexicana. Hacer que la interculturalidad surta efecto en su composición multicultural en su sentido pluricultural tal y como se señala en la constitución mexicana, sin embargo aún no es la realidad.

Desde el Estado Mexicano, la vía estratégica para lograr la interculturalidad es la escuela. Me pregunto, ¿por qué cuándo se habla de una educación intercultural y sobre todo bilingüe se piensa en la educación indígena?, al menos es el caso en nuestro país. Tenemos el caso actual de las universidades interculturales, los bachilleratos interculturales, la secundaria comunitaria, los preescolares bilingües, las primarias bilingües interculturales.

Tratándose de la educación indígena en educación escolar primaria la educación intercultural es ambigua, no sólo para los maestros sino también para sus directivos. El discurso intercultural de Estado es apropiado por los maestros puesto que ellos son los ejecutores directos de dicha política educativa. Del discurso a la realidad hay una distancia enorme. El discurso está más cercano a una educación intercultural que la práctica educativa a una educación intercultural.

Todavía en las escuelas indígenas, al menos de Tataltepec de Valdés, no llegan a una educación bicultural donde las lógicas de construcción de conocimientos que son familiares (cosmovisión chatina y mestiza) no se retoman para su enseñanza y construcción de conocimientos. La educación escolar indígena está inclinada hacia una educación monocultural. Los intentos de una educación bicultural y bilingüe apenas si son un esfuerzo aislado de los maestros del medio indígena, cuando la aspiración del estado es la interculturalidad.

La política oficial exige demasiado a los maestros del medio indígena pero desde el Estado no se recibe lo suficiente para concretarla. La población indígena es descuidada, en términos de provisión de los servicios escolares básicos, por el Estado, no existe una preparación constante del magisterio indígena, además la formación profesional del magisterio indígena es distinta a la de otras profesiones. El trabajo profesional es antes y paralelo a la formación profesional.

La infraestructura escolar en el medio indígena no está en las mismas condiciones que las escuelas generales. Las aulas para el trabajo docente y directivo en algunos casos son las mismas. Los equipos de proyección que tienen no son usados por falta de capacitación docente.

Lo bilingüe es la característica distintiva de las escuelas indígenas, sin embargo, no quiere decir que se lleve acabo una educación bilingüe. Tal es el caso de las escuelas “supuestamente” bilingües de Tataltepec. Lo bilingüe se reduce a un nombre institucional y lo indígena al espacio curricular que ocupa la asignatura de lengua indígena. Es necesario señalar que los maestros indígenas hacen su propio esfuerzo y diseñan sus propias estrategias para llegar a ofrecer en una institución bilingüe una educación de corte bilingüe. Este esfuerzo es parte del compromiso social que los maestros indígenas tienen con su propia gente. Los maestros indígenas tienen un grado de bilingüismo en muchas ocasiones a nivel del escucha pero no el suficiente dominio de la lengua como para ofrecer una educación bilingüe.

En base a lo anterior todos los maestros son maestros indígenas y bilingües. Todos los maestros son indígenas en la medida que se auto-adscriben como tales y también porque es requisito que el propio estado mexicano establece como perfil de ingreso. Lo indígena lleva implícito la imagen del “indio de Tataltepec” el indio que Cristóbal Colón buscaba en tierras americanas aun existe y se encuentra precisamente en los indígenas. Lo indio es el retrato del retrasado, de aquel que poco sabe como para enseñar; razón por la cuál los padres de familia envían a

sus hijos a las escuelas primarias generales que son atendidos por maestros que “supuestamente” son mestizos porque vienen de fuera. Por esta razón, estas escuelas son de organización completa.

El reconocimiento social del maestro es por su obligación y voluntad de cooperar con su comunidad y en la comunidad en la que trabaja. La herencia del maestro Vasconcelos aún perdura pues desde la escuela el maestro indígena hace de la escuela parte de la comunidad, no como espacio físico, sino como una institución responsable y comprometida con la gente. Los maestros indígenas hacen en la escuela lo que harían en y con su comunidad.

Las fiestas son eventos en los que la escuela está presente. De manera particular, los maestros indígenas asumen compromisos sociales que la comunidad le otorga como la mayordomía y todos los servicios que le corresponden cumplir como ciudadano. Estas prácticas culturales forman parte de la personalidad del maestro indígena que el sistema educativo debe considerar en el momento de asignar a un maestro a una comunidad para que de esta manera pueda desenvolverse en el ejercicio pleno de sus derechos como ciudadano. Acaso ¿esto no es “interculturalidad”? el respeto y la valoración del otro como diferente.

La característica principal de los maestros bilingües es que a diferencia de los maestros de las escuelas generales, estos primeros cumplen una diferente función a los segundos, su compromiso social está aún más ligado con la cultura en la que trabaja.

El Estado ha sido estratégico con sus políticas educativas tendientes a la homogeneización cultural que el sistema de educación indígena, los maestros indígenas no pueden divorciarse totalmente de una educación escolar castellanizante. La educación castellanizadora es natural en la medida que la mayoría de los padres de familia no exigen cambiar el sentido de la educación escolar. Llegan a decir el para qué se envía al hijo a la escuela bilingüe si el

chatino de todas maneras no le va a servir es más valioso el español porque es la lengua con el que se hacen los trámites y puedes ir a cualquier lado. En cambio, el chatino sólo se habla en pocos lugares además aquí se habla. El niño puede aprender la lengua chatina en la casa.

Lo anterior es el trabajo de los maestros indígenas bilingües de Tataltepec enseñar la lengua chatina y no enseñar en la lengua chatina que son dos cosas distintas. La población escolar ya no está en condiciones lingüísticas de ser educado, en el sentido escolar, en la lengua de la cultura (chatino) y la mayoría de los maestros no está en condiciones de ofrecerla, mejor dicho el sistema no lo está.

Todo lo antes expuesto configura al maestro indígena de Tataltepec de Valdés. La imagen como maestros en el subsistema indígena y específicamente en las escuelas indígenas es el resultado del proceso discriminatorio en el que se ha sometido; en general, la población indígena por el estado mexicano. La configuración de la personalidad individual no está divorciada de este proceso, sin embargo, el trabajo docente y la formación profesional es una categoría en el que maestros de educación indígena se han colocado desafiando un mundo sin equidad donde la interculturalidad no ha podido eliminar las asimetrías sociales como es su objetivo.

A pesar de las precarias condiciones en el que se encuentra el magisterio indígena; de la escasa dotación de infraestructura, materiales didácticos, formación y actualización del magisterio, los maestros del medio indígena de Tataltepec hacen el esfuerzo personal como parte de su compromiso comunitario y no precisamente institucional de ofrecer una educación escolar con énfasis bilingüe.

La lengua y la cultura son cuestiones de atención de los maestros indígenas puesto que son elementos indispensables de una educación escolar indígena. La

historia personal, las condiciones socioeconómicas de los alumnos se ven reflejados en la personalidad de los maestros. La exigencia de los padres de familia y de la comunidad por una educación de corte bilingüe es en referencia a una educación que permita la inserción del alumnado a un esquema global de mercado.

El hecho que los maestros hacen el intento de ofrecer una educación bilingüe con sentido étnico es de alguna mediada como parte de su historia educativa personal. La educación escolar bilingüe es un reto del maestro indígena, un esfuerzo para revertir el sentido de su propia experiencia educativa escolar.

Bibliografía

AHUJA S. Raquel, BERUMEN C. Gerardo (*et, al*) (2007). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México: SEP, CGEIB, CDI. 73 páginas.

DUBAR, Claude, (2002). *La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación*. España: Bellatera. 279 páginas.

GOFFMAN, Irving. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana.* Buenos Aires. Argentina: Amorrortu editores. 271 páginas.

JORDÁ, Jani, (2003). *Formación de Maestros para una enseñanza en contextos indígenas*. México: SEP. 45 páginas.

LAWN Martin, OZGA Jenny, (2004). *La nueva formación del docente: identidad profesionalismo y trabajo en la enseñanza*. Ediciones Pomares. Barcelona-México. 256 páginas.

LÓPEZ S. Javier, CRISPÍN B. María Luisa (*et, al*). (2006). *El sistema de formación de maestros en México: continuidad, reforma y cambio*. México: SEP, CGEIB. 137 páginas.

MARÍN G., María Ángeles. (2002). "La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos" en Bartolomé P. Margarita (Coord.) *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea. 200 páginas.

REBOLLEDO, Nicanor. "Educación y etnicidad" en TIRZO, Jorge (coord.) (2005). *Educación e interculturalidad: miradas a la diversidad*. (Colección mástextos #1) México: UPN. 115 páginas.

Páginas de Internet

CASTAÑEDA Doris. Y JIMÉNEZ Leobardo (*et, al*). (2007). *Metodología, métodos y técnicas*. En página electrónica: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/316/31602608.pdf México: Universidad de Colima. 137-162 páginas.

DIETZ G. y MATEOS C. Laura. Selene. *EL DISCURSO INTERCULTURAL ANTE EL PARADIGMA DE LA DIVERSIDAD: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo* s/d. 28 pp.

FLORES G. Georgina. *La historia de vida y el diagnostico de necesidades*, Universidad Autónoma del Estado de México. En página electrónica: http://papyt.xoc.uam.mx/media/bhem/docs/pdf/69.PDF S/d.

GIMÉNEZ, Gilberto. *La cultura como identidad y la identidad como cultura.* En página electrónica: http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/laculturacomoidentidadylaidentidadcomoculturagilbertogimenez.pdf s/d. 28 pp.

_____Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. En página electrónica: http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/conteo2005/default.asp?c=6790

_____Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal. En página electrónica: www.inafed.gob.mx

M. Paz S. Esteban. Investigación cualitativa en educación, fundamentos y tradiciones. En Página electrónica:

http://www.unesrvirtual.com.ve/biblioteca/mer/mer006/biblioteca_mis/Unidad_2/Metodos/capitulo_7_de_sandin.pdf s/d.

NARANJOS, Yolanda. *Indeterminación conceptual en las prácticas educativas interculturales: los conceptos de cultura e identidad a examen*. En página electrónica: http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/0205-F.pdf S/d. 21pp.

PÉREZ P. Elías. *Reflexión sobre la amargura del maestro* S/d.

_____*Plan de desarrollo municipal 2008-2010. E*n Página electrónica: http://transparencia.finanzasoaxaca.gob.mx/pdf/marco/Regionales/costa/543_tataltepec_de_valdes.pdf s/e, s/l s/f pp 77

SCHMELKES, Sylvia. *La política de la Educación Bilingüe Intercultural*. En página electrónica: htttp://amdh.com.mx/ocpi/informe/doctas/docs/6/19.pdf. S/d.

SCHMELKES, Sylvia. La interculturalidad en educación básica. En página electrónica: http://eib.sep.gob.mx/files/interculturalidad_educacion_basica.pdf S/d. 2005

Testimonios y Entrevistas

1. Entrevista a 8 maestros de las escuelas primarias bilingües

1. Entrevista a maestra de tercero, cuarto y sexto grado de la escuela primaria bilingüe José María Morelos y Pavón.

2. Entrevista a maestra de tercero y cuarto grado de la escuela primaria bilingüe Porfirio Díaz.

3. Entrevista a maestro de quinto grado de la escuela primaria bilingüe Porfirio Díaz.

4. Entrevista a maestra de primero y segundo grado de la escuela primaria bilingüe Porfirio Díaz.

5. Entrevista a maestra de cuarto, quinto y sexto grado de la escuela Primaria Bilingüe Vicente Guerrero.

6. Entrevista a maestra de primero a sexto grado de la escuela primaria bilingüe Justo Sierra.

7. Entrevista a maestra de primero, segundo y quinto grado de la escuela primaria bilingüe José María Morelos y Pavón.

8. Entrevista a maestro de sexto grado de la escuela primaria bilingüe Porfirio Díaz.

2. Entrevista a 8 alumnos de las 4 escuelas primarias bilingües

Ejemplo de citas de entrevistas de alumnos

Entrevista a **A**lumno de **Q**uinto **G**rado de **P**rimaria **B**ilingüe **P**orfirio **D**íaz ENERO, 2010.
ENTREVISTA: AQGPBPD ENERO, 2010

3. Entrevista a 8 padres de familia

Ejemplo de citas de entrevistas a padres de familia

Entrevista a **M**adre de **F**amilia de **T**ataltepec de **V**aldés, ENERO, 2010.
ENTREVISTA: MFTV ENERO, 2010
Entrevista a **P**adre de **F**amilia de **E**l **O**cotillo, **T**ataltepec de **V**aldés, ENERO, 2010.
ENTREVISTA: PFEOTV ENERO, 2010.

ANEXOS

Anexo 1. Entrevista a un profesor de primaria Bilingüe

Anexo 2. Entrevista a un alumno de primaria Bilingüe

Anexo 3. Entrevista a un padre de familia.

Anexo 1. Entrevista a un profesor de primaria bilingüe

Entrevista a la maestra Inés	
1. ¿CUÁL ES LA CONDICIÓN DEL HABLA INDÍGENA EN SU ESCUELA Y LUGAR DE TRABAJO?	En cuanto a la lengua como no hablan la lengua indígena nada más monolingüe español, es área Chatina, de hecho nadie habla la lengua chatina, hay como dos familias que hablan el chatino de Zenzontepec pero de Tata, ¡ah! Está una señora ¡ah!, pero ya la lengua ya no se practica, entonces que vemos ahí, ¿qué lengua? La lengua chatina le ponemos como lengua materna. Mi nombre es Inés Martínez Quiroz, trabajo en la comunidad del Plan del Aire, Tataltepec, soy directora de la escuela primaria José María Morelos y Pavón con clave 20DPV1879O. Yo atiendo el grupo de primero, segundo y quinto grado. Los grupos están separados por lo que son diferentes niveles de aprendizaje. El total de alumnos es de 52. Yo atiendo 27 alumnos, son 28 mujeres y 24 hombres. Somos dos maestros que atendemos la primaria. La otra maestra se llama Dolorosa Ruiz Reyes. Ella es de Santo Reyes Nopala, es chatina.
2. ¿CÓMO FUE SU FORMACIÓN ACADÉMICA?	Empecé a prepararme ya estando en el servicio, soy pasante de UPN, me he actualizado nada más en los cursos que se dan en las subsedes, terminé la UPN apenas hace un año. Mí lengua materna es la lengua chatina, la domino bien.

3. ¿CUÁLES SON LOS ATRIBUTOS CULTURALES PARTICULARES QUE LO DISTINGUEN EN SU PUEBLO?	Soy maestra, de educación indígena, no, *nos fichan así como los maestros de la educación indígena*, quienes nos fichan así, son la gente, nuestra propia gente. A veces existen estas diferencias entre los maestros del otro sistema, pero maestros que son de aquí, como que hay un poco de discriminación al nivel. Soy una persona sociable, no distingo amistades, nada de eso, me llevo con todo el mundo, soy una persona que le gusta convivir con todos.
4. ¿QUÉ ES SER MAESTRO?	Para mi ser maestro es ser, este, es un papel demasiado amplio, donde nosotros queremos que, ahora sí, no nada más nuestro trabajo va a ser el de formar alumnos, enseñar a los alumnos, si no que engloba mucho, engloba todo al estar en una comunidad, tienes que reforzar los saberes del niño, pero aparte de eso, apoyar a los alumnos en sus conocimientos y reforzarlos.
5. ¿QUÉ ES SER MAESTRO INDÍGENA?	Maestro indígena es algo bien chingón, es algo muy bonito, sí, porque respetas la cultura del niño y aprendes a valorarlo, se retoman todos esos contenidos de las comunidades.
6. ¿QUÉ DIFERENCIA HAY ENTRE SER UN MAESTRO INDÍGENA Y UN MAESTRO EN EL MEDIO INDÍGENA?	Es igual dependiendo de tus ideas, no, diferencias de acuerdo a tus ideas, creo que es lo mismo. Eso sí nos ha pasado, hay muchos maestros que no hablan la lengua indígena, pero sí han tenido esa suerte o fortuna de ingresar en el medio indígena. Algunos de

	ellos se interesan por valorar ahora sí, el trabajo y no es como un maestro netamente indígena. Un maestro indígena tan siquiera se interesa en el medio en que está. Por ejemplo, en estas comunidades en donde nosotros estamos, nuestra área, hay comunidades que pertenecen a nuestra zona donde los niños son netamente monolingües chatinos, donde ellos no dominan nadita la lengua español, y al llegar un maestro monolingüe español con un monolingüe chatino, te imaginas como es la clase ahí, el maestro hablando español y el alumno, no asimila lo que el maestro dice pues, sí, entonces es más complicado, no es lo mismo. No, no todos son indígena, pues si somos indígenas pero no se creen no, así es la cosa dicen que son mestizos, todos son indígenas yo digo por nuestras raíces, si estudiamos nuestro árbol genealógico ahí caemos de que sí somos indígenas todos. ¿Crees que la palabra indígena sea correcto emplearlo para autodenominarnos? Si, mejor ese, no tiene nada que ver, nuestras áreas que son 4 áreas chatinas, no, se nos denomina como indígenas, pero, a veces se toma por dos lados, discriminatoria y por otra. Porque si somos señalados eh, esos indios de Tataltepec, o indígenas de Tataltepec.
7. ¿USTED SE IDENTIFICA COMO MAESTRO INDÍGENA O MAESTRO EN EL MEDIO	Yo, los dos en el medio no sólo voy a utilizar el medio para llamarme maestra de educación indígena, pues también estoy en el medio. Soy del medio indígena porque estoy en el área, área

INDÍGENA?	indígena, y otro porque yo me considero.
8. ¿USTED CREE QUE SER INDÍGENA ES FUNDAMENTAL PARA TRABAJAR EN EL MEDIO INDÍGENA?	Sí, no, sí pero, están como las dos cosas, no, también porque hay maestros que no necesitan ser indígena para estar en el medio indígena, no es importante que sean indígenas, simplemente hay que respetar la cultura, valorarlo. En parte si es fundamental por lo que creo que, este, los indígenas sabemos más las necesidades, como te decía hace un rato, de una comunidad y es nuestra, no, y luego el valor que tiene, sí, porque, pasa como nosotros fuimos a la escuela, no sé si a ti también te tocó ¿no?, en la Antonio Valdés y donde aquí los que hablábamos la lengua éramos más discriminados, teníamos menos atención hacia el maestro y cuidadito hablabas con tus compañeritos la lengua que hablas en tu casa, no, en este caso el chatino porque te callaban, no había esa libertad pues, porque ahí nos filtraron el español a fuerzas. Ninguno de los maestros que me atendió en ese periodo, te digan, hablas la lengua que bonito, no nadie al contrario ya eso hay que dejarlo atrás, te decían, o sea no es igual.
9. ¿DE ACUERDO A LA CULTURA, USTED SE CONSIDERA INDÍGENA, INDÍGENA CHATINO O NADA MÁS CHATINO?	Yo, indígena chatino.
10. ¿USTED COMO	Sí, de hecho todos los maestros nos filtramos en

MAESTRA EN EL MEDIO INDÍGENA Y COMO MAESTRA INDÍGENA, CÓMO SE IDENTIFICA O NO CON LA CULTURA CHATINA EN LA QUE TRABAJA?	todas las actividades de la comunidad, pero bueno, ahí es un poco chistoso, porque El Plan casi es un pueblo, una comunidad sin costumbres como Tata. Los que tenemos costumbres chingonas somos acá, pero ahí no. La feria anual nada más ahí, pero, pero si nos filtramos hacia ellos y así respetamos la cultura de ellos.
11. ¿USTED CONSIDERA QUE HAY DIFERENCIAS ENTRE LA GENTE DE SU PUEBLO DE ORIGEN Y LA GENTE DEL PUEBLO CHATINO EN LA QUE TRABAJA O HA TRABAJADO?	Si hay diferencias, diferencias en costumbres, no, y creencias ahí no hay creencias. Lo que aquí se hacen y allá también son las mayordomías nada más, pero ahí nada más tienen dos: la mayordomía que hacen es en marzo del santo patrón de ellos y la de noche buena, la del 24 de diciembre
12. ¿CUÁLES SON SUS DIFERENCIAS EN TÉRMINOS IDENTITARIOS CON RESPECTO AL RESTO DE LA GENTE CHATINA?	Lo que me hace diferente, pues es nada más mi trabajo, pero no a mucha gente, sino que varios son maestros también lo único diferente a veces es la lengua, no, que somos pocos los que dominamos la lengua chatina, muchos maestros están pero no la practican, no la hablan.
13. ¿CUÁLES SON LAS PRÁCTICAS O ACTIVIDADES QUE USTED CONSIDERA FORTALECEN LA IDENTIDAD ÉTNICA DE LOS EDUCANDOS EN EL	Eh, pues, las costumbres, pues lo único cuando yo tomo, cuando trabajo con ellos en lengua indígena, porque sí, yo como nivel si retomo ese contenido donde trabajo las costumbres con ellos, el valor, los valores que tienen. Como, pues, todo eso de las fiestas de lo que hablamos hace un rato, ahora si, la socialización también en la comunidad con ellos.

AULA?	
14. ¿USA USTED LA LENGUA CHATINA EN EL AULA?	Este, con un grupo sí, no se me dificulta, con quinto grado, con los otros lo difícil es este como son niños que todavía no saben escribir, que apenas empezamos con la lecto- escritura con ellos son alumnos que están iniciando, este oralmente si hemos trabajado, quinto grado sí, ellos ya entienden algunas palabras, no platican así como nosotros. Yo siento que sí este, sí lo valoran, sí, porque algunos de ellos se han interesado y se han acercado pues a preguntar, sobre, pues no únicamente enseñarles ahora si directamente el significado de una palabra sino también el valor porque educación indígena pues no únicamente va a decir que, yo le digo a los niños que cuando damos esa asignatura, no nada más vamos a enseñar palabras, eso significa así esto, no, el valor que tiene cada uno, sí. Y son varios contenidos que se trabajan ahí también con ellos.
15. ¿EN QUÉ CASOS, EN QUE MOMENTOS USA USTED LA LENGUA CHATINA EN EL AULA?	*En ciencias naturales a veces vemos una parte, matemáticas igual, se maneja en contenidos porque en nuestra boleta viene esa asignatura*, entonces como yo les digo a mis niños que no se puede regalar una calificación, yo no puedo adivinar hasta que nivel sabe o hasta donde valoras a tú comunidad también de aquí nos vamos a los hechos
16. ADEMÁS DE LA	El tequio, la siembra de hortalizas, eso.

LENGUA, ¿QUÉ OTROS ASPECTOS DE LA CULTURA CHATINA RECUPERA USTED EN EL AULA?	
17. ¿CÓMO DIFERENCIA USTED A LOS MAESTROS QUE NO SON CHATINOS?	Pues no los he diferenciado así pero hay muchos maestros que te hacen la finta que son de otros lugares, pero fíjate que hablan más chingón la lengua que uno, no vamos muy lejos, yo estuve antes en la zona de Nopala, ahí hay maestros que a veces no parecen ser maestros que dominen la lengua, pero cuando tu los vez entre compañeros que bonito hablan ellos y no hay esa vergüenza eh, entre maestros platicando su lengua. Los rasgos con los que conozco pues en la familia o sea su familia ahí me doy cuenta cuando no lo hablan.
18. ¿CÓMO IDENTIFICA A LOS MAESTROS QUE SON CHATINOS?	Como te dije hace un rato cuando los oigo hablar, también es el valor que les dan a los niños indígenas, no. Porque mira, no vamos lejos, mucha gente no domina la lengua chatina tienen dificultades en el habla, como se expresan y todo eso, cuando estamos platicando por ejemplo, como yo te digo a veces no. *La gente del plan, yo trabajo ahí, y a mí como que me da un poco de tentación cuando la gente de ahí dicen, nos discriminan a nosotros, no, los maestros indios de Tata, los indios de Tata y cuando ellos al hablar hay palabra que no los pronuncian como es y digo yo, gente no, nos discriminan a los indígenas y ellos están peor.*

	Donde yo estoy si cuando llegué eran más discriminatorios los maestros de Tata. Éramos más rechazados, si como que les van más a los maestros de fuera porque no son indios según y ya nosotros pues si a leguas se nos ve luego, bueno yo no niego mi origen, mi identidad.
19. ¿QUÉ ES LO QUE USTED ESTA OBLIGADA A TRABAJAR EN EL AULA PARA RESCATARA LA CULTURA CHATINA?	Concienciar a los padres de familia y a los alumnos, simplemente yo quiero que ellos reconozcan, sí, que la discriminación hacia los pueblos indígenas está mal y que ellos reconozcan, como yo les decía a mi niños, si yo me pongo a investigar… nadie nos obliga no, pero este, el mismo trabajo, nosotros evaluamos la lengua indígena, pero en los planes y programa es difícil que venga, no, sino que nosotros mismos formulamos nuestro contenido como maestros de educación indígena.
20. ¿QUÉ MATERIAS SE RELACIONAN DIRECTAMENTE CON LA LENGUA Y CULTURA CHATINA?	Este, historia, y lengua indígena
21. ¿QUÉ LIBROS DE TEXTOS ABORDAN O ABARCAN CONTENIDOS DE LA CULTURA CHATINA?	No hay libros, simplemente adecuamos los contenidos al contexto.

22. ¿DENTRO DE LOS TEMAS QUE USTED TIENE QUE TRABAJAR SOBRE LA LENGUA Y CULTURA CHATINA QUÉ ES LO QUE MÁS LE GUSTA TRABAJAR Y QUÉ ES LO QUE LE DISGUSTA TRABAJAR?	Pues este aquí lo que me gusta trabajar con los niños es sobre el rescate de la cultura que hay, por ejemplo, sobre la lengua darle más importancia para que no se pierda, la vestimenta no hay digamos un traje típico de la comunidad. Lo que me disgusta trabajar pues en cuanto a la lengua indígena, no, nada que me disguste de la cultura, las actitudes de la gente.
23. ¿QUÉ PROPONE LA EIB PARA PRIMARIA?	Que se respeten los valores de cada lugar, que este se respete la cultura de cada lugar y que se valoren también, tomando el contexto del niño.
24. ¿CÓMO INGRESASTE A ESTE TRABAJO?	Primeramente, yo ingresé en el servicio con una clave PAE personal de apoyo. Yo trabajé en un albergue escolar en Santos Reyes Nopala posteriormente ahí me fui preparando gracias a esa preparación me dieron una transferencia de una clave 87 y con el tiempo seguí estudiando, al tener el 50% de la UPN me dieron la clave 85 la que tengo actualmente a horita, pero todo se fue dando a base de cadenas tras cadenas, alguien me recomendó, tengo un tío que me apoyó para ingresar en el servicio, pues el no veía bien no, de que yo siempre, como te dije desde un principio yo estaba en la ciudad y como que él no estaba de acuerdo con esas ideas, no, que uno tenía que tener un trabajo seguro decía, entonces fue que ya me convenció para venirme para este rumbo pero ya me fui para

	Nopala, Como era chamaca no sabía lo que era bueno, para mí lo que era divertido estaba en la ciudad, el conocer, era otro ambiente no y yo como no sabía del trabajo, sí lo desconocía bastante, no sabía ni en que me metí, pero cuando ya con el tiempo me fui dando cuenta de que era un trabajo muy bonito y seguro y es la misma necesidad la que me enseñó a valorar mi trabajo, así es. Anteriormente quería estudiar una carrera a lo que iba era a la medicina pero ya no fue mi destino, por problemas económicos nuestra situación estaba complicada no se prestaba para llegar a más.

Anexo 2. Entrevista a un alumno de primaria bilingüe.

Entrevista con un alumno	
1. ¿QUÉ GRADO ESTUDIAS?	Quinto grado
2. ¿CÓMO SE LLAMA TU MAESTRO?	Jesús Loaeza Cruz
3. ¿CREES QUE TU MAESTRO TIENE ALGO EN COMÚN O QUE TU PAPÁ HAGA ALGO QUE EL MAESTRO TAMBIÉN HAGA DENTRO DEL PUEBLO?	No

4. ¿TÚ CREES QUE EL MAESTRO SEA IGUAL A TU PAPÁ?	No, porque el maestro da clases, nos enseña y mi papá trabaja en el campo
5. ¿CUÁNDO EL MAESTRO SALE DE CLASES QUE HACE?	Solamente cuando hay mayordomías como a él le tocó de mayordomo este año se va a la mayordomía o a la iglesia. ¿Tu papá ha sido mayordomo? Tiene 11 años que fue mayordomo
6. ¿HAY ALGUNA ACTIVIDAD QUE TÚ MAESTRO HAGA FUERA DE LA ESCUELA QUE TU PAPÁ TAMBIÉN HAGA?	Sí, como ir al campo
7. ¿DE DONDE ES TÚ MAESTRO?	No sé. Ya nos dijo pero se me olvidó
8. ¿TÚ CREES QUE HAYA ALGUNA DIFERENCIA ENTRE TÚ PAPÁ Y EL MAESTRO?	Mucha, el da clases a nosotros y las otras personas no nos pueden dar el mismo ejemplo que nos da el maestro. Nos está enseñando a respetar a las personas y mucha gente lo que no nos hace, y está sirviendo al pueblo.
9. ¿EL MAESTRO COOPERA CON LA GENTE DE LA COMUNIDAD?	Ayudando a las personas, el siempre nos dice que debemos ayudar a las personas. ¿Por qué crees que es importante ayudar a las personas? Porque puede ser que a uno mismo le pase eso y nadie te ayude ¿Crees que

	esa voluntad de ayuda lo tiene toda la gente? No, porque hay mucha gente que son buenas otra gentes que no te tratan bien.
10. ¿HABLAS CHATINO O ENTIENDES CHATINO?	No. Mi mamá es chatina entiende, yo he entrado a los equipos de chatino, apenas voy a empezar a aprender ¿Cómo te nació aprender el chatino? Porque hay veces que a uno está la gente acompañando, no, la otra vez me tocó un caso, fui a una mayordomía a acompañar a mi padrino, estaba la gente hablando chatino, chatino y pasé yo corriendo ahí y me dijeron no se qué cosa dijeron ahí en chatino y por eso me interesó hablar a mí el Chatino.
11. ¿SIENTES SER CHATINO O NO?	Sí. Porque todo aquí donde estamos este puro chatino, mucha gente también que no hablan el chatino habla el español
12. ¿TÚ CREES QUE TU MAESTRO SEA CHATINO?	No podría decirte
13. ¿CONOCES A LOS MAESTROS QUE SON CHATINOS?	Sí, la maestra Bety, ella nada más conozco que sea chatino

Anexo 3. Entrevista a un padre de Familia.

Entrevista con la señora Julita	
1. ¿CUÁL ES SU NOMBRE?	Yo me llamo Julita Jiménez Jiménez
2. ¿CUÁNTOS DE SUS HIJOS HAN ESTUDIADO O ESTUDIAN EN LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE?	Cuatro, con éste que está en sexto ahorita
3. ¿CÓMO SE LLAMA SU HIJO?	Miguel Jacinto
4. ¿CÓMO SE LLAMA EL MAESTRO QUE LE ENSEÑA A SU HIJO?	Noé Castro Molina
5. ¿DE DÓNDE ES EL MAESTRO?	*De Jamiltepec, habla el Mixteco* ¿Usted lo considera como maestro Mixteco? Yo lo considero como nivel indígena porque habla, pues, dos lenguas, el español y el idioma de él, y en tanto como aquí enseña ahora medio que entiende el chatino. El maestro lleva 7 años trabajando ya vino una vez hace como diez años, y entonces vino como tres años entonces nos conocimos, hemos tenido mucha confianza con él pues y hasta el mismo dice así.

	¿Dónde aprende el maestro el chatino? Ahí mismo, como ahí hay un horario de indígena ahí donde les enseña a los niños, ahí le dan media hora, porque primero no sabía siempre nos llamaba a quien sabía hablar chatino decirle que palabra así se puede otro, así nada más fue aprendiendo y hora si entiende ya nos contesta en español lo que es chatino, en cambio yo pues, yo no le hablo en castilla, chatino le hablo yo a ese maestro. Como ya le tengo así ya mas lo conozco que habla, que ya entiende el chatino de aquí pues, yo no le hablo castilla, chatino le hablo yo a ese.
6. ¿USTED CREE QUE SEA BUENO QUE UN MAESTRO QUE SEA DE FUERA QUE NO HABLE CHATINO VENGA A TRABAJAR AQUÍ?	Por una parte sí, no es igual porque no es *la* idioma de uno de aquí pues se le hace difícil entender al que habla chatino. Tiene otra oportunidad más de aprender otro idioma más, él va aprendiendo y así va enseñando también *porque lo obligamos a que los enseñe pues no así nomas*, lleva 7 años, cuatro años seguidos ¿Por qué cree usted que nosotros somos indígenas?. Porque *nosotro* venimos de eso de los chatinos de más antes como dirían, no, nacimos de gente de fuera sino que nacimos de acá por eso nos

	dicen así
7. ¿USTED CREE QUE SEA CORRECTO DECIRNOS INDÍGENAS O INDÍGENAS CHATINOS?	Como sea, más conozco yo por indígena nos dicen *ta* bien ese lo que más feo se escucha que nos digan *chatineros*, porque se escucha más feo, por eso mejor indígena porque antes nosotros tuvimos la escuela nos discriminaban mucho, *pegan porque habla nosotro el chatino.* Los maestros de antes no eran de aquí nada *ma* la maestra Flavia *tenía su casa no más por eso decían que era de aquí, pero no era de aquí,* era recién *llegau,* pero quién sabe de dónde venía
8. ¿USTED CREE QUE HAY ALGUNA DIFERENCIA ENTRE EL MAESTRO NOÉ Y LA GENTE DEL PUEBLO?	Pues eso no, eso no discrimina a nadie en cambio la primaria de allá arriba allá si discriminan, quien es chatino, quien tiene más pues a ese le van y aquí no, claro le decimos feo, *chulo* como sea tiene que ser igual, todos los maestros son iguales, todos son y *somo* ser humano
9. ¿EL MAESTRO NOÉ SE INVOLUCRA EN LAS ACTIVIDADES QUE HACE EL PUEBLO?	Sí como, en cambio si nosotros vamos aquí a la presidencia a *pedí* ayuda y si nos dice que vamos a ir a *tequio* lo llevamos, aquí no distinguimos de que es maestro, lo hacemos como campesino también, si ellos sacan

	adelante, quieren ayuda pues así que nos *vayen* a echar la mano también, sí lo hacen. Como *eso* de la luz que están haciendo también ellos, no quieren también, eso de la presa que dicen, pues yo no sé, a ellos lo mandamos adelante porque *más a menos* saben la historia de eso, por eso lo mandamos adelante que nos expliquen si está bien o no está bien
10. ¿QUÉ PIENSA USTED DE QUE LOS MAESTROS ENSEÑEN EL CHATINO EN LA ESUELA?	*Por una parte está bien, y por una parte no* porque, este como diré, van mermando la hora de que enseña ahí pues como maestro y por eso le *dicimos* mejor que en la tarde se enseñe mejor, sí porque el chatino es igual de importante que el español, hora, como *hora* ya va a haber otras personas que enseñen el chatino es directamente a eso *hora* el maestro ya no se va a meter a eso.
11. ¿USTED CREE QUE SEA BUENO QUE EL MAESTRO ENSEÑE EN ESPAÑOL Y EN CHATINO TODOS LOS LIBROS?	Sí, está bien *hasta mucho que mejor* porque sabe cómo traducirlo, lo que es español a chatino y lo que es chatino a español eso me encantaría mucho más. ¿Usted cree que cuando se habla en español y luego se habla en chatino es traducción? Sí, porque algo como le diré, si hablan chatino y a veces la

	gente viene de otro lado y no entiende el chatino, uno puede chingarlo en chatino porque eso *nada más lo bueno*, me gusta a mí porque a veces está un licenciado que esto, que el otro, está haciendo a uno y uno en chatino uno va diciéndole al otro compañero que puede más o menos y ese le ha, ya lo saca uno adelante, ya no se deja uno a engañar, muchos vienen a engañar a uno porque uno no sabe bien el español todo.
12. ¿QUÉ PIENSA USTED DE LOS MAESTROS?	Yo pienso que están haciendo bien su trabajo, yo me llevo con cualquier maestro, en la secundaria en el TEBAO (IEBO actualmente) a mí no me hacen ningún daño al contrario, están haciendo un beneficio para la gente
13. ¿EL HECHO DE QUE LOS MAESTROS SEAN DEL PUEBLO HACE QUE USTED LE TENGA MÁS CONFIANZA?	Igual, porque sí *dale* tanta confianza, igual qué tal si se aprovecha de uno.
14. ¿CUÁNTOS MAESTROS SON EN LA ESCUELA BILINGÜE?	Son cuatro, dos son del pueblo, el maestro Chu ese ya vive aquí y la maestra Bety, y la maestra Luz es de Jamiltepec, antes de ellos estaba el maestro Albino, la maestra Alicia, en la supervisión están trabajando el maestro

	Albino, la maestra Alicia y el maestro, este, Porfirio ese no da clases no da nada,
15. ¿USTED CREE QUE TODOS LOS MAESTROS QUE ENSEÑAN AQUÍ SON INDÍGENAS?	No, hay muchos Mixtecos, Zapotecos, los maestros de aquí sí, ese maestro Chu yo creo que es maestro indígena también, *habla el chatino, pero de su pueblo, pues ese viene de Cuixtla.*