

AGRADECIMIENTOS.

Deseo expresar mi gratitud a todas aquellas personas que alentaron la elaboración de este trabajo. Primeramente debo agradecer al proyecto: *“Bilingüismo y comunicación Intercultural. Un estudio sobre la situación educativa de los estudiantes indígenas en los Estados de Querétaro, Hidalgo y Distrito Federal”*. Coordinado por el Dr. Nicanor Rebolledo Recéndiz, la maestra Pilar Miguez responsable del estudio en Querétaro y la maestra Elena Cárdenas a cargo del estudio en el Distrito Federal. Gracias a la oportunidad que me brindaron para colaborar en este proyecto es como pude orientar y desarrollar paralelamente mi propio trabajo.

Por su apoyo moral y compañerismo agradezco a mi colega Abigail Maravillas. Sin su ayuda y fortaleza, algunos de los obstáculos que tuvimos en campo no los hubiera podido resolver tan efectivamente como lo hicimos trabajando en equipo.

Gracias por su valiosa colaboración a los directivos, profesores y alumnos de las escuelas primarias indígenas y generales de Tolimán, Querétaro ya que sus aportaciones fueron la fuente principal de mi estudio.

A mis colegas y amigas Elvira Carrera, Lourdes Flores e Itzel Guadarrama les agradezco infinitamente sus comentarios, retroalimentaciones y el apoyo incondicional que me brindaron a lo largo de los cuatro años de estudio en la universidad.

Principal agradecimiento y dedicación de este trabajo es para mi familia. Mi madre Sandra Martínez, mi padre Vidal Arciga y mis hermanos Israel y Jaasiel Arciga. A mis entrañables amigos y compañeros de vida Ariel Ojeda, Misael Correa y César Albores, gracias por estar siempre presentes.

A todos ustedes gracias...por CREER.

ÍNDICE

Introducción.....	6
--------------------------	----------

Capítulo I. La identidad indígena vista desde la práctica docente.

1.1 Algunas definiciones de identidad.....	13
1.2 Identidades múltiples.....	14
1.3 Identidad étnica y etnicidad.....	16
1.4 Identidad indígena.....	18
1.5 La identidad indígena vista desde la práctica docente.....	26

Capítulo II. Los maestros indígenas de Tolimán.

2.1 Ubicación y características del municipio de Tolimán.....	34
2.2 Descripción del contexto educativo de Tolimán y de las escuelas que fueron objeto de estudio.....	37
2.3 La identidad indígena de los docentes de Tolimán.....	51
2.4 Principales problemáticas de los profesores en relación con la identidad indígena....	61

Capítulo III. Identidad indígena y docencia.

3.1 Perfil profesional de los profesores de las escuelas que fueron objeto de investigación.....	63
3.2 Características del trabajo de los profesores en las escuelas estudiadas.....	66
3.3 La actividad docente en relación con la identidad indígena.....	69
3.4 Identidad indígena docente y su impacto en el desarrollo educativo.....	72
3.5 La identidad indígena en los libros de texto gratuito.....	76
Conclusiones.....	79
Bibliografía.....	87

INTRODUCCIÓN.

Mi interés por el estudio de la identidad indígena docente y su relación con el desarrollo educativo surgió de las observaciones, cuestionamientos y reflexiones que tuve en mi primer acercamiento a campo durante una práctica que realicé en sexto semestre de licenciatura, las cuales, se concretaron con la realización de esta investigación.

Dicha práctica la llevé a cabo en un albergue escolar de una comunidad Rarámuri en el estado de Chihuahua. Durante mi estadía en esta escuela- albergue, pude acercarme a la realidad en la que viven los docentes y las difíciles situaciones en las que se desarrollan sus tareas y también pude darme cuenta que muchas de estas situaciones se relacionan con la identidad que asumen los docentes como indígenas y que afectan el desarrollo de la educación.

Algunas de estas situaciones son por ejemplo que los profesores indígenas predominantemente instruyen en español debido a que no poseen el dominio de la lengua o a que desvalorizan su uso; se observó también que con frecuencia recurren poco a los saberes y valores comunitarios como apoyo o punto de apoyo para la enseñanza de contenidos, puesto que muchos de ellos han roto vínculos culturales con sus comunidades de origen.

Pareciera entonces que en las primarias indígenas mexicanas es cuestión de “suerte” que los niños y niñas indígenas logren al término del sexto grado ser bilingües competentes. Pues generalmente se observa que esto en parte depende, de las actitudes y prácticas de los profesores (as) o de si éstos poseen las habilidades comunicativas necesarias para enseñar en su lengua, así como también de su posición ideológica frente a ambas culturas, de su etnicidad y de las formas particulares de enseñanza que practican, en suma, de su identidad.

A mi parecer algunos de estos elementos son meramente subjetivos y poco éticos, es decir, creo que de ninguna manera las ideologías respecto al dominio de una cultura sobre otra y el ejercicio de prácticas de enseñanza que fomenten el des uso de la lengua deberían involucrarse con el claro propósito que persigue la educación indígena hoy día: “Satisfacer con calidad, equidad y pertinencia las necesidades educativas y básicas de aprendizaje de las y los niños indígenas”¹, porque en definitiva estas ideas y prácticas afectan el desarrollo educativo y la identidad cultural de los alumnos.

Tal como lo dice Coutue². Ella menciona que el alumno al ser influenciado negativamente por su familia, grupo de amigos o profesores, respecto a la importancia o utilidad de la lengua, éste llega a concluir que aprender o hablar en lengua indígena carece de importancia o utilidad. Por lo tanto muestra resistencia a este tipo de enseñanza. “Para que los alumnos mantengan una identidad personal estable tienen que evitar recibir juicios negativos, por lo tanto, se debe evitar, hablar o expresar ideas que podrían llevar a este tipo de juicios” (2006:13).

Dejando a un lado el “deber ser” y profundizando objetivamente en las expresiones de identidad de los profesores indígenas, es decir, quiénes son y cómo son, notaremos que:

1° En muchos casos la identidad de los profesores indígenas es contradictoria en discurso y práctica. Mientras que en su discurso los profesores manejan un panorama positivo hacia el tratamiento educativo de la lengua y la cultura, su práctica muestra lo contrario: desinterés y resistencia hacia la enseñanza de la lengua indígena; lo cual en cierto modo influye en el desarrollo, en el éxito, o el fracaso académico que los alumnos puedan tener.

¹ Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y Niños indígenas.1999. SEP. p. 5.

² En: “El impacto de la migración sobre la identidad personal: El caso de niños indígenas en escuelas públicas de la Ciudad de México” III Conferencia de la Red Latinoamericana y del Caribe de Childwatch International” 2006. P.13.

2°. Las dificultades que los profesores tienen en el desarrollo de sus tareas se relacionan con la falta de formación profesional, con los problemas de desvalorización lingüística y cultural así como también con la falta de reconocimiento de su condición indígena.

A mi modo de ver, la relación de todas estas situaciones con la práctica docente impiden que el profesor indígena sea capaz de resolver de manera adecuada los problemas de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

El interés por estudiar estas cuestiones surgió de una experiencia que tuve en campo cuando colaboré en un proyecto de investigación más amplio, el objetivo era determinar la situación sociolingüística de los estudiantes hñáñu de un grupo de escuelas de Educación primaria indígena del municipio de Tolimán en el estado de Querétaro. Posteriormente, con la información obtenida compararla con la misma situación en otros estados como Hidalgo y Distrito Federal.

La duración del estudio fue de un mes. En total se estudiaron cinco escuelas de la región indígena de Tolimán tres de ellas pertenecientes al subsistema indígena y dos al sistema general.

Si bien la investigación se basó en el método cualitativo etnográfico, en tanto que estuvo centrada en la observación y la recopilación de información a través de entrevistas directas y abiertas, la fuente principal de información fue un cuestionario que se aplicó a los alumnos de estas escuelas. En total se aplicaron 435 cuestionarios.

Los tópicos principales de este cuestionario fueron: A) Migración. Para conocer si los niños migran, cuáles son los estados o ciudades receptores y la frecuencia con que migran.

B) Situación económica. Dirigida a conocer las principales actividades cotidianas de los alumnos, la situación laboral y económica familiar. C) Situación educativa. Tanto de la familia (padres y hermanos),

así como para conocer algunos datos referentes al gusto por la por la escuela. Y D) Ambiente de lenguaje, este tópico incluía aspectos referentes al nivel de bilingüismo del alumno, frecuencia del uso de la lengua indígena, espacios en los cuales la lengua indígena se usa con mayor frecuencia y también el gusto por la lengua.

De alguna manera este mismo objetivo orientó mi propio trabajo, puesto que la interacción en las escuelas y con los alumnos por medio de los cuestionarios, me condujo a observar la práctica docente directa e indirectamente y así plantear mi objetivo general; posteriormente a elaborar instrumentos que me permitieron recabar información y con ello darle continuidad a mi propia línea de investigación.

Mi interés fue conocer cómo se define la identidad de los profesores indígenas y qué relación hay entre identidad indígena y práctica docente.

Los objetivos generales de este trabajo son:

- Estudiar la identidad de los profesores indígenas del subsistema de educación indígena desde la perspectiva de las prácticas sociales y escolares.
- Aproximarse a las nociones de identidad indígena que se forman los profesores y con las cuales se manejan en la escuela y la comunidad.
- Caracterizar la práctica docente y la identidad profesional de los profesores indígenas.

Particularmente para mi investigación recurrí al método cualitativo etnográfico por la flexibilidad de sus técnicas. Para estudiar la identidad indígena de los profesores y para la elaboración de mis instrumentos me resultó de gran utilidad lo que sugiere Isajiw³, de tomar en consideración los aspectos

³ Citado en: Soriano Ayala E. (coord.) Identidad cultural y la ciudadanía intercultural, su contexto educativo. Muralla. Madrid 2001.p.74

que conforman la identidad étnica, el nivel interno y el nivel externo, los cuales tienen que ver con las interacciones psicológicas y sociales del sujeto:

Los aspectos externos. Se refieren a las conductas sociales y culturales observables, se manifiesta en áreas como el lenguaje, el grupo de amigos, participación en actividades del grupo étnico, medios de comunicación étnicos y tradiciones étnicas.

Los aspectos internos. Se subdividen en tres dimensiones diferentes:

- 1) Una dimensión cognitiva. Que se refiere a la etnicidad de la persona: son las auto imágenes que se forman las personas de su grupo étnico, el conocimiento de la herencia, el pasado histórico y los valores de su grupo étnico.
- 2) La dimensión afectiva. Se refiere a los sentimientos de pertenencia de una persona con respecto a su grupo étnico, como la simpatía y preferencia asociativa con miembros del propio grupo étnico y de otros grupos.
- 3) La dimensión moral. Se refiere a los sentimientos de las obligaciones de la persona hacia el propio grupo, que se traducen en compromisos y solidaridad hacia él.

Por medio de la observación directa e indirecta pude recabar información sobre las características y manifestaciones externas de la identidad de los profesores que componen la planta docente de las escuelas estudiadas, para ello, elaboré una guía de observación en la que incluí aspectos como: uso de la lengua indígena, lugar de residencia, participación en las actividades comunitarias, políticas o religiosas del grupo y el tipo de relaciones que tienen con los alumnos, la comunidad, entre colegas y con “los Otros” los mestizos.

Estas observaciones se realizaron en diferentes espacios del ambiente escolar como el aula, el comedor escolar, la sala de juntas, el patio escolar y la comunidad. Con la obtención de estos datos es como pude generar una caracterización de la identidad indígena de los profesores.

El perfil profesional, otro punto que abordo en este trabajo, me permitió conocer el nivel de preparación que tienen los maestros, estos datos los obtuve de la cédula de información que se levantó por escuela, los datos que se recabaron con esta cédula fueron entre otros, el nombre de la escuela, turno, infraestructura, total de población escolar, total de maestros, total de personal directivo y administrativo, total de alumnos que hablan lengua indígena y perfil académico de los profesores.

Otra herramienta de gran utilidad fue la entrevista a profundidad. Que me permitió explorar el aspecto interno de la identidad de los profesores, las preguntas estuvieron dirigidas a conocer cómo se auto reconocen, cuál es la percepción que tienen de su cultura, cómo la definen, cuál es el nivel de dominio que poseen de la lengua indígena, cuáles son las principales problemáticas que enfrentan en su práctica y como profesionales del subsistema indígena. Estas entrevistas se aplicaron a tres profesores de las primarias indígenas de tercero, quinto y sexto año respectivamente.

La razón por la cual no hubo un mayor acercamiento con los profesores de las primarias generales fue la escases de tiempo que se tenía para concluir el estudio sociolingüístico. Sin embargo, durante el trabajo de campo en estas escuelas se lograron observar algunos detalles de su práctica, principalmente la relación que tienen con los alumnos y entre sí mismos. Las pláticas informales con ellos también arrojaron datos un poco más específicos acerca de su pertenencia étnica, la relación que tienen con la comunidad en que trabajaban y los obstáculos que enfrentan al trabajar con niños indígenas.

La estructura que sigue la investigación consta de tres capítulos. El trabajo comienza con la definición de los conceptos teóricos que la fundamentan y que frecuentemente se mencionan, tales como: identidad, que es la forma en que el individuo o los grupos se definen y a partir de la cual otorgan un sentido único a su vida. Después presento los tipos de identidad, defino los términos identidad étnica, grupo étnico y etnicidad, que es el vínculo de identificación que tienen y sienten los individuos con el grupo de pertenencia, a partir del cual los sujetos pueden modificar o reafirmar su identidad.

Para concluir el capítulo abordo la identidad indígena desde una perspectiva histórica, en la que se podrá observar cómo se ha modificado la concepción de esta identidad a través del tiempo según el contexto y el momento histórico, hago también referencia a la problemática indígena actual y específicamente en el campo educativo, a cómo es vista esta identidad desde la práctica docente.

En el segundo capítulo describo a grandes rasgos el contexto geográfico del municipio de Tolimán. Ubicación geográfica, ecosistemas, recursos naturales, demografía y grupos étnicos. Posteriormente, ilustro el contexto educativo de la zona indígena y detallo los pasos que se siguieron para obtener el acceso a las escuelas.

Para contextualizar al lector y que pueda darse una idea sobre la vida y cotidianidad hñañu, consideré relevante describir el panorama de las comunidades que se visitaron y de cada una de las primarias estudiadas resaltando aspectos como localización, infraestructura y ambiente escolar.

En el último apartado de este capítulo enmarco las características de identidad de los profesores indígenas así como las principales problemáticas que se detectaron en relación con la misma.

Finalmente el capítulo tercero. Identidad indígena y docencia. Hace referencia al perfil profesional de los profesores, a las características de su trabajo y su actividad en relación con la identidad indígena; más adelante, presento un análisis sobre las implicaciones que la identidad docente tiene sobre el desarrollo educativo.

Por último, se encuentra el apartado de conclusiones y la bibliografía que orientó esta investigación.

CAPÍTULO I

LA IDENTIDAD INDÍGENA DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE.

*“Para no perderse en el inmenso mar como
cualquier grano de arena, hay que hacer ruido y
fluir a la vez”.*

(Perfirio Sánchez Morales)⁴

1.1 ALGUNAS DEFINICIONES DE IDENTIDAD.

En la actualidad “mantener” cierta estabilidad, continuidad, y autenticidad de nuestra identidad⁵ ante el complejo cruce de mezclas culturales e identidades transitorias no es una tarea sencilla, para lograrlo se requiere tomar conciencia del fenómeno, pero sobre todo tener convicción en los objetivos individuales y colectivos que perseguimos para resguardar nuestra identidad.

No podemos negar que el complejo proceso de globalización⁶ ha ayudado a mejorar la calidad de vida de los seres humanos logrando traspasar fronteras religiosas, étnicas, lingüísticas, culturales y territoriales que antes parecían inquebrantables; del mismo modo tampoco negaremos la creciente

⁴ Profesor indígena de Tolimán.

⁵ El concepto de identidad básicamente alude a “la forma en que las personas y grupos humanos definen quiénes son y lo que significa ser eso que son.”(Navarrete, 2004, p. 24).

⁶ El concepto de globalización hace referencia a la acelerada interdependencia de los países en un sistema mundial conectado económicamente y a través de los medios de comunicación de masas y de los modernos sistemas de transporte. La cual promueve la comunicación intercultural y la migración, poniendo en contacto directo a personas de culturas diferentes. (Kottack, 2000: 64).

tendencia de este sistema a homogenizar ideológica y culturalmente a los sujetos, para predecir y controlar la acción humana.

En este sentido, coincido con Villoro (1998:67) cuando afirma que: “La preservación de la propia identidad es un elemento indispensable de la resistencia a ser absorbidos por una cultura dominante. La cual tiene que presentarse bajo la forma de una reafirmación, a veces excesiva de la propia tradición cultural, de la lengua, de las costumbres y símbolos heredados”

Si bien la identidad por sí misma no es una representación fija sino dinámica puesto que se define en función de las interacciones sociales y de la variación de circunstancias en las que el sujeto y los grupos humanos se desenvuelven, es el individuo o los grupos los que deciden conservar o transformar de su identidad.

En síntesis, podemos decir que la identidad es un elemento fundamental para el ser humano pues le otorga seguridad frente a los demás y ayuda a establecer coherencia entre las múltiples representaciones o imágenes que tiene de sí mismo, el valor de la identidad es insustituible gracias a ella es como las personas y grupos le dan un sentido único a su vida.

1.2 IDENTIDADES MÚLTIPLES.

Todo ser humano presenta a lo largo de su vida múltiples identidades o representaciones de sí mismo dependiendo de las circunstancias y roles que desempeñe. Sin embargo podemos hablar básicamente de dos grandes esferas de identidad.

La identidad individual. Proveniente de nuestro origen familiar y grupal, posición social, ocupación, convicciones y aficiones. A este respecto, Navarrete (2004:24) señala que los individuos al estar

inmersos en una realidad social su desarrollo personal no puede disociarse del intercambio con ella, por lo tanto su personalidad se va forjando a través de su participación, con creencias, actividades y comportamientos de los grupos a los que pertenece.

Ante esta variedad de imágenes, cualidades y defectos que le atribuyen los demás al individuo el yo también busca forjarse un ideal el cual responda a sus deseos y pulsaciones reales, es decir, como el sujeto quiere ser para de este modo lograr establecer coherencia e integración de las múltiples imágenes en una misma unidad.

El segundo tipo de identidad es la colectiva o cultural, la cual es una representación inter-subjetiva que es compartida por una mayoría de los miembros de un pueblo. Consiste en modos de sentir, comprender y actuar en el mundo y en formas de vida compartidas expresadas en instituciones, comportamientos regulados, artefactos, objetos artísticos, saberes transmitidos; en suma, lo que entendemos por “cultura” Villoro (1998: 65) y Navarrete (2004).

A su vez, las identidades colectivas o culturales se subdividen en voluntarias y adscriptivas o también llamadas obligatorias. La diferencia consiste en que en las primeras el sujeto decide libremente pertenecer e identificarse con ciertos elementos, por ejemplo, con determinado partido político o equipo deportivo. Y en las adscriptivas u obligatorias, debido a que estas son más fuertes y rígidas, el sujeto, se ve condicionado por las contingencias, posicionándolo en su escasa o nula obtención como la nacionalidad o la pertenencia a un grupo étnico.

Identidades como la nacionalidad o la identidad étnica son según Benedict Anderson (1993) artefactos culturales que sirven para crear apegos profundos en la conciencia de los individuos a nivel político e ideológico y con ello asegurar el compañerismo o fraternidad que protegerá la territorialidad y el imaginario colectivo.

1.3 IDENTIDAD ÉTNICA Y ETNICIDAD.

La identidad étnica es una construcción psicosocial en el individuo que indispensablemente tiene un referente grupal, es decir, un grupo étnico específico. Este tipo de identidad incluye percepción, conciencia y valoración del sí mismo como perteneciente a un grupo étnico. Kottack define al grupo étnico de la siguiente manera:

Los miembros de un grupo étnico comparten ciertas creencias, valores, hábitos, costumbres y normas debido a su sustrato común. Se definen a sí mismos como diferentes y especiales debido a características culturales. Esta distinción podría surgir del lenguaje, la religión, la experiencia histórica, el aislamiento geográfico, el parentesco o la raza. Los referentes de un grupo étnico pueden incluir: un nombre colectivo, la creencia en una filiación común, un sentido de solidaridad y la asociación con un territorio específico que el grupo puede o no poseer (2000:60).

Sintetizando un poco este orden de ideas y retomando lo que dice Barth (1976:22), diremos que los grupos étnicos son categorías de adscripción e identificación utilizadas por los sujetos cuya principal característica es organizar la interacción entre los individuos. Barth explica que la identidad étnica es una identidad adscrita similar al sexo o a la nacionalidad, en cuanto constriñe al sujeto en todas sus actividades y no sólo en algunas situaciones sociales definidas.

Al ser adscrita, la identidad étnica no puede ser pasada por alto o ser temporalmente suprimida por otras definiciones de la situación. Asimismo las imposiciones en la conducta de una persona originadas en esta identidad tienden a ser absolutas, ya que como el mismo autor menciona “Tanto los componentes morales como las convenciones sociales se vuelven todavía más resistentes al cambio al agruparse en grupos estereotipados como características de una identidad específica” (Barth, 1976:27).

Por ser adquirida, la identidad étnica desde el nacimiento a través de la inserción de una familia se puede pensar que es rígida o poco cambiante, tal como lo menciona el citado autor, pero no necesariamente, pues la identidad étnica al igual que otro tipo de identidades también es dinámica y cambiante, ya que los miembros de un grupo étnico en determinado momento o contexto pueden decidir y reafirmar su adhesión étnica, modificarla o incluso negarla.⁷

Para aclarar el punto anterior es necesario abordar el concepto de etnicidad, el cual se vincula con este tipo de identidad, y precisamente es el que ayuda a dar sentido a los cambios que un grupo étnico puede llegar a experimentar.

La etnicidad se refiere a la identificación o auto identificación de un grupo étnico, así como a la exclusión de otros grupos debido a esta filiación. La etnicidad necesariamente surge de las relaciones interétnicas que los grupos crean, es un producto de la acción social de los grupos; otra de sus características es que implica sentimientos y comportamientos que pueden variar en intensidad dependiendo de la situación y el contexto.

Para adquirir significado entre todos aquellos sujetos que piensan que la comparten, la etnicidad necesita unas condiciones sociales específicas. “Al ser actos de identificación étnica congelados en el tiempo, cuando la temperatura social se enfría, es posible que se congelen y endurezcan cada vez más, y cuando el clima social se calienta la etnicidad puede derretirse adoptando nuevas formas”. (Baumman, 1999:36)

⁷ Velasco Saúl (2003) señala que precisamente lo que hace que las identidades étnicas perduren es su capacidad de adaptación, recomposición y redefinición de sus cualidades.p.32.

Otro autor que estudia la etnicidad es Cardoso⁸ de quien agregaría para reforzar este concepto, su idea de que los fenómenos de etnicidad se encuentran estrechamente relacionados con el contexto en que los individuos se desenvuelven, explica que la etnicidad puede no ser percibida en las personas al interior del propio territorio étnico porque dentro de este los individuos se identifican como iguales, si no que al cambiar de contexto, o escenario, como él lo llama, la etnicidad surge a través de las interrelaciones con “los Otros” como una forma de autoidentificación y la necesidad de reconocimiento frente a otros individuos, surgiendo fuertes expresiones de sentimientos, compañerismo, valores y lealtad a la identidad étnica.

1.4 IDENTIDAD INDÍGENA.

En el marco de los Estado- nación⁹ las identidades indígenas son consideradas minorías nacionales, es decir, sociedades distintas y potencialmente autogobernadas incorporadas a un Estado más amplio (Kymlicka 1996:37). Históricamente, en las naciones americanas este tipo de identidades han sido ignoradas desde la colonización europea debido a las creencias occidentales acerca de la inferioridad racial de estos pueblos. La política gubernamental hacia los indios ha abarcado un amplio espectro que engloba el genocidio, la expulsión, la segregación y la asimilación.

México al igual que otras naciones multiculturales americanas, desde la independencia adopta el papel paternalista hacia los indígenas por considerarlos grupos minoritarios y desfavorecidos. En el periodo de

⁸ Cardoso de Oliveira. Roberto. “Caminhos da identidade” 2006. UNESP. p. 22 y 26.

⁹ Este concepto se entiende a partir de la definición que da Kymlicka . Para este autor, Estado-nación es “una comunidad histórica, más o menos completa institucionalmente, que ocupa un territorio o una tierra natal determinada que comparte una lengua y cultura diferenciadas. 1996, p.26.

independencia el gobierno pretendió incluirlos al proyecto de nación por diversas vías como la asimilación y la aculturación, con la finalidad de constituir una sociedad culturalmente homogénea.

Ya desde los años 30's y sobre todo con el florecimiento del movimiento indigenista¹⁰ en la década de los sesenta, el estado mexicano comienza a replantear el problema indígena de tal modo que sustituye los viejos prejuicios coloniales hacia los grupos indígenas por el discurso aparentemente positivo de respeto, desarrollo e integración cultural el cual sustentaba a dicho movimiento.

Desde entonces el Estado mexicano pasa de intentar asimilar a los indígenas y comienza a integrarlos gradualmente al resto de la sociedad utilizando para ello elementos de la cultura original como vehículo para que los indígenas paulatina y voluntariamente terminaran relegando su identidad cultural y logaran convertirse en ciudadanos mexicanos.

Para cumplir su nuevo cometido en pro de las identidades indígenas el Estado requirió replantear el concepto de indígena, lo cual ayudaría a comprender no sólo la naturaleza de estos grupos sino también para elaborar formas pertinentes de acción que contribuyeran a impulsar el desarrollo de los pueblos y facilitar su integración en el marco nacional.

Por ejemplo en el año de 1969 la política indígena del gobierno del que fuera entonces presidente Luis Echeverría, creó dos instituciones el Instituto de Antropología e Historia que se ocuparía del estudio del pasado indígena y por otra parte el Instituto Nacional Indigenista, encargado de llevar a los indígenas “civilización moderna en materia de medicina, de tecnología agrícola, ganadera, forestal y de protección legal de sus comunidades”.¹¹ Por otro lado, diversos son los antropólogos que se han dado a la tarea de

¹⁰ Al respecto, sugiero el libro de Favre, Henry (1998) “El indigenismo”, especialmente el capítulo IV, en el cual aborda el origen, desarrollo y las características del movimiento indigenista.

¹¹ Friedlander Judith. “Ser indio en Hueyapan”. 1977. Cap. VII. P.212.

definir y caracterizar al indígena entre los que figuran, Alfonso Caso, Aguirre Beltrán, Guillermo Bonfil Batalla y Luis Vázquez, entre otros autores destacados.

Alfonso Caso, acuñó un concepto pionero en 1948, dijo que es indio:

...Todo individuo que siente pertenecer a una comunidad indígena; que se concibe a sí mismo como indígena porque esta conciencia de grupo no puede existir sino cuando se acepta totalmente la cultura del grupo; cuando se tienen los mismos ideales éticos, estéticos, sociales y políticos del grupo; cuando se participa en las simpatías y antipatías colectivas y se es de buen grado colaborador en sus acciones y reacciones.¹²

En 1967 Aguirre Beltrán dijo:

“Las poblaciones indígenas no son propiamente poblaciones campesinas subdesarrolladas, son en lo esencial, grupos étnicos de cultura diferente que tienen una gran cohesión interna y que presentan gran resistencia a la integración, cuando esta pretende preservar los mecanismos dominicales que segregan a los indígenas en posiciones ostensibles de subordinación”¹³

Más tarde, en 1972, Guillermo Bonfil, analiza la historia del concepto de indio, y concluye que el indio fue una creación del régimen colonial para categorizar a los colonizados o subordinados y distinguirlos de los colonizadores o dominantes.

De tal manera que la utilización de esta categoría común de “indios”, redujo las particularidades distintivas de las comunidades indias y dio como resultado una visión homogénea de los subordinados a los colonizadores.

¹² Caso Antonio. “Definición del indio y de lo indio”, en América Indígena, vol. 8. Núm. 4. 1948, pp.145-181.

¹³ Aguirre Beltrán Gonzálo, “Regiones de Refugio” 1967. p.16.

En 1990, el mismo autor, en su obra México Profundo propone su definición de indio en los siguientes términos:

El indio no se define por una serie de rasgos culturales externos que lo hacen diferente ante los ojos de los extraños (la indumentaria, la lengua, las maneras, etc.) Se define por pertenecer a una colectividad organizada (un grupo, una sociedad, un pueblo) que posee una herencia cultural propia que ha sido forjada y transformada históricamente por generaciones sucesivas; en relación a esa cultura propia, se sabe y se siente maya, purépecha, seri, hueasteco.¹⁴

Las distintas concepciones sobre lo que significa ser indio aportadas por estos autores, muestran la evolución del concepto de identidad indígena y permiten tener ahora un concepto general a través del cual podemos definir que la identidad indígena no se limita únicamente a expresiones culturales observables. Tal postura ayuda a entender también que el ser indígena se define a partir del sentimiento de pertenencia que el individuo tiene con su cultura, es decir su etnicidad.

Si bien estas definiciones son útiles para ilustrar de manera general desde una perspectiva antropológica qué es ser indio, la realidad es que a estos conceptos habría que hacer algunos agregados, que no precisamente tienen que ver con sentimientos de pertenencia o con la exhibición de rasgos culturales, si no con las denotaciones negativas impuestas por la sociedad mestiza dominante y el gobierno hacia estos grupos, y que tienen que ver con la condición social en que estos grupos viven¹⁵. Por ejemplo, que

¹⁴ Bonfil Batalla Guillermo. "México profundo. Una civilización negada". 1990. p.48.

¹⁵ Pozas Ricardo y de Pozas Isabel (1971) agregan otro aspecto fundamental a la calidad de indio este es que el sujeto así denominado es el hombre de más fácil explotación económica dentro del sistema, lo demás (vestimenta, lengua, y costumbres) aunque también es distintivo, es secundario. p.16.

el indígena es considerado como aquella persona que vive en la pobreza, en situación de rezago y que es analfabeta.

Desde mi postura acerca de la concepción de indígena coincido con Luis Vázquez quien escribe lo siguiente:

“Cualquier definición externa al indio y lo indio, sea que conceptualmente establece un grupo clasificatorio útil ya sea para que la acción gubernamental pueda discriminar entre los segmentos de la población nacional, o bien para facilitar la construcción teórica o simplemente descriptiva del académico” (Vázquez 1992:106).

Ante esta visión negativa y clasista del indígena, movimientos de lucha social como el EZLN Ejército Zapatista de Liberación Nacional (1994), diversas instituciones como CDI Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2003) antes INI Instituto Nacional Indigenista, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas INALI (2000) o la DGEI Dirección General de Educación Indígena; trabajan en torno la reivindicación de la imagen indígena en el marco de la ideología nacional y gubernamental, a través diversas acciones de reconocimiento cultural.

Lo que se observa en las últimas tres décadas es que este tipo de movimientos indígenas han alcanzado niveles de legitimidad que antes hubieran parecido inimaginables; sus logros van desde la implementación de políticas de desarrollo comunitario, educación propia especializada, promoción y ejercicio de sus derechos culturales y lingüísticos, así como la visibilización y participación activa en la vida nacional más amplia.

Con estos logros parecería que el problema indígena estuviera resuelto, al menos para el Estado, pues en apariencia el indígena actual está integrado a la sociedad mayoritaria y goza tanto de sus derechos étnicos reconocidos constitucionalmente¹⁶, como de los derechos que le corresponden por ser mexicano.

Sin embargo, el problema de identidad que presentan hoy día la mayoría de los pueblos indígenas contemporáneos a nivel individual y colectivo, va más allá de la visibilización y el reconocimiento.

Aún el vínculo paternalista con el estado no se ha roto y la autonomía indígena es todavía incipiente, pues al parecer tras la sombra de algunos líderes indígenas o instituciones indigenistas¹⁷ subyacen los intereses del Estado. Aún se siguen promoviendo ideas vagas o infravaloradas de los grupos indígenas ante la mayoritaria cultura mestiza cada vez más globalizada, lo que favorece que permanezca el conflicto entre ambos grupos, la discriminación, la desigualdad y la exclusión, actos a los que día con día se enfrentan los indígenas.

Desde mi punto de vista las razones por las cuales aún no se logra la emancipación indígena ni el fortalecimiento de sus identidades, se debe a múltiples factores e intereses:

- En primer lugar los intereses del Estado son mantener a los indígenas controlados y monitoreados, dado su gran poder coercitivo y de organización social, lo cual representa sin duda una amenaza latente a los intereses del estado-nación mexicano lo que podría desatar conflictos étnico-gubernamentales. Este control y monitoreo del Estado hacia los grupos

¹⁶ Expresados en el artículo dos de la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos.

¹⁷ Según expresa Yvon Le Bot (2009): Los intentos de organización, las reuniones periódicas de delegados de asociaciones, de líderes o parlamentarios indígenas (...) no hacen las veces de un movimiento. Muchas veces al contrario, son trampolines para poner en órbita planetaria a personalidades que se desconectan de las bases que las habían elevado. Y afirma que para entender las luchas indígenas no es necesaria la observación de una élite indígena transnacionalizada, sino la observación de los conflictos sobre el terreno, de la lógica de sus actores, de sus objetivos. Ya que los dirigentes y élites políticas y culturales legitiman implícitamente, su adhesión a la mundialización actual.p.159.

indígenas, ha sido conducido a través del otorgamiento de supuestos beneficios educativos, económicos y sociales, becas, y servicios de salud. Beneficios que al Estado le corresponde otorgar sin que medien intereses de control y monitoreo.

- Falta de significación de la identidad indígena surgida desde la propia conciencia y voz indígena. Necesaria para borrar estas definiciones ambiguas y prejuiciosas que se tiene del indígena las cuales más bien han sido asignadas por intelectuales, la burocracia y la cultura mestiza e impuestas y adoptadas por los indígenas lo cual en vez de esclarecerla la han tornado ambigua siendo solamente útil para fines de asistencia social, por lo cual la identidad indígena no se fortalece por sí misma sino que fluctúa dependiendo de cómo se conciba al indígena en determinado momento histórico o político.

Tal como lo dice Friedlander (1977:15,16) “La categoría indígena es un invento de las aparatos burocráticos para planear la atención a los pueblos campesinos de origen indígena... la identidad, como tal, como identidad indígena no es un concepto de auto reconocimiento de sí mismos o auto identificación, sino que esta identidad es ajena e impuesta”.

- El momento histórico actual, en el cual el capitalismo con todas estas ideologías y prácticas de consumismo, competitividad, modernismo, individualismo y marcados estereotipos favorecen aún más la discriminación y la desigualdad entre grupos. Lo cual coloca a los indígenas al igual que lo haría cualquier grupo vulnerable ante la disyuntiva de decidir entre diluirse en la cultura dominante para subsistir o revitalizarse culturalmente en condiciones precarias. Lo cual tiene mucho sentido si lo que se busca es la sobrevivencia. Es por ello que el reconocimiento, la visibilización o los programas de desarrollo no son suficientes para lograr el fortalecimiento de las identidades indígenas contemporáneas e impulsar el desarrollo intercultural a nivel nacional.

Por lo anterior se trata de construir una identidad indígena contemporánea y autónoma libre de estigmas, que parta del hecho de que hoy día las identidades indígenas mexicanas ya no se encuentran ligadas a un pasado precario, meramente folklórico o museístico sino a una identidad que se distingue de las demás identidades por su continuidad histórica y resistencia, pero que actualmente tiene intereses y proyecciones a futuro, que son propios y que exigen respeto, derecho a la participación y al desarrollo plural dentro de la sociedad nacional.

Trabajos más recientes nos permiten explorar con otros ojos la reivindicación que el indígena hace de sí mismo, presentándonos por ejemplo los elementos que componen su filosofía de vida. Estermann (1998) resalta la racionalidad andina, la cual concibe al ser y la realidad como un conjunto holístico de símbolos significativos e interdependientes, contrarios a la racionalidad occidental en donde el concepto es la base del conocimiento y herramienta para la manipulación de la realidad. Esta posición nos ayuda a entender la otredad del pensamiento indígena que desde la visión occidental sería imposible reducir a un solo concepto esta significación tan amplia del ser y la vida.

Otros elementos que definen la esencia del ser indígena¹⁸ son los valores con los que conducen sus acciones y relaciones. Respeto, solidaridad, medida y amor a la naturaleza son virtudes profundamente arraigadas en las generaciones de estos grupos, como se presenta en el siguiente fragmento:

...Así, el respeto en las relaciones sociales es “actuar bien”: el respetar padre y madre, respetar a los ancianos y a las autoridades; vestir, alimentar, acoger y dar limosna; hacer un manejo consciente y adecuado de los ingresos económicos; el no mal hablar ni hablar mal [...] Actuar bien, siendo humilde y respetuoso es “recibir bendiciones” para “tener buena vida” y “ganar la vida”. No actuar de esta manera, en cambio, es quebrar la vida y “quebrar la cultura”. (Aguirre, 2010:73)

¹⁸ Limón Aguirre Fernando. “Conocimiento Cultural y Existencia entre los Chuj” CDI. México 2010.

Así pues, notaremos que la identidad indígena va más allá de una categorización de rasgos o una posición en la escala social; acercarnos al conocimiento de sus propias definiciones permite mirar la diferencia existente entre ambas culturas y reconocerlas, pero sobre todo invitan a adentrarse al misticismo de la filosofía indígena.

1.5 LA IDENTIDAD INDÍGENA VISTA DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE.

Tradicionalmente, la escuela en México ha sido un espacio que ha excluido a las minorías indígenas, pues en ella generaciones de niños no solo han aprendido a no ser indígenas o a dejar de serlo, sino que también han sido *enseñados* a ser indígenas.

Ante la necesidad, así como por la exigencia de los pueblos indios para recibir una educación que les permitiera desarrollar y promover su cultura, surgió la educación intercultural bilingüe, la cual busca entre otras cosas, “reivindicar derechos civiles, igualdad de oportunidades educativas, derechos culturales y lingüísticos”¹⁹ Algunos de sus principales lineamientos son:

- Ofrecer oportunidades de aprendizaje mediante la identificación, definición y complementariedad entre saberes locales, estatales, nacionales y del mundo.
- Considerar prácticas de enseñanza que permitan la articulación y complementariedad entre los conocimientos de origen local y estatal de las comunidades indígenas con los conocimientos nacionales y mundiales.
- Incluir contenidos escolares que permitan el adecuado desempeño de los alumnos en el ámbito local, estatal, nacional y mundial.

¹⁹ Becker, 1993. citado por Rebolledo 2005. p.58.

- Fortalecer la identidad étnica de los alumnos, así como su identidad estatal, nacional y mundial.
- Promover que la interacción social y la comunicación de las niñas y los niños se realicen con igualdad de oportunidades y con una clara comprensión de sus características y condiciones culturales.
- Incluir en la organización del trabajo, tiempos y espacios para la expresión artística, tecnológica y científica, local, estatal, nacional y mundial.
- Promover la comprensión y el fortalecimiento de las culturas local, estatal, nacional y mundial²⁰.

Como se podrá notar los puntos anteriores tienen dos referentes comunes. El fortalecimiento de la identidad indígena y el desarrollo educativo intercultural de las y los niños indígenas.

Entonces, podríamos suponer que a partir de la trayectoria histórica que se ha venido dando desde la década de los treinta en la educación indígena y por los principios que actualmente la fundamentan, que en una escuela indígena actual además de observar la cultura originaria activa encontraríamos también un espacio escolar bilingüe intercultural preocupado por el fortalecimiento de la identidad indígena y por el desarrollo académico de los alumnos.

Sin embargo, la realidad desvanece este ideal cuando se observa que en muchas primarias indígenas del país, existen serias contradicciones entre lo que señalan los Lineamientos Generales de Educación Indígena y lo que realmente se está viviendo como educación bilingüe en estas escuelas, donde la educación que reciben los alumnos ni fortalece la identidad indígena ni promueve el desarrollo educativo bilingüe.

²⁰ Estos puntos se pueden encontrar en: Lineamientos Generales para la EIB, para las niñas y niños indígenas. DGEI y SEP. 1999. p27.

Para que se dé una verdadera educación bilingüe en español y lengua indígena es necesario resolver una serie de problemas que dominan a nivel nacional:

Impartición de clases en castellano, analfabetismo en lengua materna en casi la totalidad del personal docente, carencia de un plan y un programa lingüístico de enseñanza de la lengua para docentes y estudiantes, falta de capacitación docente, resistencias entre padres y madres para la enseñanza de la lengua y la falta de identidad docente indígena hacia su cultura (Miguez 2005:104)

De las problemáticas que señala Miguez particularmente mi interés se enfoca en la falta de identidad del docente indígena hacia su cultura. En mi opinión este es un punto importante de análisis pues considero que la de identidad de los profesores indígenas tiene relación con el desempeño de su práctica e impacto en el desarrollo educativo bilingüe y también, sobre la identidad indígena de los alumnos.

Desde mi óptica, la situación de identidad de los profesores indígenas y la etnicidad reflejada en sus prácticas e ideologías nos hace suponer que existen momentos en que la auto identificación entra en contradicción con las situaciones en las que cotidianamente se desenvuelven, es decir, en muchos casos afirman ser lo que no son en verdad, y viceversa, muchos sin declarar su identidad afirman su identidad indígena.

Otro nivel de expresión de la identidad indígena, vista a través de la práctica docente, es por ejemplo, que frecuentemente estos profesores tienden a actuar de una manera en la escuela y de otra en la comunidad, lo cual no sólo tiene efectos en la enseñanza sino también efectos en su relación con la comunidad, en tanto que en la escuela no toma en cuenta la lengua de la comunidad, ni hay interés por establecer ningún tipo de nexo con la comunidad.

También se da el caso extremo de que el profesor, aún autodefiniéndose como indígena, no usa ningún tipo de nexo con su cultura, ni su lengua para desarrollar sus actividades académicas, antes al contrario, niega cualquier relación con la lengua indígena y la cultura como una forma de autoafirmación indígena.

Otra expresión de la identidad indígena de los docentes puede ser vista desde la perspectiva de su participación en el gremio. Son profesores indígenas porque son adscritos al subsistema de educación indígena, mantienen una estrecha relación de adscripción con el gremio y con las escuelas del subsistema, y tienen una vida gremial, problemas comunes, en términos salariales, académicos, exigencias de la institución a fin de desarrollar actividades específicas para el subsistema, como la revitalización de la lengua indígena, la escritura en la lengua indígena y las necesarias adaptaciones del curriculum general a la realidad de la comunidad.

En el fondo lo que muestran estas expresiones es una fuerte etnicidad de los profesores al gremio pero no a la identidad indígena de su comunidad, lo cual invariablemente repercute en la calidad de su práctica y en sus interacciones con la comunidad.

Bien vale la pena intentar explicar las posibles causas de estos problemas de identidad:

La identidad del profesor tiene dos fuertes componentes, una identidad originada por su adscripción indígena, y otra por su adscripción al gremio y a su ocupación. Ambas permanecen en constante conflicto, ya que mientras la indígena está asociada a símbolos de atraso, inferioridad, exclusión y pobreza, su profesión significa progreso, inclusión social y estatus. De ahí que se derive esta contradicción en la identidad del profesor, pero también de aquí podemos entender que se trata de una la identidad múltiple.

Estos problemas de identidad podrían también entenderse a partir de la metamorfosis que ha sufrido la identidad de éstos profesores antes y después del indigenismo. Rebolledo²¹ señala dos cambios importantes en la identidad del profesor indígena, los cuales han repercutido hasta el momento actual en la ideología de los profesores.

1. Antes del surgimiento del indigenismo permanecía la idea de que no se podía ser profesor e indio al mismo tiempo. En aquel entonces para ser considerado un buen profesor rural había que dejar de ser indígena y comportarse lo más parecido a los mestizos.
2. En los sesenta era necesario ser indio para ser profesor. Se consideraba al profesor indígena como intermediario cultural y promotor de la aculturación.

En este entendido se observa que la contrariedad social y el conflicto que subyace en su identidad múltiple como profesor y como indígena, no ha permitido que el maestro sea capaz de mantener la estabilidad entre ambas identidades lo cual se ve reflejado en un mal desempeño docente, pues no sabe cómo enfrentar y responder a las necesidades educativas de la comunidad a la que sirve.

Sumado a los puntos anteriores los retos que cotidianamente enfrentan en su labor, como la presión de las autoridades educativas y los padres de familia para obtener resultados visibles al finalizar el ciclo escolar, la carencia de materiales, su sentimiento de exclusión y discriminación profesional, son también factores que influyen en la contradicción e inestabilidad de la identidad de los profesores²².

²¹ Rebolledo N. (2005) "Educación y etnicidad" en: Educación e Interculturalidad, miradas a la diversidad, UPN, México.

²² Véase el artículo de Marcela Coronado Malagón "La perspectiva histórica como herramienta en la formación del docente del medio indígena" en: Soberanes Bojórquez (cord.) Pasado, presente y futuro de la educación indígena. Memoria del foro permanente para la representación de la educación y el fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas. UPN. México. 2003. P.p. 171-180

En mi opinión, entender cómo se ha transformando históricamente la identidad del profesor indígena así como tomar en consideración los retos que como profesores de este sub sistema enfrentan cotidianamente es válido, pero no son razones suficientes para justificar las repercusiones negativas que estas problemáticas tienen sobre el desarrollo educativo de generaciones de alumnos y el impacto en la cultura indígena.

A este respecto los lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe en el apartado sobre formación docente son claros cuando mencionan que:

La intervención educativa debe centrarse en potenciar la capacidad de aprender del alumno en la medida que ello va a repercutir positivamente en su desarrollo, para lo cual se requiere potenciar las posibilidades de enseñanza del maestro y la capacidad de respuesta de la escuela. *Estamos hablando de construir un desempeño docente y una escuela diferentes que se enfrentan a las mismas situaciones pero que necesitarán aprender a cambiar*²³

La falta de ética profesional es otro punto que valdría la pena examinar. Ya que la ética profesional es la que dicta cuando se ejerce correctamente y cuando no. Independientemente de las connotaciones negativas o discriminatorias de que son víctimas los profesores indígenas, centrándonos exclusivamente en su rol como profesor, encontraremos arbitrariedades e intereses personales en la práctica de los profesores, que en muchos casos se anteponen a la calidad de su trabajo, se convierten en mi opinión, en victimarios de su propia cultura cada vez que desvalorizan el uso o fomentan el des uso de la lengua indígena privilegiando la enseñanza en español, cuando se rinden ante las problemáticas educativas que se les presentan...cuando no creen en la educación indígena.

²³ Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y Niños indígenas. SEP. P.73. (Las cursivas son mías)

Aquí la vocación juega un papel importante. Dificilmente se encontrará que un profesor indígena reclutado como promotor cultural con un nivel educativo de primaria o bachillerato sienta vocación por su profesión, a no ser que la vocación la haya adquirido a través de la práctica con el paso del tiempo, lo cual desde luego sucede, pero en estos casos frecuentemente la tendencia apunta a “cumplir con el deber”, es decir, enseñar lo que marca la Secretaría de Educación Pública que se “debe” enseñar y como se debe enseñar.

Aun cuando los profesores indígenas se están profesionalizando y capacitando con más frecuencia la situación respecto a la calidad de la práctica docente no parece variar, esto como ya lo señalaba Miguez (2005) es a nivel nacional.

Para concluir con este apartado me parece pertinente la idea de Rebolledo cuando dice:

Los profesores indígenas no siempre han sido los mejores jueces para juzgar su propia identidad, no obstante, se dicen los mejores aliados de la cultura indígena. Así, además del distanciamiento con respecto a su comunidad de origen y del abandono de su lengua, son el mejor ejemplo de rompimiento con su cultura. Esto nos hace saber que la identidad indígena de los profesores proviene, no de los valores esenciales de las lenguas indígenas, sino de referentes occidentales y de la interacción social dentro de un mundo no indígena (2005:68)

La identidad indígena del maestro debe dejar de ser una postura política en las comunidades que responde solamente a los intereses del Estado sobre lo que deben aprender y cómo deben de ser enseñados los indígenas, pues esto sólo refleja que el docente no siente verdaderamente las necesidades educativas de su gente y que su compromiso con su comunidad no es genuino.

Lo idóneo sería que los profesores de este subsistema educativo desarrollaran la capacidad para lograr mantener coherencia y equilibrio respecto al conflicto entre ambas identidades lo cual sin duda alguna se vería reflejado en el mejoramiento del desempeño de su práctica, pues su papel sería activo en la construcción de métodos de instrucción propios y estrategias didácticas originales que ayudaran al desarrollo educativo bilingüe intercultural de los niños y al fortalecimiento de su identidad cultural. Asimismo se lograría que el profesor revitalizara los lazos de interacción con su cultura y su propia identidad indígena.

CAPÍTULO II.

IDENTIDAD INDÍGENA DE LOS DOCENTES EN TOLIMÁN.

2.1 UBICACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL MUNICIPIO DE TOLIMÁN.²⁴

El municipio de Tolimán se encuentra localizado en el estado de Querétaro; colinda al Norte con el municipio de Peñamiller y el estado de Guanajuato, al Oeste con el municipio de Colón y el estado de Guanajuato, al Sur con los municipios de Cadereyta de Montes, Ezequiel Montes y Colón; y al Este con los municipios de Peñamiller y Cadereyta de Montes.

Esta región es montañosa y los escasos suelos se han derivado de rocas sedimentarias, fundamentalmente calizas, con abundancia de laderas y pendientes.



Ubicación geográfica del municipio de Tolimán. Qro.

²⁴ Para mayor información sobre el municipio de Tolimán, véase la siguiente página en internet. <http://www.toliman.gob.mx>

Ecosistemas

En esta región encontramos vegetación dominado por cactáceas, los ejemplares más abundantes son nopales, garambullos, biznagas, pitayos y órganos entre otros. También encontramos especies del género agave como el maguey pulquero, lechuguilla y sábila; material espinoso como el huizache, cardenche, mezquite, ocotillo y tepehuaje.

Respecto a la fauna, las especies existentes dentro del municipio de Tolimán son venado, coyote, armadillo, liebre, conejo, ardilla, tejón y zorrillo entre los mamíferos. Gavilán, cuervo, zopilote, urraca, pájaro carpintero, colibrí, paloma, golondrina y gorrión, entre otras aves. Alicante, víbora de cascabel, coralillo, lagartija, rana, sapo y tortuga se cuentan entre los reptiles. Hormigas, abejas, avispas, jicotes, tantarrias, escarabajos, alacranes y mayates, entre otros muchos insectos.

Recursos Naturales.

En Tolimán se desarrolla una importante zona donde se produce aguacate, guayaba, lima, limón, granada, durazno, naranja, nuez, higo y nopal tunero. En el cerro se producen las biznagas, los garambullos, los huamiches, los chilitos, las chupanitas, mezquites y tunas.

Existen recursos minerales metálicos y no metálicos con baja concentración. Se explotan a baja escala el ónix, la bentonita, la cantera, la amatista, la cal, el mármol y el granito.

Demografía.

Tolimán tiene una población total de 23,963 habitantes de acuerdo con los resultados del Censo de Población y Vivienda de 2005 realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, de este

total de habitantes 11,528 son hombres y 12,435 son mujeres; el porcentaje de población de sexo masculino es por tanto del 48.1%, la tasa de crecimiento anual de 2000 a 2005 es de 2.1%, el 36.3% de los habitantes son menores de 15 años y el 57.0% se encuentra entre esta edad y los 64 años, el 35.8% de los pobladores viven en localidades que concentran a más de 2,500 habitantes y son consideradas por tanto urbanas, y el 24.7% de la población mayor de 5 años de edad es hablante de alguna lengua indígena, por lo que es el municipio que mayor concentración de población indígena en el estado de Querétaro.

Grupos étnicos regionales.

En Tolimán se localiza la más grande concentración de población indígena del estado de Querétaro, siendo su gran mayoría de etnia otomí, las principales comunidades otomíes del municipio son San Miguel, Barrio de Casas Viejas, El Molino, Casa Blanca y Bomintzá.

De acuerdo a los resultados del Censo de 2005, en Tolimán se encuentra un total de 5,163 personas mayores de 5 años de edad que hablan una lengua indígena, siendo éstas 2,454 hombres y 2,709 mujeres; 4,921 de esos hablantes son bilingües al español, mientras que 136 son monolingües y 106 no especifican esa condición.

El idioma hablando mayoritariamente es el otomí con 5,115 hablantes, las restantes lenguas tienen una muy baja presencia, existiendo 3 hablantes de náhuatl, 2 de huasteco, 1 de mazahua y 1 de purépecha, sin embargo existen 41 hablantes de lengua indígena que no especifican cual es su lengua materna.

Lenguas indígenas habladas en el Municipio de Tolimán.

Lengua	Hablantes
Ñañhú	5,115
Náhuatl	3
Huasteco	2
Mazahua	1
Purépecha	1
No especificado	41

Fuente: http://wikipedia.org/municipio_de_toliman

2.2 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO EDUCATIVO DE TOLIMÁN Y DE LAS ESCUELAS QUE FUERON OBJETO DE ESTUDIO.

Aunque no nos ocuparemos de las escuelas en sí, sino de la identidad de los profesores, me parece importante describir el contexto de las escuelas donde trabajan los profesores y el ambiente que genera la escuela. El sistema educativo indígena en el municipio de Tolimán a nivel primaria, está dividido en dos zonas escolares que dan cobertura educativa a toda la región indígena²⁵. La zona 201 comprende dos primarias ubicadas en las comunidades de Maguey Manso y Mesa de Ramírez. Y la zona 205 abarca tres escuelas primarias localizadas en las comunidades de Bomintzá, Puerto Blanco y Los González.

Las primarias de la zona, tanto indígenas como generales estructuralmente son muy parecidas. Cuando se les mira desde lejos parecen idénticas, generalmente se localizan en medio de las comunidades, haciendo con ello más fácil el acceso a los alumnos por más de un camino. Son de un solo nivel y las

²⁵ Conformada por 22 comunidades éstas son: Puerto Blanco, Los Gonzáles, Bomintzá, Mesa de Ramírez, Mesa de Chagoya, Lomas de Casa Blanca, Lomas de Asunción, La presita, El naranjo, El Tule, Madroño, El Sabino, Cerrito Parado, Maguey Manso, Derramadero, El Shaminal, El Jabalí, Las Moras, La cebolla, Pedregal, Corralitos y El Rincón. Información proporcionada por agente administrativo de la delegación Casa Blanca, Higeras.

aulas se encuentran distribuidas casi siempre alrededor de amplios patios, que fungen también como canchas deportivas.

Sus fachadas están pintadas de amarillo y los techos son de dos aguas de color rojo. Mirándolas más de cerca, observaremos que están construidas con materiales como tablaroca o ladrillo rojo en los muros y láminas de acero en los techos sostenidas por estructuras metálicas. Los pisos de las aulas son de concreto, las puertas metálicas y tienen amplias ventanas protegidas por rejas.

Los servicios básicos con que cuentan las primarias de la zona indígena de Tolimán, son agua potable, drenaje y electricidad; además todas tienen servicio de comedor escolar que ofrece dependiendo del turno, desayuno y/o comida a los alumnos. Estos comedores son patrocinados por el DIF y atendidos por comisiones de madres de familia de las propias comunidades.

El mobiliario de los salones cuenta con pizarrones verdes, mesabancos o pupitres de madera, todas las primarias cuentan con computadoras, y antena satelital

Para obtener acceso a las escuelas en ésta región es necesario hacer una serie de trámites ante las autoridades educativas del Estado, visto el proceso en retrospectiva resulta ser un trámite demasiado engorroso, puesto que hay que presentarse ante todas las instancias. En nuestro caso, para la realización de ésta investigación, fue de la siguiente manera:

Comenzamos por entrevistarnos con el Coordinador Regional de Educación Indígena, cuya oficina se encuentra en el municipio de Cadereyta.

Una vez que informamos y obtuvimos la autorización del Coordinador, el equipo de investigadores, nos dirigimos a las oficinas administrativas de educación indígena en el centro de Tolimán para

entrevistarnos con los supervisores de ambas zonas, de igual forma, para informarles sobre el proyecto y pedir autorización para poder visitar las escuelas.

Al obtener las correspondientes autorizaciones, se contempló para el estudio abarcar las cinco escuelas de las dos zonas escolares indígenas de Tolimán. Lamentablemente durante la investigación fue necesario cambiar el plan de trabajo, ya que solo pudimos acceder a las escuelas pertenecientes a la zona 205, porque el supervisor de la zona 201 quien en nuestra primera entrevista nos había concedido su autorización para acceder a las escuelas, ordenó de último momento a las autoridades de las escuelas pertenecientes a su zona negarnos el acceso, por la sencilla razón de que para él la investigación no era relevante. Aunque tratamos en varias ocasiones de localizarlo para aclarar la situación, éste se negó rotundamente sin dar mayores explicaciones.

Ante esta limitación y por recomendación del Coordinador regional, decidimos cambiar las escuelas de la zona 201 por dos primarias generales pertenecientes también a la zona indígena, pero no al subsistema, considerando que en su mayoría la población estudiantil que a ellas asiste es de origen indígena.

Así pues, las primarias indígenas estudiadas fueron: Rafael Rosas Rosáins, ubicada en la comunidad de Bomintzá, Sor Juana Inés de la Cruz en Puerto Blanco y la primaria Vicente Guerrero en la comunidad de los González. Las primarias generales fueron: “Constancia” que se ubica en la comunidad de Casa Blanca y “Margarita Maza de Juárez”, localizada en la comunidad de El Sabino.

A continuación me permito describir a grandes rasgos las características de estas escuelas y sus contextos.

Primaria Rafael Rosas Rosáins.

Bomintzá es considerada por muchos en Tolimán como una de las comunidades con mayor arraigo cultural indígena en la región pues aún resguarda y mantiene vigentes elementos considerados como originales de la cultura ñañhú como el uso de la lengua, la vestimenta, la alimentación y las costumbres. Esto lo descubrí al conversar con diversas personas como los propios habitantes de la comunidad de Bomintzá quienes orgullosamente hablan de sus fiestas y estilos de vida; también al platicar con habitantes de comunidades aledañas, incluso, en el centro de Tolimán, las personas mestizas con quienes tuve oportunidad de conversar se referían a la comunidad de Bomintzá como aquella que mejor representa la cultura indígena ñañhú en Tolimán.

Efectivamente, en esta comunidad es notable la vitalidad de la cultura, porque se observa el uso frecuente del hñahñu, incluso un uso mayor que el español. No obstante la apropiación de elementos modernos en la cotidianidad, así como el uso del español en todos los espacios, a mi parecer la cultura local se encuentra vigente.

Por los caminos empedrados de Bomintzá es frecuente escuchar la lengua ñañhú por la mañana, tarde y noche. En distintos niveles, hombres, mujeres y niños hablan ñañhú. Sin embargo son las mujeres en comparación con los hombres y niños quienes utilizan la lengua con mayor frecuencia.

La mayoría de las viviendas en la comunidad de Bomintzá están construidas con materiales durables como tabique y cemento, otras con lámina de asbesto o metálica, pero lo que llama mucho la atención es que en algunos hogares aunque estén contruidos con materiales firmes, existen cuartos elaborados con palma. Según algunos informantes, estos cuartos son representativos del estilo de vivienda original de los ñañhú.

Casi todas las personas en Bomintzá visten ropas manufacturadas; sin embargo por lo que pude observar las mujeres, sobre todo las mayores, aún visten con algunos elementos tradicionales como el rebozo que llevan sobre la cabeza, en los hombros o a manera de faja, y también blusas de manta adornadas con hermosos bordados tradicionales elaborados por ellas.

Las principales actividades económicas de la comunidad son el pastoreo, la pizca de piñón la siembra y la construcción. Mujeres y niños se encargan del pastoreo y del cuidado de la siembra. Los hombres generalmente salen de la comunidad a trabajar a las ciudades como el Distrito Federal y Querétaro para emplearse como jornaleros en obras públicas y/o de construcción por periodos que van desde las dos semanas hasta los dos o seis meses dependiendo de la obra en que se hayan empleado.

La participación de la mujer en Bomintzá es activa pues son ellas las que toman las decisiones en ausencia de los hombres tanto de la crianza de los hijos, como de las actividades comunitarias. Son organizadas y cooperativas, la ayuda mutua es un valor importante en esta comunidad, visible en actividades como la faena, la recolección de leña o de piñón y en la organización de fiestas.

Así como la comunidad tiene prestigio de mantener la cultura viva; la primaria local llamada Rafael Rosas Rosáins también es reconocida por su preocupación por revitalizar la lengua y la cultura indígena en las jóvenes generaciones. Al menos así lo expresan la directora y el subdirector de la institución.

Esta primaria es grande, tiene dos patios uno en la entrada el cual divide una serie de cuatro salones en cada costado y otro más amplio ubicado en la parte trasera de la escuela, dónde se realizan actividades deportivas como básquetbol y fútbol. También en este patio cada lunes se realiza la ceremonia cívica y las formaciones diarias.

Respecto a la infraestructura del plantel, la escuela Rafael Rosas Rosáins cuenta con seis salones, dos sanitarios, aula de cómputo, cooperativa escolar, comedor, mobiliario escolar completo en buen estado.

Los servicios básicos son agua potable, electricidad, drenaje; además tiene servicios como teléfono, enciclopedia, internet y estantes con libros de consulta para profesores y alumnos.

Actualmente la matrícula es de 105 alumnos equilibrada entre niños y niñas. Cabe destacar que esta escuela no es de modalidad multigrado, sin embargo, segundo ciclo, es decir, tercero y cuarto grado comparten la misma aula y están a cargo de un mismo profesor debido a que son pocos los niños y niñas que cursan estos grados: veinte en tercero y ocho en cuarto.

La organización administrativa en esta escuela se conforma por la Directora, subdirector, cinco profesores, tres indígenas y dos mestizos, dos conserjes y la comisión de padres de familia.

El ambiente escolar en general es dinámico, los niños corren, juegan y ríen la mayor parte del tiempo que pasan en la escuela y usualmente cuando se les pregunta expresan agrado por asistir a la escuela. En las interacciones alumno-alumno se observa un ambiente con un nivel de bilingüismo bajo, pues se observa que predomina el español durante los juegos y en las aulas. Es curioso observar como siendo una comunidad con un bilingüismo activo, la escuela sea el único espacio donde el ñañhú se escucha menos.

En cuanto a los profesores, son cordiales y respetuosos en el trato con los niños, también con las personas que visitan la escuela. Pero no todos son abiertos conversando, especialmente las profesoras mestizas encargadas de primero y segundo quienes marcan distanciamiento verbal y físico con niños, colegas y visitas.

Existe poco control del alumnado por parte de los profesores, es frecuente observar a los alumnos fuera de las aulas jugando en horas de clase, y al interior se observa dispersión y falta de atención hacia el profesor.

Las madres de familia de esta comunidad merecen mención especial en su relación con la actividad escolar. Las mamás procuran mantenerse informadas y participativas en todas las actividades escolares en las que se requiera su presencia no sólo las relacionadas con el aprovechamiento escolar de sus hijos sino también de las actividades extraescolares como cursos, talleres, juntas, actividades de limpieza y de servicio en el comedor escolar.

El involucramiento de las madres en las distintas actividades escolares muestra dos cosas 1° el interés por la educación de sus hijos, en cuanto a que se involucran en el proceso educativo y 2° la importancia que representa para ellas la escuela, pues la consideran como parte de la comunidad y su desarrollo. Su idea es que se debe participar y cooperar en ella, de igual forma que se participa en la comunidad.

Primaria indígena Sor Juana Inés de la Cruz.

La primaria Sor Juana Inés de la Cruz, se localiza en la pequeña comunidad de Puerto Blanco, apenas habitada por 70 familias aproximadamente. Para poder llegar a esta escuela es necesario recorrer alrededor de veinte minutos desde la carretera principal ya sea a pie o en transporte por un camino empedrado y empinado.

A simple vista, se observa que la mayoría de las viviendas en esta comunidad están construidas con tabique y cemento en paredes y techos. Algunas de ellas se encuentran en proceso de construcción, resulta un poco curioso observar en el diseño de algunas viviendas la influencia del tipo de vivienda americana, pueden ser de uno o dos pisos, con amplias ventanas, jardines y cocheras para uno o dos automóviles.

La presencia mayoritaria de mujeres y niños en esta comunidad es notable, esto se debe a que los hombres migran; salen de la comunidad a trabajar durante semanas o meses en las obras de

construcción a ciudades como Querétaro o el Distrito Federal, otros migran a Estados Unidos o se emplean como jornaleros agrícolas en los estados de Sinaloa y Baja California principalmente.

Las mujeres se ocupan en actividades domésticas. Cuidando a los hijos, el hogar, pastorean y en caso de tener tierras, al cuidado de la milpa. El uso de la lengua indígena se observa principalmente en el contexto familiar sobre todo en las mujeres, en el contexto comunitario como en la calle o la escuela su uso es poco frecuente; generalmente predomina el uso del español en las actividades de esta comunidad.

Los habitantes en esta comunidad visten con ropas manufacturadas, mujeres y hombres han adoptado el modo de vestir del mestizo, usan zapatos o tenis, los y las jóvenes utilizan mezclilla y ropa deportiva. Muy pocas mujeres sobre todo las mayores siguen usando el rebozo, a manera de faja o para cubrirse del frío sobre los hombros y en la cabeza para cubrirse del sol.

La primaria Sor Juana Inés de La Cruz es modalidad multigrado, actualmente atiende una matrícula de 74 alumnos predominantemente varones, se encuentra a cargo de tres profesores indígenas ñaňhú de los cuales solamente uno de ellos reside en comunidad.

Las aulas en esta institución, se encuentran distribuidas a un costado de la cancha de básquetbol y del área de juegos infantiles. En total son tres, una por ciclo, el espacio de cada aula es amplio, aunque no muy bien iluminado, cuentan con pupitres o mesabancos de madera, pizarrones verdes, en general, el mobiliario se encuentra buen estado.

En las aulas de segundo y tercer ciclo, se pueden apreciar materiales didácticos como mapas, carteles o estantes con libros conocidos como “rincones de lectura” donde se pueden encontrar cuentos infantiles en español y en lengua materna, libros de consulta como diccionarios y libros de texto gratuito.

Esta escuela cuenta con comedor, dos baños y una bodega donde se almacenan viejos mesabancos. Entre los servicios básicos están los de agua potable, drenaje y electricidad. La administración del plantel se compone por director, subdirector, y comité de madres de familia quienes se encargan de atender el comedor escolar y de mantener la limpieza en la escuela.

Durante el tiempo que estuvimos aplicando los cuestionarios y llevando a cabo nuestras observaciones en esta escuela fue común ver a la población estudiantil activa y dispersa. Los alumnos son muy inquietos corren, juegan, ríen y platican.

Por lo que observé a los profesores les cuesta trabajo mantener la disciplina dentro y fuera del aula; los niños entran y salen de los salones de clase y de la institución cuando lo desean, en las aulas se percibe poco orden. La focalización del profesor frente al grupo es intermitente, esto se nota por la poca atención de los alumnos cuando los profesores están dando explicaciones o instrucciones.

Primaria Vicente Guerrero.

Esta primaria se encuentra en la parte alta de la comunidad de Los González a 20 minutos en transporte, y de 40 minutos a una hora aproximadamente caminando desde la carretera principal. El camino que atraviesa la comunidad en algunas partes es de terracería y de asbesto en otras.

La comunidad de los González en apariencia es tranquila, a lo largo del día se observa poco movimiento entre sus habitantes, generalmente es en las mañanas donde se observa más movimiento y apreciación de las actividades que realizan los habitantes tales como pastoreo, quehaceres domésticos y construcción de casas.

La construcción es la principal actividad laboral de los hombres, quienes salen por temporadas que varían desde semanas hasta meses a las ciudades como DF y Querétaro. Hay pocos casos en que se emplean como jornaleros agrícolas para la pizca de tomate en el municipio de Tequisquiapan, o en estados como Sinaloa o Sonora.

La mayoría de las viviendas en esta comunidad están en obra negra, construidas principalmente con varilla, tabique y cemento casi todos los techos que se observan son de concreto. La comunidad de los González cuenta con los servicios de agua potable, electricidad y drenaje. Existen también en la comunidad varios establecimientos de abarrotes.

En la entrada de la primaria Vicente Guerrero a primera vista se encuentra un tipo de estacionamiento para aquellos maestros que poseen automóvil. Seis aulas se distribuyen por ambos costados de un camino corto de terracería que conduce al patio ubicado en la parte trasera de la escuela. Aquí también se encuentran instaladas dos letrinas.

La escuela cuenta con comedor escolar, una pequeña sala de juntas y dirección. Entre los servicios básicos se observaron electricidad, gas y agua potable; el mobiliario escolar está completo y en buenas condiciones. También cuentan con computadoras, proyector y enciclomedia su uso es exclusivo de profesores y alumnos de sexto grado.

El total de población escolar es de 131 alumnos, 71 son hombres y 60 mujeres. Seis profesores imparten clases en esta escuela, cuatro hombres y dos mujeres, todos de origen hñañhú, con excepción de la directora que es mestiza. El personal administrativo se conforma por la directora, subdirector que al mismo tiempo es profesor de segundo grado, un conserje y el comité de padres integrado por cinco madres de familia, las cuales se encargan de la organización y distribución del trabajo en el comedor escolar, todas hablantes activas de la lengua.

El ambiente en esta escuela es relativamente ordenado, es poco frecuente observar a los niños fuera de los salones en hora de clase o de la escuela, si esto ocurre siempre hay un profesor que les llama la atención para que regresen inmediatamente a su aula, aunque los niños pueden o no hacer caso a los profesores.

El uso del hñañhú en la institución es apenas perceptible, casi todos los alumnos ya sean de primero o de sexto utilizan predominantemente el español dentro y fuera del aula. La directora plantea que esto se debe a múltiples causas, como que los padres de familia no se interesan por que sus hijos aprendan hñañhú y también a que los maestros muestran resistencia a la enseñanza de la lecto-escritura en hñañhú y al uso de la lengua.

Aunque el uso del hñañhú es bajo es curioso notar ocasionalmente en las interacciones entre alumnos, alternancia de códigos, esto se observa principalmente entre niños de cuarto quinto y sexto. En algunas de sus conversaciones notaba que sus pláticas fluyen entre el uso alternado de ambas lenguas, principalmente cuando bromean entre grupos de amigos o también en pláticas entre hermanos o parientes cercanos de la misma edad.

En los niños pequeños de primero y segundo el uso del hñañhú ha perdido fuerza. Al conversar con éstos chicos durante las entrevistas mencionaban que se les complica demasiado aprender a leer y escribir en hñañhú, no les gusta, dicen que es difícil, que no le entienden o que no les gusta que sus maestros los pongan a leer porque no pueden decir bien las palabras. Al preguntarles a estos pequeños cómo se comunicaban con sus madres, hermanos u otros familiares, contestaban que siempre lo hacen en español.

Primaria General Constancia.

Ubicada en la comunidad de Casa Blanca, esta primaria está frente a la delegación regional que es un espacio donde trabajan la policía y el delegado local. A un costado de la delegación se encuentra un salón multi-usos en el cual se imparten talleres de artesanía, bordado, pintura sobre tela y además se alfabetizan los adultos de la comunidad a través del programa INEA los fines de semana.

En cuanto a la infraestructura del plantel, existen pocas diferencias entre este tipo de escuela y las primarias indígenas. Por ejemplo, algunas de las aulas cuentan con pizarrones blancos, la dirección escolar es más amplia en comparación con las escuelas indígenas donde este espacio no existe o es reducido.

La planta docente se conforma por ocho profesores (seis son mestizos y dos hñañhú los cuales reconocen la pérdida de la lengua y la cultura). En el área administrativa encontramos al director y subdirector, el comité de madres de familia compuesto por cinco señoras que se turnan el trabajo y la administración del comedor escolar, además, tres conserjes se encargan del mantenimiento y limpieza del plantel.

En la primaria Constancia hay dos turnos, en el turno matutino asisten los alumnos de primero, un grupo de tercero, quinto y sexto grado. En el turno vespertino, asisten alumnos de segundo, otro grupo de tercero y cuarto. El total de alumnos inscritos es de 249. Por salón se atienden de 26 a 40 alumnos aproximadamente.

Por ser escuela general, las clases se imparten en español. Al preguntarle al director si llevaban algún registro del número de alumnos hablantes de hñañhú, decía que no contaba con él pero que no dudaba que alrededor del 50 % de la matrícula hablara en distintos niveles la lengua, sólo que los niños limitan su uso al hogar.

El nivel de bilingüismo que se percibe en esta escuela es casi nulo, esporádicamente, se pueden escuchar algunas palabras en hñañhú en la hora de recreo sobre todo en niños diez y once años, los más pequeños utilizan solamente el español.

En cuanto al ambiente escolar en general es tranquilo y ordenado. En comparación con las tres escuelas indígenas estudiadas, en la primaria general Constanca el control de los alumnos por los profesores es notable en el sentido de que los alumnos no entran y salen de las aulas en hora de clase ni de la institución puesto que la puerta de la entrada de la escuela permanece cerrada hasta la hora de salida. Echando un vistazo en las aulas en horas de clase se percibe atención de los alumnos en el profesor.

Primaria General Margarita Maza de Juárez.

Localizada en la que a mí me pareció la comunidad más colorida de la región indígena de Tolimán, El Sabino. En esta comunidad las fachadas de las casas están pintadas con vivos colores como anaranjados, verdes, rosas o amarillos y adornadas con diversos tipos de flores y plantas.

Esta escuela está muy próxima al centro de la ciudad a no más de veinte minutos en transporte o automóvil, de hecho, llegar a esta escuela no tiene mayores complicaciones ya que el transporte público pasa frecuentemente y la parada queda justo frente a la entrada de la escuela.

La escuela es amplia, bellas jardineras adornan el patio de la escuela y la cancha de básquet bol cuenta con gradas de concreto. Son dos turnos, por la mañana toman clase segundo, cuarto y sexto grado y por la tarde, primero, tercero y quinto. Actualmente se atiende una matrícula de 178 alumnos. En promedio cada profesor atiende de 20 a 40 niños por grupo.

Cinco profesores dos indígenas y tres mestizos se encuentran a cargo de la escuela incluyendo a la directora y el subdirector quienes también se encuentran frente a grupo. Todos ellos indígenas y no indígenas son amables y carismáticos, parece existir cordialidad en su trato laboral.

El ambiente escolar en ambos turnos se percibe tranquilo, los alumnos son disciplinados y respetuosos con los profesores, de igual manera son los profesores con los alumnos. El movimiento sólo se observa durante el recreo, en los juegos de los niños la convivencia de diversos grupos de edades es evidente.

La mayoría de los alumnos en esta primaria son indígenas sin embargo, el nivel de bilingüismo es notablemente bajo, domina el uso del español en todos los espacios, incluso en el comedor escolar, espacio que en algún momento consideré que favorecería el uso del ñañhú por la cercanía con las madres y también por lo que hasta entonces había observado en las primarias indígenas y en la primaria constancia, sin embargo, en el comedor de esta escuela, se observa que las madres se comunican con los niños, los maestros y entre ellas solamente en español.

Durante la aplicación de los cuestionarios los niños se mostraron abiertos, dispuestos e interesados en las preguntas que se les hacía incluso no sólo se limitaban a responder sino que propiciaban otro tipo de conversaciones, razón por la cual las entrevistas solían prolongarse por más de cuarenta y cinco minutos. Algunos de los alumnos entrevistados que afirmaron hablar y entender bien o regular la lengua ñañhú manifestaron ser objeto de discriminación por parte de compañeros monolingües en español a través de burlas o apelativos, como “indito o naco”. Mencionaron que ellos para defenderse suelen juntarse con otros niños que hablan ñañhú para burlarse de éstos utilizando la lengua. En sus propias palabras, Juan, uno de ellos me comentaba: “está mejor y nos reímos más, porque ellos no entienden nada lo que les decimos”.

2.3 LA IDENTIDAD INDÍGENA DE LOS DOCENTES EN TOLIMÁN.

“Para que haya resistencia es necesaria la memoria”

Jean Luc Godard

La identidad indígena de los profesores no se manifiesta a simple vista. Observándolos por las calles de las comunidades o en diferentes espacios del centro de Tolimán, bien pueden pasar desapercibidos y confundirse con cualquier habitante mestizo de la ciudad pues visten como cualquiera de ellos, hablan perfectamente el español, portan teléfonos móviles e incluso varios de ellos poseen automóviles.

Las expresiones de su identidad como profesores indígenas, precisamente se logran descubrir en el terreno educativo. Conversando con ellos y a través de la observación de sus interacciones con los niños, en la comunidad, entre colegas, con “los Otros”, es decir, los mestizos. Un espacio aún más importante que refleja su identidad como profesor indígena es el aula.

A continuación me permito presentar algunos elementos observados de la identidad que logré captar entre los profesores indígenas.

Los maestros de Bomintzá.

Solamente cuatro de los seis maestros de la Primaria Rafael Rosas Rosáins se autodefinen indígenas, otras dos profesoras se asumen mestizas. Para estos cuatro profesores afirmar que son indígenas significa ser hablantes de hñañhú, vivir en comunidad y participar en las diferentes actividades comunitarias como faenas o festividades.

En el ámbito escolar, la relación que los profesores indígenas guardan con la comunidad es estrecha y dinámica. Esto lo logran con la constante comunicación con los padres de familia e integrándolos en las actividades escolares, como la siguiente:

Recuerdo que recién llegamos a ésta escuela nos tocó presenciar un evento escolar con motivo de la despedida de un profesor que se jubilaba. Para la realización de este evento anteriormente la directora y los profesores habían planeado una serie de actividades artísticas con los alumnos que iban desde la presentación de tablas gimnásticas, cantos en hñañhú, bailables, una pequeña representación teatral, incluso, dos o tres actividades requirieron la participación de las madres con sus hijos, en las cuales, éstas mostraron mucha disposición.

Pero más allá del tratamiento de asuntos escolares, es decir, fuera del contexto escolar, la relación entre profesores y comuneros cambia. Es poco frecuente ver a los profesores interactuando con los comuneros por las calles de la comunidad, generalmente la interacción se limita al intercambio del saludo o a charlas cortas. Su participación en las actividades comunitarias es parcial, ayudan cuando se les requiere como por ejemplo en la faena o bien, apoyan económicamente en las fiestas, pero no se involucran con los cargos políticos o religiosos propios de la comunidad, sin embargo algunos profesores sí están involucrados con la política estatal y son miembros activos de los partidos políticos.

El estatus superior que tienen los profesores dentro de la comunidad y los límites de interacción que marcan entre ellos y el resto de la comunidad se reflejan en este tipo de acciones. En la escuela son de una forma y en la comunidad de otra. Con los niños, los profesores indígenas son amables y pacientes, sólo si la situación lo amerita, pueden reaccionar de forma imperativa con ellos. Usualmente se dirigen a ellos como “hijos” y en la medida de lo posible procuran mantenerse al tanto de la situación de vida de casi todos sus alumnos.

En cambio las profesoras mestizas tienen un comportamiento distinto con los niños, se percibe cierto distanciamiento entre estas profesoras y los alumnos, durante sus clases tienden a alzar la voz frecuentemente y casi no dan muestras de empatía con los niños de su grupo ni con otros, son profesoras que usualmente se les observa aisladas, calladas y poco participativas en cualquier dinámica escolar.

Entre colegas indígenas la relación laboral es tranquila y organizada, la tensión se encuentra en la interacción entre estos profesores y las profesoras mestizas. La directora señala a este respecto que existen algunos roces de ideas entre los profesores debido a la actitud apática de las profesoras ya que desde el punto de vista de los profesores indígenas estas profesoras no tendrían por qué dar clases en una primaria indígena si ellas son mestizas.

Con los Otros, los mestizos, los maestros muestran ambivalencia en su identidad. Sin duda son respetuosos les interesa que los “Otros” conozcan su escuela, su forma de trabajo, se enorgullecen de sus logros y buscan reconocimiento, un ejemplo es que mencionaban en repetidas ocasiones que recientemente habían ganado el primer lugar en el concurso regional de interpretación del himno nacional en lengua hñañhú. Otro ejemplo más es que un profesor nos mostró un cuento escrito por uno de sus alumnos, en lengua hñañhú. Para este profesor su estrategia didáctica ayudaba a los estudiantes a desarrollar habilidades de escritura en la lengua hñañhú y alentaba su creatividad literaria.

En estas interacciones con los otros se perciben también ciertos límites, de ahí la ambivalencia, cuando los profesores se expresan de los mestizos se posicionan frente a ellos en desventaja dicen que por pertenecer al medio indígena no han tenido las mismas oportunidades de ascenso social como un mestizo, y que siempre les ha costado más trabajo crecer profesionalmente.

Los maestros de Puerto Blanco.

Cuando al profesor de tercer ciclo de la primaria de la comunidad de Puerto Blanco le pregunté qué significaba ser indígena contestó lo siguiente:

“Para mi ser indígena es la palabra que se usa para diferenciar a las personas que vivimos en comunidades a las que no y que hablamos una lengua”

Los tres profesores de la primaria Sor Juana Inés de la Cruz se auto autodefinen indígenas hñañhú. Son indígenas porque nacieron, crecieron y han pasado la mayor parte de sus vidas en la región. Se sienten orgullosos de pertenecer a esta etnia y de ser hablantes del hñañhú, les gusta el lugar en el que viven y conocen las costumbres de su pueblo.

Ninguno de los profesores habita en la comunidad de Puerto Blanco; solamente uno de ellos habita en una comunidad, los otros dos, viven en el centro de Tolimán. En las entrevistas con los profesores éstos reconocían que con el paso del tiempo han ido cambiando parte de su identidad hñañhú, por ejemplo, su forma de vestir, el tipo de vivienda, así como la apropiación y uso de tecnologías. También reconocen que su participación en los cargos civiles o religiosos es nulo, debido a que no viven en la comunidad.

Expresan que el uso de la lengua también la han modificado, a pesar de que son hablantes hñañhú, dicen que en ocasiones desconocen palabras y que generalmente cuando esto ocurre recurren al español. Aseguran que el lugar en donde más suelen usar el hñañhú es la escuela porque para sus demás interacciones cotidianas hablan predominantemente en español.

Su relación con la comunidad en que trabajan se limita exclusivamente a la relación profesor-padre de familia y profesor-alumno. La forma en que los profesores mantienen contacto con los padres es por medio de reuniones periódicas para tratar asuntos de tipo académico. En alguna ocasión un profesor

contaba que la relación con los padres de familia en esta comunidad era complicada, ya que los padres muestran poco interés en la educación de los hijos, y que su participación en las actividades escolares es mínima porque cuando se les manda llamar raramente asisten.

La interacción maestro-alumno es cambiante dependiendo de la situación. En el aula por ejemplo, los maestros en ocasiones pueden llegar a ser enérgicos y autoritarios. Aquí un ejemplo: Una vez observando la clase de un profesor fuera del aula percibí que el tono de voz que usaba para dirigirse a los alumnos era elevado; así lo mantuvo en ese nivel, una hora aproximadamente, que fue el tiempo en que permanecí afuera de su salón entrevistando a sus alumnos. Los regaños hacia los alumnos eran constantes, si por ejemplo los alumnos no habían hecho correctamente las tareas, o si tenía que explicarles más de una vez los ejercicios o repetirles las instrucciones. Todo esto sucedió en español. Sólo observé durante la clase dos ocasiones en las que el profesor habló hñañhú y fue con dos niños que hablan más otomí que español no lograban entender completamente las instrucciones en español.

En otra ocasión –esta vez fuera del aula- me tocó presenciar durante la ceremonia cívica de los lunes después de los “honores a la bandera” y de la interpretación del himno nacional en hñañhú, que el maestro de tercer ciclo, quién a su vez funge como subdirector del plantel, mientras esperaba a que llegara el director trataba de mantener a los niños en orden. Con un tono de voz elevado (que más bien parecía regaño) les decía a los niños que ya se les había dicho y repetido que los días lunes tenían que llevar el uniforme, y entonces les preguntaba: “ Díganme ¿por qué solo unos cuantos lo traen? - eso demuestra que ni ustedes ni sus padres se preocupan por eso”.

Mientras decía esto pasaba entre las hileras y les iba revisando las manos y uñas, y a quienes tenían las manos sucias o las uñas largas, los castigó mandándolos a lavar los baños. Y les decía- órale rápido para que aprendan que hay que cortarse las uñas.

Durante el recreo parece que las relaciones entre profesores y alumnos se relajan y se vuelven más cordiales, los niños se acercan a los profesores y platican, ríen o bromean con ellos, hablan de tu a tu, como iguales, pero no todos, algunos se reservan, especialmente los de primer ciclo.

A pesar de que su relación puede parecer un poco hostil noté que los profesores se interesan por los niños. Están al tanto de la situación de vida de los alumnos especialmente de aquellos que tienen problemas educativos o personales, también, distinguen perfectamente a los niños que hablan bien el hñañhú de los que no lo hacen o de los que lo hablan con poca fluidez.

La relación laboral que tienen estos profesores es muy estrecha, podría decirse que es más de camaradería que una simple relación laboral. Los profesores se apoyan mucho en sus actividades, cuando por alguna razón el director llega a ausentarse, el subdirector toma la dirección de la institución pero resuelve cualquier problema siempre consensando al profesor de segundo ciclo.

Su identidad en relación con los “Otros” mestizos, que no son indígenas, es respetuosa. No expresan tener conflicto, de hecho, muestran mucho interés en conocer cómo viven y cómo piensan personas procedentes de contextos diferentes, se sorprenden con ciertos comentarios y hasta pueden emitir juicios de valor respecto a esas formas ajenas de vida; de igual forma hacen énfasis en las cualidades de su cultura o incluso critican comportamientos que como individuos no comparten con su cultura, al mismo tiempo hacen comparaciones entre ambos estilos de vida, pero en ningún momento estos profesores hñañhú manifiestan creer ser mejores o peores que los mestizos, simplemente son ellos mismos y respetan a los demás.

Los maestros de Los González.

Con anterioridad, profesores de otras primarias así como algunas autoridades de la supervisión interesados en el curso que tendría nuestra investigación, nos comentaban que los profesores de la primaria de la comunidad de los González se distinguían del resto de los maestros de la región por ser “difíciles de tratar”.

Con estos prejuicios respecto a los profesores de la comunidad de los González, llegamos a la primaria Vicente Guerrero el equipo de investigación con la mejor disposición -fuera o no cierto lo que nos habían dicho- de mantener ante todo la cordialidad y el respeto hacia los docentes, en todas las interacciones que tuviéramos con los maestros mientras estuviéramos aplicando cuestionarios a los alumnos, pues de lo contrario se podría ver afectada nuestra investigación, como pasó con el supervisor de la zona 201.

Cual sería nuestra sorpresa que al entrevistarnos con la directora del plantel, ésta nos advirtiera de inmediato sobre las particularidades de los profesores y de la escuela en general. Comentaba que aunque la primaria Vicente Guerrero es bilingüe, el uso del español es predominante, pues existe gran resistencia por parte de los profesores hacia la enseñanza del hñañhú, para ella era muy difícil entender esta actitud en ellos puesto que todos los profesores son indígenas hablantes de la lengua, además comentaba, que son los maestros mejor preparados a nivel zona.

Preocupada por conocer el motivo de la resistencia de los profesores hacia la enseñanza del hñañhú, la directora les preguntó a los docentes cuáles eran sus necesidades, en las respuestas de los profesores encontró que la principal causa era la falta de capacitación.

El siguiente testimonio ilustra mejor los argumentos de la directora.

Le preguntaba a “x” profesor lo siguiente: ¿Para usted que significa ser profesor indígena?

“Ser profesor indígena es manifestar mi propia cultura como la madre naturaleza me lo ha encomendado, es decir, yo me siento contento con la forma como visto, como hablo y como soy. Ese es mi valor ser indígena. Porque siento que ser indígena no significa que sea menos, porque la capacidad natural todos nacemos con potenciales mentales diferentes. Nada más que muchas veces somos bombardeados por muchas afluencias, como los medios masivos, los dogmas, gente preparada que siente ser más y que poco a poco van degradando la personalidad indígena. Siento que hace falta que exista más cobertura, más capacitación, más actualización y atención a nosotros como indígenas, porque somos pisoteados, ignorados en cualquier lugar que vayamos, llámese México, Guadalajara, Estados Unidos. Hay ciertos racismos y eso es desvirtuar el sentido de ser indígena”.

Pero la directora duda que esta resistencia se deba solamente a la falta de capacitación porque asegura que se ha encargado de que los profesores reciban cursos, se mantengan actualizados y participen en talleres de sensibilización hacia la lengua, además comentaba que se apoya sobre todo en la labor del ATL²⁶.

Más bien ella considera que la resistencia hacia la enseñanza del hñañhú se debe a ideologías que manejan los profesores, las cuales son difíciles de cambiar porque son muy rígidas, tales como que la lengua hñañhú carece de utilidad e importancia. Además agregaba que ella en cierta forma los comprendía porque la enseñanza bilingüe en español y lengua indígena exige doble trabajo y esfuerzo.

²⁶ Asesor Técnico de la Lengua. Encargado de evaluar el cumplimiento y el avance de los profesores respecto a la enseñanza de la lengua, otra de sus funciones es proporcionar soluciones de tipo metodológico y lingüístico a los profesores para el tratamiento de la lengua. En Toluca hay un ATL por zona escolar indígena.

Lograr entrevistarme con algunos de los profesores en esta escuela fue un poco complicado porque son de carácter fuerte, incisivos y observadores, lo cuestionan todo por lo cual se requiere de mucha sensibilidad para tratar determinados temas, en especial el de la enseñanza de la lengua porque inmediatamente se sienten agredidos ya que no les gusta que se ponga en tela de juicio sus capacidades pedagógicas ni el ejercicio de su práctica. La relación que tienen entre sí estos profesores, es estrecha, pero únicamente en el aspecto laboral, porque en un aspecto más personal hay incompatibilidad de caracteres; la directora mencionaba que en cuestiones referentes a organización del trabajo, planeación de actividades académicas y actividades gremiales, los maestros son unidos y participativos.

Sobre todo, las principales características de identidad de los profesores de los González son: la estrecha cohesión laboral, su etnicidad al gremio y la resistencia que tienen hacia la enseñanza del hñañhú. Defienden mucho su identidad como profesores indígenas. En sus discursos con frecuencia expresan su descontento y desaprobación por las imposiciones de trabajo que reciben de la Secretaría, también se muestran renuentes y escépticos ante nuevas propuestas pedagógicas para el tratamiento de la lengua.

Es evidente que estos profesores se posicionan frente a “los Otros”, los mestizos en gran desventaja, pues argumentan que ellos como maestros indígenas, no tienen las mismas oportunidades de crecimiento social o profesional como las que tienen los profesores mestizos, ni la sociedad en general.

Los maestros de las primarias Generales.

Debido a que el tiempo que estuvimos aplicando los cuestionarios a los alumnos en estas escuelas fue limitado pues el plazo para terminar el diagnóstico sociolingüístico estaba por concluir, no me fue posible profundizar lo suficiente en el estudio de la identidad de éstos profesores como lo había hecho con los profesores de las escuelas indígenas.

Por lo anterior expongo a grandes rasgos las características de identidad que encontré en los docentes de las primarias generales según lo que me permitieron el tiempo y las circunstancias para recabar información al respecto.

Anteriormente me había referido a los profesores de ambas escuelas como personas accesibles y cordiales, esto lo sostengo porque durante toda nuestra estancia en ambas escuelas, los profesores nunca nos negaron su apoyo, y el trato hacia nosotros siempre fue amable. También había dicho que la mayoría de ellos son o se consideran mestizos, y que los dicen ser hñañhú reconocen el rompimiento de lazos con la cultura y la pérdida de la lengua.

La relación que éstos profesores guardan con la con las comunidades donde trabajan no difiere mucho de la relación que los profesores indígenas tienen. Al igual que los profesores de las escuelas indígenas, estos maestros se vinculan poco con la comunidad y sus actividades, lo cual limita su relación exclusivamente al tratamiento de asuntos escolares con los padres de familia y los alumnos.

En pláticas informales los profesores de ambas escuelas tanto indígenas como mestizos expresaban tener sentimientos de nostalgia – notable sobre todo en los indígenas- por el desuso del hñañhú en los estudiantes. Ven limitada su labor pues reconocen que la mayoría de sus alumnos al ser de origen indígena necesitan atención pedagógica especializada pero por pertenecer al sistema general, decían, no había mucho que ellos pudieran hacer.

De buena manera éstos profesores se interesan por investigaciones y acciones que ayuden a revitalizar el uso del hñañhú en la escuela, pero también en cierto modo, se limitan solamente a opinar, ya que no

proponen ni se comprometen si se les llegara a pedir su colaboración en futuros cursos o talleres, argumentando que representaría más trabajo y ya era suficiente con el que tenían.²⁷

2.4 PRINCIPALES PROBLEMÁTICAS DE LOS PROFESORES EN RELACIÓN CON LA IDENTIDAD INDÍGENA.

A partir de la caracterización de la identidad de los profesores de las escuelas estudiadas es posible identificar ciertas características.

- Desapego cultural. Los profesores muestran variabilidad en los límites que han marcado con sus comunidades de origen debido a su estatus como profesor, estos límites van desde el abandono de la comunidad para vivir más cerca de la ciudad, también se observa la escasa o nula participación en las actividades comunitarias tales como fiestas, faenas o en los cargos políticos o religiosos y en casos extremos, se observa el rompimiento total del vínculo comunitario y con la identidad indígena como en el caso de aquellos profesores indígenas que trabajan en las primarias generales.
- Manejo de un concepto ambiguo de lo que significa ser indígena. El cual no es un concepto que ellos mismos se atribuyan a partir de las características propias de su cultura y de los valores indígenas, sino que evidentemente el concepto ha sido adoptado y apropiado.

²⁷ Los profesores mencionaban que últimamente el trabajo en la escuela era demasiado, porque se había incluido la asignatura de inglés a los niños de sexto grado, entre otras actividades como la preparación del festival del 20 de noviembre, la cual estaba muy próxima.

- Contradicción. La cual se hace evidente en la contrariedad existente entre discurso y práctica, es decir, mientras que en su discurso los profesores manifiestan filiación con su cultura, en su práctica se observa que inconscientemente subyace el deseo de superar esta desventaja social que implica el ser indígena, cuando desvalorizan el uso del hñañu en la enseñanza, o los valores y conocimientos de su cultura.
- Desventajas profesionales. Sobre todo los profesores de las escuelas indígenas se posicionan en desventaja frente a los profesores de las escuelas generales y del magisterio en general sostienen que por el hecho de ser profesores indígenas no gozan de las mismas oportunidades de profesionalización, actualización ni de movilidad social. Lo cual repercute en su actividad. Así lo expresa este profesor de la comunidad de Los González:

“No puede ser posible que tengamos extrema pobreza de materiales, no puede ser posible que como indígenas no se nos ha dado la oportunidad a los maestros de llegar a un nivel superior de universidad, económicos, entre otros, porque aparentemente las puertas están abiertas, pero son controladas las universidades”

- Conflicto y Resistencia permanente. Ante las imposiciones de trabajo respecto a la enseñanza de la lecto-escritura en hñañhú. Los profesores se quejan de que las metodologías que se les proponen para el tratamiento de la lengua no se adaptan a las necesidades de la población escolar y que las exigencias del magisterio son muchas

CAPÍTULO III.

IDENTIDAD INDÍGENA Y DOCENCIA.

3.1 PERFIL PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE LAS ESCUELAS QUE FUERON OBJETO DE ESTUDIO.

En términos de nivel profesional y de recursos humanos la educación indígena en el municipio de Tolimán antes del año 2000 era insuficiente²⁸. El nivel de formación que tenían los profesores era bajo ya que muchos de ellos sólo contaban con estudios de primaria, secundaria o normal básica y en muchos de los casos habían ingresado al subsistema no por vocación sino ante la carencia de otras fuentes de empleo en el municipio siendo el magisterio su mejor y única opción laboral.

La falta de profesores en la zona indígena de Tolimán se compensó con maestros hñañhú procedentes de otros estados principalmente de México e Hidalgo. El inconveniente de esta situación fue que la variación lingüística dificultó la comunicación entre profesores y alumnos y también el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para el año 2000 el nivel profesional de los profesores indígenas de Tolimán tuvo algunos cambios importantes. Los jóvenes hñañhú de la región interesados en la educación salieron de las comunidades a estudiar a las universidades o normales en ciudades como Querétaro y el Distrito Federal; al culminar sus estudios pedagógicos regresaron al municipio a desempeñar su profesión en las escuelas indígenas y generales de la región.

²⁸ Información proporcionada por el supervisor de la zona escolar 205.

Entre tanto, los profesores que ya estaban en el subsistema, pudieron concluir sus estudios y/o elevar su perfil profesional por medio de becas otorgadas por la SEP y la USEBEQ o bien, se actualizaron en cursos y talleres también impartidos por estas instituciones.

Actualmente el perfil académico de los profesores del subsistema indígena a nivel primaria en Tolimán ha incrementado. En las escuelas estudiadas se encontró que del total de la planta docente, es decir 12 profesores, 4 son normalistas, 5 pasantes en educación primaria y solamente 3 son licenciados titulados, uno de ellos actualmente cursa el segundo semestre de maestría en ciencias de la educación.

Mientras que en las dos escuelas generales se encontró que el perfil académico de los profesores es superior a los de las primarias indígenas. De los 15 profesores que componen la planta docente, 5 son normalistas, 9 tienen la licenciatura en educación y 1 maestro cursa el segundo semestre de la maestría en pedagogía.

Otro elemento del perfil profesional de los docentes indígenas de Tolimán es el nivel de bilingüismo. Con excepción de las primarias generales en las cuales el bilingüismo en los profesores es casi inexistente, ya que estas escuelas son monolingües en español, en las primarias indígenas se encontró que solamente tres profesores no están contextualizados con la lengua de la comunidad en la que trabajan, estos son por ejemplo las dos profesoras de la primaria Rafael Rosas Rosáins que son monolingües en español y un profesor de la primaria Vicente Guerrero que es hablante ñañhú procedente del estado de Hidalgo.

El resto de la planta docente en estas escuelas es hablante de la lengua hñañhú de la región. Sin embargo durante la investigación, se descubrió que el nivel de bilingüismo de los profesores era variable, si bien había profesores que hablaban perfectamente el ñañhú y lo entendían, reconocían que no lo escribían y leían bien o tenían dificultad para hacerlo. Otros hablaban la lengua pero entendían poco. Es decir, que

en ninguna de las escuelas indígenas estudiadas se encontró que los profesores dominaran al 100 por ciento la lengua y que sobre todo las deficiencias lingüísticas tenían que ver con la lectura, la escritura y la comprensión de la lengua hñañhú.

Este tipo de deficiencias en los profesores se debe a que al igual que pasa con los alumnos el uso de la lengua es bajo, ya que sus conversaciones e interacciones cotidianas predominantemente son en español y también a que los materiales que utilizan para la enseñanza del hñañhú están impresos en español; por ende, la lecto- escritura de la lengua, no la ejercitan lo suficiente.

La actividad y avance que los profesores tienen respecto a la enseñanza del hñañhú es monitoreada y evaluada bimestralmente por el Asesor Técnico de la Lengua, de esta forma es cómo la supervisión escolar sabe si se están llevando a cabo los avances programáticos en relación a la enseñanza del hñañhú.

3.2 CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO DE LOS PROFESORES EN LAS ESCUELAS ESTUDIADAS.

Durante los últimos momentos que estuve en campo, reflexionaba y me preguntaba si era posible a partir del panorama que tenía hasta el momento de las escuelas estudiadas identificar las principales características del trabajo de los profesores. Mis observaciones me permitieron identificar las siguientes características.

La forma en que los maestros del subsistema educativo indígena en este municipio ejercen su labor tiene características muy particulares que no se observan en las primarias generales; estas particularidades tienen que ver sobre todo con prácticas y actitudes relacionadas con la identidad indígena; las cuales se observaron en las tres primarias indígenas que se estudiaron.

Como ya lo he mencionado en apartados anteriores, las clases se imparten predominantemente en español, lo cual, se observó en todos los grados de las cinco escuelas estudiadas tanto en las primarias indígenas como en las primarias generales.

En las primarias indígenas el uso del hñañhú para la enseñanza es limitado. Generalmente la lengua es utilizada por los profesores como un recurso de traducción cuando los alumnos no comprenden palabras o ciertos contenidos de los libros de texto en español, esto se observa sobre todo en casos especiales cuando el alumno es monolingüe hñañhú.

Respecto a la enseñanza de la lecto-escritura en hñañhú los profesores tratan la lengua como una asignatura más que es necesaria cubrir como parte de los planes y programas. Limitan la enseñanza de

ésta lengua al aprendizaje de léxico y pronunciación²⁹. Poco estimulan la lectura o la elaboración de textos en hñañhú en grados como quinto y sexto.

La enseñanza de la lecto-escritura es vista por los profesores con poco interés y dificultad esto se debe principalmente a tres factores:

1° De tipo metodológico, ya que los profesores no cuentan con las metodologías adecuadas para enseñar la lengua, afirman que utilizan diversos métodos principalmente el método global, el onomatopéyico o silábico.

2° Recursos didácticos inadecuados e insuficientes, en ellos, los profesores evidencian la falta de estandarización de la lengua hñañhú en los libros de texto, y que los libros que les manda la SEP al inicio del ciclo escolar en ocasiones no son suficientes para todos los alumnos.

3° Analfabetismo de los profesores en hñañhú. Se encontró que los profesores no poseen el dominio necesario para enseñar a leer y escribir en hñañhú; ya que se encontró que en distintos niveles estos profesores hablan, entienden, leen y escriben en hñañhú.

Otra característica de trabajo observada en los docentes indígenas es la libertad que les otorgan a los alumnos dentro y fuera del aula. Es decir, el profesor no es visto por los alumnos como una figura de autoridad absoluta, por ejemplo. Al interior de las aulas se pudo observar que los maestros tienen poco control de la disciplina de los alumnos por lo cual tienden a llamar su atención constantemente, en ocasiones levantando la voz, se observó también que los alumnos entran y salen continuamente de los salones en hora de clase. Fuera del aula los niños pueden entrar y salir de la institución.

²⁹ Esto se pudo constatar por medio de los cuestionarios sociolingüísticos que arrojaron que la mayoría de los alumnos sobre todo los de primero y segundo año su lengua materna era el español.

En todos los grados se observó que la participación de los alumnos durante las clases es pasiva pues son los profesores quienes dirigen las clases. Las participaciones de los alumnos se limitan a responder preguntas que los profesores hacen, pero poco estimulan la expresión de sus propias opiniones o que los alumnos generen preguntas relacionadas con los temas que abordan.

Un aspecto positivo observado en la actividad de los profesores indígenas, es que a menudo suelen hacer las adecuaciones necesarias a los contenidos de los libros de texto cuando los alumnos no logran comprenderlos. Para ello recurren al uso de ejemplos y aspectos relacionados con el contexto y la cultura comunitaria.

El ausentismo de los maestros en las primarias indígenas es frecuente, lo cual también podría considerarse como una característica de su trabajo. Esto se pudo corroborar ya que tan sólo en un mes observación en estas instituciones las actividades escolares fueron suspendidas seis días, los motivos por los cuales se suspendieron las clases fueron: juntas sindicales, la celebración del día de muertos y problemas personales, en este último caso sucedieron dos cosas los profesores faltaban, dejando a sus alumnos sin atención, o bien, terminaban las clases antes del horario establecido. Otro elemento más que permitió constatar esta característica fueron comentarios de algunos padres de familia quienes afirmaban que los maestros de estas escuelas faltan con regularidad durante todo el ciclo escolar.

Una generalidad observada en la manera de trabajar de estos profesores es que no siguen sistemáticamente lo que marcan los planes y programas, por lo cual tienden a atrasarse en su trabajo; los profesores suelen avanzar a su propio ritmo. Al preguntarles la razón por la cual se atrasaban la

respuesta fue que era porque no están de acuerdo con las imposiciones de trabajo que marca USEBEQ³⁰ sobre los avances programáticos.

Al respecto el profesor de sexto grado de la comunidad de Puerto Blanco comentaba:

“No estamos acostumbrados a seguir los planes y programas, sentimos mucha presión cuando nos piden de la supervisión cumplir con ciertos avances cada determinado tiempo. Antes había mucha libertad para enseñar. Ahora le puedo decir que los maestros sentimos que se violan nuestros derechos”.

3.3 LA ACTIVIDAD DOCENTE EN RELACIÓN CON LA IDENTIDAD INDÍGENA.

Al ser la identidad la representación, imagen o forma que el sujeto tiene de sí mismo frente a los demás si nos referimos a su identidad individual o la representación o identificación que puede tener y sentir del grupo o grupos a los que pertenece si hablamos de su identidad colectiva. Podemos hablar en este apartado de las representaciones que los profesores tienen respecto a su actividad en relación con la identidad indígena.

Las características de la identidad de los maestros expuestas con anterioridad, me permiten analizar su etnicidad, es decir, las imágenes, modos de sentir, pensar y actuar que los profesores tienen de sí mismos como indígenas y como miembros del subsistema educativo indígena.

En este sentido, encontré que las imágenes que los profesores se han formado respecto a ser indígena han ido variando a través del tiempo, en ellas, su historia de vida, su inserción a la docencia y su trayectoria profesional han influido en la construcción de su identidad actual. Cuando entrevistaba a

³⁰ Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro.

los profesores o en pláticas informales relacionadas con la identidad indígena, notaba que con frecuencia los profesores tenían recuerdos de su infancia, vivencias personales o de sus primeros años escolares en los cuales fueron maltratados y discriminados por sus profesores no indígenas quienes los castigaban y golpeaban por hablar hñañhú, así mismo, también recordaban como vieron a sus padres o familiares sufrir abusos por parte de los mestizos en la ciudades.

“Cuando era niño y acompañaba a mi padre a vender al centro de Tolimán, recuerdo que me decía que las banquetas sólo los “señores”³¹ las podían utilizar, nosotros caminamos por abajo”.

“Los padres y maestros que fueron estudiantes hace cuarenta años que sufrieron maltratos, deshonra y desprestigio lingüístico y cultural por los profesores no indígenas, reproducen ahora en sus hijos esta ideología es algo así como un trauma”³²

Imágenes como éstas han permanecido en la memoria de los profesores, por lo que su identidad indígena durante mucho tiempo la relacionaron con una condición social indeseable, que muchas veces desearon fuera superada. Cuando ingresan al magisterio para iniciarse como profesores, esperan con ello superar esta desventaja social, lamentablemente, se enfrentan a otro tipo de discriminación, esta vez no sólo por su condición étnica sino también por su condición laboral; durante sus primeros años de ejercicio docente tuvieron que enfrentarse con las demandas del sistema educativo tales como ser hablante de la lengua y al mismo tiempo hablar y comportarse como mestizos, por lo cual, fueron alejándose progresivamente de sus comunidades, a romper con sus valores y a olvidar sus costumbres.

Tiempo después la identidad de los profesores vuelve a cambiar. Los profesores indígenas de Tolimán tuvieron que reindianizarse, porque así lo empezó a exigir el subsistema educativo indígena. Esta reindianización consistía en que el profesor indígena tenía que cubrir con cierto perfil, es decir, tener un

³¹ Aquí el profesor de la comunidad de Puerto Blanco se refiere con esta palabra a los mestizos.

³² Comentario de profesor de la comunidad de Bomintzá.

nivel adecuado de bilingüismo en lengua indígena y español, poseer las habilidades necesarias para enseñar a leer y escribir en ambas lenguas además de mantener una imagen positiva hacia la cultura indígena frente a los alumnos y la comunidad.

Todos estos cambios fueron determinantes en la identidad de los profesores indígenas de Tolimán, ya que en esta etapa de reindianización les está costando mucho trabajo, primero, borrar estas antiguas imágenes que se fueron construyendo de sí mismos, o mejor dicho que les fueron introyectadas desde el exterior en relación con su identidad indígena y con lo que implicaba su profesión.

A partir de estos cambios se puede comprender que los problemas de identidad que tienen los profesores respecto a su indianidad, como el desapego cultural, la contradicción entre sus múltiples identidades así como la resistencia que presentan para desarrollar las tareas que implica su trabajo como tener que cumplir con ciertas normatividades que les exige el subsistema como seguir los planes y programas y la enseñanza del hñahñú, tienen su origen histórico tanto personal como en la historia de su colectividad profesional. Ya que su identidad indígena ha estado sujeta a los cambios de perfil profesional que el subsistema indígena exige a los profesores, el cual ha sido variable, a través del tiempo.

De estas manifestaciones de resistencia en su actividad también se podría inferir que con ello los profesores reafirman su identidad como profesor indígena cuando manifiestan su desacuerdo con las exigencias institucionales que se les demandan, cuando piden tener mayor reconocimiento o igualdad de oportunidades de crecimiento profesional, o bien, cuando demandan autonomía y libertad para enseñar.

Cambiando el orden de las cosas ahora desde la visión que las comunidades y los alumnos tienen sobre la actividad docente, encontré que las imágenes que los niños y los padres tienen respecto a los profesores se fincan en límites claros pues no existen vínculos que vayan más allá del contexto escolar. Y es que la imagen del profesor frente a la comunidad es de estatus, pues se encuentra en un nivel más elevado de calidad de vida, habla, viste y vive diferente, respecto a la comunidad. Incluso también tiene

un nivel diferente de pensamiento, por que ha estudiado y por lo tanto sabe más. Por estas razones los profesores son tratados diferentes por la comunidad, en mi opinión son tratados como propios pero también como extraños.

3.4 IDENTIDAD DOCENTE Y SU IMPACTO EN EL DESARROLLO EDUCATIVO.

La identidad docente se refleja y se traduce en prácticas e ideologías, las cuales innegablemente causan algún tipo de impacto en el desarrollo educativo. El primer hallazgo encontrado relacionado con la identidad docente y su impacto en el desarrollo educativo fue que el desinterés y la resistencia de los profesores hacia la enseñanza del hñañhú, son transmitidos a los alumnos ya que al igual que los profesores, los alumnos presentan resistencia y desinterés para aprender a leer, escribir y hablar en hñañhú; actitudes que no solo afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua sino que también afectan el fortalecimiento de la identidad indígena en los estudiantes.

La discontinuidad en la enseñanza que por diversos motivos como el ausentismo de los profesores o la actitud de resistencia de éstos a seguir los planes y programas, también tiene impacto en el desarrollo educativo ya que esto atrasa significativamente el avance del ciclo escolar, por lo tanto, los resultados que esperan obtenerse al finalizar el ciclo escolar en cada grado, no son los esperados e incluso los alumnos pueden llegar a trabajar a un ritmo más acelerado para intentar recuperar el tiempo perdido, aunque los aprendizajes no sean adecuados.

Las difíciles condiciones en las que los profesores indígenas desarrollan sus tareas como la falta de metodologías y la escases de materiales para la enseñanza del hñañhú, además de los bajos salarios que perciben por una carga de trabajo doble al parecer son motivos que afectan la eficiencia de la acción

pedagógica. Factores que los maestros traducen en demandas y actitudes de rechazo al sistema educativo que no les provee las condiciones necesarias para ejercer favorablemente y con ello justificar en cierto modo los rezagos académicos que tienen sus alumnos.

Sin embargo, esto sólo podría justificar parte de la problemática respecto a la enseñanza del ñañhú y el desarrollo educativo. Una opinión contraria a la de los profesores que se escudaban tras argumentos como estos para justificar *su actitud* frente a la enseñanza de la lengua y la educación en general, fue la de un maestro indígena de la comunidad de Bomintzá con una trayectoria profesional de 20 años que decía que eran los propios maestros los que se ponen obstáculos para no enseñar la lengua y decía: “son críticos mordaces pero no críticos constructivos”

De manera sensata y sintiéndose más en confianza con nuestra presencia en la institución la Directora de la primaria Rafael Rosas Rosáins también de Bomintzá comentó en alguna ocasión.

“El aspecto económico no es tan indispensable para enseñar la lengua indígena, creo que aún sin contar con los recursos y siendo la escuela más humilde si se cuentan con buenas actitudes docentes, se pueden tener grandes logros.”

Si bien es cierto que la educación indígena en el país es la más rezagada y carente de recursos necesarios para que los profesores desempeñen favorablemente su actividad al cien por ciento, las actitudes y prácticas cotidianas de los profesores tienen aún más impacto sobre el desarrollo educativo, tal como lo menciona con toda certeza la directora y el profesor de la primaria de Bomintzá.

En mi opinión la educación indígena no se puede detener ante carencias como estas. El profesor indígena tiene que adoptar una postura crítica y autosuficiente frente a estas problemáticas. El gran reto de la educación indígena o también llamada Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es precisamente que

al estar en un proceso de construcción, los involucrados en ella tienen que enfrentar e intentar resolver de manera autosuficiente muchas de estas dificultades pero sobre todo deben estar conscientes de que esta construcción es ardua y permanente, con actitudes como las que tienen muchos de los profesores no solamente hacia la enseñanza de la lengua sino también a la educación en general sólo evidencian su falta de competitividad para dar soluciones viables a los retos que día con día enfrentan en el campo escolar.

Considero también que siendo el profesor indígena el que conoce perfectamente las necesidades educativas de la población a la que atiende, este conocimiento lo convierte en el responsable inmediato para que la educación indígena en su comunidad se desarrolle y se consolide. Es en este panorama de construcción de una educación indígena e intercultural, en la cual los profesores no pueden ser simples técnicos pedagógicos. Deberán por tanto convertirse en artífices de sus propios métodos, de encontrar los medios para satisfacer sus necesidades tanto profesionales como las educativas de la población en la que trabajan.

El impacto más fuerte que la identidad del docente puede tener sobre el desarrollo educativo, recae pues en el fortalecimiento y desarrollo de la cultura local. Tal vez los profesores no lo ven de esta manera porque se han convertido en técnicos y reproductores de una educación occidentalizada, en la medida que ellos tienen actitudes negativas y de resistencia hacia la enseñanza de su propia lengua, al uso de los saberes comunitarios y a la reproducción de valores propios de la cultura, mientras esto continúe sucediendo la escuela seguirá siendo un espacio de exclusión y de poco desarrollo de la identidad indígena así como principal factor del desuso de la lengua comunitaria.

Uno podría preguntarse ante esta visión cuál es el sentido de que exista la educación indígena si este tipo de educación no difiere mucho de lo que se enseña en una escuela general. Sin el afán de generalizar las

deficiencias en la actividad de los profesores y su identidad, también encontré casos de profesores profundamente comprometidos con su práctica, con el desarrollo académico y bilingüe de los alumnos y con el fortalecimiento de la identidad indígena, aunque fueron pocos los casos observados. En estos casos las actitudes de los profesores eran positivas hacia la enseñanza de la lengua, su etnicidad se traducía en prácticas favorables, es decir, a la búsqueda y el desarrollo de actividades que fomentaran el interés por el aprendizaje del hñañu en sus alumnos y al uso de la lengua.

Siendo pocos los casos de este tipo de profesores, Desde mi parecer para que se haga efectivo el desarrollo educativo comunitario, es necesario que estos casos no permanezcan aislados, por el contrario, deberían ser tomados como ejemplos para que el trabajo en sus escuelas con los demás colegas sea más organizado y en conjunto, de lo contrario, los niños tienen el riesgo de tener un profesor gustoso por la enseñanza de la lengua en un grado y en el siguiente ciclo tener otro profesor que no lo sea, lo cual desde mi perspectiva puede desfasar el aprendizaje lingüístico y el avance que los alumnos lograron en el año escolar.

Respecto al impacto que la identidad de los profesores no indígenas que atienden a población indígena, como en el caso de las dos primarias generales que se estudiaron, aquí el impacto sobre el desarrollo educativo es aún mayor y preocupante, a mi parecer es un tipo de etnocidio, ya que las generaciones que se están formando en estas escuelas al finalizar su educación primaria habrán perdido un elemento fundamental de identidad de la cultura hñañú, la lengua. Además por supuesto que al igual que las escuelas indígenas, los rezagos académicos son similares.

3.5 LA IDENTIDAD INDÍGENA EN LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITO.

Con el propósito de conocer cómo se maneja la identidad indígena en los materiales de texto gratuito elaborados por la Secretaría de Educación Pública en coautoría con la Dirección General de Educación Indígena, me di a la tarea de examinar los libros de primero y segundo ciclo que utilizan los alumnos y profesores para la enseñanza-aprendizaje de la lengua hñanhú en el municipio de Tolimán.

Básicamente mis observaciones se limitaron al análisis de imágenes, ilustraciones y fotografías de estos materiales, ya que desconozco totalmente la lengua hñañu. Sin embargo considero que estos elementos en cierto modo también reflejan la identidad indígena.

Sobre el libro de primer ciclo, éste fue impreso por vez primera en el año 1995. Las ilustraciones y fotografías expuestas carecen de color, personalmente me parecieron imágenes opacas y de tonalidades principalmente ocre, las personas indígenas que aparecen tanto en ilustraciones como en las fotografías por lo general se observan serias, carentes de expresión y de sonrisas.

La calidad de las fotografías en general es mala, las imágenes no están bien enfocadas, algunas son opacas y otras tienen exceso de luz.

He notado que en este libro se reproducen imágenes de mujeres, hombres y niños indígenas con un estereotipo claro de indígena. Por ejemplo, las niñas y mujeres aparecen con trenzas, blusas y huaraches y los niños y hombres con camisa, pantalón, zapato o huarache, en ocasiones aparecen con sombrero.

Para el ciclo 2008-2009 aparece una nueva versión de este libro de texto, sin embargo las diferencias gráficas no parecen variar, se encontraron muchas similitudes en cuanto a la calidad de las imágenes y el color de las ilustraciones, además, las expresiones de los personajes no han variado.

La presentación del libro llamó particularmente mi atención porque en el tercer párrafo dice:

“Este libro es una respuesta para ser enriquecida en forma permanente; con los resultados que se obtengan de la aplicación en el presente ciclo escolar, se harán las adecuaciones necesarias correspondientes a las necesidades de aprendizaje y a las perspectivas lingüísticas y culturales del niño.

Los comentarios de los profesores, padres de familia, comunidades y organizaciones civiles e indígenas serán de gran valor para la actualización sistemática del presente libro”.

Lo que se puede percibir aquí es que los libros no son actualizados “permanentemente” como lo señala la presentación. A no ser que las verdaderas adecuaciones sean a nivel lingüístico, pero eso yo no puedo saberlo porque no soy hablante de la lengua, en mi opinión las imágenes también causan algún tipo de impacto en las personas que los utilizan, por lo cual se debiera poner mayor atención a las cualidades y a la calidad de las imágenes impresas.

El libro de segundo ciclo se imprime en 1997. Al igual que en el libro de primer ciclo se observa que las ilustraciones carecen de color y predominan colores como el amarillo, café, azules y grises.

Los personajes de las ilustraciones siguen denotando una imagen de hombre, niño, mujer y niña con características de vestido iguales a las que aparecen en el libro de primer ciclo. Si bien las expresiones de los personajes varían un poco, ya que aparecen con gestos más agradables, siguen permaneciendo rostros con miradas bajas e inexpresivas.

En ambos libros se encontró que las actividades que desempeñan los personajes se relacionan principalmente con el trabajo de campo y actividades del hogar.

En el año 2008, año en que realicé esta investigación la realidad observada en comparación con la que presentan estos materiales presenta grandes diferencias. Hoy día el contexto indígena en Tolimán ha cambiado, las personas, no visten como en los libros y son mucho más expresivas, sobre todo los niños que ríen y juegan prácticamente todo el tiempo. Las actividades que cotidianamente desempeñan las personas de la zona indígena en Tolimán también han cambiado mucho, ahora se observa por ejemplo que las mujeres colaboran en la construcción de sus propias casas o trabajan construyendo las carreteras, algunas personas atienden sus propios negocios como tiendas de abarrotes.

Si se captara en fotografía el panorama actual de la zona indígena hñañhú en Tolimán mostraría un contexto muy distinto comparado con el que aparece en los libros de texto, hay carreteras, las casas han cambiado mucho, la gente no vive como hace diez años, se percibe mucho color en las comunidades, aunque es una zona semidesértica en la zona indígena hay partes hermosas, y pintorescas, gente sonriente con la mirada y la frente siempre en lo alto.

CONCLUSIONES.

*“Debe crear mi propio sistema o ser esclavo del
de otro hombre. No quiero razonar ni
comparar lo mío es crear”*

William Blake

Antes de continuar con la exposición de las conclusiones a las que llegué en esta investigación, me gustaría comentar brevemente sobre mi sentir respecto al proceso de elaboración de este documento. En este sentido me encuentro satisfecha con los resultados obtenidos pues considero que cumplí con los objetivos inicialmente planteados que eran conocer quiénes eran, cómo eran y como se autodefinían los profesores indígenas de Tolimán para a partir de la obtención de este conocimiento poder determinar de qué forma se relaciona la identidad del profesor con el desarrollo educativo.

Metodológicamente considero que las técnicas de investigación aplicadas fueron útiles para la obtención de información. Particularmente la técnica de observación indirecta me permitió captar con mayor naturalidad la identidad de los profesores, esto lo logré gracias a la investigación sociolingüística que venía desarrollando paralelamente ya que los cuestionarios aplicados a los alumnos se realizaron con frecuencia en lugares cercanos a las aulas, desde dónde se podía apreciar o escuchar al mismo tiempo la actividad docente sin que los profesores se sintieran vigilados o amenazados con mi presencia.

Las entrevistas a profundidad y las pláticas informales con los profesores me permitieron, descubrir la parte interna de la identidad de los profesores, cómo se pensaban como indígenas, qué opinaban de su

cultura, de su gente, cómo veían la lengua, cómo se veían a sí mismos como profesores, así como conocer las dificultades y retos que presentan en la cotidianidad de su práctica.

Sin embargo reconozco que mi investigación se vio limitada en algunos aspectos, por ejemplo, la escases de tiempo no me permitió estudiar con mayor profundidad y detenimiento la identidad de los profesores mestizos de las escuelas generales que trabajan en la región indígena lo cual me dejó algunas inquietudes al respecto. Tales como conocer mejor la visión que tienen estos profesores mestizos respecto a la cultura ajena con la que trabajan, conocer qué tanta identificación pueden tener o sentir hacia este tipo de población, o saber qué tanto el profesor conoce la cultura local y qué utilidad le da a este conocimiento para vincularlo con los contenidos escolares, así como también conocer cuáles son las principales problemáticas que tienen al trabajar con estas poblaciones.

Otro factor importante que tuvo influencia en la investigación fue la actitud de algunos profesores y autoridades escolares a dar cierto tipo de información o a manipularla según les conviniera, ya que en algunos momentos de la investigación, sentí, sobre todo durante las entrevistas, que los profesores asumían posturas de rechazo o cierto hermetismo, lo cual limitó en algunas ocasiones la fluidez de la comunicación e incluso llegué a percibir tensión.

Este hermetismo por parte de los profesores se tradujo por ejemplo en la situación que se presentó con el supervisor de la zona 201, por la cual se tuvo que cambiar el rumbo de estudio de la investigación sociolingüística, otra más fue que al transcurrir las semanas, en determinado momento, nuestra presencia en las instituciones comenzó a incomodar a los profesores, por lo cual algunos de ellos nos proporcionaban la información casi a cuenta gotas, o ya no con la misma amabilidad y disposición que presentaron al inicio de la misma.

Descubrí que esta actitud de los profesores principalmente tenía su origen en el malestar que tienen hacia los investigadores, en repetidas ocasiones los maestros de las diferentes escuelas indígenas decían por ejemplo, que ellos no eran ratoncillos de indias o que los investigadores únicamente sacaban la información que necesitaban de la escuela y la comunidad para después presentar sus trabajos en sus instituciones de procedencia, y con ello vanagloriarse de sus hallazgos. Y que la mayoría de las veces no regresaban a la comunidad a retribuir lo que se les había dado, para ellos eso era como lo dijo alguna vez el supervisor de la zona 207. Falta de gratitud.

Afortunadamente, las buenas relaciones que logramos establecer con otros profesores nos permitieron dilucidar otras tantas actitudes, perspectivas y formas de su quehacer docente, opiniones que tienen de sí mismos y de sus colegas. Gracias a esto pude sacar adelante mi trabajo personal y el estudio sociolingüístico.

Ahora bien, mis conclusiones son las siguientes:

En este contexto de estudio la identidad del profesor indígena se configura a partir de tres aspectos:

- a) La cultura originaria, la cual es vista por los profesores como una serie de elementos con los cuales se identifican como miembros pertenecientes a la etnia hñahñú, como son la lengua, los usos y las costumbres. Elementos que los profesores han ido modificando a través del tiempo, pero no por esto han dejado de sentir y de pensarse a sí mismos como miembros de la identidad colectiva a la que pertenecen.
- b) La lealtad y adhesión al gremio del subsistema. Ya que se reafirman como profesores indígenas cuando surgen problemas relacionados con él, haciendo evidente su etnicidad al gremio para dar solución a sus problemáticas de tipo laboral. Y.

c) Una contradictoria adhesión a la cultura mestiza, que por una parte critican y por otra idealizan y se identifican con ella en actos, estilos de vida y pensamientos. Esta adhesión surge esencialmente a partir de su desapego cultural y de su status como profesor que les ha permitido acceder a otro nivel de vida.

Durante mi estancia en estas primarias llegué a concluir que no se trata solamente de sensibilizar a los docentes acerca de la importancia que tiene la enseñanza en lengua indígena, porque la consciencia sobre esto ya la tienen; tampoco se trata de ofrecerles metodologías y recursos didácticos innovadores para la alfabetización en lengua indígena como se ha venido dando en los programas de formación y actualización docente porque la posición de los profesores respecto a la enseñanza del ñañhú y a este tipo de metodologías es en la mayoría de los casos de resistencia y poca apertura, sobre todo si éstos métodos de enseñanza provienen de contextos diferentes.

En mi opinión hay que atacar el problema de fondo. El analfabetismo que presentan la mayoría de los profesores en campos como la lectura y la escritura de la lengua hñañhú. Instituciones como la DGEI y la SEP deberían apostar por la producción de materiales en lengua indígena exclusivos para el uso del docente así como garantizar la construcción de proyectos de capacitación y actualización específicos en lecto-escritura que ayuden a contra restar el analfabetismo en lengua indígena de la planta docente presente no sólo en este contexto de estudio sino a nivel nacional. Una vez que los profesores tengan el dominio de la lecto-escritura de la lengua, podrán contar con los elementos necesarios que les permitan construir sus propias metodologías de enseñanza.

Si bien los profesores están en desacuerdo con este tipo de formación y actualización, “externo” tampoco en algunos de ellos se observa el deseo o iniciativa de mejorar la calidad de su práctica, es una cuestión de actitud.

Tampoco el hecho de que los profesores indígenas tengan un mayor nivel académico o de profesionalización no asegura que su actitud y desempeño hacia la enseñanza del hñañú vaya a ser mejor, como en el caso de los profesores de la primaria Vicente Guerrero, quienes a nivel zona tenían el mejor nivel académico, pero la resistencia hacia el uso y la enseñanza del hñañú era la misma. En parte esto dependerá también de las ideas que el profesor tenga respecto a la lengua y a la cultura, es decir, de su etnicidad cultural y de su ética profesional.

La contradicción identitaria de los profesores que proyectan en su actividad no sólo afecta el proceso educativo y la identidad indígena del alumno ; analizándolo a nivel macro social esto también afecta a la comunidad y a la cultura en general porque las generaciones que están educando, serán las que continúen o no con el legado histórico, la conservación de la lengua, el desarrollo cultural , el mantenimiento de los saberes y valores comunitarios, en otras palabras la reproducción de la cultura indígena.

Respecto a las evaluaciones bimestrales que se les hacen a los profesores de las escuelas indígenas para conocer el avance que tienen en los planes y programas o relacionados con la lengua por los Asesores Técnicos de la Lengua sólo ocasionan que la labor del profesor sea presionada y que cumplan con ellos de manera automática. Debido a esta presión que sienten, la obtención de resultados visibles y satisfactorios en los alumnos no son los ideales.

El conflicto que los maestros indígenas muestran con el resto del magisterio, es decir, el mestizo, o con lo que ellos consideran arbitrariedades institucionales hacia el magisterio indígena es permanente, lo cual se traduce en actitudes de resistencia e inconformidad a cumplir con determinados lineamientos y formas de enseñanza impuestas por el sistema educativo.

En mi opinión estas actitudes son un llamado de atención al sistema educativo nacional que denuncian la necesidad de los profesores indígenas para tener autonomía para enseñar, para opinar, para ser constructores de sus propios métodos pedagógicos. Lamentablemente el sistema educativo nacional les exige el cumplimiento de ciertos resultados, es por esta razón que se sienten subordinados a las normatividades que este les impone. Asimismo, las desventajas profesionales que tienen por ser miembros del subsistema indígena en comparación con los profesores mestizos, es algo que a los profesores les causa indignación.

Una pregunta que estuvo siempre en mi mente a lo largo de la investigación fue ¿Cómo ayudar al profesor indígena y a aquellos profesores que trabajan en medio indígena a valorizar o re valorizar su función? Desde mi punto de vista, creo necesario propiciar que los maestros de este subsistema re signifiquen su práctica y que autoanalicen las repercusiones de su labor en el proceso y desarrollo educativo de los alumnos y en la comunidad. Anteponiendo una misión muy importante la cual ayudaría también al profesor a fortalecer su identidad docente esta es:

Que en la medida en que el maestro colabore a mejorar la sociedad a la que pertenece y revalorice su función éste se mejora a sí mismo.

Aunque la identidad de los profesores indígenas ha sido cambiante, según las necesidades del sistema educativo indígena, no por ello se deben desvirtuar los propósitos que persigue dicha educación, antes al contrario el docente indígena debe ser capaz de enfocar su labor al mejoramiento de la educación de su comunidad y al fortalecimiento de la identidad colectiva. Es por ello la insistencia en que el profesor indígena re valorice la importancia su función.

Inevitablemente la identidad del profesor indígena seguirá cambiando, como lo hace cualquier identidad, asimismo se irá adaptando dependiendo de las circunstancias a los nuevos cambios ya sean políticos,

sociales o personales. Pero si el profesor indígena mantiene firme la convicción y fuerte el compromiso que tiene con su cultura y con el subsistema educativo indígena difícilmente el sistema educativo nacional podrá controlarlo y moldearlo según sus intereses. En mi opinión esto sería verdadera resistencia ante un sistema educativo que pretende controlarlo.

Tal vez la conclusión principal de mi trabajo es que la educación indígena en México tiene aún por delante muchos retos. Indudablemente este tipo de educación es más demandante y el nivel de exigencia para profesores y alumnos es muy grande porque es una educación que está en vías de desarrollo.

Mientras no se cree la conciencia real de que todos los involucrados en este tipo de educación empezando por las instituciones competentes, que son las que deben proveer y garantizar a los profesores todas las herramientas necesarias para que puedan mejorar su práctica. Así como también los profesores y la comunidad por su parte, deberán aprender a trabajar de manera conjunta para que el desarrollo sea positivo, de lo contrario no se alcanzarán los objetivos que persigue la educación indígena y la escuela aunque se llame indígena o intercultural seguirá siendo un espacio en el cual se siga reproduciendo la ideología, la educación y las prácticas pedagógicas de la cultura dominante.

Sin duda el estudio de la identidad indígena docente es extenso y podría dársele mayor profundidad, considero por ejemplo que se podrían incluir estudios sobre evaluación del desempeño docente en relación con el fortalecimiento de la identidad indígena del alumno, también se podrían estudiar las relaciones sociales en el aula, maestro-alumno, maestro-maestro, para entender mejor cómo son este tipo de relaciones en una escuela indígena. Incluso se podría estudiar la identidad del profesor desde un enfoque interdisciplinario como la psicología educativa, que ayudaría a entender los procesos e ideologías particulares que los profesores indígenas tienen para enseñar.

Otro estudio más podría analizar cómo o de qué forma el gremio del subsistema indígena fortalece la identidad de los profesores indígenas o incrementa su etnicidad. En mi opinión este sería un estudio muy interesante, porque desde lo que me han permitido observar mis experiencias en campo sobre la actividad docente es que la adhesión que los profesores tienen al gremio indígena tiene en sí una fuerte carga de valores como lealtad y solidaridad que se traducen en formas de organización para resolver de manera conjunta las problemáticas que se les presentan. Tómese como referencia el caso de los maestros de Oaxaca.

BIBLIOGRAFÍA.

AGUIRRE, GONZÁLO. Regiones de Refugio. Tercera reimpresión, Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1991.

BARTH, FREDRIK. (comp.) Los grupos étnicos y sus fronteras. F. C. E. México, 1976. (Introducción)

BAUMMAN, GERD. El enigma multicultural. Paidós. Barcelona 2001.

BENEDICT, ANDERSON. Comunidades Imaginarias. F.C.E. México.1993.

BERTUSSI GUADELUPE y GÓMEZ GABRIELA. (Coordinadoras) Anuario educativo mexicano, visión retrospectiva. UPN, Porrúa. México 2008. P.p. 95-115.

BONFIL, GUILLERMO. México profundo. Una civilización negada. CONACULTA. México 1990.

CARDOSO DE OLIVEIRA, ROBERTO. Caminhos da identidade. Ensaio sobre etnicidade e multiculturalismo. UNESP. Brasil. 2006.

COUTU, NATHALIE. “El impacto de la migración sobre la identidad personal: El caso de niños indígenas en escuela públicas de la ciudad de México”. III Conferencia de la Red Latinoamericana y del Caribe de Childwatch International, 17 al 19 de julio, 2006.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Ed. Porrúa. México 2005.

ESTERMANN, JOSEF. Filosofía Andina. Estudio intercultural de la sabiduría andina. Abya-Yala. Ecuador.1998.

FAVRE, HENRY. El indigenismo. F. C.E. México 1998.

FLORESCANO, ENRIQUE. Etnia, estado y nación. Nuevo siglo. México 1997.

FRIEDLANDER, JUDITH. Ser indio en Hueyapan. Un estudio de identidad obligada en el México contemporáneo. F.C.E. México 1977.

HUNTINGTON, SAMUEL. El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial. Paidós. México 1998.

LABASTIDA, JULIO. Et. Al. (Coordinadores) Globalización, identidad y democracia en México y América latina. Siglo XXI. México 2001.

LIMÓN AGURRE, FERNANDO. Conocimiento cultural y existencia entre los Chuj. CDI. México, 2010.

MENDOZA, RICO, MIRZA. Otomíes del Semi desierto Queretano. [Texto] Mirza Mendoza Rico, Luis Enrique Ferro Vidal, Eduardo Solorio Santiago. CDI, DGEI. México 2008.

NAVARRETE, FEDERICO. Las relaciones interétnicas en México. UNAM. México 2004.

POZAS RICARDO. Y. DE POZAS ISABEL. Los indios en las clases sociales de México. Siglo XXI. México 1971.

RAMOS, RAMIREZ JOSÉ LUIS. Educación y etnicidad procesos de identificación socioétnica en los maestros bilingües mixtecos. Tesis de maestría. ENAH. México. 1998

SOBERANES, BOJÓRQUEZ, FERNANDO. (Coord.) Pasado, presente y futuro de la educación indígena: Memoria del foro permanente para la reorientación y el fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas. UPN, México. 2003. P.p. 171-180.

SORIANO, AYALA, ENCARNACIÓN. (Coord.) Identidad cultural y la ciudadanía intercultural, su contexto educativo. Muralla. Madrid 2001.

TIRZO, JORGE. (Coord.) Et al. Educación e interculturalidad, miradas a la diversidad. UPN. México 2005. P.p. 52-75.

T. D. COOK y CH. S. REICHARDT. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Morata. 4ª edición. Madrid 1986.

VÁZQUEZ, LEÓN LUIS. Ser indio otra vez. La purepechización de los tarascos serranos. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México. 1992.

VELASCO, SAÚL. El movimiento indígena y la autonomía en México.UPN. México 2003.

VILLORO, LUIS. Estado pluralidad de culturas. Paidós. México 1998.

SEP. Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas. México 1999.

SEP. DGEI. Lengua Hñañhu de Tolimán Querétaro 1er ciclo. 1995. México.

SEP. DGEI. Lengua Hñañhu de Tolimán Querétaro 1er ciclo. 2008. México.

SEP. DGEI. Lengua Hñañhú de Tolimán Querétaro 2do ciclo. 1997. México.

WIEVIORKA, MICHEL. (Comp). Otro mundo...Discrepancias, sorpresas y derivas en la antimundialización Trad. de Isabel Vericat. F.C.E. México. 2009.

Consultas en Internet.

<http://www.toliman.gob.mx> Consultado el 9 de junio del 2009.

[http://es.wikipedia.org/wiki/Municipio_de_Tolim%C3%A1n_\(Quer%C3%A9taro\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Municipio_de_Tolim%C3%A1n_(Quer%C3%A9taro)). Consultado el 9 de septiembre del 2009.

<http://www.usebeq.sep.gob.mx>. Consultado el 3 de mayo del 2011.