



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA

“ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL
DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INDÍGENA DE LAS
COMUNIDADES DE SAMACHIQUE Y EL COYOLITO.”

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN INDÍGENA**

PRESENTAN:

- LUIS HELIAS ROMAN MORENO
- AMALIA DE LA CRUZ HERNANDEZ

ASESORA:

ALBA LILIANA AMARO GARCÍA

MÉXICO, D.F.

ENERO DE 2016

Índice	
Dedicatorias	6
Introducción.....	6
CAPÍTULO 1. LA REALIDAD DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN LAS COMUNIDADES DE: SAMACHIQUE Y DE EL COYOLITO	23
1.1 Contexto rarámuri.....	23
1.1.1 La comunidad rarámuri de Samachique.....	23
1.1.2 Ámbito Cultural y Lingüístico	24
1.1.3 Ámbito social y económico	25
1.1.4 Vestimenta, vivienda y alimentación	26
1.1.5 La escuela “Benito Juárez”	27
a) Antecedentes históricos	27
1.2 Contexto náhuatl	28
1.2.1 La comunidad de El Coyolito.....	28
1.2.2 Ámbito Cultural y Lingüístico	29
1.2.3 Vestimenta, vivienda y Alimentación.	30
1.2.4 La escuela “Koyolxochitl”	31
1.3 Necesidades comunitarias en torno a una educación de calidad.....	38
1.3.1 La noción de la educación de calidad desde las comunidades indígenas de: Samachique y de El Coyolito.....	38

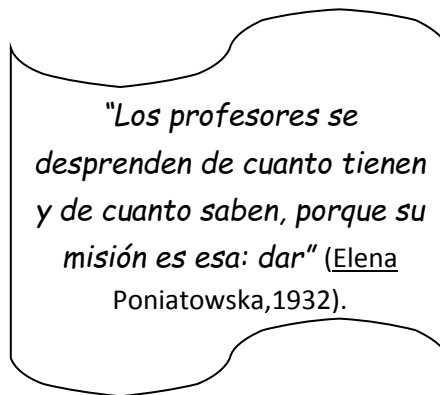
1.3.2 Las experiencias de los padres de familia desde su interacción con la escuela.....	40
1.3.3 La buena relación entre padres de familia y maestros: una necesidad para elevar la calidad de la educación indígena.....	41
1.3.1 El derecho de los pueblos indígenas de tener una educación pertinente y contextualizada	43
1.4 ¿Por qué el tener un maestro de calidad es una necesidad educativa?	44
CAPÍTULO 2. LA FORMACIÓN INICIAL DEL SUB-SISTEMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO	50
2.1 Qué es la formación inicial	50
2.1.1 El que aprendió bien y enseña bien desde el pensamiento indígena: rarámuri y náhuatl.....	54
2.2 La gestión asociada	56
2.2.1 Para qué una gestión asociada en la formación inicial de los maestros del medio indígena.....	57
2.2.2 ¿Existe una formación inicial en el sub-sistema de educación indígena?	58
2.2.3 La buena preparación de los maestros de calidad: un sueño para las comunidades indígenas	60
2.3 Cómo ha sido la formación de los maestros del sistema general y del medio indígena	62
2.4 El ingreso al magisterio del medio indígena.....	63

2.4.1 Mujeres indígenas en el magisterio	64
2.5 La profesionalización de los maestros del sub-sistema de educación indígena en la UPN	66
CAPÍTULO 3. LA IDENTIDAD PROFESIONAL Y LA TRAYECTORIA ESCOLAR DE LOS MAESTROS DEL MEDIO INDÍGENA	69
3.1 Qué se entiende por identidad	69
3.1.1 La identidad profesional de los maestros y maestras del medio indígena de las escuelas primarias de Bacusiachi y de Benito Juárez	70
3.2 La Trayectoria escolar	72
3.2.1 Qué se entiende por trayectoria escolar	72
3.2.2 La trayectoria escolar de los maestros de las escuelas primarias bilingües de Benito Juárez y de Koyolxochitl.....	74
3.2.3 Cómo influye la trayectoria escolar de los maestros en la enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas.....	79
3.2.4 La identidad étnica de los maestros y maestras del medio indígena	80
3.2.8 El maestro que valora aprecia los saberes y conocimientos de la comunidad	86
3.3 Competencias con las que cuentan los maestros de las escuelas primarias bilingües de Benito Juárez y Koyolxochitl	87
3.3.1 Competencias lingüísticas de los maestros de las primarias de Benito Juárez y de Koyolxochitl	88

a) Lengua Náhuatl.....	89
b) Lengua Rarámuri	89
c) El uso de la lengua dentro del aula	90
a) ¿Cómo se utilizan los libros de lengua indígena dentro del aula?	92
CAPITULO 4. LOS GRUPOS MULTIGRADO: UN RETO PARA LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INDÍGENA.....	
94	
a) ¿Se retoman conocimientos comunitarios?	101
b) ¿Cómo se utilizan los libros de texto gratuito?	101
4.2 La importancia del curriculum.....	102
Conclusiones finales	106
Bibliografía	112

Dedicatorias

"Dedico este trabajo primeramente a Dios por permite culminar con mis estudios en esta casa de estudios, a mi madre Marisela Moreno por su apoyo económico, moral y sentimental durante mi estancia en la Universidad Pedagógica Nacional, a mi esposa y compañera Amalia De la Cruz , por su apoyo en la aportación de ideas y debates para lograr este trabajo, a mi hija Zoe Roman por ser mi principal motivación, a la maestra Alba Liliana por su guía en este proceso de culminación de estudios, y a los maestros que fueron parte de mi formación, gracias a todos sin su apoyo no hubiera sido posible esto" (Luis Helias Roman Moreno).



"Dedico esta tesis a mis padres Benito De La Cruz y Juventina Hernandez quienes me dieron vida, educación, apoyo económico y moral todo el tiempo, y que creyeron en mí incondicionalmente, en especial a mi madre con todo mi amor y cariño, a dios por haberme permitido llegar hasta este punto y haberme dado salud para lograr mis objetivos, además de su infinita bondad y amor, a mi esposo y amigo Luis Helias por su apoyo incondicional en todo momento y, a mi hija Zoe Roman De La Cruz, a mis hermanos Lulú y Beto por estar conmigo y apoyarme siempre, los quiero mucho, a la maestra Alba Liliana por su gran apoyo y motivación para la elaboración de esta tesis, y a todos los maestros que fueron parte de mi formación, gracias a todos"(Amalia De La Cruz Hernandez).

Introducción

En el presente trabajo haremos mención de algunas de las implicaciones de la formación inicial de los maestros del subsistema de educación indígena y su impacto en la sociedad con la que han trabajado o trabajan actualmente, ello a partir de un trabajo comparativo. Este tema es el resultado de una investigación realizada en dos escuelas primarias interculturales bilingües, en las comunidades de Samachique, municipio de Guachochi, del estado de Chihuahua y El Coyolito, municipio de Chicontepec, del estado de Veracruz, siendo nuestro tema de investigación un “estudio comparativo sobre la formación inicial de los maestros de educación indígena en las comunidades de Samachique y El Coyolito”.

La comunidad del El Coyolito se encuentra ubicada en el municipio de Chicontepec, del Estado de Veracruz, en la parte norte del Estado. El Coyolito es una comunidad pequeña con aproximadamente 120 habitantes entre hombres, mujeres, ancianos(as), niños y niñas; en su gran mayoría son originarios de la comunidad, así como hablantes del náhuatl como lengua materna.

En dicha comunidad la mayoría de los habitantes se dedican al cultivo de la naranja, es decir son citricultores; los hombres de la comunidad son quienes se dedican a las labores del campo, mientras que las mujeres se dedican más al hogar y al cuidado de los hijos e hijas, ello determina que la mujer es la principal guía en la educación de los hijos, y por ende es quien interactúa con los maestros y está al pendiente de las tareas y actividades escolares. Los niños y las niñas son quienes preferentemente cuentan las experiencias vividas en la escuela, como lo es el trato que reciben por parte de los maestros, las actividades que realizan en la escuela, es decir dentro y fuera del aula, así como las tareas que hay que realizar en casa, e inclusive los temas, materias o actividades de su interés.

Por otro lado las madres de familia se comunican entre ellas en la hora del receso, que es cuando llegan a la escuela para darles la comida a sus hijos e hijas, que consiste básicamente en guisados tradicionales como son los bocoles (tortilla hecha con masa mezclada con chile y sal) y las enchiladas

prioritariamente, pero siempre acompañados de la tortilla de maíz, que es la principal base de alimentación de toda la comunidad.

La comunidad de El Coyolito cuenta con una escuela Primaria Intercultural Bilingüe, ubicada en el centro de la comunidad, a orillas de la carretera principal que conecta con otras comunidades vecinas; la escuela primaria cuenta con tres aulas, de las cuales dos se utilizan para dar clases a los niños y niñas de primero a sexto grado y la tercer aula es un salón para niños y niñas del preescolar, siendo el preescolar una extensión de otra comunidad vecina llamada: Las Placetas, y esta extensión es porque no hay suficientes niños en la comunidad que estén en edad para entrar al preescolar y, por esta razón se argumenta que solo es una pequeña extensión de la otra comunidad vecina, información que nos parece de vital importancia dado que se relaciona con nuestro tema de interés, ya que es una de las principales problemáticas: la matrícula de los alumnos para cubrir ciertos requisitos que demanda la SEP (Secretaría de Educación Pública).

La comunidad de Samachique se encuentra ubicada en el municipio de Guachochi, del Estado de Chihuahua, en la parte sureste del estado, en la llamada “Sierra Tarahumara”. La comunidad de Samachique tiene un aproximado de 1,500 habitantes, de los cuales más del 50% son rarámuris, y un 35% son mestizos, mejor conocidos en la comunidad como chabochis. Cabe mencionar que en la comunidad también habitan estadounidenses que tienen poco tiempo de haber llegado a radicar de forma definitiva, alrededor de 15 años aproximadamente. Y a diferencia de la comunidad de el Coyolito en Veracruz, en la comunidad de Samachique las personas conviven con otras culturas, inclusive hay parejas conformadas por personas rarámuris con estadounidenses, y los hijos hablan rarámuri, español e inglés. Y aunque las dos comunidades muestran diferencias en varios de sus aspectos socioculturales, casualmente en cuanto al tipo de educación que reciben, ambas comunidades comparten similitudes, las cuales mencionaremos más adelante.

La principal base alimenticia de las familias rarámuris es el maíz, que lo utilizan para hacer tortillas y pinole, que es maíz molido para preparar la bebida

tradicional al mezclarse con agua. La fuente de ingresos para los hombres rarámuri es la tala y la venta de madera de pino, ya que en la comunidad y sus alrededores abunda mucho este árbol, y por lo mismo también se utiliza la madera de pino para la construcción de las casas y las escuelas.

Respecto a los servicios educativos con los que cuenta la comunidad son: nivel preescolar, primaria, secundaria y media superior, servicios que atienden prioritariamente a niños de varias rancherías que se encuentran hasta dos horas de distancia a pie, o tomar el autobús significaría caminar hasta la carretera que está a media hora para esperar que pase dicho autobús, el cual pasa únicamente en dos horarios al día; cabe señalar que la gran mayoría de los niños y niñas rarámuri cursan hasta el nivel primaria, esto se debe a varios factores, uno de ellos el económico, que implica gastar en comida en el pueblo e inclusive pagar hospedaje cuando es necesario, ya sea en el albergue (aunque pareciera que no es mucho 50 pesos a la semana, para las familias rarámuri con más de 5 o 6 hijos ya representa un gasto considerable) o en una casa, y es por ello que muchos estudiantes desertan y mejor se dedican a trabajar en el monte talando pinos o en el aserradero del pueblo, y en otros casos emigran a las ciudades por temporada a la pizca de la manzana. Otro de los factores que influyen para que los jóvenes rarámuri ya no sigan con sus estudios es la lejanía respecto a sus rancherías de origen, tema que abordaremos con mayor profundidad en el primer capítulo del presente trabajo.

El interés por el tema

El interés del tema surgió cuando cursábamos el sexto semestre de la Licenciatura de Educación Indígena, gracias a que optamos por entrar en la optativa relacionada a la formación docente y durante el semestre escuchábamos relatos de compañeros maestros que hablaban acerca de cómo habían ingresado al magisterio; el nivel de estudios con el que contaban, los cursos que habían recibido, las principales problemáticas a las que se enfrentaron al ponerse frente a grupo e incluso las circunstancias que los llevaron al camino de la docencia, entre otras cuestiones que no estaban alejadas de la realidad en la que viven

nuestras comunidades de origen, siendo este un tema cercano y conocido por nosotros mismos como estudiantes aunque no como docentes, lo cual nos llevó a querer analizar con mayor profundidad esta situación, ya que la formación inicial de los (as) maestros (as) del subsistema de educación indígena en muchos sentidos es deficiente, y entre otras razones es porque existen pocas instituciones que se dediquen específicamente a formar a los futuros docentes para el medio indígena, como son las normales interculturales presentes en los diferentes estados de la república Mexicana, y como la UPN (Universidad Pedagógica Nacional) con la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEP Y LEPMI) que han servido para la profesionalización y capacitación de los docentes en servicio, que si bien no han resuelto de lleno la problemática si han coadyuvado a la educación indígena, dando herramientas a los docentes para intentar contextualizar su práctica docente.

Nos interesó el tema de la formación inicial de los futuros docentes del subsistema de educación indígena porque en las diferentes poblaciones indígenas en su gran mayoría los maestros son egresados de bachillerato, con escasa preparación para ejercer como maestros de educación indígena y que, por distintas circunstancias en ocasiones llegan a las comunidades sin mostrar un compromiso ni responsabilidad de lo que implica el quehacer docente, ya que la mayoría no tiene referentes de lo que implica la docencia y menos de la buena docencia. Y esto sucede principalmente porque el mismo Estado Mexicano le ha dado escasa atención e importancia a la educación indígena, estando muy lejos de garantizar una educación de calidad y con pertinencia cultural, siendo este aspecto no sólo una necesidad o una demanda de los pueblos indígenas, sino un derecho. Ya que desde nuestras propias experiencias vividas en nuestras comunidades, la gran mayoría de las veces los docentes difícilmente cuentan con una capacitación antes de entrar al magisterio, algo importante de subrayar, motivo por el cual los padres de familia creen necesario tener maestros que les enseñen bien a sus hijos, es que muestren responsabilidad y compromiso y que

además se identifiquen con la cultura con la que trabajan, y que la tomen en cuenta.

Una de las cuestiones que nos llevó a realizar esta investigación surgió a partir de las experiencias de familiares, siendo este un tema de conversación recurrente en nuestras familias, por lo que consideramos necesario profundizar más acerca del tema, e identificar aspectos coincidentes en las comunidades de donde somos originarios, ello nos llevó a realizar un trabajo comparativo.

Por qué un trabajo comparativo

El trabajo comparativo surge a partir de identificar diferentes aspectos acerca de la formación y el ejercicio de los maestros del subsistema de educación indígena de dos estados de la república mexicana: Chihuahua y Veracruz, que aunque son estados con tremendas diferencias socioculturales, y por lo tanto contextuales en aspectos como la alimentación, la vestimenta, el territorio, la infraestructura, etc., hay varios aspectos en común en lo que respecta a la formación de los maestros, ya que al ir indagando acerca del tema y el debate del mismo, ello nos llevó a ver que a pesar de que existe una distancia geográfica considerable, la realidad de las dos comunidades es similar en cuanto a la formación de los maestros del medio indígena, y esto nos permitió hacer un trabajo comparativo.

Creemos que el trabajo comparativo nos ayuda a entender que la problemática de la formación inicial de los maestros del subsistema de educación indígena es deficiente y que es necesario analizar el impacto y las consecuencias que acarrea esto al momento de estar frente a un grupo de niños y niñas indígenas, en este caso niños (as) rarámuris y nahuas.

Nuestro trabajo contiene información recabada en las prácticas de campo que realizamos, así como de experiencias vividas por nuestros familiares y por nosotros mismos, partimos de la lógica que todo ello enriqueció nuestro trabajo de investigación, ya que tenemos diferentes aportaciones tanto de maestros, padres de familia y los niños y niñas de las comunidades.

La pregunta de investigación es:

¿De qué manera la formación inicial y la trayectoria escolar de los maestros del subsistema de educación indígena repercuten en el ejercicio de su práctica docente, en la escuela primaria Benito Juárez, en la comunidad de Samachique y la escuela primaria Koyolxochitl en la comunidad de El Coyolito. Esto debido a que los padres de familia ven la necesidad de que sus hijos tengan maestros capacitados en la lengua indígena, conozcan del contexto y sepan enseñarles bien a sus hijos, y que no sean vistos como objetos de experimentación para apenas ir a aprender a ser maestros, es por eso la importancia de la formación inicial de los maestros del medio indígena.

Objetivos:

Realizar un trabajo comparativo en dos comunidades indígenas, de dos estados de la República Mexicana con la finalidad de hacer un análisis acerca de cómo ha sido la formación inicial de los docentes que laboran en las escuelas primarias interculturales bilingües de las comunidades de Samachique y de El Coyolito, así como analizar y ver las similitudes y las diferencias en torno a la formación inicial de sus maestros, desde nuestras propias experiencias en las comunidades de los estados de Chihuahua y Veracruz.

Por otro lado, haremos un breve análisis acerca de la incorporación de las mujeres indígenas en la docencia, así como también realizaremos una breve comparación con los maestros egresados de normales mediante su historia de vida y su trayectoria escolar. Además de analizar la opinión de los padres de familia acerca de la educación que reciben sus hijos, y la importancia de la familiaridad y cercanía de dichos padres para con los maestros (as) de ambas comunidades, para un fin común que es la de una educación de calidad y con pertinencia, pero sobre todo, para mirar de qué forma se da el vínculo entre la comunidad y la escuela, y el nivel de participación de los padres de familia respecto a la escuela de sus hijos.

Antecedentes

Históricamente los pueblos indígenas de la república mexicana, han vivido en una subordinación constante desde la invasión de los españoles al actual territorio nacional, a tal grado que hoy en día existen cada vez menos pueblos indígenas, lo que se traduce en un etnocidio exponencial y catastrófico, valiéndose de diversas estrategias para ir desapareciendo a los pueblos indígenas, un ejemplo de ello es la educación que comenzaron a recibir los niños y niñas indígenas desde los inicios del siglo XX, una educación que sólo pretendía castellanizar y homogenizar al indígena mediante la escuela.

“La desindianización, en cambio, es un proceso histórico a través de cual poblaciones que originalmente poseían una identidad particular y distintiva, basada en una cultura propia, se ven forzadas a renunciar a esa identidad, con todos los cambios consecuentes en su organización social y cultural. La desindianización no es resultado del mestizaje biológico, sino de la acción de fuerzas etnocidas que terminan por impedir la continuidad histórica de un pueblo como unidad social y culturalmente diferenciada” (Bonfil, 1990: 42).

Sin embargo, hay diferentes instituciones, organizaciones no gubernamentales (ONG´S) así como algunos acuerdos, en donde se lucha para el reconocimiento de los pueblos indígenas, luchas como el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994, que se dio años después de que el Estado mexicano ratificara el Convenio 169 de la OIT Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en 1990, que trajo como consecuencias mesas de debate entre el Gobierno Federal y los líderes del EZLN, dando como resultado un acuerdo conocido como los Acuerdos de San Andrés, que al final el Gobierno Federal no ejecuta lo establecido en dicho convenio, pero a pesar de todo lo anterior, se sigue luchando para que se mejore la calidad de la educación para los pueblos indígenas.

En el marco del cumplimiento del Convenio 169 de la OIT Sobre Pueblos Indígenas y Tribales, el estado mexicano llevó a cabo en el art. 2 constitucional, el

reconocimiento de que México es un país *“pluricultural sustentado originalmente en sus pueblos indígenas, que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas”*.

El estado mexicano ha intentado dar cabida a dicho documento mediante la creación de instituciones como: el INALI (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas), la CDI (anteriormente llamado INI, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas) entre otras, que no resuelven las principales problemáticas de los pueblos indígenas.

Creemos que la creación de instituciones exclusivas para el medio indígena, no garantiza una educación de calidad con pertinencia cultural, una porque la gran mayoría de los colaboradores de las instituciones son mestizos y no indígenas, que toman decisiones de acuerdo a su realidad y no a la de los pueblos indígenas; las instituciones como: la DGEI (Dirección General de Educación Indígena), la CDI, INALI, las normales interculturales, etc., si bien no han resuelto de lleno las deficiencias de la educación indígena en nuestro país, por lo menos han coadyuvado a sostener medianamente a dicho subsistema educativo.

Un serio problema es la falta de maestros indígenas bilingües bien capacitados. Pocos son los países que han dado a la capacitación de maestros indígenas bilingües la prioridad que merece. Los docentes formados en las escuelas tradicionales para maestros saben poco o nada de las culturas indígenas y generalmente no hablan ninguna lengua autóctona. Incluso los jóvenes indígenas que se forman en escuelas tradicionales para maestros pronto aprenden a menospreciar su propia cultura y adoptan el modelo pedagógico asimilacionista oficial. Para fortalecer la enseñanza intercultural bilingüe es preciso comenzar por la formación de los maestros que la llevarán a cabo. Esto requiere con frecuencia superar resistencias institucionales, promover un cambio de actitud entre funcionarios de los ministerios y departamentos de educación y en las asociaciones y sindicatos de maestros del sistema educativo formal (Stavenhagen, 2005: 105).

En México, son escasos los docentes del medio indígena quienes ya cuentan con alguna preparación previa antes de ser maestros, es decir que fueron a algún centro de formación como: una normal intercultural o en algunas de las subsedes de la UPN que se encuentran al interior de la república mexicana, cursando la LEP Y LEPMI. Como por ejemplo en las comunidades de El Coyolito y de Samachique, de los cuatro maestros entrevistados, tres de ellos ingresaron al magisterio con tan sólo haber concluido el nivel de bachillerato, siendo el último, el único caso quien ya contaba con el nivel de licenciatura, habiendo egresado de la UPN. Es por ello que la gran mayoría se capacita ya estando en servicio, quedando de manifiesto que existe una deficiente formación inicial en el subsistema de educación indígena.

Al realizar el análisis pudimos encontrar que los cuatro aspectos de: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, que son reglas y normas que el estado mexicano tiene que garantizar para una educación de calidad al pueblo mexicano, esto sin importar la ubicación geográfica, origen étnico, raza, color de piel, lengua, etc., sin embargo desde nuestra propia experiencia y desde las experiencias vividas de los padres de familia de ambas comunidades de estudio El Coyolito y Samachique, dichas normas no se cumplen en su totalidad.

Nos pareció pertinente abordar los cuatro aspectos ya mencionados, ya que por un lado se relacionaba con nuestro trabajo de investigación acerca de la formación inicial de los maestros de educación indígena de las comunidades de Samachique y de El Coyolito, y por otro lado porque a través de ellos se normaliza y de alguna manera se evalúa la cobertura de la educación escolarizada a nivel nacional e internacional, dicho en otras palabras: sí se cumple o no con las normas mínimas para una educación de calidad y con pertinencia cultural.

Metodología

Partimos de la idea de que a través de la combinación de las metodologías cualitativa y cuantitativa podríamos realizar nuestra investigación, ya que

pretendíamos y queríamos buscar tanto datos estadísticos como entender el porqué de un fenómeno social, en nuestro caso queríamos indagar acerca de la formación inicial de los maestros de educación indígena de dos escuelas interculturales bilingües, las carencias y limitaciones en las que se encuentra dicha formación, principalmente, pero sobre todo nos interesaba conocer la opinión tanto de niños, padres de familia y maestros respecto a la educación que reciben sus hijos o que esperarían recibir.

Es por ello que utilizamos la metodología cualitativa prioritariamente, ya que observamos el comportamiento de los sujetos, es decir, las acciones y las actitudes de las personas, siendo esta una relación subjetiva en donde se dio un diálogo entre pares, y no fueron tomados como sujetos u objetos de estudio, debido a que es una indagación de preguntas con respuestas abiertas, en donde las personas dieron sus puntos de vista acerca del tema de investigación (Charles S. Reichardt y Thomas D. Cook, 1982:25-58).

Cabe mencionar que tuvimos que apropiarnos y aprender qué es una investigación, qué conlleva a buscar una metodología, un método, las técnicas y los instrumentos de investigación en relación con lo que se quiere investigar, lo cual nos permitió comprender que la elección conlleva una complejidad más allá de lo que uno cree al inicio de la investigación. Pues dicha elección responde no sólo al contexto en donde se plantea hacer la investigación, sino a la naturaleza del tema elegido. Por lo tanto pudimos encontrar que la metodología cualitativa era la que nos permitiría recabar los datos e información para nuestra investigación pues nuestra prioridad fue acercarnos a las personas que viven el tema de interés y conocer sus opiniones e incluso, sus emociones a partir de sus propias experiencias, además de que la metodología cualitativa nos permitió estar en un plano más horizontal entre investigador e investigado.

Esta metodología nos ayudó a entablar una conversación en confianza y más a profundidad con las autoridades escolares como lo fue con los directores y maestros de ambas escuelas, así como con el supervisor de zona de la escuela Koyolxochitl ya que a través de las entrevistas abiertas pudimos recabar la

información acerca de sus trayectorias escolares así como laborales, en donde obtuvimos información que después sistematizamos y analizamos. En dichas entrevistas, mejor conocidas como pláticas informales también pudimos reconstruir el proceso histórico que las personas cuentan desde la presencia de las dos escuelas en las comunidades.

La enfoque cualitativo y las entrevistas nos permitieron profundizar más sobre el tema de nuestro interés, que es acerca de la formación inicial de los maestros del medio indígena, debido a que ambas eran flexibles y abiertas, la cual nos permitieron entender lo que las personas dicen, sus inquietudes, sus perspectivas, sus temores y el modelo de maestro que necesitan o piensan que debería de educar a sus hijos, lo que nos llevó a ser comprensivos y entender sus opiniones a través de las diferentes conversaciones y entrevistas informales que se dieron estando en la comunidad, ya que como hablantes de la lengua indígena nahuatl y rarámuri nos permitió entablar una conversación más a profundidad.

El hablar la lengua indígena rarámuri y el náhuatl fueron de gran apoyo para llevar a cabo las entrevistas a padres de familia y niños (as), debido a que se sentían más cómodos al interactuar con nosotros en la lengua que ellos dominan y entienden mejor, mientras que las entrevistas hechas a los maestros fueron en español, debido a que no hablan el náhuatl ni el rarámuri, excepto el caso del maestro rarámuri de la escuela primaria de Bacusiachi que si la entiende y la habla.

Método:

Nos basamos en el método etnográfico, debido a que consideramos que es el más congruente para realizar una investigación con personas de comunidades indígenas. Un método que nos permitió recabar los datos que requeríamos para nuestra investigación, de una forma natural, es decir sin alterar la información proporcionada por las personas, en este caso los maestros, padres de familia y niños, esto mediante las entrevistas abiertas.

La etnografía es una forma de investigación social con una larga historia con una estrecha semejanza con la manera cómo la gente otorga sentido a las cosas de la vida cotidiana, por otro lado la etnografía puede ser también utilizada para la verificación teórica, porque pueden ser examinados, el carácter multifacético de la etnografía proporciona la base para la triangulación en que diferentes clases de información pueden ser sistemáticamente comparadas como lo dicen: Hammersley y Atkinson (1994: 15-40).

Partimos de la idea de que en el presente trabajo, las entrevistas a profundidad fueron de gran apoyo para nuestro trabajo de investigación, ya que a través de ellas obtuvimos la mayor parte de la información, mediante preguntas abiertas, lo cual nos llevó a entablar un diálogo con los maestros, padres de familia y niños.

Experiencias vividas durante las prácticas de campo

a) Experiencia de Luis como investigador en la comunidad de El Coyolito:

Al llegar a la comunidad de El Coyolito, me lleve una gran impresión, en principio por el espacio geográfico, la flora y la fauna que eran muy distintas a las de mi comunidad de origen, ver esos árboles tan distintos a los de mi pueblo, su gente que hablaba la mayor parte del tiempo en la lengua náhuatl, lo que me causó una gran frustración porque no entendía lo que platicaban, por lo que le tenía que preguntar a mi compañera para que me tradujera lo que me preguntaba la gente, que por lo regular preguntaban cosas como: ¿de dónde es?, ¿de dónde viene?, ¿qué hace tan lejos de su pueblo?, principalmente.

Cabe destacar que mi compañera fue de gran ayuda en el proceso de investigación, ya que me abrió las puertas de su comunidad, me presentó a su familia, y algo muy importante, me dio la oportunidad de conocer una comunidad y una cultura distinta a la que pertenezco.

Durante las prácticas de campo en la comunidad de El Coyolito, realizadas en el mes de octubre del 2014, en las instalaciones de la escuela primaria

intercultural bilingüe “Koyolxochitl”, al llegar a la escuela nos entrevistamos con la directora Dora, con el fin de pedirle permiso para observar las clases, el cual con mucha amabilidad de su parte nos dio acceso. Al principio tanto docentes y como niños nos veían extraños y con desconfianza, pero con forme pasaron los días fueron tomando mayor confianza, a través de pláticas que se daban durante el recreo, ello permitió un mejor ambiente con los maestros y niños.

El buen ambiente generado durante nuestra estancia en la escuela provocó crear un lazo de amistad, con maestros y niños, hasta el punto de que nos contaban de sus experiencias personales, como por ejemplo los maestros nos platicaban sobre sus vivencias como docentes, las dificultades a las que se enfrentaron al ingresar al magisterio, sus trayectorias escolares y el importante apoyo por parte de sus familias, dicho en otras palabras nos abrieron una parte de su vida, el cual nos fue de gran ayuda en nuestro trabajo de investigación.

b) Experiencia de Amalia como investigadora en la comunidad de Samachique:

Cuando estuve en la comunidad de Samachique pude percibir que la mayoría de las personas de la comunidad habla en la lengua rarámuri, esto porque en sus hogares es la lengua que dominan y hablan, lo que me causo un gran asombro e inclusive emoción de escuchar otra lengua diferente a la mía. Era la primera vez que salía tan lejos de mi lugar de origen, me sentía fuera de casa, en un lugar extraño y nuevo para mí, en un mundo desconocido, pero al final feliz porque tenía la oportunidad de conocer un lugar diferente, del cual iba a aprender muchas cosas nuevas en esta etapa de mi formación.

Ello permitió conocer otra cultura diferente a la mía, ya que el tipo de contexto era completamente diferente, en cuanto al clima, la lengua, tipo de suelo, la gente, la alimentación, su vestimenta y su color de piel, eran distintas a la de mi comunidad, gracias a que mi compañero de investigación me brindó la posibilidad de conocer un su comunidad.

Por este motivo mi compañero de investigación Luis Helias me fue de gran ayuda, ya que él me traducía lo que los niños y los padres de familia preguntaban en lengua rarámuri, preguntas como: ¿de dónde vienes?, ¿por qué estás aquí? y ¿por qué no hablas rarámuri?; recuerdo un día que la Sra. Rosa preguntaba cómo era mi comunidad, qué cosas se dan por allá, yo le contestaba en español, mientras que la Sra. Marisela quien si entendía y hablaba el español, era quien le traducía a la Sra. Rosa todo lo que iba contando.

Les contaba que en mi comunidad se daba el plátano, la naranja, la mandarina, el mango, la ciruela, el tamarindo y que en general lo que se siembra se da, lo que le causó un gran asombro a la Sra. Rosa, diciendo *“ustedes sí que son ricos, no sufren mucho de hambre, no que aquí no podemos sembrar muchas cosas porque no todo se da”*. A través de conversaciones como estas nos fuimos ganando la confianza de los padres de familia, lo que trajo como consecuencia que nos contaran acerca de la educación que reciben sus hijos.

Al llegar a la escuela “Benito Juárez”, la gran mayoría de los niños mayores de 8 años aproximadamente si entendían el español, pero con un dominio escaso al momento de hablarlo, por lo que se me hizo difícil interactuar con los niños, ya que sólo movían la cabeza o hablaban el español de manera muy pausada, mientras que los niños más pequeños entendían muy poco o casi nada del español, por lo que mi compañero era quien me traducía lo que decían los niños, caso contrario a la escuela de el Koyolxochitl, en donde los niños nos hablaban más en español que en náhuatl.

Perspectiva desde dentro

Cabe destacar que al ser originarios de ambas comunidades indígenas, nos fue de gran ayuda al momento de llevar a cabo las entrevistas a padres de familia y niños principalmente, ello nos permitió que las personas entrevistadas nos platicarán de sus experiencias, sus opiniones y de sus sugerencias acerca de la educación que reciben, siendo esta una perspectiva desde dentro, como lo menciona Marvin Harris: *“La prueba de la adecuación de las descripciones y análisis emic es su*

correspondencia con una visión del mundo que los participantes nativos aceptan como real, significativa o apropiada. Al llevar a cabo la investigación en el modo emic, los antropólogos tratan de adquirir un conocimiento de las categorías y reglas necesarias para pensar y actuar como un nativo” (Harris: 6)¹.

Las técnicas que usamos son:

La observación participante, y usamos esta técnica porque al momento de tener una interacción y al participar con las personas investigadas, nos proporcionan respuestas verídicas acerca del tema de investigación, así como también usamos la observación directa ya que esta técnica nos sirvió para poder corroborar lo dicho en las entrevistas, y poder hacer un análisis de las entrevistas hechas a los diferentes actores sociales que en este caso son los maestros, padres de familia y niños de diferentes edades.

La entrevista a profundidad es una técnica que utilizamos porque así pudimos analizar con mayor detalle cómo es la vida de los docentes a través de diferentes preguntas que hicimos como por ejemplo: ¿Dónde se formó para ser maestro de una escuela intercultural bilingüe?, ¿Se identifica con los niños y padres de familia?, entre otras que mencionaremos más adelante en este trabajo, así como la opinión de los padres de familia y de los niños acerca de la educación que reciben y la que les gustaría recibir; y por otro lado son flexibles y dinámicas, han sido descriptivas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas (Taylor y R. Bodgan, 1987: 100-131).

Los instrumentos y herramientas utilizados en la investigación son la fotografía como técnica de registro etnográfico visual: utilizamos la cámara para documentar la práctica docente, así como analizar el comportamiento de los niños, dentro y fuera del aula de los diferentes días que estuvimos realizando esta investigación en la comunidad de Coyolito, Chicontepepec, Veracruz y la comunidad de Samachique mpio. De Guachochi, del edo. De Chihuahua.

¹ Vease también en: www.bsolot.info/wp-content/.../Harris_Marvin-Antropologia_cultural.pd..

El diario de campo como otra herramienta para nuestra investigación ya que nos ayudó a indagar más a fondo como son las prácticas docentes en ambas escuelas ya que en ella fuimos recabando la información que observábamos en las aulas en el tiempo que estuvimos desarrollando la investigación en ambas comunidades, así como también anotar las entrevistas hechas a los docentes, niños y padres de familia de las dos escuelas de estudio para posteriormente analizarlas y sacar la información que requeríamos para nuestro trabajo comparativo ya que teníamos mucha información para acomodar y sistematizar.

CAPÍTULO 1. LA REALIDAD DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN LAS COMUNIDADES DE: SAMACHIQUE Y DE EL COYOLITO

1.1 Contexto rarámuri

1.1.1 La comunidad rarámuri de Samachique

El nombre de la comunidad proviene de la palabra rarámuri **samichi** que significa lugar húmedo, ubicada al noreste del municipio, a una distancia de 84 km de la cabecera municipal. Se localiza al norte de México, en el municipio de Guachochi, del Estado de Chihuahua, se encuentra ubicada a una longitud de -107.540278 , a una latitud de 27.30138 y una altitud de 2144 metros sobre el nivel del mar². La comunidad de Samachique colinda al norte con la comunidad de Basihuare, al este con Hueleyvo y al oeste con Urique.

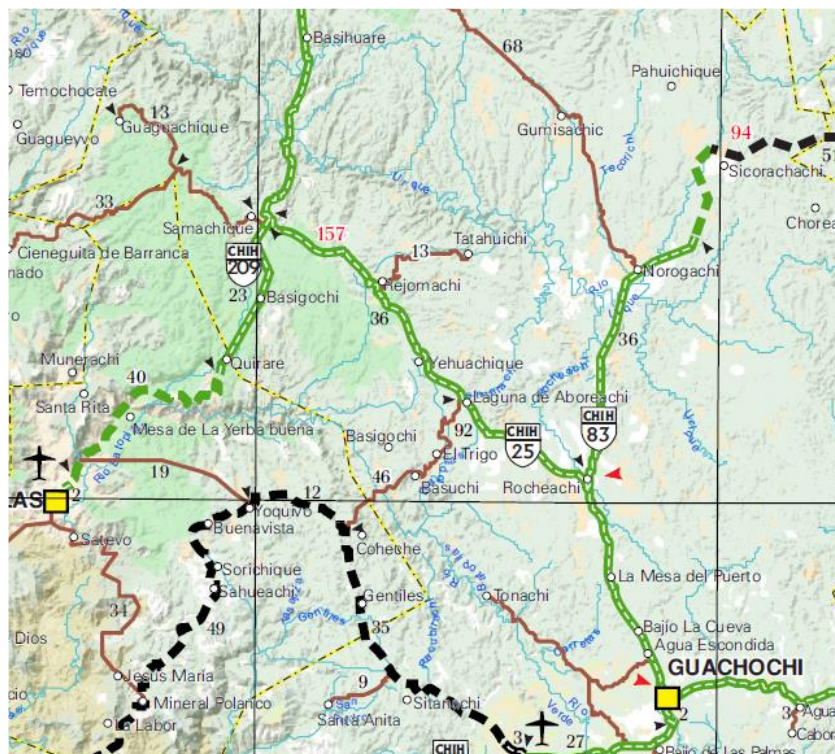


Ilustración 1 Mapa de la Comunidad de Samachique³

² Véase: <http://www.nuestro-mexico.com/Chihuahua/Guachochi/Samachique>

³ [www.chihuahua.gob.mx/.../Mapa%20Carreteras%20Frente%202012\(8\)](http://www.chihuahua.gob.mx/.../Mapa%20Carreteras%20Frente%202012(8)).

A mediados del siglo XVIII entraron los españoles a la comunidad de Samachique, por medio de la misión jesuita, en 1757 fundaron la iglesia católica de “Nuestra Señora de Dolores” (Valentín Moreno, 2011: 12-30).

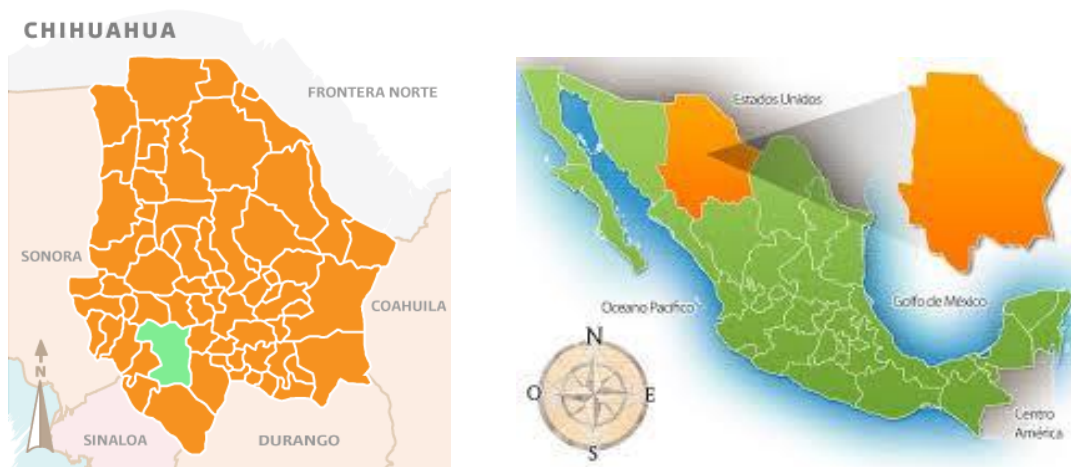


Ilustración 2 Ubicación geográfica del Estado de Chihuahua

1.1.2 Ámbito Cultural y Lingüístico

La población indígena chihuahuense está conformada por cuatro pueblos indígenas: Rarámuri, Guarojios, Pimas y Tepehuanes, según los datos del INEGI, el porcentaje de población indígena en el Estado de Chihuahua es del 3% de la población total de la entidad, lo que en números es de un total de 104, 014 personas. Según los datos del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) la lengua rarámuri se encuentra ubicada en la familia lingüística *yuto-nahua*⁴. El rarámuri con base a los datos del INALI tiene cinco variantes dialectales que son: Tarahumara del sur, Tarahumara del centro, Tarahumara de cumbres, Tarahumara del norte y Tarahumara del oeste.

La lengua rarámuri es una de las cuatro lenguas indígenas que se habla en el estado de Chihuahua, siendo el rarámuri con mayor número de hablantes con un aproximado de 85,316 hablantes, es una de las lenguas con pocas variantes dialectales en relación con otras lenguas del país.

⁴ Ver en: <http://www.inali.gob.mx/>, donde se podrá encontrar a que familia lingüística pertenece el Tarahumara (*rarámuris*), y las variantes dialectales que tiene el rarámuri.

Los rarámuris de la comunidad de Samachique tienen un cierto nivel de bilingüismo (rarámuri-español), sin embargo, podríamos decir que es un bilingüismo desequilibrado, en el que los habitantes de la comunidad solo utilizan el rarámuri para asuntos familiares y el español es la lengua de prestigio dentro de la comunidad, es decir existe una diglosia entre el **Español-Rarámuri**. Por lo regular el aprendizaje del idioma rarámuri se da en el ámbito familiar, siendo los padres principalmente los instructores y maestros en la adquisición de la lengua rarámuri.

1.1.3 Ámbito social y económico

La vida social de los rarámuris está sustentada en la participación comunitaria y la interacción con los demás, que es una socialización aprendida desde la familia y practicada por toda la comunidad, siendo el **Siríame** o gobernador indígena quien dirige y orienta a la comunidad a través del **nawesarí** (sermón), que es para recordar las tradiciones y costumbres de los antepasados e inclusive para reorientar aquellos descarriados, desobedientes, etc., que no se apegaron a las normas de la comunidad rarámuri, siendo ayudado por otros rarámuris miembros de la comunidad.

La economía de los rarámuris está sustentada en la producción agrícola cuyos principales productos son: el maíz, el frijol y la papa, principalmente; una economía que no está sustentada en el sistema monetario, sino que se basa en la producción para el autoconsumo; para los rarámuris estar bien económicamente es contar con suficiente producción agrícola, tener suficientes animales de granja como lo son: gallinas, chivas, vacas y caballos; otro de los ingresos económicos es la tala del bosque y la venta de madera, ya que los rarámuris son quienes trabajan como peones en el aserradero y en el monte talando los pinos.

Actualmente el ser maestro dentro de la comunidad está dando gran relevancia a las nuevas generaciones, debido a que es un trabajo y sueldo seguro, que se refleja en un ingreso económico seguro y un estatus social mejor que el resto de la comunidad.

1.1.4 Vestimenta, vivienda y alimentación



Ilustración 3 Un ejemplo de una casa rarámuri

En la actualidad las mujeres rarámuris usan faldas anchas, con bordes en la parte de abajo, con un camisón ancho, echo de manta blanca, telas con flores o sin flores, se utiliza una faja en la cintura que tiene que estar bien apretada para aguantar el hambre, ya que las jornadas de trabajo fuera de la casa pueden ser largas, en la cabeza se amarran una especie de paño

llamado **kowelá**, siendo utilizada por hombres y mujeres; la vestimenta para los hombres es camisa de cuadros con un taparrabo conocido también como **zapeta**, una faja igual que las mujeres, la cual tiene bordados conocida entre los rarámuris como **puuli** (es similar a un cinturón), tanto hombres como mujeres utilizan huaraches de tres agujeros⁵, sin embargo son solamente hombres y mujeres de la tercera edad quienes utilizan la vestimenta tradicional, mientras que, las nuevas generaciones ya no utilizan en su totalidad la vestimenta tradicional o en algunos casos dejan de usarla definitivamente.

En las historias relatadas por los ancianos de la comunidad, se comenta que cuando el chabochi⁶ no había llegado a las comunidades rarámuris, estos vivían en las cumbres y en las cuevas, y que constantemente se movían de un lugar a otro dependiendo del clima ellos prevalecían cierto tiempo en esa cueva, no eran viviendas fijas.

Hoy en la actualidad los rarámuris viven en casas hechas de bolillos de pinos, algunas de ellas con tejado de tabletas de pino, otras ya tienen techo de lámina galvanizada; por otro lado para ir a visitar a los familiares e inclusive para ir

⁵ Hecho a base de llantas de hule que desperdician los mestizos y con una correa de vaca para ajustarlo al pie.

⁶ Para los rarámuris son aquellas personas no indígenas y que no pertenecen a la comunidad rarámuri.

al campo a ver la siembra se tienen que recorrer varias horas por barrancas y grandes montañas, es por una de las varias razones por las cuales nos auto adscribimos como rarámuris, **los de los pies ligeros**.

La base de la alimentación de la comunidad rarámuri es el maíz, con el que realizan tortillas, además de los frijoles, quelites, huevos y algunas carnes como las gallinas y/o animales silvestres, también en la dieta de los rarámuris hay productos externos a la comunidad, como lo son: la harina de maíz conocida dentro de la comunidad como maseca, sopas, harina de trigo, que tras la convivencia con los mestizos, se ha venido incluyendo en la base alimenticia de los rarámuris.

1.1.5 La escuela “Benito Juárez”

a) Antecedentes históricos

La escuela primaria bilingüe, de la ranchería de Bacusiachi tiene un aproximado de treinta a veinticinco años de haber llegado este servicio a la ranchería de Bacusiachi. En los inicios de la escuela no contaba con la infraestructura con la que cuenta hoy en la actualidad, sólo contaba con una casa, que estaba conformada de dos cuartos a sus inicios, hecha de madera; para conocer un poco más acerca de algunos antecedentes y conflictos para que la escuela se estableciera en la ranchería de Bacusiachi, nos fue necesario investigar e indagar acerca de los antecedentes de la escuela, por lo que la Sra. Marisela nos proporcionó la siguiente información:

“Me acuerdo cuando llegó la escuela a Bacusiachi, cuando yo era una muchacha; al principio la escuela era como una casa con dos cuartos, de material de madera, uno para que la maestra Lucinda durmiera, y el otro para dar clases.

Otra de las cosas que me acuerdo era que hubo un conflicto, entre los habitantes de la ranchería de Bacusiachi y la de Kibiach, debido a que los rarámuris de Kibiach querían que la escuela estuviera en su ranchería, a pesar de que lograron llevarse la escuela con todo y las tablas a Kibiach, al año tras no haber muchos niños y niñas, la escuela regreso a Bacusiachi, y desde entonces ha permanecido ahí”.

La escuela intercultural bilingüe de Benito Juárez, se encuentra dentro de la comunidad de Samachique, que cuenta con salones equipados de: pizarrones, butacas y libros de textos gratuito enviados por la SEP; además la escuela cuenta con un comedor en donde se les dan alimentos a los niños, atendida por las madres de familia y, esto con el apoyo del DIF, que ayuda a que los niños que van de rancherías lejanas puedan comer algo antes de irse, debido al recorrido largo que tienen que realizar de la escuela a sus casas.

Si bien tiene poco que la escuela consiguió el apoyo para la elaboración de una cancha de basquetbol, que es utilizada para que los niños jueguen al basquetbol, futbol y para realizar honores a la bandera; actualmente dan clases dos maestros, siendo una escuela con grupos multigrado, atendiendo así un maestro de 1er grado a 3er grado, mientras el otro atiende de 4to a 6to grado.

1.2 Contexto náhuatl

1.2.1 La comunidad de El Coyolito

La comunidad de El Coyolito, Municipio de Chicontepec (chicome tepetl, siete cerros), del Estado de Veracruz se ubica sobre la carretera México-Tampico, en la región huasteca, cuenta con aproximadamente 120 habitantes, **El Coyolito** está a 140 metros de altitud, y se encuentra en las coordenadas: Longitud:-98.00722222, Latitud : 21.04583333 sobre el nivel del mar.



Ilustración 4 Ubicación geográfica del Estado de Veracruz

1.2.2 Ámbito Cultural y Lingüístico

Anteriormente en la comunidad la agricultura, la pesca y la recolección eran las principales actividades económicas, actualmente solo se siembra para el autoconsumo como: el maíz, los demás productos se compran en el tianguis que son traídos de otros lugares como: el chile, tomate, frijol, cebolla, piloncillo, entre otras cosas que forman parte de canasta básica de alimentación. En el ámbito laboral y económico la principal actividad productiva a la que se dedican es a trabajar como citricultores de naranja y otros se dedican a labores del campo o ganaderos; muchos jóvenes emigran a las grandes ciudades como Monterrey, México y Guadalajara o al extranjero, para emplearse por un salario.

La población local es mayoritariamente bilingüe náhuatl-español y una minoría de personas monolingües en náhuatl, conformado principalmente por personas mayores de edad, la lengua náhuatl o mexicano está ubicada en la familia lingüística yuto-nahua, es una de las lenguas con mayor número de hablantes en la República Mexicana, Según el INEGI en el Estado de Veracruz se encuentran más de 644, 559 hablantes de alguna lengua indígena y, un poco más de 355 785 son hablantes de lengua náhuatl.

La lengua náhuatl, como todas las lenguas, tienen sus variantes dialectales, es decir, que cada comunidad o región tiene un particular modo de usar la lengua;

sin embargo las raíces se conservan, el náhuatl cuenta con 30 variantes según el INALI; en la comunidad de El Coyolito se habla la variante del mexicano de la huasteca Veracruzana.

1.2.3 Vestimenta, vivienda y Alimentación.

En la actualidad sólo las personas mayores utilizan el traje típico de la región, como es en el caso de la mujer que utiliza nahuas y blusa blanca de manta bordado con hilo de estambre de varios colores en forma de flores y animales como el venado, el gallo y los pájaros, el calzado que usan son los huaraches de plástico o cuero; y en el caso del hombre algunos conservan la camisa de manta y el calzado típico que es el huarache de cuero o de hule. Los jóvenes han optado por abandonar la indumentaria tradicional a favor de las prendas comerciales, proceso que se ha dado quizás por razones de precio, moda y comodidad, en muchos aspectos ha tenido transformaciones profundas, lo cual no significa que hayan perdido su cultura e identidad.

Algunas de las viviendas de la comunidad, están construidas con paredes de otate, adobe y techos de paja o lámina, con piso de tierra; otras están construidas con material de concreto, con techos de loza o lamina y las paredes de piedra o block, y piso de concreto; por lo regular la cocina es independiente de la casa que se ocupa para dormir, el altar se encuentra en la casa principal, en donde se colocan los santos principales, adornado con flores de la región.

La principal base de alimentación de la comunidad es el maíz del cual hacen tortillas acompañadas de frijoles, huevo, arroz, pastas y carnes ya sea de aves de corral (pollo, guajolotes y patos) puerco y res, en eventos especiales como son bodas, bautizos, baños del niño recién nacido, graduaciones, quince años y primeras comuniones entre otras, se preparan tamales, mole de pollo o puerco, albóndigas y zacahuil (se asemeja a un tamal de grandes dimensiones elaborado de masa, con diferentes chiles y carne de puerco o de pollo y que es la representación de un muerto que se le ofrenda al señor del inframundo).

El xantolo o día de muertos es la fiesta principal en huasteca Veracruzana, además de preparar todo lo antes mencionado se prepara también el chocolate y el pan de muertos, en donde participa toda la familia teniendo como escenario la casa y como centro el altar con su tradicional arco adornado con flor de sempoalxochitl (flor de muerto) y manos de león (cuapelexochitl).

1.2.4 La escuela “Koyolxochitl”

La comunidad de Coyolito cuenta con una escuela primaria ubicada en el centro de la comunidad, la escuela es una primaria intercultural bilingüe que tiene de 25 a 30 años más o menos de haber llegado a la comunidad, al inicio la infraestructura de la escuela era una casita de adobe y lámina galvanizada con piso de tierra; que la había construido un señor vecino de otra comunidad, solo para que le dieran la plaza a su hija, como lo relata la señora Carmela:

“Me acuerdo cuando llego la escuela a la comunidad hace ya como veinticinco años más o menos, fue así bien de repente pues en ese entonces yo ya tenía a mis hijos en la secundaria en Las Puentes, y me hubiera gustado que llegara antes para que así mis hijos fueran aquí a la escuela primaria, pero pues no se pudo ya ni modo, aparte cuando hicieron la escuela, el señor Leyto de El Mezquite compro un pedacito de terreno para construir una casita de adobe y lamina, en donde ahí se empezó a convocar a todos los niños de primero a sexto grado que iban a la escuela primaria de Las Puentes, esto fue para que los atendiera su hija que lo único que quería era una plaza de maestra para ganar buen dinero y en cuando le dieron la plaza se fue a otra escuela, para ya para Tampico y aquí a la comunidad nos mandaron a otra maestra nueva que igual no tardo en irse para otro lado, aunque a mí ya no me toco pero pues pienso que estuvo bien porque ahora a esta escuela van mis nietos y ya está mejor que antes”

Actualmente la escuela Koyolxochitl cuenta con tres aulas hechas de concreto, dos de las aulas se utilizan para dar clases a los alumnos de 1ero a 6to grado con 38 alumnos, el tercer aula se usa para dar clases a los niños de preescolar, pero este es una extensión de otra comunidad vecina llamada Las Placetas y esto es porque en la comunidad no hay suficientes niños de cuatro a seis años para cubrir con la matrícula que se requiere para la apertura del preescolar que pertenezca a la comunidad de Coyolito, la escuela tiene un baño que no utilizan los niños y esto

es porque no cuenta con drenaje ni agua potable, y que además se encuentra en malas condiciones ya que ambas puertas están zafadas, y no cuentan con el presupuesto para el arreglo de ellas, la escuela también cuenta con una letrina hecha por los padres de familia que es la que utilizan los niños y que igual es de concreto, en una entrevista hecha a la niña Rosa del Carmen alumna de 4to año nos dice:

“Usamos el baño que esta atrás de la escuela porque ese no necesitamos echarle agua solo vamos hacer del baño y ya y ese si sirve porque si cierra bien las puertas no como el que está en frente de la escuela que ese no sirve aunque sí está bonito pero ese no lo usamos por aquí en la escuela no hay agua para las tazas, solo para lavarnos las manos y nada más y aparte que a veces no sale agua de la llave así menos”.

Como lo dice la alumna Rosa, los alumnos usan la letrina que es más práctico para ellos ya que ese mismo tipo de baño es el que tienen en sus casas.

En las instalaciones de la escuela se encuentra una cancha de concreto de aproximadamente unos 10 metros que se encuentra en mal estado, aquí es donde los niños hacen los honores a la bandera los días lunes, así como también se utiliza para los diferentes eventos como: las graduaciones de fin de curso y los festivales del día de las madres entre otros.

La escuela cuenta con una extensión más de terreno que se encuentra enfrente de las aulas, el terreno es de 15 metros aproximadamente, es un terreno baldío en donde los propios niños son los que se encargan de limpiarlo, en este terreno los niños han adaptado una cancha (campo) de futbol y lo han adaptado porque a todos los niños les gusta este deporte y decimos que les gusta a todos, es porque los días que estuvimos haciendo nuestras prácticas de campo vimos cómo todos los niños juegan futbol en el receso, niñas contra niños sin importar las edades es decir, juegan todos contra todas, como le llaman comúnmente “se echan una reta”; esto es su deporte favorito de todos los niños de la escuela Koyolxochitl.

Las diferencias y similitudes de Samachique y Coyolito.

Las diferencias y similitudes que encontramos en las dos comunidades son más que nada en cuanto al contexto como: la lengua, la vestimenta, la alimentación y la infraestructura de las dos escuelas; mientras que la escuela de Bacusiachi está hecha a base de adobe, esto para soportar las bajas temperaturas de la temporada de invierno, a diferencia de la comunidad de El Coyolito, en la comunidad de Samachique los pobladores utilizan un calentón para hacer sus comidas y sus tortillas, en tanto que la escuela de Koyolxochitl está hecha a base de concreto, con ventanales grandes, esto para soportar las altas temperaturas que azotan la región, durante los meses más calurosos del año.

Al revisar las similitudes entre ambas comunidades, en materia educativa, logramos identificar que existen varias semejanzas, en cuanto a la planta docente, los planes y programas, que son los mismos en ambas escuelas, por lo que nos dimos la tarea de analizar mediante el esquema de las 4-a de la autora Tomasevski (2004) que dice:

“La asequibilidad (disponibilidad) se refiere a dos obligaciones. El derecho a la educación como derecho civil y político requiere que se establezcan escuelas, mientras que como derecho social, económico y cultural requiere que el gobierno garantice la educación obligatoria y gratuita y que se encuentre disponible para todos los niños y niñas en edad escolar. Esta dimensión atiende a la existencia de centros escolares, docentes que atiendan las escuelas, libros y materiales educativos, así como la situación que guarda la infraestructura y equipamiento, entre otros.

- *La accesibilidad se define diferente según el tipo educativo del cual se trate. El Estado se obliga al aseguramiento del acceso a la educación obligatoria —que deberá ser gratuita— de todos los niños y niñas en la edad normativa de cursarla. Está relacionada con los aspectos materiales y económicos de la oferta educativa y con la no discriminación en sus servicios.*

- *La aceptabilidad implica garantías de calidad para la educación. Refiere a factores y condiciones relacionados con la oferta educativa como serían: los requisitos profesionales para los docentes, la relevancia y pertinencia del currículo y la enseñanza, la disposición de la infraestructura y equipamiento adecuados para el aprendizaje y para las prácticas de enseñanza, así como la organización escolar. Por ejemplo, los derechos*

de los indígenas respecto a la lengua en la que se les enseña o la equidad de género que busca la igualdad de oportunidades para ambos sexos.

• La adaptabilidad se refiere a la necesidad de que sean las escuelas quienes se adapten a los educandos. Esto significa identificar los obstáculos que los niños y las niñas pueden encontrar en el acceso a la escuela, en su aprendizaje, en la permanencia en el centro escolar o para la conclusión de sus estudios”.

A continuación los principales hallazgos encontrados mediante el esquema 4-a, a partir de lo que la autora menciona.

En cuestión de disponibilidad: pudimos encontrar en ambas escuelas bilingües, que no existen suficientes maestros para cada grado escolar, debido a que son escuelas con maestros bi-docentes, por otro lado los maestros no están capacitados para atender grupos multigrado. Por otra parte no cuentan con materiales pertinentes al contexto, debido a que solamente utilizan los libros de texto gratuitos que manda la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En accesibilidad: encontramos que la gratuidad de la educación es un mito, debido a que los padres tienen que aportar recursos a la escuela como: mano de obra, llevar leña a la escuela (caso de la escuela rarámuri), llevar arena para la construcción de un aula, cuidar la escuela en vacaciones, etc., en cuanto a la distancia de la escuela al hogar de los niños sólo el caso de los niños rarámuris no es muy accesible debido a que, realizan caminatas de media o hasta más 1 hora para llegar a la escuela.

En Aceptabilidad: el actual plan 2011 que utilizan los maestros de ambas escuelas bilingües, trae en el fondo una política integracionista que ha prevalecido desde la invasión española, siendo poco aceptable, debido a que no existe una correspondencia de acuerdo al contexto. Por otro lado la enseñanza de la lengua indígena no debería tomarse solamente como una asignatura, sino que debería ser la lengua de comunicación dentro de las aulas.

En adaptabilidad: como ya mencionamos con anterioridad que los maestros sólo utilizan los libros de texto gratuito, sin utilizar otras alternativas que correspondan

al contexto del niño y niña nahua y rarámuri, debido a que los maestros tienen la obligación de realizar una planeación, de checar si los libros de texto gratuito contienen contenidos pertinentes al contexto, teniendo así la capacidad de adaptar y cambiar los contenidos de los libros de texto gratuitos, cosa que muy pocos docentes y maestros (as) realizan.

Estadística de la educación indígena

Estadística de la educación indígena del ciclo escolar 2013-2014

Datos a considerar	% A nivel nacional	% A nivel municipal del mpio. De Guachochi, Chihuahua	% A nivel municipal del mpio. De Chicontepec, Veracruz
Porcentaje de la matrícula total que está inscrita en el subsistema indígena	<u>5.72%</u>	<u>57.2 %</u>	<u>35.9 %</u>
Porcentaje de directores con grupo en el subsistema de educación indígena:	<u>79.6%</u>	<u>72.72 %</u>	<u>89.2 %</u>
Índice de reprobación en el subsistema indígena:	<u>1.9%</u>	<u>3.6%</u>	<u>1.7%</u>

Estadística a nivel nacional

A nivel nacional en el ciclo escolar 2013-2014, la SEP registró que se inscribieron en todas las primarias de la república mexicana, un total de 14, 580,379 niños y niñas, mientras que en las primarias del medio indígena se registraron un total de 834,572, lo que equivale el 5.72% de la matrícula inscrita en todo el país.

Siguiendo con el panorama general acerca la educación indígena, la SEP registro que en educación indígena hubo un total 10,010 directores, de los cuales 7, 973 fueron directores frente a grupo, lo que equivale al 79.6%, siendo esta cifra alentadora en el subsistema de educación indígena, lo que nos dice que un alto porcentaje de las primarias de educación indígena, son escuelas con grupos multigrado, además de ello implica un exceso de trabajo para los docentes, ¿qué tiempo dedican realmente en la planeación de las clases?, ¿cómo y cuánto tiempo dedican en atender a cada niño y niña?, son algunas de las muchas interrogantes que surgen mediante las cifras ya antes mencionadas.

En cuanto al índice de reprobación en el subsistema de educación indígena, de los 834, 579

Estadística del municipio de Guachochi

A nivel municipal, en el municipio de Guachochi, del estado de Chihuahua, en el ciclo escolar 2013-2014, la SEP registro un total 9,455 alumnos, de los cuales el 57.2% son alumnos de educación indígena, estos datos nos dan a entender la alta densidad de población indígena, en dicho municipio.

Mientras que los directores registrados por la SEP, en educación indígena a nivel municipal fueron 77 directores, de los cuales el 72.7% son directores con grupo, lo que evidencia que en el subsistema de educación indígena, preexisten las escuelas con grupos multigrado. Cabe señalar que por cada 257.6 alumnos hay un director técnico, es decir un director sin grupo que solamente se dedica a los asuntos administrativos y a la orientación de los maestros que están a su cargo, es notoria la cantidad de alumnos que tienen que haber para que exista un director sin grupo.

Al revisar el nivel de eficiencia terminal de estudios del nivel primaria del ciclo escolar 2013-2014, en el municipio de Guachochi, del estado de Chihuahua, pudimos encontrar que menos del 50% de la matrícula del nivel primaria, ingresaron a la secundaria. Haremos una breve explicación acerca de ello a continuación, para cursar la primaria hay que pasar por seis años, y para cursar la secundaria tres años, entonces para determinar el nivel de eficiencia terminal de estudios, lo sacamos con la siguiente formula:

$$\frac{\text{No. alumnos de la secundaria}}{\text{No. Alumnos de la primaria}} \times 100$$

Al realizar la operación pudimos encontrar que el 34.2% corresponde al total de la matrícula de la primaria, cuando debiese de ser del 50%, esto evidencia que cerca del 15% no logra ingresar a la secundaria, ya sea por cuestiones económicas, falta de interés, las escuelas secundarias se encuentran lejos de su lugar de origen,

debido a que las secundarias solamente se encuentran ubicadas en donde existe fácil acceso.

Ubiquémonos en la comunidad de Samachique, en donde solamente existe una secundaria, en esta escuela secundaria asisten alumnos de las diferentes rancherías, de la que está compuesta la comunidad, algunas de ellas con difícil acceso, es decir la única vía de entrada y salida es pie⁷, ello implica caminatas de hasta una hora, si bien le va, esto porque depende de donde se encuentre la ranchería en la que vive. Otros prefieren ya no seguir estudiando y mejor se ponen a trabajar en el pueblo, ya sea en el aserradero o en el monte talando pinos, y en algunos casos emigran a las ciudades en busca de algún empleo.

Estadística del municipio de Chicontepec

A nivel municipal, en el municipio de Chicontepec, del estado de Veracruz, en el ciclo escolar 2013-2014, la SEP registro un total de 6,107 alumnos, de los cuales el 35.9% pertenecen a educación indígena, lo que nos hace pensar que en el municipio hay más escuelas del sistema general, que de educación indígena.

En tanto que los directores registrados por la SEP, a nivel municipal en el subsistema de educación indígena fueron un total de 65 directores, de los cuales el 89.2% son directores con grupo, una cifra alta, lo que nos da a entender que la mayoría de las escuelas primarias interculturales bilingües, cuentan con grupos multigrado, lo que manifiesta una alta desatención por parte de los docentes hacia los niños y niñas indígenas, ello porque tienen que atender prioritariamente los asuntos de índole administrativo, dejando de lado el aprendizaje de sus alumnos.

Al revisar el nivel eficiencia terminal de estudios del nivel primaria, a nivel municipal, pudimos encontrar que es del 56.2%, ello mediante la fórmula mencionada párrafos arriba, a diferencia del municipio de Guachochi, del estado

⁷ Otra vía de transporte que pueden utilizar son los caballos y burros, pero cabe mencionar que no todos cuentan con ciertos animales, ya sea por falta de recursos económicos, otros porque la mejor vía de transporte es ir a pie, cosa que ocurre muy a menudo con las familias rarámuris de Samachique.

de Chihuahua, que se encuentra por debajo del 50%, en el municipio de Chicontepec se encuentra por arriba de este porcentaje.

A diferencia de las comunidades rarámuri, las comunidades nahuas de Veracruz, se encuentran cercanas una comunidad de otra, lo cual influye mucho en que los niños y niñas tengan un acceso más fácil para ingresar a la secundaria. Otra de las determinantes es que en las comunidades cercanas a una escuela secundaria, hay un consenso y un acuerdo comunitario, en mandar a sus hijos a la secundaria, y en caso de fallar en tal consenso, cualquier integrante de la comunidad puede demandar al padre de familia que no está cumpliendo con lo acordado, y ello implica pagar un multa por incumplimiento. Es por ello que existe un nivel de eficiencia terminal de estudios de la primaria por arriba del 50%, esto por iniciativa de las comunidades de la región.

1.3 Necesidades comunitarias en torno a una educación de calidad

1.3.1 La noción de la educación de calidad desde las comunidades indígenas de: Samachique y de El Coyolito

En la comunidad rarámuri de Samachique y en la comunidad nahua de El Coyolito (coyoleros), desde hace tiempo y hasta hoy en la actualidad, podemos decir que la educación impartida a la población indígena es una educación “mediocre”, es decir los docentes les dan poca importancia si los niños aprenden o no; muchas de las veces los docentes “creen” que los padres de familia no se dan cuenta, sin embargo desde nuestra experiencia podemos decir que ocurre todo lo contrario, esto porque hemos escuchado testimonios sobre la forma de enseñar y trabajar de los docentes, a continuación narraremos un breve relato de la Sra. Jovita:

“La madre de familia de la comunidad de El Coyolito dice: miren bien cómo enseñan los maestros de esta escuela (Koyolxochitl) , para que no vengan y vayan a hacer lo mismo ustedes cuando sean maestros, para que ustedes sí nos enseñen bien o vayan a enseñar bien a donde vayan

a dar clases, no como aquí que los niños no aprenden nada, y terminó diciendo una palabra en nahuatl “amo xi moueyimatica” y con esto lo que nos dijo es que no se vayan a creer mucho”.

Aunque exista la distancia geográfica entre ambas escuelas y comunidades, además de las diferencias lingüísticas y culturales, en ambas hemos encontrado la importancia que le dan los padres de familia a la educación que reciben sus hijos en la escuela, debido a la interacción con el mundo occidental y que requieren saber lo mínimo (leer y escribir) para defenderse.

Esto es para que de alguna manera puedan desenvolverse en el mundo occidental o en su propio contexto, como lo es en las cabeceras municipales para la realización de trámites y trabajos, el poder tener las competencias mínimas en la lengua castellana, la escritura, el saber leer, sumar, etc., y el no tener maestros que satisfagan estas necesidades, que la familia no puede enseñar debido a que desconocen estas prácticas al ser ajenas a su cultura, es en este sentido en que radica la importancia de los padres de familia, de que los docentes enseñen bien a los niños rarámuris y nahuas.

Por otro lado los padres de familia saben perfectamente que los docentes no están comprometidos y, que si están ahí en la comunidad trabajando es por un trabajo y sueldo seguro, y no porque quisieran mejorar y transformar la educación indígena; entre los padres de familia de la ranchería de Bacusiachi (comunidad de Samachique) se comentaba de un maestro que solo había comprado su plaza y que por tal motivo no sabía nada sobre cómo enseñar a los niños rarámuris, a pesar de que la directora que estaba en ese entonces era de la comunidad y de alguna manera conocía el contexto, no le llamaba la atención al docente por su forma de impartir clases, este caso no es ajeno a la escuela de Koyolxochitl de la comunidad de el Coyolito, ya que existen casos similares acerca de las plazas compradas y heredadas.

1.3.2 Las experiencias de los padres de familia desde su interacción con la escuela

En la actualidad en la escuela de Bacusiachi, la planta docente es totalmente diferente, esto es desde hace tres años, los padres de familia inmediatamente se dieron cuenta de la diferencia, porque la persona que ocupa el cargo de Director cuando llegó les comentó que iba a ser muy difícil enseñarles todo lo que no habían aprendido los niños en ciclos pasados y lo expresaba de la siguiente forma “see nochali nimarkía wakuám”, diciendo que iba a estar muy difícil guiarlos de nuevo, debido a que los docentes que habían estado anteriormente no los guiaron, y que sería una tarea que tendrían que hacer todos como equipo tomando en cuenta padres, maestros y alumnos.

Sin embargo el Director que está en la actualidad en la escuela de Bacusiachi, les ha comentado a los padres de familia que quizás muy pronto pedirá su cambio a otra escuela, para ver esto un poco más a fondo narraremos un breve relato del Sr. Roberto:

“El Sr. Roberto cuenta de una de las veces que estuvo hablando con el Director de la escuela, el Director le decía que a lo mejor para el próximo ciclo escolar tal vez ya no regresaría a trabajar ahí, y lo que le respondió él como padre de familia fue “por qué te vas, si tú eres de aquí, eres parte de nosotros; ¿por qué nos quieres dejar?”, además estás trabajando bien, los niños sí están aprendiendo bien, mejor quédate aquí con nosotros”.

Desde este punto de vista del padre de familia rarámuri podemos ver que lo que quieren de la escuela es una buena educación para sus hijos con maestros realmente comprometidos a ayudar y que sean del mismo contexto o de la misma comunidad si fuera posible, y no solo los rarámuris sino que también desde el contexto náhuatl las opiniones son similares, ya que los padres de familia piensan que si los maestros fueran de la misma comunidad y hablaran el náhuatl sería más fácil la enseñanza de sus hijos.

En el caso de la comunidad del Coyolito los padres de familia también tienen algunas buenas experiencias, pero no es precisamente con la educación de sus hijos sino que más bien es con la ayuda que les brindan al realizarles algunos documentos para algún apoyo o para ayudarles con las entregas de documentos de importancia en la cabecera municipal, si bien los padres no pueden acudir tan seguido a la cabecera municipal ya sea por cuestiones económicas entre otras, los maestros son quienes les ayudan a entregar los documentos, ya que uno de ellos es originaria y radica en la cabecera municipal y por este motivo le piden el favor, y en este caso este sería una de las buenas experiencias que los padres de familia de la comunidad de Coyolito tienen con los maestros.

1.3.3 La buena relación entre padres de familia y maestros: una necesidad para elevar la calidad de la educación indígena

Entonces analizando el comentario del Sr. Roberto, en donde le dice al Director que también funge como docente dentro de la escuela, *“por qué nos quieres dejar si eres de aquí, y formas parte de nosotros”*, con esta expresión el padre de familia habla de una necesidad de tener docentes comprometidos.

Por otro lado también remarca el sentido de identidad colectiva, debido a que se identifican con el docente y le es más sencillo acercarse para platicar y decirle qué es lo que necesitan; no sólo es una cuestión de los padres de familia, sino que los padres de familia se dan cuenta que sus hijos se identifican con el docente y que por tal motivo los niños entienden y aprenden mejor los contenidos escolares, como bien lo señalan Brazelton y Greenspan, (2005: 197) *“ los grupos que sienten que se respeta su identidad única (y tienen por tanto, un profundo sentido de identidad personal) son capaces, gracias a esa seguridad, de aceptar las diferencias de los demás.”*

“[...] es posible afirmar que aquello que los adultos del grupo consideran valioso y evalúan como indispensable para asegurar la pervivencia social será lo que diversas formas, prácticas u organizaciones de la sociedad se

ocuparán de transmitir. Correlativamente, los adultos visualizan ciertos valores, ideas y prácticas en las generaciones jóvenes que disponen como necesarias [...]. De idéntica manera se anticipan los “antivalores”, las ideas y prácticas indeseables que es necesario suprimir o reprimir en las capas de niños y jóvenes de la sociedad. Tanto los aspectos “deseables” como los “indeseables” van conformando las subjetividades de sucesivas generaciones de jóvenes hacia orientaciones precisas que tienden a reproducir el conjunto de representaciones y prácticas existentes (Leslabay, 2010: 233)”.

Si bien los adultos indígenas, en este caso los padres de familia, de la ranchería de Bacusiachi (perteneciente a la comunidad de Samachique) y la comunidad de Coyolito quieren y creen pertinente tener maestros como lo que relatamos anteriormente, es decir tener docentes que hablen la lengua, estén comprometidos y de calidad; docentes con los que los mismos padres de familia puedan acercarse con más familiaridad y, puedan decirles las inquietudes educativas en torno a qué es lo que quieren que aprendan sus hijos, desde este punto se vuelve una necesidad colectiva, un bienestar común para que sus hijos tengan las competencias necesarias para enfrentarse a la vida.

Como bien lo menciona Leslabay, que son los padres quienes decidirán qué se les transmitirá a sus hijos, qué sí es correcto y pertinente, y por otro lado qué cosa o qué aprendizajes no les hará bien, esto viéndolo desde el ámbito educativo; si bien los padres de familia rarámuri y nahuas ven como una necesidad tener docentes bien preparados, que además de que les enseñen bien a sus hijos, no fragmenten la identidad de los niños, sino que en gran medida fomenten el valor hacia su cultura, y por ello que esto se convierte en una necesidad comunitaria.

Poniendo y retomando lo citado anteriormente de la autora Liliana Leslabay, y retomando las breves narraciones de los padres de familias, en donde relatan las malas experiencias que han tenido con maestros actuales y anteriores, en donde desapruban la forma de trabajo y la mala comunicación que han tenido y

que siguen teniendo con los maestros, es aquí en donde surge una necesidad de tener maestros de calidad, bien preparados y comprometidos con la comunidad, si bien esta necesidad que ha venido creciendo debido a la actual globalización y al mismo sistema capitalista que prevalece en nuestros días; por un lado el sistema capitalista que ha llegado a las comunidades y a las diferentes culturas (rarámuris, mestizos y norteamericanos) que se encuentran hoy en día en la comunidad rarámuri de Samachique, los rarámuris necesitan de herramientas para comunicarse, y desenvolverse en esa interacción entre rarámuris, mestizos y norteamericanos.

Al igual que la comunidad náhuatl de El Coyolito, se requieren y necesitan maestros capacitados para una buena educación, con la diferencia de que ellos solo interactúan entre nahuas y mestizos (coyomej), y no hay una convivencia con norteamericanos, pero si hay una continua interacción con el mundo occidental, esto en ambas comunidades, y es por eso que los padres de familia quieren maestros capacitados, en cuanto al fortalecimiento de la identidad, el valor de lo propio, y que la escuela ya no siga fragmentando más a las comunidades indígenas, sino que sea un apoyo, un colaborador para que las culturas se sigan conservando y reproduciendo.

1.3.1 El derecho de los pueblos indígenas de tener una educación pertinente y contextualizada

No sólo es una necesidad que tiene la comunidad rarámuri de Samachique, sino también la comunidad nahua de El Coyolito, el derecho de exigir esa necesidad al Estado Mexicano y al mismo sistema educativo nacional e incluso a los encargados de diseñar los planes y programas, debido a que en el Convenio 169 de OIT de los Pueblos Indígenas y Tribales en su art. 27 dice:

“1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su

historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.

3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin”.

De igual manera en los art. 26, 28, 29, 30 y 31, hace mención de la forma en que los pueblos indígenas y tribales tienen el derecho a crear, diseñar, participar, etc., en los planes y programas en conjunto con el Estado o Gobierno, sin embargo hemos sido testigos de que dichas leyes no son tomadas en cuenta en el terreno educativo, debido a que los que toman las decisiones no son las comunidades indígenas.

En los casos particulares de los que estamos hablando en el presente documento, el tener un maestro verdaderamente comprometido no es una necesidad para el Sistema Educativo Nacional, sino que existen otras prioridades distintas a la mejora del Sistema Educativo.

1.4 ¿Por qué el tener un maestro de calidad es una necesidad educativa?

Si bien desde la llegada de los españoles a los indígenas se les ha visto como animales, seres sin alma, incluyendo tanto a hombres y a mujeres indígenas; desde el ámbito educativo se ha tratado y se sigue tratando de homogenizar y castellanizar al indígena, pensando que se le tiene que civilizar, esto desde los inicios del siglo pasado y hasta hoy en la actualidad, ha sido una política integracionista en todos los ámbitos tanto en lo político, lo social y en lo educativo, como bien lo señala Luis Álvarez, (2007: 99) *“la Ley recomienda expresamente*

que los educadores se empeñen en desarrollar, en sus alumnos, el amor a la patria mexicana, la fidelidad a sus instituciones y la consagración entusiasta a la empresa del progreso de la Nación y el perfeccionamiento de sus habitantes”, esto a los inicios del siglo XX, si bien han pasado más de cien años de esto y se sigue con una política integracionista en la actualidad .

Muchas de las veces se piensa, que con hacer planes y programas dirigidos a los pueblos indígenas se resuelve una *“necesidad educativa”*. Sin embargo escuchando los testimonios y relatos de la falta de compromiso de los docentes del subsistema de educación indígena de la llamada “Sierra Tarahumara y de la región huasteca” podemos ver una tendencia general, es decir que los docentes no están comprometidos con la educación indígena y por lo tanto no les importa que los niños aprendan o no.

No con esto tratamos de generalizar y decir que todos los docentes son así, sino que existen muy pocos docentes o maestros realmente comprometidos con el pueblo como la opinión de una madre de familia de la comunidad del Coyolito, la Sra. Araceli dice:

“Yo a mis hijos no los mando a la escuela de la comunidad porque ahí los maestros no enseñan bien; disque es una escuela intercultural bilingüe pero no, la verdad no es así y aparte mis hijas no hablan la lengua y para qué las voy a mandar si ahí tampoco les enseñan a hablar náhuatl y de que les va a servir aprender el náhuatl es por eso que mejor las mande a vivir con su abuela a la cabecera municipal para que ahí vayan a una escuela mejor que la de aquí, para que aprendan mejor”.

En esta opinión podemos ver que lo que la madre de familia quiere es que sus hijas tengan una buena educación y ella no las manda a la escuela de la comunidad del El Coyolito es porque piensa que no les servirá de nada sus hijos, ya que aparte de que no hablan la lengua, tampoco les enseñan; es por eso que mejor ella decidió mandarlas a otra escuela.

Pero así como existen malas experiencias con los docentes, también hay algunas buenas experiencias que los padres de familia han tenido con los docentes, esto es para comparar y así poder decir el por qué es una necesidad educativa tener docentes de calidad, dentro de las comunidades indígenas de Samachique y de la comunidad de El Coyolito, sin embargo son sólo dos de los ejemplos que existen en las comunidades indígenas de México.

Pensar en las necesidades educativas de las comunidades indígenas es pensar en un primer momento en lo esencial y lo primordial para llevar una educación escolar de calidad, si bien la idea de tener un docente o una planta docente comprometida con la comunidad es prácticamente un sueño, como lo es en el caso de las comunidades Samachique (comunidad rarámuri) y El Coyolito (comunidad nahua).

Muchos se preguntaran qué tiene que ver, el tener un docente de calidad dentro de las comunidades indígenas, pues viéndolo desde fuera y desde muy encima pues no tiene nada que ver con planes y programas y, menos con la ya llamada “interculturalidad⁸”, que es una política dirigida a los pueblos indígenas, que sin embargo no ha resuelto las principales problemáticas de necesidades educativas reales de las comunidades indígenas y, esto hablándolo a nivel nacional.

Ya que si bien viéndolo desde la perspectiva de los pueblos indígenas de El Coyolito y de Samachique, para llegar a tener una educación de calidad lo primero es tener maestros que estén realmente comprometidos con la educación de los niños, y que el estado Mexicano garantice un educación de calidad y con pertinencia cultural, que si bien en materia de derecho de los pueblos indígenas se ha avanzado, quedando plasmados dichos derechos en la Constitución Mexicana de los Estados Unidos Mexicanos, mientras que en la práctica no se ha avanzado mucho, quedando de manifiesto que por el hecho de estar escritos en un documento oficial, no siempre se cumplen al pie de la letra.

⁸ Viendo a la interculturalidad como la interacción y la relación de una cultura con otra.

Y principalmente los derechos de los niños a tener una educación de calidad de acuerdo al contexto, si bien para que ocurra esto lo primero que se tendría que modificar son los planes y programas, así como también la formación inicial de los futuros docentes.

1.4.1 Principales demandas de los padres de familia

Un maestro de calidad en las comunidades indígenas en general, y en especial los casos presentados en el presente documento, sería de la siguiente manera:

- a) Un maestro (a) que conozca el contexto.
- b) Que sea un maestro que sepa hablar la lengua indígena del lugar o en su caso la entienda.
- c) Que tenga una buena relación con los padres de familia.
- d) Que tenga un trato bueno hacia los niños, es decir que no los discrimine por su condición lingüística, origen étnico, etc.
- e) Que entienda las problemáticas y las principales necesidades educativas de la población rarámuri y nahua, esto mediante lo que quiere la comunidad que se les enseñe a los niños.

“Un método basado en la diferencia individual no consiste en evaluar, etiquetar y posteriormente realizar un seguimiento del niño. Juntos, los educadores y los padres deben analizar el desarrollo, observar su funcionamiento y describir el perfil infantil. El entorno físico, el currículo y el tipo de relaciones que fomentan el aprendizaje se adaptaran, entonces, al perfil infantil. [...]Esto no quiere decir que se precisen entornos de aprendizaje diferentes para cada niño o grupo de niños, sino que los niños aprendan juntos y se potencian mutuamente en el grupo (Brazelton y Stanley, 2005: 16)”.

El etiquetar y hacer una diferencia entre un niño y otro por las diferentes capacidades de aprendizaje es, algo muy regular en occidente y dar un premio a quien sea mejor, sin embargo en las comunidades indígenas esto es diferente

debido a que los conocimientos son transmitidos de manera oral y colectiva, sin hacer menos al otro y decir que no sabe nada, sino que existe una aportación de todos para construir el conocimiento.

Es aquí en donde el docente tendría la capacidad de entender que los niños rarámuris y nahuas construyen su conocimiento con ayuda del otro, habiendo siempre una reciprocidad con el compañero, debido lo que no entienda uno el otro compañero o compañeros le puedan explicar qué significa y cómo se hace; como bien lo dicen Brazelton T. Berry y Stanley I. Greenspan que, los niños aprenden y potencian su conocimiento cuando lo hacen juntos, en este caso como los rarámuris y nahuas lo hacen es de una manera colectiva y, es con esta capacidad y habilidad con la que el docente tiene que trabajar y potenciar para lograr un buen aprendizaje de los niños indígenas de ambas comunidades.

Otra de las cuestiones que se tendrían que mejorar es la formación inicial de los futuros docentes del medio indígena, independientemente de que si sean o no indígenas, de que hablen o no la lengua, se tendría que mejorar y empezar a tomar en cuenta que la formación inicial sea adecuada y pertinente para los futuros docentes del medio indígena.

Por un lado habría que analizar si las normales con enfoque intercultural podrían realmente solucionar dichas problemáticas o si la UPN sería una buena opción para que fuera la encargada de formar a los docentes, no con cursos y talleres de corto plazo, sino que algo que sea a largo plazo, si bien sin dejar afuera a las comunidades rarámuris y nahuas y, ver qué es lo quieren las comunidades acerca de la educación que el estado les brinda, y qué modificaciones creen pertinente hacer para la enseñanza de sus hijos e hijas; hay mucho por trabajar y hacer, ya que esto no sería una cuestión de corto plazo, sino de largo plazo.

Habría que pensar en un diagnóstico en el que se pueda indagar y conocer el fondo de la problemática de las necesidades de la comunidad y de las comunidades indígenas rarámuris y nahuas en torno a la educación escolarizada, cuáles serían los docentes de calidad y cómo sería la formación

inicial, la formación en servicio y por supuesto quiénes serían los encargados de formar a los maestros del medio indígena, no sólo de la región rarámuri y nahua, sino del medio indígena en México.

CAPÍTULO 2. LA FORMACIÓN INICIAL DEL SUB-SISTEMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO

2.1 Qué es la formación inicial

La formación inicial se entiende como, aquellos estudios previos que realizó un docente antes de ingresar al magisterio, como estudios de primaria, secundaria, bachillerato, licenciatura y de normal, dependiendo de la situación vivida por él docente, que va desde el contexto en el que creció, las leyes educativas, las políticas y reformas educativas de la época, lo que marca un antes y un después de su profesión como maestro o maestra.

“La formación inicial es el conjunto de competencias con las cuales el maestro ingresa a desempeñar su labor docente, es la que es llevada a cabo por las diversas instituciones para acreditar a los docentes como profesionales de la educación. En ocasiones como el caso de la educación indígena, es recurrente encontrar que las de carácter profesional en el ámbito de la docencia están ausentes en el maestro de nuevo ingreso. Por lo que un amplio grupo del magisterio aun en la actualidad, recurre a la capacitación para la docencia de manera improvisada, cubierta en gran medida por la parte gubernamental” (Vergara, Madrigal y Carpio, 2014: 8).

La formación inicial implica un sinnúmero de explicaciones y significados, por lo que podemos decir que es un concepto de carácter polisémico, el cual nos dimos la tarea de indagar acerca de ello, con diferentes autores, para apropiarnos de una noción cercana a las realidades de las comunidades que se investigaron en este trabajo, interpretando así a la formación inicial como un proceso académico por el que tiene que atravesar el futuro maestro o maestra. Además de lo anteriormente mencionado, la formación inicial implica un cúmulo de competencias que en teoría debiese tener el futuro docente, como lo son: dominio y manejo de un grupo de niños, planeación de las clases, conocimiento del contexto del niño, etc.

En México, la única institución formadora de los futuros maestros es la normal, siendo este el único espacio en donde los jóvenes mexicanos pueden formarse como maestros. Cabe señalar que sus egresados generalmente ejercen su profesión en una escuela del sistema general, caso contrario a las escuelas del

medio indígena, que por lo regular son maestros que aún no cuentan con alguna carrera, relacionada con la educación indígena y, en algunos de los casos están en el proceso de terminar una carrera, por ello es muy común encontrar maestros que entraron al magisterio siendo sólo egresados de bachillerato.

Las normales interculturales son un espacio en donde los futuros maestros del medio indígena pueden formarse, sin embargo, muy pocos tienen acceso a ellas ya que por lo regular están a una gran distancia de sus lugares de origen, además de ello implica un gasto económico considerable en: transporte, renta y comida principalmente, pensando en que fuera un joven indígena que quisiera formarse como maestro del medio indígena.

“Los docentes de educación indígena en Chihuahua, procedentes generalmente de bachillerato, están obligados a enrolarse en los procesos de formación continua, el espacio favorito es la Universidad Pedagógica Nacional, con los programas de licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI '90), o bien a través de los curso de capacitación que se ofrecen por Servicios Educativos de Estado de Chihuahua (SEECH)” (Vergara, Madrigal y Carpio, 2014: 9).

Durante el proceso de investigación del presente trabajo, pudimos encontrar que de los cuatro maestros entrevistados, tres de ellos entraron al magisterio siendo sólo egresados de bachillerato⁹, siendo este un dato común en ambas comunidades de Samachique y de El Coyolito, y solamente uno de ellos ingresó con el grado de licenciatura. A diferencia de los egresados de una licenciatura, relacionada con la educación indígena o en su caso de una normal intercultural, los egresados de bachilleratos ingresan a la profesión, con escasas competencias para ser maestros frente a grupo.

⁹ La información de las trayectorias de los cuatro maestros se verán a mayor profundidad en el siguiente capítulo.

a) La formación inicial como un proceso de aprendizaje

La formación alude a aquel camino de aprendizaje, en donde se adquieren habilidades, competencias, aptitudes, etc., es decir el dominio amplio de alguna actividad o profesión como por ejemplo: el ser abogado, doctor, maestro, agricultor, ganadero, etcétera como se define en el Diccionario Enciclopédico de Didáctica *“La formación es desarrollo de la forma individual, que se apropia de los estímulos y elementos que la escuela* y el mundo le proporcionan para darles un sello peculiar (Pág. 38)”*.

“Para emprender cualquier actividad se requiere de un conocimiento previo, sin ello se darían diversos fracasos; por lo tanto un docente requiere también de conocimientos previos antes de pararse frente a grupo de niños en edad escolar, para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, que sea capacitado al ingresar al magisterio” (Cruz y Martínez, 1996: 54).

A diferencia de un oficio, el camino para llegar a ser maestro es largo, en el que el sujeto como actor social sufre varios obstáculos, uno de ellos es el tiempo que tiene que invertir para llegar a ser maestro, lo que implica alrededor de quince años de estar en la escuela, si es egresado de bachillerato y, un aproximado de diecinueve años si es egresado de una normal o de alguna licenciatura, además de ello las horas de estudio que tuvo que pasar y el dinero invertido en compra de materiales de estudio como: cuadernos, reglas, libros, mochilas y demás cosas, lo cual no es un proceso nada sencillo de lograr.

Podemos entender que la formación inicial es un proceso por el cual los futuros maestros tienen que pasar antes de ingresar a la docencia, que son habilidades específicas del ser maestro (a) del medio indígena, que van desde el dominio de una lengua indígena, planeación, diseño de materiales didácticos contextualizados, manejo del grupo, principalmente.

“Sin embargo persisten las demandas de capacitación, en este estado del norte de la república, 255 profesores exponen la necesidad de:

“...formación para atender a los estudiantes de las comunidades serranas de la región Tarahumara, talleres para el conocimiento de las TIC's y la de ser formados en la lengua materna del grupo originario en el que trabajan. El problema es bastante serio; 184 docentes señalan que tienen carencia de una formación docente, 159 admiten no tener una formación profesional, 176 no tener un conocimiento didáctico, sobre lo cual afirman que estos aspectos enumerados, les afecta o les afecta mucho al enfrentar los desafíos de la educación, su labor en las aulas, desean aprender métodos de enseñanza, el manejo de planes y programas y sobre teorías del aprendizaje” (Vergara, Madrigal y Carpio, 2014: 9).

Habilidades que muchas de las veces no se llevan a la práctica, por un lado porque no están capacitados de acuerdo al contexto, además porque entraron al servicio docente con sólo haber egresado de bachillerato y/o porque en las subsedes de la UPN no enseñan estas habilidades, sino que se dedican a analizar su práctica docente ya estando en servicio.

b) Cómo ven la preparación de los maestros los padres de familia:

Los padres de familia desconocen la palabra o en su caso el concepto de formación inicial, ello porque es una palabra ajena a su lenguaje cotidiano. Ello determina que los padres de familia juzgan, mediante la observación que realizan cuando van a llevarles la comida, está observación la llevan a cabo minutos antes de que sus hijos salgan al receso, siendo este el caso de la comunidad de El Coyolito.

Mientras que los padres de familia de Bacusiachi, llevan a cabo la observación de una manera distinta, debido a que la escuela cuenta con un comedor escolar, en donde asisten algunas madres de familia para apoyar en la realización de los alimentos, es aquí en donde las madres de familia van a observar si los maestros están dando bien sus clases, con el pretexto de que van a ayudar a cocinar.

En ambas comunidades pudimos encontrar que los padres de familia utilizan distintos métodos, para juzgar el trabajo de los docentes, ya que algunos

de ellos la llevan a cabo mediante la observación directa, y en otros mediante la interacción con los maestros.

A través de lo dicho anteriormente, los padres de familia juzgan si es o no un buen maestro, como lo dice un padre de familia en la lengua para el caso de la comunidad de El Coyolito “ne tlen tlamaxtia axkana cuali momaxtitok, pampa axkuali kin maxtia toconehua” con esta expresión quieren decir que “el que enseña no estudió bien, por qué no enseña bien a nuestros hijos” con esto los padres de familia empiezan juzgar a los maestros sin saber los estudios previos que tienen.

Por lo que llegamos a la conclusión de que en ambas comunidades, evalúan mediante los aprendizajes logrados de los niños. El que el niño o la niña sepa escribir, leer, escuchar y entender el español, es más que suficiente, y se dan por bien servidos si los niños se apropian de las competencias básicas de las matemáticas como: saber contar, restar desde la lógica de la escuela, que son números indo arábigos, es decir la representación desde el sistema decimal. Es mediante ello que los padres de familia juzgan y dicen “ese maestro si se preparó bien” (en palabras de la Sra. Catalina).

2.1.1 El que aprendió bien y enseña bien desde el pensamiento indígena: rarámuri y náhuatl

Para los padres de familia de las escuelas primarias interculturales bilingües de las comunidades de: El Coyolito (Nombre de la escuela “Koyolxochitl”), y de Samachique (Nombre de la escuela “Benito Juárez”), quienes a través de testimonios narrados por ellos mismos, dan cuenta de las vivencias y experiencias que han tenido y que viven actualmente con los maestros del sub-sistema indígena.

Ya que si bien los mismos maestros creen o piensan que los padres de familia no se interesan en la educación de sus hijos, sin embargo no es falta de interés, sino que tienen otras obligaciones como el cuidado de la milpa y el ganado, actividades que requieren de tiempo completo, para subsistir y llevar el

alimento diario a sus hogares; a continuación la opinión de la Sra. Rosa, de la comunidad de Samachique:

“En la ranchería de Bacusiachi, ranchería que forma parte del pueblo de Samachique; la opinión de una madre de familia comentando que los docentes no estaban comprometidos y lo decía de esta manera “kiél’a mawá”, con esta expresión decía que el docente no los guiaba, que no sabía dar clases y que no les enseñaba nada, esto debido a que cuando llegaba de la escuela su hijo, ella le preguntaba qué les había enseñado el maestro y el niño solo respondía que el maestro llegó y se sentó junto al escritorio y lo único que hizo fue dormirse sentado”.

Esta es una experiencia vivida en la comunidad de Samachique, en donde la madre de familia expresa su inconformidad acerca de la impartición de las clases del maestro en el aula, y este caso no queda ajeno a lo que los padres de familia de la comunidad de El Coyolito piensan, debido a que una de las madres de la escuela el Koyolxochitl dice que: “los maestros no les enseñan bien, expresándolo desde la lengua náhuatl *Ne tlen Ixtlamatkelt, axkuali tenextilia*, que traducido al español quiere decir: “el que sabe no enseña bien”, es aquí en donde se ven las similitudes de las dos madres de familia, que hablan de la educación que reciben sus hijos en la escuela.

Desde las opiniones de los padres de familia rarámuri, ellos dicen “*Raá binerám mapó liká, raá binié muchuá ku’ch*, el que si aprendió bien y enseña bien a nuestros hijos”, como lo mencionamos párrafos arriba, los padres de familia califican al maestro, a través de los aprendizajes que han logrado los niños, como la opinión que tienen los padres de familia rarámuri acerca del maestro Bernardo, “*desde que llegó el maestro Bernardo los niños si han aprendido a leer, a escribir, hacer cuentas, porque él si estudio bien, no como otros que han venido y nomás los niños no aprenden nada*” (palabras de la Sra. Rosa).

Mientras que los padres de familia nahuas opinan lo siguiente *“Ixtlamatkelt, tlen kuali tenextilia* refiriéndose al que sabe y enseña bien”, esto mediante las experiencias vividas con los maestros, siendo escasos los maestros quienes si enseñaban bien, como la maestra Dora que está ahora, *“que si enseña bien, aunque creo que le falta un poco más, no como el otro maestro Gerardo que no enseña bien, los niños no aprenden nada”* (en palabras de la Sra. Jovita).

Podemos decir que desde las experiencias vividas por los padres de familia de ambas comunidades, los maestros del subsistema de educación indígena no están bien capacitados, y que algunas de las veces sí están dispuestos hacerlo, pero por diversas razones no lo hacen y sólo queda en la intención, y esto es porque los maestros del medio indígena al ser maestros bidocentes y unidocentes, en donde apenas pueden con sus deberes en el aula, y es por ello que no les queda el tiempo necesario para seguir con su formación y solo de vez en cuando toman pequeños cursos para actualizarse o para aprender la lengua, según sea el caso, y esto pasa en ambas escuelas de (Benito Juárez y Koyolxochitl).

En términos generales, los padres de familia solo quieren que sus hijos(as) aprendan bien, esto es para que tengan un mejor futuro, ya que consideran que si en la escuela hay un maestro bien preparado y que hable la lengua, enseña mejor y les es más útil ya que no solo ayuda y enseña a los niños sino que ellos también aprenden y mantienen una buena comunicación, es decir hay una reciprocidad si los padres ven el buen desempeño del maestro con los niños(as), ellos le brindan el apoyo necesario para que se sienta en confianza con de ellos.

2.2 La gestión asociada

Se entiende la gestión asociada como la intervención equitativa entre comunidad, estado y organismos no gubernamentales, en donde todos aportan sus conocimientos, experiencias, opiniones para un fin común, como lo menciona Ruiz (2004: 24): *“La gestión asociada promueve la creación de espacios de concertación entre actores diversos(sector público, privado, no gubernamental y grupos de base), donde se construyan diagnósticos y estrategias que permitan*

resolver problemas previamente detectados y priorizados por ellos.” Se puede pensar en una gestión asociada como una empresa en donde existen varios socios, en donde todos opinan, debaten, analizan y resuelven problemáticas, en una colaboración y trabajo en equipo para el beneficio de la empresa, que en este caso son padres de familia, maestros y alumnos, para un solo beneficio que es el buen aprendizaje de los niños(as) del subsistema de educación indígena.

Ya que los niños y padres de familia deben de colaborar con los maestros para una mejor enseñanza-aprendizaje de los niños(as) nahuas y rarámuris.

2.2.1 Para qué una gestión asociada en la formación inicial de los maestros del medio indígena

Para que las comunidades indígenas de Samachique y de El Coyolito lleguen a tener maestros bien preparados, sería recomendable una gestión asociada en donde los habitantes de las comunidades indígenas anteriormente mencionadas, en conjunto con las instituciones formadoras de profesionales indígenas, en este caso la SEP (Secretaría de Educación Pública), las Normales Rurales y el mismo Gobierno Federal, tendrían que debatir sobre las curriculas que se imparten en las escuelas formadoras de los futuros maestros del subsistema de educación indígena, tomando en cuenta las problemáticas y necesidades de una educación de calidad, de acuerdo al contexto al que pertenecen los niños y niñas nahuas y rarámuris.

Si bien las curriculas de las Normales Rurales, tendrían un gran cambio en cuanto al perfil de egreso de sus estudiantes, debido a que principalmente tendrían que salir con una habilidad y capacidad de ser maestros de un salón multigrado, que es la principal problemática al que se enfrentan los maestros que llegan a las escuelas bilingües.

La aportación y opinión de los padres de familia acerca de qué tipo de maestros quieren y necesitan para la educación de sus hijos es de suma importancia, ya que este un derecho que tienen los pueblos indígenas en participar conjuntamente con el estado en la realización de los planes y programas

en torno a la educación de sus pueblos, derecho que está establecido en el Convenio 169 de la OIT sobre los Pueblos Indígenas y Tribales, es por tal motivo que sería viable una participación entre comunidades indígenas, instituciones y estado, en una colaboración de igualdad y de equidad para llegar a un fin común, de una verdadera educación de calidad en el subsistema de educación indígena.

2.2.2 ¿Existe una formación inicial en el sub-sistema de educación indígena?

La formación inicial de los futuros docentes¹⁰ del subsistema de educación indígena, en las diferentes poblaciones indígenas en su gran mayoría son egresados de bachillerato, con poco conocimiento de lo que es la educación indígena y, que por lo tanto llegan a las comunidades poco comprometidos y responsables de lo que tienen que hacer realmente. Y esto sucede principalmente porque a la mayoría ha da poco valor a los pueblos indígenas diciendo que son pueblos que no necesitan una educación de calidad, ya que aunque existan escuelas interculturales bilingües en toda la república mexicana esto es solo de nombre ya desde nuestras propias experiencias hemos visto que realmente no hay una educación como tal, sino que han tomado a la educación indígena como un medio para castellanizar y homogenizar a los pueblos indígenas del país y, decir que somos una sola nación, una sola cultura.

Desde nuestra propia experiencia podemos decir que los maestros del medio indígena, no cuentan con materiales didácticos pertinentes al contexto ni a la cultura ya que, sólo utilizan los libros de textos gratuitos que imparte la SEP. (Secretaria de Educación Pública) que, están descontextualizados; por otro lado los docentes no hablan la lengua de la comunidad, esto debido a que no recibieron la formación inicial adecuada para dar clases en el subsistema de educación indígena.

¹⁰ Al ingresar al magisterio les piden solamente que asistan la UPN que es semi-escolarizado, sin embargo muchos de los que entran a la UPN duran muchos años en terminar sus estudios de LEP y LEPMI (Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena), por otro lado muchos de los que ingresan como maestros de educación indígena son mestizos y no indígenas, es aquí donde no coinciden ni se identifican con la comunidad a donde irán a trabajar.

La descontextualización y desubicación de los maestros es otra de las problemáticas a las que se enfrentan los futuros maestros del medio indígena, debido a que llegan a comunidades en donde hablan otra lengua diferente o es de otra variante lingüística que no entienden; esto es, si los maestros son hablantes de alguna lengua indígena, ya que muchas de las veces no hablan ninguna lengua indígena, solo el español, impidiendo así una verdadera educación de calidad para los niños de las escuelas interculturales bilingües de las comunidades de dos diferentes estados de la república Mexicana, Chihuahua y Veracruz.

Y un claro ejemplo de homogenizar y castellanizar es el actual Acuerdo 592¹¹ que contradice al Convenio 169 de la OIT de los Pueblos Indígenas y Tribales, y a la Declaración de la Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Por otro lado, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917), en su **art. 2** dice que México es una Nación pluricultural, compuesta por indígenas que ya habitaban el territorio nacional antes de la colonización, y en el apartado **A fracción IV** se retoma el asunto de las lenguas y de alguna manera la “*pluralidad*”, así como en el apartado **B fracción II** que se refiere al ámbito educativo y a las oportunidades que tendrán los indígenas para desarrollar sus propios conocimientos.

Cabe mencionar que en México sí existe una formación inicial en el sub-sistema de educación indígena, y retomando lo dicho en el inicio del capítulo, sí hay según el estado Mexicano, debido a que se toma como formación inicial como aquellos estudio previos antes de ingresar al magisterio, llamase egresados de: normales, bachillerato o de cualquier otra carrera universitaria; y principalmente las normales son las encargadas de capacitar y formar a los futuros docentes, siendo esta la formación inicial; sin embargo los egresados de las normales en su mayoría pertenecen o van a primarias generales (algunos siendo contratados en

¹¹Desde nuestra propia experiencia en nuestras comunidades se ve la aplicación del Acuerdo 592 en donde no se toma en cuenta la cultura, las tradiciones, las costumbres, la cosmovisión y el contexto en donde viven los niños, violando así al **Convenio 169 de la OIT (Parte VI. Educación y Medios de Comunicación)** y a la **Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (Art. 14)**, en donde se estipula y se dice que se tomara en cuenta a los pueblos indígenas para elaborar conjuntamente un currículum, lo cual no se lleva a cabo.

primarias privadas) y no en primarias indígenas, ya que esta es la última opción para los egresados de las normales, esto es para ingresar a un trabajo seguro, siempre y cuando viendo la oportunidad de cambiarse al sistema general o a una escuela privada, desvalorizando así al sub-sistema de educación indígena. Y esto pasa con los mismos jóvenes que salen de la comunidad para estudiar en una normal y ya no regresan al lugar de origen sino que prefieren buscarse un trabajo en la ciudad para quedarse a vivir ahí y no regresar a su comunidad de origen.

2.2.3 La buena preparación de los maestros de calidad: un sueño para las comunidades indígenas

Al decir que la formación inicial de calidad es un sueño para las comunidades indígenas de las que tenemos conocimiento desde nuestra propia experiencia, nos referimos a que la educación en las escuelas interculturales bilingües es pobre en cuanto a la comparación con una escuela general.

Y con esto no estamos diciendo que las escuelas generales de las comunidades indígenas de la república mexicana son las mejores, sino que simplemente lo que tratamos de decir es que las escuelas generales de las comunidades de las que tenemos conocimiento (Las Puentes y Samachique) son un poco mejores en cuanto a su estructura: cuentan con varias aulas, planta docente tienen los seis maestros con un director, con conserje; en el caso de la comunidad de Las Puentes, y cocinera en el caso de Samachique, materiales didácticos (esto es porque ellos reciben diferentes materiales para las clases por parte de la supervisión de zona) etc.,

Pero en la mayoría de las comunidades solo existen escuelas interculturales bilingües, y es por eso que decimos que en las comunidades indígenas de las que tenemos conocimiento, el tener una educación de calidad es un sueño ya que para que haya una buena escuela con maestros realmente comprometidos, lo primero que se tendría que hacer o corregir, es la formación inicial de los maestros; a continuación la opinión de uno de los alumnos de 1er grado de la escuela “El Koyolxochitl”, de la comunidad de Coyolito; esta

información la obtuvimos mediante las prácticas de campo hechas en octubre del 2014 en una entrevista Minerva dice:

“Esta escuela no me gusta porque el maestro no me hace caso, no me enseña cómo me enseñaban en mi otra escuela, no me gusta porque aquí no hay juguetes ni libros y en el recreo no hay donde jugar, esta escuela está muy pequeña, a mí me gustaba la escuela de Tampico ahí tenía una maestra que me enseñaba bien, me enseñaba a dibujar, a cantar y a escribir con varios colores y yo ya estaba aprendiendo a leer, pero aquí no me enseñan nada de eso y no me gusta estar en esta escuela”.

En este relato podemos ver que a la niña no le gusta la escuela por varias razones; una de las principales es que la escuela es pequeña y el maestro no le dedica el tiempo que ella piensa que se merece, el maestro no les dedica el tiempo porque tiene un grupo multigrado y atiende a los tres grupos a la vez, es por eso que nos atrevemos a decir que el maestro no está capacitado para atender a los tres grupos, y esto tiene graves consecuencias ya que como él mismo comenta en una entrevista que le hicimos “se hace lo que se puede y como se pueda”, como lo señala Popoca (2013: 1): *“Y lo más grave, las recientes reformas constitucionales y algunas acciones hacia educación básica ignoran, desde mi perspectiva, las condiciones y necesidades de las escuelas en situación adversa, particularmente rurales y multigrado. Escuelas que representan el 44 % de las primarias del país. Y es pese a ello están en una situación de invisibilidad y desatención”.* Para nuestras comunidades la aspiración de una educación de calidad es un sueño y una utopía a la vez, debido a que la formación inicial de los maestros del medio indígena es deficiente y de poca calidad.

Como lo menciona un maestro de la escuela Koyolxochitl de la comunidad del Coyolito mpio. De Chicontepec del edo. De Veracruz: Gerardo Flores Reyes, estudió en UPN (Universidad Pedagógica Nacional) de colima:

“Aquí en el salón le hago como puedo, ya que yo no fui capacitado para dar clases en un salón multigrado, pero pues qué se le puede hacer, así me tocó trabajar, y le veo el lado bueno que es que me queda cerca de mi casa solo me hago 40 minutos y es por eso que doy clases aquí y otra de mis ventajas es que yo sí hablo el náhuatl no muy bien, pero se hace el

intento, escribirlo no sé pero igual trato de hacerlo como puedo, la verdad no tengo los mejores recursos, como ustedes verán el salón es pequeño y no tengo los materiales suficientes para atenderlos bien, pero se hace lo que se puede con los niños”.

Aquí se puede ver que a veces los maestros sí están dispuestos a impartir una buena educación, solo que no tienen la formación adecuada ni los materiales didácticos pertinentes como un medio de apoyo para una mejor educación.

Es por eso que al realizar esta investigación, decimos que para que en las comunidades indígenas haya una educación de calidad, es solo un sueño muy lejano que aún no se nos hace realidad, ya que nosotros mismos padecemos de ese tipo de educación y si bien fue hace ya algunos años esto sigue pasando en nuestras comunidades y en algunas otras más de las que tenemos conocimiento como lo es en el caso del Estado de Hidalgo, San Luis, Oaxaca, Chiapas entre otras y tenemos conocimiento de estos estados es porque hay compañeros de la Licenciatura de Educación Indígena que son de estos estados y nos han relatado sus experiencias vividas en sus diferentes estados.

2.3 Cómo ha sido la formación de los maestros del sistema general y del medio indígena

Para llegar a entender cómo ha sido la formación de los maestros del sistema, general y del medio indígena, hay que, echar un vistazo hacia atrás y ver con que principios se han venido formando a los futuros docentes, por un lado en 1822 la compañía lancasteriana fue la encargada de planear la formación de los futuros docentes, si bien era un plan piloto que luego en 1842 (lugar donde se norma la enseñanza) fue la encargada de formar a todos los maestros en todo el país, así fueron los comienzos e ideales de lo que hoy son las normales, si bien fue hasta en 1885 cuando se decretaron oficialmente las normales y comenzaron sus funciones en 1887.

Durante el porfiriato se establecieron las base de lo que hoy conocemos como educación indígena, esto porque Justo Sierra, estando como presidente de

la Junta Directiva del Segundo Congreso de Instrucción, junto con Joaquín Baranda estando como Ministro de Instrucción Pública, trataron temas como los títulos de los maestros, las normales, así como contenidos relacionados con la educación, si bien la cuestión de que los maestros tuvieran título profesional quedo en otro término, esto debido a que tendrían que haber precedido de sus servicios, y fue entonces que esto se echó abajo, lo que sí se logró fue añadir como asignatura a las lenguas indígenas en las normales rurales. Si bien en el porfiriato se comenzó con una asignatura de las lenguas indígenas, sin embargo fue hasta en 1922 con los maestros ambulantes, conocidos también como **misioneros**, que iban de comunidad en comunidad, y que sólo dejaban a cargo alguien que capacitaban para enseñar a leer y escribir que era de la misma comunidad.

Retomado lo arriba mencionado de los misioneros, lo cual sucedió ya hace muchos años podemos ver que a pesar de más de 90 años, la política dirigida y la formación inicial de los futuros docentes del medio indígena, sigue siendo la misma, he aquí la importancia de la formación inicial de los futuros maestros del medio indígena, esto fundamentado en las experiencias vividas desde las comunidades indígenas a las que somos pertenecientes, debido a que los maestros que han llegado y que siguen llegando hoy en la actualidad en las comunidades de El Coyolito y de Samachique, han sido maestros con poca preparación previa al ingreso magisterial, siendo algunos egresados de bachillerato e incluso siendo egresados de las UPN de los estados, que aún a pesar de ser egresados de un nivel universitario y de las UPN comentan que no fueron bien capacitados para ser maestros del medio indígena, y mucho menos para atender a grupos multigrado, tema que abordaremos más adelante.

2.4 El ingreso al magisterio del medio indígena

Para llegar a entender cómo los maestros del medio indígena ingresan al magisterio, hay que ver los testimonios de los maestros que están en servicio en las escuelas primarias bilingües de las comunidades de El Coyolito y de Samachique, en ambas hemos podido encontrar que ingresaron siendo solamente

egresados de bachillerato, siendo este un dato interesante y quizás existan historias semejantes en el sub-sistema de educación indígena en donde, algunos de los maestros entraron con plazas heredadas, no con esto estamos generalizando sino que los casos de los que tenemos conocimiento ocurrieron así, como lo menciona Jani Jordá,(1997: 190) [...] *el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües establecía como requerimientos al promotor bilingüe, ser originario de la comunidad en la que iba a trabajar y por tanto, hablar la lengua nativa, además de saber leer y escribir en español.* Si bien esto no ha cambiado mucho en nuestros días, debido a que algunos de los maestros tienen solamente estudios de bachillerato.

Existen diversa formas de ingresar al magisterio del medio indígena como lo son: concursos de oposición, herencia de plazas, cursos de inducción y hasta la compra de las plazas en algunos de los casos; como los casos de los cuales tenemos conocimiento que fueron por medio de herencia de plazas, concursos de oposición y mediante los cursos de inducción, siendo estas tres las constantes en nuestra investigación del tema aquí debatido.

2.4.1 Mujeres indígenas en el magisterio

Las mujeres históricamente han tenido una lucha para el acceso a la educación, debido a que la educación era solamente dirigida y destinada al sexo masculino, como bien lo señala Graciela Hierro, (2002: 43), *“Las mujeres estudian y aprenden, celosamente cuestionadas por los hombres de la familia los oficios femeniles eran aprender la economía doméstica”*. Como bien lo menciona la autora las mujeres no tenían acceso a una educación¹² igualitaria antes y después de la colonia de la Nueva España, eso si pensamos en mujeres con una posición de clase alta, es decir para las mujeres mestizas y criollas de la época; como bien señalamos con anterioridad, podemos ver que en nuestras comunidades es bien

¹² Como bien lo señala Marta Lamas, en el rol de género en donde la mujeres tienen a los hijos y por lo tanto los cuidan: *ergo*, lo femenino es lo maternal, lo domestico contrapuesto con lo masculino como lo público. Aquí podemos ver que la mujer era y sigue en muchas de las regiones de nuestro país tomada como la que tiene que estar en el hogar, cuidar a los hijos, etc., esto sin importar la condición de que si son o no indígenas.

valorada a la mujer siempre y cuando cumpla con los requisitos que una sociedad indígena¹³ le demanda, que muchas de las veces es que cuide a sus hijos, que sepa cocinar, tratar bien a su marido y esté dedicada al hogar.

“La creencia de que las mujeres no son humana como los hombres al no poseer las mismas cualidades, fue la justificación para su exclusión del ámbito de la política. Con el tiempo dicha exclusión dio pie a la realización de múltiples movilizaciones femeninas, así como el desarrollo de una mayor conciencia internacional en torno a los derechos de las mujeres, hasta lograr el reconocimiento de que las mujeres también tienen derechos humanos, y por ende, requieren estar plenamente integrados en los instrumentos internacionales de la materia (Medina, 2010: 29)”.

En nuestros días podemos ver que la tendencia de decir que la mujer no es humana ha ido cambiando poco a poco debido a las movilizaciones feministas, tanto de mujeres indígenas y no-indígenas, como lo señala Álvarez, (2007: 97) “[...] Justo Sierra comenta que: la inferioridad de la mujer es una leyenda que ha concluido hace mucho tiempo”, a pesar de que estas posturas empezaron a surgir desde el Porfiriato, hoy en día podemos ver en nuestras comunidades que la mujer se le sigue tomando como inferior y sin derecho a estudiar, ya que en muchas ocasiones no es tomada en cuenta su participación; si bien desde la época del Porfiriato, es decir a finales del siglo XIX la mujer empezó enseñando en el hogar a los niños pequeños, principalmente lo que enseñaban era a leer, escribir y hacer cuentas; si bien la mujer a finales del siglo XIX era conocida como la “amiga”, y no era reconocida como una maestra, sino que fue hasta los inicios del siglo XX cuando la mujer empezó por irrumpir en el magisterio, y en su gran esplendor entre 1920 y 1940.

También en la actualidad desde nuestra propia experiencia podemos ver que en las escuelas bilingües hay maestras y maestros, y esto es un gran avance ya que las mujeres ya no se les ve inferiores y los padres de familia empiezan a creer que no solo los niños tienen y pueden estudiar para llegar a tener una

¹³ La mujer es dadora de vida dentro de las comunidades y transmisoras de la identidad cultural y de los conocimientos de generación en generación; en este sentido ella es el pilar de la sociedad (UICN, Fundación Natura Colombia e ICANH).

profesión, sino que al ver que también hay maestras en las escuelas, su forma de pensar cambia al empezar a creer que las niñas pueden llegar a tener una profesión como la de maestras o cualquier otra, como lo menciona una madre de familia náhuatl, María Juana, quien dice:

“Mando a mis hijos e hijas a la escuela por igual a ver quién come más lápiz y llega a ser maestro o maestra, a mi hija le gusta más la escuela que a mis hijos, ella le gusta leer mucho y dibuja bien bonito, así que si ella quisiera seguir estudiando más al terminar el teba (telebachillerato) mi esposo y yo la vamos a ayudar lo que podamos”.

La señora al decirnos esto se refería que si su hija quisiera seguir estudiando al salir de la escuela Tele bachillerato que se encuentra en la comunidad ellos lo apoyarían con todo lo que pudieran y no les iba a importar que fuera mujer, ya que antes solo podían estudiar los hombres y a las mujeres no se les apoyaba para que continuara con sus estudios y así tuviera una carrera universitaria para tener una profesión, y al decir “a ver quién come más lápiz” se refieren a ver quién estudia una carrera universitaria, con esto podemos ver que poco a poco, a través del tiempo a la mujer se le ha ido valorando de igual forma como a los hombres y que de cierta forma ya existe una igualdad entre ellos en las comunidades indígenas de Samachique y de El Coyolito.

2.5 La profesionalización de los maestros del sub-sistema de educación indígena en la UPN

Para poder explicar y hablar de la profesionalización de los maestros del medio indígena, hay que mirar al pasado y retomar los datos históricos, como la fundación y creación de la UPN(Universidad Pedagógica Nacional) en 1978 por decreto presidencial de López Portillo, con el objetivo de profesionalizar a los docentes y así elevar la calidad de la educación, es así que la UPN continua con el plan 75 de las licenciaturas de Primaria y Preescolar, que ofrecía la Dirección General para el Mejoramiento Profesional del Magisterio; fue hasta en 1990 que la UPN creo la LEP y LEPMI (Licenciaturas en Educación Preescolar y en

Educación Primaria para el Medio Indígena), con la finalidad de regularizar, profesionalizar y capacitar a los docentes del medio indígena.

“A pesar del espacio universitario (Universidad Pedagógica Nacional) que se tiene la formación de docentes indígenas y los cursos sobre bilingüismo en la práctica docente que el Programa para Abatir el Rezago Educativo ha realizado, todavía es insuficiente el esfuerzo para poner en práctica de algunos de los objetivos del modelo de educación indígena. En el estado de Oaxaca, en un reducido número de escuelas indígenas, en donde en el primer ciclo, se practica el uso de la lengua indígena y se alfabetiza en esta lengua. En términos de formación docente, hay deficiencias, porque la mayoría de los docentes no tienen entrenamiento ni información teórica para aplicar un modelo bilingüe intercultural. Es hasta 1990 cuando se tiene una licenciatura para formar a los nuevos cuadros que necesita este subsistema educativo, y es hasta recientemente, cuando se están observando algunos cambios en la práctica docente” (Muñoz, 1999: 52).

La profesionalización docente en el subsistema de educación indígena es un dilema, por un lado la profesionalización de maestros del medio indígena en los años 90's, en donde lo principal era regularizarlos y darles las mismas oportunidades que a los egresados de normales, siendo capacitados con base en los contextos en los que viven los pueblos indígenas; sin embargo desde nuestra experiencia como estudiantes de la Licenciatura de Educación Indígena en la UPN, ubicada en la ciudad de México, no existe una capacitación en el campo, es decir en las comunidades indígenas, y mucho menos en las escuelas, es en cambio una capacitación meramente teórica, en donde no existe un trabajo de campo en donde verdaderamente se pongan a prueba lo aprendido.

Aunque cabe señalar que la UPN no tiene la facultad de capacitar a los futuros docentes de cualquier sistema, llámense de escuelas generales o para escuelas del medio indígena ya que la universidad no forma maestros, pero que la mayoría al egresar de esta universidad opta por buscar plazas de maestros en sus estados de origen y en su mayoría en escuelas interculturales bilingües; en la otra cara de la moneda no vemos la participación de los padres de familia en cuanto a la elaboración y acompañamiento en los planes y programas dirigidos a los maestros

que se están capacitando. ¿Cómo saber si los que diseñan programas educativos dirigidos a los pueblos indígenas conocen realmente el contexto y, si existe alguna consulta dirigida a los padres de familia?, realmente no sucede, transgrediendo así un derecho.

CAPÍTULO 3. LA IDENTIDAD PROFESIONAL Y LA TRAYECTORIA ESCOLAR DE LOS MAESTROS DEL MEDIO INDÍGENA

3.1 Qué se entiende por identidad

Para el presente trabajo nos fue necesario abordar acerca del concepto de identidad, debido a que durante las entrevistas realizadas a los padres de familia, niños y a las personas mayores de las comunidades de Samachique y de El Coyolito encontramos, que el que una persona se sienta parte de la comunidad, es decir que se sienta *“rarámuri o náhuatl”*, que va desde hablar la lengua, participar en las fiestas importantes de la comunidad, ser humilde, llevarse bien con todas las personas de la comunidad, es algo valorado en ambas comunidades, es por ello que partimos del concepto de identidad, por lo que nos llevó a investigar acerca del concepto a mayor profundidad.

Se entiende por identidad como la auto-adscripción a un grupo social, étnico, religioso, político y cultural, debido a que ello determina la forma de ser, de actuar, de pensar, de ver la vida, por la lengua que usa, por las tradiciones y las costumbres del lugar de origen de cada persona, es algo que diferencia a cada ser humano y que además lo hace sentir parte de un grupo social, como lo señala Ramírez (2014: 20) *[...] los sujetos creamos una identidad colectiva porque compartimos ciertas prácticas e ideas con los demás, lo cual nos permite crear un sentido de pertenencia a un determinado grupo sociocultural.*

Además de ello la identidad se va formando desde el momento en que nacemos, que va desde el seno familiar, lugar de origen, etnia y/o grupo social en donde crecimos, como lo define Giménez (2010: 35) *“[...] nuestra identidad sólo puede consistir en la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran en nuestro entorno social, en nuestro grupo o en nuestra sociedad”*; y aunque nos alejemos de nuestro lugar de origen nos seguimos identificando como parte del lugar, y lo hacemos presentándonos hacia los otros diciendo *“yo soy”* o *“yo vengo de”* (*Chihuahua, soy rarámuri, soy zapoteco, soy nahua, soy hija o hijo de, por citar algunos ejemplos*), cabe señalar que la identidad no se forma de

manera individual sino que se da en la interacción con las demás personas; es decir, se va formando en la colectividad.

3.1.1 La identidad profesional de los maestros y maestras del medio indígena de las escuelas primarias de Bacusiachi y de Benito Juárez

Durante el proceso de investigación del presente trabajo, pudimos encontrar que la identidad profesional es parte fundamental de los maestros y maestras de las escuelas primarias interculturales bilingües de Samachique y de El Coyolito, una porque algunos de ellos entraron al magisterio con escasos conocimientos acerca de métodos y estrategias de enseñanza, y que durante su práctica docente han ido conociendo y practicando, esto les ha llevado a identificarse con su profesión y entender el valor del *“ser maestro bilingüe”*.

Un ejemplo de ello son la maestra Dora de la escuela Primaria Intercultural Bilingüe “Koyolxochitl” de la comunidad de El Coyolito y el maestro Bernardo de la escuela Primaria Intercultural Bilingüe “Benito Juárez” de la comunidad de Samachique, que han tomado en serio su profesión y que han dedicado el tiempo necesario a sus alumnos para que aprendan mejor, sin embargo también pudimos encontrar que existen maestros que a pesar de los años de servicio que tienen no se identifican con su profesión o en su caso no reflexionan acerca del valor y la importancia del *“ser maestro bilingüe”*.

“Hablar de la identidad docente, entonces significa hablar de la necesidad que actualmente tienen los profesores de adecuar su práctica profesional tanto a los ideales institucionales como a las necesidades de aprendizaje que tienen sus alumnos. Un primer paso para emprender ese proceso de cambio, consiste en que los docentes hagan crítica objetiva de su desempeño en el aula; en ese ejercicio de introspección tendrán que mirar lo bueno de su práctica, pero sobre todo lo malo; la intención es que reflexionen acerca de sus aciertos y sus fallas, pues sólo cuando tomamos conciencia de nuestros errores podemos corregirlos” (Ramírez, 2014: 16).

Cabe señalar que durante las entrevistas realizadas a los maestros y maestras de las escuelas primarias interculturales bilingües de Samachique y de El Coyolito,

pudimos encontrar que existen maestros que valoran y que entienden el impacto de su profesión, y que piensan que tienen que seguir preparándose para mejorar su práctica dentro del aula, sin embargo también pudimos encontrar que existen maestros y maestras que tienen escaso interés en continuar estudiando, y que en su opinión con lo que estudiaron es más que suficiente.

A nuestro parecer son diversos los factores por lo que algunos de los maestros del medio indígena no se identifican con su profesión, una por el exceso de trabajo que demanda ser un maestro o maestra bilingüe, debido a que tienen que atender a tres diferentes grados al mismo tiempo, además de ello tienen que entregar documentación a la supervisión, que está lejos de la comunidad en donde trabajan, tiempo que no ocupan para la enseñanza y aprendizaje de los niños, lo que provoca que los niños y niñas rarámuri y nahuas no logren aprender bien a leer y a escribir, siendo esta la principal demanda de los padres de familia.

Otro de los factores que nos pareció importante subrayar es que los cursos a los que asisten los maestros del medio indígena de poco les sirve, ya que no son cursos de su interés personal sino que son impuestos por las autoridades educativas, es decir son cursos que no motivan al maestro o maestra del medio indígena para que mejore su práctica docente, y por ende ponen poca atención, en palabras de Ramírez (2014:27) *“Dicho estado anímico suele manifestarse en ausentismo, desmotivación, falta de compromiso con la enseñanza, permanente deseo anormal de no ir a trabajar o de llegar tarde al salón de clases, tomar días de descanso en exceso, baja autoestima y, por ende, incapacidad de tomarse en serio la delicada tarea de ser docente”*.

La falta de ética profesional de algunos docentes del medio indígena, se traduce en faltar a clases, indiferencia hacia su profesión, improvisación de clases, escasa atención a los padres de familia, escaso dominio de los niños dentro del aula, trayendo como consecuencia un bajo nivel de aprendizaje de los niños. En este contexto los mayores afectados son los niños y las niñas, esto porque no logran aprender cosa alguna, por lo cual muchos de los niños se desmotivan y no ponen de su empeño para aprender más.

El identificarse como maestro bilingüe del medio indígena, es de gran ayuda, ya que a partir de ello puede evaluar lo bueno y lo malo de su práctica como maestro del medio indígena, como la entrevista realizada a la maestra Dora de la primaria intercultural bilingüe de “Koyolxochitl” que dice: *“siento que aún me falta mucho, pero no como cuando entre a ser maestra que no sabía nada”*. A partir de ello el docente puede mejorar su práctica dentro del aula, ya que realiza una autocrítica de su trabajo como maestra, por lo que logra ver las carencias y las virtudes con las que cuenta.

3.2 La Trayectoria escolar

Para el presente capítulo abordamos lo que es la trayectoria escolar, debido a que nos pareció pertinente hablar de ello, ya que es un punto de partida para entender y comprender la forma de actuar y enseñar de los maestros y maestras, de las escuelas primarias interculturales bilingües de “Koyolxochitl” y de “Benito Juárez”, ello porque las trayectorias escolares de los maestros y maestras de ambas escuelas primarias, permite reconfigurar las identidades profesionales y étnicas de los docentes, es por ello que es de vital importancia abordar dichas trayectorias en el presente trabajo.

3.2.1 Qué se entiende por trayectoria escolar

Entendemos por trayectoria escolar, como el recorrido que realiza una persona en instituciones formales, como lo son: el preescolar, la primaria, la secundaria, el bachillerato, la universidad, etc., o hasta el último grado de estudios que llegue a alcanzar una persona. También podemos decir que la trayectoria escolar es también una historia de vida, ya que durante el proceso van ocurriendo diversos sucesos que marcan la forma de ser y de pensar de un docente, *“[...] Definimos trayectoria escolar como el recorrido que realiza una persona en su proceso de educación escolar; la trayectoria entonces se convierte en la historia de la educación institucional del sujeto” (Bautista, 1996 citada por Hernández).*

“Entendemos las trayectorias como la secuencia no lineal de experiencias, ya sean formativas o laborales. Se estructuran por el tiempo en tres dimensiones temporales: en la dimensión del tiempo biográfico se establecen secuencias según los ciclos de vida; en el tiempo educativo según los ciclos y dinámicas escolares; y en el tiempo histórico, en el que se presentan diferentes oportunidades y limitaciones a partir del contexto social, de las políticas laborales y educativas” (López, 2005: 46).

Desde la perspectiva de los padres de familia de la comunidad de El Coyolito, se entiende por trayectoria escolar a aquellos estudios y experiencias de enseñanza, que tuvieron los maestros antes de llegar a la comunidad, como ellos dicen: *kani uan kenijajsa momaxtije ne tlen tex maxtia*, que traducido al español quiere decir *¿dónde y cómo estudiaron los que nos enseñan?*, además de ello los padres de familia dicen que el maestro (a) aprendió bien, dependiendo del lugar de origen del docente, si proviene de la cabecera municipal, opinan que fue a buenas escuelas, esto por venir de un lugar que cuenta con todos los servicios, y que por tal motivo aprendieron mejor, y supondría que enseñará mejor, sin embargo no en todos los casos ocurre esto.

Esta perspectiva no queda ajena a la comunidad rarámuri de Samachique, y lo hacen haciendo una pequeña pregunta *¿koóm biniéri echi binierám?*, que traducido al español significa *¿en dónde aprendieron esos que enseñan?*, encontrando innumerables respuestas en sus indagaciones, encuentran maestros que no concursaron para obtener la plaza, y que en algunos de los casos fueron plazas compradas o heredadas, sin tener alguna preparación para ser un maestro con una perspectiva intercultural bilingüe.

Al igual que los padres de familia de la comunidad de El Coyolito, los padres de familia de la comunidad de Samachique, opinan que el maestro aprendió bien dependiendo del lugar de origen, por las escuelas a las que asistió y por algunas experiencias que han escuchado de otros padres de familia de otras rancherías vecinas, todo ello forma parte del componente y de la noción de trayectoria escolar, es por ello, que nos dimos a la tarea de indagar acerca de las

trayectorias de los maestros de las escuelas primarias interculturales bilingües de “Koyolxochitl” y de “Benito Juárez”.

3.2.2 La trayectoria escolar de los maestros de las escuelas primarias bilingües de Benito Juárez y de Koyolxochitl

a) Las trayectorias de los maestros de la escuela de Koyolxochitl

El maestro Gerardo Flores Reyes, originario de la comunidad de Tlacolula, Chicontepec Veracruz, hablante de la lengua náhuatl, cursó el nivel primaria (seis años), secundaria (tres años) y Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA tres años) dentro de la comunidad de Tlacolula, y de ahí emigró al estado de Colima, para poder seguir con sus estudios en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Colima en el sistema escolarizado, en donde estuvo cinco años, cuatro de ellos dedicados exclusivamente al estudio en la universidad y un año dedicado a su titulación.

Al término de este periodo, el maestro Gerardo optó por una oferta de trabajo que le hicieron en el estado de Michoacán, en donde empezó su carrera como maestro de una escuela primaria intercultural bilingüe náhuatl, y ahí permaneció ocho años, posteriormente se regresó al estado de Veracruz, en el que entró como maestro en el municipio de Chicontepec, a su retorno le tocaron comunidades muy alejadas de su comunidad de origen, en donde tenía que quedarse la semana completa, y sólo veía a su familia cada fin de semana.

Estar cerca de tu comunidad de origen es difícil, nos decía el maestro Gerardo, ya que eso, se nos otorga conforme va pasando el tiempo y entre más tiempo “aguantes” en una comunidad, más rápido te instalan a una comunidad cercana a la tuya, como él lo dice “ *pos hay que buscarle la manera de estar cerca de la familia, y poco a poco hay que irse acercando a la comunidad y aguantar lo que hay, ya que el trabajar en el medio indígena, uno no siempre encuentra lo mejor, pero ya ni modo hay que aguantarse y seguir adelante pues no queda de otra*”, y como él mismo lo dice hay que aguantarse, y al decir esto se refería a las malas condiciones por las que ha tenido que pasar durante su carrera, por

ejemplo: malas instalaciones, comunidades de difícil acceso, escaso apoyo técnico-pedagógico y falta de capacitación para atender grupos multigrado, son algunos de los obstáculos a los que se ha enfrentado el maestro Gerardo durante su carrera.

Actualmente el maestro Gerardo lleva diez años de servicio en la comunidad de El Coyolito, y seis años estuvo en otra comunidad del municipio, en el subsistema de educación indígena, sumando así un total de veinticuatro años de servicio, sin embargo aun así él piensa que no está totalmente capacitado para atender a 3 grupos a la vez, pero que aun así tiene que estar ahí para dar lo mejor de sí, aunque sea improvisando al dar clases, ya que por lo pudimos observar no tiene una planeación o una guía de apoyo para impartir sus clases diarias.

En tanto la maestra Dora Alicia Juárez de la Cruz, es originaria de la cabecera municipal de Chicontepec Veracruz, ella estudió desde el nivel preescolar(un año), primaria(seis años), secundaria(tres años) y Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz (COBAEV, tres años) dentro de la cabecera municipal, al término del COBAEV la maestra se le presentó la oportunidad de ingresar al magisterio cubriendo un interinato en una comunidad indígena hñahñu, en el estado de Hidalgo, impulsada por su papá que era maestro en el subsistema de educación indígena, quien le ofreció heredarle la plaza con la condición de que se fuera a ese interinato que le habían ofrecido, ya que él quería estar seguro de estar heredándole su plaza a alguien que sí lo merecía, a continuación el testimonio de la maestra Dora:

“No pues fue muy difícil para mí esto de ser maestro, ya que tuve que pasar muchas dificultades, pues cuando me mandaron por primera vez a la escuela bilingüe en una comunidad del estado de Hidalgo, en verdad fue una experiencia inolvidable porque yo nunca había salido a una comunidad así de pobre, que no tenían luz, agua entubada, no había carretera para llegar a la comunidad, solo se podía llegar a pie en donde me hacía cuatro horas caminando o en burros como tres horas y con un sol horrible.

En esa escuela los niños sólo hablaban el hñahñu, es decir eran monolingües, y yo solo hablaba el español, pues ni siquiera había aprendido el náhuatl, aunque mi papá sí sabía hablarlo, pensó que nunca

me iba hacer falta, que para que me enseñaba si no servía de nada, los niños sí entendían el español pero no querían hablarlo y me costó mucho trabajo dar las clases, y prácticamente los primeros meses no enseñé casi nada, hasta que entró a la escuela un niño hijo del otro maestro que sí hablaba el español y la verdad él fue mi salvación ya que él me traducía todo lo que decían los niños en la lengua y pues a decir verdad yo sí lloraba en las tardes-noches en el pequeño cuartito que me habían prestado para quedarme y pues ni decir de cómo extrañaba a mi familia que solo los veía en vacaciones, aparte de que no podía platicar con la gente de la comunidad ya que eran monolingües y cuando les hablaba ellos me contestaban en su lengua materna. No, pues me tuve que aguantar y así dure ahí un año y ahora me pregunto cómo pude sobrevivir y cómo fue que tuve que adaptarme a ese contexto, en verdad fue algo inolvidable que me marco para toda la vida”.

Como lo comentaba la maestra Dora, el entrar al magisterio fue un gran reto para ella, ello porque no sabía hablar ninguna lengua indígena, difícil acceso a las comunidades, abandonar a su familia por un largo periodo y no estar capacitada para atender diferentes grupos a la vez, este último la orilló a continuar con sus estudios en el sistema semi-escolarizado de la UPN (LEP Y LEPMI), en la cabecera Municipal de Chicontepec, Veracruz, ya que había entrado al magisterio con escasos conocimientos para ser maestra frente a grupo, por lo que quiso aprender más acerca del quehacer docente, para mejorar la enseñanza-aprendizaje de los niños a su cargo.

Durante el ciclo escolar 2013-2014 la maestra Dora, tuvo a su cargo los grupos de 4to a 6to grado de primaria, con un total veintidós alumnos, y a su vez fungía como directora del plantel de la escuela “Koyolxochitl”, de la comunidad de El Coyolito.

Tras catorce años de servicio en el subsistema de educación indígena, la maestra Dora comenta: que la mayoría de los maestros del medio indígena en el municipio, no están capacitados para ofrecer una educación de calidad a los alumnos de las diferentes comunidades, que cuentan con escuelas interculturales bilingües, ya que desde su propia experiencia, ella tuvo que aprender la lengua náhuatl estando en servicio, además de que la gran mayoría de los maestros

frente a grupo no están titulados, un ejemplo de ello era ella que aún no cuenta con el título, que actualmente está en trámite.

b) Las trayectorias de los maestros de la escuela de Benito Juárez

El maestro Nilo, es originario de la comunidad de Samachique, municipio de Guachochi, del estado de Chihuahua, cursó el preescolar, primaria, secundaria y el bachillerato, dentro de la comunidad de Samachique, cabe señalar que cuando él cursó el nivel de bachillerato, tenía poco tiempo de haber llegado este servicio a la comunidad, lo cual provocó que no tuviera los mejores aprendizajes esperados, ya que, sólo había un maestro que impartía todas las materias, y que además era el director del bachillerato, por lo que algunas de las veces se ausentaba de la comunidad para ir a entregar papeles a la supervisión, en palabras del mismo Nilo *“me toco una etapa difícil, no logré a aprender muchas cosas en el bachillerato porque era una escuela nueva, no había muchos maestros, fue complicado pero terminé y ahora estoy aquí trabajando como maestro”*.

“Cuando yo me hice maestro de educación indígena fue por recomendación de mi madre, quien era maestra en el medio indígena, por lo que después de que ella se jubilara nos preguntó a mis hermanos y a mí quién quería su plaza de maestra y que se la daría, para en ese entonces yo trabajaba como chofer de un camión de trozos que tiene mi papá, pues como aquí la mayoría de la gente vive y se dedica a trabajar en cortar pinos, pues le dije a mi mamá que a mí no me diera nada, que mejor se lo diera a algunos de mis demás hermanos que tuviera necesidad de tener un trabajo seguro, por lo que se acordó que se lo iba a dar a mi hermana Sonia, ella estuvo algunos años con la plaza que era de mi mamá, pero no aguantó mucho y mejor dijo que ya no quería trabajar, fue entonces que mi mamá nos volvió a preguntar si quién de nosotros queríamos la plaza, fue entonces que platicando con mi esposa me dijo que lo aceptara, que dijera que si porque eso de ser chofer del camión no era un trabajo seguro y que no siempre iba a estar joven y fuerte para trabajar ahí, es así que le dije a mi mamá que yo quería la plaza que había dejado mi hermana, desde entonces estoy de maestro. Uno de los obstáculos a los que me enfrenté cuando empecé a dar clases era que no sabía cómo dirigirme a los niños, ni qué cosa enseñarle, era algo nuevo para mí, no sabía muchas cosas, así que tuve que preguntarle a mi mamá quien había sido maestra, cómo

enseñarle a los niños rarámuri y cómo hablarles, pero ya ahora con los años que tengo de ser maestro he ido aprendiendo más a cómo enseñarle a los niños, aunque siento que me hace falta hablar el rarámuri porque así me entenderían mejor los niños, como yo soy chabochi, como ellos nos dicen a nosotros lo mestizos, sé que a veces se pone pesado ser maestro de tres grupos a la vez pero aun así aquí estamos echándole ganas y saliendo para delante cómo dicen por acá.

Mientras que el maestro Bernardo, cursó los primeros años de primaria en la ranchería de La Laja (forma parte de la comunidad de Samachique) y culminó sus estudios de Primaria en la escuela Ignacio Zaragoza que se encuentra en el centro de la comunidad, la secundaria la cursó dentro de la comunidad, mientras que el bachillerato lo estudió fuera de la comunidad, en palabras de Bernardo *“me fui a estudiar a Creel el bachillerato porque en Samachique no había cuando yo salí de la secundaria, fue difícil dejar a mi familia al principio, después me acostumbré y termine el bachillerato”*.

“Cuando estuve realizando mis estudios de bachillerato en Creel, fue muy difícil para mí y para mi familia porque era el primero que saldría de la comunidad a seguir con mis estudios, como en ese entonces no había bachillerato en la comunidad tuve que salir fuera porque quería seguir estudiando, pues antes de irme mis papas hablaron conmigo y me dijeron que regresara igual como me iba, que no regresara creyéndome más que los demás, que recordara de dónde vengo y que no se me olvidara hablar rarámuri, me acuerdo todavía de aquellas palabras que me dijeron mis padres no queremos que regreses como otros muchachos que luego se van y regresan bien cambiados, creyéndose mucho y uno les habla en rarámuri y se hacen que no entienden, sabiendo uno que bien que lo entienden y lo hablan. A pesar de la distancia mi papá iba seguido a verme a ver como estaba y a recordarme lo que me había dicho junto con mi mamá, y así pasaron volando tres años de bachillerato en Creel, ya estando a punto de salir me contaron que iba a ver cursos de inducción, curso que tomaban como requisito para ser maestro, fue entonces que hable con mis papas para ver cuál era su opinión, y pues me dijeron si te gusta adelante, y pues estaría bien porque así luego podrías estar cerca de nosotros y sirve que les enseñes bien a tus rájimas rarámuri (hermanos rarámuri), fue así que entre al curso de inducción de tres meses, que al término de este me mandaron a una comunidad muy alejada de Samachique, me tocó sufrir mucho porque al principio no sabía cómo enseñarles a los niños, y pues con el tiempo he ido aprendiendo cómo, no es sencillo ser maestro y menos de grupos multigrado, es un trabajo

pesado pero pues aquí le estamos echando ganas, y me siento muy feliz por ser maestro.

Nos pareció pertinente indagar acerca de las trayectorias escolares de los maestros, ya que a través de ellas se puede mostrar la parte humana de los docentes, ello porque socialmente se critica el trabajo del maestro, sin saber las dificultades, obstáculos e implicaciones que conlleva ser un maestro de una escuela primaria bilingüe, he aquí la importancia de las trayectorias escolares en el presente trabajo, ya que a partir de ellas, se puede repensar que la labor docente en zonas rurales e indígenas no es un trabajo sencillo, un claro ejemplo son los maestros de las dos primarias interculturales bilingües de “Benito Juárez” y de “Koyolxochitl”, que atienden a grupos multigrado.

Una de las cosas que encontramos interesantes es, que no importa cuántos obstáculos tuvieron que haber enfrentado antes y durante su servicio, ya como maestros o maestras, sino como ellos se posicionaron y entendieron el rol que implica el “*ser un maestro bilingüe*”, que aunque se modifiquen los planes, programas y políticas educativas, algunos de ellos se sienten comprometidos con su profesión, un ejemplo de ello son los maestros de las escuelas primarias interculturales bilingües de “Benito Juárez” y de “Koyolxochitl”.

3.2.3 Cómo influye la trayectoria escolar de los maestros en la enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas

La influencia de la trayectoria escolar de los maestros en la enseñanza-aprendizaje de los niños de las escuelas interculturales bilingües es un dilema ya que hay puntos negativos y positivos, dependiendo del desempeño de los maestros dentro del aula.

Uno de los puntos positivos es que los maestros enseñan a los niños a trabajar en equipo, como ellos aprendieron mientras estuvieron en sus comunidades de origen ya que esto les ayudo en su trayectoria escolar, y es por eso que aplican el hacer trabajo en colectivo con los niños de otros grados para un

mejor aprendizaje, como lo veíamos en la escuela Koyolxochitl de la comunidad de El Coyolito, en donde los niños de tercer grado ayudaban a los de niños de primer grado a terminar sus ejercicios, mientras el maestro Gerardo atendía a otros alumnos del mismo salón pero de diferente grado.

El maestro Gerardo dice: Yo dejo que los niños(as) se ayuden entre ellos, porque es una forma de que ellos pongan en práctica lo que se aprende dentro de la comunidad, y así está mejor yo aprendí igual que ellos, aunque a veces mis maestros no me dejaban, pero yo me di cuenta de que es una forma de que ellos aprendan mejor, ayudándose entre ellos y que mejor que sea con sus compañeros de otro grado más adelante que ellos, ya que ahí se aplica la colectividad para resolver sus tareas, y mientras yo atiendo a otros y eso también me ayuda a mí.

Y este caso de la comunidad de El Coyolito no queda ajeno a la comunidad de Samachique ya que hay cierta similitud respecto a dejar que los niños trabajen en equipo, esto es para obtener un mejor resultado en cuanto a la forma de aprender y es por eso que desde nuestro punto de vista consideramos que este es un punto positivo para la enseñanza-aprendizaje de los niños de ambas escuelas.

Los puntos negativos que encontramos acerca de la influencia sobre la trayectoria de los maestros para una mejor enseñanza-aprendizaje, son:

- La improvisación, esto porque, al momento de impartir las clases utilizan la improvisación, y como ellos nos comentaban “*así aprendimos y así enseñamos*”
- La falta de pertinencia cultural, ya que al momento de impartir las clases en lengua, utilizaban los libros que les mandaba la SEP sin importar si fuesen o no la variante de la región.

3.2.4 La identidad étnica de los maestros y maestras del medio indígena

Para poder definir la identidad étnica de los maestros y maestras del medio indígena, nos fue necesario definir y apropiarnos acerca del concepto de identidad del cual hablamos en el inicio del presente capítulo, ya que la identidad étnica de los docentes es un punto importante a la hora de convivir con los padres de familia

principalmente e influye en su práctica debido a que si se identifica con la comunidad o si se siente parte de ella, valorará los conocimientos previos de los niños y ayudará a potenciarlos para un mejor aprendizaje dentro del aula, como lo dice Ramírez (2014:19) *“Si bien el sujeto estructura su identidad individual cuando pone en claro para sí mismo quién es, qué quiere, qué le hace falta y cuál es el sentido que le quiere dar a su vida; también en ello influye el contexto sociocultural en el que se desenvuelve, pues en la construcción de su identidad, el sujeto establece una relación consigo mismo y con los demás”*.

Al realizar las prácticas de campo nos pudimos percatar, de que si en efecto la identidad es una parte fundamental para la buena comunicación entre padres de familia y maestros, y más si se trata de la identidad étnica ya que de esta manera los niños (as), padres de familia mantienen una buena relación, cuando los maestros están dispuestos a integrar nuevas experiencias a su vida, tales como creencias, valores y costumbres, es buen visto por todos los habitantes de la comunidad y no solo por los padres de familia.

La identidad étnica de los docentes define la forma de ejercer su profesión, ya que cuando un docente está comprometido con la enseñanza de los niños y con la comunidad en general, es un buen docente según los padres de familia de la comunidad de El Coyolito y esta opinión no queda ajena a la de los padres de familia rarámuri. Veremunda y Rayon (2000: 85) *“[...] cuál es la identidad del docente antes de ejercer la profesión, esta identidad se va transformando y su repercusión en la práctica educativa del docente como indígena mixteco”*.

Cabe señalar que este proceso de identidad étnica de los maestros y maestras, concepto del cual hablaremos párrafos adelante, no se dio por sí sola, sino que depende del ámbito familiar en el que hayan crecido los maestros, como el caso del maestro Bernardo cuando se ve en la necesidad de salir de la comunidad para seguir con sus estudios, y en los continuos consejos por parte de sus padres de que nunca se olvide se sus raíces y del lugar de donde es, caso contrario a la maestra Dora quien su padre primordialmente pensó que no le serviría de nada que aprendiera hablar el náhuatl; es mediante estos pequeños

relatos, de pequeñas autobiografías, en las que uno se da cuenta que el entorno familiar, el social y el laboral determina si el maestro tiene interés en dar un mejor desempeño.

3.2.5 El desenvolvimiento y participación de los maestros dentro de la comunidad

La participación de los maestros dentro de la comunidad, es de suma importancia, ya que ello determina el nivel de interés por parte de los docentes a sentirse parte de la comunidad, y dichas participaciones van desde asistir a las fiestas y reuniones importantes de la comunidad, son un punto de sumo interés para ambas comunidades (Samachique y El Coyolito), ya que de esta forma el maestro se va involucrando con la gente y va adquiriendo su confianza y su amistad.

La confianza y la amistad, que los padres de familia brindan a los maestros depende mucho del desenvolvimiento y de la participación, que ellos realizan dentro de la comunidad, ya que dependiendo de cómo se involucre el maestro con ellos es como lo tratan, por ejemplo en la preparación de las fiestas, aportando mano de obra en el arreglo de la iglesia y cooperando con la preparación de la comida o bebida, es considerado un maestro humilde, ya que participa y se involucra en las fiestas y reuniones importantes de la comunidad.

“[...]malestar que en los últimos años se ha ido incrementando, debido a las distintas exigencias que el profesor debe cumplir tanto dentro como fuera de la escuela. En la escuela debe mantener la disciplina siendo afectuoso, atendiendo, organizando, orientando y evaluando a los niños más adelantados y también a los más atrasados, incluso a aquellos que presentan algún tipo de discapacidad; así mismo, debe atender a padres de familia y cumplir con los requerimientos burocráticos establecidos por las autoridades educativas. Hacia el exterior de la escuela, los docentes deben satisfacer diversas expectativas socioculturales e institucionales: lograr los aprendizajes esperados; que sus alumnos sean virtuosos socialmente y obtener resultados escolares satisfactorios y competitivos a nivel nacional e internacional” (Ramírez, 2014: 27).

En estos contextos, pareciese que el papel que debe jugar el docente dentro de las comunidades de Samachique y de El Coyolito, va más allá de enseñar contenidos dentro del aula, dado que el docente tiene que adaptarse al contexto, y no que el contexto se adapte a él, ello porque el docente está al servicio de la comunidad, y no la comunidad al servicio del docente. Con esta determinante el maestro del medio indígena tiene una doble labor, enseñar e involucrarse con las personas de la comunidad con las que trabaja, para ello es prioritario que el docente dure algún tiempo trabajando dentro de la comunidad, ya que ello ayudara a fortalecer los lazos entre comunidad-escuela, que de alguna manera no se han llevado a cabo.

3.2.6 El impacto social de los maestros indígena en las comunidades de Samachique y de El Coyolito

Para el presente trabajo nos pareció pertinente abordar el impacto social de los maestros del medio indígena, es decir de qué manera ayudan a la comunidad o afectan el que existan maestros bilingües dentro de la comunidad rarámuri o náhuatl, respondiendo a la anterior cuestión podemos encontrar que para la comunidad está bien visto que un integrante de la comunidad llegue a ser maestro o maestra, mientras este no se sienta más que los habitantes de la comunidad, según “porque estudió ya sabe más”, es por ello que el impacto puede ser negativo o positivo dependiendo de la actitud del maestro o maestra; un impacto positivo es que los niños motivados por los maestros sigan adelante sus estudios, e inclusive se propongan ser maestros como ellos en un futuro, como lo vemos en la opinión de la señora Reyna de la comunidad de el Coyolito:

“Mando a mis hijos a la escuela para que aprendan a leer y escribir principalmente; ya lo demás que aprendan pues ya es ganancia pos que tal que algún día quieren seguir estudiando y lleguen a ser maestros pos estaría muy bien pero pos no creo pos aquí en la comunidad tienen mucho que hacer, hay mucho trabajo en la milpa ya si salen a la ciudad pos ya ni modo mientras nosotros aquí nos quedamos, aquí en nuestra tierra (sic)”.

Lo que en esta entrevista podemos ver, es la exigencia de los padres de familia de la comunidad de El Coyolito, es que sus hijos aprendan lo básico e indispensable para su futuro ya que no aspiran a más, y que si alguno de ellos llega a ser maestro ya es ganancia, y esto es de acuerdo al ejemplo que han visto en los maestros de la escuela, ya que para ellos el que uno de sus hijos llegara a ser maestro significa una posición mejor y un sueldo seguro al que ellos también se beneficiarían. Y esto porque en la comunidad no se conocen tantas profesiones y el más cercano a ellos es el de maestro.

Al igual que la comunidad de El Coyolito, la profesión más cercana a la comunidad de Samachique ha sido la de maestro, por lo que en la actualidad es muy común ver a jóvenes indígenas de la comunidad transitar en esta profesión, ya sea por cuestiones económicas o por razones personales, ya que ello significa estar cerca de la comunidad y no salir a zonas urbanas a buscar algún empleo.

En ambas comunidades han existido tanto buenas como malas experiencias con maestros, por lo que ha habido impactos positivos y negativos, positivos cuando el docente es humilde y trata a los habitantes de la comunidad de una manera sencilla, y además de ello se involucra en las actividades de la comunidad, y negativas cuando el docente no es humilde y trata a las personas de la comunidad con indiferencia. Es por ello que se habla del impacto social, porque en ambas comunidades el papel que juega el docente es de vital importancia, esto porque algunas de la veces ha jugado como el villano de la historia, y a transmitido que las tradiciones, las costumbres y el hablar una lengua distinta al español, son cosas malas y antiguas, tan así que hoy en la actualidad podemos ver que cada vez más mueren lenguas indígenas en nuestro país.

3.2.7 El maestro humilde desde el pensamiento rarámuri (Kíé nochkúam) y náhuatl (axmoueyimatketl)

Cuando estuvimos haciendo entrevistas a los padres de familia de las dos escuelas primarias interculturales bilingües, pudimos encontrar que en ambos casos existe una demanda de que los maestros sean humildes, es decir que no se sientan más importantes que ellos, que los maestros se sientan igual que ellos y

no por el simple hecho de ser maestros se sientan superiores, sino que sean gentiles, generosos, amables y comprensivos con ellos, como ejemplo darles permiso a sus hijos para ciertos eventos, como cuando es la siembra de maíz en el caso de los niños, o en el caso de las niñas para cuando hay una fiesta y ellas tengan que ayudar en labores del hogar etc., los maestros no se nieguen y tengan esa humildad de entenderlos y darles permiso, ya que así como ellos accedan a estas cuestiones ellos lo saben retribuir de diversas maneras, como el de invitarlos a la casa a comer, regalarles cosas que se dan en la milpa como elotes, calabaza, frijol, manzana y durazno, entre otras cosas, es aquí en donde vemos que se da la reciprocidad, ya que en el dar está el recibir, ya que los padres de familia de ambas comunidades de estudio tienen opiniones semejantes en cuanto a la noción de humildad.

En las comunidades de Samachique y de El Coyolito, ser humilde no es sinónimo de pobreza, significa estar en comunión con todos los integrantes de la comunidad, tratarse de igual a igual, sin que alguno se sienta más que el otro, ya que dicha actitud es rechazado en ambas comunidades, por lo que valoran cuando una persona de la comunidad es humilde, y aún más si la persona no forma parte de ella, como el caso de la comunidad de Samachique en la que convergen tres culturas distintas, que son rarámuri, mestizos y estadounidenses.

Sucede todo lo contrario a como lo plantea occidente, sino eres humilde eres pobre, eso porque careces de ello, porque no sabes convivir y entablar un diálogo con todas la personas de la comunidad. También veíamos en una entrevista a una madre de familia náhuatl, su petición acerca de cómo quería que fueran los maestros de la comunidad de el Coyolito, en este caso ella comentaba que lo principal es que sean humildes.

“Para mí los maestros de la escuela son más o menos, porque ellos a veces sí conviven con nosotros y a veces no como que se sienten más que nosotros y no debería de ser así porque tienen lo mismo que nosotros que tenemos manos, pies ojos boca para hablar y por eso digo que debería de tratarnos igual, aunque hay uno que otro maestro que llega aquí a la

comunidad que no nos trata así y si nos habla bien y si tiene carro nos lleva y no le da pena hablar en náhuatl como la maestra Dora que aunque no sabe hace el intento y a veces que ni siquiera es lo que dice por eso es importante que los maestros sean humildes y no enojones”(Sra. Juana).

En esta opinión de la señora Juana, madre de familia de dos alumnos de la escuela Koyolxochitl de la comunidad de El Coyolito, podemos ver que lo que los padres de familia quieren es un maestro comprometido con sus hijos y con ellos, con su cultura y entienda las necesidades que tienen, y que no los traten como unos ignorantes que no supieran nada; también es importante que hablen la lengua, porque al hablar el náhuatl los padres se sienten identificados y en confianza con ellos, y hasta les pueden pedir opiniones para los diferentes problemas que tienen dentro de la comunidad.

3.2.8 El maestro que valora aprecia los saberes y conocimientos de la comunidad

Desde nuestras investigaciones realizadas en las comunidades de Samachique y el Coyolito, a través de entrevistas hechas a los padres de familia, principalmente, pudimos ver que un punto importante para ellos es que los maestros valoren y aprecien los saberes y conocimientos de la comunidad, como ya lo mencionamos anteriormente, es que el maestro entienda a los niños, y que a veces tienen que otorgarles permisos en horas y días de clase, esto para que puedan participar en las diferentes fiestas de la comunidad, y de cierta forma el maestro respeta las festividades de la comunidad, ya que es un aspecto de suma importancia el que los maestros valoren y respeten los saberes comunitarios, como lo comenta una madre de familia rarámuri: la señora María dice:

“El maestro Bernardo sí valora y entiende los saberes y conocimientos de la comunidad, porque él es de aquí, vive aquí con su familia y conoce nuestros saberes comunitarios, como lo es a danza del matachín solo que creo que no lo enseña en la escuela, porque esta danza la bailamos en los días importantes, cuando hay vacaciones de los niños y creo que es por

eso que casi no lo retoman, pero sí me gustaría que lo retomaran en la escuela para que lo fortalezcan los niños”.

En esta entrevista hecha a una madre de familia rarámuri, encontramos que los padres si les gustaría que se retomen los saberes y conocimientos comunitarios en la escuela, que en este caso es la danza del matachín se retomara como un saber comunitario, como lo es el proceso, integrantes, vestuario, colores de la danza, música, fecha y para que se hace la danza o con qué fin ya que los niños ya tienen conocimientos previos solo hace falta que se retomen en las aulas para así reforzarlos en vez de suprimirlos.

En ambas comunidades, encontramos que el valor de los saberes y conocimientos comunitarios es de suma importancia para los habitantes, y el que un maestro los retome y los valore de igual forma que ellos es aún más importante, ya que el que los maestros lo aprecien y lo enseñen dentro de las aulas es una de las cualidades que debe de tener el maestro bilingüe.

3.3 Competencias con las que cuentan los maestros de las escuelas primarias bilingües de Benito Juárez y Koyolxochitl

En ambas escuelas encontramos que los maestros cuentan con muy pocas competencias, con las que debería de contar un maestro de una escuela intercultural bilingüe, ya que por el simple hecho de ser un maestro para una comunidad indígena implica varias cuestiones, una de las principales es hablar la lengua de la comunidad así como tener la habilidad de enseñarla.

Otra de las competencias con las que deben de contar los maestros es la de saber organizar y atender a tres grupos al mismo tiempo, ya que en ambas escuelas son grupos multigrado y por lo que pudimos observar dentro de las aulas es que a los maestros les es difícil organizar y controlar a sus alumnos, así como la de transmitirles valores y diversos conocimientos de acuerdo al contexto y cultura, dándole una continuidad año con año para que así haya una regulación en cada grupo, ajustándolo al contexto de los niños.

Tener la paciencia y el talento de saber controlar y hacer trabajar a los alumnos, para un mejor desempeño de ellos, así como fomentar el trabajo en equipo y el respeto de unos a otros respetando principalmente la diversidad que haya dentro de las aulas ya que muchas veces hay niños con capacidades diferentes a los que se les debe de tener un trato especial, involucrarlos en todos los aprendizajes de los alumnos.

Los maestros también deben de tener la competencia de saber administrar los recursos de la escuela que en este caso es un punto muy interesante ya que como las dos escuelas de estudio solo cuentan con dos maestros tienen que tener esta competencia para una mejor gestión de ella.

3.3.1 Competencias lingüísticas de los maestros de las primarias de Benito Juárez y de Koyolxochitl

Las competencias lingüísticas de los maestros de las dos primarias interculturales bilingües de Bacusiachi y Koyolxochitl, desde nuestras investigaciones hechas podemos decir que son muy pobres en cuanto a las cuatro competencias lingüísticas ya que en las dos escuelas ninguno de los cuatro maestros cuenta en su totalidad con estas competencias, y algunos de ellos solo tienen una, dos u ninguna de las cuatro competencias, como ejemplo de la comunidad de el Coyolito con el maestro Gerardo de las cuatro competencias el piensa que es así respecto a la lengua náhuatl:

Hablar - 30%

Leer - 20%

Escribir - 20%

Escuchar - 30%

De las cuatro habilidades de la lengua náhuatl el maestro piensa que los dos puntos que el sí domina son la de hablar y escuchar en la lengua ya que para él es

su lengua materna, y que dentro de las aulas el casi no lo usa ya que le es más fácil hablar y escribir en español para comunicarse con los niños.

a) Lengua Náhuatl

La lengua náhuatl de los maestros en la escuela primaria Koyolxochitl, no tienen las cuatro competencias lingüísticas con las que deberían de contar un maestro como: escuchar, hablar, leer y escribir ya que los docentes apenas saben pronunciar algunas palabras en náhuatl, como lo es *tlaskamatti=gracias*, *nihua=ya me voy*, *ni amiki=tengo sed*, *xihua=ya vete*, *xihuala=ven*, *xikalaki=metete*, entre otras, y estas principales palabras son las más comunes ya que con esto se comunican con las madres de familia principalmente pues porque con los niños no hay mucha necesidad de comunicarse en la lengua ya que ellos hablan y entienden el español sin embargo, con las madres de familia es diferente y es por eso la necesidad de aprender a hablar el náhuatl, esto principalmente para la comunicación más que nada y no para las clases, ya que para las clases los maestros utilizan la improvisación, “[...] *los docentes suelen tener cierto margen de libertad; imparten sus clases y usan estrategias de enseñanza de acuerdo con su repertorio pedagógico, el cual depende tanto de su formación académica como de la creatividad que cada quien tenga dentro del aula* (Ramírez, 2014: 25)

Con esta cita se refiere a que los maestros deben de tener cierto margen de libertad, y que deben de usar sus propios métodos de enseñanza, pero según lo que pudimos observar dentro de las aulas, es que esto no es muy viable ya que aunque tengan una formación académica de licenciatura no tienen mucha creatividad y con esto no generalizamos sino que solo decimos que esto pasa con algunos y no con todos.

b) Lengua Rarámuri

En el caso de los maestros de la ranchería de Bacusiachi, solamente el maestro Bernardo cuenta con las cuatro competencias lingüísticas que son hablar, entender, leer y escribir en ambas lenguas, en este caso el rarámuri y el español,

cabe subrayar que es el único docente que utiliza la lengua rarámuri para la enseñanza dentro del aula y fuera de ella la utiliza para comunicarse con los padres de familia, mientras que el otro maestro no sabe hablar el rarámuri debido a que es mestizo, y sólo imparte las clases en español, lo que provoca que los niños no logren a comprender todo al 100%.

c) El uso de la lengua dentro del aula

El uso de la lengua para ambas comunidades tanto la lengua rarámuri como el náhuatl son escasas ya que solo se utiliza la lengua para cuando les toca la materia de lengua y hasta las instrucciones para los ejercicios en lengua son en español y esto es porque los maestros no hablan la lengua al cien por ciento y hacen el esfuerzo para dar esta clase en lengua en el caso de la comunidad de el Coyolito de la escuela Koyolxochitl, el maestro sigue las instrucciones que viene en la guía de apoyo que manda la SEP, sin importarle que este sea de otra variante y no lo acopla a la variante náhuatl del municipio de Chicontepec, ya que lo que pudimos observar durante las prácticas de campo hechas en octubre del año pasado.

HORARIO DE CLASES DE 1º, 2º Y 3º GRADO
 ESCUELA PRIMARIA INTERCULTURAL BILINGÜE "KOYOLXOCHITL CLAVE 30DPB1081Y"
 CICLO ESCOLAR 2014-2015.

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:00-8:30	HONORES	matemáticas	matemáticas	matemáticas	matemáticas
8:30-9:00	MATEMÁTICAS				exploración de la naturaleza
9:00-10:30	ESPAÑOL	español	español	español	educación artísticas
10:30-11:00	R E C E S O				
11:00-12:00	español	Exploración de la natur.	Exploración de la natur.	español	Exploración de la natur.
12:00-13:00	lengua indígena	formación cívica	lengua indígena	Exploración de la naturaleza.	educación física

EL MAESTRO DE GRUPO
 PROFRA. GERARDO FLORES REYES

Vo.Bo.
 DIRECTORA DE LA ESCUELA
 PROFRA. DORA ALICIA JUAREZ DE LA CRUZ

El maestro enseñaba los colores en náhuatl y se guiaba en un libro de náhuatl que era de la variante de San Luis Potosí y al momento de escribir en el pizarrón el color blanco en náhuatl los niños de primero a tercer grado empezaron a gritarle “así no es, así no es” y entre ellos empezaron a comentar; el maestro no sabe cómo se dice blanco en náhuatl hay que enseñarle para que sepa cómo y el maestro escribió en el pizarrón”

Blanco=istak

en vez de

Blanco=chipauak

Que es la forma correcta de pronunciarse y escribirse blanco en el náhuatl de la comunidad de El Coyolito.

En este ejemplo podemos ver que lo que el maestro hizo únicamente lo que venía en la guía en la que él se estaba apoyando, lo cual nosotros pensamos que no debería de ser así, y es por eso que le preguntamos a unas madres de familia para saber su opinión acerca de la forma en que los maestros enseñan a sus hijos y este fue la primera opinión de la señora Mercedes:

“No pos la verdad que si no está bien como les enseña, si de por si casi no les enseñan en la lengua náhuatl y ahora que les enseñen de otra variante, pos yo digo que está mal pero que se le va a ser si aquí el maestro es él y ya ni modo, porque se supone que él es el que sabe, así que él sabrá que enseña a mis hijos, pero ahora que tenga tiempo le voy a preguntar”.

En esta entrevista hecha a la señora Mercedes podemos ver que ella no está muy bien informada acerca de la enseñanza del náhuatl en las aulas, y esto es porque principalmente ella piensa que el maestro es el que sabe y es por eso que no lo cuestiona en su forma de enseñar, y este caso no queda ajeno a la comunidad de Samachique ya que hay opiniones similares acerca de la enseñanza y utilización de la lengua dentro de las aulas y fuera de ella, como la opinión que nos dio un padre de familia mediante una entrevista informal, el señor Placido Moreno:

“Aquí en la escuela que yo sepa nomás el maestro Bernardo sabe hablar el rarámuri, lo cual es bueno, porque se comunica con los niños y con nosotros en rarámuri y no en español, lo único malo que el otro maestro Nilo no sabe, porque es chabochi (mestizó), y pues a los niños a veces no entienden muy bien el español, pues como por aquí puro rarámuri hablamos, y el español hablan y entienden más los grandes, ellos todavía no entienden mucho, pero pues lo bueno es que si enseña bien, no como otros maestros que han venido y nomás no enseñan nada, ni porque son rarámuri ”

Aquí como lo dice el señor Placido originario de la comunidad de Samachique, que él no cuestiona el desempeño de los maestros de la escuela primaria, porque él piensa que ellos como maestros saben lo que enseñan, y como sin embargo no debería de ser así ya que por el simple hecho de ser una escuela intercultural bilingüe la enseñanza debería de ser “bilingüe”, pero esto no sucede ya que en ambas escuelas la lengua solo lo ven como una materia más que toca dos o tres veces a la semana como las demás materias.

a) ¿Cómo se utilizan los libros de lengua indígena dentro del aula?

La utilización de los libros de texto en lengua náhuatl y rarámuri es muy escasa ya que solo se utilizan dos o tres veces a la semana y se ve como una materia y no como base de todas las materias para la enseñanza-aprendizaje de los niños y esto es en ambas comunidades ya que para ambas comunidades se utiliza el mismo plan de estudios.

Y es por eso que podemos decir que la utilización de los libros en lengua es muy escasa y a veces, ni se utilizan como en el caso de la comunidad de el Coyolito en donde encontramos unos libros en la biblioteca de cuentos, historietas, leyendas, rimas y poemas entre otras que estaban en el piso tirados sin ningún uso más que para jugarlos o echarse aire con ella, y en verdad fue muy triste ya que los libros son de diferentes instituciones como la DGEI, la CGEIB y la SEP y los niños no le encuentran uso y esto es porque los propios maestros no los motivan a leerlos y si a lo mucho lo ojean para ver los dibujos y nada más, y esto a también pasa porque les dan investigaciones y tareas de otras materias y no les

queda el tiempo para leerlas ya que se les complica, además de que vienen en otra variante y mejor optan por leer las que vienen en español, Miriam dice: *“[...]no leo estos que están aquí en nuestra disque biblioteca y más las que vienen en lengua por es que vienen escritos raros y no como nosotros hablamos no es náhuatl de aquí”*

CAPITULO 4. LOS GRUPOS MULTIGRADO: UN RETO PARA LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INDÍGENA

4.1 Qué son los grupos multigrado

Los grupos multigrado son aquellos en donde un docente atiende a más de un grado a la vez, ya sea porque en la comunidad no hay suficientes niños y niñas para cubrir con la matrícula requerida que demanda la SEP, ello determina que las autoridades educativas solamente envíen a escasos docentes para la enseñanza y aprendizaje de los niños, este es el caso de las Primarias Interculturales Bilingües: “Benito Juárez” de la comunidad de Samachique y “Koyolxochitl” de la comunidad de El Coyolito, escuelas primarias indígenas con grupos multigrado, esto porque en ambas escuelas son atendidas solamente por dos docentes.

“Las escuelas de organización multigrado son aquellas en las que un docente atiende a más de un grado. Están presentes en localidades pequeñas, donde se considera que no hay suficientes alumnos para que sea costable conformar un grupo para cada grado. En ellas, por lo general, no existe otro personal que el maestro o maestros, con lo cual estos asumen también las funciones directivas, administrativas y de mantenimiento, entre otras” (Estrada, 2015: 44).

Además de atender a tres grupos distintos a la vez, uno de los maestros tiene que hacerse cargo de los asuntos administrativos, que va desde llenar documentos oficiales que les pide las autoridades educativas, atender a padres de familia y a la supervisión en horas de clase, todo ello trae como consecuencia el desentendimiento de los grupos a su cargo, ello determina atraso de clases, un nivel muy bajo de aprendizaje y enseñanza dentro de las aulas,

Nos percatamos de ello cuando realizamos un cuadro comparativo en torno a la educación indígena, a nivel nacional y a nivel municipal, en los municipios de Guachochi (Chihuahua) y de Chicontepepec (Veracruz), que un alto porcentaje de maestros son directores frente a grupo (ver páginas 34-37), es por ello que en el

presente capítulo abordaremos los retos y los desafíos a los que se enfrentan los maestros de educación indígena al estar frente a grupos multigrado.

4.2 Los desafíos de atender grupos multigrado: los casos de las escuelas primarias interculturales Bilingües de Benito Juárez y de Koyolxochitl

El atender un grupo multigrado para cualquier docente es un reto, principalmente porque en ningún momento se imaginaron que se enfrentarían a ello, otras de las determinantes es que en ningún momento de su formación se le capacito para atender grupos multigrado, *en palabras del profesor Gerardo “no se me enseñó como atender tres grupos a la vez, pues ahí le hago como se pueda”*, podemos ver claramente que en ningún momento de su formación se le enseñó a atender grupos diversificados.

Si atender a un grupo unigrado en el nivel primaria no es nada sencillo, atender a un grupo multigrado se vuelve una tarea de mayor reto para los maestros del subsistema de educación indígena, esto porque significa atender a más de un grupo en un mismo espacio, poniéndoles trabajos de distintos niveles de complejidad, ello depende frecuentemente de la edad y del grado escolar en el que se encuentre el niño o niña, lo que no siempre resulta provechoso, debido a que la mayoría de las veces los niños se distraen con las actividades de los niños de los otros grados.

“Esto obedecía a la frecuente ausencia de los maestros por diversos motivos, y a que ellos y los alumnos debían atender otras tareas dentro de la misma escuela. Se identificó también que los docentes enfrentaban dificultades para gestionar el trabajo simultáneo para varios grados, y que los niños frecuentemente se encontraban en espera mientras el maestro atendía otros grados. La planeación resultaba también compleja, ya que los profesores debían conocer e integrar los planes, programas y materiales de todos los grados que atendían. Se apreciaban prácticas de enseñanza y de evaluación alejadas de los enfoques deseables (centradas en la repetición y en ejercicios mecánicos que no favorecían el aprendizaje reflexivo), así como desfases en el grado de dificultad de las actividades planteadas a los niños, según su grado. Queda por determinar si ha habido

*cambios significativos en alguno de estos rubros desde entonces”
(Estrada, 2015: 52-53).*

A pesar de ello, los grupos multigrado pueden ser beneficiosos, ello porque al haber niños y niñas de distintas edades, y que además tienen diferentes niveles de aprendizaje, pueden llegar a ser una herramienta de trabajo para el docente, ello porque los niños de mayor edad en muchas ocasiones se convierten en la guía de los niños más pequeños, estos últimos con frecuencia se acercaban a los niños mayores a preguntarles que hacían, y a preguntarles las dudas que tenían referente a su actividad, diciéndoles *“anda ayúdame tú ya lo viste, sí sabes cómo”*, en otras ocasiones los niños mayores se acercaban a los niños menores para preguntarles si habían terminado ya su trabajo, es por eso que el hecho de tener tres grupos a la vez puede ser beneficioso para los docentes.

4.3 El plan 2011 está diseñado para atender grupos multigrado

Los grupos multigrado, como lo pudimos ver no son escuelas con estructura completa, muy distintas a las primarias con organización completa, en las que cada maestro atiende a un sólo grupo, si observamos con atención el mapa curricular de la educación básica 2011, podemos ver claramente que está diseñado para escuelas con organización completa, lo que complica la labor del maestro del medio indígena en la enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas, ello porque tiene la obligación de enseñar lo que está en el plan 2011, en el cual no existe una forma para trabajar con grupos multigrado.

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹	1 ^{er} PERIODO ESCOLAR			2 ^o PERIODO ESCOLAR			3 ^{er} PERIODO ESCOLAR			4 ^o PERIODO ESCOLAR		
	Preescolar			Primaria						Secundaria		
CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
			Segunda Lengua: Inglés ²	Segunda Lengua: Inglés ²						Segunda Lengua: Inglés I, II y III ²		
PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo						Ciencias Naturales ³			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
	Desarrollo físico y salud			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			La Entidad donde Vivo			Tecnología I, II y III		
										Geografía ⁴		
						Historia ⁴			Asignatura Estatal			
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ⁴						Formación Cívica y Ética I y II		
							Educación Física ⁴			Educación Física I, II y III		
Expresión y apreciación artísticas			Educación Artística ⁴						Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)			

¹ Estándares Curriculares de: Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés, y Habilidades Digitales.

² Para los alumnos hablantes de Lengua Indígena, el Español y el Inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna. Inglés está en proceso de gestión.

³ Favorecen aprendizajes de Tecnología.

⁴ Establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

El plan 2011 que rige a la educación básica en nuestro país es un currículo homogéneo y estandarizado, igual para todos los niños y niñas mexicanas, como si todos los contextos fueran semejantes, ya que no es lo mismo ser de zonas urbanas, que ser de zonas rurales, y por lo tanto el plan 2011 no se adapta a las condiciones contextuales de los niños y niñas indígenas, como lo dice Tomasevski (2004) “*requiere que las escuelas se adapten a los niños*”, aunque dichas medidas y sugerencias están normalizadas dentro de la constitución, estas en escasas ocasiones se llevan a la práctica en las comunidades indígenas de Samachique y de El Coyolito.

[...] se ha instrumentado el enfoque de las competencias como si se tratara de una fórmula universal, lo cual es erróneo, pues las fórmulas universales son aplicables a las ciencias de la naturaleza pero no son aplicables a las ciencias humanas, entre las que se encuentran las teorías pedagógicas y las teorías del aprendizaje” (Ramírez, 2014: 58-59).

Además de lo dicho anteriormente, pareciese que la escuela ha servido como un medio para castellanizar y homogenizar a la población indígena, y no para llevar una educación contextualizada con pertinencia cultural, a pesar de ello es bien sabido que existen propuestas, proyectos, programas e instituciones educativas dirigidas a los pueblos indígenas, sin embargo no es suficiente para que mejore la educación indígena en México, hay mucho camino por recorrer para ir transformando este subsistema, y una de las cosas prioritarias es realizar un currículo con enfoque multigrado para las zonas indígenas y rurales de nuestro país, esto porque un alto porcentaje de las primarias indígenas cuentan en sus filas con maestros que atienden a grupos multigrado.

A parte de ello, es necesario realizarlo en conjunción con las comunidades indígenas, cosa que no se ha realizado con frecuencia, que si bien son recientes los intentos por construir un diálogo en materia educativa, pero que es necesario llevarlo a cabo, ya que sin ello se volvería a las viejas costumbres de no consultar a los pueblos indígenas, como lo menciona Montaluisa (1989) *“La participación de la comunidad en la elaboración del currículo sólo puede darse plenamente cuando es la misma comunidad la que conduce el proceso educativo. En este caso, ella ya no sólo es un objeto de investigación, sino que es el sujeto del proceso”*. Este es un punto de partida, en el cual se pueden ir mejorando las desventajas en las que se encuentran las comunidades indígenas, en México.

Por otro lado es primordial que la formación inicial de los futuros maestros del medio indígena, se transforme de igual manera, ello porque en las normales interculturales en ningún momento de su formación se le capacita para atender a grupos multigrado, como lo menciona Román (2014) *“considero prioritario la incorporación del Curso Optativo la escuela multigrado: una necesidad vigente que*

estudiar en el diseño curricular del nuevo modelo plan de estudios 2012, un curso para las licenciaturas en educación preescolar y hasta dos optativos para la licenciatura en educación primaria”. Estas modificaciones, y en su caso reformas de planes y programas de las normales interculturales, es una labor que le atañe al Estado Mexicano.

Todo ello es viable, porque el Estado Mexicano tiene que garantizar una educación de calidad y con pertinencia cultural, dirigida a toda la población indígena que existe en nuestro país, debido a que esto está estipulado en la Constitución Mexicana de los Estados Unidos Mexicanos, en su art. 2 apartado B dice que:

II. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.

Mientras que el artículo 3º dice:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia

En tanto que el art. 27 del Convenio 169 de la OIT Sobre los Pueblos Indígenas y Tribales dice:

“1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su

historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

Con los artículos constitucionales anteriormente citados, queda claro que en materia de legislación se ha avanzado en gran proporción, pero que en la práctica no se lleva a cabo en su totalidad, un caso particular de ello es la escasez de maestros bien instruidos y capacitados para ofrecer sus servicios en escuelas primarias interculturales bilingües, debido que a lo largo del presente trabajo se ha mostrado la deficiente formación inicial, y por ende una baja calidad de educación intercultural bilingüe.

Está claro que en nuestro país preexiste una diversidad de personas, tan así que la misma constitución mexicana en su art. 2 dice: *“La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas”.*

Siguiendo con la temática anterior y para redondear se ha instrumentado políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas, como la actual que es una educación intercultural bilingüe, cómo si los pueblos indígenas necesitaran de ello, decimos esto porque desde la invasión de los españoles hasta la fecha los pueblos indígenas han aprendido y convivido con los mestizos, así que eso de la política de educación intercultural bilingüe no es algo nuevo, *¿qué acaso muchos de los indígenas no han aprendido hablar el español? o se ¿han apropiado de ciertas prácticas como la religión ?,* que si bien le han hecho sus modificaciones, sin dejar de ser indígenas, dicho en otras palabras no están en contra de conocer y aprender cosas nuevas, cosa que no han valorado y tomado en cuenta las autoridades educativas.

La enseñanza en las escuelas primarias interculturales bilingües de El Coyolito y de Samachique no está contextualizada y esto es debido a que no se toman en

cuenta los saberes previos de los niños y solo se sigue con un modelo nacional igual para todas las escuelas interculturales bilingües sin importar el contexto principalmente, ya que es lo principal que se tendría que tomar en cuenta para una mejor enseñanza-aprendizaje de los niños indígenas y no solo de los dos estados de Chihuahua y Veracruz, ya que consideramos que debería de haber una enseñanza contextualizada para cada estado de la Republica Mexica y/o región étnica, y no un solo plan curricular nacional para todos.

a) ¿Se retoman conocimientos comunitarios?

Los conocimientos comunitarios con las que cuentan ambas comunidades en general se retoman escasamente en ambas escuelas ya que este tema lo abordan muy poco debido a que los libros de texto gratuitos que imparte la SEP (Secretaria de Educación Pública) no están contextualizados y este es el principal motivo por el cual no se retoman los conocimientos comunitarios, pues por que vienen conocimientos occidentales únicamente y no vienen conocimientos de acuerdo al contexto náhuatl o rarámuri.

Como nos comentaban los habitantes de la comunidad rarámuri, que los maestros no retoman del todo en la escuela los conocimientos comunitarios, pero que a veces si tratan, y no solo está en ellos si no que es responsabilidad también de los niños, ya que ellos también pueden impulsar para que se les enseñen estos conocimientos como ejemplo en sus tareas, entre otras cosas.

b) ¿Cómo se utilizan los libros de texto gratuito?

Durante nuestras prácticas de campo en el mes de octubre del 2014, pudimos observar cómo utilizaban los libros de texto gratuito que imparte la SEP, y por lo que nos pudimos percatar es que los usan siguiendo todas las instrucciones que vienen en el libro de texto, cosa que nos pareció de suma importancia de resaltar, porque pudimos observar que en el libro de texto gratuito no tiene contenidos de acuerdo al contexto o región, uno de los ejemplos de la comunidad de El Coyolito es que cuando la maestra Dora comenzó abordar el tema de la reproducción

sexual, tanto los niños como las niñas de cuarto, quinto y sexto grado, no querían participar en la dinámica debido a que desde la familia el tema de la sexualidad le compete solamente a la madre, y está mal visto que a los niños y en especial a las niñas les hablen de la sexualidad, debido a que es un tema delicado y que no está bien que los niños y niñas a temprana edad escuchen o aprendan cosas que no son de su edad.

4.2 La importancia del curriculum

a) Qué se entiende por curriculum

Como el conjunto de objetivos, contenidos, criterios, metodologías, planes y programas de Estado, experiencia reflejo de una totalidad educativa; objetivos técnicas de evaluación, en las que se plantean ¿Cómo enseñar?, ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?

Dentro del currículum podemos encontrar diferentes tipos de currículum como los que a continuación se presentan:

Currículum formal

Se entiende por la relación maestro-alumno, en donde se engloba los comportamientos de las instituciones educativas, la estructura, que se ven explicadas en todo el currículum escolar, como lo plantea Casarini *“es la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico-administrativas”*.

Currículum real

Es aquí donde se lleva a cabo el currículum formal, es decir se pone en práctica los contenidos del currículum formal dentro de las aulas, para Casarini es *“es la puesta en la práctica del currículum formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula”*.

Currículum oculto

Se podría considerar al currículum oculto, como aquello que no se tiene planeado, sino que sale espontáneamente dentro del salón; este se da de manera natural.

Es aquello que es parte del currículum pero que no está escrito, sino que está en los genes del ser humano, como es la enseñanza de valores, comportamientos, etc.; como de alguna manera lo dice Casarini *“De ahí la presencia del currículum oculto, tanto en el currículum formal como en el currículum real, a través de los lenguajes implícitos verbales, escritos, gestuales”*.

Y de esta manera funcionan los diferentes tipos de currículum, el cual aplican algunos maestros del subsistema de educación indígena, y la que consideramos que es más común después de haber realizado nuestras prácticas de campo es el currículum oculto, ya que la espontaneidad es la principal herramienta de los maestros de ambas escuelas interculturales bilingües, aunque también podríamos decir que se da una combinación de todas.

El sistema de la educación bilingüe-bicultural que se desarrolló en México a partir de la década de 1960 y con mayor fuerza en las siguientes décadas, que si bien en los distintos artículos de la “Ley General de Derechos Lingüísticos de los pueblos Indígenas”, se habla del respeto de las lenguas indígenas y con estos artículos se fundamenta la interculturalidad en México, y en base a nuestra opinión y perspectiva se oye, se escribe, se discute como algo que puede llegar a poner en equidad tanto a la cultura indígena como mestiza, sin embargo esto solo ha quedado en documentos y en ningún momento se ha llevado a la práctica por parte de autoridades, ni por parte de los docentes, que la gran mayoría deciden enseñar en español.

Desde el punto de vista de algunas organizaciones Internacionales como la UNESCO, la cual se refirió por primera vez a la promoción de la interculturalidad, y la entiende como *“el intercambio de conocimientos y de las prácticas entre personas y grupos que procedan de horizontes culturales variados”*, la enseñanza

de diversas lenguas y del aprecio por diversas culturas, con un énfasis especial en los indígenas.

I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa.

II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Uno de los frutos de dicha reforma, fue la publicación en 2003 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI) en el Diario Oficial de la Federación.

El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), que publica a partir de 2003 (LGDLPI), y si bien son algunos artículos, nosotros desde nuestra propia perspectiva e interés abordaremos algunos de mera importancia, desde nuestra visión.

Artículo 3. Las lenguas indígenas son parte integrante del patrimonio cultural y lingüístico nacional.

La pluralidad de lenguas indígenas es una de las principales expresiones de la composición pluricultural de la Nación Mexicana.

Artículo 8. Ninguna persona podrá ser sujeto a cualquier tipo de discriminación a causa o en virtud de la lengua que hable.

Artículo 9. Es derecho de todo mexicano comunicarse en la lengua de la que sea hablante, sin restricciones en el ámbito público o privado, en forma oral o escrita, en todas sus actividades sociales, económicas, políticas, culturales, religiosas y cualesquiera otra.

Artículo 11. Las autoridades educativas Federales y de las Entidades Federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptaran las medidas necesarias para que en el sistema

educativo se asegure el respeto a la identidad y dignidad de las personas, independientemente de su lengua. Interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.

Abordamos estos cuatro artículos ya que consideramos que en estas se mencionan los principales aspectos en cuanto a educación, y respeto a la interculturalidad, y lo más primordial la comunicación en la lengua indígena a la que cada niño pertenece.

Conclusiones finales

Al iniciar el presente trabajo teníamos escasos conocimientos en torno al concepto de formación inicial, qué implicaba, el proceso, los obstáculos y las instituciones encargadas de llevar a cabo dicha formación, por lo que nos dimos a la tarea de indagar acerca de ello. Teníamos conocimiento en relación a la educación indígena que se recibe en nuestras comunidades de origen, que es una educación de baja calidad, desconocíamos el origen del problema, es a esta interrogante a la que, a lo largo del presente trabajo buscamos una respuesta, encontrando que la formación inicial de los maestros de educación indígena es de vital importancia, para una buena educación de calidad con pertinencia cultural.

Al realizar este trabajo en conjunto ha sido una experiencia muy interesante ya que ambos conocimos un poco más acerca de la formación inicial de los maestros del subsistema de educación indígena, de las dos comunidades Samachique y El Coyolito, ya que este era el tema de nuestra incumbencia de ambos, y es por eso que optamos por hacerlo en conjunto y aunque hubo algunos pequeños obstáculos para llegar a ello, trabajando los pudimos superar.

Los alcances que obtuvimos al hacer nuestro trabajo de investigación fueron de gran impacto para nosotros, ya que en ambas encontramos más similitudes que diferencias, en cuanto al tipo de educación que se imparte en las dos escuelas interculturales bilingües (multigrados), pues a pesar de la distancia geográfica que hay entre los dos estados, Chihuahua y Veracruz la gente que nos apoyó para hacer nuestras investigaciones en ambas fueron muy accesibles, al momento de darnos la información, ya que se sentían identificados con nosotros y esto es porque hablábamos la lengua, en el caso de la comunidad de el Coyolito es la lengua náhuatl y en la comunidad de Samachique es el rarámuri.

La gente de las dos comunidades es decir los padres de familia, maestros y niños nos brindaron su apoyo, como lo fue en la revisión y toma de fotos de los pocos materiales didácticos que hay en ambas escuelas, así como en la ubicación de algunos espacios que no conocíamos, esto fue un aspecto importante ya que

así recabamos la mayoría de la información a través de pláticas y entrevistas informales.

Un punto importante descubierto en este trabajo es el desconocimiento de los derechos a la educación como personas en ambas comunidades, y el querer conocer acerca de ello, en qué y donde se mencionan estos derechos que cada habitante de la comunidad tiene respecto a la Educación, esto es para así poder fundamentarse en ellos y exigir una mejor educación que sea de calidad en sus diferentes aspectos, ya que nuestro trabajo consistía principalmente en investigar cómo es la educación que reciben los niños en las dos escuelas; un dato importante y que a lo largo del trabajo pareciera repetitivo e inclusive pudiera ser tedioso para algunos lectores es acerca de la opinión de los padres de familia y niños es que no aspiran a seguir estudiando para obtener una carrera o una licenciatura sino que simplemente quieren aprender a leer y a escribir así como a sumar y restar, ya que estas habilidades les sirven cuando van a comprar o a vender a la plaza por citar un ejemplo, debido a que los demás contenidos no son tan cercanos a ellos, es decir no forman parte de su vida cotidiana.

Una de las principales limitaciones que tuvimos y esto fue para ambas escuelas fue la traducción de la lengua náhuatl y rarámuri al español, ya que hay varias palabras en la lengua que no las hay en español y las teníamos que cambiar por otras palabras similares.

Una limitación en nuestro trabajo fue que sentimos que nos faltó más tiempo para seguir investigando nuestro trabajo, ya que hay muchas cuestiones que no pudimos terminar de averiguar y nos gustaría poder profundizar este tema en otra oportunidad que tuviéramos ya que el tema de la formación inicial de los maestros de educación indígena es un tema que nosotros pensamos que da para más investigaciones.

Consideramos que lo interesante de nuestro trabajo es la comparación que hacemos de las dos comunidades de diferentes estados y que en ellas encontramos muchas similitudes en cuanto a la educación, a pesar de que en lo

cultural, tipo de clima y lingüístico son completamente diferentes, en cuanto al tipo de docente que imparte clases en las dos escuelas primarias interculturales bilingües son similares respecto a su formación inicial, ya sea como egresados de bachillerato o con una licenciatura pero sin titulación, esto y varios aspectos que tienen que ver con la formación y desempeño de los docentes de ambas comunidades, es lo más interesante de nuestro trabajo de investigación, ya que a pesar de la distancia geográfica que hay de una comunidad a otra se imparte prácticamente la misma educación, y esto es porque se sigue con un mismo plan o currículum nacional para todos, sin importar los derechos que tienen los niños en este caso rarámuris y nahuas ya que por el simple hecho de pertenecer a una comunidad indígena tienen derecho a una educación intercultural bilingüe de acuerdo a su contexto y a su cultura.

Otro punto interesante y también podemos decir que importante, es el descubrimiento de las implicaciones a las que tiene que enfrentarse un docente, ya que son varios puntos a los que un maestro con grupo multigrado tiene que lidiar, y que nosotros mismos no conocíamos, y que la mayoría de los padres de familia de las dos comunidades juzgan el trabajo de los docentes de las dos escuelas interculturales bilingües, que van desde hablar la lengua como uno de los principales requisitos del docente así como leer y escribir el náhuatl y el rarámuri para la enseñanza y aprendizaje de los niños en la escuela.

Una cuestión más que nos pareció importante es que conocimos y aprendimos varios conceptos de diferentes autores que antes no conocíamos y no habíamos consultado y que por el tema de nuestro trabajo los consideramos, esto fue para enriquecer nuestro trabajo.

Algo importante que cabe destacar en nuestro trabajo son los testimonios y experiencias de los padres de familia, el poder hablar con ellos en nuestra lengua materna náhuatl y rarámuri enriqueció mucho nuestro trabajo ya que de esta manera obtuvimos la mayor información.

Los hallazgos en general

- ❖ Los testimonios de los niños(as), maestros(as) y padres de familia fueron un gran hallazgo para nuestro trabajo de investigación ya que a través de ellas obtuvimos información que nos sirvió para analizar, profundizar, y ver las similitudes y diferencias de ambas comunidades.
- ❖ Otro punto importante hallado fueron los derechos para los pueblos indígenas que se mencionan en varios documentos y que la mayoría de la gente de las dos comunidades desconocen y podemos decir que hasta nosotros mismos desconocíamos antes de ingresar a la UPN (Universidad Pedagógica Nacional) ya que por este motivo la gente de las dos comunidades no exige sus derechos a la educación, porque no las conocen.
- ❖ El porcentaje de las escuelas primarias interculturales bilingües la mayoría son multigrado y por lo que pudimos averiguar hay un 74% de grupos multigrado a nivel nacional violando así un derecho que tienen los pueblos indígenas a la educación.
- ❖ Maestros que no son hablantes de la lengua materna del lugar en donde prestan sus servicios en este caso rarámuri y náhuatl, en donde pudimos ver una descontextualización y por esto principalmente se da una fragmentación en la enseñanza-aprendizaje de los niños.
- ❖ La poca utilización de los libros de texto gratuito en lengua indígena o materna que imparte la SEP (Secretaría de Educación Pública) y esto es debido a que solo mandan libros que no son de la variante de la comunidad o por lo menos del municipio.
- ❖ La falta de materiales didácticos en lengua en ambas escuelas de estudio Koyolxochitl y Bacusiachi, principalmente por la poca utilización de los mismos y esto pasa en ambas comunidades, ya que los maestros prefieren improvisar en vez de usar los pocos materiales didácticos que tienen.
- ❖ La planeación de las clases de los maestros, y esto llevaba a la improvisación de las clases o a un mismo tema de clase para los tres grupos sin importar los grados ni las edades de los niños.

- ❖ Currículum homogéneo, basado en competencias para los maestros, esto es que se sigue un mismo plan de estudios que termina siendo igual para todos, y al momento de evaluar se evalúan principalmente las competencias y es como se les asigna las plazas a los maestros del medio indígena.
- ❖ Las diferencias de horario de clases en ambas comunidades principalmente por el tipo de clima calor para la comunidad de Coyolito del estado de Veracruz y frio para la comunidad de Samachique del estado de Chihuahua, así como en el contexto que van desde la alimentación, vestimenta y fiestas tradicionales son totalmente diferentes.
- ❖ La flexibilidad de los maestros con los niños(as) dentro y fuera del aula, al decir esto nos referimos a la flexibilidad que tienen los maestros para con los niños en días que son festivos en la comunidad, ellos otorgan los permisos para que así los niños puedan involucrarse en ellas, y al decir fuera del aula nos referimos a que los niños no tienen que pedir permiso para utilizar los espacios con las que cuenta la escuela, ya que con que las usen para juegos y los acondicionen ellos mismos los maestros no les dicen nada simplemente los dejan ser.
- ❖ Las diferencias y similitudes en la infraestructura de las dos escuelas principalmente por el clima de ambos estados, pues se construyen de diferente manera.
- ❖ Las dificultades a las que se tienen que enfrentar los docentes antes de ingresar al magisterio, como son: vivir en pueblitos que no contaban con los servicios básicos, y tener que caminar de tres a cuatro horas para llegar a la carretera y ahí tomar un medio de transporte, otra dificultad es la de las escuelas sin equipamiento necesario como: pizarrones, butacas, baños y la infraestructura de los salones. Y otra dificultad a las que se enfrentan actualmente los maestros son las constantes reformas que hay en la República Mexicana.

La metodología que usamos nos fue muy útil ya que nos ayudó a enriquecer nuestro trabajo, así como también nos permitió analizar con más

profundidad la formación inicial de los maestros de educación indígena, de las dos comunidades de los diferentes estados Veracruz y Chihuahua.

La investigación de la formación inicial de los maestros del subsistema de educación indígena, nos llevó a tener una actitud de investigadores desde dentro ya que cada uno de nosotros formábamos parte de una comunidad, y eso se nos facilitó para recabar la información que necesitábamos de los niños, maestros y padres de familia de ambas escuelas, ya que teníamos la ventaja de hablar cada uno de nosotros una lengua indígena, para el caso de la comunidad de el Coyolito la lengua náhuatl y en Samachique el rarámuri y es por esto principalmente que podíamos escuchar y comprender mejor sus palabras al platicar con ellos, y de esta forma comparábamos las diferencias y similitudes de varios puntos en ambos estados, ya que fue una combinación de varios métodos para así recabar la información que necesitábamos para nuestra investigación.

Bibliografía

Álvarez, Luis (2007). "Historia de la educación pública en México". "Justo Sierra y la obra educativa del porfiriato, 1901-1911". México, D.F. Pág. 83-115

Arnaut, Alberto (1998). Historia de una profesión: Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994. México. SEP.

Brazelton, T. Berry y Stanley FAC I. Greenspan (2005). "Las necesidades básicas de la infancia: lo que cada niño o niña necesita para vivir, crecer y aprender." Barcelona, España, Ed. Graó.

Castellanos Gabriela, Grueso Delfín y Rodríguez Maria Ángela (coord.) (2010). Identidad, cultura y política: perspectivas conceptuales, miradas empíricas. En cap. I La cultura como identidad y la identidad como cultura. Primera edición, México. Coeditores Universidad del Valle, H. Cámara de Diputados, LXI Legislatura y Miguel Ángel Porrúa, librero-editor

CGEIB, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2004.

Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales.

Cruz, Silvia y Martínez, Francisco (1996). Práctica docente indígena mixe (ayuuk) de la zona alta, en la escuela primaria bilingüe "Vicente Guerrero c.c.t. 20 dpb 1071 k, de la comunidad de cerro de Guadalupe, Tamazulapan mixe, Oax. En el cap. II Proceso de formación, capacitación actualización del docente indígena. Tesis. Unidad Ajusco, México, D.F.

Ducoin, Patricia (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol. 6 núm. 6. Véase también en revista redalyc. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Pág. 39-56.

Heler, Mario; Casas, J. Manuel; Gallego, Fernando (Comp.) (2010). Lógicas de las necesidades: La categoría de "necesidades" en las investigaciones e intervenciones sociales. En el cap. I. "La necesidad de las necesidades y cap. XI.

“La necesidad de educación. ¿Una educación necesaria?” Buenos Aires, Argentina. 1era edición 2010. Pág. 19-40 y 233-257.

Hierro, Graciela (2002). De la educación a la domesticación de las mujeres mexicana. Cap. II “La educación de señoritas mejicanas”. México. Torres y Asociados. Pág. 39-68.

IEESA (Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América) (2012). ¿De dónde vienen y a dónde van los Maestros mexicanos?: La formación docente en México, 1822-2012

Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul (1994). Etnografía: Métodos de investigación. En el cap. I “¿Qué es la etnografía?”. Barcelona. 2da edición. Pág. 15-37.

Lecomte, Margaret & J.J. Schensul, 1999. “What is ethnography?”, “Paradigms for thinking about ethnographic research”, in Designing & conducting ethnographic research. Etnographer’s Toolkit 1. Altamira Press, Walnut Creek, London, New Delhi, p.p. 1-28, pp. 41-65.

Ley del servicio profesional docente, (2013).

Luis Montaluisa Chasiquiza. Comunidad, escuela y currículo. Unesco. Santiago de Chile 1989.

Padilla, Tanalís (2009). Las normales rurales: historia y proyecto de nación. En revista redalyc. Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, México. Pág. 85-93.

Popoca, Cenobio (2013). Hacia una política educativa de equidad aportes del estudio del Dr. Diego Juárez Bolaños: “Educación rural en Finlandia, Cuba y Colombia. Experiencias para México”. Ponencia.

Ramírez, Raúl (2014). Reelaborar la identidad docente para formar en competencias. En cap. I El punto de partida y cap. II La educación por

competencias: rostro de la nueva política educativa. Primera edición, México, D.F. Universidad Pedagógica Nacional. Editorial Itaca.

Ramos, José Luis (2011). Identidad socioétnica de maestros indígenas mixtecos. En capítulo 5 Educación indígena en México. Tesis Doctoral ENAH.

Reichardt, Charles S. y Cook, Thomas D. (1982). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. "En cap. I Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos". Ediciones Morata. 4ta edición. Madrid, España, 2000. Pág. 25-58

Ruiz, Violeta (2004). Organizaciones comunitarias y gestión asociada: Una estrategia para el desarrollo de ciudadanía emancipada. En el cap. I "Se hace camino al andar". Buenos Aires, Argentina. 1ra edición. Pág. 23-56.

Salvador, Francisco; Rodríguez; J. Luis y Bolívar; Antonio. Diccionario enciclopédico de didáctica. Vol. II Puebla, Pue. Ediciones Aljibe, S.L. Pág. 38

UNICEF/ UNESCO (2008). Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos.