



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

ÁREA ACADÉMICA 2

“DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD”

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA

Tesina

**TRAYECTORIAS FORMATIVAS DE MAESTROS INDÍGENAS Y SU IMPACTO
EN LA EDUCACIÓN EN LA REGION DE LA CAÑADA, OAXACA**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN EDUCACIÓN INDÍGENA

PRESENTA:

ELMER URIEL ZARAGOZA VARGAS

ASESORA: DRA. GISELA VICTORIA SALINAS SÁNCHEZ

Ciudad de México.

Agosto de 2018.

Dedicatoria

Dedico estas páginas primeramente a Dios por darme la vida y de coincidir en mi tan grandiosa familia y con muchas grandes personas con las que me he encontrado a lo largo de mis años de vida.

A mis padres: Antonia Vargas y Víctor Zaragoza.

A mi madre y a mi abuela Enedina por sus oraciones y consejos para que en esta vida me fuera bien, por los momentos de risa que me hicieron levantar el ánimo.

A mi padre por darme la maravillosa oportunidad de ser docente indígena, dejándome su plaza que durante 34 años fue parte de su vida. También por guiarme por el buen camino y hacerme un hombre de bien.

A mi hermano: Víctor Efraín, que desde su condición y desde el lugar donde está siempre me daba ánimos de superarme profesionalmente y ser mejor cada día.

A mi querida Jenny, por ser mi hermosa compañera de vida y por todo su apoyo, sus ánimos y sus consejos que me dio durante la carrera, y sobre todo por su cariño, amor y comprensión, por los momentos hermosos que he pasado a su lado.

A la Dra. Gisela Victoria Salinas Sánchez, por su apoyo y paciencia, por sus excelentes consejos y comentarios que me sirvieron en la construcción de este trabajo y para mi vida.

A ellos con amor y respeto, por ser mi guía y por el apoyo incondicional que me dieron.

Agradecimientos

Agradezco a la jefatura 02 de Cuicatlán y a los maestros indígenas de la zona escolar 148 por darme su apoyo en el trayecto de mi formación en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, en la ciudad de México. Su apoyo fue muy importante para culminar mis estudios.

De igual manera agradezco a los maestros, directores, supervisores y jefe de zonas escolares por darme la oportunidad de hacer mi investigación en sus escuelas, de entrevistarlos y de aplicarles las encuestas que me ayudaron en la construcción del presente trabajo.

Agradezco a mis amigos y paisanos de mi comunidad por los ánimos, consejos y las buenas vibras que me dieron. Son personas muy valiosas para mí.

A mis amigos que en el caminar en la UPN Ajusco tuve la fortuna de conocer, por los momentos buenos y malos que pasamos juntos y por la gran amistad incondicional que fue creciendo a lo largo de los semestres. Siempre serán parte de mi vida y estarán en mi corazón.

A mis maestros y maestras que afortunadamente tuve la oportunidad de conocer, de escuchar y aprender cosas muy maravillosas que me ayudarán en mi labor como docente indígena. Gracias por compartirme sus enormes conocimientos y por brindarme su hermosa amistad. Nunca los olvidaré, recordaré cada momento de aprendizaje que se dio en los salones.

Índice

Introducción.....	6
Planteamiento del problema.....	7
La pregunta central de investigación.....	10
Justificación.....	10
Contextualización.....	10
Objetivo general y objetivos particulares.....	12
Metodología.....	13
Tabla No. 1 Datos generales de las maestras y maestros encuestados y entrevistados...	14
Referentes teóricos y normativos.....	17
Organización del trabajo.....	18
Capítulo 1. <i>Hacerse</i> maestro de educación indígena en la Región de La Cañada, distrito de Cuicatlán, Oaxaca. Las trayectorias escolares y las trayectorias formativas en el servicio.....	20
1.1 El perfil de ingreso de los docentes y la continuidad con los estudios.....	20
Tabla No. 2 Perfil del docente al ingresar al magisterio y los estudios que realizaron...	21
1.2 Los maestros de la jefatura de Cuicatlán en la región de La Cañada.....	25
1.3 Los estudios previos y el acercamiento a la educación indígena.....	27
➤ La primaria y la secundaria.....	28
Tabla No. 3 Los trayectos escolares de los docentes en educación básica.....	29
➤ El bachillerato.....	30
Tabla No. 4 Los trayectos escolares en educación media superior.....	30
➤ La normal básica o licenciatura.....	31
Tabla No. 5 Los estudios en las instituciones de Educación Superior.....	34
➤ El curso de inducción a la docencia.....	36
Tabla No. 6 Asistencia al curso de inducción.....	37
➤ Los estudios en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).....	37
1.4 El papel de la lengua indígena y la pertenencia a una comunidad indígena como requisitos para el ingreso al servicio.....	39

Capítulo 2. El ingreso al servicio como docente en La Región de La Cañada.....	41
2.1 La decisión de ingresar al magisterio.....	42
Tabla No. 7 La decisión de ser docente de educación indígena.....	44
Tabla No. 8 ¿Por qué ser maestro de educación indígena?.....	45
2.2 La gestión de la plaza para ser docente.....	47
2.3 La asignación de adscripción y la presentación ante la comunidad.....	48
2.4 Los primeros días como docente de educación indígena. La presentación en la escuela.....	50
2.5 Los acuerdos políticos-sindicales para el ingreso al servicio en Oaxaca.....	53
• La perspectiva del IEEPO.....	53
• La posición de la Sección 22.....	54
Capítulo 3. Ser maestro de educación indígena en Cuicatlán. El impacto de las trayectorias escolares y formativas en el desempeño docente.....	56
3.1 Trabajar y estudiar: la continuidad en los estudios al ingresar al servicio (UPN, Normal Superior, cursos de actualización).....	57
3.2 La práctica docente para una educación bilingüe intercultural.....	60
Tabla No. 9 La educación bilingüe intercultural en las escuelas.....	65
3.3 Los problemas de los docentes ante la enseñanza bilingüe.....	67
Tabla No. 10 Problemas que enfrentan los docentes ante la enseñanza bilingüe.....	68
3.4 Las otras responsabilidades docentes: la vinculación con la comunidad, las tareas sindicales, la gestión escolar.....	69
3.5 Desafíos de los docentes de educación indígena en la zona de Cuicatlán.....	73
A manera de conclusiones.....	76
Referencias bibliográficas.....	83
Anexos.....	86
Guión de entrevista a docentes cuicatecos de educación preescolar.....	86
Encuesta a maestros del nivel de educación indígena de la jefatura de San Juan Bautista Cuicatlán en La región de La Cañada.....	88

Introducción

En un contexto de reformas impuestas por el gobierno y la resistencia de los maestros oaxaqueños, resulta importante hablar de las trayectorias y la formación de los docentes indígenas: cómo y en qué instituciones se formaron; indagar sobre la decisión que los hizo ingresar al magisterio indígena de Oaxaca y las condiciones en que ingresaron, la metas y los obstáculos que tuvieron desde que ingresaron a ser docentes.

El propósito de esta investigación es visibilizar los trayectos formativos y los esfuerzos de los maestros pertenecientes a la región indígena cuicateca del estado de Oaxaca, para superarse y mejorar su desempeño docente a pesar de todos los obstáculos que tienen. Reconocer el impacto de sus trayectos formativos en el trabajo, qué hacen con los alumnos en las comunidades indígenas, y cómo ese trabajo se va mejorando considerablemente conforme ellos avanzan en su formación.

Considero que es de mucha importancia conocer las trayectorias formativas de los maestros y hacer visibles algunas de las experiencias que han tenido y que les han permitido “hacerse maestros”. Como lo indica Juana Sancho, en relación al ingreso de los maestros al magisterio:

Los docentes de cualquier ciclo del sistema educativo que estén comenzando su vida profesional en estos momentos y previsiblemente tengan que trabajar durante los próximos treinta o cuarenta años, llegarán a contribuir a la educación de individuos que, con el permiso de profetas y catastrofista, vivirán parte de su vida en el siglo XXII (Sancho, 2013, p. 197).

Las instituciones formadoras de docentes como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO), son muy importantes para los docentes indígenas de Cuicatlán. Asisten a estas instituciones con el objetivo de formarse como futuros docentes –en el caso de la ENBIO que ofrece formación inicial- o de superarse profesionalmente y mejorar su práctica docente como en el caso de la UPN. De igual forma, un dato importante es que los docentes que ingresaron con

bachillerato terminado, se comprometían a seguir estudiando en una sede o subsele de UPN para obtener su basificación docente.

La voz de los docentes sobre las experiencias que han tenido durante sus trayectos escolares y formativos es de mucha importancia en el presente trabajo. Los docentes no sólo aprenden de las escuelas formadoras sino también de las personas que los rodean, de sus maestros que les enseñaron en su infancia, de sus padres, tíos, primos que fueron maestros, de la experiencia que van obteniendo de los colectivos y centros de trabajo donde son adscritos, en escuelas de organización completa o multigrado.

Ser docente en las comunidades indígenas no es un asunto sencillo, implica la responsabilidad de formarse continuamente, cumplir con los trabajos académicos, cumplir con el horario de trabajo con los alumnos, con los trabajos escolares y trámites administrativos de los alumnos, además el trabajo no solo termina en la escuela, las otras responsabilidades son con la cultura y lengua originaria de la comunidad.

Es en este sentido la reivindicación y revaloración del trabajo de los docentes indígenas en la región de La Cañada que decidí abordar en el presente trabajo, cuyo contenido no pretende hacer una valoración del desempeño de los maestros en las escuelas, sino más bien, reconocer el difícil camino que se enfrentan los docentes durante sus trayectorias escolares y formativas, para de esta manera aterrizar en su revaloración.

Planteamiento de problema

Desde finales de 2012 los docentes han sido el centro de atención de la reforma educativa. Han sido fuertemente criticados al grado de desvalorizar el trabajo que realizan día a día en las escuelas. Se dice que el principal actor del proceso educativo es el maestro, pero es necesario como también urgente un cambio contundente en él, ese cambio lo pretenden hacer evaluándolo, a pesar de que el cambio en el currículo oficial apenas iniciará en el siguiente ciclo escolar, sin mencionar también que la evaluación y el currículo

están descontextualizados, por lo cual no existe tal reforma educativa, sino más bien, lo que ha tenido fuerte impacto en los docentes es el servicio profesional.

El papel del docente es primordial en el proceso educativo, sin embargo no es el único elemento que tiene incidencia en este. En ese sentido hablar de las trayectorias formativas de los docentes, de saber cómo, dónde y cuándo se formaron académica y profesionalmente resulta de mucha importancia. Con el único objetivo de visibilizar las trayectorias formativas y de este modo llegar a la revalorización de los docentes.

Existen hechos importantes en la vida de los maestros, que fueron base para que se decidieran a inscribirse en una normal licenciatura y poder apropiarse de metodologías y estrategias para realizar un trabajo pertinente en las escuelas. O también la situación de la gran mayoría de maestros pertenecientes a una comunidad indígena, que es la decisión de acercarse a una jefatura de zonas escolares con una solicitud de empleo esperando una oportunidad de trabajo a partir de contar con el requisito principal que es ser hablante de una lengua indígena.

Asimismo, existe una gran necesidad de las jefaturas de contratar personal para solventar la carencia de maestros que atiendan a niños en comunidades altamente marginadas, muy alejadas y con muchas carencias en las escuelas, en este sentido un maestro de educación indígena me comentó que “en esos tiempos, cuando decidí ingresar como maestro existían muchos espacios y muy poca demanda, así que en base a mi solicitud me llamaron para cubrir un espacio de manera temporal, después me dieron una clave” (Mo. 6, 2017).

Los maestros que vienen y que han vivido en una comunidad indígena, se adaptan más fácilmente cuando trabajan en escuelas alejadas, sobre todo en el asunto del traslado a pie a la comunidad y de estar viviendo en la misma, con muchas precariedades como la falta de luz, de baños, de tiendas. Además, los docentes que provienen de contextos indígenas se adentran y acoplan de mejor forma a otras costumbres, culturas, formas de vivir y de pensar.

Al ingresar al magisterio la tarea de los docentes que ingresaron con bachillerato, es muy difícil en las aulas de educación indígena, debido a la poca o nula formación para la docencia y la experiencia que se tiene, en consecuencia planificar una clase es complejo y muy estresante, porque los docentes no saben de estrategias y metodologías que ayuden en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aunado a esto, se adhieren las otras responsabilidades que se tienen con las instancias que también laboran en la comunidad, como el centro de salud en las campañas de vacunación, de aseo y de asistencia. También colaborar y organizar las festividades de la comunidad, los eventos deportivos y culturales. Al mismo tiempo preparar a los niños para evento deportivo y socio-culturales que se organizan en las zonas escolares y si se resultan ganador en el nivel zona, prepararlos para el nivel jefatura, regional y estatal.

La carga de trabajo aumenta más en las escuelas unitarias, bidocentes y tridocentes donde el maestro la hace de todo: las cuestiones administrativas, tiene que encargarse de rellenar la documentación personal de los alumnos, dar altas y bajas en el formato de Inscripción y Acreditación Escolar (IAE), boletas, hacer solicitudes, entre otras muchas cosas. También se encarga de aseo del salón y del área de la escuela. Organizar también eventos deportivos, bailables para diferentes fechas y que se celebran en la comunidad, desfiles en las fechas patrias. El asunto sindical en ocasiones es obligatorio para los maestros participar en las marchas, plantones, bloqueos, reuniones de organización y a los llamados que los líderes sindicales hagan.

El trabajo del maestro es generalmente inmenso y se yuxtapone con la institución formadora de docentes a la que asiste para formarse y actualizarse, generalmente los fines de semana. La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con sedes en la ciudad de Oaxaca, San Juan Bautista Tuxtepec, la subse de Huautla de Jiménez en el estado de Oaxaca y la sede de Tehuacán en el estado de Puebla, son las instituciones que eligen los maestros de la región de La Cañada para formarse, ya sea por la cercanía al trabajo o al hogar de cada uno de ellos. En su proceso de formación se les encomienda realizar tareas, lecturas, investigaciones o proyectos, cosa que no es nada simple con la carga de trabajo que ya tienen. De esta manera considero que los maestros y maestras del estado de Oaxaca

muestran su verdadera vocación a la docencia, yendo a impartir clases a las comunidades más alejadas y estudiar al mismo tiempo.

La pregunta central de la investigación

Sobre las trayectorias de los maestros hay mucho que preguntar, mucho que responder y contar por parte de los docentes. En ese sentido la pregunta central de la presente investigación sobre las trayectorias formativas de los docentes indígenas en Cuicatlán es:

- ¿Cuáles son las trayectorias formativas de los docentes y cuál es su impacto en la educación bilingüe intercultural?

Dar respuesta a este cuestionamiento, considero que ayudara a entender el difícil proceso de formación de los docentes indígenas. De igual manera pienso que ayudara a revalorar el trabajo docente que se realizan en las escuelas de las comunidades indígenas.

Justificación

Hacer visibles trayectorias formativas de los docentes, a través de esta investigación que se realizó en la jefatura de Cuicatlán resulta importante para conocer las historias de diferentes maestras y maestros, los momentos y escenarios que marcaron de alguna manera la vida personal y su desempeño profesional en la educación indígena. La preocupación es reflexionar sobre el vínculo entre los procesos formativos y escolares con el trabajo que los docentes realizan día a día en las aulas para la educación bilingüe intercultural.

Contextualización

En ese sentido, la investigación se realiza con maestros indígenas que laboran en la región de La Cañada del estado de Oaxaca, en el distrito de San Juan Bautista Cuicatlán. En

las comunidades del distrito de Cuicatlán predomina el clima caluroso en la parte baja y en la parte de la sierra el clima es frío y con mucha vegetación. En esta región conviven diferentes culturas como la cultura cuicateca, mixteca, mazateca, chinanteca. Por fortuna las lenguas indígenas prevalecen aún muy vivas, con excepción del cuicateco que el Instituto de Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) lo tienen catalogado como una de las lenguas que está en peligro de desaparecer, tiene pocos hablantes, en este sentido es importante el fortalecimiento de ésta.

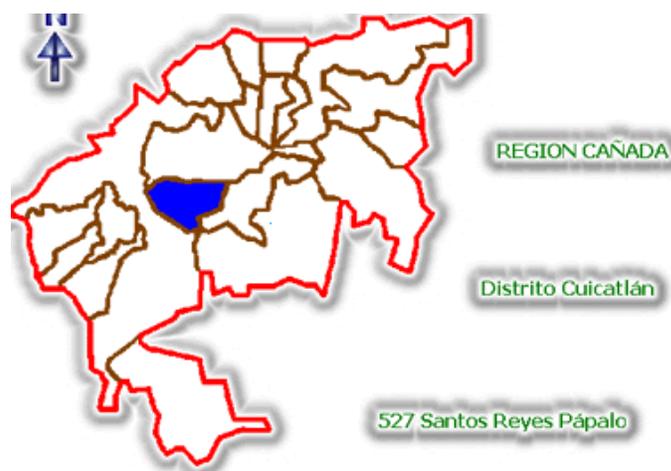
La ubicación geográfica de las comunidades indígenas es muy accidentada, hay muchos cerros y partes de muy difícil acceso, la carretera es de terracería y en algunos lugares está en muy malas condiciones. Incluso algunas comunidades no cuentan con carretera, por lo cual el acceso a ellas solo es posible caminando, en caballos o mulas. En tiempo de lluvia el acceso se complica aún más.

La región de La Cañada se ubica al norte del estado, como se muestra en los siguientes mapas:



Fuente:

https://www.google.com.mx/search?q=oaxaca+por+regiones&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjogaj5wIrbAhUFpFkKHVkJBp4Q_AUoAXoECAEQAw&biw=1366&bih=662#imgrc=qLQoY9WKCvdeqM



Fuente:

<https://www.google.com.mx/search?q=region+de+la+ca%C3%B1ada+oaxaca&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwj zuYaUworbAhVwp1kKHZ4UAU0QsAR6BAgBEFY&biw=1366&bih=662#imgrc=TCGb25Ib8xu8uM:>

La Cañada es la región más pequeña del estado, abarca una superficie de 4,273 km², se subdivide en 45 municipios agrupados en dos distritos: Teotitlán y Cuicatlán. La región representa la séptima concentración poblacional en el estado y constituye 5% de su población total 199,755 habitantes. El municipio con mayor presencia: Huautla de Jiménez (31,551 habitantes); y el de menor población Santa María Ixcatlán (488 habitantes).

La Cañada se integra por 45 municipios y se tienen registradas 910 localidades, contabilizadas en el Censo de Población y Vivienda 2010. Prácticamente 90% de la población en la región vive en localidades rurales, pequeñas y dispersas. Es de las regiones en donde se encuentra una mayor concentración de la población indígena.

Objetivo general y objetivos particulares

El objetivo general de esta investigación es conocer las trayectorias formativas por las que han pasado los maestros indígenas de la región de la cañada y su impacto en la educación indígena bilingüe intercultural.

Puntualizo los objetivos particulares de la investigación:

- 1.-Reconocer trayectorias escolares y experiencias formativas de los docentes de educación indígena.
- 2.- Recuperar y resignificar a los docentes mediante los momentos y escenarios que han sido claves en su formación.
- 3.- Identificar el impacto de los procesos de formación en el trabajo docente en educación indígena
- 4.- Conocer historias de formación y trabajo en educación indígena en la región de La Cañada en el estado de Oaxaca.

Metodología

Este trabajo es una investigación de corte cualitativo a partir de entrevistas semiestructuradas y cuestionarios a docentes y directivos. Considero que este tipo de investigación permite un acercamiento a los docentes para reconocer el significado de su esfuerzo para estudiar, formarse, mejorar en su trabajo y lograr su estabilidad laboral. La voz de los docentes resulta fundamental para reconstruir y comparar sus trayectorias formativas y sus implicaciones en el trabajo que realizan en educación indígena, así como comparar las condiciones que tenían al ingresar al magisterio y las condiciones y vivencias que han tenido al pasar por una institución formadora de docentes.

La frase *metodología cualitativa* se refiere a su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Como lo señala Ray Rist (1977), la metodología cualitativa, a semejanza de la metodología cuantitativa, consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos. Es un modo de encarar al mundo empírico (Taylor y Bogdan, 2010, p.19).

Para este trabajo realicé cinco entrevistas semiestructuradas a docentes de preescolar indígena que he logrado ampliar a partir de volver a platicar con los maestros. Como argumenta Álvarez- Gayou (2003), “una entrevista es una conversación que tiene una

estructura y un propósito. En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (Álvarez-Gayou, 2016, p.125).

Por medio de las entrevistas semiestructuradas, pude resignificar las experiencias por las que han pasado a lo largo de su escolaridad, saber qué aprendieron o de quienes aprendieron y, de alguna manera, cómo estos aprendizajes tienen influencia a la hora de ejercer el oficio de enseñar.

Además, a partir de un cuestionario, encuesté a quince maestros y directivos de educación preescolar y primaria indígenas, incluyendo a un maestro jubilado, de la Zona Escolar 149 de Cuicatlán, sobre sus trayectorias formativas y profesionales, en el cual describieron múltiples aspectos de su trabajo y su formación.

El cuestionario tiene que elaborarse con mucha claridad del problema y las preguntas de investigación en cuestión. En segundo término, se deberán diseñar las preguntas para que lleven a quien las responda a un proceso de reflexión propia y personal, que refleje su sentir ante el asunto investigado. Inclusive un cuestionario abierto bien diseñado puede llevar de la mano a la persona que lo contesta en un proceso de cuidadosa, aunque muchas veces inadvertida, introspección (Álvarez-Gayou, 2016, p.151).

El total de maestras y maestros entrevistados y encuestados fue de 20, sus datos generales se presentan a continuación en la Tabla 1. La Tabla está dividida primeramente exponiendo a las maestras, estas a su vez se dividen entre entrevistadas y encuestadas. Posteriormente se enuncian a los maestros que de igual forma son divididos entre maestros entrevistados y maestros encuestados.

Tabla No. 1 Datos generales de las maestras y maestros encuestados y entrevistados.

Maestra/Maestro	Entrevistado o Encuestado	Último grado de estudios	Años de experiencia docente	Lengua indígena
Maestra 1 (Ma.1)	Entrevistada	Bachillerato	22 años	Chinanteca
Maestra 2 (Ma.2)	Entrevistada	Pasante LEPEPMI-UPN	15 años	Chinanteca
Maestra 3 (Ma. 3)	Entrevistada	Pasante LEPEPMI-UPN	17 años	Cuicateca

Maestra 4 (Ma. 4)	Entrevistada	Pasante LEPEPMI-UPN	12 años	Chinanteca
Maestra 5 (Ma. 5)	Encuestada	LEPEPMI-UPN	18 años	Cuicateca
Maestra 6 (Ma. 6)	Encuestada	LEPEPMI-UPN	9 años	Cuicateca
Maestra 7 (Ma. 7)	Encuestada	Licenciatura en Pedagogía	8 años	Mixteca
Maestra 8 (Ma. 8)	Encuestada	Pasante LEPEPMI-UPN	17 años	Cuicateca
Maestra 9 (Ma. 9)	Encuestada	Pasante LEPEPMI-UPN	14 años	Chinanteca
Maestra 10 (Ma. 10)	Encuestada	Pasante LEPEPMI-UPN	19 años	Cuicateca
Maestra 11 (Ma. 11)	Encuestada	Licenciatura en educación primaria e intercultural-ENBIO	4 años	Cuicateca
Maestro 1 (Mo. 1)	Entrevistado	Pasante LEPEPMI-UPN	12 años	Cuicateca
Maestro 2 (Mo. 2)	Encuestado	Pasante LEI-UPN Ajusco	21 años	Mazateca
Maestro 3 (Mo. 3)	Encuestado	Licenciatura en educación primaria e intercultural- ENBIO	14 años	Huave
Maestro 4 (Mo. 4)	Encuestado	Licenciatura en Educación Indígena-UPN Ajusco	29 años	Mixteca
Maestro 5 (Mo. 5)	Encuestado	Pasante LEPEPMI-UPN	9 años	Mazateca
Maestro 6 (Mo. 6)	Encuestado	Licenciatura en educación primaria e intercultural- ENBIO	5 años	Mazateca
Maestro 7 (Mo. 7)	Encuestado	Pasante LEPEPMI-UPN	17 años	Cuicateca
Maestro 8 (Mo. 8)	Encuestado	Pasante LEI-UPN Ajusco	7 años	Cuicateca
Maestro 9 (Mo. 9)	Encuestado	Centro de Estudios de Mejoramiento Profesional del Magisterio No. 19, Oaxaca	34 años (jubilado)	Cuicateca

Fuente: Información a partir del trabajo de campo.

También realicé observaciones y registros con los cinco docentes de educación preescolar entrevistados en los cuales aparecen algunos aspectos sobre cómo es su práctica docente, su relación con los alumnos y los padres de familia. Todos hacemos uso de la observación, lo cual da lugar al sentido común y al conocimiento cultural. La diferencia entre la observación cotidiana y la que tiene fines científicos radica en que esta última es sistemática y propositiva. (Álvarez-Gayou, 2016, p.104)

Para realizar esta investigación sobre las trayectorias formativas de los docentes en la jefatura de Cuicatlán, me acerqué, primeramente, con el Jefe de Zonas de Supervisión

para que tuviera conocimiento y me diera el permiso para entrar al centro de educación preescolar de mi comunidad a realizar entrevistas y observaciones. Posteriormente, me dirigí con la Supervisora Escolar, ella me autorizó para estar en una de las escuelas a su cargo y esperaba mis aportaciones para mejorar la educación bilingüe. Finalmente, me dirigí a la escuela de preescolar y cuando llegué estaban en una reunión de organización, entonces aproveché y les di a conocer mi inquietud al colectivo escolar.

La fecha del veinte de noviembre se acercaba y los maestros tenían que organizar algunos números con los niños para participar en el desfile tradicional con los otros niveles educativos, Primaria Bilingüe Revolución Mexicana, Primaria General 21 de Agosto, la Telesecundaria y el Instituto de Estudios de Bachillerato del Estado de Oaxaca (IEBO), sacaban a los niños media hora para ensayar y después retornaban al aula.

El centro de educación preescolar cuenta con cuatro salones en medianas condiciones materiales, pues fueron dañados por el sismo del 7 de septiembre de 2017; actualmente tiene dos salones provisionales con paredes de Tablas. Tiene un área pequeña donde están algunos juegos que han adquirido con el programa de “Escuelas de calidad”. Los niños se divierten mucho a pesar del pequeño espacio. El comité de padres de familia tiene dos cuartos de madera, uno lo utilizan como bodega y otro como cooperativa. Hay una construcción en proceso para un salón. Cada maestro se organiza con los papás de sus alumnos para realizar el aseo del salón todos los días.

Los docentes con buena actitud me dieron el permiso y nos organizamos para observar una clase por día y al terminar realizar las entrevistas semiestructuradas a los docentes indígenas acerca de cómo había sido su trayectoria formativa.

Un referente importante en ese trabajo fue mi propia trayectoria formativa y mi experiencia docente en preescolar indígena en escuelas de La Cañada, a partir de mi cercanía con los docentes y directivos de la región.

Referentes teóricos y normativos

Para este trabajo consideré las aportaciones de Emilio Tenti Fanfani, en su libro *el oficio de docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, expresa presadamente que existe un cambio en la sociedad y por ello ese cambio también debería de estar en el ámbito educativo. De igual manera aborda el tema del cambio en el trabajo docente, que se vuelve cada día más concreto, es decir, más contextualizado. El maestro no solo usa sus competencias desarrolladas en una escuela normal o en un curso de inducción, sino también usa sus cualidades personales tales como el interés, la pasión, la paciencia, la voluntad, sus convicciones, la creatividad y otras cualidades de su personalidad no están codificadas ni estandarizadas, ni se pueden aprender mediante cursos o entrenamientos formales.

Asimismo, también revisé el *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO)*, para revisar el asunto que tiene que ver con propuesta que dan los maestros de la sección 22 en relación a la formación de maestros oaxaqueños. La Ley General de Servicio Profesional Docente (2013) y los Aprendizajes Clave para la educación obligatoria (2017).

Recuperé a Ruth Mercado, en su libro *El trabajo docente en el medio rural*. Muchos docentes recuerdan si primera experiencia docente en una escuela rural, y la recuerdan como una de las experiencias más significativas en su vida laboral. La vida del docente en el medio rural no es nada sencillo, se encuentran en un ambiente distinto, con costumbres diferentes.

Cambiar la Escuela Rural, de Justa Ezpeleta y Eduardo Weiss, es otro libro que revise, el tema es la importancia que tienen los maestros en las escuelas y en las comunidades. Los cambios en cuanto a la carga de trabajo que se han generado a raíz de las sucesivas reformas en la educación.

Además, trabajé con autores como Mará Bertely Busquets, en *conociendo nuestras escuelas, un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Alberto Arnaut, Juana Sancho,

Frida Diaz Barriga Arceo, Andy Hargreaves, Denise Vaillant, Miguel Ángel Santos Guerra, son referentes teóricos que ayudaran a sustentar esta investigación.

Organización del trabajo

La presente investigación está organizada de la siguiente manera:

En el capítulo uno se aborda el asunto de las instituciones educativas por donde pasaron los maestros indígenas, el preescolar y la primaria; la escuela era general o del nivel de educación indígena, al igual que la secundaria o telesecundaria. También el nivel bachillerato, Instituto de Estudios de Bachillerato del Estado de Oaxaca (IEBO), Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA), Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT), Colegio de Bachilleres del estado de Oaxaca (COBAO), entre otros.

Posteriormente, saber si cursaron la normal básica o normal licenciatura es esencial para el presente trabajo, o en su caso si ya en el servicio pasaron por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria (LEP y LEPMI) plan 90, en la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) que se imparte en la UPN Ajusco en la Ciudad de México y también si tienen otros estudios que tengan o no relación con el sistema educativo. De igual manera un punto principal es la cuestión del curso de inducción para el ingreso al magisterio. Visualizar también el asunto de los acuerdos sindicales que en su momento estaban vigentes y que ayudaron al ingreso al magisterio oaxaqueño, para entrar con bachillerato o por jubilación al servicio docente.

Otro punto en este capítulo es el papel de la lengua indígena como uno de los requisitos principales para afiliarse al magisterio y sobre todo en el nivel de Educación Indígena. Saber estas cuestiones considero nos abre más el panorama para saber de dónde y cómo fue el ingreso de los docentes indígenas en la jefatura de Cuicatlán.

En el segundo capítulo abordo temas como la decisión de ingresar al magisterio, saber el por qué se inclinaron por esta profesión, también cuestionar cuando, donde y cuáles

fueron las condiciones para entrar a trabajar. Asimismo, expongo los requisitos que tienen que cubrir los aspirantes y los trámites administrativos que realizaron ante las instancias donde se presentaron. También presento diversas situaciones para la asignación o adscripción que se les dio a los maestros frente a grupo o como director con grupo y la presentación ante la comunidad, ante las autoridades educativas y municipales de la comunidad, ante los padres de familia y sobre todo ante los alumnos pienso que es de mucha importancia para visibilizar la complejidad del trabajo como docente novel. En el último apartado de este capítulo se presentan algunas experiencias del primer día o los primeros días como docentes de educación indígena. En este capítulo también presento algunas observaciones en relación a la asignación de plazas de acuerdo a la Ley General de Servicio Profesional Docente.

Por último, en el tercer capítulo indago sobre el *ser* docente de educación indígena en Cuicatlán, y el impacto que tienen las trayectorias formativas de los docentes en su práctica educativa en las escuelas de educación indígena. En este capítulo un tema central es lo difícil de estar en una situación de trabajar en una comunidad rural con carencias particulares y estudiar los fines de semana para mejorar en la práctica. Aquí se vislumbran las diferentes experiencias que los maestros viven durante su proceso formativo.

Otro punto central de este capítulo es el impacto que tiene la formación de los docentes para una educación bilingüe intercultural, cómo se trabaja el asunto de lo bilingüe y la interculturalidad en las aulas de clases. Asimismo, se revisan diversos problemas que tienen los docentes ante la enseñanza bilingüe e intercultural y la atención de otras responsabilidades que se tienen con la comunidad, con la parte sindical y la gestión escolar que se tienen que hacer en diferentes momentos con distintas instancias.

Finalmente se analizan algunos de los principales desafíos de los docentes con la educación indígena en las zonas escolares de la jefatura de San Juan Bautista, Cuicatlán, Oaxaca. Aquí el reflejo y el producto de la formación que tuvieron durante sus trayectorias formativas. Los compromisos que tienen como docentes indígenas con las comunidades y con su cultura.

Capítulo 1. Hacerse maestro de educación indígena en la Región de la Cañada, distrito de Cuicatlán, Oaxaca. Las trayectorias escolares y las trayectorias formativas en el servicio.

En Oaxaca, durante los últimos 30 años el sistema educativo tuvo un crecimiento muy significativo, en materia de recursos humanos. Todos los profesores egresados de escuelas normales tenían una asignación automática al servicio, hasta hace algunos años en que se impuso la Reforma Educativa 2013, pero que en Oaxaca no se ha implementado de la misma forma que en el resto del país. Particularmente para la educación indígena, muchos docentes fueron contratados

Cuando vino la reforma a la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) publicada en 2007, muchos docentes optaron por la jubilación y esto llevo a acuerdos entre autoridades educativas y sindicales que permitieron la transferencia de plazas a algún familiar.

El ingreso de los maestros al sistema educativo, fue con un perfil de bachillerato, donde además de los conocimientos escolares que traían, también como requisito principal para el medio indígena era hablar una lengua originaria y ser perteneciente a una comunidad indígena, ingresaban a un curso de inducción y después de la contratación y estando en servicio el compromiso que se hacía era seguir estudiando y formarse profesionalmente.

1.1 El perfil de ingreso de los docentes y la continuidad con los estudios.

Los docentes indígenas ingresaron al magisterio oaxaqueño con un perfil, pero con el compromiso de seguir formándose en el ámbito educativo. En este sentido en la siguiente Tabla muestro los perfiles de ingreso de los maestros entrevistados y encuestados, además de los estudios que realizaron al estar en el servicio.

Tabla No. 2 Perfil del docente al ingresar al magisterio y los estudios que realizaron.

Maestra/Maestro	Perfil de ingreso al magisterio	Estudios después de ingresar al magisterio
Maestra 1	Bachillerato	Bachillerato
Maestra 2	Bachillerato	Pasante LEPEPMI-UPN
Maestra 3	Bachillerato	Pasante LEPEPMI-UPN
Maestra 4	Bachillerato	Pasante LEPEPMI-UPN
Maestra 5	Bachillerato	LEPEPMI-UPN
Maestra 6	Bachillerato	LEPEPMI-UPN
Maestra 7	Licenciatura en Pedagogía	Licenciatura en Pedagogía
Maestra 8	Bachillerato	Pasante LEPEPMI-UPN
Maestra 9	Bachillerato	Pasante LEPEPMI-UPN
Maestra 10	Bachillerato	Pasante LEPEPMI-UPN
Maestra 11	Licenciatura en educación primaria e intercultural-ENBIO	Licenciatura en educación primaria e intercultural-ENBIO
Maestro 1	Bachillerato	Pasante LEPEPMI-UPN
Maestro 2	Bachillerato	Pasante LEI-UPN Ajusco
Maestro 3	Licenciatura en educación primaria e intercultural-ENBIO	Licenciatura en educación primaria e intercultural- ENBIO
Maestro 4	Bachillerato	Licenciatura en Educación Indígena-UPN Ajusco
Maestro 5	Bachillerato	Pasante LEPEPMI-UPN
Maestro 6	Licenciatura en educación primaria e intercultural-ENBIO	Licenciatura en educación primaria e intercultural- ENBIO
Maestro 7	Bachillerato	Pasante LEPEPMI-UPN
Maestro 8	Bachillerato	Licenciatura en Educación Indígena-UPN Ajusco
Maestro 9	Bachillerato	Centro de Estudios de Mejoramiento Profesional del Magisterio No. 19, Oaxaca

Fuente: Elaboración propia.

El perfil profesional de los docentes es de mucha importancia, ya que de alguna manera da un estatus, dependiendo de los estudios que se tienen; influye también a la hora de estar frente a grupo, pero esto no quiere decir que el maestro con mayor preparación

profesional sea el mejor en dar su clase. Pasar por una escuela formadora de docentes implica obtener un requisito más para el ingreso o permanecía en el magisterio o también para escalar a otras funciones con mayor rango.

La docencia como actividad comparte ciertas características típicas de las profesiones constituidas, tales como una preparación académica, la posesión de un título que habilita y garantiza una exclusividad en la ocupación de ciertas funciones, un conjunto de reglas éticas que conforman una deontología, etcétera. Sin embargo, al contrario de lo que sucede con las profesiones liberales clásicas, los docentes “trabajan en grandes organizaciones, están sometidos a un control jerárquico, no eligen a sus clientes, su carrera no depende inexorablemente de sus performances” (Dubet, 2002, p.333 en Tenti, 2010, p. 131).

Todos los docentes entrevistados y encuestados se consideran y se reivindican como indígenas hablantes de una lengua originaria. Es importante mencionar que los maestros ingresaron al servicio docente con bachillerato terminado, y ya en el servicio, la institución principal para su formación fue la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201 Oaxaca, Unidad 202 Tuxtepec y Unidad 213 Tehuacán, en estudios semiescolarizados sabatinos en la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI). Al respecto una maestra comenta lo siguiente:

Cuando estudié en la UPN de Oaxaca, teníamos que salir los viernes y en el carro que fuera para poder llegar a la escuela, nos íbamos a veces en el carro grandote de la Compañía Nacional de Subsistencias Populares (Conasupo) o en el de la Corona a veces nos daban la cabina o arriba entre las cajas de cerveza, aparte teníamos que caminar mucho para llegar hasta donde llega el carro (Ma. 4, 2017).

Tres docentes estudiaron en la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO), e ingresaron con la Licenciatura en Educación Primaria e Intercultural. A pesar de que egresaron de la normal en los años cuando se impuso la reforma educativa, y por el apoyo de la Sección 22 pudieron obtener una plaza para docente de manera directa. Una maestra ingreso con la Licenciatura en Pedagogía que estudio en la escuela privada de Tehuacán, Puebla, el Centro Universitario de Tehuacán.

En mi experiencia como docente, a los maestros de nuevo ingreso, nos mandaban a los lugares que comúnmente se le conoce entre el magisterio como “los lugares de castigo o de méritos.” La gran mayoría de los docentes que fueron entrevistados y encuestados pasaron por esos lugares. Anteriormente, no había carretera y se tenía que caminar de seis a ocho horas desde donde llegaba el transporte hasta la comunidad. El esfuerzo de los maestros para actualizarse, para trabajar y estudiar, además salir a la UPN los fines de semana, para tener un perfil que los ayudará a mejorar su práctica docente, obtener la basificación en su plaza con el cincuenta por ciento más uno de sus estudios y tener un mejor estatus en el magisterio oaxaqueño, es extremadamente grande. “Como es bien sabido, aprender a ser un buen docente, o un docente efectivo como prefiere el mundo anglosajón, es un largo y complejo camino de destino incierto” (Sancho, 2013, p. 201).

Una maestra comenta que “para salir de la comunidad teníamos que caminar por las veredas, a veces nos echaban el aventón en mulas o en caballos, pero como no estábamos acostumbradas, igual nos cansábamos mucho” (Ma. 2, 2017). Las condiciones laborales de los maestros son muy complejas. Numerosos docentes ingresan al magisterio como interinos o por honorarios, para hacer méritos y después concursar o postularse para una plaza de base. A los interinos u honorarios les demora de seis meses hasta un año para que les paguen su sueldo. Entonces económicamente se ven afectados y limitados, aún más, si tienen familia. Los traslados siempre han implicado riesgos. El maestro 1 comenta que:

Integrantes del Comité de Padres me encaminaban por una vereda porque yo no conocía, después de dos horas de camino se regresaba y me tenía que ir solo; en ese entonces estaba por honorarios y no me pagaban, tardaba mucho para que me salieron mis pagos, no sé cómo le hice pero gracias a Dios ya terminé la UPN, fue muy grande mi esfuerzo, tuve que sacrificar muchas cosas, a veces sólo veía un día al mes a mi familia porque tenía que regresar a la comunidad (Mo.1, 2017).

El ingreso al magisterio de los docentes indígenas en San Juan Bautistas Cuicatlán ha sido diferente para cada uno de ellos. Para algunos ha sido por cuestiones económicas y laborales. Para otros, porque la economía de las familias indígenas es muy pobre y aunado a eso, la falta de empleo hace que los jóvenes se acerquen a las jefaturas de zonas escolares

o a las mismas zonas para pedir trabajo. Hasta hace pocos años, antes de la Reforma Educativa 2013, el magisterio era una fuente de trabajo y una oportunidad para salir adelante para muchos jóvenes que sólo contaban con estudios de bachillerato.

Tiene que atender y entender a un grupo de niños y niñas con distintas características y modos de aprender; tiene que interpretar unas disposiciones administrativas que le marcan lo que alguien dispone que puede o no puede hacer; tiene que enseñar determinados contenidos que alguien ha decidido seleccionar y articular de determinadas maneras; tiene que entender la cultura de la escuela a la que ha ido a parar y las relaciones de poder que la configuran; tiene que establecer relaciones con las familias (Sancho, 2013, p.202).

La diversidad en las escuelas hace que los maestros de nuevo ingreso se enfrenten al llegar al aula con diferentes circunstancias, por ejemplo: situaciones de conducta, hay niños que no me obedecían y no sabía que hacer (Mo. 1, 2017), la conducta es un tema que considero lo abordan todas las escuelas.

Los problemas de disciplina, la violencia escolar, los desórdenes, la poca predisposición al esfuerzo, la falta de interés, etcétera, son la expresión de los defectos de la educación. Los docentes ven amenazada su identidad y tienden a sentirse obligados a convertirse en trabajadores sociales, educadores y psicólogos (Tenti, 2010, p. 122).

Como nivel de educación indígena, se daba prioridad a los jóvenes que hablaban una lengua indígena y que pertenecían a alguna comunidad. Presentaban un examen para ver el nivel de bilingüismo y su nivel académico para después hacer la contratación. En algunas ocasiones, se tenía que asistir a cursos de inducción de tres, seis o nueve meses donde se instruía a los futuros docentes para estar frente a grupo y tener una buena relación con la comunidad.

Por conquistas sindicales, los hijos de maestros heredaban las plazas y en algunas ocasiones –no siempre-, el gusto por la labor docente y el trabajo con los niños. Así cuando un maestro se jubilaba proponía a su hijo o hija para que entrara en su lugar y tuviera un trabajo, aun cuando tuvieran solo el bachillerato o estudios en otra carrera.

1.2 Los maestros de la jefatura de Cuicatlán en la región de la cañada

La Jefatura de educación indígena 02 de Cuicatlán, cuenta con 4 zonas escolares con maestros indígenas hablantes de las lenguas cuicateca, mixteca, chinanteca, mazateca y huave. Hay escuelas cercanas al distrito y de la ciudad, así como también escuelas demasiado retiradas a más de ocho horas de camino de terracería. Hay comunidades donde aún están incomunicadas y la única forma de ingresar y salir es caminando o en caballos y mulas, atravesando potreros y veredas. Hay pocas escuelas de organización completa, la mayoría son unitarias, bidocentes o tridocentes. Algunas con más carencias que otras. También se atiende a niños en educación inicial.

En las escuelas el colectivo también tiene una organización autónoma donde principalmente se priorizan y atienden la dirección: si no existe un director liberado (sin grupo), los maestros se ponen de acuerdo para elegir a uno de ellos para que cumpla el papel de director comisionado o director con grupo. También se nombra de manera colectiva a un representante sindical, tomando en cuenta quién es el más activo para que vea los asuntos de marchas, plantones o reuniones de información sindical; este representante tiene contacto directo con las representaciones de zona, jefatura y sector.

Otras comisiones que se establecen en las escuelas son las siguientes: Comisión de acción curricular, para la cual generalmente se elige a la maestra o maestro con mayor experiencia en el servicio; esta comisión se coordina con la dirección de la escuela para organizar en colectivo la forma de trabajo, las planeaciones diarias, semanales o mensuales, y las actividades pedagógicas que se organicen a nivel zona o jefatura.

También existe la Comisión de acción social: se encarga de ver y organizar las fechas conmemorativas que marca el calendario escolar y también las que se acostumbran en la comunidad. La Comisión de aseo: le corresponde atender la limpieza y el aseo de los alumnos, del área de la escuela y de los baños en conjunto con los encargados del centro de salud. Estas tareas se complican en las escuelas donde solo hay uno, dos o tres maestros, debido a que tienen que organizarse en tiempo y espacio para sacar adelante todos los trabajos.

La Jefatura de zonas 02 cuenta con cuatro supervisores escolares que se dan la tarea de recorrer las escuelas que pertenecen a sus zonas, coordinan con los directores y las mesas técnicas de educación inicial, preescolar y primaria indígenas para establecer reuniones de información o para organizar talleres, cursos, visitas a las escuelas y eventos pedagógicos, deportivos y socioculturales.

En la Jefatura conviven maestros de edad avanzada, con mucha experiencia en las aulas de educación indígena con jóvenes maestros que llegan de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO) que se caracterizan por tener una formación profesional con amplios conocimientos teóricos así como metodologías y estrategias de enseñanza que facilitan el aprendizaje de las y los niños indígenas. De igual manera, están presentes maestros con bachillerato, que ingresaron de manera muy particular, por curso de inducción, por jubilación o haciendo méritos cubriendo interinos en los ciclos escolares.

Considero que a raíz de la reforma educativa (2013) en el país, maestros de todos los estados y regiones se sienten indignados, hay enojo en ellos por la desvalorización de su trabajo y de la formación que tienen, y los docentes de la región de La Cañada no son la excepción. Desde hace algunos años, con el impacto de las jubilaciones por los cambios en la Ley del ISSSTE (2007), se abrió la posibilidad por transferencias y herencias de ingresar al servicio docente a profesionales con perfil de ingeniería, contaduría, químico, biólogo, entre otras carreras, no favorece a la educación, por cuestiones que tienen que ver con el desconocimiento de estrategias didácticas que ayuden en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas. Esta situación se vino a fortalecer con la Ley del Servicio Profesional Docente (2013) a partir de concursos para ingresar como profesores. Al respecto, Gloria Calvo, señala:

Se han modificado las condiciones de acceso a la carrera docente y se ha abierto la posibilidad de que personas de cualquier disciplina puedan concursar para cargos que anteriormente sólo podían ser cubiertos por personas con formación pedagógica. Esta situación ha generado una tensión ya que, se ha devaluado el saber del maestro formado en las instituciones pedagógicas y han llegado a las aulas de clases, personas que si bien tienen conocimientos disciplinares, carecen de la formación didáctica. A esto se suma,

un malestar del docente por sentirse desplazado frente a una labor que considera suya (Calvo, 2010, p.181).

1.3 Los estudios previos y el acercamiento a la educación indígena.

El cien por ciento de los maestros indígenas de Cuicatlán con los que realicé esta investigación cursaron la primaria, secundaria o telesecundaria y bachillerato, el preescolar es un caso especial, debido a que no había este nivel en las comunidades solo cinco maestros estudiaron en un Centro de Educación Preescolar. En el caso de la universidad diecinueve de los veinte maestros tienen licenciatura o son pasantes de UPN, y solo una labora como docente teniendo el bachillerato. Estuvieron inscritos en escuelas generales y en escuelas del subsistema de educación indígena que de alguna manera los hizo tener interés por ser maestros indígenas que laborarán en las comunidades más alejadas y marginadas del estado de Oaxaca. Tres maestros cursaron la normal antes de incorporarse al magisterio.

En este apartado resaltan las instituciones educativas por las que pasaron y sobre todo la institución que los formó como profesionales de la educación en Oaxaca. Los aprendizajes que tuvieron y las experiencias que han sido parte de su trayecto formativo. Además la importancia que tuvo el curso de inducción para su ingreso y los aprendizajes que obtuvieron que les ayudó a organizar sus tiempos y espacios, además de que tuvieron más nociones de lo que es el trabajo en las escuelas.

Para el ingreso al subsistema de educación indígena tenían que reunir ciertos requisitos con el fin de que los docentes sean comprometidos y responsables con el trabajo con los alumnos en las escuelas pero también con el sentir de la comunidad. En este sentido, a continuación se dan a conocer los trayectos escolares y formativos de los docentes indígenas de Cuicatlán.

➤ **La primaria y la secundaria**

En las comunidades de origen de los maestros indígenas con los que se trabajó carecían de escuelas, por ello, sólo algunos cursaron el preescolar porque no había en las comunidades el nivel, aunque la mayoría se fueron directo a la primaria, primero como oyentes y después cuando ya tenían edad se regularizaban. Eran atendidos por maestros indígenas, unos hablan la misma lengua, otros una variante y otros, otra lengua. En la mayoría de los casos, las escuelas eran multigrado con uno, dos o tres maestros.

Los maestros indígenas de Cuicatlán asistíamos en escuelas primarias del nivel de Educación indígena pero también en escuelas generales, donde en ambas, las clases eran en español, de alguna manera el objetivo de asistir a la escuela era para que los alumnos fuéramos castellanizados. En algunos casos nuestra lengua indígena fue desplazada por el español. En las escuelas indígenas por lo general había solo uno, dos o tres maestros que atendían los seis grados, de primero a sexto.

Los maestros que tenían la posibilidad de salir de su pueblo podían estudiar la secundaria técnica en el distrito, en la capital del estado o en la ciudad de México. En la telesecundaria en la cual, la mayoría de los maestros venían de la ciudad y no hablaban una lengua indígena; cuando un alumno hablaba en lengua, algunos maestros se enojaban creyendo que hablaban mal de ellos.

Considero que en el nivel de educación secundaria hay mayor desplazamiento de las lenguas originarias, y quiero pensar que no hay formación y concientización en los maestros para retomar la cultura de la comunidad.

A raíz de los cuestionarios y entrevistas que apliqué a los maestros de la Región de la Cañada obtuve la siguiente información en relación de los estudios de educación básica.

Tabla No. 3 Los trayectos escolares de los docentes en educación básica

Maestro (a)	Primaria Indígena	Primaria General	Organización completa	Multi-grado	Telesecundaria	Secundaria general	Secundaria técnica	Bachillerato	Normal Básica	Licenciatura
Ma. 1	X		X		X			X		
Ma. 2		X	X				X	X		UPN
Ma. 3		X	X			X		X		UPN
Ma. 4	X		X			X		X		UPN
Ma. 5		X	X		X			CBTA		UPN
Ma. 6		X		X		X		IEBO		UPN
Ma. 7		X	X				X	COBAO		CUT
Ma. 8	X		X		X			TEBAO		UPN
Ma. 9	X		X		X			Tele-Bachillerato		UPN
Ma. 10	X		X		X			Bachillerato		UPN
Ma. 11	X		X		X			Bachillerato		ENBIO
Mo. 1		X	X		X			IEBO		UPN
Mo. 2								Bachillerato		UPN
Mo. 3	X		X			X		Bachillerato		ENBIO
Mo. 4								CBTA		UPN
Mo. 5	X		X		X			Bachillerato		UPN
Mo. 6										ENBIO
Mo. 7		X		X			X	CECYT		UPN
Mo. 8		X	X		X			IEBO		UPN
Mo. 9		X	X				X		X	

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de los cuestionarios aplicados y los docentes entrevistados.

Como se puede observar en el cuadro anterior, los maestros de la región de La Cañada han pasado por diferentes instituciones en donde se han formado y han adquirido diferentes conocimientos. Más del cincuenta por ciento de los maestros encuestados estudiaron en primarias generales, la mayoría de organización completa. El resto estudió en una primaria indígena que también era de organización completa. La mayoría de las escuelas de organización completa se encuentran en las cabeceras municipales o en localidades grandes donde la matrícula de estudiantes es considerablemente alta.

Nueve maestros estudiaron la telesecundaria y como mencione anteriormente los docentes que daban clases en este nivel educativo eran procedentes de la ciudad, y no hablaban una lengua indígena, por lo cual se generaba el asunto del desplazamiento de la lengua indígena por el español. Las secundarias generales y técnicas no se encuentran en

las comunidades chicas y marginadas, están ubicadas en los distritos. En ese sentido los jóvenes de las comunidades tienen que desplazarse hasta esos lugares para estudiar. Considero que los maestros han ido creando a lo largo del tiempo su propia identidad y su personalidad, además de su forma de ser, y cada una de estas instituciones han contribuido a que esto suceda.

➤ **El bachillerato**

Son pocas las comunidades en el estado de Oaxaca que cuentan con bachillerato. Desde hace aproximadamente quince años el que más presente está en las comunidades más alejadas es el Instituto de estudios de Bachillerato del Estado de Oaxaca (IEBO), ahí los estudiantes interactúan con jóvenes de las comunidades circunvecinas. Pero muchos tuvieron que salir de su comunidad para estudiar en un Centro de Bachilleres Tecnológico Agropecuario (CBTA), Colegio de Bachilleres del Estado de Oaxaca (COBAO), Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT), entre otros. Los alumnos convivían con jóvenes que emigran de otras comunidades y que tenían otras culturas, costumbres, formas de pensar, de vestir, de comer. Terminado el nivel medio superior podían cubrir un requisito más que era necesario para la contratación al magisterio.

En el siguiente cuadro reflejaré de acuerdo a las entrevistas y el cuestionario que apliqué a los maestros de La Cañada, las diferentes instituciones del nivel medio superior por las que estudiaron en su tiempo.

TABLA No. 4. Los trayectos escolares en educación media superior.

Maestro (a)	Institución del nivel medio superior.
Maestra 1	Bachillerato
Maestra 2	Bachillerato
Maestra 3	Bachillerato
Maestra 4	Bachillerato
Maestra 5	Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA)
Maestra 6	Instituto de Estudios de Bachillerato del Estado de Oaxaca (IEBO)
Maestra 7	Colegio de Bachilleres del Estado de Oaxaca (COBAO)
Maestra 8	Bachillerato

Maestra 9	Telebachillerato
Maestra 10	Bachillerato
Maestra 11	s/i.
Maestro 1	Instituto de Estudios de Bachillerato del Estado de Oaxaca IEBO
Maestro 2	Bachillerato
Maestro 3	Bachillerato
Maestro 4	Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario CBTA
Maestro 5	Bachillerato
Maestro 6	s/i.
Maestro 7	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT)
Maestro 8	Instituto de Estudios de Bachillerato del Estado de Oaxaca IEBO
Maestro 9	s/i.

Fuente: Elaboración propia

➤ **La normal básica o licenciatura**

La normal más recurrida por los jóvenes indígenas que se quieren adentrar en el ámbito educativo para el medio indígena es la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO); los egresados se unen a las zonas escolares con mucho entusiasmo y ganas de trabajar y aprender de los docentes con más experiencia. En Oaxaca se logró mantener la incorporación de manera directa a los egresados de la educación normal sin la aplicación del examen de ingreso, esto es un logro de movimiento político de la Sección 22 y se mantuvo hasta el año 2014 cuando se reorganizó el IEEPO, con autoridades que enviaron desde la federación.

Cuando los maestros todavía podían ingresar al magisterio con la primaria o secundaria terminada, tenía la opción de seguir estudiando, algunos decidían ingresar a la normal básica (de tres o cuatro años) para mejorar su perfil y seguir escalando a director, supervisor, mesas técnicas o jefes de zonas.

Entre algunos docentes existía antes de su ingreso al magisterio una preocupación por la comunidad, la lengua y la cultura. Una docente comentó lo siguiente: “siempre me interesó la educación de los niños de mi comunidad y recuperar la lengua y la cultura” (Ma. 11, 2017).

Los maestros indígenas con vocación tenían objetivos personales, pero también con su comunidad, por ello, a pesar del factor económico salían a la ciudad a buscar oportunidades. La más importante era el ingreso a la educación normal y entre ellas destaca la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO). Se tiene la plena confianza en que las escuelas normales cuentan con estudiantes, con habilidades, actitudes y valores necesarios para enfrentar cualquier situación académica (Eslava, 2017, p. 131).

Lo que si podemos asegurar es que los egresados normalistas cuentan con las competencias docentes profesionales que les permiten responder a la cotidianidad escolar frente a un grupo determinado, ya que a lo largo de su formación normalista –sea con el Plan de estudios para las diversas licenciaturas en Educación secundaria (1999) o el Plan de Estudios de Educación Preescolar y Primaria (2012), respectivamente- asisten de una manera constante a las escuelas de educación básica para observar y practicar frente a grupo, lo cual permite que su preparación profesional este centrada en una práctica (Eslava, 2017, p. 127).

Los docentes de educación indígena no han tenido las mismas oportunidades de formación que los docentes de las escuelas generales. Las posibilidades de una formación inicial que les permita incorporarse al servicio y atender a las niñas y niños con una orientación bilingüe e intercultural no han sido muchas:

Una formación inicial que sienten no los prepara para entender la complejidad de las situaciones que van a encontrar, en condiciones de trabajo precaria, en este momento de crisis económica cada vez más, en tener que trabajar en escuelas y con maestros que han perdido la pasión por aprender y enseñar, y en el temor a que el paso de los años sin una realimentación que les permita crecer acabe con sus sueños y queden convertidos en maestros y maestras que realizan su trabajo de forma rutinaria, sin entusiasmo y sin posibilidad de crecer (Sancho, 2013, p. 201).

Al pasar por la normal hay una formación que en su debido tiempo ayudará a los futuros docentes a enfrentarse a los diversos problemas con sentido pedagógico en las distintas escuelas por las que serán adscritos. Sin embargo, esos conocimientos no son suficientes debido a que en las comunidades es importante también tener una buena actitud, sencillez y facilidad para relacionarse con los padres de familia, comité de padres de familia, autoridades municipales, el médico que está encargado de la unidad médica y otros personajes e instituciones que residen en la comunidad.

Sin duda alguna, la formación que ofrecen las normales es esencial en el campo educativo, pues en ésta, los futuros docentes se empapan de conocimientos teóricos, pero también de muchas experiencias en las diversas prácticas educativas que llevan a cabo en distintas escuelas y comunidades indígenas del estado de Oaxaca, algunos se van a las comunidades más alejadas y con muchas carencias. El asunto de la vocación se pone en juego en esos días en la comunidad. En ese sentido, revisando la Ley del Servicio Profesional Docente, plantea que para el ingreso al servicio debe haber un concurso de oposición, donde la convocatoria es abierta para cualquier profesionista que se quiera adentrar en el ámbito educativo, es importante hacer el análisis si esto es pertinente y congruente para una educación mejor en las escuelas. Y retomo los cuestionamientos que se hace Miguel Eslava Camacho:

Los profesionistas que no son normalistas, ¿cuentan con las competencias para diseñar planificaciones en el marco de los aprendizajes esperados?, ¿reconocer y diseñar los momentos de una sesión, como inicio, desarrollo y cierre?, ¿demostrar las competencias para poner en escena la planificación, con actividades que propicien el aprendizaje de los estudiantes, a partir de los 12 principios pedagógicos emanados de la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB, 2011)?, ¿reconocer y aplicar de manera adecuada la evaluación formativa para con los estudiantes de educación básica? Además, y con mayor complejidad, ¿cuentan con la preparación profesional para trabajar con niños y adolescentes en un ambiente de prácticas de valores, bajo los preceptos, que norman la educación básica en nuestro país? (Artículos 1º, 2º y 3º de la Constitución Política Mexicana, los derechos humanos de niños y jóvenes, entre otros); ¿les es posible desarrollar actividades de integración con el contexto de la comunidad escolar y padres de familia, para propiciar el aprendizaje? (Eslava, 2017, p. 127).

Tomando en cuenta la diversidad y las características propias del estado de Oaxaca, y estando totalmente de acuerdo en que para el nivel de Educación Indígena se requiere una formación con pertinencia, complementarías con los siguientes cuestionamientos puntuales: ¿cómo retomarían el asunto de las lenguas indígenas?, en caso de que una lengua esté en peligro de extinción ¿cuáles serían las estrategias a utilizar para revitalizarla?, ¿Cuál sería su comportamiento entes niños monolingües en una lengua indígena?, ¿cómo retomarías la cultura?, ¿cuál es la ruta que tomarías para un currículo culturalmente pertinente?, ¿aguantaría tan solo un mes en una comunidad indígena, donde se tiene que caminar hasta

cinco hora para llegar, o viajar incómodamente en camiones de servicios, donde se carece de baños, de agua potable, comida, tiendas y cuestiones que las personas de la ciudad están acostumbradas?, ¿en una comunidad indígena donde la casa del maestro no tiene todas las comodidades, donde las camas son de madera o Tablas, se sufre de frío o de calor, el piso es de tierra, donde se tiene que compartir el cuarto con otro compañero, donde no hay un lugar para preparar la clase para el siguiente día? ¿Cuál serían sus acciones en las escuelas donde se carece de un salón digno, de materiales didácticos, de material deportivo?, ¿qué acciones tomaría con los niños que asisten a las escuelas con hambre y frío?

De igual manera, en cuanto a la cuestión administrativa es un tanto absorbente en las comunidades y más en las escuelas multigrado, donde es un reto para los maestros noveles sacar todos los trabajos adelante, aunque a veces se deja a un lado el asunto pedagógico. En ese sentido, creo que las normales hacen el más grande trabajo de formar a los maestros indígenas que marcan la diferencia con los que ingresamos con nivel bachillerato. Pero que en muchas ocasiones la cuestión de la vocación está muy presente, y no se desarrolla debido a las pocas posibilidades de salir a la ciudad a estudiar la normal.

En la siguiente Tabla presentaré las instituciones de educación superior a las que han asistido los 20 docentes entrevistados y encuestados.

Tabla No. 5 Los estudios en las instituciones de Educación Superior

Maestra/Maestro	Estudios de Normal (Básica o Licenciatura)	Otros estudios superiores
Maestra 1	-	No (sólo bachillerato)
Maestra 2	-	Pasante LEPEPMI-UPN
Maestra 3	-	Pasante LEPEPMI-UPN
Maestra 4	-	Pasante LEPEPMI-UPN
Maestra 5	-	LEPEPMI-UPN
Maestra 6	-	LEPEPMI-UPN
Maestra 7	-	Licenciatura en Pedagogía
Maestra 8	-	Pasante LEPEPMI-UPN
Maestra 9	-	Pasante LEPEPMI-UPN
Maestra 10	-	Pasante LEPEPMI-UPN
Maestra 11	Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca	-

	(ENBIO)	
Maestro 1	-	Pasante LEPEPMI-UPN
Maestro 2	-	Pasante LEI-UPN Ajusco
Maestro 3	Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO)	-
Maestro 4	-	Licenciatura en Educación Indígena-UPN Ajusco
Maestro 5	-	Pasante LEPEPMI-UPN
Maestro 6	Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO)	-
Maestro 7	-	Pasante LEPEPMI-UPN
Maestro 8	-	Pasante LEI-UPN Ajusco
Maestro 9	Centro de Estudios de Mejoramiento Profesional del Magisterio No. 19, Oaxaca	-

Fuente: Elaboración propia.

La maestra que solo tiene el bachillerato comenta, “llevo 22 años de servicio, ya son varios añitos, por cuestiones familiares ya no pude seguir estudiando, un familiar se me enfermo” (Ma. 1, 2017). En ocasiones, las situaciones de los maestros se complican y se generan barreras que hacen que ya no puedan continuar con sus estudios, una de ellas son los asuntos personales y de salud, además del escaso salario que recibían los docentes y que en la actualidad también repercute esta situación, puesto que los maestros no son muy bien retribuidos.

Nueve docentes que tuvieron la responsabilidad, la dedicación, el compromiso y a pesar del gran esfuerzo que hicieron ante los obstáculos como lo es la cuestión económica, ahora son pasantes de la LEPEPMI que se imparte en las unidades de UPN que se encuentran en los estados. Estos maestros, combinan la teoría que aprendieron con su experiencia de día a día, y la diferencia que marcan al estar frente a grupo, es de reconocerse, puesto que son grandes maestros.

Tres maestros decidieron tramitar la Beca Comisión que hace algunos años se facilitaba a los maestros en servicio para que se formaran profesionalmente en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco. Dicha beca era un logro político-sindical

de la lucha magisterial de la sección 22 para el mejoramiento profesional de sus maestros agremiados.

Cuatro maestros tienen estudios en la normal, tres aún están activos y uno que estudió la normal básica, es jubilado. Hasta finales de la década de los ochenta, estudiar la normal básica implicaba asistir todos los fines de semana en la ciudad de Oaxaca los sábados y domingos, durante todo el periodo vacacional durante tres años a las instalaciones del Centro de Mejoramiento Profesional del Magisterio No. 19, con sede en la ciudad de Oaxaca para obtener el título de Maestro Preescolar Bilingüe.

Haciendo cuentas de los años de estudio que los docentes han pasado por las distintas escuelas resulta lo siguiente: seis años en primaria indígena o general, tres años de telesecundaria, secundaria general o secundaria técnica, tres años de bachillerato y cuatro años en la normal son aproximadamente 16 años de estar como alumno en una escuela.

Por la cuestión política que es muy presente en el estado de Oaxaca, los normalistas al terminar sus estudios tenían, hasta hace algunos años, la posibilidad de que les asignaran una plaza de docente y eran enviados a las distintas comunidades indígenas del estado.

➤ **El curso de inducción a la docencia**

El curso de inducción duraba tres, seis, nueve meses o un año para los futuros docentes. Aprendían teóricamente algunas estrategias de enseñanza y metodologías, también cómo relacionarse con los padres y personas de la comunidad. De igual manera al asunto de lo administrativo, a la documentación de los alumnos, en cuanto a los formatos de inscripción, boletas, oficios, cartas entre otros.

De los veinte docentes encuestados y entrevistados diez tuvieron curso de inducción con diferentes niveles de tiempo en diferentes espacios. A diferencia de los maestros entrevistados que en su mayoría entraron con el bachillerato terminado, por requisito y para que obtuvieran conocimiento para ejercer la profesión docente, tuvieron que inscribirse al curso de inducción para ingresar al magisterio oaxaqueño, una maestra entrevistada comenta: tomé un curso de inducción de cuatro meses, aprendí algunas estrategias para

estar al frente de un grupo de ahí con la experiencia fui adquiriendo más conocimiento (Ma. 1, 2017).

En la siguiente Tabla se muestra a los maestros entrevistados y encuestados que ingresaron al magisterio oaxaqueño con curso de inducción a la docencia y la duración del mismo:

Tabla No. 6 Asistencia al curso de inducción

Maestro (a)	Curso de inducción	Duración (tiempo)
Maestra 1	Si	Cuatro meses
Maestra 2	Si	Seis meses
Maestra 3	Si	Cuatro meses
Maestra 4	Si	Un año
Maestra 5	No	-
Maestra 6	Si	Un mes
Maestra 7	No	
Maestra 8	Si	Seis meses
Maestra 9	Si	Nueve meses
Maestra 10	No	-
Maestra 11	No	-
Maestro 1	Si	Ocho meses
Maestro 2	Si	Tres meses
Maestro 3	No	-
Maestro 4	No	-
Maestro 5	No	-
Maestro 6	No	-
Maestro 7	No	-
Maestro 8	No	-
Maestro 9	Si	Tres meses

Fuente: Elaboración propia

Sin duda alguna, el curso de inducción era de suma importancia para los docentes que ingresaban con bachillerato y no tenían conocimiento alguno de lo que implicaba trabajar con un grupo diverso de alumnos, además del trabajo administrativo y la estrecha relación que se debe llevar con la comunidad y autoridades municipales y educativas. De alguna manera en este curso se orientaba a los futuros docentes.

➤ **Los estudios en la Universidad Pedagógica Nacional**

Anteriormente, el ingreso a la docencia era de alguna manera un tanto flexible. Existía la posibilidad de unirse al magisterio oaxaqueño teniendo el bachillerato terminado. Se

ingresaba ya sea con una solicitud anticipada o por jubilación. Los maestros se comprometían a terminar una licenciatura con relación al sistema educativo. La universidad que les favorecía era la Universidad Pedagógica nacional en sus diferentes subsedes en los estados. Teniendo el cincuenta por ciento de los estudios se les asignaba una plaza de docente a los que ingresaban como interinos. Los maestros que ingresaban por jubilación también se comprometían en terminar la LEP y LEPEPMI 90 en las subsedes UPN del estado.

La información que nos arroja el cuadro anterior, es que la gran mayoría de los docentes activos en la región de la cañada se inclinan por formarse en las unidades de UPN que se encuentran en los diferentes estados. Estos ingresaron al magisterio oaxaqueño cubriendo interinos, por jubilación, presentando un examen oral y escrito en lengua indígena o haciendo una solicitud de empleo. Por ello el compromiso era que continuaran formándose en el ámbito educativo, y las unidades de UPN ofrecen las mejores opciones en este sentido. Siendo muy flexibles en los horarios y en los días de clases en la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el medio Indígena (LEP y LEPMI 90).

Como puede observarse en los docentes que entrevisté y encuesté, la mayoría ingresaron teniendo bachillerato terminado, ya sea cubriendo interinos, por jubilación, por contratos, por examen bilingüe, o entregando una solicitud y que hicieron el compromiso de seguir formándose académicamente en el ámbito educativo, la mejor opción que tienen son las unidades de UPN que se ubican en los diferentes estados en Unidades y Subsedes.

La Universidad Pedagógica Nacional para los maestros es una institución primordial para su formación profesional y académica. Hasta hace algunos años los maestros activos podían gestionar la Beca Comisión ante el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO). Esta beca es uno de los muchos logros del movimiento sindical que la Sección 22 encabeza. Consistía en que el instituto accedía a liberar al maestro con su sueldo íntegro para que continuara estudiando, además contrataba a un honorario para que cubriera el lugar que dejó el maestro con beca comisión en la zona escolar. El maestro con beca comisión, después de haber cursado los cuatro años de la Licenciatura en Educación

Indígena (LEI), se comprometía a regresar a su centro de trabajo de donde había salido para poner en práctica lo aprendido en beneficio de las niñas y niños de las escuelas indígenas en el estado de Oaxaca. Era una gran oportunidad porque la formación académica que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco es de excelente calidad. Los maestros-alumnos se centraban a aprender las cuestiones que tiene que ver con el marco pedagógico, político, jurídico y social que rigen la educación indígena. También hacer el análisis sobre las reformas educativas y currículum oficial para aterrizar en un currículum culturalmente pertinente.

1.4 El papel de la lengua indígena y la pertenecía a una comunidad indígena como requisitos para el ingreso al servicio.

Para ingresar al magisterio oaxaqueño y particularmente en la región de la cañada, en el nivel de educación indígena cubrir los requisitos que la zona escolar o en su caso la jefatura de zonas establecía, era de suma importancia. Se podía ingresar con el bachillerato terminado, presentando un certificado médico, constancia de antecedentes no penales, Clave Única de Registro de Población (CURP), acta de nacimiento, cartilla de servicio militar y en el caso de los normalistas terminar la licenciatura. Pero una de las exigencias principales era ser hablante de una lengua indígena, “hablar una lengua indígena era lo principal porque nos hacían un examen en lengua indígena y uno de conocimientos” (Ma. 3, 2017).

El papel que jugaba y que juega actualmente las lenguas indígenas de Oaxaca para el ingreso al magisterio considero que es primordial, debido a que dentro del aula de clase se trabaja con niños monolingües en su lengua indígena y también con niños bilingües que hablan una lengua indígena y el español. Entonces el docente tiene que buscar la metodología para comunicarse con los alumnos. En la jefatura de Cuicatlán los docentes que llegan a dar sus servicios en las escuelas muchas veces no hablan la misma lengua ni la variante dialectal de los alumnos, en este caso la mayoría de los docentes recurre a un niño que es bilingüe para que comunique a sus compañeros monolingües lo que el maestro

expone. “Trabaje en una comunidad donde había muchos niños que solo hablaban la lengua chinanteca y yo hablo el cuicateco, cuando les hablaba no me entendían nada, entonces le decía a un niño que si me entendía para que les explicara a sus compañeros” (Mo. 8. 2017). Una gran cantidad de docentes que están en el nivel de educación indígena no están ubicados en sus áreas lingüísticas.

Pertenecer a una comunidad indígena también era importante y un requisito para el ingreso al magisterio. Ayudaba a facilitar la adaptación del maestro a la forma de vivir en la comunidad.

Capítulo 2. El ingreso al servicio como docente en La Región de La Cañada

En el estado de Oaxaca, el ingreso de los maestros se da por diferentes circunstancias y en diferentes momentos. En muchos casos las situaciones por las que los maestros tomaron la decisión de ingresar al magisterio fue por cuestiones económicas y laborales, muchos docentes no ingresaron por vocación, sin embargo, al pasar el tiempo y por la responsabilidad y el compromiso que tuvieron con sus alumnos y también con las comunidades, les fue gustando la profesión de ser docente. Además de que el trabajo con los niños es muy gratificante y muy bonito para ellos.

Gracias a las licenciaturas que se imparten en la UPN y en la ENBIO, en Oaxaca ha aumentado la cantidad de docentes con estudios de licenciatura que se insertan al subsistema de educación indígena de la Dirección de Educación Indígena (DEI), no obstante los profesores con estudios de bachillerato siguen siendo mayoría en el magisterio indígena. Por otro lado, a finales de la década pasada -2010-, comenzaron a ingresar como docentes en este subsistema los hijos de los docentes jubilados, quienes heredaron la plaza docente de su padre o madre del mismo subsistema de educación indígena. Estos docentes, herederos de una plaza, tienen antecedentes escolares distintos a los docentes que históricamente habían conformado el magisterio de educación indígena, ya que la mayoría son egresados o han hecho estudios de alguna licenciatura no relacionada con la docencia en educación básica, e incluso algunos tienen posgrado, y no necesariamente son hablantes de una lengua indígena (Coronado, 2016, p.24)

El magisterio indígena en Oaxaca ha crecido considerablemente. A raíz del compromiso que se hace al ser contratados de seguir formándose para el ámbito educativo la planta de docente con licenciatura también ha aumentado en la jefatura de Cuicatlán, sin embargo, una minoría de docentes con más años de servicio o que ingresaron recientemente cuentan con bachillerato. La oportunidad que se les dio a los hijos de jubilados no es un asunto menor, puesto que ingresan con bachillerato o con otra licenciatura que no necesariamente está relacionada con la educación, al respecto un maestro comenta:

Cuando entre al magisterio, estaba estudiando la licenciatura en pedagogía, llevaba 4° cuatrimestre cuando mi papá se jubiló y me dejó su plaza de maestro, ya cuando estaba dentro decidí estudiar la UPN, porque ahí iban todos mis compañeros que también habían ingresado con bachillerato (Mo.8, 2017).

Recordar la experiencia del primer traslado a la comunidad, el primer día en esta además de su primer acercamiento con los alumnos, padres de familia y autoridades educativas y municipales, fue para los docentes muy emotivo, y fue también un motivo de reflexión en ellos sobre los cambios que han tenido como docentes y también en su persona a lo largo de todos estos años de experiencia que ellos tienen.

Sus presentaciones ante diferentes instancias en la comunidad y con los alumnos fue diferente, algunos se presentaron solos, porque la escuela era unitaria y otros la presentación fue por parte del director o directora en una escuela de organización completa, la implicación de la responsabilidad y el empeño se da en las dos escuelas, en ellas la carga de trabajo y la organización para los docentes es diferente, cada quien cumple una función o todas las funciones.

El cambio en los docentes se hace notar desde el primer día de su contratación y su primer día en la comunidad y en las escuelas, la carga de trabajo y responsabilidades en sus vidas de alguna manera será más. Además de que las personas los verán de otro modo, con más respeto. Ahora los llamarán maestros.

2.1 La decisión de ingresar al magisterio

En esta investigación que realicé encontré temas muy importantes sobre la decisión de los docentes que los hizo adentrarse al ámbito educativo en la región de la cañada. Considero que la decisión de los maestros es un tema que nos ayuda entender de alguna manera las trayectorias formativas de los docentes indígenas en Cuicatlán. Saber por qué y las situaciones por las que en su momento pasaban los maestros responde a la pregunta ¿por qué decidió ser maestro?, y nos abre el panorama para revalorar el trabajo docente. Marcela Coronado (2016) recupera a diversos autores (Ramos, 1996, 2011; González, 2008; Salinas, 2011; Czarny, 2012) para señalar que:

A través de estudios sobre trayectorias escolares de los docentes de educación indígena, podemos advertir el extremo dinamismo de sus familias para enfrentar su

situación económica, ya sea en sus comunidades, en zonas rurales o urbanas empobrecidas. Asimismo podemos ver la compleja reorganización familiar que las llevo a adoptar múltiples recomposiciones con desgarramientos incluidos, su constante movimiento migratorio para mejorar o asegurar condiciones de vida, sus aspiraciones como padres o madres para sus hijos e hijas, la importancia que le dieron a la escuela sin tener muchas veces la capacidad económica suficiente, la situación de subordinación de las mujeres que a veces hizo más difícil poder estudiar, las diversas caras del trabajo infantil, las difíciles decisiones que se toman para ir a la escuela y salir adelante, las diversas formas que toma la intolerancia o incomprensión de los propios y no sólo de los otros, las formas abiertas y solapadas del racismo y la discriminación, así como también el apoyo y solidaridad recibidos tanto de los propios como de “otros.” (Coronado, 2016, p. 34)

Las historias de los maestros indígenas para el ingreso al magisterio oaxaqueño son diferentes. Las decisiones son muy particulares, pero hay un punto donde hay una coincidencia, que es la falta de empleo, la falta de oportunidades para superarse, y en este sentido la falta de recursos económicos para poder estudiar otras carreras en las que se sentían más cómodos. Estos escenarios son muy frecuentes entre los jóvenes indígenas que terminan el bachillerato y no hay claridad y apoyo para salir de su comunidad hacia una ciudad donde están algunas universidades. Porque esto conlleva a tener más gastos, desde la renta de un cuarto para vivir, los alimentos, colegiatura, transporte entre otras cosas.

En la siguiente Tabla expondré la decisión de los maestros entrevistados y encuestados que los hizo ser un integrante más del magisterio en Oaxaca, particularmente en la jefatura 02 de San Juan Bautista Cuicatlán.

Tabla No. 7 La decisión de ser docente de educación indígena

	Por vocación	Necesidad laboral	Por falta de recursos económicos	Por jubilación o transferencia	Por hablar una lengua indígena
Maestra 1	-	X	X	-	X
Maestra 2	-	X	X	-	X
Maestra 3	-	X	X	-	X
Maestra 4	X	-	X	-	X
Maestra 5	X	-	-	X	X
Maestra 6	X	-	X	-	X
Maestra 7	X	-	-	X	X
Maestra 8	X	X	-	-	X
Maestra 9	-	X	X	-	X
Maestra 10	-	X	X	-	X
Maestra 11	X	X	-	-	X
Maestro 1	-	X	X	-	X
Maestro 2	-	X	-	X	X
Maestro 3	X	X	X	-	X
Maestro 4	-	X	-	-	X
Maestro 5	-	X	-	-	X
Maestro 6	X	X	-	-	X
Maestro 7	-	X	-	-	X
Maestro 8	X	X	-	X	X
Maestro 9	-	X	X	-	X

Fuente: Elaboración propia.

Como puede verse, las coincidencias de todos los docentes a los que pude entrevistar o encuestar, el ingreso de los docentes al servicio tiene que ver con hablar una lengua indígena como requisito. La autoridad municipal extendía una constancia de origen y vecindad donde afirmaba que el futuro docente pertenecía a una cultura indígena y también era hablante de la lengua originaria, además de que en la entrevista que se les hacía era de forma bilingüe, también se traducía un texto para ver la escritura en la lengua vernácula. Con esto se cubría un requisito más para el ingreso al magisterio indígena.

Como mencioné anteriormente la falta de empleo y los escasos recursos económicos que las familias indígenas tienen, hace que entrar al magisterio sea en muchos casos la única posibilidad para salir adelante. A demás de que el magisterio era un poco flexible en cuanto a los requisitos que piden y brinda la posibilidad de que cuando ya eres un miembro

más, seguir estudiando la universidad en un medio que refuercen y ayuden a mejorar el trabajo pedagógico en las aulas de clases.

Dicho de otras formas, los maestros con los que trabajé respondieron a la pregunta ¿por qué decidió ser maestro de educación indígena?, las respuestas se reflejan en la siguiente Tabla:

Tabla No. 8 ¿Por qué ser maestro de educación indígena?

	¿Por qué decidió ser maestro?
Maestra 1	Más que nada fue por necesidad, cuando termine la prepa tuve la oportunidad de entrar al magisterio, asistí a un curso de inducción por cuatro meses y de ahí me hicieron un examen.
Maestra 2	Por falta de recursos económicos para seguir estudiando, pero al pasar el tiempo me gusto el trabajo con los niños.
Maestra 3	-
Maestra 4	Porque veía a los maestros y me llamaba mucho la atención, me preguntaba ¿cómo era dar clases?
Maestra 5	Porque me gusta el trabajo con los niños.
Maestra 6	Porque me gusta la docencia.
Maestra 7	Desde pequeña me hacia la idea de ser maestra y ayudar a las demás personas, con el paso del tiempo me fascina y disfruto mucho ser docente.
Maestra 8	Un poco por la necesidad y otro porque me gusto atender a los niños.
Maestra 9	Fue una alternativa de trabajo, ya que tenía otras opciones pero por escasos recursos no logre otros objetivos. Se me presento la oportunidad de ingresar al magisterio y tome la decisión de ingresar.
Maestra 10	Porque lo vi como una oportunidad ya que me había inscrito a la normal.
Maestra 11	Porque siempre me interesó la educación de los niños de mi comunidad y recuperar la lengua y la cultura.
Maestro 1	Porque era fue la oportunidad que tuve, yo quería ser abogado.
Maestro 2	Por necesidad laboral.
Maestro 3	Porque se abrió una nueva oportunidad en el estado donde la prioridad era hablar una lengua originaria y que mejor llevarlo al aula con los alumnos para seguir fortaleciendo las lenguas originarias.
Maestro 4	Se dio la oportunidad por invitación de parte de un supervisor que conocía para cubrir una plaza.
Maestro 5	Porque fue donde me dieron la oportunidad de ingresar.

Maestro 6	Tenía el interés y entusiasmo, aunque en el andar se presentan dificultades, aspectos económicos, psicológicos y sociales.
Maestro 7	Realmente no estaba en mis planes, fue una oportunidad de trabajo, sin embargo, en el primer contrato me convencí de que quería trabajar en educación.
Maestro 8	Porque de alguna manera, por mi papá que fue maestro me fue gustando trabajar con los niños.
Maestro 9	Porque fue una oportunidad al salir de la secundaria.

Fuente: Elaboración propia con base en el trabajo de campo.

El ingreso al magisterio se hace por necesidad económica o laboral, sin embargo, los maestros comentan que al pasar el tiempo el asunto de la vocación se va haciendo presente, les va gustando el trabajo con los niños y niñas de las comunidades. La maestra cuatro comenta: “primero pensé que era fácil ser maestro, pero al estar frente a grupo, ¡nos enfrentamos a cada situación! Aunque es muy divertido estar con los niños y al pasar el tiempo me fui acoplando y me fue gustando este trabajo” (Ma. 4, 2017).

El asunto de la vocación en los docentes de alguna manera es trastocado por la necesidad laboral y económica, los maestros no ingresan por que les guste el trabajo pedagógico con los niños, es más, desconocen mucho acerca del trabajo en la escuela, en el sentido de conocer acerca de estrategias didácticas que ayuden en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los alumnos. Emilio Tenti (2010) refiere con respecto a la vocación docente lo siguiente.

Los cambios acontecidos en la sociedad y en las condiciones organizacionales del trabajo docente han terminado por poner en crisis las viejas identidades de esta ocupación. Mientras que el componente vocacional de este oficio se niega a desaparecer, puede decirse que se redefine en función de las realidades contemporáneas. Dos dimensiones clásicas de la ideología de la vocación están definitivamente en crisis. Estas son la vocación como actividad no elegida o mandato innato que el agente está obligado a asumir como misión, y el componente de gratuidad, desinterés, y sacrificio que esa misión supone. Sin embargo, en todos los trabajos que se realiza de persona a persona (servicios personales) se exige el dominio de ciertas competencias técnicas instrumentales más a un *plus* ético de “compromiso”, “respeto” y “cuidado” por el otro, en este caso el niño, adolescente o alumno con quien trabaja el docente. Este elemento, que bien puede denominarse “vocacional”, es considerado un componente necesario en la definición de la excelencia en la realización del trabajo docente, y por lo tanto debe ser desarrollado

y fortalecido mediante políticas específicas de formación y mediante dispositivos colectivos gestionados por el propio cuerpo docente (como los tribunales de ética profesional, entre otros). Este elemento “no racional” del oficio debe ser incorporado en la definición de una nueva profesionalidad de la docencia (Tenti, 2010, p. 139).

La complejidad en el trabajo docente implica hacer una mezcla de muchas cuestiones que los maestros a lo largo de su profesionalización y vida como docente van desarrollando. Es importante recordar que el oficio docente siempre tendió a definirse como una mezcla no siempre equilibrada de profesionalismo y vocación. La idea de “misión” impone un deber de humildad y de dedicación, cualidades clásicas del buen maestro de escuela (Tenti, 2010, p. 131).

En este sentido de complejidad, el papel del docente en las escuelas es primordial. Crear y desarrollar una buena personalidad en ellos, es gratificante, en el sentido de que expresan una buena actitud y buena vibra en sus alumnos.

Junto con la necesidad de atender situaciones extremadamente complejas, el trabajo de los docentes se vuelve cada vez más “concreto”, es decir, contextualizado. Cualquier trabajo es más “concreto” (en el sentido marxista clásico del término) cuando el que lo ejecuta usa no sólo sus competencias genéricas (determinados procedimientos técnicos) sino sus propias cualidades personales tales como el interés, la pasión, la paciencia, la voluntad, sus convicciones, la creatividad y otras cualidades de su personalidad que no están codificadas ni estandarizadas, ni se pueden aprender mediante cursos o entrenamientos formales (Tenti, 2010, p. 135).

2.2 La gestión de la plaza para ser docente

En las zonas escolares, el asunto de la gestión de las plazas se hace de manera democrática. Hasta hace algunos años y como se mencionó anteriormente, el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) asignaba una plaza de docente a los normalistas que egresaban de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO) en acuerdo con la sección 22.

Los maestros que entraban con bachillerato terminado, cubrían interinos recibiendo un salario mínimo para hacer méritos. Pasando un tiempo, si había una plaza o clave

disponible, se hacía un proceso de revisión, y en una asamblea general de jefatura se decidía de manera democrática al candidato que merecía dicha clave de Promotor Cultural Bilingüe. El proceso para los hijos de maestros que ingresaban al magisterio por jubilación era diferente, prácticamente tenían asegurado una plaza.

Yo entre por jubilación, para esto, en la zona escolar se tuvo que hacer una cadena, como le dicen los maestros, consistía en que la plaza de mi papá se la daban a otra maestra que tenía el perfil y los años de antigüedad y a mí me dieron la clave de la maestra, porque solo tenía el bachillerato y además no tenía antigüedad (Mo. 8, 2017).

Los hijos propuestos por los docentes jubilados son conocidos por los maestros de la zona, y por los años de servicio del papá son apoyados en cuestiones administrativas para su ingreso, además reciben el apoyo en cuanto a los temas de pedagógicos-didácticos para el trabajo con los alumnos, cuando ya se encuentran frente a grupo.

Podemos mencionar que las vías de ingreso al subsistema de educación indígena son muy diferentes entre los egresados de la ENBIO, los hijos de los jubilados y los bachilleres. En el primer caso, al concluir sus estudios han tenido garantizada una plaza en el subsistema de educación indígena; en el segundo caso están condicionados a estudiar una licenciatura en educación básica del medio indígena aunque por tener una plaza heredada tiene casi segura la base. Lo que no sucede con quienes ingresan al servicio docente con bachillerato y que estudian la UPN, pues su inserción laboral es un proceso accidentado, nada seguro y arduo. Cabe desatacar que éstos últimos han construido la mayoría de los docentes del subsistema de educación indígena de Oaxaca (Coronado, 2016, p.26).

Los trámites se hacían desde la zona escolar, la jefatura de zonas y finalmente en el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO).

2.3 La asignación de adscripción y la presentación ante la comunidad.

Cuando ya se terminaba el curso de inducción y se realizaba todo el proceso administrativo para la contratación, nos dirigíamos con el jefe de zonas para que el extendiera una orden de comisión para adscribirse a una zona escolar. Posteriormente se llegaba con el supervisor y el comité delegacional para canjear la orden de comisión de jefatura por una de la zona escolar. Se asistía a una reunión de zona para ser presentados

ante los miembros y ya en esa reunión se decidía a qué escuela era conveniente o donde hacía falta personal docente.

Al llegar a la comunidad se tienen que seguir algunos pasos de presentación y reconocimiento de lugar donde por un año se estará conviviendo con diferentes personas. Es necesario que las diferentes autoridades que residen en la comunidad conozcan al nuevo docente, por ello es necesario la presentación, llevando la orden de comisión o adscripción para hacerlo más formal. Así lo señala un docente:

Me dieron mi orden de comisión o adscripción, por el supervisor de la zona escolar, y como mi orden de comisión era para maestro de grupo, me presenté con la autoridad de la comunidad, el comité de la escuela, y por su puesto con el director de la escuela (Mo. 9, 2017).

El primer viaje a la comunidad también es complicado. Buscar el medio de transporte para trasladarse, apartar un asiento para ir un poco cómodo, preguntar los precios de los pasajes, socializar con los nuevos compañeros de trabajo para ver el asunto de la comida, de un lugar para hospedarse entre otras cuestiones es muy importante para superar el traslado y el primer día en la comunidad. “El primer día fue muy complicado debido a que era una comunidad muy alejada, y además en mi primer contrato me mandaron a educación inicial, y desconocía mucho del nivel” (Ma. 6, 2017).

Para los maestros de nuevo ingreso el asunto de los sentimientos se hace presente. La soledad en la comunidad, los nervios de conocer a nuevas personas, de enfrentar la presentación ante los padres de familia y las autoridades competentes, la emoción de estar frente a grupo y de tener nuevas experiencias. Son pequeños sentimientos que los maestros nuevos sienten en sus primeros días y semanas al llegar a la comunidad. Una maestra comenta:

El primer día que me presente a la comunidad estaba muy nerviosa porque no sabía por dónde empezar, pero a la vez estaba muy contenta y sobre todo emocionada, porque tenía muchas actividades planeadas para realizar con los niños, y en cuestión con las personas de la comunidad, si tenía algo de miedo porque las veía más mayores que yo (Ma. 7, 2017).

Los maestros se ven en la necesidad de superar sus miedos para sobresalir en la comunidad y ser reconocidos por los miembros de la comunidad.

2.4 Los primeros días como docente de educación indígena. La presentación en la escuela.

Superar el primer día en la comunidad es un reto para los docentes que se van iniciando en el ámbito educativo. Al verse solos inmersos en un ambiente donde implica organizar un conjunto de cuestiones educativas, administrativas, creación de materiales, planeaciones de clase, socialización y organización con los padres de familia, no es un asunto menor. Los docentes tienen que superar sus miedos y fobias para sacar adelante los trabajos. Un maestro señala:

Al recibir mi orden de comisión, en tres días me organice, desde la presentación ante las autoridades competentes, como también diseñar una planeación. Siempre me apoyé de un maestro, no dude en preguntar, me asignaron cuarto grado de una escuela de organización completa (Mo. 4, 2107).

Es muy común que los maestros en su primer día en la escuela recuerden a un maestro que les haya dado clases durante su infancia. Esto con el afán de facilitar y hacer más ameno el ambiente con los alumnos. También ayuda a crear y formar una nueva personalidad del maestro de nuevo ingreso. La personalidad como totalidad se convierte en una competencia para construir su función, en este sentido, puede decirse que el trabajo del docente se convierte en un performance (Virno, 2004 en Tenti, 2010), es decir, un trabajo sin producto, una representación como la del artista. El éxito o fracaso de su “función” tiende a verse como producto de una personalidad (p.135).

Además, es importante poner énfasis en que los docentes que se interesan en la educación, no ingresan al magisterio con nulos conocimientos en relación a dar una clase, como comportarse con los alumnos, padres de familia y comunidad. Estos conocimientos de alguna manera los traen recordando su infancia con alguno de sus maestros o también conocen de medio por algún familiar. Sin embargo, los docentes de nuevo ingreso, se

enfrentan a situaciones muy complejas en las escuelas y en las comunidades que muchas veces las tienen que resolver solos porque se encuentran en escuelas unitarias. En relación a esto Coronado argumenta lo siguiente:

La mayor parte de los docentes en el subsistema de educación indígena al ingresar al servicio, no solo carecen de una formación suficiente para enfrentar los retos que implica el oficio docente para afrontar a su primer grupo escolar, sino que enfrentan esta experiencia en las condiciones más adversas y los desafíos educativos más difíciles: grupos multigrado, escuelas unitarias, grupos escolares que han estado cambiando varias veces de docente incluso en un mismo ciclo escolar (Coronado, 2016, p. 35).

En muchas ocasiones tienen que enfrentar solos las dificultades que se encuentran y que se van dando a lo largo del ciclo escolar. Pero hay docentes que tienen la fortuna de estar en una escuela donde hay otros maestros para acudir con ellos y resolver dudas. O también los maestros que entraron por jubilación tienen el apoyo de sus padres para enfrentar los retos y dificultades que se van dando.

Cuando ingresé al magisterio no tenía experiencia laboral, es más nunca había trabajado, mi padre que es maestro jubilado me dejó su plaza y así entre. Me mandaron a una escuela unitaria, cuando llegué a la escuela me di cuenta de que iba a estar solo en preescolar, tuve un poco de miedo y nervios. Lo bueno es que la primaria estaba al lado de mi escuela y estaban un maestro y una maestra y como mi papa me fue a dejar el primer día, les pidió que me apoyaran resolviendo mis dudas que eran muchas. Tuve mucha suerte porque ellos me apoyaron mucho, me daban consejos en lo pedagógico y también en lo administrativo, con los documentos de los niños, recuerdo que incluso la maestra me ayudaba a hablar con los padres de familia en las reuniones para organizarnos, también a poner los bailables y hasta el vals (Mo.8, 2017).

Imitar movimientos en el salón, los regaños, la forma de expresarse, algunos trabajos escolares entre otras cosas, son algunas acciones que los maestros noveles se adueñan de las vivencias que tuvieron con algún maestro que les haya dejado huella en su infancia. A pesar de haber estudiado en una normal y tener muchos conocimientos teóricos, en el primer día de clases se ve una realidad diferente al estar frente a grupo.

Mi primer día en la escuela fue bastante complicado emocionalmente porque no asistí a un curso de inducción, así que solo recordé como fue mi vida de estudiante

para copiar e imitar a mis maestros. Quería que la hora del recreo llegara más rápido (Mo. 7, 2017).

Otro maestro con el que se trabajó comenta lo siguiente recordando su infancia y su vida escolar: “recuerdo a mis maestros de la primaria o de la telesecundaria, también a mi papá que es maestro jubilado y que me llevaba a su escuela donde trabajaba, ahí veía como jugaba con sus alumnos y también como se relacionaba con los padres de familia y otras personas” (Mo. 8, 2017).

Las presentaciones de los maestros ante los alumnos también se hacen de diferente manera, algunas ocasiones más emocionantes que otras. Los supervisores o directivos aprovechan momentos donde se encuentra reunida toda la comunidad estudiantil para presentar al nuevo maestro. En ese sentido el maestro 5 comenta:

Me presentaron ante la escuela en la formación general de los alumnos, posteriormente me presenté ante los alumnos de 6° grado y les di más detalles de mi persona y cada alumno se presentó ante mí. Charlamos por un rato y procedimos a continuar con las actividades de los libros hasta donde se quedaron con el maestro anterior (Mo. 5, 2017).

El curso de inducción ayuda un poco para contextualizar y poner al tanto a los maestros y maestras de nuevo ingreso sobre lo que vivirán en las escuelas y en la comunidad. Aunque en ocasiones es un tanto engañoso, ya que al llegar a la escuela se enfrentan a situaciones muy particulares. “En el curso que asistí, recibí pura teoría, y en la práctica era todo diferente” (Ma.8, 2017). Otra maestra comenta:

No recuerdo con mucha exactitud mi primer día, pero fue a treinta minutos de casa, eran conocidos. Los alumnos eran 27 de primero a sexto grado, de cierta forma me ayudó mucho el asistir al curso de inducción, aunque de cierta forma veníamos de prácticas, no era lo mismo tener la responsabilidad de un grupo. Si fue difícil pero poco a poco me fui adaptando (Ma. 9, 2107).

Al ser contratados, los maestros se comprometen a aceptar los cambios que tendrán en su vida personal, social, laboral y profesional. La forma de dirigirse a las personas y la forma en que se dirigirán las personas hacia ellos cambiará, será en un sentido de más respeto. Los maestros se harán acreedores de más responsabilidades y de más trabajo. “Me sentía nerviosa y como una desconocida ante todos y a la vez con mucha responsabilidad sobre mi porque todos me decían maestra” (Ma. 10, 2017).

Como agente de cambio, el objetivo del papel del docente tiene que estar en torno al cambio social, de formar ciudadanos activos, reflexivos y críticos con los hechos que suceden día a día a nivel local, estatal, nacional e internacional. El docente no debe de hacer su trabajo de manera individual sino más bien el trabajo en las escuelas debe de ser colectivo, incluyendo a los compañeros docentes, directivos, supervisores, jefes de zonas, padres de familia, comité de padres de familia, autoridades municipales y la comunidad, para hacer el trabajo de una manera más objetiva y menos tediosa en un marco de respeto y tolerancia. En relación a esto Tenti dice:

La docencia requiere un compromiso ético-moral que involucre el respeto, cuidado e interés por el otro, es decir, por el aprendiz concebido como sujeto de derechos. La docencia no es una actividad neutra, no es un trabajo individual sino doblemente colectivo. Es colectivo en la medida en que el maestro no trabaja solo, sino que la enseñanza-aprendizaje es el resultado de un trabajo en equipo (el docente como intelectual colectivo). Y es colectivo en cuanto trasciende la mera “formación de recursos humanos”. En este sentido es una actividad profundamente política, es decir, comprometida con la formación de la ciudadanía activa y la construcción de una sociedad más justa, más libre y por lo tanto más “humana” (Tenti, 2010, p. 141).

2.5 Los acuerdos políticos- sindicales para el ingreso al servicio en Oaxaca

- **La perspectiva del IEEPO**

Hasta antes de 2015, la Sección 22 y el Instituto de Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) tenían acuerdos comunes para el ingreso y promoción de los docentes. Existía en el IEEPO la Dirección de Educación Indígena (DEI) en Oaxaca, antes Departamento de Educación Indígena. La sección 22 logró que se convirtiera en dirección.

Esta dirección era de alguna manera autónoma y tomaba sus propias decisiones para el ingreso y permanecía de los docentes, los integrantes de esta dirección eran maestros democráticos de la sección 22.

La contratación formal se hacía en el IEEPO, para la entrega de documentación y trámites administrativos se acudía al área de recursos humanos. Las políticas que maneja este instituto eran acorde a las que estaban vigentes a nivel nacional o estatal, excepto las que se negociaban con la sección 22, cuando tomaban acciones contundentes en las movilizaciones.

- **La posición de la Sección 22**

La Sección 22 a lo largo de los años de lucha sindical su objetivo siempre ha sido defender los derechos de los trabajadores de la educación, de buscar las rutas para dar oportunidad de profesionalización a los maestros, siempre en un marco de democracia. En ese sentido el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), en relación a la formación profesional de los maestros aglutinados a esta sección señala:

Garantizar a los trabajadores de la educación la formación profesional a partir de sus necesidades formativas, desde la educación secundaria hasta el posgrado, implementando programas y proyectos educativos, que posibiliten esta acción, considerando el contexto sociocultural, lingüístico y económico del estado, a fin de mejorar la educación pública, mediante propuestas emancipadoras críticas. (PTEO, 2012, p.9)

El Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) es una propuesta alterna que los maestros aglutinados a la sección 22 construyeron para sustentar pedagógica, política y jurídicamente la lucha sindical que emprendieron. Contiene la propuesta de profesionalizar a los docentes mediante la creación de proyectos como fue las becas comisión. La formación deberá de ser en una línea donde se considere el diverso contexto que el estado de Oaxaca tiene. Retomando los saberes comunitarios de las

comunidades indígenas así como también la lengua nativa, la gastronomía, formas de organización. Marcela Coronado dice:

En 2009, la sección 22 y el IEEPO crearon una comisión para impulsar el PTEO, como alternativa a la ACE. El 7 de febrero de 2012 el gobierno del estado y la sección 22 presentaron públicamente de forma conjunta el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO), el cual está estructurado por tres programas y dos sistemas. Los programas son: el de mejoramiento escolar y de Vida de Niños, Jóvenes y Adultos; el reconocimiento educativo de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca; y el programa Popular Comunitario de Infraestructura y Equipamiento Educativo de Oaxaca. Los sistemas son: el Sistema Estatal de Evaluación de Oaxaca y el Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (Coronado, 2016, p. 52).

Este proyecto educativo alternativo fue apoyado e impulsado por la base magisterial oaxaqueña, el cual en la mayoría de las escuelas de Oaxaca se trabaja basándose en el PTEO.

Capítulo 3. Ser maestro de educación indígena en Cuicatlán. El impacto de las trayectorias escolares y formativas en el desempeño docente.

El impacto que tienen las trayectorias escolares y formativas de los docentes indígenas de la Región de la cañada, se da a conocer en este último capítulo. La relevancia que tienen estas en la vida profesional de los docentes es muy importante para mejorar su práctica en las escuelas. Trabajar entre semana y asistir a una escuela formadora de docentes los fines de semana, implica un doble esfuerzo y muchos sacrificios de carácter familiar, económico y social por parte de los maestros.

Las trayectorias de formación de los docentes indígenas de Cuicatlán, no han resultado fáciles, los maestros han estado sujetos a circunstancias sociales y económicas cambiantes. Los traslados a las comunidades, las cuestiones sindicales, la atención a los alumnos, la relación y el compromiso con la comunidad y autoridades municipales no son asuntos menores. Por esto, la organización personal, académica y profesional del docente cobra mucho sentido para que los maestros realicen en buena medida las múltiples tareas que tienen.

Los docentes en el subsistema de educación indígena enfrentan múltiples presiones de distinta índole para desarrollar su actividad profesional: requerimientos administrativos de la supervisión escolar, participación y colaboración con la representación sindical y con las autoridades locales, cumplimiento de comisiones escolares e incluso el aseo del salón o la escuela. Además, deben cursar estudios semiescolarizados en la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional. Lo que implica que deban trabajar durante la semana frente a su grupo escolar, y estudiar su licenciatura acudiendo los fines de semana, o bien cada quince días a las sedes y subsedes de las Unidades UPN en la entidad (Coronado, 2016, p. 32).

Además, los maestros se enfrentan a diferentes problemas en las escuelas y uno de ellos es el asunto del trabajo bilingüe e intercultural con los alumnos. Trabajar en el medio indígena implica la responsabilidad por parte del docente en retomar o si es necesario fortalecer o rescatar la lengua indígena, la cultura de la comunidad, los saberes comunitarios, la gastronomía, la vestimenta, las formas de organización, los tequios,

asambleas comunitarias. En este sentido, hablar del marco jurídico que sustenta la educación bilingüe intercultural es de mucha importancia. Como también los retos y desafíos de los maestros indígenas de la Región de la Cañada

La docencia es un camino que transita de manera personal cada uno de quienes la ejercen. En particular para los maestros de Educación Básica, ese camino está lleno de vivencias, que se remontan muchas veces hasta la infancia y los años pasados en las primeras escuelas y/o, según las circunstancias de la vida, a recuerdos familiares de alguno o varios miembros de la familia que eran maestros y que plasmaron sus experiencias en el alma de quienes crecían a su lado. Esas vivencias se complementan o se contrastan con los conocimientos al estudiar la profesión y más tarde con las grandes experiencias de las prácticas (González, 2012, p.31).

3.1 Trabajar y estudiar: la continuidad en los estudios al ingresar al servicio (UPN, Normal Superior, cursos de actualización)

Como se mencionó anteriormente, al incorporarse al magisterio oaxaqueño, los maestros que ingresaban con bachillerato, se comprometían a seguir estudiando en una escuela formadora de docentes o en una licenciatura acorde al ámbito educativo. Por el asunto del transporte y por el factor tiempo elegían las más cercanas a sus comunidades de trabajo o de su domicilio. Otros hacían el mayor esfuerzo para trasladarse a la ciudad de México de tiempo completo para estudiar la Licenciatura en Educación Indígena, en la modalidad escolarizada, esto con la Beca Comisión, que se les asignaba a los maestros que la solicitaban hasta hace algunos años, porque después del decreto en el estado de Oaxaca (2014) vinculado a la reforma educativa federal del 2013, este apoyo para la formación de los maestros indígenas, que era un logro del movimiento sindical de la sección 22, se perdió.

Cuando se incorporaron a los estudios de licenciatura, una parte considerable de docentes indígenas tienen como antecedente una trayectoria escolar accidentada. Por lo que estudiar en la UPN o en la ENBIO, y sobre todo concluir y titularse constituye un logro personal y familiar frente a las múltiples adversidades que se enfrentaron durante su trayectoria académica, más cuando se logra alcanzar una plaza de base como docente. En años recientes, en las nuevas generaciones, se pueden encontrar a estudiantes de la LEP y LEPMI de la UPN de Oaxaca que han heredado la plaza de docente de uno de sus progenitores jubilados, y que ya tienen estudios de carreras universitarias que no están relacionadas con la educación, pero que igual

están condicionados a estudiar la licenciatura en la UPN si quieren tener la base definitiva (Coronado, 2016, p. 33).

En este sentido, trabajar y estudiar no es un asunto menor. La carga de trabajo en las escuelas en ocasiones es demasiado, aun estando laborando en escuelas unitarias o de organización completa. Trabajar y estudiar implica un doble esfuerzo ya que es muy complicado porque en la escuelas de organización completa hay muchas actividades, de igual manera estando en escuelas multigrado y en ocasiones por falta de organización de uno mismo se vuelve más complicado (Ma. 9, 2017). La vida de las maestras y maestros de nuevo ingreso, da un giro radical, debido a que la forma de organizar sus tiempo en su vida profesional, laboral, familiar y social tiene que ser de manera contundente para no declinar en el camino profesional. “Trabajar y estudiar es muy complejo, es mucha responsabilidad porque se tiene que manejar o administrar el tiempo en el trabajo; técnico-pedagógico, administrativo, sindical, social y cultural en la comunidad, los tiempos familiares y los profesionales” (Mo. 4, 2017).

Por la carga de trabajo de los docentes en las escuelas y aunado a esto las tareas escolares para entregarlas como requisito académico en las escuelas formadoras, se vuelven una rutina con mucho estrés y cansancio. “Es muy complicado y estresante, porque el trabajo que uno tiene como estudiante se acumula además, con el trabajo para los alumnos y aunado a ello las actividades que se realizan como institución en el ciclo escolar” (Mo. 5, 2017).

La vida profesional, académica, social y familiar de los docentes se vuelve muy compleja al ingresar al magisterio. Los sacrificios están presentes en el sentido de que por hacer el mayor esfuerzo por superarse profesionalmente y tener más conocimientos para mejora su práctica docente, y asistir a las escuelas formadoras de docentes, como lo son las Unidades y Subsedes de UPN en el estado de Oaxaca, implica en muchas ocasiones perderse de reuniones comunitarias, familiares, aniversarios y hasta acompañar a un familiar en casos de hospitalización. En una plática informal que tuve con una maestra que labora en una de las escuelas de la Jefatura de Cuicatlán me comento lo siguiente:

Trabajar y estudiar en el medio indígena es complicado, se debe tener compromiso y responsabilidad porque se requiere de tres cosas importantes: tiempo, pues el trabajo entre semana absorbe tiempo, hacer las lecturas y los reportes para entregarlos el fin de semana en la UPN. Dinero, el transporte es muy costoso, hospedaje y alimentación, más los gastos escolares, y se complica aún más cuando estamos cubriendo interinos u honorarios y no nos están pagando. Familia, sacrificar a la familia para las que somos madres es muy triste y difícil para los hijos (plática informal con una maestra mazateca en la jefatura de Cuicatlán, 2017).

Son muchas las ganas y el compromiso de las maestras y maestros de conocer más y de estar mejor informados y actualizados, por ello además de asistir a las Unidades y Subsedes de UPN asisten a talleres, diplomados y cursos que la jefatura de zonas escolares o las mismas zonas escolares organizan, así mismo, asisten a los que organizan otras instituciones que tienen relación con el nivel de educación indígena. “He asistido a talleres, diplomados que organiza el instituto y actualmente estudio una maestría en educación en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla en Tehuacán” (Ma. 7, 2017).

La meta de las maestras y maestros es entrar al magisterio para seguir estudiando y tener una carrera para sostenerse económicamente. En relación a esto, los maestros no solo aprenden en las instituciones formadoras de docentes, aprenden principalmente, de su propia práctica, día a día; además, también aprenden de las múltiples ocupaciones, trabajos y actividades que realizan vinculados a su trabajo en diferentes espacios y tiempos.

Los aprendizajes no terminan al concluir los estudios de una normal o de la UPN, cada experiencia que los docentes tienen a lo largo de sus trayectorias formativas y sus vivencias en las comunidades y escuelas de organización completa o unitaria implica obtener nuevos conocimientos (de formas de aprendizajes de los alumnos, formas de organización, de trabajo) y mejorar su práctica docente y relación con la comunidad, escuela, alumnos, padres de familia, autoridades educativas y municipales. Al estar en la comunidad existe un momento en donde como docente se tiene que hacer una reflexión y relación entre la formación que se da en una escuela formadora de docentes y la formación experiencial que se adquiere día a día en las escuelas y en los espacios donde se interactúa

con diferentes actores que intervienen en el ámbito educativo. En este sentido González dice al respecto:

La formación de un maestro de educación básica no se inicia ni se agota en la escuela normal o en la universidad, un maestro se forma a lo largo de todo el camino que le toca recorrer desde su primer acercamiento a la profesión. La formación se va gestando y madurando desde que la persona decide entrar a la docencia. En ese momento se empieza a gestar un imaginario de lo que ésta puede ser. Ese imaginario se va transformando con el tiempo, en algunos solo se va enriqueciendo, pero para otros llega un momento en que tiene haber una transformación total de lo que imaginaba que iba a ser su trabajo. Algunos pasan por estudios profesionales y otros no. Para quienes pasan por una escuela normal o una carrera universitaria especializada en docencia, ésta es una etapa de la formación en la que pueden contrastar su imaginario con el que le está entregando la escuela. Es también la gran oportunidad de concebir y formular su proyecto profesional personal como maestro/a (González, 2012, p.31).

3.2 La práctica docente para una educación bilingüe intercultural

El trabajo que realizan día a día los docentes en las escuelas es de reconocerse y también muy importante. Los maestros indígenas de La Región de la Cañada tienen una doble labor y un doble compromiso con los alumnos y las comunidades indígenas, en el sentido de que su tarea como docente no solo se limitará al ejercicio pedagógico con los alumnos, sino también con la cuestión del fortalecimiento de su cultura, en un marco de construir un currículum culturalmente pertinente, que responda a las necesidades de los alumnos y comunidades indígenas. El reconocimiento al derecho de los pueblos indígenas a que se nos imparta una educación pertinente, retomando nuestra cultura y nuestra lengua, es de carácter oficial. Retomando el marco jurídico de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) en su Artículo 2 estipula lo siguiente:

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.

[...]

Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas autoridades, tienen la obligación de:

[...]

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 (CPEUM, 2001).

De igual manera existen convenios internacionales que fueron ratificados por el Estado Mexicano y que avalan la educación pertinente para los pueblos indígenas. Tal es el caso del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que en la parte VI en relación a educación en sus artículos dice:

Parte VI. Educación y Medios de Comunicación

Artículo 27

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.

[...]

Artículo 28

1. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.

2. Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país.
3. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas (Convenio 169 OIT, 1989/1991).

Además la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003) en su artículo 11 dice:

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 adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, así como a la práctica y uso de su lengua indígena. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos (Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2003).

Por otra parte la Ley de Educación para el Estado libre y soberano de Oaxaca, que avala y sustenta la educación bilingüe e intercultural en Oaxaca. Es de hacer notar que en este estado se antepone la educación bilingüe a la intercultural:

[...]

SECCIÓN III DE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

Artículo 11. Para preservar la riqueza lingüística de Oaxaca y apoyar la interculturalidad, es prioritario considerar que los pueblos originarios tienen derecho a todos los tipos, niveles y modalidades de educación, sin discriminación y con respeto a sus derechos lingüísticos y culturales, para ello es necesario:

- I. Garantizar que los docentes de la educación inicial y básica que laboran en escuelas establecidas en comunidades originarias, hablen y escriban la lengua de la localidad y el español;
- II. Establecer centros de investigación, información y documentación cultural en las distintas áreas lingüísticas de la entidad;
- III. Facilitar la libre circulación de las lenguas originarias en las instituciones educativas del Estado, y
- IV. Garantizar a los niños y jóvenes migrantes de pueblos originarios la educación intercultural y bilingüe en los medios urbanos y rurales a donde se trasladan a vivir de manera temporal o permanente (Ley de Educación para el Estado libre y soberano de Oaxaca, 2016).

A nivel internacional, nacional y estatal jurídicamente la educación bilingüe e intercultural para los pueblos indígenas está sustentada. Sin embargo, considero que los gobiernos no han garantizado la educación bilingüe e intercultural en las escuelas indígenas y no indígenas. No han implementado programas educativos que asegure lo antes mencionado o programas que apoyen al maestro para tener los resultados esperados. En relación a esto, a raíz de la reforma educativa (2013) implementada por el estado federal, las matriculas de alumnos en las escuelas normales ha bajado considerablemente y con ello implica la desaparición de algunas carreras o de la escuela normal. Además, de que han querido cerrar algunas escuelas normales por cuestiones políticas, que considero son el pilar para formar a docentes con un enfoque intercultural bilingüe.

La lucha magisterial de la Sección 22 también apuesta por una educación totalmente diferente a la del currículum oficial por ello demanda un currículum culturalmente pertinente para las escuelas del nivel de educación indígena, los maestros tienen la obligación de retomar primeramente la lengua originaria que se habla en la comunidad, así como también la cultura, los saberes comunitarios, la vestimenta, la gastronomía, las fiestas, la formas de organización, los tequios, las asambleas comunitarias. Para girar en torno a una educación democrática, cultural y comunitaria. En este sentido considero que es importante definir y entender la interculturalidad de una manera general, a continuación la definición de interculturalidad de la revista del Ministerio de Educación (2005).

Como concepto y práctica, la interculturalidad significa “*entre culturas*”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 1998 en Ministerio de Educación, 2005, p. 4).

La interculturalidad no es una descripción de una realidad dada o lograda, ni un atributo casi “natural” de las sociedades y culturas (Guerrero, 1999), sino un proceso y actividad continua; debería, pues, ser pensada menos como sustantivo y más como verbo de acción, tarea de toda la sociedad (Godenzzi, 1996) y no solamente de sectores campesinos/indígenas.

En sí, la interculturalidad tiene el rol crítico, central y prospectivo – no sólo en la educación, sino en todas las instituciones de la sociedad de reconstruir, paso a paso, sociedades, sistemas y procesos educativos, sociales, políticos y jurídicos; y de accionar entre todos los peruanos indígenas, blancos, mestizos, cholos, negros, mulatos, asiáticos, árabes, etc. – relaciones, actitudes, valores, practicas, saberes y conocimientos fundamentados en el respeto e igualdad, el reconocimiento de las diferencias y la convivencia democrática (Walsh, 2005, p.4).

La interculturalidad tiene un sentido más complejo cuando lo vemos desde el ámbito educativo, puesto que el trabajo en las aulas es un poco más difícil pues en ocasiones los maestros se enfrentan a situaciones donde la sociedad discriminatoria y padres intolerantes influyen en los niños, y de esta manera llegan al aula con una mente poco armónica, tolerante y respetuosa ante las culturas diferentes, por ello quiero definir el significado y sentido de la interculturalidad en la educación.

La EIB es, por lo general, una educación enraizada en la cultura de referencia inmediata de los educandos pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la propia cultura universal. Es también una educación vehiculada en un idioma amerindio y en castellano o portugués que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos de dos idiomas a la vez: el materno y uno segundo. La denominación de interculturalidad está referida explícitamente a la dimensión cultural del proceso educativo y aun aprendizaje significativo y social y culturalmente situado; así como también a un aprendizaje que busca responder a las necesidades básicas de los educandos provenientes de sociedades étnica y culturalmente diferenciadas. La dimensión intercultural de la educación está también referida tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, cuanto a la búsqueda de un dialogo y de una complementariedad permanentes entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de las satisfacción de las necesidades de las población indígena y de mejores condiciones de vida. Así, la EIB

se convierte en mucho más que la simple enseñanza de lenguas que una mera enseñanza en dos lenguas diferentes y está destinada a generar una transformación radical del sistema educativo en contextos en los cuales el recurso de lengua propia da pie a una verdadera innovación en los modos de aprender y enseñar (López, Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe, p. 8).

Como puede verse, la educación Bilingüe Intercultural que se pretende dar en las escuelas del estado de Oaxaca y a nivel nacional, va más allá del trabajo con la lengua indígena y una segunda lengua. Implica el respeto y la tolerancia para que haya un ambiente armónico entre las diferencias culturales, de color, tradiciones, costumbres, de vestir, de gastronomía, de organización entre otras, que prevalecen entre alumnos y también entre los docentes.

De igual manera en la cuestión del currículo, es importante la correlación del currículum nacional con los saberes comunitarios y las formas de aprendizaje y de organización locales de los alumnos. Para obtener un currículum culturalmente pertinente, que atienda y satisfaga las necesidades de los alumnos partiendo desde su contexto y sus saberes, retomando principalmente su lengua materna para su enseñanza-aprendizaje. Aunque esto nos lleva a las diferentes circunstancias complejas que los docentes de enfrentan en las escuelas, sus dificultades ante la cuestión de la enseñanza bilingüe.

Cuando se les hizo el cuestionamiento a los docentes entrevistados y encuestado acerca del trabajo bilingüe intercultural en las aulas ellos respondieron.

Tabla No. 9 La educación bilingüe intercultural en las escuelas.

Maestra/Maestro	Entrevistado o Encuestado	¿Trabaja la educación bilingüe intercultural?
Maestra 1 (Ma.1)	Entrevistada	Si
Maestra 2 (Ma.2)	Entrevistada	Si
Maestra 3 (Ma. 3)	Entrevistada	Si
Maestra 4 (Ma. 4)	Entrevistada	Si
Maestra 5 (Ma. 5)	Encuestada	Si, lo intento
Maestra 6 (Ma. 6)	Encuestada	Solo tomando en cuenta las características de la comunidad, los saberes comunitarios, ya que los niños dominan la lengua materna.
Maestra 7 (Ma. 7)	Encuestada	Sí, es necesario adecuar el contexto en el que estamos y sobre todo dar a conocer y promover la diversidad cultural y trabajar una educación integral.
Maestra 8 (Ma. 8)	Encuestada	Sí, trato de que los niños valoren sus culturas, lenguas y

		costumbres, de ellos y de otras comunidades.
Maestra 9 (Ma. 9)	Encuestada	Sí, es necesario debido a que en cuanto a la lengua se está perdiendo y parte de la cultura se está adoptando otras culturas ajenas a la misma.
Maestra 10 (Ma. 10)	Encuestada	Poco, ya que hay veces no he podido retomar o correlacionar los contenidos al contexto de alumno.
Maestra 11 (Ma. 11)	Encuestada	Sí, porque así me formaron y siempre he tenido el interés de revitalizar mi lengua.
Maestro 1 (Mo. 1)	Entrevistado	Sí, porque al hablar una lengua indígena, tenemos doble visión de vida.
Maestro 2 (Mo. 2)	Encuestado	No, considero que no hemos llegado a tener claridad de lo que eso significa y sobre todo de lo que queremos.
Maestro 3 (Mo. 3)	Encuestado	Porque no hemos llegado la parte central del tema, lo hablamos pero no lo ejercemos.
Maestro 4 (Mo. 4)	Encuestado	Sí, no en su totalidad, en las actividades se recuperan elementos culturales, lo que en Oaxaca se le llama comunitario. Lo intercultural es cosa de comentar o dialogarlo.
Maestro 5 (Mo. 5)	Encuestado	No, solo es primaria bilingüe.
Maestro 6 (Mo. 6)	Encuestado	Sí, alumnos y docentes apoyamos mutuamente la intención de revitalizar la lengua cuicateca, a pesar de dominar el mazateco se han creado videos tutoriales para aprender el cuicateco y proyectar el mazateco.
Maestro 7 (Mo. 7)	Encuestado	Si,
Maestro 8 (Mo. 8)	Encuestado	Sí, es importante trabajar el asunto de la lengua indígena en las aulas, para fortalecerla o revitalizarla si fuera necesario, y también trabajarlo en diferentes espacios en la comunidad. La interculturalidad se da de una manera muy armónica en nuestros pueblos, puesto que todos nos respetamos y convivimos.
Maestro 9 (Mo. 9)	Encuestado	s/í

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en el cuadro anterior el asunto del trabajo de los docentes en relación con la educación bilingüe intercultural es un tanto confusa en cuanto al concepto de interculturalidad. En Oaxaca, hay un extenso trabajo por parte de los docentes, en cuanto al rescate de los saberes comunitarios. También mediante la organización de los maestros con alumnos, padres de familia y autoridad municipal de la comunidad realizan un proyecto de investigación-acción, en la que por medio de la interacción de los niños y niñas con personas como los ancianos o personas caracterizadas de la comunidad aprenden un saber de la comunidad, además de que en esa interacción la comunicación y el dialogo es en lengua indígena.

En la cuestión de lo bilingüe, existen grandes proyectos por parte de los docentes. Considero que es donde hay más trabajos ya puestos en práctica en las aulas y en las

comunidades, además que este asunto se le da mucha importancia en la región de La Cañada, y aún más en las comunidades donde las lenguas indígenas están a punto de desaparecer.

La labor que hacen las escuelas formadoras de docentes en Oaxaca es admirable y de infinita importancia. Los docentes aprenden precisamente a relacionar el currículum oficial con los saberes comunitarios. Las normales dejan una huella de mucho valor en sus egresados, en relación a los conocimientos que adquieren los futuros docentes. Sin duda en la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca aprendí muchas cosas favorables desde estrategias, técnicas, métodos, juegos, cantos y muchas herramientas más, que hasta el día de hoy las aplico, además creando nuevas estrategias y metodologías de trabajo para el beneficio de los niños (Mo. 6, 2017).

Los docentes entrevistados y encuestados afirman que durante su formación en una Normal o en la UPN, les enseñaron a trabajar con el enfoque de educación intercultural bilingüe. Sin embargo, no existe una visión clara de los conceptos. Aunque en la práctica hacen muchos trabajos y proyectos en las aulas y en la comunidad que de alguna manera aterrizan en el objetivo que en la educación bilingüe intercultural se aspira para las niñas y niños.

3.3 Los problemas de los docentes ante la enseñanza bilingüe.

En las aulas de clases se presentan múltiples problemas de conducta, de estrategias, de aprendizajes, de lectoescritura, sociales, religiosos entre otros, pero en este caso el problema que nos atañe es el asunto de la enseñanza bilingüe en las escuelas. Es uno de los temas que más se discute en los colectivos escolares al inicio del ciclo escolar, partiendo de un diagnóstico en las escuelas.

En este sentido en la siguiente Tabla expondré los problemas que enfrentan los docentes entrevistados y encuestados ante la enseñanza bilingüe en las escuelas.

Tabla No. 10 Problemas que enfrentan los docentes ante la enseñanza bilingüe.

Maestra/Maestro	Problemas o dificultades que tienen los docentes ante la enseñanza bilingüe
Maestra 1 (Ma.1)	Me cuesta retomar el cuicateco porque no hablo la lengua de aquí, tengo que investigar y preguntar a las madres de familia. Además los alumnos ya no hablan, solo dos o tres niños y es más difícil.
Maestra 2 (Ma.2)	Tengo a niños de primer año de tres años, y apenas empiezan a medio hablar. Yo hablo otra lengua y no entiendo mucho el cuicateco.
Maestra 3 (Ma. 3)	Las madres de familia ya no quieren que sus hijos aprendan el cuicateco y se enojan cuando les hablo en la lengua, por eso retomo poco la lengua.
Maestra 4 (Ma. 4)	Como no lo hablo retomo poco la lengua, pero algunas palabras sí, como el saludo, palabras clave y los niños no hablan toda la lengua indígena. Es difícil porque ya no lo hablan a diferencia de otros lugares donde los niños son monolingües en su chinanteco ahí es más fácil que me entiendan porque yo hablo el chinanteco.
Maestra 5 (Ma. 5)	Intento trabajar, pero como no hablo al cien por ciento una lengua indígena, se me dificulta mucho.
Maestra 6 (Ma. 6)	Los niños dominan la lengua materna.
Maestra 7 (Ma. 7)	Mi obstáculo es que no hablo ningún idioma indígena y otra cosa es que no estoy ubicada en la región que pertenezco.
Maestra 8 (Ma. 8)	s/i
Maestra 9 (Ma. 9)	No estar en mi área lingüística.
Maestra 10 (Ma. 10)	s/i
Maestra 11 (Ma. 11)	La lengua que hablan es la misma pero con otra variante.
Maestro 1 (Mo. 1)	La lengua la retomo muy poco, se nos dificulta porque muchos de los niños ya no hablan la lengua indígena y tenemos que empezar desde cero. Si le hablas en cuicateco jugando o como chiste aprenden más rápido, por ejemplo <i>cocoono</i> les digo a mis niños, que quiere decir “calladito hombre”.
Maestro 2 (Mo. 2)	s/i
Maestro 3 (Mo. 3)	Ubicación fuera de mi área lingüística.
Maestro 4 (Mo. 4)	Comunicación alumno-maestro, por ser hablante de otra lengua indígena.
Maestro 5 (Mo. 5)	s/i
Maestro 6 (Mo. 6)	Hablo el mazateco y los alumnos cuicateco, pesar de ello hemos creado videos para aprender el cuicateco y proyectar el mazateco.
Maestro 7 (Mo. 7)	s/i
Maestro 8 (Mo. 8)	Falta de estrategias y actividades para trabajar. Dominar otra lengua diferente a la del niño.
Maestro 9 (Mo. 9)	s/i

Fuente: Elaboración Propia.

Los problemas de los docentes ante la enseñanza bilingüe son variados, lo más común es que no estén ubicados en su área lingüística, y esto se da de manera general en el estado de Oaxaca, algunos maestros que son huaves o mixtecos están trabajando con niños que dominan la lengua cuicateca o chinanteca. Sin embargo, los maestros se ven obligados a aprender la lengua indígena del niño o algunas palabras claves para poder comunicarse y darse a entender.

Por otra parte, en la observación de una clase con una maestra entrevistada, afirmaba que solamente dos de sus alumnos hablaban la lengua indígena y los demás el español, por eso no retomaba la lengua indígena al dar su clase, sin embargo, al preguntarle a los niños sobre quiénes hablan la lengua, el resultado fue diferente, la gran mayoría de los niños hablaban bien la lengua materna y el español. Con esto, considero que es importante el diagnóstico lingüístico por parte de los docentes indígenas, y ver las situaciones en las que están las lenguas vernáculas de la región de La Cañada.

Contrario a esto, cuando observé a un maestro originario de la comunidad y que de igual forma fue entrevistado, hablaba con los niños en la lengua cuicateca en su clase, pero los niños le contestaban en español, entonces él, a manera de juego les seguía hablando en la lengua indígenas, él dice que “los niños aprenden más cuando juega uno con ellos, y así jugando les hablo en cuicateco, para que vayan aprendiendo” (Mo. 1, 2017).

Otro asunto que se refleja en las escuelas son las pocas estrategias conocidas por los algunos docentes y los pocos resultados que obtienen, en relación a rescatar o fortalecer una lengua indígena o la cultura de la comunidad. Sin embargo, la formación que los docentes obtienen de las escuelas formadoras de docentes media el asunto, puesto que los conocimientos teóricos y de alguna manera prácticos ayuda a fortalecer la cuestión de la educación bilingüe e intercultural en las escuelas de la región de La Cañada.

3.4 Las otras responsabilidades docentes: la vinculación con la comunidad, las tareas sindicales, la gestión escolar.

El trabajo de los docentes no termina en el aula de clases o en el perímetro de la escuela. Es importante la relación con los padres de familia, las autoridades y comunidad en general para una buena organización que contribuya al desarrollo del aprendizaje de los alumnos. En este sentido, la participación de los maestros en las tareas de la comunidad es de suma importancia. Un maestro señala que “tenemos que involucrarnos en las actividades

que realizan en la comunidad, es importante, así nos ganamos más a los padres de familia” (Ma. 8, 2017).

El docente siempre tiene la mentalidad de mejorar las condiciones de la escuela, y buscar los medios para ayudar a obtener recursos económicos y materiales que ayuden con su objetivo de dar a sus alumnos una escuela digna. En ese sentido, sus acciones tienen que ir más allá de sus clases, más allá de su escuela. Un ejemplo es lo que comenta el maestro 5, “mi escuela no está tan bien, tengo que hacer el esfuerzo de buscarle, con las autoridades de la comunidad, en otras ocasiones en el IEEPO daban algunos materiales, pocos pero daban, me coordiné con el comité para buscar apoyo y mejorar la escuela” (Mo. 5, 2017).

Entre las múltiples actividades de los docentes está la organización de eventos en la comunidad, por ejemplo, en las festividades tradicionales, se encarga de organizar el deporte, conjuntamente con su comité, es un trabajo en equipo, muchas veces para obtener recursos económicos con las cuotas que se cobran en la inscripción y con el objetivo de ayudar en la compra de materiales para la escuela. Se ocupa de organizar un evento cultural para darle realce a la fiesta. De igual forma, una forma para obtener dinero es la venta de bebidas alcohólicas en los bailes de las fiestas tradicionales de los pueblos. El maestro 1 comenta al respecto:

A mí me gusta convivir y socializar con las personas, y en las fiestas del pueblo apoyo para narrar los partidos de basquetbol, le pongo ambiente. También es buen momento y aprovechamos para obtener dinero y apoyar con algo que falte en la escuela, sobre todo materiales para trabajar con los niños (Mo. 1, 2017).

Con lo anterior, la buena relación de los maestros con las personas de la comunidad y principalmente con las autoridades municipales es muy importante, la colaboración en algunas actividades ayuda a ganarse la confianza de estos. Porque cuando se requiera, las autoridades municipales y la comunidad darán buenas referencias y el respaldo al maestro. Además, de que así las autoridades se ven más comprometidos con la escuela y de esta manera dan el apoyo en cuestión de materiales para construcción, materiales educativos y materiales administrativos. Coronado dice al respecto:

Un reto para maestras y maestros en servicio en el subsistema de educación indígena, particularmente importante, es el mantener buenas relaciones con las autoridades de las comunidades, sean agente de policía, comisariados ejidales o de bienes comunales u otras autoridades municipales. El respaldo de estas autoridades a la labor docentes es crucial por varias razones. Una muy importante es para que las escuelas puedan tener mantenimiento mediante el tequio o proporcionando algunos recursos si cuneta con edificación propia, y si no cuenta con ésta o no es suficiente entonces para que le puedan prestar espacios techados para funcionar. Una más es para promover la inscripción de niñas y niños a las escuelas de preescolar o primaria, incluso de forma obligatoria para cubrir el mínimo requerido por el IEEPO para la escuela –o el número de docentes continúe funcionando en la comunidad. Otra es que deben organizar las actividades del ciclo escolar considerando las prácticas económicas y culturales de la comunidad (Coronado, 2016, p.38).

Los docentes que ingresaron con bachillerato y que tienen algún familiar en el sistema educativo indígena, también reciben consejos en este mismo marco de relación con las autoridades municipales, el maestro 8 comenta:

Antes de llegar a la comunidad y mi primera escuela donde iba a enseñar, mi papá me dio muchos consejos, sobre mi comportamiento en la comunidad, con los alumnos y padres de familia, pero algo muy importante que me dijo es que estuviera bien con el agente o si iba a la presidencia que tuviera buena relación con la presidenta del municipio, para que cuando pidiera apoyo no me lo negaran. Y para que no hubiera muchos problemas por las salidas a las marchas y los plantones y por los documentos de los alumnos (Mo. 8, 2017).

Otra situación que considero que es importante, es el asunto del comportamiento de los alumnos, el maestros entrevistado 1, durante la observación de su clase, noté que había un niño muy inquieto, el docente le hablaba de muchas maneras para que se comportara y no molestara a sus compañeros, pero en todos sus intentos fracasaba. El maestro comentó que esa actitud del niño ya tenía muchos días y que tenía que tomar cartas sobre el asunto. Al final de la clase el maestro me pidió que lo acompañara a visitar a la familia del niño. Llegando a la casa de alumno, el maestro entabla una conversación en cuicateco con la abuelita del niño y dialogan sobre lo que está sucediendo en el aula de clases. La abuelita

amablemente nos ofreció una taza de café con tortillas recién hechas. Posteriormente el maestro y la abuelita llegaron a un acuerdo para que el niño cambiara su comportamiento.

Abordo este tema porque sin duda esta situación no es un asunto menor para los docentes, implica tener el tiempo y la disponibilidad para atender los diferentes problemas de los alumnos. Más aun, rescatar la acción del docente me parece muy importante, ya que él, antes de ir a la casa del niños me comento lo siguiente: “voy a retomar una acción de los maestros de antes, iré a visitar la casa de mi alumno” (Maestro observado y entrevistado 1, 2017). El rescate de este docente, de lo que aprendió de sus maestros me parece muy relevante, porque de alguna manera se ha olvidado el vínculo que se debe de tener con los padres de familia y sobre todo con la comunidad.

El maestro es un luchador social, que se preocupa por generar un cambio primeramente en sus alumnos y después con la sociedad. En Oaxaca la lucha magisterial de la Sección 22 es una cuestión que al docente indígena se le añade para cumplir otras tareas. Las participaciones a las marchas y platonos son de manera casi obligatoria, que en muchas ocasiones crean conflictos entre los docentes y la comunidad.

La salidas a las actividades sindicales por parte de los docentes, es un problema para los padres de familia y autoridades de la comunidad. Los maestros son catalogados como flojos y revoltosos por exigir y protestar. Sin embargo, los logros del movimiento sindical como los uniformes y útiles escolares, cocinas comunitarias, el funcionamiento de los albergues escolares, libros de texto, se ven reflejados en las escuelas y comunidades al pasar el tiempo. Es muy importe las pláticas informales (pláticas con personas de la comunidad) y formales (reuniones con padres de familia) para abordar temas de carácter social que ayuden a la armonización y colaboración.

Otra cuestión que tiene que ver con las otras responsabilidades de los docentes, es el asunto de las gestiones. Considero que todas giran en torno al mejoramiento de las escuelas y el mejoramiento en la cuestión de enseñanza-aprendizaje con los alumnos. La responsabilidad de los docentes es gestionar ante diferentes dependencias de educación o de

gobierno materiales educativos, administrativos, deportivos, juegos didácticos y de patio, papelería, material de aseo, entre otros.

3.5 Desafíos de los docentes de educación indígena en la zona de Cuicatlán

Los docentes indígenas de la Región de La Cañada, son sin duda alguna grandes personas emprendedoras, que a pesar de que sus trayectorias no han sido nada fáciles en cuestiones sociales, personales y económicas que van siendo de alguna manera cambiantes, han hecho algunas diferencias en las escuelas y comunidades indígenas de Oaxaca.

La decisión de ingresar al magisterio no fue fácil, y menos aún poder obtener una plaza base de docente, las situaciones económicas y laborales en las comunidades indígenas no es un asunto menor, ya que la desigualdad de oportunidades se ve más reflejado en los jóvenes indígenas que luchan por buscar mejores condiciones para sus familias.

En ese sentido, los maestros indígenas de Cuicatlán, tienen que pasar por muchas situaciones muy estresantes. La carga de trabajo en sus vidas será más por las tareas de la escuela formadora de docentes, los trabajos para los alumnos y demás actividades deportivas y socio-culturales que se hagan a lo largo del ciclo escolar, y también con las que tiene que ver con las comunidades. Ahora tienen más responsabilidades.

Los docentes tienen la responsabilidad y el compromiso de seguir formándose asistiendo a una escuela formadora de docentes, a talleres, cursos, diplomados, haciendo una maestría para mejorar su práctica docente. Ahí las escuelas formadoras de docentes como los son la Escuela Normal Bilingüe Intercultural (ENBIO) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que son las escuelas más concurridas por los docentes indígenas de la región de La Cañada, toman mucha importancia.

La formación que dan estas instituciones educativas hace al maestro reflexivo y crítico de su práctica docente. Ayuda a reflexionar sobre el trabajo que se hace con los alumnos en las escuelas indígenas y de buscar alternativas para dar una educación culturalmente pertinente.

La formación que obtienen los docentes de estas instituciones no solo ayuda a mejorar su práctica escolar, también les da a los maestros la posibilidad de seguir escalando y de obtener más estatus laboral y cargos de más rango en la jefatura. Los docentes que ingresan al magisterio con bachillerato se comprometen a seguir estudiando para que les asignen una plaza de docente.

En el transcurso de la labor docente, los maestros se van formando de manera individual o colectiva. Los docentes aprenden de sus compañeros con mayor experiencia, de los compañeros normalistas, de los maestros de nuevo ingreso y también aprenden de sus alumnos, de los padres de familia, de las autoridades educativas y municipales y de la comunidad en general.

La docencia es un camino que, aun siendo individual, no puede transitarse en la soledad. Si su esencia es la relación con el otro, su medio natural de desarrollo es la continua comunicación con sus pares y con todos aquéllos con quienes comparte la información de sus alumnos. Pero tiene que ser una comunicación eficaz, respetuosa y constructiva, que propicie intercambios, pero también aprendizajes significativos, construcción conjunta de conocimientos. Para ello el maestro necesita conocimientos, espacios, medios. La era del maestro aislado, encerrado en su aula ha terminado (González, 2012, p.31).

Como docentes debemos de tomar en cuenta el hecho de que interactuamos y trabajamos con seres humanos que merecen toda nuestra atención y responsabilidad para darles una mejor educación, porque a final de cuentas es lo que los niños esperan del maestro, llevarse buenos recuerdos pero también buenos aprendizajes que serán significativos en sus vidas, los maestros tienen que ser conscientes y darse cuenta de ello. Al transitar por el camino de la docencia, la diversidad en las escuelas se ve muy presente, los docentes se enfrentan a grupos diferentes y diversos que de alguna manera influye a que su responsabilidad sea más objetiva, en el sentido de que sus clases la deberán de ser pertinente.

Los docentes aprenden a ser docentes en las escuelas formadoras de docentes pero también aprenden de su práctica con sus alumnos. En este sentido González indica:

La práctica educativa es la gran escuela en la que se aprende a ser maestro/a, porque en ella se vive el descubrimiento más importante de la profesión: el otro. Ese “otro” es nada menos que el niño que se presenta en la escuela con toda su pequeña vida, esperando recibir algo que sea bueno para él. Este es el elemento esencial de la docencia, sobre todo en la educación básica. Hay quienes tempranamente cobran conciencia de este hecho y se convierten en esos buenos maestros que todos recuerdan con respeto y cariño y que los padres aprecian y quieren que enseñen a sus hijos. Hay otros que pierden demasiado tiempo hasta que se dan cuenta de que tienen frente a sí a seres humanos, pero finalmente lo logran; sin embargo, lamentablemente, hay quienes nunca se dan cuenta de ello. Es una etapa de grandes rupturas y de grandes descubrimientos. Los retos están presentes en cada nuevo grupo de alumnos y aun en cada uno de los alumnos que se presentan en el salón de clases. Se viven profundas frustraciones y satisfacciones y se aprenden lecciones a veces dolorosas. Muchos han dicho que es hasta que se han parado frente un grupo cuando verdaderamente han aprendido a ser maestros (González, p.34).

Al momento de cerrar este trabajo los maestros de la sección 22 de Oaxaca, junto con otros contingentes aglutinados a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), como los estados de Chiapas, Guerrero, Michoacán, Veracruz, continúan exigiendo la abrogación de la reforma educativa (2013), particularmente, a los procesos de incorporación al servicio de nuevos profesores. El planteamiento es de seguir en estos procesos de la contratación inmediata de los egresados de las escuelas normales. Esta situación aún sigue a debate.

A manera de conclusiones.

Esta investigación se realizó con el objetivo de resignificar el trabajo docente en las comunidades indígenas de la región de La Cañada, en el estado de Oaxaca. Saber las trayectorias formativas de los maestros por las que han pasado y en ese sentido los momentos y escenarios que han sido claves para crear su personalidad como docentes de Educación Indígena.

A lo largo de esta investigación, se han tenido algunos hallazgos, que se generaron a partir de lo que los docentes comentaron en las entrevistas semiestructuradas y las encuestas que se les aplicó.

Debido a la carencia de empleo y la falta de recursos económicos, el magisterio oaxaqueño, hasta hace algunos años, era una fuente de empleo para jóvenes indígenas que egresaban del bachillerato y que carecían de oportunidades de sobresalir profesionalmente. La mayoría de los docentes entrevistados y encuestados, ingresaron al magisterio oaxaqueño, con perfil de bachillerato (IEBO, CECYT, CBTA, COBAO, TEBAO). El ingreso de los docentes con perfil de bachillerato, era un acuerdo político ganado por la sección 22 a lo largo de su lucha magisterial. Fortaleciendo los derechos laborales de los trabajadores de la educación en Oaxaca y con la nueva ley del ISSSTE, muchos maestros que tenían más de treinta años de servicio decidieron jubilarse teniendo el derecho y la opción de proponer a algún familiar cercano para dejarle la plaza de docente.

De acuerdo a las entrevistas y las encuestas, la mayoría de los docentes ingresaron al magisterio por necesidad laboral y económica, más que por vocación. Los docentes con los que se trabajó, comentan que al pasar el tiempo el asunto de la vocación docente se va haciendo presente en ellos. Más que un surgimiento natural de la vocación, se fueron haciendo conscientes de lo que implica tener la responsabilidad de un grupo de alumnos o de una escuela. Con la experiencia que fueron adquiriendo, el trabajo con los niños les fue gustando y podríamos subrayar que esto es un asunto que se adquiere de la práctica docente en las aulas. Sobre todo de las experiencias bonitas que les han hecho sentirse bien y que son impactantes en su vida profesional para ser mejores docentes.

Además, considero que también el ambiente de trabajo y el trabajo colectivo con sus compañeros, influye en el gusto de los docentes por el trabajo en las aulas con los alumnos. Las buenas tareas y actividades que salen bien, los eventos deportivos y socioculturales y algunos estímulos que reciben los maestros también tienen impacto en el mejoramiento de su práctica, además de los cursos y talleres que son para sensibilizar y direccionar el trabajo pedagógico, donde obtienen más aprendizajes de corte didáctico que ayudara a repensar su labor y el trabajo con sus alumnos. También con el hecho de aprender nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje se sienten con menos carga y menos estrés al momento de planear las actividades para su clase.

En este sentido, es importante recalcar que los maestros han tenido un largo proceso de escolarización desde la educación básica, media superior hasta la educación superior, resultado de un gran esfuerzo económico y familiar.

Los docentes en su educación básica pasaron por escuelas de educación indígena y escuelas generales, esta cuestión es muy importante porque los maestros aprenden de alguna manera de sus maestros que les enseñaron en la educación básica. Además, de que al pasar por una escuela primaria general o por escuelas donde los maestros no son de comunidades indígenas o desconocen de la cuestión que tiene que ver con lo bilingüe y la interculturalidad, afecta al futuro maestro indígena, de una manera negativa en el sentido de que sufren el desplazamiento de la lengua materna por el español, pérdida de identidad, conocimientos y saberes de la comunidad.

Casi el cien por ciento de los maestros con los que se trabajó, son pasantes de UPN o titulados. Particularmente son las maestras y maestros que ingresaron al magisterio con bachillerato y que al ser contratados se comprometieron a seguir estudiando en una escuela formadora de docentes. La institución educativa que los docentes eligen para formarse en el ámbito educativo, con mayor frecuencia es la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con sus sedes y subsedes que se encuentran en diferentes partes del estado de Oaxaca y Puebla. Por la ubicación geográfica de la región de La Cañada y por la cercanía del lugar de trabajo o por la cuestión familiar, los maestros eligen las UPN con sede en Oaxaca, Tuxtepec, y la sede de Tehuacán, Puebla. En resumen los docentes en su mayoría,

cumplieron con el compromiso que hicieron al ingresar con bachillerato, de seguir formándose en el ámbito educativo.

El curso de inducción, era de mucha importancia para los maestros que ingresaban con bachillerato. Ya que en estos cursos se les instruía acerca de cómo trabajar en las escuelas con los alumnos en la cuestión de implementar estrategias de enseñanza. Aunque con muchas carencias los futuros docentes se aventuraban a dar clases. La formación que se da en esos cursos es de mucha ayuda para iniciarse como docentes pero sin duda es muy precaria.

Los maestros experimentados y con más años de servicio eran los que transmitían y hacían la labor de formadores en los cursos de inducción. Transferían sus conocimientos a los nuevos docentes para facilitarles el trabajo en las escuelas. Un asunto importante que enseñaban era la participación y socialización con la comunidad, se consideraba que era la base para estar bien en la comunidad, ganarse la confianza, el respeto de los alumnos así como también de los padres de familia. Cosa que considero que en la actualidad, a algunos docentes nos falta más compromiso y relación con la comunidad.

En la cuestión política, la sección 22 de Oaxaca influía mucho en el proceso de ingreso de los maestros con bachillerato y Normal Licenciatura. Con el Departamento de Educación Indígena (DEI), que sus integrantes eran de miembros de esta misma sección, decidían el proceso para el ingreso y permanecía en el magisterio oaxaqueño. Se daba de manera democrática, haciendo asambleas para consultar a la base magisterial.

De los maestros encuestados y entrevistados pocos son los que estudiaron la normal licenciatura o básica como lo hizo el maestro encuestado que hora es jubilado, fue formado en el Centro de Estudios de Mejoramiento Profesional del Magisterio No. 19, con sede en Oaxaca. Ingresó al magisterio porque era la única oportunidad que se le presento para ayudarse económicamente. En esos tiempos considero que la cuestión de la vocación estaba más presente porque a los maestros les pagaban menos, caminaban más, presentaban más peligros al trasladarse a la comunidad y también en la comunidad misma, tenían más carencias. Asimismo, el esfuerzo para tener una formación inicial y continua era mayor.

Tres maestros decidieron ingresar a la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO), la motivación que tenían al estudiar en la normal fue la responsabilidad y el compromiso con sus comunidades de dar una educación que retomara su lengua indígena y su cultura.

En su primer día en la comunidad y en la escuela, los nuevos docentes recuerdan a sus maestros que influyeron de alguna manera en sus vidas. Al ser una nueva experiencia, los docentes recurren a las vivencias que tuvieron cuando fueron alumnos y recuerdan a los maestros que dejaron huella en ellos. Sobre cómo les enseñaban, cómo eran sus discursos, su forma de hablar y caminar entre otras cuestiones. Creo que esta situación es más concurrentes en los docentes que ingresan con bachillerato, para apoyarse en sacar adelante las actividades escolares y extraescolares.

Los maestros, al estar frente a grupo tienen sentimientos de más responsabilidades en su vida personal, social y profesional. La responsabilidad que caracteriza a los maestros indígenas hace que estén más comprometidos con el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas. De esta manera, buscan la formación continua para lograr su objetivo, asisten a diplomados, talleres, cursos para actualizarse y aprender más en cuestiones de didáctica y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

En las comunidades indígenas las responsabilidades de los docentes van más allá del área escolar. Además de las tareas pedagógicas, la vinculación y relación y el apoyo hacia la comunidad es muy importante, ya que los padres de familia, autoridades educativas y municipales y comunidad en general juzgan y están al pendiente de lo que hace o deja de hacer el maestro. Así mismo valoran la participación, relación, involucramiento y apoyo de los docentes en las fiestas y tradiciones de la comunidad.

El maestro es valorado y visto como bueno, cuando apoya y se involucra con la comunidad, se esmera en los bailables, visita a sus alumnos y familia, convive con las personas de la comunidad, es sociable, saluda y es respetuoso, no tiene problemas de alcoholismo, realiza reuniones periódicas para dar calificaciones y dar un panorama de su forma de trabajo, entre otras cuestiones. Es catalogado como mal maestro cuando no

convive con la comunidad ni se preocupa por saber los problemas de sus alumnos, de la escuela y de la comunidad donde trabaja.

Además de las múltiples tareas que tienen los docentes con sus alumnos, con la escuela y la comunidad, dentro de su práctica docente se enfrentan con una serie de problemas y dificultades, que en lo general hace que no logren aterrizar en la educación bilingüe intercultural que se pretende dar en las escuelas.

Los docentes entrevistados y encuestados afirman que las dificultades que se enfrentan cuando trabajan con el enfoque de la educación bilingüe e intercultural se debe a que: 1) no están ubicados en su área lingüística: es muy común ver en las escuelas de la región de La Cañada a maestros que no hablan la misma lengua de los alumnos, maestros cuicatecos que trabajan con niños chinantecos, maestros chinantecos que trabajan con niños mixtecos, maestros mixtecos que trabajan con niños cuicatecos entre otros casos. En este sentido, no se da una comunicación en la lengua materna del niño, por lo tanto el docente se ve obligado a darse a la tarea de aprender la lengua originaria de la comunidad o en su caso aprender palabras clave que le ayuden a trabajar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos. Es otra responsabilidad y tarea que se le añade a los docentes.

Sin embargo, existen en los colectivos docentes del nivel de Educación Indígena de la región de La Cañada, evidencias de trabajos muy buenos de investigación-acción sobre la revitalización y fortalecimiento de las culturas y lenguas que conviven en esta región. Además de docentes que ingresaron al magisterio indígena siendo bilingües y que ahora son trilingües, aprendieron a hablar mediante la interacción con los niños y personas de la comunidad, la lengua originaria de sus alumnos.

Algunos docentes que ingresaron al magisterio indígena, no son bilingües coordinados. Paradis define al bilingüismo coordinado de la siguiente forma:

Este tipo de bilingüismo corresponde a un sujeto que habla las dos lenguas como si fuera una persona monolingüe única en cada lengua, y esto a cada nivel de la estructura lingüística, sin ninguna interferencia o mezcla. (Paradis, 1987 en Signoret, 2003, p. 8).

En este sentido, creo que aquí el problema está en que los docentes no son conscientes de lo que implica hablar una lengua indígena, además de que se desconoce de estrategias y la didáctica para su enseñanza, por lo tanto no le toman mucha importancia en las escuelas.

Otro factor importante que quiero destacar es una cuestión social, específicamente que en algunas comunidades los padres de familia ya no quieren que los maestros enseñen en lengua indígena a sus hijos. Considero que este asunto, se da más bien, por la mala información que tienen y por algunas experiencias desagradables que tuvieron por ser hablantes de una lengua indígena. En este sentido, creo que la tarea del docente ante esta situación de mucha importancia, cosa que en la comunidad donde realice las entrevistas, no hay una acción contundente por parte de ellos para informar a los padres de familia, las cuestiones positivas de hablar una lengua indígena. Viendo el contexto, como propuesta considero importante planear y dar talleres y pláticas a los padres de familia donde se hable de la cuestión jurídica, política, y benéficos de seguir hablando y fortaleciendo la lengua originaria de los pueblos.

Sin embargo, la identidad de los docentes indígenas está presente muy contundentemente, se reconocen pertenecientes a una comunidad indígena y hablantes de la lengua aunque algunos no la hablen. Para los docentes indígenas de Cuicatlán, es un orgullo pertenecer al nivel de Educación Indígena y ser parte de un gran equipo con maestros muy comprometidos en su trabajo.

Uno de los rasgos que configuran la identidad es el sentimiento de pertenencia cultural, que surge de la comparación o enfrentamiento con «el otro» o «los otros», en los que se destacan las diferencias. La identidad –igual que la lengua– actúa como un mecanismo de unificación al interior del grupo y, al mismo tiempo, de diferenciación de los grupos externos y de defensa frente a ellos: no podremos tener conciencia de identidad si no somos capaces de diferenciarnos de los otros (Mendoza, 2010, p.9).

Así mismo, los docentes indígenas reconocen la importancia que tiene el trabajo pedagógico en las escuelas bajo un currículum culturalmente pertinente. Y el compromiso

que tienen con los alumnos y las comunidades sobre la reivindicación y el fortalecimiento de la cultura y la lengua.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Gayou, J. (2016) *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Calvo, G. (2010) La pregunta por la enseñanza y el aprendizaje en el oficio docente. En: Tenti, E. (coord.) *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Coronado, M. (2016). *La cultura etnomagisterial en Oaxaca*. Oaxaca: UPN 201.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2001). México: DOF.
- Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (1989). Ginebra: OIT.
- Eslava, M. (2017). La reforma educativa. Una oportunidad para preparar normalistas exitosos. En Alaniz, C. (coord.). *Problemas y retos de la formación docente*. México: UPN.
- González, M. (2012). *Red de profesionales de la educación indígena: uniendo las voces de los maestros*. México: SEP-DGEI.
- INEGI. (2012). *San Andrés Teotlalpam*. Consultado en:
http://buscador.inegi.org.mx/search?q=SAN+ANDRES+TEOTILALPAM&site=sitioINEGINS&client=INEGI_DefaultNS&proxystylesheet=INEGI_DefaultNS&getfields=* &filter=1&sort=date%253AD%253AL%253Ad1&ie=UTF-8&oe=UTF-8&tlen=260&entsp=a__inegi_politicaNS
<http://www.coplade.oaxaca.gob.mx/wp-content/uploads/2017/04/DR-Ca%C3%B1ada-07abril-17.pdf>
- SEP (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: DOF.
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003)

- Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca (2016). Consultado en: <https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9db15657-4ea9-47fe-9fe6-4a6181040a2c/oaxaca.pdf>
- López, L.E. (2011) *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. La Paz: PROEIB Andes. En: <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes.pdf>
- Mendoza, A. (2010). *Interculturalidad, identidad indígena y educación superior*. Cuenca: Universidad de Cuenca Ecuador. En: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00532559/document>
- Sección 22-IEEPO (2012). *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO)*. Oaxaca: CEDES 22.
- Sancho, J. (2013). Aprender a ser docente en la formación inicial y los primeros años de trabajo: aportes de un estudio con profesorado de primaria. En: Poggi, M. (coord.) *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*, pp. 197-221. Buenos Aires: IPEE-UNESCO. Consultado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002252/225260s.pdf>
- Santos, M. (2001), La escuela que aprende. En: *Razones y propuestas educativas*, pp. 127-152. Madrid: Ediciones Morata.
- Signoret, A. (2003). *Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula?* México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Consultado en: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13210202.pdf>
- Tenti, E. (2010). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En: Tenti, E. (coord.) *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Vaillant, D. (2013). Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos. En: Poggi, M. (coord.). *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo*

profesional, pp. 45-57. Buenos Aires: IPE-UNESCO. Consultado en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002252/225260s.pdf>

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación, Biblioteca Nacional de Perú, UNICEF. Consultado en:
https://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf

Anexo 1

Guion de entrevista a docentes cuicatecos de educación preescolar.

1. ¿Se reconoce como indígena perteneciente a un grupo étnico?
2. ¿Habla alguna lengua indígena?
3. ¿Por qué decidió ser maestro?
4. ¿Cuántos años lleva de servicio en el magisterio?
5. ¿Cómo fue su ingreso al magisterio?
6. ¿Cuáles eran sus expectativas al ingresar al magisterio?
7. ¿Qué pensaba de ser docente?
8. ¿Cuáles eran los requisitos para entrar a ser maestros?
9. ¿Qué escolaridad tenía cuando ingreso al magisterio?
10. ¿Cuántos años estudió?
11. ¿Qué carrera eligió? ¿por qué?
12. ¿Cómo fue su formación para ser docente?
13. ¿En dónde estudió antes de ingresar al servicio?
14. ¿Estudió al ingresar al servicio? ¿Dónde? ¿Por qué?
15. ¿Cuáles fueron los obstáculos que tuvo en su formación?
16. ¿Su escuela estaba retirada al lugar donde laboraba?
17. ¿Cuántas horas viajaba?
18. ¿Cómo se trasladaba a su escuela?
19. ¿Cuáles fueron sus vivencias durante su formación?
20. ¿Tiene alguna experiencia que sea relevante, que le haya impactado en su vida personal y profesional?
21. ¿Cuáles eran los problemas que enfrentaba en su salón para dar su clase?
22. ¿Considera que la institución le ayudo a mejorar su práctica docente?
23. ¿Considera que la escuela formadora de docentes a la que ingreso le dio los suficientes elementos para estar frente a grupo?
24. ¿Cree usted importante retomar la cultura, la lengua indígena del alumno?
25. ¿Lo formaron con el enfoque intercultural bilingüe?

26. ¿En su escuela formadora le dieron elementos para retomar los saberes comunitarios, la lengua materna del niño, la cultura de la comunidad?
27. ¿Retoma la lengua indígena que se habla en la comunidad para dar sus clases?
28. ¿Tiene alguna dificultad con los alumnos o padres de familia al utilizar la lengua cuicateca en el aula?
29. ¿Cómo es el aprendizaje de los niños con la enseñanza en lengua cuicateca?

Anexo 2

Encuesta a maestros del nivel de educación indígena de la jefatura de San Juan Bautista Cuicatlán en la Región de La Cañada.

Edad: _____ Género: _____ Estado civil: _____

¿Cómo ingresó al magisterio?

¿Qué estudios había realizado antes de ingresar al magisterio?

Preescolar ___ Preescolar indígena ___ Ninguno ___

Primaria ___ Primaria indígena ___ Multigrado ___ Organización completa ___

Secundaria general ___ Telesecundaria ___ Secundaria técnica ___

Bachillerato ___ Telebachillerato ___ Bachillerato comunitario ___

Otro. (Especificar el tipo de bachillerato) _____

(CBETA, CBETI, CECIT, CONALEP, Bachillerato Pedagógico, otro)

Normal básica ___ Normal licenciatura ___ _____

(especificar preescolar, primaria, preescolar bilingüe intercultural, primaria bilingüe intercultural, secundaria [especialidad], otra).

Licenciatura (especificar licenciatura) _____

Institución educativa _____

Titulado ___ No titulado ___ Estudios truncos _____

¿Tuvo curso de inducción a la docencia? Si ___ No ___

Si lo tuvo, ¿cuál fue su duración? _____

¿Por qué decidió ingresar al magisterio de educación indígena?

¿En qué año ingreso al magisterio? _____

¿Qué grado o grados atendió? _____

¿Cuáles eran los requisitos para ser maestro de educación indígena?

¿Qué trámites realizó?

Describe su primer día en la comunidad y la escuela

¿Qué documentos le dieron para presentarse ante la comunidad como maestro? ¿Cuál fue su nombramiento?

¿Sus alumnos hablaban la misma lengua indígena que usted? ¿La misma variante?

¿Cómo fue su primer acercamiento con los padres de familia?

¿Cómo fue su presentación con la autoridad de la comunidad?

¿Le gusta este trabajo? Sí ____ No ____ ¿Por qué?

Ya en el servicio, ¿qué estudios realizó y en qué institución o instituciones?

¿Considera que los estudios que realiza o realizó al ingresar al servicio le han ayudado a su trabajo docente? Si ____ No ____ ¿Por qué? ¿En qué aspectos?

¿Cuáles fueron o son los obstáculos que ha tenido o tiene al trabajar como docente de educación indígena?

¿Qué implica trabajar y estudiar?

¿Trabaja la educación bilingüe intercultural? Si ____ No ____ ¿Por qué?

Además de su responsabilidad con sus alumnos, ¿qué compromisos y tareas tiene con la comunidad?

Además de lo pedagógico, ¿qué otras tareas tiene asignadas en su escuela (administrativas, directivas, comisión)?

¿Cómo es su participación y responsabilidad en cuanto a lo sindical?

¿Cómo valora el ingreso de los nuevos docentes a partir de los concursos de oposición del Servicio Profesional Docente?