



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 092

AJUSCO

Licenciatura en Educación Indígena

Retos de la educación intercultural y bilingüe en contextos multiétnicos en la escuela primaria de educación indígena “Emiliano Zapata”, de la comunidad de María Lombardo de Caso, Oaxaca.

Tesis

Que para obtener el título de:

Licenciada en Educación Indígena

Presenta:

Jenny Sughey Márquez Mulato

Asesora:

Dra. Gabriela Victoria Czarny Krischkautzky

Ciudad de México

Noviembre de 2018

Dedicado a

Las niñas y niños de mi comunidad que transitan por una educación indígena y que si juntos nos reconocemos como miembros de una comunidad originaria, no habrá cultura ajena, ni territorios que borren nuestra identidad.

Mis hijos: Alex, Eve y Diego, que son mi fortaleza y mi inspiración para continuar este trayecto y que hacen de mi vida todo lo posible.

Mis padres porque siempre han estado a mi lado apoyándome. Especialmente a mi madre, por sus consejos, amor y paciencia. Hoy les puedo decir que nunca es tarde.

Mi hermano Armando y mis sobrinos quienes amo profundamente.

Mi abuelita Rosa y tía Marce quienes con su paciencia y charlas interminables me apoyaron a lo largo de mi licenciatura.

Elmer mi compañero de vida, por ser mi cómplice en esta aventura y contar con su apoyo de manera incondicional en el trayecto.

La memoria de mi papá Eusebio quién siempre creyó en mí; y quien dejó una familia unida con un legado único de su sabiduría ancestral.

La memoria de mi mamá Pina donde quiera que se encuentre sé que nos cuida.

Mis amigos (as) que tuve la oportunidad de conocer en el andar de la licenciatura y se quedaron por siempre en mi vida. Ellos (as) también fueron un aliciente para no declinar.

Entre ellos, Sara y Hugo. Los amo.

Dedico este trabajo especialmente a la memoria de mi abuelita Rosa, quien se adelantó hace algunos días....

En la otra Tierra tu cuerpo ya no sentirá dolor, tu alma estará en paz porque ya sano lo que tenía que sanar en esta Tierra. Cada año te voy a esperar en el altar con tu ofrenda cuando vengas de visita porque así lo creían tus antepasados y algún día te volveré a ver en la otra Tierra y te diré lo que ya no alcancé a decirte por última vez, cuanto te quiero, mientras tanto me quedo con tus consejos, tu sonrisa, tu bondad y tu sabiduría. Hasta pronto naschá....

Tierna mirada

Frágil, sentada en un sillón de madera
Se encontraba con su tierna mirada
Un brillo especial en lo más profundo
Como la luna brilla en lo más recóndito de un bosque.

Cuantas memorias hay detrás de esa mirada
Que buscan el atardecer soleado y hermoso
Como el brillo de sus pupilas
¡oh! ecuánime mujer

Hojas secas cayendo de un árbol frondoso
Caen como el largo de su cabellera blanca
Sentada mirando fijamente
Tejiendo recuerdos con sus manos
Un canasto de mazorca quién es su única compañía.

Autor: Jenny Suguey M.

Agradecimientos

A la planta docente de la Escuela Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata”, que me brindaron su apoyo para la realización del presente trabajo, por la paciencia que tuvieron durante las observaciones y las entrevistas.

A los alumnos y padres de familia por su colaboración en las entrevistas y pláticas que han sido fundamental en el presente trabajo.

A los docentes jubilados y personas de la comunidad que me aportaron sus experiencias sobre el reacomodo de los desplazados por la construcción de la presa.

A la Dra. Gaby Czarny, gran ser humano, por ser mi asesora de tesis, quien me apoyó y guió en todo momento; por su dedicación y tiempo en el trabajo.

A mis lectores: Dra. Gisela Salinas, Dr. Nicanor Rebolledo y Dr. Jorge Tirzo, por sus observaciones y sugerencias para mejorar y hacer posible este trabajo.

A quienes fueron mis maestros (as) durante mi formación académica en esta casa de estudios, por compartir sus conocimientos llevándome de ellos lo mejor por siempre.

Índice

Introducción.....	8
Capítulo. 1 Problema de investigación y estrategia metodológica.	
1.1 ¿Dónde y porqué quiero investigar este tema?.....	11
1.2 Sobre el Estado de Oaxaca.....	13
1.3 Contexto comunitario. Antecedentes	17
1.4 Servicios escolares que existen en la comunidad.....	28
1.5 Delimitación del problema.....	29
1.6 Conceptos que orientan el trabajo analítico.....	32
1.6.1 ¿Qué es indígena o indio?.....	32
1.6.2 Relaciones interétnicas y organización comunitaria.....	34
1.7 Objetivos y preguntas de investigación.....	38
1.8 Enfoque metodológico de la investigación.....	39
Capítulo. 2 Las políticas educativas en México y los pueblos indígenas.	
2.1 Breve acercamiento a las políticas de educación indígena e intercultural en México.....	44
2.2 Debates sobre educación intercultural y pueblos indígenas.....	46
2.3 Marco normativo y pedagógico en la educación indígena en Oaxaca.....	50
2.3.1 Parámetros curriculares.....	53
2.3.2 Plan para la Transformación Educativa de Oaxaca (PTEO).....	53
2.3.3 Educación intercultural en Oaxaca.....	56
Capítulo. 3 Revisando concepciones de maestros para el trabajo intercultural y bilingüe en la escuela.	
3.1 Antecedentes de la escuela en la comunidad.....	60
3.2 Trabajo cotidiano de los docentes de la Escuela Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata”	65

3.3 Análisis de las concepciones sobre la educación intercultural, educación indígena y bilingüe	67
3.4 Opiniones de los padres de familia sobre la escuela.....	73
3.5 ¿Qué hace el docente en los talleres de lengua indígena?.....	75
3.6 La valoración de las y los niños sobre la escuela.....	88
A manera de conclusión.....	95
Bibliografía.....	102
Anexo.....	104

Índice de tablas

Tabla 1. Síntesis de entrevistas, observaciones y dibujos de la investigación.....	43
Tabla 2. Rasgos del perfil de los docentes entrevistados de la Escuela Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata”.....	68
Tabla 3. Distribución de grados y lenguas en los talleres de lenguas indígenas....	75
Tabla 4. Dominio de la lengua indígena de la planta docente en la Escuela Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata”.....	76
Tabla 5. Síntesis de las entrevistas aplicadas a niños de la Escuela Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata”.....	88

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge a partir de mi reflexión sobre el tipo de educación bilingüe que hemos recibido los alumnos que pasamos por el nivel educativo de primaria indígena y en específico de la Escuela Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata”, de la comunidad de María Lombardo de Caso, Oaxaca. Considerando que pertenezco a un pueblo indígena, me he preguntado: ¿de qué manera fortaleció mi identidad cultural el haber asistido a una escuela de educación indígena cuya propuesta educativa supone ser bilingüe (en lengua originaria y español)? Y como docente bilingüe, - ya que soy docente del sistema de Educación Indígena, en el nivel primaria-: ¿Qué es lo que estamos haciendo en el aula para fortalecer y vitalizar nuestras prácticas culturales?

Mi comunidad se fundó en el año de 1964 debido al desplazamiento territorial de indígenas mazatecos por la construcción de la presa “presidente Miguel Alemán” y que en su momento fundaron la comunidad (indígenas mazatecos); no obstante, con el paso de los años también llegaron a lo que hoy es la comunidad de María Lombardo de Caso, otros pueblos originarios que migraron de sus territorios, entre ellos chinantecos, zapotecos, mixes y nahuas. El contacto y la convivencia de distintos pueblos originarios con personas que aún hablaban las lenguas indígenas y sobre todo asentados en una zona recién fundada, en algún momento de la historia las personas decidieron que en el ámbito comunitario la lengua más hablada sería el español, así mismo, se dejó de realizar las prácticas culturales.

Todo este proceso sobre la fundación y convivencia en mi comunidad influyó un tanto en la educación escolar de las nuevas generaciones, ya que nos situamos en un contexto indígena, y la escolarización era como tal para “indígenas”, y lo menciono entre comillas porque de ello surgió el deseo de abordar el presente trabajo enfocándome a la importancia de la educación indígena en mi Estado, pero sobre todo en mi comunidad. Me he cuestionado sobre diversas causas que influyen para que una educación escolar sea verdaderamente bilingüe, para ello me planteo algunas preguntas como: ¿cuáles son los retos que enfrentan los docentes en la primaria indígena mencionada, a la que asisten niños indígenas de diversas comunidades y siendo la lengua materna de los alumnos el español? ¿qué significado tiene para los alumnos y sus familias estudiar en una primaria indígena?

De los diversos planteamientos a mis preguntas, surgió el presente trabajo, razón por el cual realicé la presente investigación en la escuela donde también fui estudiante alguna vez y para ir recuperando la historia desde la fundación de ésta me fundamenté en mi propia voz, la de otros compañeros y de mis tres hijos egresados, así como de docentes jubilados que prestaron sus servicios en la misma escuela. Así también, para ampliar la perspectiva sobre el trabajo que se desarrolla en la escuela tuve la oportunidad de contar con el apoyo de la planta docente de la Escuela Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata”, así como del director de esta y que amablemente me abrieron sus puertas, y también pude recuperar algunos testimonios de alumnos y padres de familia.

Para dicha investigación me valí de la ayuda de diversas técnicas de investigación, como, la entrevista, diario de campo, grabaciones, fotografías y dibujo. Dentro de los salones de clase la actividad que lleve a cabo fue observar cómo el docente desarrolla su trabajo en el aula, de qué modo está presente la perspectiva intercultural y bilingüe, y de que materiales se apoya.

También otro argumento que sostiene mi investigación son los talleres en lengua indígena que se imparten para los diversos grupos lingüísticos dentro de la institución, el cual tuve la oportunidad de presenciar y percatarme sobre las actividades que se realizan en cada taller, los materiales con que cuentan y de las habilidades lingüísticas de los docentes.

Por tal razón, la finalidad del trabajo es comprender los retos del trabajo docente en una primaria indígena, en donde existen aulas con niñas y niños de diferentes pueblos originarios como mazatecos, chinantecos, mixes, zapotecos y nahuas y que en su mayoría son hablantes del español como lengua materna.

A continuación, describo brevemente los apartados del presente trabajo:

En el primer capítulo se observa el problema de la investigación, así como las estrategias metodológicas que se utilizan para llegar a la conclusión y del que considero importante es el enfoque cualitativo para así delimitar el problema a un grado más reflexivo y comprender los retos que enfrentan los docentes acerca de la educación intercultural y bilingüe en el aula. Es imprescindible centrar en este apartado el contexto de la investigación el dónde y porqué del tema, la importancia de conocer sobre los antecedentes históricos que van encausando el origen del problema hasta llegar al

contexto actual; de ello se desprende -en una parte central-, la importancia de la fundación de la comunidad y del reacomodo indígena en esa región.

En el segundo capítulo, presento un panorama de las políticas educativas en México y en particular en el estado de Oaxaca dirigidas a la población indígena de los últimos 30 años, con la finalidad de entender los procesos históricos de la educación que se ha impartido a los pueblos, situación que no ha sido fácil en los docentes aplicar en las aulas. Si bien es cierto que en México se reconoce y se oficializa una educación intercultural bilingüe (EIB) en las aulas, en la realidad escolar estas políticas educativas que son dadas desde el Estado llegan a ser ajenas o desconocidas por los principales actores de la educación, es decir, docentes, alumnos y padres de familia. Cabe mencionar que en Oaxaca la idea de reconocer o aceptar esta política pública ha sido rechazada por un gran número de docentes disidentes dentro de gremio magisterial y consecuente a este acto los docentes anteponen lo bilingüe a lo intercultural debido a las condiciones específicas en las comunidades indígenas. Tal es el caso que se plantea una propuesta curricular alterna al proyecto educativo nacional como lo es el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) acompañado del documento base que se enfoca al trabajo comunal.

Para el tercer capítulo, expongo los antecedentes de la escuela en la comunidad y el análisis de algunas de las concepciones y prácticas docentes en el trabajo cotidiano en el aula bajo lo que se entiende por educación intercultural bilingüe y educación indígena. El análisis se elaboró retomando las voces de los docentes jubilados que trabajaron en esta institución educativa, los actuales maestros y los padres de familia. De la misma manera en este capítulo, se analiza la concepción de los docentes de la Escuela Primaria “Emiliano Zapata” sobre el trabajo intercultural y bilingüe en las aulas, y cómo se enfrentan los docentes a este reto escolar. En este apartado se visualiza cómo surgió esta idea de trabajar los talleres por grupos lingüísticos, el impacto que ha tenido en alumnos y padres de familia. El valor que le asignan a este proyecto. Para ello fue necesario recuperar las voces de los alumnos mediante pláticas, entrevistas y dibujos, así como de la opinión de padre de familia.

Con este trabajo busco, que juntos, como miembros de una comunidad indígena hagamos conciencia que desde el espacio escolar podemos lograr que los niños reconozcan y fortalezcan su identidad cultural y lingüística.

CAPÍTULO 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA

1.1 ¿Dónde y porqué quiero investigar este tema?

En el Estado de Oaxaca existe un importante número de escuelas de educación indígena, como es el caso de mi comunidad María Lombardo de Caso, en la que se encuentran escuelas del nivel preescolar y primaria pertenecientes al subsistema de educación indígena.

Para este trabajo me centraré en la Escuela Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata”, ubicada en el centro de la comunidad y en la que fui estudiante; es importante mencionar que como parte de los antecedentes de la investigación recupero la experiencia propia, de mis hijos, familiares, alumnos que estudiaron en esta institución educativa (que en la actualidad son padres de familia), así como de mi padre quien fuera docente y director de ésta. Por lo tanto, el tema para investigar el presente trabajo, son las prácticas cotidianas de los docentes de la Escuela “Emiliano Zapata” de educación indígena, en contextos multiétnicos

El Estado de Oaxaca cuenta con una gran cantidad de población indígena. En algunas comunidades se reconocen y mantienen vivas sus costumbres y tradiciones, otras no tanto, como es el caso de mi comunidad, la cual por ser un pueblo que se fundó con personas desplazadas de su territorio de origen y que al paso de los años se ha ido poblando con personas de distintos pueblos originarios. Las diferentes formas de vida en el nuevo territorio han dado cabida para que desaparecieran algunas prácticas culturales en el contexto comunitario actual. Dentro de estas prácticas se puede visualizar la ausencia de una organización social y política, así como el uso cotidiano de las lenguas indígenas entre los miembros de los diversos pueblos.

A partir del desplazamiento territorial de los pueblos originarios y de la construcción de una nueva forma de vida en el actual territorio, se fueron transmitiendo en la cotidianidad familiar a las futuras generaciones nuevas formas de ver la vida, de organizarse y de comunicarse, es así como se desprende el desuso de las lenguas indígenas en la comunidad y en la escuela. A continuación, relato una experiencia personal como parte de una tercera generación, a partir de la fundación de la comunidad y en la cual se va desdibujando la identidad indígena.

Desde pequeña no me reconocía como indígena, desde el seno familiar, mis padres decidieron no enseñarme la lengua indígena, zapoteco de la sierra norte, pueblo originario de mi madre y la lengua mazateca, pueblo originario de mi padre, por lo que mi lengua materna es el español. En la escuela, mi trayectoria escolar hasta el bachillerato estuvo marcada por la castellanización. En este sentido me identifiqué con un apartado que hace Fortino Domínguez (2013) en su texto, sobre la transmisión de la lengua: “... con el arribo de mis padres a la ciudad, ellos decidieron ocultar su lengua materna y no transmitirla a la siguiente generación, esto lo pensaron como un dispositivo de protección hacia la discriminación y el racismo” (p.40). Esta falta de transmisión lingüística desde el seno familiar sucedió por la discriminación y racismo que vivió mi familia al llegar al nuevo territorio el cual la lengua que se habla por el ‘rumbo’ era el español, así como una nueva forma de vida situada en la cultura occidental¹. Sin embargo, la transmisión de conocimientos o sabiduría ancestral y la cosmovisión de mis antepasados ha estado presente de distintos modos en el ámbito familiar de manera más individual.

Así mismo, estas características que empezaron a darse dentro de la comunidad referente al des-uso de las lenguas indígenas llegaron a repercutir en el ámbito escolar, porque cuando se fundó la comunidad la educación era solo bilingüe (español y mazateco), después solo castellanizadora, así lo plantea un docente jubilado:

Dentro del aula los docentes se comunicaban con los alumnos solo en la lengua mazateca, se dice que la enseñanza era bilingüe, pero tiempo después fueron llegando a la comunidad personas del pueblo originario chinanteco desplazados también por la presa, las clases en el aula eran en mazateco y chinanteco, pues todos los maestros y alumnos éramos hablantes de esas lenguas. A los pocos años fueron llegando más personas de distintos pueblos originarios que llegaban a habitar en la comunidad que iba creciendo notablemente porque había mucha fuente de trabajo, después la educación ya no era bilingüe, ni trilingüe porque se complicaba, los alumnos ya no hablaban la lengua indígena y a los maestros se nos dificultaba cada vez más porque en las aulas ya había gran diversidad lingüística, así que se castellanizaba a los alumnos. (Docente jubilado, noviembre, 2017)

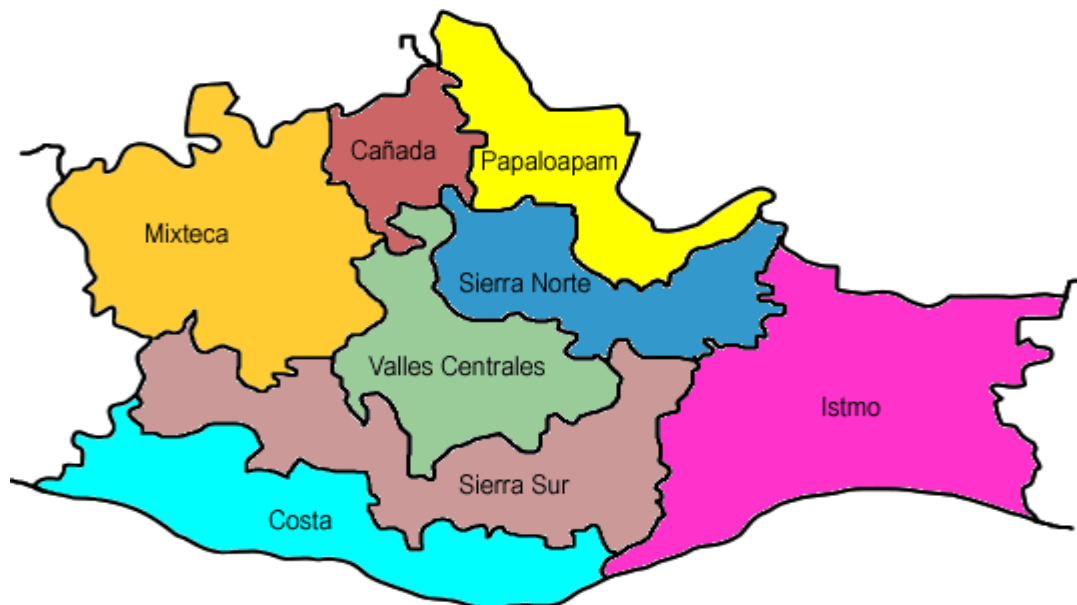
¹ Cuando menciono la cultura occidental me refiero a la forma de vida de la cultura hegemónica y dominante que es planteada desde el Estado-Nación. Esta forma de vida plantea un solo idioma que es el español, y un modo de ver y entender el mundo.

Empero, en la actualidad, la concientización del docente ha generado cambios a favor de la educación indígena y en las escuelas se plantea una educación intercultural, descolonizadora e incluyente. Por tal razón, es importante conocer cómo se entiende el trabajo intercultural en una escuela indígena con una población diversa, es decir, aulas multiétnicas; en una escuela con características específicas con niños de primero a sexto grado, de gran diversidad cultural y lingüística, pertenecientes a diversos pueblos originarios del Estado que, por situaciones diferentes como el desplazamiento territorial en algunos casos, han llegado a radicar en la comunidad.

1.2 Sobre el Estado de Oaxaca

Oaxaca tiene particularidades que la hacen uno de los Estados más diverso del país, pues dentro de las 8 regiones que la componen existe una gran cantidad de grupos lingüísticos y culturales. Como se muestra en las siguientes figuras 1 y 2.

Figura 1: Imagen de las 8 regiones del Estado de Oaxaca.



Fuente: Mapa de Oaxaca. imagen+del+estado+de+Oaxaca.

Cada región en el Estado tiene sus propias formas de vida, características que componen a cada una, con diversas formas de organización social y cultural, distinguiendo cada pueblo originario que en ella conviven. Como ejemplo sitúo el pueblo originario mazateco de la variante lingüística de la mazateca alta (se encuentra ubicada en la región Cañada) y la mazateca baja (se encuentra en la región del Papaloapam). En el caso de mi

comunidad se encuentra ubicada en los límites de la región de la Sierra Norte entre Papaloapan e Istmo, colindando con el Estado de Veracruz.

Figura 2: Grupos lingüísticos en el Estado.



Fuente: Grupos lingüísticos del Estado. imagen+grupo+linguistico+de+Oaxaca.

Se puede observar en la figura de grupos lingüísticos, cada pueblo originario situado en sus regiones y de acuerdo con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) en el Estado de Oaxaca se encuentran 16 grupos lingüístico de los 68 catalogados en el país. (INALI, 2009, p.32). Es por ello, que los mazatecos de la variante baja que fueron desplazados por la construcción de la presa se encuentran en territorio del pueblo mixe. Así como existe una gran variedad en las regiones y mucha diversidad lingüística, también es uno de los Estados con un elevado número de municipios a nivel nacional, pues se compone de 59 municipios en su mayoría habitados por pueblos originarios; cabe señalar que el municipio de San Juan Cotzocón, mixe, al que pertenece mi comunidad tiene gran cantidad de hablantes de lengua indígena mixe. Como lo registra en su investigación Apodaca (2013) sobre el estado de Oaxaca:

En el estado de Oaxaca existen 59 municipios catalogados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y aceptados por la Secretaría del Desarrollo Social (SEDESOL) como de más bajo índice de desarrollo humano (IDH). Los 59 municipios representan el 10% del total de municipios (570) de

Oaxaca [...] El número total de hablantes de lengua indígena (HLI) en los 59 municipios oaxaqueños con menor IDH es de 240,693 personas (INEGI, 2010). En 51 de estos municipios existe un número de hablantes igual o mayor al 50% de su población total, mientras que en los 8 restantes la población HLI es igual o menor al 42%. Por arriba de esta medida se ubicaron 43 municipios: 16 con presencia de HLI superior al 90% de su población; 26 municipios entre el 80% y 90% y uno con 74.86% HLI. Por debajo de la medida porcentual, se ubicaron 16 municipios: 9 en un rango de 40% a 70%, y 6 con un número de hablantes de lengua indígena menor al 21% de su población total (pp. 15 y 18).

Mi comunidad en particular es catalogada como agencia municipal y es un pueblo indígena, aunque la gran mayoría de sus habitantes ya no hablen la lengua indígena.

Por otra parte, respecto a educación, en el Estado, el subsistema de educación indígena atiende a escuelas con un gran número de población indígena, en los distintos niveles educativos como lo son educación inicial, preescolar y primaria. En su mayoría estas escuelas se encuentran en comunidades alejadas a donde se carece de los servicios básicos (luz, drenaje y agua potable). Las características que debe contar la comunidad para que el nivel de educación indígena preste sus servicios es que cuente con un alto porcentaje de niños en edad escolar, y por lo regular son zonas de alta marginación social. Cabe destacar que la orografía en el Estado de Oaxaca es muy variada para cada región. Enfatizo sobre este punto debido a que las escuelas del nivel indígena la mayoría se encuentran ubicadas en los lugares más accidentados y marginados como mencionaba. Para el caso de mi comunidad las primeras escuelas de este nivel educativo se crearon debido al reacomodo indígena en el presente territorio.

Es por ello, que en los años 60' cuando se fundó mi comunidad por ser un pueblo indígena, este servicio educativo tuvo presencia hasta la actualidad; perteneciendo en esos años al INI, después se incorporó a la SEP (Coronado, 2016). En años anteriores personas de la comunidad han pretendido que se cambie de nivel educativo a primaria 'general', diciendo que en la comunidad los niños ya no hablan la lengua indígena, pero los maestros -la mayoría ahora jubilados-, se negaron y movilizaron para que esto no sucediera, argumentando que la población que atiende la primaria es indígena. Cabe aclarar que este movimiento solo fue local, es decir en la comunidad, no trascendió hasta el IEEPO en el Estado. Así lo narra un maestro jubilado:

Hace algunos años un grupo de padres de familia se organizaron y exigían que el servicio educativo en la única primaria que había en ese tiempo fuera primaria general diciendo que los alumnos y en la comunidad en general ya no hablaban la lengua indígena, por lo que los maestros varios jubilados en la actualidad nos movilizamos y defendimos nuestro nivel educativo en el pueblo para que esto no sucediera, tomamos la agencia municipal presionando al agente para que no realizara los trámites que exigían los padres de familia, también cerramos la escuela pidiendo el apoyo de los demás padres, al final el grupo de padres inconformes desistieron, pero esta manifestación era más allá de si la educación o la escuela era bilingüe pues los padres inconformes tenían otros fines políticos (Maestro jubilado, octubre, 2017).

Siguiendo con la lectura de Coronado (2016), sobre el Subsistema de Educación Indígena en el estado menciona lo siguiente:

El subsistema de educación indígena en Oaxaca fue operado por la DGEI de forma centralizada hasta 1992. De este modo, se formó el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), mismo que recibió los servicios transferidos sin suficiente preparación ni planeación, y sin propuestas o iniciativas locales para operarlos, lo que hizo que la transferencia fuera errática y accidentada. En esa lógica se descentralizó la DGEI y se creó el Departamento de Educación Indígena (DEI) -que en 1999 se convirtió en la Dirección de Educación Indígena- dependiente del IEEPO, aunque las políticas y directrices normativas de este subsistema continuaron siendo atribución de la DGEI de la SEP. La DEI en Oaxaca, está organizada en 21 jefaturas de zonas de supervisión, que son las responsables de coordinar 173 zonas escolares, con 3 420 centros de trabajo (p. 20).

Por otra parte, la formación de los docentes en el subsistema de educación indígena en el Estado ha surgido de distintas maneras para cada docente en particular, la gran mayoría hasta hace algunos años habían entrado con tan solo bachillerato, un menor número con alguna licenciatura en pedagogía o afín. Después que surgiera la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO), fueron egresando una gran cantidad de normalistas indígenas para estar frente a grupo en escuelas de este nivel educativo.

Cabe señalar también que en Oaxaca, el ingreso a la docencia estaba controlado por la Dirección de Educación Indígena para el nivel de escuelas bilingües, por ejemplo, menciono a docentes que ingresaron por jubilación de algún familiar, docentes que

ingresaron por medio de asignación de plazas con el compromiso de participar en los cursos de inducción a la docencia², Estos proceso de ingreso a la docencia en el subsistema de educación indígena forman parte de las historias de inequidad en la formación de docentes (Czarny y Salinas, 2016). Como mencionaba, la formación docente de la mayoría en este subsistema ya sea en educación inicial, preescolar o primaria indígena, al ingresar al servicio solo contaban con el bachillerato terminado y puedo argumentar que, al ingresar a la docencia, muchos nos formamos ya estando en servicio, en la UPN en el programa de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el medio indígena (LEPyLEPMI), con modalidad semi-escolarizada en alguna unidades ubicadas en el Estado.

Retomando el texto de Coronado (2016), hace referencia a la formación de los docentes para este nivel educativo:

Los procesos de formación docente indígena impulsados por la DGEI desde 1978 estuvieron orientados hacia la profesionalización docente cuyo punto de partida eran los cursos de “Inducción a la docencia”. En Oaxaca, estos cursos de inducción a la docencia se desarrollaron hasta 2006, cuando declinó la contratación de bachilleres, debido a que en su lugar fueron contratados los egresados de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO). (p. 21).

Fue así como los procesos de ingreso a la docencia indígena han ido modificándose en el Estado, aunque un gran número de docentes para este subsistema siguen con bachillerato terminado -en su mayoría los docentes con más años de servicio-. Otro gran número se encuentran como pasantes de la UPN, y algunos en espera de su cédula profesional. Actualmente los docentes han visto la forma de continuar su profesionalización académica desde distintos espacios y se puede decir que ahora existe menor número de docentes sin formación académica, excepto los que ya están por retirarse del servicio que decidieron ya no profesionalizarse y quedarse con bachillerato terminado o secundaria.

1.3 Contexto comunitario: antecedentes.

En el año de 1957 en la cuenca del Papaloapan se construyó la presa “Presidente Miguel Alemán” debido al desbordamiento del río Papaloapan. Muchos mazatecos y chinantecos,

² Los cursos de inducción lo tomaban los docentes que adquirían una clave para ingresar como promotor cultural bilingüe ya sea en primaria o preescolar. Dicho curso duraba de dos a siete meses sin goce de sueldo.

fueron despojados de su territorio y obligados a habitar nuevas tierras desconocidas. Fue así como se fundó mi comunidad (como se muestra en la siguiente imagen), en el año de 1964 con la llegada de los primeros pobladores *mazatecos*, posteriormente con los años llegaron personas de otros pueblos originarios como *chinanteco*, también afectados por la construcción de la presa, *zapotecos*, *mixtecos* y *nahuas*, que salieron de sus comunidades en busca de trabajo y otra forma de sobrevivencia; de la misma forma se encuentran personas del pueblo *mixe* o *autodenominados como ayüük*, territorio en el cual la comunidad a la que refiero en este trabajo se encuentra asentada.

Figura 3: Imagen de la comunidad de María Lombardo de Caso, recién fundada.



Fuente: Lombardo Capital del Bajo Mixe. www.facebook.com/photo.php.

En esta imagen de la comunidad recién fundada en la entrada del pueblo, se puede observar el paso de la carretera federal que transita en el kilometro 147, de Tuxtepec a Matías Romero, Oaxaca. Se aprecian las primeras casas sobre la orilla de carretera.

Para conocer la historia sobre la comunidad me valgo de la monografía que a continuación tomo este pequeño apartado sobre la historia de la construcción de la presa:

Para llevar a cabo la movilización de campesinos indígenas de Oaxaca que fueron afectados por la construcción de la citada presa, el Gobierno Federal publicó el Acuerdo en donde se creó el Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan, según Diario Oficial de la Federación de fecha 29 de enero de 1954. (Cadeza, 2000, p.45).

A raíz de la construcción de la citada presa, en su momento se crearon grupos que coordinaron por parte del entonces Instituto Nacional Indigenista (INI) hoy Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) se creó un centro coordinador indigenista del Papaloapan y a su vez se crearon grupos de personas (líderes) para formar parte de la comisión del Papaloapan en cada zona afectada y reubicada. Estos últimos se encargaban de entregar a las familias afectadas un terreno para construir una vivienda, como se observa en la imagen anterior de la comunidad recién fundada. Siguiendo con la historia de la monografía de la fundación de la comunidad, se observa el origen de la situación:

La construcción de la Presa "Presidente Alemán", que realiza la Comisión del Papaloapan sobre el río Tonto, afluente del Papaloapan, en el lugar denominado Temazcal, del municipio de Soyaltepec, del Estado de Oaxaca, hará que los pueblos enclavados en esa región desaparezcan al ser inundados los terrenos que constituyen el vaso de dicha Presa, lo que motivará el desalojamiento de una considerable población campesina. En imperativo desplazamiento deberá ser controlado y vigilado en debida forma para evitar que los moderadores de los pueblos que van a desaparecer sufran perjuicios irreparables en su persona y familias. (Cadeza, 2000, p.45)

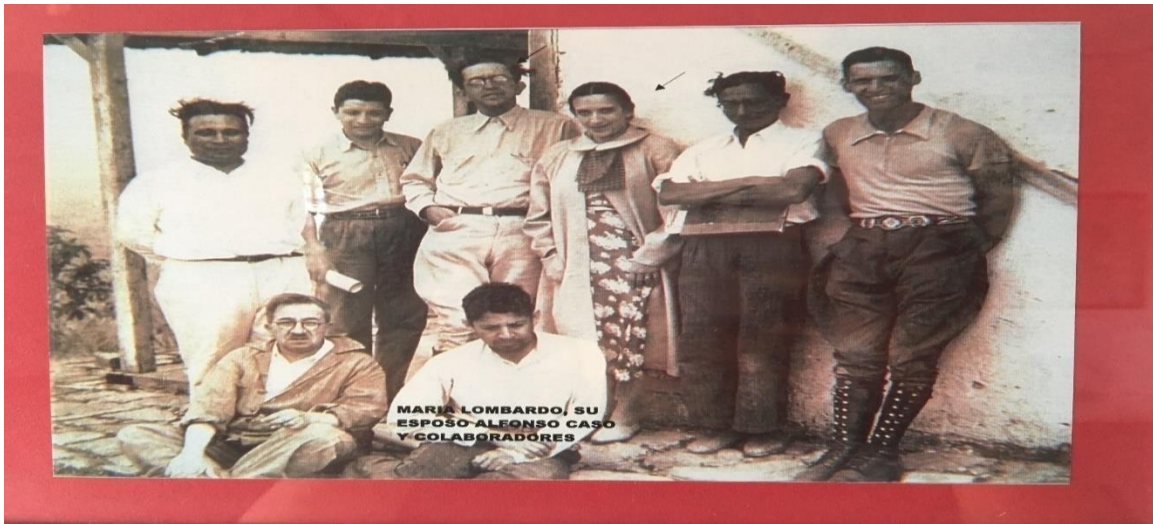
Es por ello, que la comisión del Papaloapan vigiló y guio todo el proceso de la reubicación de las personas al nuevo territorio, en el caso de mi comunidad y zona aledaña el responsable fue el señor Panuncio Cadeza Montor, también desplazado y encargado de asignar parcelas a los desplazados. A continuación, el señor mencionado detalla sobre la fundación de la comunidad:

El 22 de agosto de 1965, el C. Hermilo Regino María propuso para llamar a esta nueva población, el nombre del Lic. Alfonso Caso, debido a que el antropólogo era el promotor de los Centros Indigenistas que se crearon en diferentes estados de la República con el sólo fin de proteger los Derechos indigenistas; como es el caso de este nuevo asentamiento territorial por las personas afectadas por la construcción de la Presa "Miguel Alemán"; por lo que todos aprobaron esta propuesta y después de terminada, remitieron una copia a las instancias correspondientes así como a la cabecera municipal para que tuviera conocimiento del nuevo poblado que lleva por nombre "Lic. Alfonso Caso". Durante un tiempo la comunidad llevó este nombre mientras se hacían las gestiones correspondientes ante el Antropólogo Caso. Sin embargo, el Dr. Alfonso Caso declinó ese honor y sugirió que llevara por nombre

"María Lombardo de Caso", en honor a su esposa que tenía poco tiempo de haber fallecido. (Cadeza, 2000, p.64).

El nombre que se le dio a la comunidad como Lic. Alfonso Caso solo duro como uno o dos años, a inicios de los '60, luego se le cambio como se le conoce en la actualidad.

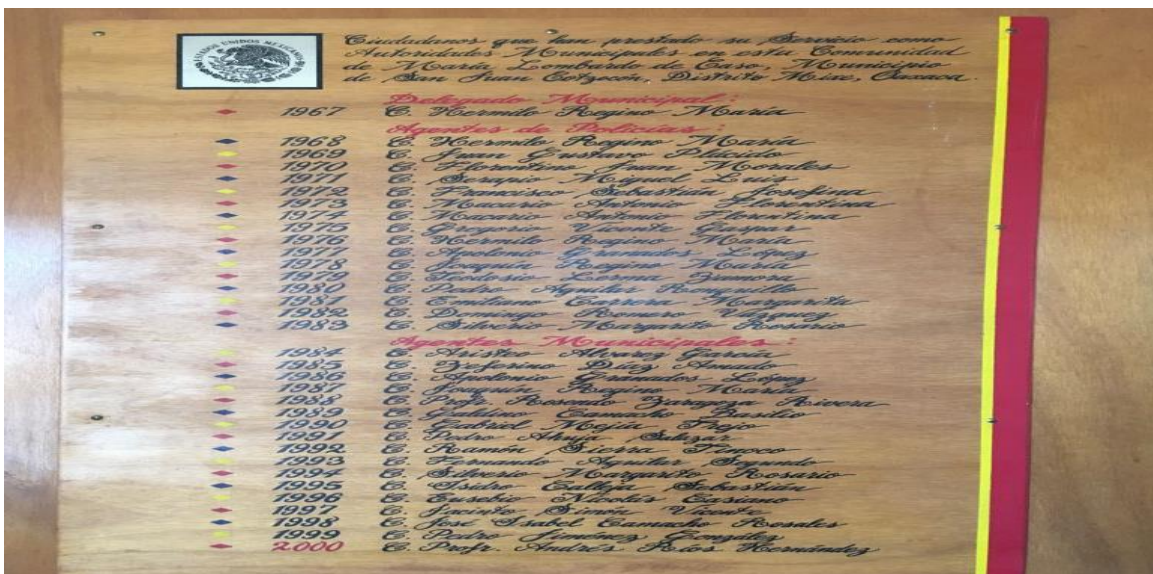
Figura 4: Retrato del Antropólogo Alfonso Caso, su esposa María Lombardo y colaboradores.



Fuente: fotografía tomada de la Agencia Municipal de la comunidad. Anónima.

El presente retrato se encuentra en la Agencia Municipal de la localidad, ahí se aprecia el Antropólogo Alfonso Caso quien en su momento fungía como director del INI.

Figura 5: Representantes elegidos mediante Usos y Costumbres.



Fuente: fotografía tomada de la Agencia Municipal de la comunidad. Anónima.

El C. Hermilo Regino María se le conoce como uno de los principales fundadores del pueblo, ha prestado sus servicios en la comunidad en repetidas ocasiones, en los años de

1976 como delegado municipal, cuando la comunidad tenía esa categoría, en los años de 1968 y 1976, cuando el pueblo era catalogado como agencia de policías, cabe señalar que el cargo como representante de la comunidad solo dura un año por acuerdo del pueblo. Por lo tanto, el Sr. Hermilo Regino es un ciudadano respetado y así como él, algunos de su descendencia familiar forman parte del Consejo de Ancianos, también en la historia de la comunidad coordinó con el Sr. Cadeza para asignar terrenos a las personas desplazadas que iban llegando al nuevo 'reacomodo'. Siguiendo con el relato del autor de la monografía y de su propia voz podemos confirmar lo siguiente:

Al inicio del año de 1964 y hasta 1968, llegaron más familias mazatecas y chinantecas al reacomodo, movilizadas por su propia cuenta procedentes de la zona afectada por la Presa " Presidente Alemán" o de algún otro ejido de reacomodo. Conforme fueron llegando, se presentaron ante el residente del INI (Instituto Nacional Indigenista) en aquel entonces, C. Panuncio Cadeza Montor quien tomó nota en forma de lista, incluyendo a los hijos de los reacomodados, mayores de 16 años y se encargó de gestionar ante la Comisión del Papaloapan, por conducto de la Dirección del Centro Coordinador indigenista del Papaloapan, para que a cada uno de los enlistados se les dotara de parcela de labor y solar urbano en el aludido reacomodo y que se trazara una nueva zona urbana, con parcela escolar, la que posteriormente recibiría el nombre de "María Lombardo de Caso"; comprometiéndose los mismos a construir sus chozas, según escrito firmado por el grupo, de fecha 30 de enero de 1965. (Cadeza, 2000, p.64).

En el transcurso del reacomodo fueron llegando más personas afectadas por la construcción de la presa y se les asignaba parcelas (llamado así en ese periodo), toda persona llegada a la comunidad para pedir un espacio se dirigía con el sr. Cadeza quien tenía el plano de la comunidad e iba asignando lugares.

Soy mazateco y a la edad de 8 años fuimos sacados en lancha con mis padres y hermanos de San Felipe Tilpan, lugar de donde somos originarios. Llegamos a radicar en la comunidad de San Felipe Cihuatepec. Debido a las condiciones del trabajo y por formar mi propia familia en el año de 1982 me presente con el señor Panuncio Cadeza para pedirle un terreno como hijo de una familia afectada por el reacomodo. En ese entonces todo hijo de familia desplazada que comprobara que tenía su propia familia tenía el derecho de pedir terreno propio, era como un acuerdo. (mazateco reacomodado, noviembre, 2017).

Conforme iban llegando las familias desplazadas por la construcción de la presa, se les asignó parcelas a los primeros pobladores y con el paso del tiempo las tierras pasaron a ser lo que hoy en día se le conoce como propiedad privada.

Sin embargo, este desplazamiento territorial dio origen a que se perdieran diversas prácticas culturales seguido por el desuso de la lengua indígena en las siguientes generaciones de mazatecos. En el siguiente testimonio de la señora Rosa Narciso Delgado, mazateca de 84 años, quien fue desalojada de manera pacífica por parte de la *Comisión del Papaloapan*³, quien se encargó del reacomodo de los mazatecos, menciona su versión acerca de este desplazamiento territorial:

En el año de 1956 llegaron gente del gobierno a decirnos que teníamos que dejar nuestras tierras porque iban a construir una presa llamada “Presidente Miguel Alemán” y que si no nos salíamos nos íbamos a inundar bajo las aguas así que nos ofrecieron otras tierras a donde poder llegar, nos dijeron que nos darían terreno y casa para vivir; nos llevaron en lancha a Temascal Oaxaca, podíamos llevar ropa, trastes, pollos, guajolotes, perros, gatos, entre otras cosas personales, cuando llegamos a Temascal ahí nos esperaba otro carro para trasladarnos a Tres Valles, Veracruz que era a donde salía el tren para llevarnos a Jesús Carranza, Veracruz, cuando llegamos nos llevaron en carro a un lugar que se llama San Felipe Cihuatepec, fue aquí el lugar que nos habían prometido, pero todo fue mentira, cuando llegamos solo eran montañas y la tierra no era productiva como en San Felipe Tilpan (lugar originario), luego nos organizamos para hacer tequio, se limpió el lugar y las casas que nos prometieron eran unas galeras con cuartos sin puertas, así vivíamos todos amontonados; al principio solo comíamos los animales que nos trajimos como pollos y cerdos, también algunas personas que no tenían nada solo comían queso, chile con limón y cebolla. (Conversación con la Sra. Rosa Narciso, abril, 2016).

Para toda persona desplazada de su lugar de origen por alguna razón tiene como consecuencias ciertos cambios, para los mazatecos llegar a habitar nuevas tierras que le eran desconocidas y ajenas fue comenzar de nuevo a adaptarse a estos cambios y a

³ Con fecha 26 de octubre de 1949, el Ejecutivo Federal en ejercicio de la facultad que le confiere el artículo 2° de la Ley de Expropiación, expidió un decreto en que se declaró de utilidad pública la construcción de la Presa "Presidente Alemán" y la adquisición de los terrenos necesarios para construirla, operarla, mantenerla y protegerla, en los términos que se expresan en el artículo 1° de dicho decreto, otorgándose a la *Comisión del Papaloapan* las autorizaciones y facultades necesarias para dar cumplimiento al decreto mencionado.

construir una nueva forma de vida. Continuando con el relato el cual nos permite entender cómo y porque se fue perdiendo las prácticas culturales entre los mazatecos:

En San Felipe Tilpan vivíamos bien, ahí todo lo que sembrábamos se daba, como el frijol, arroz, ajonjolí, chile, tomate, cilantro, cebollín; criábamos pollo, cerdo, guajolotes y ganado este lo amarrábamos y solo lo cambiábamos tres veces al día, en la mañana, al medio día y en la tarde. Todos los animales los alimentábamos con maíz. También sembraban algodón, primero mojaban su semilla, le echaban agua de cal y lo sembraban. Cuando sembraban hacían baile y todas las personas bailaban, tomaban alcohol porque iban a sembrar y el algodón se vendía por costalillas. (Conversación con la Sra. Rosa Narciso, abril, 2016).

La Tierra era parte importante en la vida del mazateco desplazado, pues esta producía y daba alimento para sobrevivir, existía un gran respeto y amor entre ambos porque cuando eran días de siembra el mazateco hacía fiesta en el terreno para agradecer a la Madre Tierra una cosecha más. La Tierra producía y el mazateco agradecía. Ahora en el nuevo territorio esta práctica se ha dejado de realizar, las personas dicen que eso era cosa de antes de nuestros abuelos, es tomado como solo *costumbre* o ideas que tenían los ancestros y que no son ciertas, que no existe tal relación entre el mazateco y la Tierra. Por lo tanto, es una práctica que ha quedado obsoleta en la comunidad. A continuación, me permito citar un caso de mi abuelo materno de origen zapoteca sobre la relación y el respeto que se debe guardar a la Madre Tierra.

Para mi abuelo Eusebio de origen zapoteco, el año se dividía solo en dos estaciones una terminaba el 24 de junio y de ahí empezaba la siguiente estación. Por lo tanto, el día 24 de junio en punto de las 12 de la noche tenía un lugar sagrado en donde sacrificaba dos pollos para darle gracias a la Madre Tierra por la abundancia y pedir para la siguiente estación que siga produciendo la tierra, que guarde el cuidado de su familia, terreno y animales del campo. Esta práctica dejó de realizarse cuando mi abuelo falleció, pues nadie se atreve a hacerlo hoy en día porque el pedimento lo hacía en la lengua zapoteca y nadie de la familia sabe hablar el zapoteco, además que influye la creencia de otras religiones y la incredulidad hacía lo propio.

Los abuelos como son conocidos en la comunidad las personas mayores que fueron los que llegaron a habitar el nuevo territorio, eran los sabios que guardaban muchas historias y vivencias de sus pueblos originarios, desafortunadamente todo dejó de transmitirse.

Retomando la narración de la Sra. Rosa Narciso sobre el desplazamiento y las consecuencias que ésta trajo, comparte lo siguiente:

También se ponía el huipil mazateco (refiriéndose a las mujeres en el territorio de origen) que nosotras mismas bordábamos con el algodón que cosechábamos y cuando iban a una fiesta se cambiaban y se ponían sus huipiles nuevos con muchos listones bonitos, collares y aretes grandes. Todos hablaban en mazateco hasta los niños pequeños se comunicaban solo en la lengua. (Conversación con la Sra. Rosa Narciso, abril, 2016).

Actualmente la indumentaria mazateca si se utiliza en algunas comunidades de origen, es decir en los pueblos que conservaron sus territorios y que no fueron desplazados o en su caso, algunos volvieron y quienes lo portan son las abuelitas, las personas jóvenes ya no lo utilizan. Tanto en esas comunidades como en mi pueblo se llega a portar, pero solo cuando se asiste a algún evento. Muchas veces solo se ha llegado al folclor, portando o luciendo la vestimenta. Siguiendo con las prácticas culturales de los mazatecos, sobre la boda mazateca, nos comparte lo siguiente:

Para celebrar una boda mazateca, primero cuando a un muchacho le gustaba una muchacha y se quería casar, este iba a su casa a pedirla acompañado por un anciano quien era el que iba a pedirla, a este se le llamaba *embajador* porque era una persona que sabía hablar bien para hablar con los papas de la novia y si a estos les convenía aceptaban, pero primero platicaban con la familia como abuelos, tíos, padrinos de bautizo y le decían al embajador que en ocho días regresaran por la respuesta. Luego cuando se cerraba el compromiso se mandaba a los papas de la novia comida como: azúcar, café, pan, mazorca y leña. (Conversación con la Sra. Rosa Narciso, abril, 2016).

La boda mazateca es una celebración donde se guarda un profundo respeto a dicho evento, para ello se prepara a los novios y la fiesta dura una semana, todas las personas participan en la fiesta, se hacen de compadrazgos las familias participantes. Es considera como un ritual pues los novios tienen que pasar por un proceso de purificación, en el que se realiza el lavado de cabeza. Durante la fiesta se baila 'flor de naranjo' baile tradicional en el pueblo originario mazateco. Hoy en día una boda como tal se realiza en las comunidades de la mazateca alta y muy poco en la mazateca baja, en mi comunidad nunca se ha realizado una boda mazateca. Acerca de la celebración de día de muertos la Sra. Rosa nos comparte lo siguiente:

En el día de muertos se ponía el altar de muertos con ofrendas como naranjas, plátanos, pan, totopos, comida; porque se creía que llegaba el muerto a comer y se lo llevaba; también se iba al panteón a prender velas porque este era la luz que guiaba al difunto, en el panteón el rezador le echaba agua bendita a la tumba para su descanso eterno y cantaba en mazateco. En estos días de muerto se bailaba *toxó'ó*, los hombres se ponían máscaras y la costumbre era que cantaban y bailaban para el muerto '*así esta como acá en la otra tierra...*'. Cuando la gente enfermaba iban con él o la curandera y tomaban una frutita llamada *tonoxó* (frutita de flor) que daba visión y ahí sabían que tenía el enfermo y lo curaban o también había una hoja que se llama *maría* que era para el mismo fin. La gente pagaba con 50 centavos, un peso o regalaban gallinas, pero el curandero no cobraba mucho solo tomaba lo que las personas querían ofrecerle, por eso se consideraba que los curanderos tenían el don de curar. (Conversación con la Sra. Rosa Narciso, abril, 2016).

El día de muertos es una práctica muy esperada para los mazatecos, pues se cree que en esta fecha llegan de visita los seres queridos que se nos adelantaron en esta vida. Son días de alegría que lo esperan cada año y desde octubre empiezan a preparar la danza de los huehuentones, un baile tradicional que hace el llamado a los muertos. Para el pueblo originario mazateco la cosmovisión es muy importante pues todo es dual, la reciprocidad con la madre tierra, el respeto a los muertos y a los lugares sagrados. De ellos depende la salud de las personas.

El respeto hacia la tierra a el lugar es una de las formas de vida del mazateco, así como la importancia en la forma de organización social como el trueque, la mano vuelta, el tequio. Es así como se observa en el relato:

Se hacía tequio cuando limpiaban a donde sembraban maíz o algodón, se mataban guajolotes o cerdos y hacían molito amarillo la gente que iban a trabajar comían mucho y ayudaban y le daban comida para llevar. Cuando construían casas la gente iban a ayudar, las casas eran de palma, madera o palo y cercaban con caña gruesa o palo chico. (Conversación con la Sra. Rosa Narciso, abril, 2016).

En la vida del mazateco es importante la organización social y política en la comunidad, pues cuando se construye una casa de palma existe la *mano vuelta*, es una ayuda mutua entre las personas del pueblo que llegan a ayudar a la construcción y cuando le toca a alguna de esas personas se le regresa la ayuda. Sin embargo, esas prácticas dejaron de realizarse en el nuevo territorio. Es así como nos comparte la Sra., Rosa Narciso en esta última parte de su narración:

Cuando recién llegamos en el año de 1956 al nuevo territorio, algunas personas todavía hacían algunas cosas de la costumbre pero al cabo de algunos años después todo se perdió; hablaban poco la lengua porque aprendieron a hablar el español, las mujeres se quitaron el huipil y se ponían vestidos porque ya no había quien lo hiciera y si mandaban a hacer el huipil salía muy caro, entonces mejor se ponían vestido de tela; toda las costumbres se perdieron ya nadie bailaba *toxo ó* en día de muertos, para curar a los enfermos ya no habían frutitas que sólo había en Tilpan, todo se perdió. Cuando recién llegamos al pueblo (San Felipe Cihualtepec, Oaxaca) empezamos a hablar el español porque era la lengua más hablada por la gente de estos rumbos, la mayoría de los hablantes en mazateco ya no queríamos hablar el idioma porque algunos se burlaban de nosotros y no nos entendían, solo hablábamos la lengua en nuestras casas con los hijos y nuestras familias. Fue así como ya nadie quería hablar la lengua, por eso mis hijos menores ya casi no hablan en lengua (Conversación con la Sra. Rosa Narciso, abril, 2016).

El nuevo territorio desdibujó las prácticas culturales que realizaban los mazatecos, se construyeron otras formas de vida, la organización social y política tomaron nuevos rumbos, se dejaron de hacer los rituales en las fiestas, la reciprocidad con la Madre Tierra dejó de ser necesario, así como la lengua y la indumentaria.

En la actualidad María Lombardo de Caso, Oaxaca, es agencia del municipio de San Juan Cotzocon, Mixe. Debido al asentamiento territorial, pertenece a la zona del bajo mixe (figura 6); y para los trámites administrativos todas las dependencias de gobierno se concentran en la comunidad de María Lombardo. Como menciono en líneas anteriores en la comunidad existen distintos pueblos originarios que se han asentado aquí, las de mayor población indígena son: mazatecos, chinantecos, mixes, zapotecos, nahuas y un menor número de mixtecos; de la misma forma se encuentran las personas que se consideran mestizos que no pertenecen a ningún pueblo indígena. Esto hace a la comunidad con una gran diversidad cultural, lo que algunos podrían considerar como multicultural. En ella conviven diversos pueblos, cada uno con sus propias prácticas culturales y también mantienen las asambleas comunitarias para la toma de algunos acuerdos y/o decisiones. Sobre la idea de multiculturalidad, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) (2004), menciona:

La multiculturalidad implica la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio. En su dimensión ético-política, dicho concepto no alude a la relación de respeto y convivencia equitativa entre las diversas

culturas, pues los vínculos que se establecen están signados por profundas desigualdades; es decir, relaciones de poder y de dominación que subordinan y discriminan a unas culturas en relación con otras (p. 37).

En la comunidad se respeta la gran diversidad cultural y lingüística que existe, aunque hay personas que se reconocen como indígenas y otras han decidido ya no hacerlo, sin embargo, esta convivencia “multicultural” muchas veces ha llegado a verse solo como folklor entre las personas; pues no existe una conciencia lingüística y cultural entre los habitantes.

La vida comunitaria en María Lombardo es una mezcla de organización tanto de los elementos que pueden considerarse “originarios” como de la cultura impuesta, es decir la cultura nacional.

Figura 6: Ubicación de la comunidad que pertenece al territorio mixte y se encuentra sobre la carretera federal en el km. 147 entre Tuxtepec y Matías Romero, Oaxaca.



Fuente: Carretera Federal de Oaxaca. carreteras+federal+de+Oaxaca.

Así mismo, por la ubicación territorial, debido a que se encuentra sobre carretera federal, la comunidad tuvo grandes avances económicos, por ejemplo, el comercio, el cual un gran porcentaje de la población se dedica a ello, al pequeño y mediano comercio y los consumidores no tienen que trasladarse a otros lugares para solventar sus necesidades. En la agricultura muchas personas se dedican a la siembra y cosecha de limón persa que

exportan a otros lugares dentro y fuera del país. Gran parte de las familias se dedican a la ganadería, engordando becerros y que de la misma manera exportan; algunas personas se dedican al servicio de transporte público como taxis, moto taxis y Urvan. Esta última transitan por carretera federal, de María Lombardo – Tuxtepec y viceversa, de María Lombardo – Matías Romero y viceversa.

Respecto a las prácticas propias de organización de la comunidad es por usos y costumbres, llevando a cabo las asambleas del pueblo. De esa manera elegíamos a nuestros representantes desde su fundación, porque en la actualidad se realizan las votaciones mediante planillas que son por colores y se elige un día para las votaciones. No existen reglas o acuerdos internos para los tipos de cargos, como ciudadanos de la comunidad cualquier persona (tanto originario como una persona recién llegada al pueblo) puede llegar a ocupar cargos civiles o religiosos. Es importante mencionar que el Consejo de Ancianos en la actualidad ya no es vital para tomar o acordar decisiones importantes para el buen funcionamiento político o social de la comunidad. El pueblo por ser agencia municipal, sus ciudadanos pueden llegar a tener cargo superior como la presidencia municipal con el solo hecho de participar en alguna planilla que es como funciona para la elección municipal. En el aspecto político existe gran divisionismo entre las personas de mi comunidad, ya sea para los que se postulan como agentes o para presidentes municipales y esta situación de conflicto se llega a reflejar a nivel escolar dentro del aula. Estos aspectos políticos de la comunidad, también se reflejan en la vida escolar; sobre ello un maestro de la Escuela Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata”, comentó: “Uno de los principales conflictos que llega a haber dentro del aula, es el de comportamiento, pues algunos niños no se llevan con otros por pertenecer a diferentes colores de planilla para votar, algunos porque pertenecen a diversas religiones y otros porque sienten que pertenecen a diferente nivel económico” (Maestro de 5º grado, noviembre, 2017).

1.4 Servicios escolares que existen en la comunidad

Las escuelas que existen en mi comunidad, María Lombardo de Caso, Oaxaca son: cinco centros de educación preescolar bilingüe; dos son de organización completa, uno se llama “Emiliano Zapata” fue el primero en fundarse en la comunidad; el otro es de organización completa y se llama “Enrique Conrado Rebsamen”; también hay dos preescolares

unitarios, “Gabriela Mistral” y “Paulo Freire” y un preescolar bidocente “Dra. María Montessori”.

Existen cuatro escuelas primarias bilingües de educación indígena (DGEI-SEP) de organización completa: “Emiliano Zapata” que está en el centro de la comunidad y fue la primera en fundarse. Las otras son “José Vasconcelos”, “María Lombardo” y “Justo Sierra”, esta última tiene una extensión en una colonia distante en una escuela unitaria la cual se llama “Niños Héroes de Chapultepec”.

Se cuenta con una secundaria general “Alfonso Caso Andrade” que se ubica en el centro de la comunidad por ser una de las primeras en fundarse poco tiempo después de la primaria “Emiliano Zapata”. Hace poco tiempo se encuentra en función una escuela telesecundaria de organización completa a las orillas de la comunidad.

Del nivel medio superior un Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Oaxaca (CECYTEO), para el nivel superior la educación es semi escolarizada los fines de semana en un tecnológico de “Jesús Carranza” que opera en las instalaciones de la Escuela Bilingüe “Emiliano Zapata”. También se cuenta con un centro de educación especial para niños con capacidades diferentes.

La lengua materna de la mayoría de los niños en las escuelas es el español, porque es la lengua con la que se criaron y es la que se habla en la comunidad. Como ya se mencionó anteriormente, en la comunidad y en la escuela existe una gran diversidad de pueblos originarios del estado de Oaxaca que conviven en este espacio. Así, la escuela tiene niños procedentes de comunidades mazatecas, chinantecas, mixe, zapotecas, náhuatl y mixteca. Sin embargo, la presencia del pueblo mazateco no solo es mayoritaria en la comunidad si no también en la escuela.

1.5 Delimitación del problema

La Escuela Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata”, es un centro de trabajo que pertenece a la zona escolar 003 de la jefatura 08 ubicada en el centro de la comunidad. Pertenece al subsistema de educación indígena; como mencionaba la institución cuenta con una gran diversidad cultural y en las aulas existen alumnos y docentes que pertenecen a distintas comunidades originarias de Oaxaca, como: mazateco, chinanteco, mixe, zapoteco,

mixteco y nahuas; por lo que en la institución escolar se compone de aulas multiétnicas, aunque una gran proporción de niños son mazatecos.

Acerca del trabajo pedagógico que realizan los docentes de la Escuela Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata”, algunos compartieron la forma de trabajo y el reto que enfrentan día a día en las aulas, para ello se apoyan del Plan y Programa 2011 de Educación Básica, como parte del currículum oficial y lo relacionan con un Proyecto Educativo Alternativo al currículum nacional, denominado Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO), sobre el que más adelante profundizo. Sobre la educación intercultural, es un tema que en la escuela los docentes consideran aún está en construcción, pues lo que a ellos les interesa es llevar al aula una educación bilingüe –español y lengua originaria-. El principal reto que enfrentan en las aulas es la gran diversidad cultural y se necesita atenderla; por lo tanto, en la escuela solo se logra recuperar en parte, una educación bilingüe en los talleres de lengua indígena que se ofrecen.

El principal problema que se da en la escuela para desarrollar lo que oficialmente se ha denominado educación intercultural bilingüe -en la perspectiva de muchos docentes- es la composición de aulas multiétnicas, pues debido a esta característica, a los docentes se les dificulta la aplicación de ese enfoque entendido centralmente en su componente bilingüe. Lo anterior refiere a que no propician el uso y la enseñanza de la lengua indígena tal como lo señala la asignatura para este nivel educativo. Por tal motivo, se buscó una forma de solución a dichos retos, y es por ello que para el trabajo con las lenguas originarias se imparten talleres en lengua indígena el lunes durante una hora a la semana. Cabe señalar que la lengua materna de la mayoría de los alumnos es el español; pues esta idea de reconocerse como indígenas dentro del contexto comunitario no es algo valorado, porque existe una gran mayoría de personas que aún se avergüenzan de ser indígena por alguna discriminación que han sufrido. Para contrarrestar esta situación, no se ha avanzado con el tema, tanto en la comunidad como en la escuela.

Esta tensión que existe entre los pobladores de reconocerse o no como indígenas ha influido en gran medida en el ámbito escolar, pues el no hablar una lengua indígena (como la gran mayoría de los alumnos) y por otra parte la gran diversidad cultural en el aula hace que la educación intercultural y bilingüe en una primaria indígena se limite a los talleres en lengua indígena.

Sin embargo, existe un proceso histórico en la educación indígena, a partir de las demandas de los pueblos, en el cual se ha logrado que en las escuelas del sistema indígena ocurra un cambio y en la actualidad se habla de una educación intercultural bilingüe, surgido también de la preocupación de algunos docentes considerando que el cambio se genere desde las escuelas y por los docentes.

Por lo tanto, en la Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata” se han generado cambios significativos en pro de la educación indígena; pero estos cambios han sido de manera gradual y se sigue luchando porque los logros sean también de forma colectiva e involucre a toda la comunidad. Menciono estos cambios porque actualmente dentro de la institución se imparten dichos talleres en lengua indígena, situación que antes no se daba. Con ello, no estoy señalando que así se resuelva la educación intercultural y bilingüe, sin embargo, parece tener algún sentido haber generado este espacio en la escuela más allá que lo dicten las políticas educativas. Para este tema cito a Rebolledo (2014):

En México, las lenguas indígenas son lenguas amenazadas, sin una prevención (oficial) sistemática y sin haber acciones planificadas que contrarresten este acelerado proceso de extinción. Sin embargo, la revitalización lingüística y la enseñanza de las lenguas indígenas están floreciendo en diferentes ámbitos, en la educación formal y la investigación especializada, así como en actividades de difusión cultural (Rebolledo, p.22).

Es la propia escuela, con los docentes a su cargo quienes han generado este cambio a través de la revitalización lingüística⁴ en los talleres de lengua indígena, atendiendo cada docente un área lingüística específica. De esta manera, es como se atiende la educación bilingüe; porque hacer educación intercultural bilingüe y/o indígena en las aulas para los docentes es un verdadero reto. Las características de esta institución son específicas, con alumnos y docentes de gran diversidad cultural y lingüística, por lo que dificulta al docente una enseñanza bilingüe intercultural dentro del aula escolar. Para este punto es importante señalar que la mayoría de los alumnos ya no hablan la lengua indígena.

⁴ El concepto se usa mucho en el campo lingüístico y refiere en este caso al fortalecimiento y valoración de las lenguas y culturas que se realiza desde el espacio escolar a través de actividades como el taller en lengua indígena.

1.6 Conceptos que orientan el trabajo analítico

En el debate sobre pueblos indígenas y su relación con los estados-nación, diversos autores han teorizado sobre el concepto “indígena” y todo lo que esto conlleva desde sus formas de ver la vida, de organización y de sus procesos culturales. Cabe señalar que en nuestro país y también en nuestras comunidades existen personas indígenas y mestizas, por ello, es importante reconocer que nuestra comunidad está conformada por sujetos y pueblos con perspectivas sobre la vida diferentes, cohabitando indígenas y mestizos⁵.

El problema que se genera desde la escuela primaria, considerando que es una escuela del subsistema de educación indígena que tiene como propuesta el de una educación intercultural bilingüe, es en primer lugar y como tal señalado por sus docentes, el trabajo pedagógico y la enseñanza con las variadas lenguas que tienen presencia en la comunidad.

Aunado a lo anterior, en la comunidad pueden indicarse la presencia de conflictos interétnicos no explicitados. En la comunidad las diferencias de jerarquía social que presentan algunas comunidades frente a otras es un hecho que también contribuye a que algunas personas ya no quieran reconocerse como indígenas. En este sentido, en la comunidad esta muy marcado el uso de la categoría de *paisanos* para hacer referencia a lo indígena, por el hecho de hablar una lengua indígena o por sus rasgos físicos. Sin embargo, no resulta fácil que la gente se reconozca como indígena y ello repercute en el trabajo bajo la denominación de educación indígena con enfoque intercultural bilingüe. Un ejemplo sobre una plática que sostenían un mestizo y una persona mazateca de la comunidad, acerca del aspecto físico; el mestizo se refirió de la siguiente manera: “A ustedes los *paisanos* he notado que casi no les salen canas en el cabello ha de ser porque tienen una sangre muy fuerte...” (mestizo de la comunidad, enero, 2018).

Para esto es importante definir ciertos conceptos que serán útiles dentro de este trabajo.

1.6.1 ¿Qué es indígena o indio?

El término de “indio” fue dado por los españoles a la llegada a nuestro continente, al creer que habían llegado a la India; fue un término impuesto desde afuera. “El indio nace

⁵ En la comunidad, se entiende por una persona mestiza quien su lengua materna es el español y no pertenece a ningún pueblo originario. En su mayoría estas personas se caracterizan por tener el color de piel blanco.

cuando Colón toma posesión de la isla Hispaniola a nombre de los Reyes Católicos...” (Bonfil, s/a, p. 110). Este término que se les impuso a las personas colonizadas por así decirlo se considera peyorativo, pues marca de forma negativa a las personas pertenecientes a un pueblo originario. En su texto Navarrete (2004), lo describe de esta manera:

La etiqueta de ‘indios’ fue impuesta a todos estos grupos por los españoles, que los veían como parecidos entre sí por su origen geográfico americano y por el hecho de que no eran ni católicos ni europeos, lo que justificaba su dominación y su explotación. Por ello, la categoría étnica de indio ha tenido casi siempre un contenido negativo, pues ha servido para segregar y marginar (pp. 17 y 18).

El mismo autor señala en su texto que al mencionar dicha palabra luego viene a la mente o es sinónimo de personas pobres, marginadas, sin educación, sin alimentación, excluidas social y económicamente. (Navarrete, 2004, pp. 8 y 9)

En la actualidad este concepto conlleva toda una historia por la constante lucha y reivindicación indígena hacia el respeto, porque aún existe un fuerte racismo y discriminación hacia el “indio”.

La idea que tienen los pobladores de la comunidad de la que provengo y donde he desarrollado este trabajo, es que el término de *indio* es una persona que pertenece a un pueblo indígena, con rasgos particulares, que habla una lengua diferente al español, en sí que pertenecen a otra *cultura*.

El término “indio” muchas veces se vincula a personas de determinados rasgos físicos y se utiliza como peyorativo al referirse a alguien, mencionando el siguiente ejemplo: “él no parece indio y no tiene cara de *Oaxaco* (al referirse a un alumno de origen zapoteco de Oaxaca en una escuela en la Ciudad de México) porque por lo regular las personas de allá son chaparritos, gorditos y morenitos...” (maestro de secundaria de la CDMX, septiembre, 2016).

El “indio” o una persona indígena, ¿debe pertenecer a una determinada cultura? pero ¿qué es cultura? Para tratar de entender bien este concepto, es importante tener en cuenta las diferentes posiciones al respecto:

“Cultura es lo que concebimos como una totalidad inseparable que abarca raza, lengua, creencias, valores, comportamientos e identidad” (Navarrete, 2004, p. 27). Existen

diversas maneras de interpretar el concepto de cultura, pero todas coinciden en que esta es parte de nosotros de lo que vivimos y hacemos de forma cotidiana.

La cultura es una construcción colectiva, en perpetua transformación, definida en gran medida por el entorno y las condiciones materiales y simbólicas. Consiste en las prácticas y procesos, la serie de normas, significados, creencias, hábitos y sentimientos que han sido conformados en una figura del mundo particular (CGEIB, 2004, p. 34).

Los pueblos originarios construyen sus prácticas culturales a través de la vida cotidiana, la forma de ver o interpretar el mundo. Ejemplo de ello lo encontramos en la narración que nos compartió la señora Rosa Narciso, sobre los cambios que se produjeron en su vida a partir del desplazamiento territorial originado por la construcción de la presa antes mencionada y en el cual tenían su forma de vida y de organización, entre ellos, hablaban la lengua indígena en este caso el mazateco, se vestían con su indumentaria y se alimentaban de su propia producción. Para la organización realizaban tequios, trueque, mano-vuelta cuando construían casas y también las asambleas comunitarias eran una forma de organizarse. A partir de la reconstrucción de una nueva forma de vida en el territorio actual del testimonio antes presentado, se desprende que desaparecieron algunas prácticas culturales, así como el uso de la lengua indígena por parte de mazatecos, chinantecos y otros pueblos originarios que llegaron habitar esa región de Oaxaca.

1.6.2 Relaciones interétnicas y organización comunitaria

Las relaciones interétnicas, y para el caso de México, son formas desiguales y de dominación de grupos en un determinado territorio; siguiendo con el texto de Navarrete (2004), lo describe de esta manera.

Son siempre relaciones sociales de poder, es decir, que son relaciones de dominación política, de control social y de explotación económica [...] en efecto, las relaciones interétnicas se basan en una distinción cultural e identitaria entre las personas o grupos que participan en ellas (p. 31)

En los pueblos originarios también existen relaciones interétnicas de poder, por ejemplo, ya sea un cacique que domina al resto de la población o cuando existen

diferentes culturas, algunas están por encima de otras en lo económico, político y social y son las que toman el control de la organización comunitaria.

Es importante analizar las relaciones interétnicas que se dan en toda sociedad, sean en zonas urbanas o rurales; en este sentido dichas relaciones van más allá de las formas de convivencia entre los diversos grupos que se encuentran asentados en una determinada zona, es cuando varios pueblos originarios entran en contacto o entre pueblos originarios con la población denominada mestiza. Retomando esta temática, recupero un texto de Martínez (2014), en el que analiza:

Cómo se construyen y articulan las relaciones interétnicas que se establecen entre diversos grupos indígenas asentados en un nuevo territorio urbano. La connotación de desprecio, la desvalorización hacia el *otro*, la discriminación y la estigmatización, ¿en dónde y en qué momento son aprendidas?, ¿cómo resuelve la escuela urbana la diversidad étnica y lingüística? (p.65).

Dicha cita textual me lleva a situarme dentro de las relaciones interétnicas en mi comunidad María Lombardo de Caso, en el cual se da este tipo de relaciones debido a que además de convivir diversas comunidades étnico-culturales, que si bien han negociado la convivencia también están marcadas por historias de poder diferentes. Como mencioné en otro apartado, la mayoría de las personas en la comunidad se consideran mazatecos, sin embargo, el asentamiento cívico y político en ella pertenece a territorio mixe. En este sentido, un número considerable de personas del pueblo originario mixe que llegan a habitar en la comunidad a diferencia de otros pobladores son los que se encargan de tareas como labores domésticas, en el campo, albañiles y en muchos casos son los que trabajan para algunos mazatecos y zapotecos por así citarlo.

También cabe destacar que en la comunidad existe un albergue escolar en el que gran parte de su población infantil desde su fundación han sido del pueblo originario mixe debido que por necesidad laboral en las comunidades aledañas muchas madres de familia llegan a trabajar al centro de la comunidad y se emplean como trabajadoras domésticas y otros servicios.

Los mazatecos que fueron los primeros en fundar el pueblo por migración territorial (en la figura 7) se muestra la imagen de los fundadores de la comunidad, la

ubicación de sus tierras fueron terrenos céntricos.⁶ Actualmente la mayoría de los mazatecos son los que viven en el centro de la comunidad y los que no, fue porque algunos vendieron sus terrenos y decidieron vivir a las orillas; algunos otros porque llegaron tiempo después. Seguido de éstos, otro pueblo que vive en el centro de la comunidad son chinantecos (algunas familias) quienes llegaron poco después, otro pueblo originario que habita en el centro es zapoteca debido a que la mayoría llegó a radicar hace tiempo debido a la migración económica y compraron terrenos en esta ubicación. El pueblo originario que habita la gran mayoría en la periferia de la comunidad son los mixes; esto se debe a que se empezó a concentrar un fuerte número de personas hace poco en la comunidad debido a la falta de empleo en sus regiones. Los pueblos que no menciono (como nahuas, mixtecos) son porque viven esparcidos, algunos en el centro, otros a las orillas. En el caso de los chinantecos, que llegaron a habitar estos territorios antes que los mazatecos, se asentaron en un pueblo cercano a María Lombardo, llamado Carrizal. Actualmente, un gran número de familias chinantecas han llegado a habitar a María Lombardo por cuestión de empleo, pero de igual manera viven esparcidos, es decir a donde les hayan vendido terrenos. En la figura 8 se muestra un mapa de pueblos originarios en la comunidad.

Sobre los terrenos para cultivo, al igual que todos los terrenos en la comunidad son propiedad privada. Las personas que pueden comprar además de terrenos donde habitan, terrenos para siembra son los que poseen dichas tierras y en la comunidad se le conoce como “ranchos”. Algunos otros (dueños) comparten mediante renta algunas hectáreas de terrenos para que otros puedan sembrar o trabajarlo, a esta forma de trabajo en la comunidad se le llama “irse a medias”.

⁶ Se le llama *terrenos céntricos* porque fueron tierras que se les asignaron a los mazatecos a su llegada y a partir de ahí se fue extendiendo la comunidad. Ahora se considera como el centro de la comunidad.

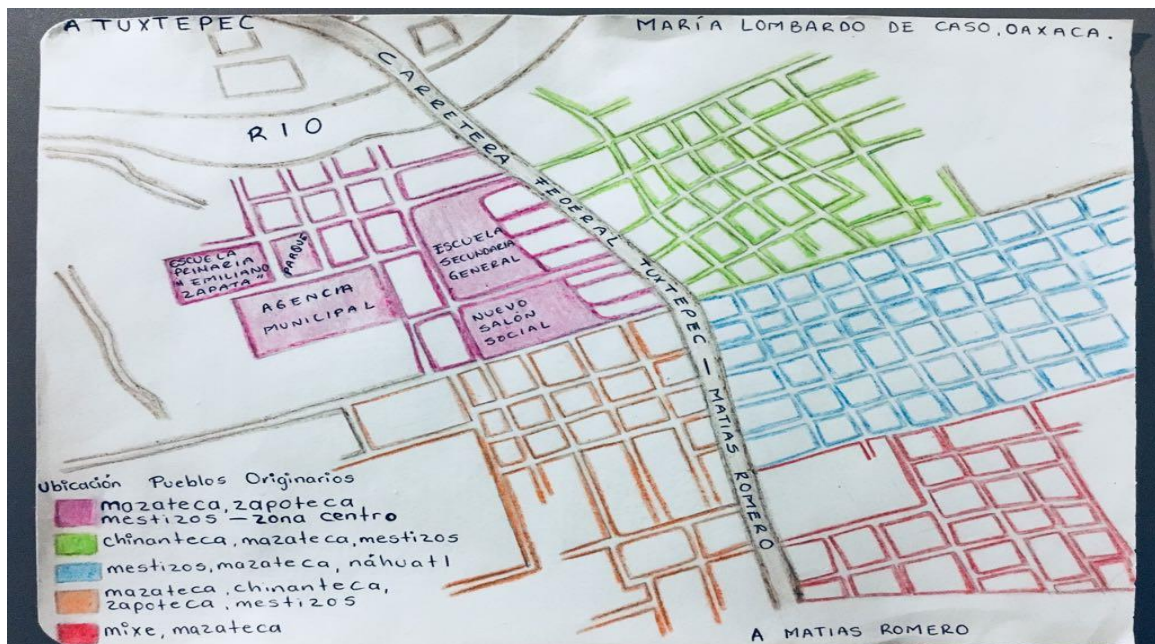
Figura 7: Fundadores de la comunidad.



Fuente: Fotografía tomada de la Agencia Municipal de la comunidad. Anónima.

Las personas que se observan en la imagen son consideradas como fundadores de la comunidad por ser ellos o descendientes de los primeros pobladores en habitar el nuevo territorio. La mayoría son mazatecos, otros chinantecos.

Figura 8: Asentamiento de pueblos originarios dentro de la comunidad.



Autora: Jenny Sugely Márquez Mulato, María Lombardo de Caso, Oaxaca, 16 de mayo de 2018.

La ubicación de los pueblos originarios en la comunidad no se encuentra específicamente asentados por colonias, sin embargo, se puede distinguir que en algunas colonias existe una mayoría en concreto.

Respecto a la vida política de la comunidad, por años quienes formaban el Consejo de Ancianos la mayoría eran mazatecos, mismos que fundaron la comunidad; de estos fundadores quedan pocos. Ahora se les llama “consejeros” o “personas caracterizadas”, quienes lo forman son entre ellos mazatecos, chinantecos, zapotecos, mixes y mestizos, y dentro de las características que debe tener es que lleven muchos años viviendo en la comunidad. En fechas recientes también se busca que sean profesionistas. Quién elige a las personas que deben ser consejeros o caracterizados es el agente municipal en turno, de hecho, se tiene una lista de los consejeros, pero el agente decide si se agrega a alguien más. Este grupo decide la organización de la comunidad y de las asambleas, retoma, analiza y dan propuestas sobre algunas problemática en la comunidad.

Quienes dirigen las asambleas del pueblo es el agente municipal, el secretario y el tesorero. En ocasiones cuando el agente municipal es novato o con muy poca experiencia política le delega la participación para el manejo de las asambleas al secretario o de acuerdo con el orden jerárquico al que tenga más experiencia.

1.7 Objetivos y preguntas de la investigación

El Objetivo general que me he planteado en esta investigación fue:

- Identificar cómo es el trabajo cotidiano en la escuela primaria indígena “Emiliano Zapata” de la comunidad de María Lombardo de Caso Oaxaca, considerando que es una escuela de educación indígena a la que asisten niños de diversos pueblos como mazatecos, chinantecos, mixes, zapotecos y nahuas, en la perspectiva de los docentes, reconociendo algunos de los retos que el trabajo pedagógico ahí requiere.

Los Objetivos específicos fueron:

- Reconocer algunas perspectivas que tienen los maestros sobre lo que entienden por educación intercultural, indígena y bilingüe.
- Identificar los retos que enfrentan los docentes en aulas multiétnicas de la Escuela Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata” para el trabajo con una propuesta intercultural y bilingüe.

- Reconocer la valoración de los niños y niñas, así como los padres de familia que dan a la Escuela Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata”.

Entre las preguntas de investigación que me formulé para este trabajo se encuentran:

- 1) ¿Cómo es la educación en una escuela de educación indígena a la que asisten niños de diferentes comunidades originarias?
- 2) ¿Hay educación intercultural y bilingüe en la escuela primaria “Emiliano Zapata” de la comunidad de María Lombardo, Oaxaca? Y ¿cómo se realiza?
- 3) ¿De qué modo la educación denominada intercultural y bilingüe o educación indígena está favoreciendo el trabajo de fortalecimiento de las lenguas y culturas originarias que conviven en la escuela y la comunidad?
- 4) ¿En qué consisten los desafíos de la educación bilingüe en una escuela con tanta diversidad cultural y lingüística?

EJES DE ANÁLISIS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿QUÉ ENTIENDEN LOS MAESTROS POR EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y/O EDUCACIÓN INDÍGENA?
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿QUÉ ENTIENDEN LOS MAESTROS POR EDUCACIÓN BILINGÜE?
<ul style="list-style-type: none"> ▪ VALORACIÓN DE LA ESCUELA DESDE LA OPINIÓN DE LAS/OS NIÑAS/OS Y PADRES DE FAMILIA.

1.8 Enfoque metodológico de la investigación

La metodología que utilicé para mi investigación fue de corte cualitativo – etnográfico. A través de esta metodología pude recuperar la información desde una visión crítica pero reflexiva, sin desestimar el trabajo docente. Además, que fui estudiante en dicha escuela y por ser originaria de la comunidad, me permitió tener una visión más amplia sobre la información porque conozco diversos aspectos que se viven en la comunidad.

La investigación cualitativa pretende dar cuenta de significados, actividades, acciones e interacciones cotidianas de distintos sujetos [...] Así, la perspectiva cualitativa no está interesada en contar y medir cosas, ni convertir observaciones en números, se interesa por preguntar, interpretar y

relacionar lo observado, es decir, por construir un sentido sobre la problemática que nos condujo al campo de observación (Reynaga, 1998, p.126).

Cabe mencionar que para esta investigación me vi situada como exalumna, madre de familia y docente de una primaria indígena bilingüe, porque deseo entender cómo enfrentan los docentes los retos y las estrategias de trabajar en aulas multiétnicas.

“Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas [...] se identifican con las personas que estudian para poder comprender cómo ven las cosas” (Taylor y Bogdán, 1987, p. 20)

El trabajo de campo que realicé en la Escuela Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata” de mi comunidad María Lombardo de Caso, Oaxaca, del 30 de octubre al 12 de noviembre de 2017 me permitió realizar un análisis cualitativo de los datos presentado en este trabajo. Mediante el cual observé, registré y entrevisté a los docentes, alumnos y padres de familia. Busqué acercarme a comprender cómo trabajan la interculturalidad en esta escuela, logrando reflexionar por qué se les dificulta a los docentes llevar adelante una educación bilingüe intercultural dentro del aula.

En el trabajo de campo que realicé en la escuela antes mencionada utilicé diversas técnicas de investigación como además de las observaciones en las aulas y en los talleres en lengua indígena y manualidades (centrando mi investigación sólo en el taller de lengua indígena), recuperando las voces de los alumnos mediante dibujos.

Entre las técnicas utilizadas en este trabajo se mencionan:

Observación participante

La “observación participante es empleada aquí para designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor y Bogdán, 1987, p. 31)

Mis objetivos me orientaron para realizar las observaciones. Me apoyé en un guión de observación que llevaba, el cual me permitió identificar diversos aspectos del trabajo en las aulas, entender por qué y cómo trabajan los docentes la educación bilingüe y/o lo que se llama educación indígena. Así mismo, conocí la forma de evaluar de cada docente en el aula ya que la escuela se encontraba en semana de evaluaciones; quizá no pude

observar de manera más profunda cómo se desarrollaban todas las clases, aunque algunos grupos ya habían terminado de evaluar cuando pase a observar y se encontraban trabajando los contenidos escolares; por lo que observé y registré algunas clases.

Me ajusté al tiempo de los docentes, pues todos los días salían a las 12 del día porque se encontraban en ensayos para las actividades del 20 de noviembre. En este punto, es importante reconocer el trabajo de los docentes porque requiere de un gran compromiso, dentro y fuera del aula, pues su labor no sólo queda frente al grupo, sino en la organización que realizan para llevar a cabo las actividades, para este evento los maestros se dividieron en diferentes comisiones y el trabajo fue en colectivo.

La comunicación que se dio en todo momento dentro de la investigación fue en español, porque en la comunidad y en la escuela no se hablan las lenguas indígenas.

Entrevistas

La entrevista fue una de las principales herramientas que me sirvió para entender el planteamiento de mi problema. Conocer diversos aspectos sobre el trabajo cotidiano en la escuela a través de las voces de los niños, padres de familia y docentes que laboran en esta institución educativa. Para ello me apoyé de un guión de entrevista que presento en el anexo.

Cuando realicé algunas entrevistas me valí de la técnica de la grabación; primero tuve que pedir la autorización del entrevistado, en este caso algunos docentes y alumnos para registrar su información. Esta herramienta me sirvió para transcribir de forma clara y concisa las voces de los entrevistados.

“La grabación de audio o video y transcripción literal de todo el material cualitativo, que permitirá: conservar en vivo la realidad presenciada, repetir observaciones de realidades que son irrepetibles y volver a los datos brutos” (Martínez Miguélez, 2006, citado en Izcarra Palacios, 2014, p. 76).

Así mismo, para obtener alguna información con mayor claridad sin tener que ajustarme a un guion de entrevistas, mantuve pláticas informales con padres de familia, alumnos y personas de la comunidad, el cual fue de modo muy natural como miembros de un mismo contexto.

Diario de campo

A través de esta herramienta de trabajo aún conservo los registros que pude observar como evidencia de mi estancia en el campo. Allí registré, observaciones de aula de clases, registro de conversaciones docente-alumno, de la misma forma en los talleres de lengua indígena, el registro de una reunión de la psicóloga con padres de familia.

Las notas de campo deben incluir descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, tanto como las acciones, sentimientos, intuiciones o hipótesis de trabajo del observador. La secuencia y duración de los acontecimientos y conversaciones se registra con la mayor precisión posible (Taylor y Bogdán, 1987, p. 75).

Dibujos elaborados por los niños

Me apoyé de algunos dibujos como técnica en mi investigación para conocer las inquietudes y cómo miran los niños su escuela, qué valor tiene ésta para ellos.

Dar la palabra a los niños, en sentido amplio requiere entrar en terrenos que no sólo son verbales (orales y escritos). Con la fotografía -y paralelamente el dibujo y la filmación- contribuirían a ampliar sus horizontes expresivos e incursionaríamos en el discurso no verbal de un grupo social (Podestá, 2011, p. 126).

A través de diversas imágenes mediante la fotografía como lo señala Podestá es otra herramienta válida para mostrar los trabajos que realiza la escuela y que muestro en el presente trabajo.

A continuación, presento una tabla en la que se sintetizan el número de entrevistas, de observaciones, así como de otras técnicas utilizadas en esta investigación. Para cuidar la confidencialidad de la información los maestros (as), padres de familia y niñas (os) aparecen sin sus nombres verdaderos.

Tabla 1. Síntesis de entrevistas, observaciones y dibujos de la investigación.

Personas	Número de entrevistas	Número de observaciones	Dibujos
Maestro 1 (Mo. 1) 4° grado	1	2*	
Maestro 2 (Mo. 2) 3° grado	1	2	
Maestra 3 (Ma. 3) 2° grado	1	2	
Maestra 4 (Ma.4) 6° grado	1	2	
Maestro 5 (Mo. 5) 5° grado	1	2	
Maestra 6 (Ma. 6) 1° grado	1	2	
Padres de Familia (de niños de 1° a 6° grado)	9		
Niños (de 2° a 6° grado)	13	En el aula, receso, talleres y dibujos.	9
Director	1		
Maestros Jubilados	3		

Autora: Jenny Suguey Márquez Mulato, María Lombardo de Caso, Oaxaca. 16 de mayo de 2018.

* Las observaciones a los docentes se hicieron dentro del aula y en el taller de L.I.

CAPÍTULO 2. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN MÉXICO

“Que juntos sigamos alimentándonos con nuestra comida, sigamos vistiendo con nuestra ropa, sigamos escuchando nuestra música, sigamos hablando nuestra lengua, sigamos reproduciendo nuestra vida comunitaria, sigamos escuchando a nuestros abuelos y abuelas, para seguir caminando con nuestros hijos. En cualquier lugar que nos encontremos hay que dejar latente nuestra presencia como pueblo, como indígenas” (Gómez, 2015, p.43).

Las políticas educativas que se crearon en el país después que se consolidó el Estado-nación, han sido homogenizantes y castellanizadoras. El proyecto monocultural de la nación que se inició en los años cuarenta, el de integrar al indígena a la cultura nacional por medio del sistema educativo y con ello “desindianizar” a los pueblos, tuvo grandes efectos hasta hoy en día, no obstante, no se ha logrado en su totalidad, y al mismo tiempo tampoco se ha alcanzado con éxito una educación bilingüe intercultural que desde hace varias décadas se ofrece a las comunidades y escuelas de educación indígena.

A continuación, presentaré un panorama de las políticas educativas que desde los años 70’s se han impulsado para los pueblos indígenas y que de alguna manera se sigue reproduciendo en distintos espacios.

2.1 Breve acercamiento a las políticas de educación indígena e intercultural en México.

Después de las políticas indigenistas que se instituyeron en el país, como forma de integrar al “indio” a la sociedad nacional y de los cuestionamientos que comenzaron a surgir fuertemente en los años setentas, por parte de algunos movimientos y profesionales indígenas hacia el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas. Es así como a partir de la creación de la SEP se plantearon nuevos lineamientos que desde entonces vienen impulsando lo que se ha denominado educación bilingüe e intercultural, para reivindicar la identidad cultural y el derecho de los pueblos. Es así como se crean diversas instituciones enfocadas para valorizar la gran diversidad cultural desde el espacio escolar.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), crea en 1978 la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), como un área dentro de la SEP; dicha dirección ha impulsado la Educación Indígena en Preescolar y Primaria, con diferentes modelos educativos en un primer momento estaba enfocado a una Educación Bilingüe Bicultural

para las escuelas, después se cambió a una Educación Bilingüe intercultural y a finales de 1990 se consideró con Educación Intercultural Bilingüe.

Al crearse la DGEI, se impulsó un modelo educativo que proponía el empleo de las lenguas indígenas como idiomas de instrucción y el español como una segunda lengua (Guzmán, 1991, citado en Salmerón, 2010). En este modelo el contenido educativo debe ser bicultural, es decir, debe incluir contenidos de ambas culturas, la 'indígena' y la 'nacional' (Salmerón, 2010, p.517).

Las nuevas políticas que se establecieron en esa época, al pensar en la educación para la población indígena, se podría decir que fue un gran avance por el reconocimiento que esta tuvo, pero en el plano de los hechos, es decir, en el espacio escolar ha existido gran dificultad por parte de los docentes para llevarla a cabo, pues a pesar de los grandes esfuerzos por innovar dichas políticas, en la actualidad, (a partir de la EIB) gran parte de los docentes reconocen no trabajar con una educación pertinente de acuerdo a cada contexto en el aula.

México, considerado un país fuerte, con recursos y capacidad de gestión, no ha conseguido que la educación intercultural adquiera el estatus de propuesta viable para el conjunto nacional de alumnos indígenas, a pesar de que es prioritaria en los dos últimos programas educativos oficiales (SEP, 1996, 2000a y 2000b, citado en Muñoz, 2006, p. 270).

Sin embargo, la propuesta sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es considerada como una política educativa pública para las escuelas con población indígena la cual debe ser tomada en cuenta dentro de las aulas. Siguiendo con el texto de Muñoz (2006) menciona:

En Marzo de 2003 se decretó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, que establece la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), cuya misión es “promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional, propiciar el conocimiento y disfrute de la riqueza cultural de la Nación y asesorar a los tres órdenes de gobierno para articular las políticas públicas necesarias en la materia” (INALI, 2005, citado en Muñoz, p. 271).

Así mismo, en el año 2001 se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), el cual “plantea la educación intercultural para toda la población y la educación con pertinencia cultural para los indígenas a todos los niveles educativos”

(Muñoz, 2006, p. 272). Ahora ya no se habla solo de educación indígena dirigida a esta población en particular, sino de una educación intercultural enfocada a toda la población urbana o rural, indígena o mestiza.

Los principales programas de la CGEIB tienen el propósito de contribuir a lograr relaciones más equitativas entre las personas y los grupos sociales de México. Con ello se busca ayudar a eliminar las graves asimetrías valorativas que se derivan de relaciones de subordinación, discriminación y racismo, que tienen honda raigambre en nuestra historia (Salmerón, 2010, p. 530).

Otros convenios que avalan la educación intercultural para los pueblos indígenas son, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre los pueblos indígenas y tribales (1989). También, se firmaron acuerdos como la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO (2001), la Convención para la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales de la UNESCO (2005), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2006) y la Declaración Universal de los Derechos Indígenas de la ONU (2007). (Muñoz, 2006, p. 272).

Estos acuerdos internacionales afirman el derecho de recibir una educación pertinente para los pueblos indígenas. Y en la actualidad debe operar en las aulas una educación intercultural en todos los espacios educativos, no solo en el nivel de educación preescolar y primaria indígena.

Sin embargo, por una parte, está el reconocimiento de brindar una educación intercultural y bilingüe en las aulas, así como lo señalan dichos convenios y leyes creadas por el Estado; pero desde la percepción de maestros y pueblos originarios es otra que se ha dado frente a las políticas educativas debido que en el espacio escolar se impone una currícula nacional que se desfasa del contexto y del saber comunitario del alumno ejerciendo una escolarización que en muchos escenarios se descontextualiza.

2.2 Debates sobre educación intercultural y pueblos indígenas

El tema de la interculturalidad llega a ser un concepto contradictorio para algunas personas y situándonos en el ámbito escolar, a veces los docentes lo confunden con lo bilingüe, pues centran la enseñanza de las lenguas como si ello derivara directamente en hacer educación intercultural. Sin embargo, la interculturalidad es una forma de vida que todos deberíamos considerar a partir del reconocimiento y el respeto de los pueblos

originarios. Mirar más allá del concepto que plantea el Estado, acerca de la convivencia, como lo señala la CGEIB (2004) “La interculturalidad reconoce al *otro* como diferente. No lo borra ni lo aparta, sino que busca comprenderlo, dialogar con él y respetarlo” (p.41). No basta con reconocer al otro, porque desde esta mirada el otro se torna como alguien diferente, entonces en dónde queda la igualdad, el respeto y sobre todo reconocer que no todos viven de forma igual, que también existen otras formas de interpretar el mundo, que no sea desde una visión occidental. Así lo plantea Zúñiga (2011) en su texto de interculturalidad desde los pueblos indígenas:

La interculturalidad desde esta perspectiva es atribuida al ejercicio pleno de la ciudadanía cultural o la ciudadanía diferenciada. Es decir, se sustenta en el reconocimiento y fortalecimiento de las identidades colectivas específicas, afirmándose en la diferencia cultural y en el ejercicio de los derechos humanos y de los derechos colectivos; también en los derechos de la Madre Tierra e involucra, además, a toda la sociedad y no solo a los pueblos indígenas, recuperando el principio ancestral de unidad en la diversidad, y legitimando de esta manera, al estado plurinacional (p.91).

La interculturalidad y pueblos indígenas no es un concepto que se tome como separado, pues ambos se viven en uno solo. Es decir, la interculturalidad desde la perspectiva de los pueblos indígenas es un concepto que va más allá de solo la convivencia y el respeto del *otro*, porque gracias a esta mirada de ver la interculturalidad no se logra erradicar el racismo y la discriminación hacia lo que consideramos diferente. De mirar al indígena como un ser inferior, como lo consideraban los misioneros católicos después de la conquista, así lo describe Bonfil (s/a) en su texto: “para ellos, los indios eran infieles, gentiles, idólatras y herejes” (p.111).

Así encontramos que la interculturalidad desde los pueblos indígenas es una condición que va más allá de un simple concepto dado por el Estado, es una visión que separa este modelo impuesto y que se construye desde la mirada de quien lo vive. “La interculturalidad requiere como condición indispensable la descolonización de las relaciones políticas, sociales y culturales, indígenas-no indígenas” (Zúñiga, 2011, p.94). Esta autora en su texto señala esta idea del cambio de construir la interculturalidad desde los pueblos indígenas y la relación con el “buen vivir”. Que entendamos que no sólo queda en el respeto y la convivencia del otro, sino que trabajar más en esta parte de la relación con la madre tierra, la reciprocidad que se viven en los pueblos indígenas. Y esta

idea debemos entenderla también desde las aulas, en un espacio donde se están formando seres humanos.

Ahora bien, porqué no se termina de entender el tema de la educación intercultural en México y más en las escuelas con población indígena. Una fuerte crítica hacía esta perspectiva es que desde su proceso histórico hasta la actualidad la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) no se ha llevado a cabo en la práctica dentro de las aulas debido a diversos factores. Entre ellos, algunos autores remiten a la organización del subsistema de educación indígena y la formación de los docentes:

Respecto del uso de la lengua en el aula se ha podido constatar mediante investigaciones, así como en entrevistas, encuestas y observaciones directas (Francis, 1994; Hernández, 1985, citado en Salmerón, 2010, p. 524), que los maestros utilizan el castellano como lengua de comunicación y de instrucción en todos los aspectos de la vida escolar (Acevedo, 1992, citado en Salmerón, et al.). Esto se debe a distintas razones, que pueden presentarse solas o acompañadas: los profesores bilingües no siempre lo son efectivamente, algunos de ellos han sido contratados después de haber pasado un supuesto examen de dominio de la lengua del que salen airoso con sólo mostrar cierta seguridad en las respuestas. Esto es comprensible cuando aplica el examen un supervisor que no habla la lengua del entrevistado. En otros casos, los maestros son bilingües a medias, es decir, entienden la lengua indígena, pero tienen dificultades, a veces insuperables, para hablarla o escribirla, pues no constituye parte de su práctica cotidiana de comunicación. También sucede que, aunque los profesores sean bilingües, desconocen la lengua de sus alumnos o hablan una variante dialectal distinta y evitan usarla para que los niños y el pueblo no se den cuenta de que no hablan la lengua de la comunidad (Salmerón, et al).

Aunado a todas estas dificultades se anexa la falta de formación inicial docente, en particular del subsistema de Educación Indígena por las políticas que surgieron para la contratación del personal en este subsistema, el cual la formación inicial que cuenta gran parte de este gremio magisterial ha sido con bachillerato terminado y que en su trayecto laboral se han ido profesionalizando estando frente a grupo en escuelas con modalidad semi escolarizada. Coronado (2016) lo describe en su texto:

Gracias a las licenciaturas que se imparten en la UPN [Universidad Pedagógica Nacional] y en la ENBIO [Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca], en Oaxaca ha aumentado la cantidad de docentes

con estudios de licenciatura que se insertan al subsistema de educación indígena de la DEI [Dirección de Educación Indígena], no obstante, los profesores con estudios de bachillerato siguen siendo mayoría en el magisterio indígena (p.24)

A partir de diversos programas para exigir la formación profesional docente para el medio indígena, existe un gran número de docentes en este medio el cual no cuentan con la formación académica para estar frente a grupo; por tal razón una de las instituciones que se creó para preparar a los docentes indígenas que se encuentran en servicio, fue la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

De acuerdo con el Decreto de Creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), de 1978, ésta desarrolló programas para la formación de docentes en servicio, es decir, propuestas curriculares que no han sido diseñadas para lo que se reconoce como formación inicial de docentes. En este sentido, los programas de formación de profesionales para la educación indígena impartidos por la UPN, desde la década de los años ochenta, han posibilitado la profesionalización de sectores de las comunidades indígenas del país que trabajan en distintos niveles y proyectos del sistema y del campo educativo (Czarny y Salinas, 2016, p. 62).

También, recién en el año 2004, se ofertaron la Licenciatura en Educación primaria y posteriormente en Preescolar con enfoque intercultural bilingüe en algunas escuelas normales, las que hasta el 2008 fueron las encargadas de hacer *formación inicial*, es decir de formar a docentes para la educación básica (Czarny y Salinas, 2016).

Cuando hablamos de EIB en México, desde las políticas públicas, el concepto refiere a lo que durante los años 90 se ha venido planteando en América Latina. Sin embargo, la educación intercultural en esta región difiere de lo que se ha planteado en Europa, en específico España, a través de ese concepto. En Europa la hablar de educación intercultural se hace referencia a la población migrante en diversos países; en el caso de México la interculturalidad va enfocada más a la población indígena como lo mencionaba en líneas anteriores, como lo señala Czarny (2015):

Hoy, en otros contextos como el europeo, al hacer referencia al término interculturalidad o multiculturalidad, se piensa en sectores de migrantes y extranjeros, minorías, también en mujeres y quizás en sectores diversos de los

propios países. No obstante, en América Latina el concepto de educación intercultural ha estado desde su origen ligado a los pueblos indígenas lo que ha representado, en cierta medida, un sesgo sobre —lo diferente, centrado en componentes étnicos-culturales; y, al mismo tiempo, ha simbolizado un arma de lucha para los pueblos en el reconocimiento de sus derechos (p. 155)

Hemos visto los conceptos sobre interculturalidad y cómo debe ser entendida la educación intercultural, pero todo esto planteado desde “arriba”, ya que es parte de la política pública y con poca participación de los pueblos en ello; la interculturalidad es un discurso político e ideológico de las políticas públicas en el ámbito educativo, se plantea trabajar la interculturalidad en todas las escuelas desde los diferentes espacios educativos, pero la pregunta central es ¿por qué la interculturalidad no funciona como debería en el ámbito escolar?; ¿será porque no fue planteado desde las bases?, es decir, desde los pueblos indígenas quienes son los que hacen y viven la interculturalidad a diario y que la educación sea pertinente de acuerdo al contexto del alumno.

2.3 Marco normativo y pedagógico en la educación indígena en Oaxaca.

En el estado de Oaxaca, se concentran 16 grupos lingüísticos de los 68 que existen en el país uno de los estados con mayor concentración de población indígena (INALI, 2009, p.32), situación fundamental que hace que el subsistema de educación indígena tenga un gran número de escuelas en dicho estado. El proceso histórico respecto a la educación en Oaxaca ha sido muy particular por las políticas que se establecen en el interior del gremio magisterial. Desde 1992 cuando el gobierno de Salinas de Gortari descentralizó la educación en las entidades federativas, concentrando las nóminas, los recursos educativos y cierta autonomía de poder de decisión en los Estados, en el caso de Oaxaca se formó el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO).

En esta lógica se descentralizó la DGEI y se creó el Departamento de Educación Indígena (DEI) —que en 1999 se convirtió en la Dirección de Educación Indígena —dependientes del IEEPO, aunque las políticas y directrices normativas de este subsistema continuaron siendo atribución de la DGEI de la SEP (Coronado, 2016, p. 20).

Tal como ocurrió en el resto del país, la política de la Dirección General de Educación Indígena para contratar docentes debían ser personas hablantes de una lengua indígena y

contar con secundaria o bachillerato terminado, siempre y cuando asistieran a un curso de inducción a la docencia hasta de seis meses. Esta política, que fue cambiando y a partir de los últimos años, en particular desde el año 2008, es cuando a los docentes que ingresaban como a los que estaban en servicio se les empezó a exigir una formación académica de licenciatura u otro grado mayor para estar frente a grupo.

Quienes contrataban a los maestros en el estado es el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) y para el subsistema de educación indígena, la Dirección de Educación Indígena (DEI) giraba la orden de contratación y para cualquier trámite del nivel primero se debía ir a dicha dirección. En el año 2015 desapareció la DEI por lo que ahora quien realiza los contratos solo es el IEEPO.

La DEI está organizada en 21 jefaturas de zonas de supervisión, que son las responsables de coordinar 173 zonas escolares, con 3 420 centros de trabajo. Para el ciclo escolar 2014-2015, este subsistema contaba con 10, 597 docentes en educación preescolar y primaria indígena” (IEEPO, 2014, citado por Coronado, 2016, p. 20)

Se puede decir que siempre ha existido una lucha constante entre las escuelas del nivel primaria “general” y primaria “indígena” en las comunidades, esto se debe a que los padres de familia y personas de la comunidad consideran que las escuelas de primaria “general” son mejores que las otras porque los maestros están mejor preparados, y lo más importante para la mayoría ya no se enseña una lengua indígena que “atrase” el aprendizaje de los niños. Sin embargo, en las escuelas del nivel indígena y más en primaria bilingüe la asignatura de lengua indígena -que comenzó a formar parte del curriculum de primaria en 2005-, ha sido un gran desafío que enfrentan hasta el día de hoy los docentes en las aulas de escuelas de la DGEI, debido a diversos factores que influyen de manera negativa para poder desarrollar las metodologías didácticas que se emplean para esta materia. Al respecto, investigaciones como las de Coronado (2016) señalan que:

Con respecto a la lengua indígena, hasta 2009, las escuelas del subsistema de educación indígena no contaban con una propuesta curricular específica para el medio indígena que pudiera servir de guía para el docente. Además, los planes de estudio siguen siendo los mismos que los de las escuelas generales... [...] Generalmente no se aborda la lengua indígena como objeto de estudio y reflexión a

pesar de que hay libros de texto en lengua indígena para algunos grupos etnolingüísticos oaxaqueños (Coronado, 2016, p. 29).

Sobre la aportación que hace la autora en esta cita acerca de los libros de texto, los docentes de educación indígena del sector escolar al que pertenezco también dicen que los libros de texto en lengua indígena que les llega a las escuelas, la mayoría están descontextualizados respecto de la variante lingüística.⁷

Como medida para impulsar el trabajo con la lengua indígena, en 2009, la DGEI propone a través del documento “Parámetros curriculares de la asignatura de lengua indígena”, una herramienta pedagógica para la enseñanza de lengua indígena en las escuelas de educación indígena de todo el país. (Coronado, 2016, p. 29). Este Proyecto, a mi parecer, no ha terminado de funcionar, pues esta propuesta es desconocida por muchos docentes del medio indígena.

En cada jefatura de las zonas escolares del nivel indígena, los docentes reciben talleres de actualización y de planeación didáctica al inicio de cada ciclo escolar para que la educación en las aulas sea más pertinente; sin embargo, ello parece no ser suficiente para que eso que se llama educación intercultural bilingüe logre altos resultados escolares.

Aunado a ello Oaxaca es una de las entidades federativas consideradas con mayor población indígena con altos porcentajes de población Hablante de Lengua Indígena (HLI), esto genera alto rezago educativo, según investigaciones realizadas por el propio Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y diversos autores entre ellos Núñez (2005) quien señala:

En términos geográficos, el rezago educativo se agudiza en las regiones económicamente menos desarrolladas del sur y centro del país, siendo Chiapas, Oaxaca, Zacatecas, Michoacán, Guerrero, Guanajuato y Veracruz los estados que presentan los índices más altos en términos relativos, superiores al 60% —e incluso el 70% [...] Chiapas, Guerrero y Oaxaca. Es la región que tiene condiciones educativas más dramáticas, con la población ubicada principalmente en zonas rurales, con un desarrollo urbano pobre en comparación con las otras zonas propuestas, y con porcentajes importantes de población indígena, particularmente en Oaxaca. (pp. 36 y 39).

⁷ Esta información la retomo de los comentarios que realizan y realizamos los maestros de educación indígena, en este caso se vincula con mi experiencia en escuelas del subsistema en el Estado de Oaxaca.

2.3.1 Parámetros Curriculares

El libro de Parámetros Curriculares surgió como propuesta pedagógica de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) para la enseñanza de las lenguas indígenas. El cual señala:

Los parámetros curriculares para la asignatura Lengua Indígena parten de la concepción de que el estudio de la lengua en la escuela debe propiciar la reflexión acerca de la lengua misma y acerca de los usos del lenguaje, incluyendo el lenguaje de la vida escolar. Por tanto, la lengua indígena como objeto de estudio favorece la reflexión sobre las formas y usos de una lengua y propicia el aprendizaje de prácticas del lenguaje que no necesariamente se adquieren en la familia o en la comunidad, porque están relacionadas con ámbitos sociales distintos, entre ellos las actividades escolares mismas (Parámetros curriculares, 2013, p.11).

Los antecedentes a Parámetros Curriculares es que a partir de 1994 por el reconocimiento de la nación hacia la composición pluricultural del país en el artículo 2° de la Constitución Mexicana, se convierte de forma oficial en las escuelas de educación indígena la asignatura de lengua indígena, propiciando la reflexión y el uso de las lenguas originarias junto con el español. Señalando lo siguiente en un apartado del documento de Parámetros Curriculares: “Por lo tanto, en este documento se establecen los parámetros curriculares para la creación de la asignatura Lengua Indígena, los cuales especifican los propósitos, enfoque, contenidos y lineamientos didácticos y lingüísticos necesarios para la enseñanza de la Lengua Indígena como objeto de estudio” (Parámetros Curriculares, 2013, p.7).

Es por ello, que el libro Parámetros Curriculares sirve de apoyo en los docentes para lograr el uso y la reflexión de la lengua indígena en el aula, pero lo interesante es saber: ¿qué tanto conocen los docentes sobre el uso y manejo de dicho documento?, ¿cómo lo aplican y por qué no llegan a todos los centros de trabajo? Hago mención de esto último porque más adelante en la reflexión abordaremos la opinión de los docentes de la primaria bilingüe acerca del uso de Parámetros Curriculares.

2.3.2 Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO)

El PTEO es un proyecto alternativo al currículum oficial que plantean los maestros en el estado de Oaxaca y fue construido por el Instituto Estatal de Educación Pública de

Oaxaca (IEEPO) junto con la Sección XXII de la CNTE. Cabe destacar que la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), ha jugado un papel importante dentro de la educación en el estado y con más influencia en la cuestión laboral dentro del gremio magisterial. De acuerdo con la investigación de Marcela Coronado (2016) sobre el tema señala que:

En 2009, la Sección XXII y el IEEPO crearon una comisión para impulsar el PTEO, como alternativa a la ACE. El 7 de febrero del 2012 el gobierno del estado y la Sección XXII 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 [...] La responsabilidad de la orientación política y académica del PTEO se asignó al Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección XXII (CEDES), que es quien concentra las propuestas, diseña la propuesta principal y elabora el programa de acción, así como al Centro de Estudios Políticos y Sociales de la Sección XXII (CEPOS) (Coronado, 2016, pp. 52 y 53).

La Sección XXII ha tenido un posicionamiento político, social y pedagógico en el Estado de Oaxaca, debido a que los acuerdos emanados de esta dirigencia son respetados y llevados a cabo por los docentes “disidentes” que pertenecen a dicho gremio magisterial. Así ocurrió con el PTEO, después de ser presentado como un documento “formal” para aplicarlo en las aulas, esta información se fue “bajando” de manera piramidal dentro del magisterio; es decir, el documento se trabajó en un primer momento con el equipo que pertenece a la Sección XXII (quienes construyeron el documento), posteriormente la información se daba a los “cuadros intermedios” que son jefes de zonas y Asesores Técnicos Pedagógicos (AT’P); al final estos últimos daban la información a los docentes a través de Talleres conocidos como Taller Estatal de Educación Alternativa (TEEA), dados en la primera semana de inicio de ciclo escolar. Sobre el PTEO se continúa trabajando por medio de “cuadros intermedios” y docentes durante una semana en el TEEA y el cual se abordaban y analizaban temas pedagógicos, también se construían propuestas sobre cómo mejorar una clase que fuera más incluyente y contextual. El CEDES 22 es un organismo auxiliar dentro de las Sección XXII, que se encarga de trabajar el sustento teórico del PTEO. La finalidad del proyecto es que en lo pedagógico se trabaje las distintas formas de vida de los estudiantes, el respeto a la diversidad cultural y lingüística en las comunidades y el propósito en el aula es que los alumnos reflexionen acerca de su propia cultura y de su entorno; para ello los docentes cuentan con bases

teóricas y pedagógicas de esta propuesta curricular. De la misma manera el trabajo docente es de reflexión sobre la práctica y de trabajos por proyectos escolares en donde se recuperan los conocimientos comunitarios de los alumnos, las asambleas escolares y un calendario escolar.⁸

Para el nivel de educación indígena se tuvo otra propuesta para trabajar con el PTEO. Esa alternativa pedagógica es el Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios que fue elaborado en la Dirección de Educación Indígena (DEI) del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO); dentro del Documento Base encontramos estas líneas que fundamentan su creación:

Desde esta perspectiva, educar desde la filosofía de la vida comunitaria, favorecerá revitalizar y darle continuidad a los conocimientos que permanecen vivos en la oralidad de nuestras lenguas originarias. Este documento base de la Educación de los Pueblos Originarios, resultado del esfuerzo conjunto del Magisterio Bilingüe de Oaxaca, parte del reconocimiento de la unidad filosófica cultural que nos hace semejantes, reconociendo en el devenir histórico, el bagaje de conocimientos y experiencias que se van construyendo y recreando en el tiempo, sustentados en la filosofía de la vida comunitaria, en las leyes y acuerdos lingüísticos y culturales que favorecen el derecho al desarrollo de una educación adecuada a los requerimientos de las niñas y los niños en los diversos contextos en que se desarrolla la acción educativa, asegurando su continuidad y permanencia en la Educación Básica y Superior (DEI, 2011, p. 11).

Este proyecto se sustenta en la filosofía de la vida comunitaria de los pueblos originarios, está enfocado para los tres niveles que existen educación indígena de educación inicial, preescolar y primaria para darle continuidad a la formación académica de las niñas y niños indígenas.

Otro trabajo importante que se toma en cuenta para planear el curriculum escolar en la educación de Oaxaca es el proyecto sobre la *Flor Comunal*; dicho documento va enfocado a la *comunalidad* de los pueblos indígenas, y propone retomar en las aulas los saberes comunitarios de los alumnos para realizar cualquier proyecto escolar y hago mención de proyectos escolares porque es lo que se recupera del Plan y Programa 2011,

⁸ Esta información es parte del proceso personal que como docente en el estado he compartido con otros docentes.

currículo nacional que propone trabajar por proyectos. La noción de comunalidad refiere a:

Un concepto vivencial que permite la comprensión integral, total, natural y común de hacer la vida [...] es una conducta fincada en el respeto a la diversidad, que genera un conocimiento específico, medios de comunicación necesarios, y hace de su ser un modo de vida fundado en principios de respeto, reciprocidad y una labor que permite la sobrevivencia del mundo de forma total, como el de cada una de sus instancias y elementos, que consigue bienestar y goce (Martínez, 2015, p. 100)

La Flor Comunal es una propuesta pedagógica que pretende desarrollar distintos campos formativos que componen lo curricular partiendo y reconociendo los conocimientos y las prácticas comunitarias y al mismo tiempo busca dar estrategias didácticas para el trabajo en el aula de diferentes temas.

2.3.3 Educación Intercultural en Oaxaca

Las políticas educativas que se promulgaron en el país a partir del reconocimiento de la gran diversidad cultural y por el derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación acorde a sus demandas e intereses, han generado diversos discursos políticos a través de la historia de la educación.

En el caso de Oaxaca existen dos propuestas: una que propone el Estado, es decir, la política intercultural, como lo menciona Coronado en su investigación.

En los años noventa se instaló la perspectiva de la interculturalidad como política gubernamental en la educación pública orientada a las escuelas indígenas. La puesta en práctica de esta política encontró una disyunción en la educación básica, ya que por un lado se encontraba el requerimiento social de una orientación pedagógica intercultural y multilingüe dirigida a una población multicultural y, por otro lado, la situación de separatismo, exclusión y rezago en su funcionamiento, que sigue afectando a los grupos sociales marginados, entre ellos los pueblos indígenas. (Muñoz, citado por Coronado, 2016 p. 75)

La política intercultural que dirige el Estado va enfocada al sistema educativo en general, sin embargo, cuando nos situamos en el marco de la realidad esta política cambia debido a la desinformación de los agentes educativos (docentes, alumnos, padres de familia y comunidad en general) es decir, hablamos de educación intercultural en los espacios

escolares e inmediatamente nos enfocamos o relacionamos el tema con pueblos indígenas. No obstante, también hay niñas y niños indígenas en el sistema de educación general donde no se ha atendido las diferencias con equidad.

La otra propuesta, es la que hacen los docentes “disidentes” de la Sección XXII con el PTEO, donde a partir de enseñar desde lo propio -de la comunidad-, se logre una transformación en la educación descolonizando el curriculum nacional, tomando en cuenta los saberes locales del alumno, en la búsqueda por aterrizar en un curriculum culturalmente pertinente.

Como mencionaba, el discurso que se maneja sobre la interculturalidad señala que este debe ser dirigido en todas las escuelas para que exista inclusión y se respete la gran diversidad. Al respecto Salmerón dice “En México, la interculturalidad se había definido como la interacción de grupos sociales provenientes de culturas diferentes (Beltrán y otros, 1976, citado por Salmerón, 2010, p. 530) [...] El objetivo primordial de la interculturalidad es edificar un nuevo modelo de nación plural que se enriquezca de la diversidad cultural de sus habitantes.” (Salmerón, 2010, p. 530)

A veces llega a verse tan contradictorio estas propuestas porque en lo que respecta a educación indígena en las comunidades muchos de los padres de familia rechazan esta idea del PTEO y la propuesta de la comunalidad, lo que incluye también la duda sobre el sentido de la enseñanza de la lengua indígena en las escuelas. Pero la pregunta es ¿porqué el rechazo de los padres de familia hacía esta forma de trabajo? La respuesta es sencilla, pues cuando se tiene una estrecha relación y comunicación entre docentes y padres de familia el apoyo de estos últimos es primordial para el resultado de las actividades escolares que conlleva el PTEO.

En Oaxaca, los docentes de educación indígena consideran que primero se debe tomar en cuenta la educación bilingüe y luego lo intercultural; partir desde lo propio y que las lenguas indígenas sean tomadas en cuenta; pero al mismo tiempo ir sensibilizando a los padres de familia, pues para que exista una buena enseñanza la relación con éstos es fundamental y contar con el apoyo necesario. Así lo especifica un docente de educación primaria en el Estado.

Para nosotros [refiriéndose a los maestros de educación indígena en el estado de Oaxaca] lo primordial es trabajar la educación bilingüe después lo intercultural, porque en las aulas partimos desde lo propio, tomando en cuenta los conocimientos

comunitarios de los niños y la lengua indígena. Lo intercultural viene después. (docente primaria de la jefatura de Tuxtepec, 2017).

En específico, en la escuela de mi comunidad, donde se realizó este trabajo, la educación bilingüe e intercultural se da mediante talleres de lengua indígena, por lo menos bajo esta acción es como los docentes y directivos señalan que desarrollan el trabajo bilingüe e intercultural.

De manera general en la comunidad ya no se hablan las diferentes lenguas indígenas que existen en ésta, de la gran mayoría de la población la lengua materna es el español, debido a que en el seno familiar ya no se transmite el uso de las lenguas indígenas a las nuevas generaciones por diferentes razones; algunos deciden ya no transmitirla porque les avergüenza o porque la consideran menos importante.

Dentro de la comunidad y desde mi perspectiva, las personas que no son indígenas o se consideran mestizos nos llaman “paisanos” que lo toman como sinónimo de “indio” a los que consideran indígenas, así también existe la negación y el rechazo del propio indígena hacía su identidad. Retomando a Navarrete:

En el México actual, por otra parte, el elemento clave para distinguir a los indios de los mestizos es la lengua que hablan, una lengua indígena a los primeros, el español los segundos. En otros contextos, la religión, o la forma de alimentación, o las decoraciones que se hacen al cuerpo han servido para definir identidades étnicas. (Navarrete, 2004, p. 28).

Seguimos inmersos en el pasado, en la discriminación, en el racismo y sobre todo en la ignorancia y falta de respeto hacía el otro que consideramos diferente.

Es ahí donde se buscan respuestas al sentido de las políticas interculturales en la escuela y lo que la gente vive en la comunidad. ¿para qué sirven estas políticas de interculturalidad?, ¿qué es para las personas de la comunidad este concepto, acaso lo conocen?, ¿quién o quiénes son los encargados de transmitir esta información de concientización a la comunidad? ¿cómo se plantea, si ese es el caso, la interculturalidad en el trabajo cotidiano de los docentes con los niños en la escuela?, sobre todo la pregunta principal es ¿existe educación intercultural y bilingüe en la Escuela Primaria Bilingüe Emiliano Zapata” de la comunidad de María Lombardo de Caso, Oaxaca?

En líneas anteriores analizamos los trabajos realizados en el Estado y sobre todo la importancia que tiene el PTEO en el magisterio disidente. Es importante tener en cuenta qué significa la interculturalidad en la educación oaxaqueña, pues en un gran número de escuelas no termina de aterrizar en las prácticas escolares que los maestros realizan y en algunas situaciones los docentes llegan a confundir la educación bilingüe con la educación intercultural.

Está claro que la Educación Intercultural y la Educación Bilingüe es complemento una de otra; en la visión oficial la interculturalidad es el respeto, tolerancia y diversidad de los pueblos originarios cuando entran en convivencia, el reconocer las diversas formas de vida que existen y de interpretan el mundo que les rodea. Solo así cuando entran en contacto la gran diversidad que existe en el país se logra el respeto y el reconocimiento del otro, sin interponer dominio sobre otras culturas. Este enfoque debe estar presente en todas las escuelas del país para erradicar la discriminación y racismo hacia la otredad. Sin embargo, en el caso de las escuelas indígenas en Oaxaca, la interculturalidad pasa a un segundo término, no menos importante del bilingüismo debido que se considera que primero debe darse una educación bilingüe después intercultural.

La importancia de la Educación Bilingüe se centra que en los espacios educativos se enseñe como primera o segunda lengua la lengua indígena del alumno según sea el caso para cada escuela; que los alumnos que tengan por lengua materna a una lengua originaria reciban las clases en esta lengua, al mismo tiempo que desarrollen un trabajo de reflexión sobre la misma potenciando el sentido del lenguaje. Ahí se centra la importancia de hacer educación bilingüe en las aulas, considerando indudablemente las particularidades en las que se encuentran la gran mayoría de las escuelas para este nivel educativo asentadas en zonas marginales indígenas.

CAPÍTULO. 3 REVISANDO CONCEPCIONES DE MAESTROS PARA EL TRABAJO INTERCULTURAL Y BILINGÜE EN LA ESCUELA.

Para atender el planteamiento central del tema en el presente trabajo y tener una concepción más clara sobre la investigación es importante considerar las opiniones de los actores que en ella influyen. Repensar sobre el trabajo intercultural del docente en el aula, pues es un tema que no ha terminado de aterrizar en la educación indígena del país.

3.1 Antecedentes de la escuela en la comunidad

La Escuela Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata”, se encuentra en el centro de la comunidad y fue la primera escuela dentro de la comunidad. Los primeros maestros fueron jóvenes contratados por el INI, que debían ser hablantes de la lengua mazateca en un principio, porque tiempo después también contrataron a hablantes de la lengua chinanteca. Uno de los fundadores de la comunidad narra su experiencia cuando se construyó la escuela: “Cuando se construyó la escuela todos hicimos tequio, limpiamos el terreno, luego construimos los salones de casitas de palma y de lámina, el cerco era de madera” (Fundador mazateco de la comunidad, noviembre, 2017). Con el reacomodo de los mazatecos que fueron desplazados de su lugar de origen por la construcción de la Presa “presidente Miguel Alemán”; con el Proyecto del Papaloapan, se buscaba alfabetizar a los indígenas mazatecos en las escuelas, por lo que se introdujo el manual de alfabetización para pueblos indígenas. Esto fue en el año de 1969; dicho manual estaba dirigido para su aplicación por los promotores culturales y como mencionaba, su finalidad era alfabetizar en español a los niños y niñas indígenas. En una plática con un docente jubilado narra lo siguiente sobre la forma de enseñanza bilingüe:

Cuando ingresé al magisterio el 9 de septiembre de 1978, fue a través del INI, me mandaron a un curso de castellanización en Matías Romero, Oaxaca, dicho curso lo impartían unos antropólogos quienes nos enseñaban a castellanizar a los alumnos en español y en lengua indígena, nos dieron un manual de alfabetización para pueblos indígenas y ahí venía una cartilla de alfabetización, el cual consistía como debíamos enseñar a hablar en lengua indígena a través de dibujos y en español a los que fueran monolingües en su lengua indígena, teníamos que hacer bastantes dibujos; en ese tiempo en

la escuela los alumnos eran mazatecos y chinantecos, algunos eran bilingües con predominio en su lengua indígena, otros sólo monolingües en su lengua materna (sea el mazateco o chinanteco), por eso los maestros teníamos que hablar la lengua indígena. Pero después fueron llegando otras culturas y con el tiempo la mayoría de los alumnos dejaron de hablar sus lenguas indígenas (docente jubilado, marzo, 2018).

Sistematizando una charla realizada con dos docentes jubilados del subsistema de educación indígena, argumentan sobre la existencia de este nivel educativo en la comunidad:

Al principio cuando recién se fundó la comunidad por ser ‘pueblo indígena de concentración’, se le llamaba así porque en este territorio llegaban algunos mazatecos desplazados por la construcción de la presa. Se abrió la escuela bilingüe que pertenecía al sistema de educación extraescolar en el medio indígena y quien pagaba los sueldos de los maestros era el (INI); en los primeros ciclos escolares la población que asistía a la escuela eran alumnos monolingües en mazatecos esto fue en los años de 1965 a 1970 y la enseñanza también era en mazateco con maestros hablantes en esta lengua indígena. Posteriormente en el año de 1977 cuando llegó la carretera llegaron más gente y se empezó a poblar, fueron llegando personas de la cultura chinanteca afectado también por la construcción de la presa y los maestros hablaban la lengua de la comunidad mazateco y chinanteco, en ese entonces era bilingüe la comunidad y la escuela. Con la presencia de más culturas, tiempo después se dificultaba un poco la enseñanza de la lengua indígena, pero las personas de la comunidad han aceptado la educación bilingüe porque los maestros conviven con la comunidad, antes el maestro tenía presencia en la comunidad y la hacía de todo un poco, hasta de doctor, cuando había eventos la participación del maestro era principal, también los documentos que había que elaborarse por parte de la agencia municipal el maestro lo hacía (Plática con dos docentes jubilados, febrero, 2018).

Para este trabajo consideré importante tomar en cuenta las voces de los docentes jubilados para entender el proceso de la educación bilingüe en la comunidad, porque hablamos de educación indígena en una comunidad y en la cual dicha educación se ha ido

transformando debido a que la mayoría de las personas no hablan la lengua indígena, al mismo tiempo que no se reconocen como tales.

Al momento en que se realizó esa investigación, la Escuela Primaria bilingüe “Emiliano Zapata”, está ubicada en el centro de la comunidad, es de organización completa, cada grado cuenta con dos grupos. La estructura organizativa la componen: 12 docentes, 1 director, 1 subdirector (ambos liberados), 1 maestro de educación física y 1 intendente.

El terreno de la escuela se divide en dos partes: en uno existen salones de 1° grado a 5° “A”, una cancha para básquet bol, un espacio que utilizan los alumnos para comedor, baños para niñas y niños (en buen estado) y la dirección escolar (como se muestra en la figura 10).

Figura 10: Imagen de la Escuela Primaria “Emiliano Zapata”, en este terreno se encuentran los salones de 1° a 5° grado.



Autora: Jenny Suguey Márquez Mulato, María Lombardo de Caso, Oaxaca, 16 de mayo de 2018.

En esta parte de la Escuela se concentran el mayor número de aulas y alumnos más pequeños. La entrada principal ahora se considera en la primera imagen de “arriba”.

El otro terreno se compone por salones de 5° “B” y los dos de 6° grado, una cancha para básquet bol con techo y en el que se ocupa para algunos eventos sociales de la escuela, 2 baños para niños y niñas, una biblioteca escolar y dos bodegas, uno para la escuela a donde se ocupa para guardar sillas, bancas y mesas (algunas en buen estado y otras deterioradas), la otra bodega es para el maestro de educación física. Como se muestra en la figura 11.

Figura 11: Imagen de la Escuela Primaria “Emiliano Zapata”, en este terreno se encuentran los salones de 5° y 6° grado.



Autora: Jenny Suguey Márquez Mulato, María Lombardo de Caso, Oaxaca, 16 de mayo de 2018.

En esta imagen, se puede observar unas bardas, un portón y remodelación de tan solo poco tiempo atrás, además del enorme techo en el área de la cancha de básquet bol que apacigua y guarda a los niños del calor, clima que prevalece la mayor parte del tiempo en la comunidad.

La característica de los salones varía, pues éstos son de concreto de 1° a 6° grados; especificando el techo, de 4° a 6° grados es de concreto y de lámina de 1° a 3° grados. Al momento de la investigación, existían 5 salones que cuentan con clima, estos son: los dos salones de 6° grado, uno de 5° y dos de 3° grados. Cabe señalar que los climas que se instalaron recientemente fue por parte del Instituto Tecnológico de Jesús Carranza el cual toma prestado las instalaciones de la escuela primaria los fines de semana para impartir clases a estudiantes de nivel superior. También la escuela cuenta con dos cañones que es para uso escolar y académico.

La condición del clima en la comunidad (de 40 a 45°), afecta el aprendizaje de los alumnos, pues en todos los salones no se cuenta con ventilación artificial que ayude a aminorar el calor, y después del receso los alumnos andan inquietos dentro del aula.

En un testimonio de la Sra. Isabel López, quien fuera integrante del Comité de Padres de Familia, señalaba:

La infraestructura es irregular, les falta más ventilación por las condiciones del clima de la comunidad, a veces hace demasiado calor y los niños ya ni se concentran en sus estudios; me dice mi hija que después del receso salen a cada rato del salón a echarse agua en la cara y a refrescarse porque les agarra mucho sueño. También debería haber una mejor organización como padres de familia y contribuir con las cooperaciones, no se les debería delegar todo a las autoridades educativas o echar la culpa al gobierno porque también la educación de nuestros hijos es nuestra responsabilidad (Plática con la Sra. Isabel López, abril, 2017).

Hasta el momento en que realicé este trabajo, la escuela no contaba con ningún programa escolar como apoyo; ha salido adelante con algunas gestiones que realiza el director y con la participación de los padres de familia. Los docentes dijeron contar con el apoyo necesario por parte de éstos, para las actividades escolares, sociales y en particular para las actividades sindicales, aunque la escuela pertenece al magisterio disidente del estado, es decir, a la sección XXII. Por tal razón, existen acuerdos internos con los padres de familia para las participaciones de los docentes, ya que se participa sólo si se repone el

mayor número de horas y en algunos Consejos Técnicos Escolares la reunión es contra turno, saliendo de clases, todo esto con la finalidad de reponer las horas cuando se tiene que participar. Otra opción es la participación de la plantilla docente mediante bloques y se va cubriendo los grupos cuando son pocos los docentes que tienen que asistir al llamado sindical.

3.2 Trabajo cotidiano de los docentes de la Escuela Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata”

Para referirme al trabajo que realizan los docentes en la Escuela Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata”, utilicé la noción de “trabajo cotidiano”, dimensión que responde a la realidad escolar que viven todos los días y en consecuencia lo llevan a la práctica docente. Ruth Mercado (1995), señala lo siguiente: “El análisis presentado [sobre el trabajo cotidiano en la escuela] permite pensar cómo los procesos que sustentan la vida diaria escolar se definen por las prácticas de todos los sujetos que participan en ella”. (p.86).

Por consiguiente, el personal de la institución educativa son los que definen el rumbo de la escuela de acuerdo con las necesidades que permean mediante la organización escolar. Por tal razón, el quehacer docente es un reto que enfrentan los maestros día a día, no solo dentro del aula, sino también fuera de ésta, con la organización escolar, la relación con los alumnos y padres de familia, con el comité del centro de trabajo, sus directivos o supervisores y hasta la comunidad en general. “La operación cotidiana de las escuelas se define según la fuerza de los individuos y grupo que participan en ella” (Mercado, 1995, p.58).

Para Dewey, en Díaz Barriga (2006):

La escuela es ante todo una institución social en la que puede desarrollarse una vida comunitaria que constituye el soporte de la educación. Es en esta vida comunitaria donde el niño o el joven experimentan las fuerzas formativas que lo conducen a participar activamente en la tradición cultural que le es propia, a la par que permite el desarrollo pleno de sus propias facultades (Díaz Barriga, 2006, p. 3).

Un ejemplo del trabajo cotidiano que enfrentan los docentes en el aula es que en las entrevistas dijeron retomar los conocimientos comunitarios de los niños para abordar los

contenidos del plan y programas de estudio. Respecto a las planeaciones didácticas mencionaron sobre la relación que hacen del Plan y Programa 2011 que es lo que trabaja la mayoría junto con el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) y el Documento Base; es decir habría una combinación entre el trabajo con el currículum oficial y la propuesta curricular que plantea la sección XXII.⁹

En el aula se vive la cotidianidad de convivir con la diversidad cultural y lingüística, sin embargo, es visto como un reto que enfrentan los docentes para trabajar la educación intercultural y bilingüe. Por otra parte, los docentes reconocen que enfrentan problemas en algunos casos debido al comportamiento que los alumnos adquieren desde el seno familiar, también influido por cuestiones religiosas y políticas.

Los procesos de formación académica inicial para la gran mayoría de los docentes es un reto para la enseñanza en el aula, pues si bien la vocación se ha adquirido con la práctica¹⁰, la necesidad en el servicio ha sido pieza fundamental para el ingreso a ésta, ya sea para un docente que entró por jubilación u otro que es egresado de una normal.¹¹ Sin embargo, la vida cotidiana en el aula ha fortalecido las prácticas de enseñanza del docente mediante la reflexión y la experiencia.

Además de la preocupación sobre su práctica, en el docente recaen múltiples responsabilidades en el ámbito escolar, como: asumir diversas comisiones dentro de la institución para el buen funcionamiento, asistir a reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE) y con padres de familia, organizar diversos eventos sociales para fechas especiales que en la comunidad tienen establecidos. Toda esta organización que es fuera del aula también tiene que ver con la formación del docente dentro del aula para lograr así una buena organización escolar. Como lo menciona Rockwell (1995) en su texto:

En cada escuela conviven docentes de muy diferentes formaciones. Algunos se especializan en diferentes grados o tareas; uno en bueno para enseñar bailables, otro para “sacar adelante” los grupos de primer grado, o para interpretar el área de ciencias (...) Los usos y las traiciones institucionales tienen un efecto formativo y orientador para el maestro, aunque también tienden a desalentar ciertas prácticas,

⁹ La Sección XXII en el Estado pertenece a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) son docentes disidentes pertenecientes al magisterio nacional.

¹⁰ Así lo afirman los docentes en pláticas informales, charla con dos docentes chinantecos, un tzeltal, un mazateco, dos cuicatecos y un zapoteco. El cual su formación inicial es diversa, dos ingresaron por jubilación, cuatro por medio de curso de inducción y uno es egresado de la normal (ENBIO).

¹¹ Plática con maestra chinanteca que es egresada de la ENBIO. Señala: entré al magisterio porque sentía que tenía la vocación y porque somos de familia humilde, mis padres consideraban que era un trabajo seguro.

sobre todo aquellas que afectan el funcionamiento general de la escuela o los intereses laborales de personal. Hay poco control sobre el trabajo en el aula; ni el director ni los maestros suelen asumir un papel de vigilancia pedagógica constante. La multiplicidad de tradiciones pedagógicas que el maestro puede encontrar en una escuela suele más bien abrirle opciones que imponerle restricciones. Lo más común, salvo que existan ciertos acuerdos entre ellos, es encontrar que los maestros de un mismo grado, dentro de la misma escuela o zona, trabajan de maneras muy diferentes, aun cuando todos deben manifestar que siguen los programas y los libros de texto vigentes. (Rockwell, p. 29)

La decisión para el buen funcionamiento de las escuelas se decide en el Consejo Técnico Escolar (CTE) ya que el papel del docente es imprescindible para llevar al grupo de clase al éxito o al fracaso escolar para ese periodo. En el caso de la Escuela Primaria “Emiliano Zapata” no es la excepción, un ejemplo de ello, es el caso de las maestras de sexto grado a quienes les resulta funcional ‘planear juntas’ para este grado (refiriéndose a las planeaciones didácticas); de la misma forma aplican la misma evaluación por bimestre, es una forma funcional que han encontrado las profesoras para organizarse.

3.3 Análisis de las concepciones sobre la educación intercultural, educación indígena y bilingüe.

Realicé 7 entrevistas a los docentes y directivo de la Escuela Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata” de la comunidad de María Lombardo de Caso, Oaxaca. Me interesó identificar qué entienden ellos por educación intercultural, educación indígena y bilingüe. Sus opiniones se vinculan con sus trayectorias profesionales, las que incluyen su biografía y la experiencia que llevan como docentes.

A continuación, presento una tabla que muestra algunos rasgos de su perfil y trayectoria laboral en la comunidad.

Tabla 2. Rasgos del perfil de los docentes entrevistados de la Escuela Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata”.

DOCENTE	PERFIL	GRADO	FORMA QUE INGRESÓ AL MAGISTERIO	AÑOS DE SERVICIO	FORMACIÓN ACADÉMICA	LENGUA INDÍGENA QUE HABLA	RECIDE EN LA COMUNIDAD
Mo. 1	PASANTE UPN	4°	POR JUBILACIÓN	5 AÑOS	UPN SEMI-ESCOLARIZADA TUXTEPEC	ZAPOTECA	SI
Mo. 2	TÍTULADO UPN	3°	CURSO DE INDUCCIÓN	30 AÑOS	UPN SEMI-ESCOLARIZADA CD. IXTEPEC	MIXE	SI
Ma. 3	TÍTULADA NORMAL SUPERIOR	2°	CURSO DE INDUCCIÓN	22 AÑOS	NORMAL SUPERIOR SEMI-ESCOLARIZADA JUCHITÁN	CHINANTECA	NO
Ma. 4	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	6°	JUBILACIÓN		ANTERIOR: LIC. EN ADMÓN.	MAZATECA	NO
Mo. 5	PASANTE UPN	5°	JUBILACIÓN			MAZATECA	NO
Ma. 6	TÍTULADA UPN	1°	JUBILACIÓN	21 AÑOS	UPN SEMI-ESCOLARIZADA CD. IXTEPEC	CHINANTECA	SI
DIRECTOR	TÍTULADO UPN			7 EN ESTA ESCUELA	UPN SEMI-ESCOLARIZADA ESTADO DE JALISCO	NÁHUATL	SI

Autora: Jenny Sugely Márquez Mulato, María Lombardo de Caso, Oaxaca, 16 de mayo de 2018.

Entre las respuestas que dieron los profesores cuando les pregunté sobre qué entendían por Educación Intercultural y Bilingüe, se indica lo siguiente:

Sobre la *Educación Intercultural* dieron las siguientes opiniones:

Como docente recibo talleres para enseñar la educación intercultural, por parte del centro de maestros de la ciudad de Tuxtepec, Oaxaca. El ciclo pasado nos dieron cursos de interculturalidad en donde nos enseñaron a valorar las lenguas indígenas (Ma. 2° grado).

Es un concepto que el propio docente fue rescatando. Primero se debe saber qué es lo que requiere o necesita el pueblo y que los alumnos o miembros de la comunidad vayan aprendiendo y que sirva para la misma comunidad y como docentes debemos de conocer los diferentes tipos de conocimientos, no nada más de nosotros, sino también de otros de las diferentes culturas, para que sea intercultural (Mo. 4° grado).

Sin embargo, otros maestros comentaron, acerca de la *Interculturalidad*:

Son diferentes culturas, conocer las culturas de otras etnias (Ma. 1° grado).

Existen muchas lenguas, se convive, se da a conocer diferentes conocimientos de los alumnos (Mo. 3° grado).

Así mismo, sobre la *educación indígena* comentaron:

Son conocimientos de los pueblos originarios, las raíces de las personas. Es una sola lengua (Ma. 2° grado).

Es retomar la cosmovisión de cada alumno y que sea en la lengua materna (Mo. 4° grado).

No dejar a un lado las raíces, costumbres, tradiciones, que no se pierdan (Ma.1° grado).

Para los docentes de la Escuela Primaria existen dos versiones sobre la educación intercultural. En cierto nivel, algunos señalan que esta educación se desarrolla cuando se valoran las lenguas indígenas. Los maestros que hablan de interculturalidad centran el tema en lo bilingüe y, por otra parte, otros docentes centran el tema de interculturalidad en la convivencia, el respeto, conocer y reconocer la cultura del otro. Sin embargo, cuando los docentes se refieren a la noción de educación indígena señalan otros aspectos que no indican cuando hablan de interculturalidad, por ejemplo: la educación indígena es tomar en cuenta los conocimientos, la cosmovisión, las costumbres y tradiciones de cada alumno y que la educación sea en lengua materna, situación que a veces se dificulta en el aula porque la gran mayoría ya no habla la lengua indígena y por la gran diversidad cultural.

También y como parte de las pláticas, algunos comentaron dificultades que tienen para desarrollar el trabajo en aula multiétnicas, entre los testimonios mencionaron:

Se dificulta una enseñanza bilingüe dentro del aula porque los niños ya no hablan su lengua. Incluso el docente está descontextualizado (refiere a la desubicación

lingüística que el sistema hace cuando asigna docentes en el sistema de educación indígena (Mo. 4° grado).

Mediante los talleres se recupera la asignatura en lengua indígena porque dentro del aula no se puede trabajar por la gran diversidad (Mo. 5° grado).

Los alumnos no hablan la lengua indígena y para revalorar las lenguas se implementaron los talleres en lengua indígena hace más de dos años (director de la escuela).

La puesta en práctica de una enseñanza de tipo intercultural y bilingüe se dificulta en el aula por la diversidad cultural y lingüística que existe en ésta, por tal razón, se optó por los talleres en lengua indígena; los docentes dicen trabajar los conocimientos comunitarios en el aula como una forma de recuperar la interculturalidad aunque para otros la recuperación de los saberes comunitarios y valoración y uso de las lenguas originarias responde a lo que se define bajo educación indígena.

Sobre el trabajo en el aula con base en los conocimientos comunitarios resulta un tema que no he podido recuperar a partir de lo observado. Durante las observaciones que realicé en los 6 grupos al momento se encontraban realizando el examen bimestral. Los otros 6 grupos se encontraban abordando contenidos escolares, que a continuación específico: dos grupos se encontraba realizando operaciones matemáticas ejemplificando en el pizarrón, uno de estos grupos, después de terminar con las operaciones matemáticas comenzó a abordar el tema de la agricultura, ganadería y pesca en Oaxaca. Otro grupo de clases abordaba sobre las técnicas de lectura, como la lectura libre en la biblioteca del aula; otro grupo trabajaba sobre la representación de fracciones a través de un tutorial, también un grupo se encontraba abordando temas sobre las enfermedades respiratorias de otoño. Cabe aclarar que las observaciones en cada grupo correspondieron a una sola clase.

En un caso específico se apreciaron estrategias que van en dirección de lo comunitario e intercultural, al querer relacionar los contenidos del plan de estudio con los conocimientos que traen los niños, producto de su experiencia y saberes comunitarios. En este caso, el aula de clase se componía por 25 alumnos, del cual en este día sólo asistieron 19 alumnos. A continuación presento el registro de campo:

El maestro, quien es zapoteco, formó equipos señalando que se debían organizar con base en la lengua que hablan sus familias. Los equipos quedaron de la siguiente manera: mazatecos que se componía por siete alumnos, chinantecos solo de dos, nahuas de seis, mixe de tres alumnos y solo había un zapoteco el cual todo el tiempo se la paso jugando y distraiendo a algunos equipos, pues tampoco llevaba información.

Se puede observar que en el aula los alumnos identifican el pueblo originario al que pertenecen, y en algunos casos estos mismos deciden entrar a otros talleres en lengua indígena de manera opcional. Para esta actividad que trabaja el docente, el numero de alumnos por pueblos originarios se distingue de forma notable en la cantidad de niños mazatecos dentro de un equipo y este número considerable de dicho pueblo se presenta a nivel institucional y comunitario. Siguiendo con el registro de lo observado:

Un día antes vieron el tema sobre la monografía que debían armar sobre cada comunidad. El día de la observación cada equipo debió traer información sobre sus pueblos originarios y algunos integrantes de cada equipo no llevaron la información. Los datos relevantes que debían trabajar eran sobre el origen, la historia, alimentación y vestimenta de cada pueblo originario al que pertenecen.

Para trabajar en el aula alguna información sobre los pueblos originarios al que pertenece cada alumno, estos recurren siempre a los abuelos de la familia, cuando por alguna razón ya no hay personas que puedan proporcionar la información los alumnos acuden a visitar a otras personas que poseen el saber comunitario. En la observación en el aula se puede visualizar que el contenido fue bajado de internet, pues en el equipo de mazatecos los datos eran de la variante de Huautla de Jiménez (mazateca alta), cuando la mayoría pertenece a la mazateca baja. De igual manera, en los otros equipos la información fue muy general, sin embargo, los alumnos en esta actividad reconocen la importancia sobre sus pueblos originarios.

Pude observar que de cada equipo sólo un alumno llevaba la información, excepto del equipo de los mazatecos el cual la mayoría llevaban hojas impresas con el material especificado. En el caso del equipo de los chinantecos ninguno de los dos alumnos cumplió con la tarea encomendada y no hacían nada, pues solo se miraban entre ellos. Se puede decir que en este equipo de los dos alumnos solo una niña es chinanteca y éste es su lengua materna. El otro niño se la pasaba quejándose que él no era chinanteco sino mixe, y que su anterior maestra lo había metido en el taller de lenguas chinanteco, por lo

que el niño tomaba como algo personal estar en este equipo siendo que no estaba en dicho taller. El equipo de nahuas era el más diverso, pues se encontraban alumnos que pertenecen a la familia lingüística maya originaria de Guatemala, alumnos que se consideran mestizos.

El trabajo en equipo se observa en cada grupo. En el caso de los mazatecos la mayoría cumplió con la información, en otros equipos se compartieron los datos y de los chinantecos la alumna que se reconoce como tal no llevo la investigación impresa, pero al final no la necesitó porque redactó toda la información sobre cómo vive su pueblo originario, dibujo la indumentaria, la gastronomía, sobre sus fiestas y otros datos como palabras en la lengua indígena; en la observación de campo se registra:

El profesor quién es zapoteco, por su parte no llevó ninguna información. Se observó que los niños en cada equipo se encontraban transcribiendo los datos de sus hojas impresas (información bajada de internet) al cuaderno. Algunos niños que dicen ser mestizos y que la mayoría está en el equipo de los nahuas se “aburrían”, jugaban en sus asientos y no realizan actividad alguna. Después de un tiempo, el profesor calificó cuadernos, algunos no escribieron nada, otros no terminaron, pero la mayoría logró escribir la información. Luego de un tiempo se regresaron a sus lugares.

La actividad fue todo un reto en el aula, pero la pregunta es ¿se logró con el objetivo el de reconocer la importancia de los pueblos originarios?, pues a simple vista se notó el desinterés de algunos alumnos sobre el tema, aunque la mayoría registró en el cuaderno la actividad. Sin embargo, al final no hubo análisis sobre lo estudiado por cada equipo, se terminó de copiar y se calificó. Por último, para cerrar el registro se observa:

El maestro da indicaciones de realizar otra actividad, pero en función del texto, se gira hacia el pizarrón y pregunta a los alumnos de que trató el texto. Al principio la pregunta pareció no ser muy clara para los alumnos, pero después algunos respondieron, “trato de chinantecos, de mazateco”. Se observó que los alumnos no tienen claridad para dar más respuestas, pues la mayoría se encontraba distraído comentando que tienen hambre y que les ruge el estómago. El maestro pide copiar las respuestas en el cuaderno para que puedan salir al recreo. Es así como culmina el tema.

La estrategia final para cerrar la actividad, el docente recupera el análisis de la información mediante preguntas generales, por lo tanto, las respuestas de los alumnos fueron condicionadas a las preguntas.

A través del registro de esta clase se aprecia que el docente hace un intento por recuperar “lo propio” de cada comunidad y pueblo del que provienen los alumnos, tratando de crear conciencia lingüística y cultural, empero, la cuestión folclórica se encuentra presente en todo momento. Quizá porque algunos alumnos son conscientes que provienen de una población indígena pero esta reflexión no va más allá de saberlo.

3.4 Opiniones de los padres de familia sobre la escuela

Al platicar con algunos padres de familia sobre si en la escuela se hace *Educación Intercultural y Bilingüe*, algunos mencionaron:

Sí enseñan en lengua indígena. Enseñan lo básico, palabras en lengua porque abordan la asignatura en lengua indígena (madre de familia 4° grado).

Sí hacen, porque dan el taller en lengua indígena cosa que antes no se hacía (madre de familia 6° y 2° grado).

Sí hace educación bilingüe, porque enseñan en lenguas indígenas (padre de familia 1° y 5° grado).

Sí, porque llevan una materia en lengua indígena. Los profesores están preparados para dar las clases en lengua indígena (padre de familia 4° grado).

Por otra parte, algunos padres de familia consideran lo contrario, afirmando lo siguiente:

La escuela no es bilingüe, sólo se cumple como parte de la curricula. Las clases no son en lengua materna (refiriéndose a la lengua indígena), el taller en lengua sólo se da a consideración de cada docente, a nosotros como padres de familia no nos piden opinión sobre los trabajos o si estamos de acuerdo. También los niños son de diferentes culturas dentro del aula y eso afecta; los niños no se apropian de la lengua (indígena). Los docentes no dominan la lengua indígena y esto hace que se pierda el interés. Para que sea una educación intercultural bilingüe no solo es la lengua (madre de familia 1° grado).

La escuela antes no era bilingüe, ahora con los talleres en lengua se dice ser bilingüe pero no, tampoco es bilingüe porque las clases no son bilingües (padre de familia 5° grado).

La escuela no es bilingüe, porque la verdadera escuela bilingüe la hacen en dos lenguas (padre de familia 5° grado).

Haciendo un análisis sobre las respuestas de los padres de familia, la gran mayoría dice reconocer que la escuela realiza una educación bilingüe, situación que antes no se daba; pero que ahora enseñan en/o/algo de la lengua indígena. Sin embargo, existe una reflexión y cuestionamiento por otros padres de familia sobre si la escuela hace educación bilingüe y existe un desacuerdo porque consideran que no es bilingüe ya que se enfocan a las aulas y dentro de éstas la educación no es bilingüe; porque lo intercultural y bilingüe sólo se limita al taller en lengua indígena.

A partir de lo que observé en las aulas de la escuela se aprecia que los docentes imparten sus clases en español, como lo señalan algunos padres de familia, que en su momento también fueron estudiantes de esta escuela.

Durante el tiempo de observación no se usaron alguna de las lenguas indígenas en el aula de clase por parte del maestro. Entre los niños tampoco se identificó que usaran alguna de las lenguas indígenas para platicar entre ellos. Sin embargo, se registraron dos casos de niñas mazatecas y una chinanteca, quienes son hablantes de las lenguas indígenas correspondientes. En el caso de la niña chinanteca es hablante de la lengua, pero dice no utilizarla en la escuela porque “le da vergüenza ya que a veces se han burlado sus compañeros de ella”. Es el mismo caso de las niñas hablantes de mazateco. Pude observar que en el salón no discriminan de frente a las niñas por ser hablantes de su lengua indígena, pero detrás de ellas se ríen y se burlan por la forma en la que hablan el español; logré percatarme de algunos comentarios sobre ellas que señalan que no entienden y son “burras”, porque no hablan bien el español. Así mismo, las niñas logran sentir el rechazo de algunos compañeros y prefieren aislarse o buscarse en todo momento entre ellas ya que no asisten al mismo grupo.

3.5 ¿Qué hace el docente en los talleres de lengua indígena?

Cuando observé los talleres en lengua indígena registré que, en el salón había un mayor número de niños mazatecos, pues los salones que al momento trabajan los docentes para dar los talleres en lengua indígena se componen de la siguiente manera:

Tabla 3. Distribución de grados y lenguas en los talleres de lenguas indígenas.

TALLER: MAZATECO		
SALÓN	GRADOS QUE ATIENDEN	NÚMERO DE ALUMNOS
6° "B"	1° y 2°	43
5° "B"	3° y 4°	31
1° "B"	5° y 6°	33

TALLER: CHINANTECO		
SALÓN	GRADOS QUE ATIENDEN	NÚMERO DE ALUMNOS
1° "A"	1° A 6°	45
4° "A"	1° A 6°	36

TALLER: ZAPOTECO		
SALÓN	GRADOS QUE ATIENDEN	NÚMERO DE ALUMNOS
5° "A"	1° A 6°	29

TALLER: MIXE		
SALÓN	GRADOS QUE ATIENDEN	NÚMERO DE ALUMNOS
3° "A"	1° A 6°	18

TALLER: NÁHUATL*		
SALÓN	GRADOS QUE ATIENDEN	NÚMERO DE ALUMNOS
4° "B"	1° A 6°	20

Autora: Jenny Suguey Márquez Mulato, María Lombardo de Caso, Oaxaca, 06 de noviembre de 2017.

*En el taller de Náhuatl el docente que lo imparte es zapoteco.

El taller de lengua indígena surgió en la escuela primaria aproximadamente hace más de dos años, por la preocupación de la plantilla docente sobre el tema de lo bilingüe, y ello se planteó en una reunión de Consejo Técnico Escolar de los días miércoles en contra turno se determinó la organización (director de la escuela, noviembre, 2017).

En particular el taller en lengua indígena lo imparten los docentes que aquí laboran y en el que la gran mayoría domina la lengua indígena y que a continuación específico:

Tabla 4. Dominio de la lengua indígena de la planta docente en la Escuela Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata”.

Grupo lingüístico / Maestro (a)	Habla la lengua indígena:	
	Si	No
Mazateco		
Mo.1	✓	
Ma.2	✓	
Ma.3		✓
Ma.4		✓
Chinanteco		
Ma.1	✓	
Ma.2	✓	
Ma.3		✓
Ma.4		✓
Zapoteco		
Mo.1	✓	
Mo.1		✓
Mixe		
Mo.1	✓	
Ma.2	✓	
Náhuatl		
Director	✓	

Autora: Jenny Sugely Márquez Mulato, María Lombardo de Caso, Oaxaca, 06 de noviembre de 2017.

Dentro de la institución escolar, de manera general, de los 12 docentes frente a grupo que imparten los talleres, 7 son hablantes de alguna de las lengua originarias (especificado en el recuadro anterior), y 5 no dominan su lengua indígena, pero dicen reconocerse como indígenas. Por su parte, el director es náhuatl hablante, pero éste no imparte talleres debido a la carga de trabajo.

La estrategia que buscaron para que los docentes que no dominan su lengua indígena también fueran participes de dichos talleres fue que colaboraran un docente hablante y uno no como apoyo, excepto en el taller de náhuatl que lo imparte un docente zapoteco y que dijo siempre estar buscando actividades para trabajar en el taller, aunque no sea hablante del náhuatl, apoyado también por el director de la escuela. En este sentido se logra vislumbrar el compromiso y la colaboración que existe dentro del plantel.

De lo observado durante los días de investigación en la Escuela Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata” me permití realizar un registro de ello y que a continuación detallo:

En el taller de lenguas indígenas no todos los alumnos son hablantes de las lenguas, tampoco dijeron reconocerse como indígenas. Algunos asisten porque saben que sus padres o abuelos pertenecen a dichos pueblos; otros lo hacen porque los obligan los maestros y no tienen otra opción pues es parte de su calificación. El taller de lenguas es obligatorio para cada alumno, pero a su vez cada niña/o puede optar a cuál taller acudir, aunque no hable la lengua a la que se le reconoce como perteneciente a su grupo familiar. Así mismo, en cada taller se encuentran ubicados maestros hablantes en su área lingüística.

En todos los talleres los maestros usan el español como lengua de instrucción y de interacción ya que los niños no hablan en general la lengua originaria. El uso de la lengua originaria se remite a diversas actividades que desarrollan en los talleres, como se verá a continuación:

En el taller de lengua mazateca en cada salón, es decir de los tres salones que lo componen los maestros son hablantes de mazateco, en el salón de 6° la maestra se encontraba trabajando por medio de dibujos en el pizarrón, como se observa en la figura 12, el cual se trataba de un cuento, ella iba dibujando cada parte del cuento y le ponía el nombre en mazateco. Algunos observaban detenidamente, otros no prestaban atención y se distraían con facilidad. En los otros dos salones se encontraban dibujando en el cuaderno diversas imágenes y escribían en mazateco el nombre de dicha imagen.

Figura 12: Taller en lengua mazateca. Maestra explicando un cuento en el pizarrón a niños de 1° y 2° grado.



Autora: Jenny Suguey Márquez Mulato, María Lombardo de Caso, Oaxaca, 06 de noviembre de 2017.

En la imagen se observa a la maestra de 6° grado dando el taller de lengua indígena en mazateco a niños de 1° y 2 grado mediante un cuento que dibuja en el pizarrón, en el que va poniendo la imagen y la palabra en mazateco, lo dice en voz alta y los niños repiten, algunos se distraen dibujando en el cuaderno. En la actividad se menciona el paseo de unos niños en el campo, lo animales que se encuentran en este y en el agua. Así también, en el mismo salón se observan diversos materiales elaborados por la maestra, como el de la siguiente imagen:



Autora: Jenny Sugely Márquez Mulato, María Lombardo de Caso, Oaxaca, 06 de noviembre de 2017.

En la imagen se aprecia la indumentaria de la mujer mazateca, así como las partes del cuerpo en mazateco de la variante de Tenango, cabe señalar que en la escuela se encuentran distintas variantes la mayoría de la mazateca baja.

Taller en lengua mazateca a niños de 2°, 3° y 4° grado.

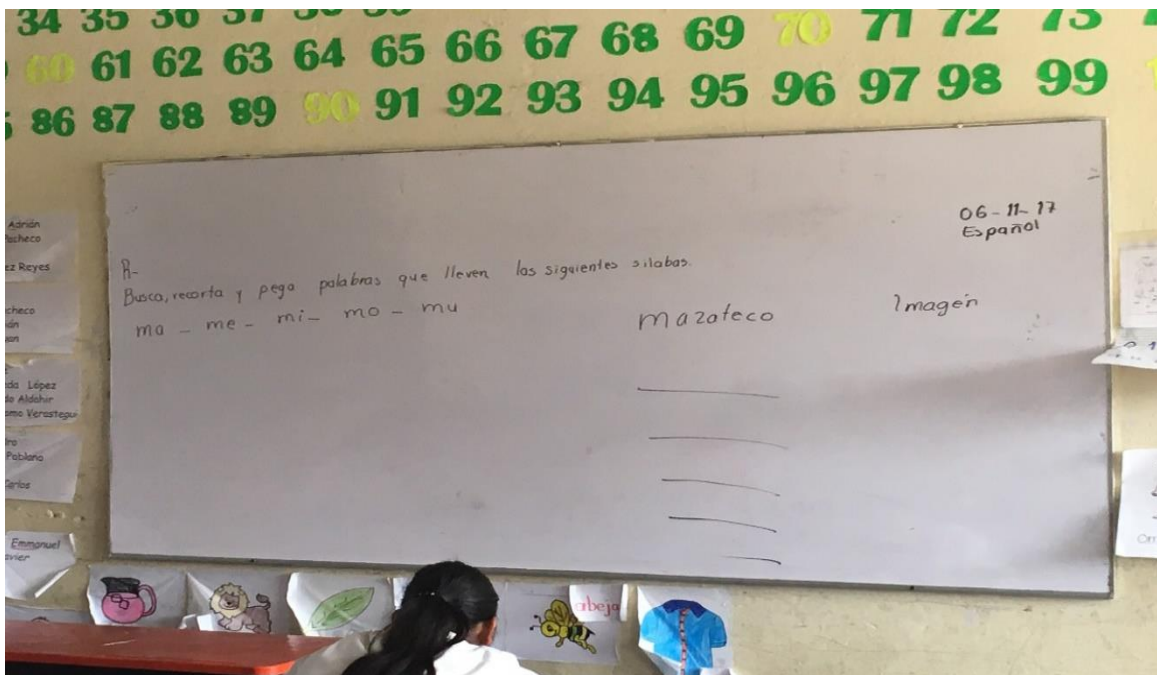




Autora: Jenny Sughey Márquez Mulato, María Lombardo de Caso, Oaxaca, 06 de noviembre de 2017.

En ambas imágenes se encuentran alumnos de 2°, 3° y 4° grado recibiendo el taller en mazateco dentro del salón y con el maestro de 5° grado quien es hablante de la lengua mazateca, todos los alumnos se encuentran atentos a la explicación del docente.

Taller en lengua mazateca con alumnos de 5° y 6° grado.



Autora: Jenny Sughey Márquez Mulato, María Lombardo de Caso, Oaxaca, 06 de noviembre de 2017.

En esta imagen se puede observar una clase en el taller de lengua indígena mazateco a los alumnos de 5° y 6° grado. En el cual la maestra que es hablante en la lengua indígena mazateco les pone dos actividades en el pizarrón para que las desarrollen en el cuaderno.



Autora: Jenny Suguey Márquez Mulato, María Lombardo de Caso, Oaxaca, 06 de noviembre de 2017.

La maestra puso las instrucciones en el pizarrón y los alumnos se encuentran copiando en el cuaderno la actividad; para este trabajo se necesitan recortes y pegamento, en las butacas solo se observa el cuaderno de los alumnos.

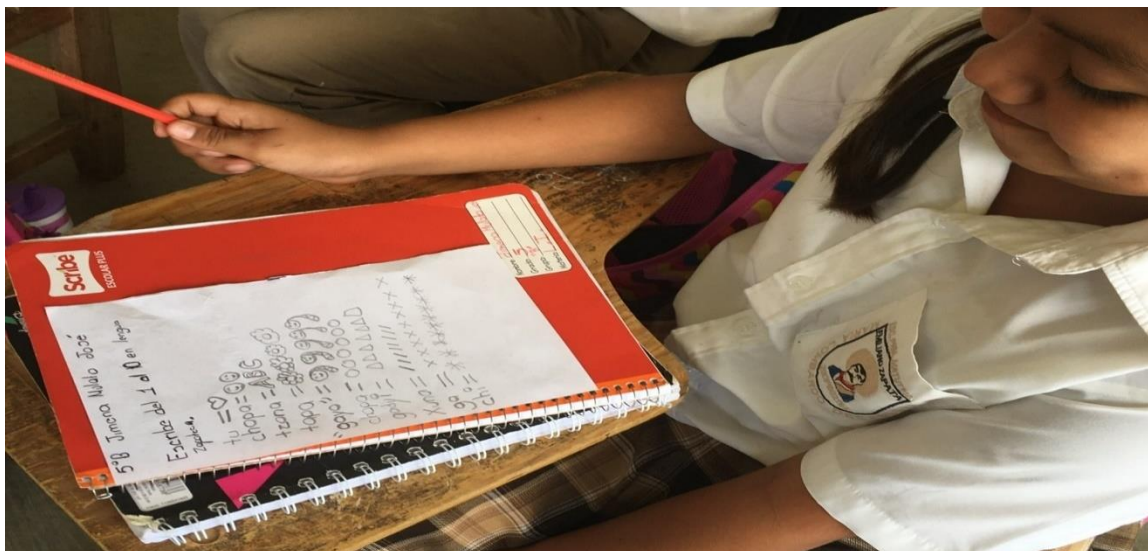
En los talleres de zapoteco, chinanteco y mixe también se encuentran ubicados maestros en su área lingüística, trabajan de la misma forma palabra-imagen ya sea en el cuaderno o en el pizarrón. Cómo se muestra en las siguientes figuras.

Figura 13: Taller de la lengua zapoteca a niños de 1° a 6° grado.



Autora: Jenny Suguey Márquez Mulato, María Lombardo de Caso, Oaxaca, 06 de noviembre de 2017.

En la imagen se observa al docente quien es hablante de la lengua zapoteca impartir el taller a los alumnos de 1° a 6° grado razón por la que es el único docente hablante de esta lengua indígena. La actividad la puso en el pizarrón, todos se encuentran realizándola en el cuaderno y el docente explica y corrige las dudas que tenga cada alumno.



Autora: Jenny Suguey Márquez Mulato, María Lombardo de Caso, Oaxaca, 06 de noviembre de 2017.

Se observa a una alumna de 5° grado realizar la actividad, transcribiendo la numeración en zapoteco a imagen; la mayoría de los alumnos dijeron reconocerse como zapotecos y haber aprendido los números al diez en esta lengua gracias al taller que reciben.

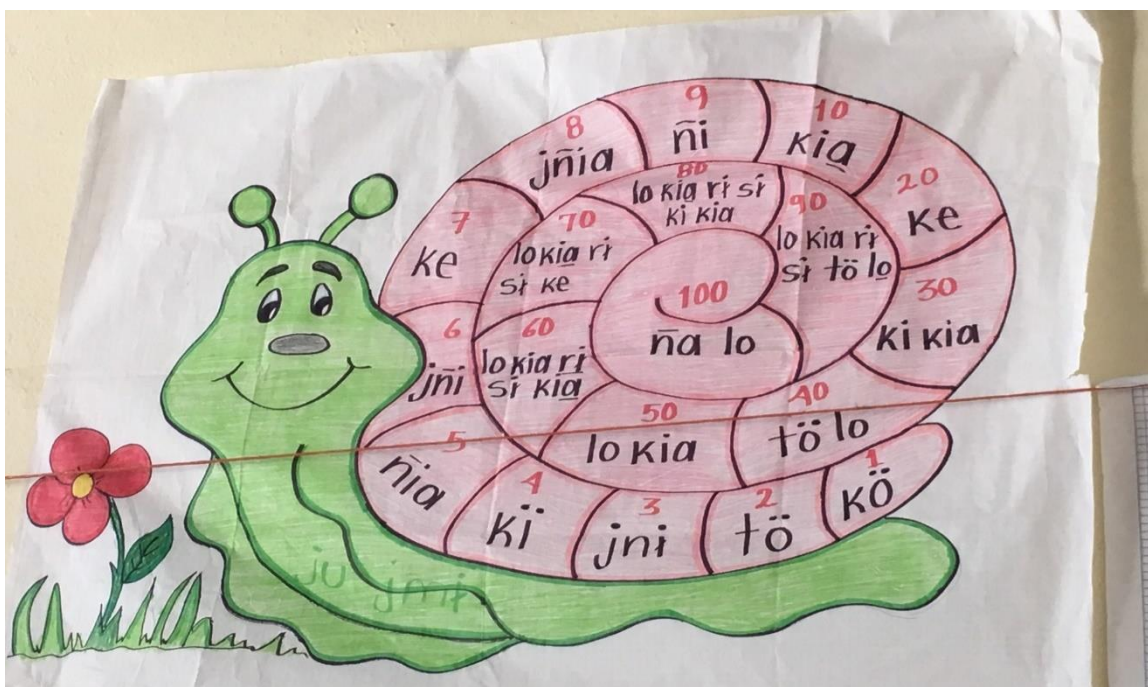
Taller en lengua chinanteca a niños de 1° a 6° grado.



Autora: Jenny Suguey Márquez Mulato, María Lombardo de Caso, Oaxaca, 06 de noviembre de 2017.

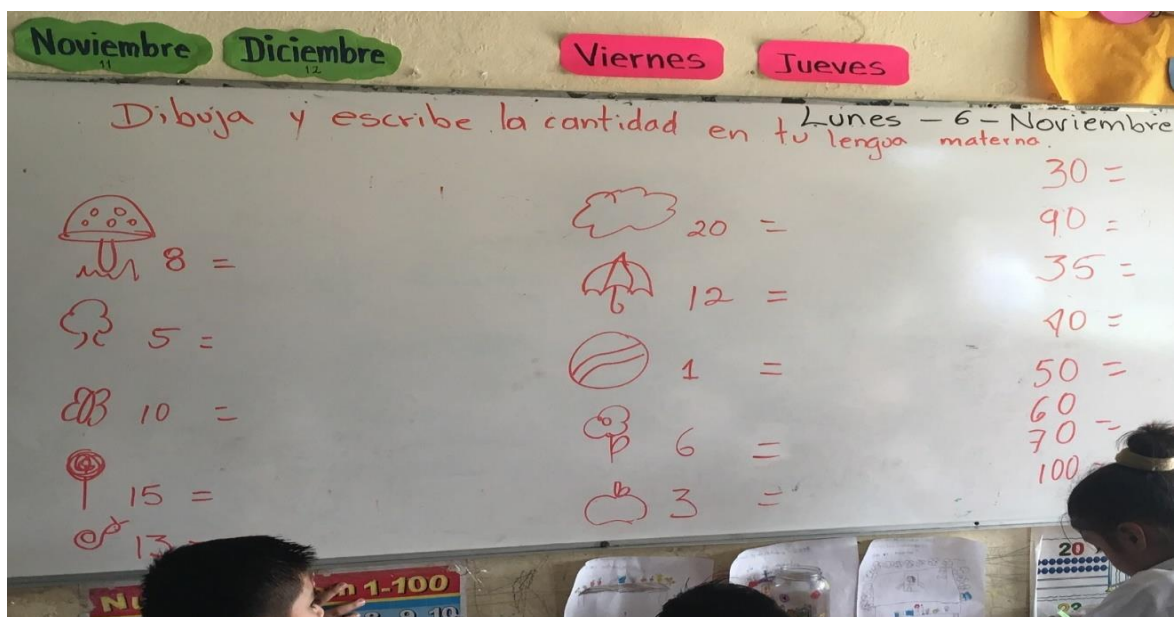
En esta imagen se observa a los niños recibiendo el taller en lengua chinanteca en el salón y con la maestra de 4° grado, y la otra maestra quién también imparte dicho taller es de 2° grado. Ambas son hablantes de la lengua indígena chinanteco, los alumnos se encuentran realizando la actividad y algunos se distraen fácilmente como se muestra a una alumna en la imagen, otros están apurados para terminar y poder salir al receso. Las maestras explican y corrigen.

Por su parte, en el salón de 1° grado también se encuentran dos maestras hablantes de la lengua chinanteco, una dice solo entender su lengua y la otra como lengua materna. En este salón se observan distintos materiales en lengua indígena, como se muestra a continuación:



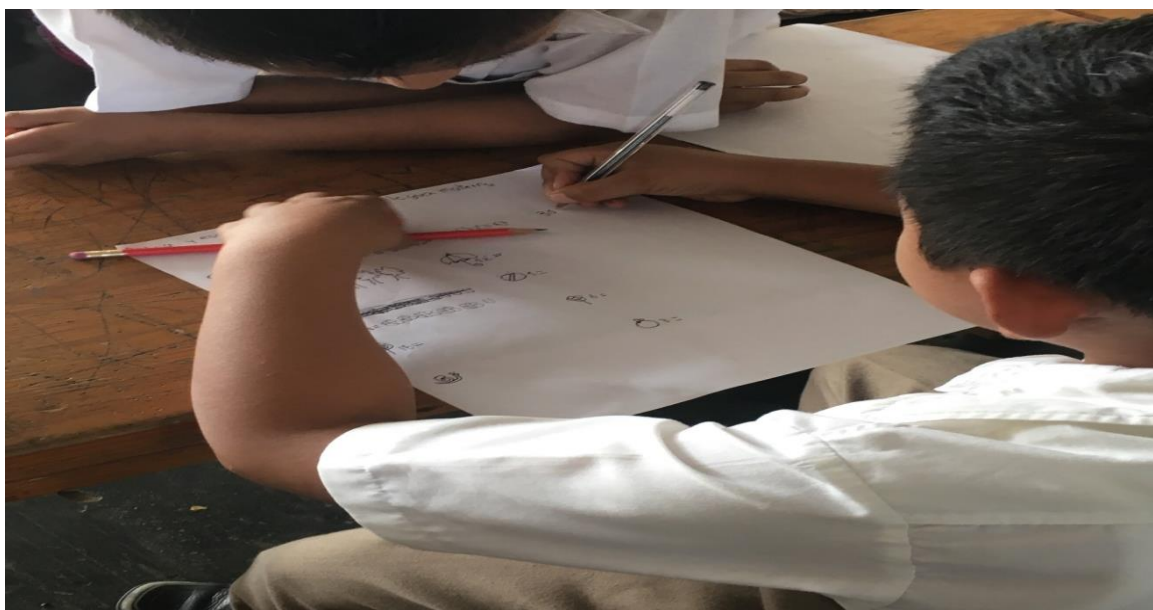
Autora: Jenny Suguey Márquez Mulato, María Lombardo de Caso, Oaxaca, 06 de noviembre de 2017.

Para facilitar la numeración en chinanteco, las maestras se apoyan de dicho material en forma de caracol. La numeración va del 1 al 10, posteriormente de 10 en 10 hasta llegar al 100. En este taller todos los alumnos se reconocen como pueblo originario chinanteco. Así mismo, se encuentran realizando actividades propias del taller:



Autora: Jenny Suguey Márquez Mulato, María Lombardo de Caso, Oaxaca, 06 de noviembre de 2017.

Las maestras ponen la actividad en el pizarrón, en el cual el alumno debe responder en hojas blancas dibujando y escribiendo la cantidad que se menciona en chinanteco.



Autora: Jenny Suguey Márquez Mulato, María Lombardo de Caso, Oaxaca, 06 de noviembre de 2017.

Los alumnos transcriben la información en hojas blancas, apoyandose de la imagen del caracol en el que tienen que registrar los números en chinanteco. En esta actividad todos se encuentran trabajando ya que realizan dibujos, acción que les agrada a la mayoría de los niños.

Taller en lengua mixe con alumnos de 1° a 6° grado.

Dicho taller se imparte en dos salones ambos de tercer grado, cada uno lo atiende un docente, quienes son hablantes en su lengua materna mixe.



Autora: Jenny Sughey Márquez Mulato, María Lombardo de Caso, Oaxaca, 06 de noviembre de 2017.

Se observa a los alumnos realizando la actividad puesta por la maestra de 3° grado hablante en mixe, la instrucción era de dibujar el cuerpo humano, posteriormente dictaba en mixe el nombre de cada parte. Los alumnos debían escribir las partes del cuerpo humano.



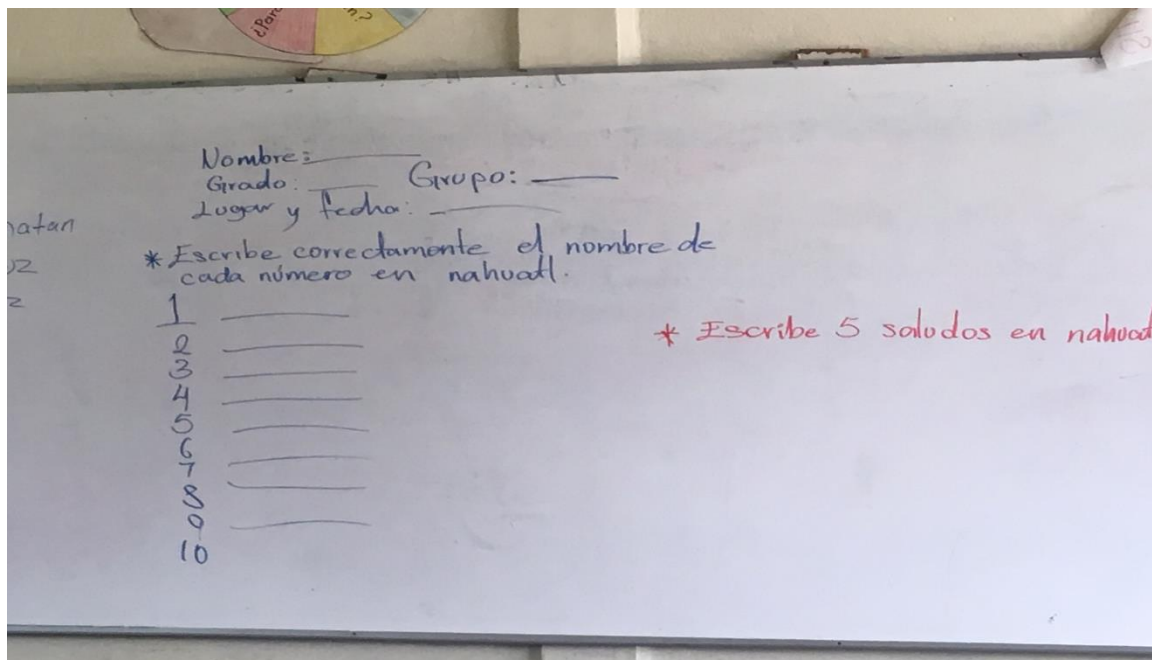
Autora: Jenny Sughey Márquez Mulato, María Lombardo de Caso, Oaxaca, 06 de noviembre de 2017.

Taller de náhuatl con alumnos de 1° a 6° grado.

En el taller de náhuatl, se encontraban trabajando un texto sobre la cultura acerca de cuáles eran sus prácticas y cómo vivían los náhuatl; para este caso, el docente que imparte dicho taller es zapoteco, por lo tanto, el maestro narró lo siguiente:

En este taller el maestro hablante de náhuatl se fue por cambio de escuela y ahora el director me designo como encargado del taller siendo zapoteca (pero solo lo hablo poco), y para impartir la lengua me apoya el director de la escuela que es hablante en náhuatl, pero él no imparte el taller por la carga de trabajo de su función. (Maestro zapoteca de 4° grado).

Las características para dicho taller son específicos porque está compuesto por alumnos náhuatl que se reconocen o porque saben que sus familias pertenecen a este pueblo originario, de la misma forma el taller en particular se compone por alumnos mixtecos, mayas, mazatecos y chinantecos que ya no se reconocen o porque sus padres quieren que aprendan algo diferente, algunos simplemente no quieren estar en el taller de sus lenguas por lo que deciden entrar a este taller. Algunos niños dijeron estar en dicho taller porque quieren estar cerca de sus amigos, otros porque se consideran mestizos, pero se les hace interesante aprender el náhuatl. Se puede decir que en el taller de náhuatl existe una gran diversidad tanto el docente como de alumnos.



Autora: Jenny Suguey Márquez Mulato, María Lombardo de Caso, Oaxaca, 06 de noviembre de 2017.



Autora: Jenny Suguey Márquez Mulato, María Lombardo de Caso, Oaxaca, 06 de noviembre de 2017.

En ambas imágenes se observa la actividad que realizan los alumnos en el taller de náhuatl, el cual el docente da instrucciones.

A través de estas observaciones y registros se parecía que en los talleres en lengua indígena trabajan palabras en la lengua, pero no fluye una conversación en el grupo; es decir, los alumnos sólo van incorporando palabras en la lengua indígena a través de dibujos o números. Todos en la escuela cumplen con una hora a la semana las actividades para trabajar la lengua indígena. Esta situación no sólo se vio reflejada en los alumnos sino también en los docentes, pues estos dicen que ya no abordan trabajos interculturales en el aula porque existe una gran diversidad lingüística y que además los niños ya ni hablan sus lenguas indígenas.

El uso de las lenguas originarias en este contexto parece ser que resulta un espacio del que hay que apropiarse nuevamente, en realidad el uso de las lenguas indígenas se reduce a los talleres. Sin embargo, los maestros tienen que responder a las políticas interculturales que plantea el Estado hacia la calidad de la educación pero, por otra parte, existe una realidad que va más allá de la interacción en el pueblo, de lo que dicen las políticas educativas. Lo anterior también puede explicarse y como lo señalan algunos estudios:

Los integrantes de estas poblaciones pueden no valorar sus actividades, lenguas o culturas, y tender a la aculturación o el debilitamiento de su sentimiento de pertenencia cuando han estado expuestos a los dispositivos culturales y corpus de conocimientos dominantes, que los discriminan y desprecian, como sucede en los medios de comunicación masiva y en las escuelas (Bertely, 2016, p. 191)

Los docentes de esta escuela recuperan la educación bilingüe mediante talleres de lengua indígena como lo hemos mencionado, pero es interesante saber ¿qué pasa en el aula respecto a la educación intercultural?, es importante mencionar el reto que representa para los docentes los trabajos que se realizan en los talleres, pues anteriormente desde la fundación de la escuela no se había dado esta importancia a la enseñanza de las lenguas indígenas. Lo anterior se refuerza con base en los siguientes tres testimonios de exalumnos de la Escuela Primaria “Emiliano Zapata”, a través de los cuales se observan algunas opiniones sobre cómo se utilizan y con qué fines, la lengua indígena en la escuela. En estos testimonios se observa que, uno de ellos no tuvo el taller; el otro sólo alcanzó a tomarlo unos meses antes de egresar y el último asistía al taller en el momento de esta investigación.

En un testimonio del alumno Javier Alexis Márquez Mulato, quien fuera alumno de esta escuela de la generación 2013:

En la escuela primaria antes no teníamos talleres en lengua, solo teníamos una materia que se llama lengua indígena y que empezaron a darnos en 5° y 6°, la maestra no hablaba ninguna lengua indígena, teníamos 3 horas a la semana, nos dejaba tareas de investigar palabras en la lengua indígena de cada alumno, en mi caso el mazateco y dentro del salón de clases practicábamos las palabras cada quien con su grupo y nos evaluaba por medio de proyectos, como recitar un poema o cantar una canción.

En un testimonio del alumno Diego Armando Márquez Mulato, alumno de esta escuela, de la generación 2016:

Recuerdo que solo en 5° grado nos enseñaban la materia de lengua indígena, el maestro hablaba otra lengua (mixe) que no era el de nosotros (mazateco) y en el grupo había compañeros de otras lenguas como zapoteco, náhuatl, chinanteco y mixe; nos dejaban a investigar palabras en nuestra lengua y nos calificaban mediante trabajos como la elaboración de antologías con la traducción de palabras y así continuo hasta la mitad de 6° grado, donde comenzaron los talleres en lengua indígena durante una hora a la semana, yo asistía al taller en mazateco y ahí mi maestro si hablaba la lengua mazateca.

En otro testimonio del alumno, Luis Ángel Mulato Reyes, de 10 años y alumno de 5° grado de primaria:

Recibo el taller de lengua indígena desde 4° grado, en la lengua zapoteca, ahí nos enseñan números del 1 al 10, escribimos cuentos y cantos todos creados por nosotros mismos, leyendas que investigamos, ahorita estamos viendo oraciones; el maestro que me da clases en el taller también es mi maestro de grupo, él habla la lengua zapoteca y en el salón de 4°, hay compañeros que hablan mazateco, chinanteco, náhuatl y mixe. El taller de lengua indígena que más alumnos tiene es el de mazateco, ahí hay cuatro maestros y en el mío (zapoteco) solo tenemos uno.

3.6 La valoración de las y los niños sobre la escuela

Para realizar este trabajo me apoyé también en reconocer la valoración que tienen las niñas y niños sobre la escuela primaria bilingüe “Emiliano Zapata”. Es importante tomar en cuenta las voces de los niños y situarnos desde su mirada para identificar algunos rasgos sobre el significado de la escolaridad y de sus docentes. En la siguiente tabla presento una síntesis de las respuestas de las preguntas (cuestionarios) que apliqué a un grupo de niñas/os en la escuela:

Tabla 5. Síntesis de las entrevistas aplicadas a niños de la Escuela Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata”.

Preguntas	Respuestas	Niñas(os)	Grado	Pueblo al que pertenecen
¿Te gusta venir a la escuela?	*_Si me gusta, porque vengo a jugar y a estudiar.	Niña	5° “A”	Mazateca
	*_Si me gusta porque en casa no me siento bien.	Niña	5° “A”	Chinanteca
	*_No me gusta mucho porque está aburrido	Niña	6° “B”	Mazateca
	*_No me gusta porque no me gusta levantarme.	Niña	6° “A”	Zapoteca
	*_Me gusta dependiendo como ando de ánimo.	Niña	4° “B”	Mixe
	*_Si me gusta porque hago la tarea, estudio y me enseñan hacer cosas.	Niña	2° “A”	Ninguna
¿Qué es lo que más te gusta de esta escuela?	*_El receso, porque juego y en el salón no puedo porque el maestro se enoja.	Niña	4° “B”	Zapoteca
	*_Me gusta jugar, pintar y dibujar	Niña	2° “A”	Mazateca
	*_Estar en el salón haciendo actividades divertidas para estudiar.	Niña	5° “B”	Náhuatl
	*_El recreo porque juego con mis compañeros.	Niño	5° “A”	Zapoteca
	*_Tener buenos maestros y hacer deportes.	Niña	5° “A”	Mazateca
	*_Jugar con mis compañeros.	Niña	6° “A”	Zapoteca
¿Qué materia te gusta más? ¿Por qué?	*_Matemáticas por las sumas y restas, porque a veces la maestra explica bien.	Niña	6° “B”	Mazateca
	*_Matemáticas porque me gusta sumar y restar.	Niña	2°	Ninguno
	*_español, matemáticas y formación cívica y ética porque son fácil de resolver.	Niña	5° “A”	Mazateca
		Niña	5° “A”	Chinanteca

	<p>*Formación cívica y ética porque habla del respeto y del buen trato.</p> <p>*Formación cívica y ética porque explica cómo era de chico y cómo es la familia.</p> <p>*Educación artística porque dibujo y hago manualidades, también español porque a veces hay juegos.</p> <p>*Geografía porque veo los volcanes y territorios.</p>	Niño	5° “A”	Chinanteca
		Niña	6° “A”	Zapoteca
		Niña	5° “A”	Mazateca
¿Cómo se llevan los niños (as) en tu salón?	*Nos llevamos bien porque hemos sido compañeros desde preescolar. Sólo que algunas niñas son chocosas y se juntan nada más entre ellas.	Niña	5° “A”	Chinanteca
¿Todos se llevan con todos?	*Los niños peleamos cuando jugamos.	Niño	5° “A”	Chinanteca
	*Todos se llevan con todos, excepto dos niñas que son chocosas y no se llevan con el resto.	Niña	6° “B”	Mazateca
¿Las niñas se llevan con los niños?	*Los hombres a veces se llevan pesado y las niñas no tanto. Los que son chismosos luego no se llevan bien con todos.	Niña	4° “B”	Zapoteca
	*Bien, aunque a veces hay niñas groseras, pero nosotros las respetamos, sólo un compañero juega pesado con todos.	Niño	5° “A”	Zapoteca
¿Te gustan los talleres en lengua indígena?	*Si me gusta porque quiero aprender la lengua chinanteca, aunque mi abuelita lo habla, pero ya no me enseña en la casa. También me gusta ir porque en el taller me junto con mis familiares.	Niña	5° “A”	Chinanteca
¿Por qué?	*No me gusta porque la maestra regaña mucho, luego no deja ir al baño o depende como anda de humor. Si nos enseña palabras en lengua indígena.	Niña	6° “B”	Mazateca
	*No me gusta porque me aburre.	Niña	6° “A”	Zapoteca
	*Si porque la maestra pone cosas en el pizarrón y luego juegan con palabras en mixe. Me gusta ir en el taller en mixe, aunque mi papá es zapoteco, pero él me motivo a aprender una lengua indígena por eso decidí meterme al taller de mixe porque me gusta. Al inicio el maestro de 4° nos hablaba sobre la importancia de las lenguas indígenas, pero ahora ya no y en el taller de lengua, la maestra nos habla en mixe.	Niña	4° “B”	Zapoteca
	*Si me gusta, porque quiero aprender lengua, mi familia son zapotecos, mi mamá me motivó a ir, mi abuelito era zapoteco y hablaba la lengua.	Niño	5° “A”	Zapoteca
	*Si porque aprendo muchas palabras y puedo aprender otro lenguaje.	Niña	5° “B”	Zapoteca
	*Si porque aprendo un nuevo idioma y cuando alguien más hable ya le puedo entender.	Niña	5° “A”	Mazateca

Autora: Jenny Suguey Márquez Mulato, María Lombardo de Caso, Oaxaca, 16 de mayo de 2018.

De la pregunta uno, la mayoría de los que respondieron que sí les gusta la escuela porque dicen ir a jugar y se sienten bien en ésta, y solo dos dijeron no gustarles porque se aburren y porque les da flojera levantarse temprano.

Lo que más les gusta de la escuela, la mayoría respondió que jugar a la hora del recreo; a uno le gustan las actividades que le ponen en clase, el otro dijo gustarle porque considera que tiene buenos maestros.

De la tercera pregunta acerca de las materias que más les gustan a los alumnos de esta institución fueron matemáticas y formación cívica y ética; de la primera a la mayoría dijeron gustarles los números y de la segunda materia mencionada les gusta porque hablan temas sobre valores, la familia y porque les resulta fácil. Las otras materias seguidas que más gustan entre los alumnos son español, porque dibujan, geografía porque ven los territorios y educación artística porque realizan manualidades, también porque es una materia que les resulta fácil.

Sobre la relación entre los alumnos, cabe mencionar que la gran mayoría de ellos se conocen, pues éstos conviven desde el nivel preescolar en la escuela “Emiliano Zapata” que es otra escuela que se encuentra ubicada en el centro de la comunidad por ser uno de los primeros en fundarse. Los niños que acuden a este preescolar la mayoría entran a la primaria que lleva el mismo nombre, por lo consiguiente ya llevan una relación más estrecha y de confianza. Sin embargo, esto no asegura que toda la convivencia sea armoniosa como lo comentaron algunos en las entrevistas. Existe niñas “chocosas” como les llaman algunas de sus compañeras refiriéndose a niñas que se consideran de otro estatus social, así como hay niñas groseras también existe niños que aún respetan a sus compañeras.

Acerca de los talleres en lengua indígena varios dijeron gustarles porque ahí es el espacio en el que se encuentran a sus familias o amigos, a otros les gusta porque están consientes de pertenecer a un pueblo indígena y tienen el deseo de aprender a hablar su lengua. Al resto de los entrevistados dijeron no gustarles el taller debido a que lo encuentran aburrido, (esto debe ser porque existe una gran cantidad de alumnos que tienen como lengua materna el español), otros porque la maestra les regaña mucho.

De las entrevistas que se realizaron a las niñas (os) de la escuela, se dieron en espacios fuera del aula, dialogando de forma muy natural para que la conversación fluyera y sobre todo que las preguntas fueran al nivel de los alumnos.

Por otra parte, como comentaba en la metodología, otra herramienta de trabajo que consideré necesario para fortalecer mi investigación era recuperar las voces de los niños a través de dibujos, bajo la consigna de cómo miraban su escuela y qué esperaban de ella.

Retomando investigaciones como la de Podestá sobre lo que representan los dibujos de los niños señalo que:

Al plantear a todo el grupo escolar de quinto grado la posibilidad de realizar un trabajo donde ellos serían los protagonistas, aceptaron al unísono y de manera gustosa. La mayoría se mostraron muy interesados; una cosa que los atrapó fue que se auxiliarían de cámaras fotográficas y de video, así como de pinturas de colores. Aunque los tenga, la escuela no les concede el uso de estos materiales ni, mucho menos, se los presta (Podestá, 2011. p. 61)

Para este caso se trabajo con los niños y niñas dibujos en el cual ellos fueron los protagonistas de plasmar sus ideas. Los dibujos que obtuve fueron de 9 niños de 5° grado, de los cuales 5 eran niñas y 4 niños que se encontraban descansando fuera del salón de clases, donde después de haber realizado el examen bimestral de grupo el docente les dejo salir un momento en lo que el resto terminaban. En ese momento me acerqué y charlamos un rato haciendo un círculo; antes de pedirles que me ayudaran con el dibujo, posteriormente les pregunté si les gustaba su escuela y qué era lo que más les gustaba de ella. Así fue surgiendo el tema y les pedí que me ayudaran con un dibujo, el cual si lo pudieran compartir con otros compañeros de otras escuelas ellos transmitirían su sentir de cómo miran su escuela. A cada alumno les proporcione hojas y colores. Pude observar que esta idea de dibujar les entusiasmó mucho y los sentí relajados después de presentar el examen.

Acerca de los dibujos, la mayoría realizó la cancha de básquet Ball porque es un espacio en el que juegan y en el recreo se reúnen todos los amigos (as). Para ellos la cancha es importante y se puede observar en los dibujos en donde ocupa un considerable espacio seguido de los salones de clases. Dijeron que en la cancha juegan y se reúnen con el resto de sus pares a platicar.

Otros tienen puesta la mirada en la escuela como su casa, porque es un lugar en el que se sienten bien y prefieren estar ahí.

A continuación, seleccioné algunos dibujos donde la escuela aparece cargada de colores, de árboles y de sueños en donde encuentran un espacio seguro, confiable y de superación personal. De esta manera se sienten a gusto y contentos de ser parte de la institución escolar.



Imagen: niña que le gusta la hora del receso para estar en el comedor escolar charlando con sus pares. (Wendy, 5º grado, 2017).

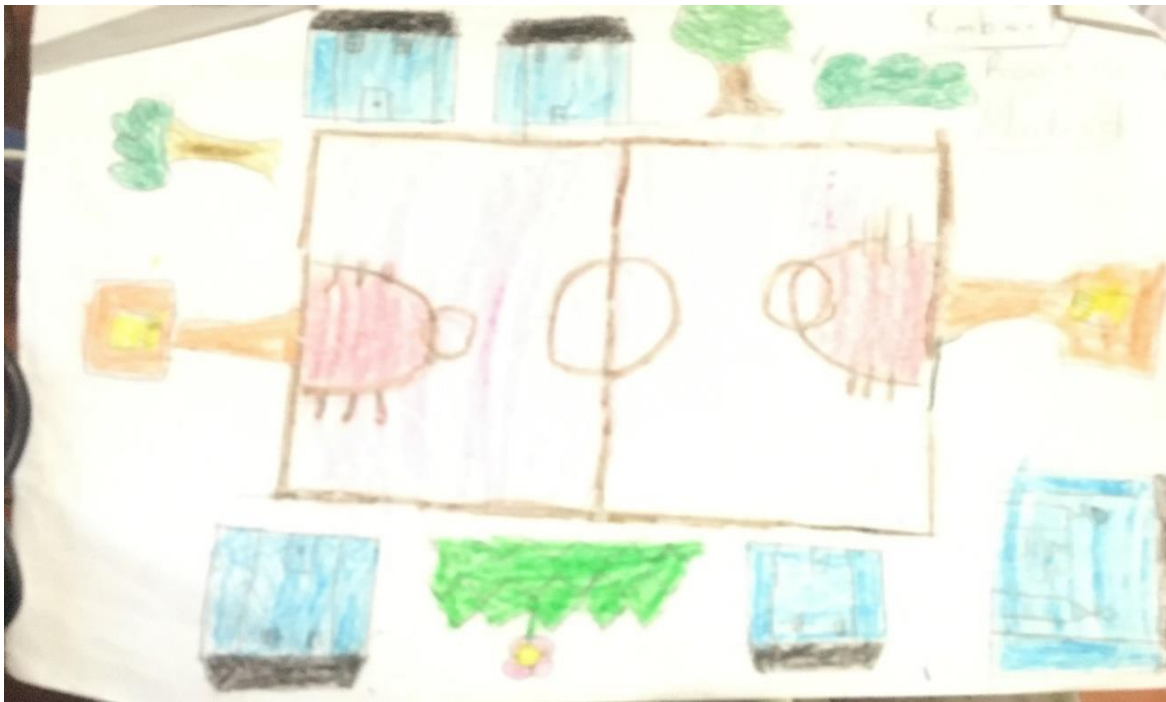


Imagen: niña que le gusta la hora del receso para jugar e interactuar con sus compañeros. (Kimberly, 5º grado, 2017).



Imagen: niña que mira a la escuela como su casa porque en ella aprende cosas positivas. (Jenifer, 5° grado, 2017).



Imagen: niño que centra su escuela en la cancha, espacio en el que juega con sus compañeros (Cristian, 5° grado, 2017).

En las imágenes se puede observar la valoración que los niños le dan a la escuela, en la cual la mayoría dijeron gustarles asistir; ello se debe a diferentes situaciones vividas desde casa. Algunos les gusta asistir porque en la escuela encuentran un espacio de aprendizaje y hasta confortable, pues ven en este lugar su casa. Por ejemplo, una de las niñas de los dibujos me comentó que: “me gusta venir a la escuela porque me siento mejor en este lugar que en mi casa, allá no me gusta estar porque mi mamá me regaña mucho y aquí es seguro, nadie es grosero conmigo, si pudiera quedarme a dormir aquí lo haría” (niña de 5° grado, noviembre, 2017).

Otros alumnos dijeron gustarles la escuela porque en ella pueden jugar y socializar con sus amigos a la hora del recreo. A esta hora (del receso) les agrada más a los pequeñines porque sienten que no son observados por sus maestros. También al hablar de la escuela, para algunos la cancha de básquet Ball, es representación central en sus dibujos, lugar en el que juegan, conviven e interactúan con sus pares.

Mediante los dibujos plasmados por los alumnos se puede observar el cariño que la mayoría siente por su escuela, la que resulta un espacio que consideran como su “otra casa” debido al tiempo y convivencia que tienen con el resto de sus compañeros y maestros. Es interesante también porque algunos alumnos son tímidos y quizá les cueste un poco expresar sus ideas a través de la oralidad, pero con esta forma de trabajo en ellos fluye su expresión artística y emocional.

Así mismo, siguiendo con las apreciaciones que los alumnos refieren sobre la escuela es importante mencionar la ausencia sobre el tema de la educación bilingüe, es decir acerca de los talleres en lengua indígena. En los dibujos se puede observar que los niños no abordan las vivencias y el impacto que refleja en ellos dichos talleres. En pláticas con ellos dijeron gustarles los talleres en lengua indígena porque es ahí a donde se reúnen con sus familia o amigos que van en otros grados o aulas, también que consideran importante hablar una lengua indígena para los que se consideran mestizos. En el caso de una alumna chinanteca dijo que le gusta asistir a su taller de lengua en chinanteco porque en casa su abuelita habla la lengua, pero a ella ya no se le enseña. Son distintas miradas que se encuentra en los alumnos acerca de este tema. Pero el más importante y significativo para ellos es la interacción que tienen dentro y fuera del aula.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Para la elección del tema del presente trabajo en lo personal no fue difícil, pues mi preocupación surgió durante mi formación académica en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, a partir de las reflexiones durante las clases. Como mencionaba al inicio, también fui estudiante de una escuela primaria indígena (bilingüe), así como docente en este nivel educativo, y la pregunta que me hacía es sobre el impacto que tiene en los alumnos estudiar una educación indígena. Si el gran conflicto que seguimos viviendo como sociedad es el racismo y la discriminación, entonces, ¿cuál ha sido el impacto o la conciencia que ha generado en nosotros transitar por este nivel educativo?, y a partir de ello resultó el tema central del presente trabajo.

La educación bilingüe intercultural en mi Estado se torna de manera particular, debido al proyecto alterno que se plantea en un gran número de escuelas que pertenecen a la Sección XXII de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), esto genera que en las escuelas de educación indígena en el Estado se trabaje el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO) el cual plantea trabajar un currículum más pertinente y contextual al área de trabajo y que originalmente nació para contrarrestar a las llamadas *reformas estructurales*. Así mismo, haciendo un recuento en el Estado, existe una mayoría de escuelas en donde los docentes pertenecen al magisterio disidente y en el que los docentes del nivel indígena dicen articular para sus planeaciones didácticas, el PTEO, el *documento base* y el Plan y Programa 2011 (programa oficial), aunado a este trabajo refuerzan con los libros de texto.

Retomando las preguntas que orientaron esta investigación entre ellas: ¿existe la educación intercultural en la escuela primaria “Emiliano Zapata”?, ¿la escuela hace o no Educación Intercultural Bilingüe?

En el caso de la Escuela Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata”, los docentes mencionaron que aplican esta propuesta educativa en su trabajo pedagógico: el PTEO y *documento base* el cual aborda sobre comunalidad o trabajo comunal. Cabe señalar que la escuela se encuentra desarrollando trabajos sobre la educación bilingüe a través de los talleres en lengua indígena, reto que aún enfrentan los docentes debido a la gran diversidad cultural que hay en las aulas, aunado a que la lengua materna de la mayoría de los alumnos es el

español. Ello significa que se está trabajando la revalorización lingüística en alumnos y padres de familia, como se observaron en las entrevistas. Esta forma de recuperar la educación bilingüe por medio de talleres fue una opción que encontró la planta docente como lo señaló el director en la entrevista. Sin embargo, los docentes señalan que en el aula y el contexto en general les impide abordar la educación bilingüe en las aulas.

La educación bilingüe en este sentido se imparte con los talleres de lengua indígena durante una hora a la semana y aunque existe un pequeño grupo de alumnos en cada taller quienes hablan la lengua indígena como lengua materna, el reto del docente es que en cada taller los alumnos aprendan y valoricen la lengua indígena. Cabe mencionar que por el hecho de asistir a un taller de lengua indígena esto no implica que el alumno salga dominando dicha lengua.

Es importante destacar la opinión de los docentes para este trabajo pues al abordar sobre educación intercultural, algunos docentes refirieron dicho término con el trabajo bilingüe que se realiza en los talleres; otros docentes enfatizan de manera puntual las experiencias hacia estos trabajos. Es necesario considerar este punto debido que en los espacios escolares un gran número de docentes no tiene definido cómo trabajar con el enfoque intercultural. Si bien es cierto que lo intercultural va de la mano con lo bilingüe pero no puede limitarse solo con el trabajo de las lenguas indígenas, sin embargo, hacer diferencia entre estos enfoques llega a tornarse un grado de confusión en los docentes.

Sintetizo de manera general algunos comentarios de un grupo de alumnos de esta escuela, el cual señalan: “lo único que aprendemos en los talleres son algunas palabras en nuestro idioma, por ejemplo, yo ya puedo saludar en el mío (zapoteco) [...] algunos sabemos contar hasta diez [...] El maestro pone palabras en lengua en el pizarrón y nosotros lo copiamos al cuaderno” (alumnos zapotecos de 5º y 1º, alumna mixe de 4º, noviembre, 2017). Los alumnos en cada taller se encontraban copiando palabras que el maestro ponía en el pizarrón, otros hacían dibujos; esas son estrategias que el docente aplica en cada taller de lengua y que el alumno responde de forma inmediata mediante cada trazo en el cuaderno.

Esta forma de “revitalizar” la educación bilingüe, es decir la enseñanza en lengua indígena en los talleres es una estrategia que en general los padres de familia parecen

valorar. En las entrevistas a padres y madres de familia comentaron que, “la escuela hace educación bilingüe porque en los talleres de lengua indígena enseñan a los niños la lengua y esto no se hacía anteriormente” (padres de familia, noviembre, 2017).

El gran reto para los docentes, además de implementar estrategias adecuadas para la enseñanza de la lengua indígena, es también posicionar el tema de la lengua originaria en el contexto comunitario. Recordamos que en esta comunidad son muy pocos los que usan la lengua originaria para las interacciones cotidianas, al mismo tiempo que son diversas las lenguas indígenas presentes, en la comunidad y la escuela.

Sin embargo, en el aula, entran en interacción prácticas culturales diversas, y no la cultura de cada grupo como entidad cerrada e inamovible. Es decir, los niños interactúan desde prácticas familiares/comunitarias diversas que al mismo tiempo están conviviendo en la comunidad y en la región. En este sentido, “las culturas” no están separadas, sino que desde hace varias décadas en esta comunidad conviven y producen significados sobre la escuela.

Por lo tanto, los docentes del nivel de educación primaria indígena deben considerar además de la educación bilingüe, la educación intercultural en las aulas –en tanto propuesta oficial de la SEP-, como un conjunto que va de la mano y que se retome desde las cosmovisiones y los saberes comunitarios de los pueblos originarios. Sin embargo, cuando retoman las ideas sobre recuperar las cosmovisiones y saberes comunitarios se refieren más bien a una educación indígena, y no tanto a la intercultural.

Pensar la interculturalidad más allá de la planteada desde el Estado -como un concepto o modelo definido que hay que aplicar en las aulas-, considero que ella remite a una forma de vida desde los pueblos indígenas, que sea el derecho a hacer pueblo; que sea una interculturalidad vivida en las aulas por los propios docentes, alumnos, padres de familia y comunidad en general, quienes son los que viven la interculturalidad todos los días, un modelo de reciprocidad del todo, de la naturaleza y de la Madre Tierra.

Para ello, retomo la propuesta Aymara sobre el *buen vivir o vivir bien* que señala: “vivir en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia” (Huanacuni, 2010, p.

34). Vivir en armonía entre el hombre y la naturaleza es lo que reclama este pueblo aymara; pues la idea de replantear la interculturalidad vista desde el pueblo y para el pueblo. Se trata más bien de tomar desde lo propio, que empecemos por reconocer esa parte de nuestra identidad que nos ha sido borrada a lo largo del tiempo por diferentes situaciones vividas en antaño; siguiendo con el texto sobre el buen vivir:

La identidad está relacionada con el Vivir Bien. En el Vivir Bien, todos y todo disfrutamos plenamente una vida basada en valores que han resistido por más de 500 años. Estos valores, estos principios, son la identidad que nos han legado nuestros abuelos, la armonía y la complementariedad en nuestras familias y en nuestras comunidades con la naturaleza y el cosmos, más la convivencia por medio del consenso diario entre todos y todo en nuestras comunidades y la sociedad entera (...) Todos y todo somos parte de la Madre Tierra y de la vida, de la realidad, todos dependemos de todos, todos nos complementamos. Cada piedra, cada animal, cada flor, cada estrella, cada árbol y su fruto, cada ser humano, somos un solo cuerpo, estamos unidos a todas las otras partes o expresiones de la realidad (Huanacuni, 2010, p. 35).

Esta perspectiva sobre interculturalidad es muy inspiradora y tiene otra dimensión política y epistémica. Sin embargo, no está presente entre los maestros de educación indígena en la escuela. Si bien es cierto el poder dominante que ha ejercido el Estado-nación para con los pueblos indígenas ha sido de subordinación y sumisión, imponiendo una cultura dominante, eurocéntrica y occidental a la cultura ancestral; es por ello, que como pueblos indígenas debemos reconocer y valorar nuestras raíces, que desde la familia se inculque el respeto hacia la diversidad y que lo propio como lo es la sabiduría ancestral de nuestros antepasados sea el pilar que guíe nuestras vidas. En el espacio educativo se fortalezcan perspectivas plurales en donde se trabaje en conjunto desde y con las bases de los pueblos originarios, conducir a formas de vida colectivas, superando el racismo y la discriminación que se vive como pueblos originarios y que deje de ser visto como minorías étnicas, comenzar por ejercer la autonomía desde la convivencia hasta la organización como pueblos.

Es posible crear la unidad en la diversidad, que es posible reconstruir el pasado para reconstruir el futuro, que es posible un derecho que respete las diferencias fundamentales de todos y todas, y que es imprescindible cambiar las bases de nuestro contrato social por uno que posibilite el respeto

a las diferencias, A este proyecto lo hemos denominado Estado Plurinacional y como sociedad intercultural (Macas, 2005, p.37).

Quiero enfatizar, que si se comienzan por revitalizar y fortalecer desde el espacio escolar los conocimientos comunitarios, reforzarlos en la práctica cotidiana dentro del aula, con las vivencias y experiencias que los niños traen de casa, se crea un vínculo entre escuela y comunidad. Cabe mencionar que en la comunidad existen diversas formas de ver e interpretar la vida cotidiana por la gran diversidad cultural que existe en ella y que los niños de alguna manera traen consigo. Cambiar esta forma de vida occidentalizada que se nos ha impuesto y que de alguna manera nos origina conflicto hacia el valor que le damos a nuestra identidad como pueblos originarios.

Por último, para concluir sobre los retos con los que se enfrentan los docentes en la Escuela Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata” siendo esta una comunidad multiétnica y en la que conviven pueblos hablantes –sus adultos principalmente- de varias lenguas originarias, hay una diversidad que les “dificulta” generar procesos de reflexión y revitalización de las lenguas y culturas. No obstante, entre las actividades observadas se identificó la propuesta de recuperar las historias de los pueblos a los que pertenecen los niños en una de las aulas, aunque esta actividad no haya representado un acto en sí de trabajo intercultural. El tema de la interculturalidad parece más bien estar referido a las políticas oficiales impulsadas desde la CGEIB y, la educación indígena remite al trabajo con el PTEO, el documento base y la búsqueda por articular estas propuestas con el currículum oficial. Tal vez y como tema para seguir analizando se encuentra el referido a las interacciones y discriminaciones que se aprecian entre niños pertenecientes a diferentes pueblos; es decir, el que sean niños indígenas de diversas comunidades no libera la situación de discriminación interétnica que se viven en contextos como el de esta escuela y también en la comunidad.

Entre las estrategias que han tomado para avanzar en lo que podría denominarse un trabajo bilingüe, aunque muy limitado, fue el impulsar los talleres en lengua indígena que se imparten en la institución durante una hora a la semana. Respecto a los talleres en lengua indígena los docentes han decidido fomentar el uso de las lenguas indígenas sobre todo para que los alumnos valoren y reconozcan las lenguas indígenas a las que pertenecen. Solo que, si en verdad fuera ese el objetivo se destinase más días y horarios

para esta actividad, con diversas estrategias de revitalización lingüística, puesto que una hora a la semana no es suficiente para hacer educación bilingüe en una primaria indígena. Recordemos también que la lengua indígena es una asignatura que los docentes deben atender y tratar en el currículo y forma parte del espacio en la boleta escolar para evaluar. Sin embargo, y por lo ya mencionado, en el trabajo cotidiano no se utilizan las lenguas indígenas y en esta escuela han decidido impulsar los talleres para de, algún modo, dar respuesta a estas demandas.

De la misma forma no se tiene una comunicación constante con los padres de familia para escuchar sus aportaciones sobre la educación bilingüe que reciben sus hijos. De acuerdo con esto una madre de familia de 1º grado expuso lo siguiente:

A mí me gustaría que en las reuniones de padre se tocara el asunto sobre los talleres en lengua indígena, quizá nosotros como padres de familia podamos aportar algo o que los maestros conozcan nuestras inquietudes al respecto, en mi caso soy licenciada en pedagogía y conozco sobre currículum y reconozco el esfuerzo que los maestros realizan por hacer educación indígena, pero considero que una hora a la semana mi hijo no va aprender el zapoteco, por eso es importante la comunicación y que como padres de familia nos involucren para estas actividades (madre de familia de 1º grado, noviembre, 2017).

Respecto a la Educación Intercultural que se “debería” vivir en las aulas –ya que los maestros sienten que es una política impulsada desde el Estado-, los docentes mencionaron que se dificulta por la gran diversidad que existe en la escuela como ya se ha mencionado. Sin embargo, existen prácticas cotidianas que se visualizan dentro del aula y que la interculturalidad solo queda en el discurso, como lo afirma una docente de la Escuela Primaria Bilingüe:

La Educación Intercultural solo queda en el discurso, muchas veces en los talleres que nos imparten en la jefatura nos hablan de hacer Educación Intercultural, pero esta no se lleva a cabo en la realidad en las aulas. (maestra 3º grado, noviembre, 2017).

Considero que la educación puede cambiar el pensamiento colonizador, retomar en las aulas una mirada desde los pueblos indígenas y más aún con la gran riqueza cultural que

existe en la comunidad de María Lombardo de Caso, Oaxaca, los niños poseen propiamente distintos saberes que viven desde su entorno familiar; aprovechar esos conocimientos para generar la reflexión en las aulas de clase y así enriquecer la educación que las comunidades requieren para fortalecer sus proyectos de vida.

Bibliografía

Bertely, M. (2016). Educación rural en poblaciones indígenas, en *Educación rural: experiencias y propuestas de mejora*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Bonfil, G. (s/a). El concepto de indio en América: una categoría colonial, en *Identidad y pluralismo cultural en América Latina*. Puerto Rico: CEHASS.

Cadeza, P. (2000). *Monografía de María Lombardo de Caso*.

CGEIB. (2004). *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*. México: SEP.

Coronado, M. (2016). *La cultura etnomagisterial en Oaxaca*. México: UPN.

Czarny, G. y Salinas, G. (2016). La formación de profesionales y docentes de educación indígena en tiempos de reforma. *Revista entre maestros*. México: UPN.

Czarny, G. (2015). Políticas educativas y complicidades para dar cabida a las(s) diversidad(es), en Ocampo, A. (coord.). *Cuadernos de educación inclusiva. Los rumbos de la educación inclusiva en Latinoamérica en los inicios del siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque*. Chile: CELEI.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Domínguez, F. (2013). *La comunidad transgredida: Los zoques en Guadalajara. Un estudio entre indi@s urbanos*. México: UACI.

Gómez, M. (2015). ¿Hacia una ciudadanía pluricultural?: Desafío educativo, en Díaz y otros (coords.). *Diversidad, ciudadanía y educación*. México: UPN.

González, E. (2013). *La problemática en escuelas indígenas de Oaxaca en la experiencia de sus maestras y maestros*. México: CIESAS-UNICEF.

Huanacuni, F. (2010). *Buen Vivir/Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Perú: CAOI.

Izcara, S. (2014). *Manual de Investigación Cualitativa*. México: Fontamara.

Jiménez, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*. México: CGEIB.

Macas, L. (2005). La necesidad política de una reconstrucción epistémica de los saberes ancestrales, en Pablo Dávalos (comp.) *Pueblos indígenas, Estado y democracia*. Buenos Aires: CLACSO.

Martínez, E. (2014). *Repensar la educación desde la antropología: sujetos, contextos y procesos*. México: CIESAS-BUAP.

Mercado, R. (1995). Procesos de negociación local para la operación de las escuelas, en Rockwell, E. (coord.), *La escuela cotidiana*. México: FCE.

Navarrete, Federico. (2004). *Las relaciones interétnicas en México*. México: UNAM.

Núñez, M. (2005). *El rezago educativo en México: dimensiones de un enemigo silencioso y modelo propuesto para entender las causas de su propagación*. Revista Interamericana de Educación de Adultos. Pátzcuaro.

Podestá, R. (2011). *Mi pueblo en fotografías: el mundo de las niñas y niños nahuas de México a través de sus propias imágenes y palabras*. México: BUAP.

Rebolledo N. (2014). Enseñanza de lenguas indígenas y revitalización lingüística. Una aproximación interdisciplinaria, en Lepe y Rebolledo (coord.). *Educación bilingüe y políticas de revitalización de lenguas indígenas*. México.

Reynaga, S. (1998). Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo, la etnografía y la historia de vida, en Mejía y Sandoval. (coords.). *Tras las vetas de la investigación cualitativa, perspectivas y acercamientos desde la práctica*. México: ITESO.

Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela, en Rockwell, E. (coord.). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Salmerón, F. y Porras, R. (2010). *La educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política pública, en: Los grandes problemas de México*. México: COLMEX.

Sección 22-IEEPO (2012). *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO)*. México: CEDES 22.

SEP. (2013). *Lengua indígena. Parámetros curriculares. Educación primaria indígena y de la población migrante*. México: SEP.

Taylor S.J. Y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación la búsqueda de significados*. España: PAIDÓS.

Tirzo, J. (2005). Aprender y enseñar la diversidad sociocultural en México, en Tirzo, J. (coord.). *Educación e Interculturalidad: miradas a la diversidad*. México: UPN.

Zúñiga, X. (2011). *La interculturalidad como relación imaginada y práctica social: experiencias con y desde los pueblos indígenas en América Latina*. Cuadernos intercambio, Costa Rica.

ANEXO

ENTREVISTA A DOCENTES

PERFÍL DOCENTE Y TRAYECTORIA PROFESIONAL

1. ¿Cómo ingresó a la docencia?
2. ¿Qué perfil debió cubrir para estar frente a grupo?
3. ¿Dónde se formó para ser docente?
4. ¿Tiene plaza docente?
5. ¿Cuántos años de servicio?
6. ¿Qué es lo que más le gusta de su profesión?

CONCEPCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE

1. ¿Cuándo asistió a la educación primaria, secundaria o bachillerato, la educación que se impartió era bilingüe o intercultural?
2. Como docente, ¿recibe algún curso o capacitación para enseñar la Educación Intercultural?
3. ¿Qué entiende por Educación Indígena?
4. ¿Para usted, qué es la Educación Intercultural?, ¿es lo mismo?
5. ¿Para trabajar la enseñanza de las lenguas que materiales utilizan?
6. ¿Conocen los que dan la SEP, los Parámetros curriculares que es la enseñanza de la lengua?
7. ¿Qué Plan de estudios utilizan? (Acuerdo 592–PyP 2011) o el nuevo modelo educativo 2017.
8. ¿Qué libros utilizan y de qué manera (si es para reforzar actividades)?
9. ¿Por qué hay PTEO en Oaxaca y cómo lo trabajan?
10. ¿Cómo trabaja los conocimientos comunitarios en las asignaturas?
11. ¿Se logra fortalecer los saberes comunitarios, cómo se logra rescatar?

RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD

1. ¿Cuál es la relación de la escuela con la comunidad y qué espera esta de la escuela?
2. ¿Vive en la comunidad o viene de lejos?
3. ¿Qué esperan los Padres de Familia de la educación de esta escuela?
4. ¿Cómo valora la diversidad cultural?

ENTREVISTA A ALUMNOS

1. ¿Te gusta venir a la escuela?
2. ¿Qué es lo que más te gusta de esta escuela?
3. ¿Qué materia te gusta más? ¿Por qué?
4. ¿Cómo se llevan los niños en tu salón?
5. ¿Todos se llevan con todos?
6. ¿Las niñas se llevan con los niños?
7. ¿Te gustan los talleres en lengua indígena? ¿Por qué?

ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA

1. ¿Por qué eligió esta escuela para sus hijos?
2. ¿Esta escuela que se llama de Educación Bilingüe hace educación bilingüe?
3. ¿Qué aspectos valora de la escuela?
4. ¿Qué dificultades tiene la escuela?
5. ¿Qué fortalezas encuentra en la escuela?
6. ¿Sus hijos van a los talleres de lengua?
7. ¿Qué opina sobre los talleres en lengua indígena que imparte la escuela?
8. ¿Cuándo asistió a la educación primaria, secundaria o bachillerato, la educación que se impartió era bilingüe? ¿Cómo?
9. ¿Qué espera de la educación escolar?
10. ¿Cómo es la relación de los niños en el aula?

ENTREVISTA AL DIRECTOR

1. ¿Cuántos años de servicio tiene con esta función dentro de la institución?
2. ¿Cómo y de qué manera organizan los trabajos sobre Educación Intercultural?
3. ¿Qué importancia tiene en los padres de familia trabajar la interculturalidad?
4. ¿Funciona el C.T.E en la escuela?
5. ¿Qué trabajos abordan con mayor importancia?