



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – HIDALGO**



COORDINACIÓN DE POSGRADO

UNIDAD 131

SEDE GENERAL PACHUCA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

**“LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL MAESTRO
INDÍGENA CONSTRUIDA A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA
DOCENTE Y LAS RELACIONES INTERPERSONALES”**

**TUTOR DE TESIS:
DR. PABLO ZAPATA PÉRUSQUÍA**

**ELABORÓ:
JOSE LUIS MENDOZA RAMÍREZ**

PACHUCA, HGO. MAYO DE 2015

DEDICATORIAS

A mi esposa Elena, por ser parte importante de mi vida y de este logro, por apoyarme en todo momento para poder llegar a esta meta. Gracias infinitamente.

A mis hijos Juan Jesús y Vania Aileen, los regalos más maravillosos que la vida me ha dado, por ser ellos quienes me motivan a ser mejor cada día.

A mi asesor Dr. Pablo, por haberme guiado con su conocimiento y experiencia a la construcción de esta tesis. Mi admiración y agradecimiento por siempre.

A mis lectores de tesis: Dra. Trini, Dra. Elia, Mtra. Gricelda y Mtro. Lauro, porque con sus aportaciones, sugerencias y conocimientos pude construir mejor este documento.

A cada uno de los asesores académicos con quienes compartí espacios en la duración de este posgrado, por haberme compartido parte de sus conocimientos. Mi eterno agradecimiento.

A la UPN-Hidalgo, por enseñarme a abrir mi mente para aprender, reflexionar y analizar sobre lo concerniente al ámbito educativo desde distintos enfoques y disciplinas.

A mis padres, hermanos, amigos y demás familiares por haber encontrado en ellos siempre una palabra de aliento para seguir adelante hasta el final. Son parte de este logro.

INDICE

	Pág.
INTRODUCCION	
CAPITULO 1 LA INSERCIÓN DEL MAESTRO INDÍGENA COMO POSIBILIDAD DE ASEGURAR UN TRABAJO.	
1.1 Educación Indígena en México.	14
1.2 Ser maestro indígena, una posibilidad laboral.	24
1.2.1 “Yo me hice maestro por necesidad económica, no por vocación”	25
1.3 Curso de Inducción a la Docencia Indígena una vía de ingreso.	32
1.3.1 “Un primo me avisó del curso y me envió”	33
1.4 “Por una oferta que me hicieron del SNTE”	41
1.5 “La plaza me la dio la Secretaría de Educación Pública”	45
1.6 Formación inicial y actual de los Maestros Indígenas.....	48
CAPÍTULO 2 SER MAESTRO INDÍGENA A TRAVES DE LA PRÁCTICA.	
2.1. Ser maestro, se logra día con día.	57
2.1.1 “Ser maestro a través de cometer errores”	60
2.1.2 “Ser maestro es ser un apóstol de la educación”	64
2.1.3 “Ser maestro no es hacerse rico”	67
2.1.4 “La práctica docente hace y forma al maestro”	69
2.2 Ayudar a los niños, la mayor satisfacción.	74
2.2.1 “Atender a los niños, una cosa hermosa”	75
2.2.2 Ayudar a los grupos vulnerables.....	79
CAPITULO 3 LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN UNA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE.	
3.1. “La escuela siempre ha estado dividida en grupos”	86

3.1.1. Egoísmo entre docentes.	88
3.1.2. “Entre maestros nos hacemos pedazos...aquí todos se quieren fregar”	90
3.1.3 “Existen grupos por intereses personales”	93
3.1.4 “Una foto para el recuerdo y para el <i>face</i> ”	104
3.1.5 “Aquí estamos los puros cuates”	108
3.1.6 “Me siento extraño y relegado por los maestros jóvenes”	112
3.1.7 “Tú eres Náhuatl, tú no tienes oportunidad de ascender”	115

CONCLUSIONES.

A) APARTADO METODOLÓGICO	131
1) Una investigación cualitativa.	131
2) La elección de la escuela.....	132
La Escuela Primaria Bilingüe “Ramón Saldaña”.	135
La Localidad de La Lomita.....	147
3) El trabajo de campo.	150
¿Qué instrumentos o técnicas se utilizaron?	151
4) Sistematización y análisis de la información.	157
5) La construcción narrativa.	160

BIBLIOGRAFÍA.

ANEXOS.

INTRODUCCION

En el presente escrito, usted habrá de encontrar un análisis sobre cómo el Maestro Indígena de una Escuela Primaria Bilingüe, a través de su labor profesional, y desde antes de su llegada a ésta, su identidad profesional se va construyendo y transformando, en el transcurso de su práctica laboral. Pensar y analizar la construcción de identidades, dice Lopes (2007:4), hace necesaria la referencia a la propia identidad, dado que las identidades existentes (aunque dinámicas) son condiciones facilitadoras o inhibidoras de las identidades a construir. Existen rasgos que le han permitido al maestro indígena, antes de insertarse a la docencia, construir una identidad propia, misma que continua en este proceso y también transformándose durante su labor profesional en la docencia. La pregunta de investigación que formulo es ¿Qué rasgos construyen y transforman la identidad profesional de los maestros de una escuela primaria indígena?

El objetivo general de este trabajo es comprender y explicar los rasgos que construyen y transforman la identidad profesional de los maestros de una escuela primaria indígena.

Los objetivos específicos son:

- ✓ Identificar las formas de ingreso a la docencia de los maestros de educación primaria indígena.
- ✓ Comprender cómo los vínculos familiares y las relaciones interpersonales influyen en la identidad del maestro indígena.
- ✓ Recuperar y explicar los significados que los maestros indígenas tienen de ser maestros de educación primaria indígena.

Este trabajo está dividido en tres partes importantes, que son los capítulos. En la primera de ellas, que he decido titular “La Inserción del Maestro Indígena como posibilidad para asegurar un trabajo”, hago una descripción y un análisis de los diferentes motivos y formas por los cuales el Maestro Indígena se inserta en la

labor; como una posibilidad de tener un empleo o trabajo; donde se podrá apreciar que para ello, éste cuenta con el apoyo de una o varias personas que facilita su llegada a la docencia, como parte de algunas de sus *disposiciones*, término que utiliza Bourdieu (2011:28) para referirse al *habitus*, del que hablaré más adelante. Antes de dicha descripción y análisis retomo de manera breve, al inicio del primer capítulo, la historia de la educación indígena en nuestro país.

Los Maestros Indígenas que fueron objeto de estudio comparten rasgos de origen, condiciones económicas y sociales, idioma, anhelos personales, que les han permitido formarse, primero, una identidad personal y posteriormente una identidad profesional. Proviene de familias numerosas en cantidad de integrantes, sus familias de origen son de escasos recursos, hablan una lengua indígena, desearon estudiar una carrera universitaria en una escuela de educación superior, sin embargo, la necesidad de tener un ingreso económico seguro, los orillaron a insertarse en la labor de la docencia en el medio indígena cuando cada uno tuvo esa posibilidad.

Se podrá apreciar que cada quien llegó a la función docente por distintas vías, unos por medio de haber asistido a un Curso de Inducción a la Docencia, otros por una propuesta de empleo hecha por parte del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) o de la hoy Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH), donde existió la ayuda de una o más personas que de alguna manera intervinieron para que esto haya sido posible.

Así mismo, existe un apartado para hablar sobre la formación académica inicial con que cuentan estos sujetos en el momento en que llegan a la función de Maestro Indígena, en el que se puede apreciar la poca o casi nula preparación profesional de éstos para la función que habrían de desempeñar y que de alguna repercute en el desarrollo de su trabajo diario ya que la mayoría de ellos mencionan haber tenido algunas deficiencias y dificultades para desarrollar su labor en los primeros años de servicio; mismas que fueron superando a través de la práctica diaria, situación que se abordará en el segundo capítulo de este trabajo. La mayoría de los maestros ingresaron contando sólo con la Educación

Media Superior concluida, y en un solo caso, con una carrera universitaria que no es afín a la educación. También se menciona la preparación académica actual con la que cuentan los maestros, en la cual se puede apreciar que algunos de ellos se han interesado en hacer estudios de licenciatura, mientras que otros que se han quedado con la que contaban en el momento de su inserción, aunque ésta sea, en algunos casos, distinta para la modalidad educativa en la que desenvuelven, que es Educación Indígena.

Dice Dronda (2005:132) que la identidad es un conjunto de rasgos específicos de un individuo o de un grupo, y que también constituye un sistema de símbolos y de valores que permite afrontar situaciones cotidianas, que opera como un filtro que ayuda a decodificarlas, a comprenderlas para que después funcione. Y que es por ello, que un individuo, ante tal situación, con sus valores y su forma de pensar, de sentir y de actuar, reaccionará de una manera definida.

En este trabajo muestro que la identidad profesional del maestro indígena se transforma cotidianamente a través del trabajo que desarrolla desde su ingreso a la labor docente y en el transcurso de su práctica docente. Ella, Dronda (2005:132-133), apunta que la identidad es compuesta, dinámica y dialéctica. Es compuesta en función de que cada cultura transporta valores e indicadores de acciones, de pensamientos y de sentimientos que tienen que ver con la clase social, la profesión, el sexo, el origen y la religión. Menciona que es dinámica porque las ideas y los sentimientos cambian según las transformaciones del contexto familiar, institucional y social en el cual vivimos; cambiamos con la edad, cuando cambiamos de estatus profesional y también cuando ese cambio ocurre dentro de una misma institución. La identidad está en continua evolución, es constante pero a la vez cambiante en el transcurso de nuestra vida. Finalmente, afirma que la identidad es dialéctica porque la construcción de la misma no es en solitario e individual, sino que se modifica en el encuentro con el Otro, cuya mirada tiene efecto sobre ella. Menciona que la identidad se sitúa siempre en un juego de influencias con los otros. Es un constante movimiento de ida y vuelta, “los otros me definen y yo me defino con relación a ellos”.

Es a través de la práctica docente que realiza en su lugar de adscripción, que la identidad del maestro, pero sobre todo su identidad profesional, se va transformando de manera dinámica. En el segundo capítulo de este escrito llamado “Ser Maestro Indígena a través de la práctica”, se podrá mirar cómo a través de los años, los Maestros Indígenas se van considerando mejores trabajadores, ya que refieren que aprenden a serlo en el transcurso de la labor, que a través de la práctica docente empiezan a sentir un gusto por su profesión, por ayudar a los niños de tal manera que llegan a sentir un gran aprecio y amor hacia ellos. Los maestros afirman haber tenido dificultades y deficiencias en el momento de iniciar en el trabajo docente, por ejemplo en desconocer la manera de cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Que aunque algunas de esas dificultades se han superado, existen las que aún prevalecen, pero que el compromiso hacia su trabajo y con los alumnos y padres de familia concientiza a los maestros a mejorar día con día su labor. Los maestros empiezan a considerar su trabajo, su práctica, como una labor de apostolado. Su identidad personal y profesional cambia y se reconstruye cotidianamente. García-Cabrero (2008) concibe a la práctica docente como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente la que se refiere al proceso de enseñar. También afirma que “todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente”. Los maestros manifiestan lo importante que es su práctica, van mostrando distintas posiciones acerca de su labor; mismas que van transformando una identidad que se ha construido a través de su experiencia docente.

Cuando me refiero a la palabra identidad, quiero hacerlo desde la noción de que es un conjunto de rasgos propios de un individuo o de una comunidad, así como la conciencia que una persona tiene respecto de sí misma y que la convierte en alguien distinto a los demás. El entorno es una influencia en la conformación de la identidad de cada sujeto y está asociada y relacionada desde algo propio, una

realidad interior que puede quedar oculta tras actitudes o comportamientos que tienen relación con la persona.

Las relaciones interpersonales que el Maestro Indígena experimenta dentro de su ámbito de trabajo, en este caso la escuela, algunas veces se dan de manera amena y en otras ocasiones causan algún distanciamiento entre los sujetos que ahí se desenvuelven a diario; esto a través de la existencia de diferentes condiciones, causas, razones, motivos y conductas. Algunas consecuencias de esas relaciones es que originan que dentro de la escuela haya cierta apatía por el trabajo colaborativo y en equipo entre los mismos maestros, o que se formen algunos grupos, mismos que se caracterizan de diferente manera. Estos grupos se van formando por afinidad o por tener motivos e intereses en común que los hace mantenerse adheridos a uno. De esto trata el tercer capítulo de este documento, mismo que lleva por título “Las relaciones interpersonales en una Escuela Primaria Bilingüe”.

En las relaciones interpersonales en el interior de una escuela se conjugan una serie de motivos y situaciones, desde aquel maestro que forma un grupo con personas cercanas o familiares, cuya finalidad es demostrar su inconformidad y negatividad para las actividades que la institución organiza; como una manera de expresar su malestar por no ser él o ella quien está en el puesto directivo, quien a la vez se siente relegado y como un estorbo por parte de los maestros más jóvenes, aunque estos sean pocos en la escuela; como también aquella persona quien siente que por hablar una lengua indígena distinta a la que corresponde al contexto donde se localiza la escuela, ha sido relegada y olvidada por las autoridades educativas para tener un ascenso u ocupar algún cargo directivo.

De la misma manera existen quienes forman un grupo con compañeros afines a sus ideales o que comparten algún cargo de representación, en este caso un cargo sindical, que en ocasiones, desde la percepción de los mismos maestros, es factor determinante en momentos de recibir o no algún apoyo cuando existe algún ascenso laboral, ya que aprecian cierto favoritismo hacia quienes

pertenecen o forman parte de este grupo, no así para los que pertenecen a otro. Las relaciones interpersonales han hecho que se configure otro grupo dentro de la escuela por aquellos que se han asociado o agrupado para hacer un trabajo de oposición con los otros grupos; y que pueden mantenerse en relación dentro de la vida institucional de la escuela, a la vez que constituye de manera cotidiana en los maestros una identidad profesional.

Al final de los tres capítulos hago saber las conclusiones personales a las que llego después de haber hecho el desarrollo de los mismos; argumento de manera personal cómo es que considero que la identidad profesional del maestro indígena se va construyendo y transformando cotidianamente, poniendo más énfasis a lo que ocurre y vive este sujeto dentro de su desenvolvimiento personal en el interior de la institución educativa en cuestión.

He considerado incluir un anexo donde hago un recuento, a través de un apartado metodológico, de todo el trayecto que se recorrió para llevar a cabo el trabajo de investigación; en el cual doy conocer el enfoque que lo caracteriza, de cómo llegué a la elección de la escuela donde se llevó a cabo el mismo, pasando por lo realizado en el trabajo de campo en donde describo los instrumentos de investigación que se aplicaron, hasta llegar al análisis de la información recabada, para pasar posteriormente en la construcción de categorías que dieron pie a iniciar con la narrativa de este texto.

Así mismo he considerado, en una parte de este trabajo, relatar sobre los orígenes de la Localidad de La Lomita y de la Escuela Primaria Bilingüe “Ramón Saldaña” como una manera de demostrar la ubicación geográfica y hacer un descripción física de lo que fue la unidad de estudio, misma que Guber (2004:107) la define como “el ámbito donde se realiza la investigación de campo”. Para ello narro sobre cómo y quiénes participaron en la creación y en el crecimiento de ambas, de la Localidad y la Escuela. Muestro también el formato de la entrevista y encuesta que se aplicó a cada uno de los maestros que fungieron como informantes.

Para la realización del presente trabajo fue necesario apoyarme de diversas fuentes escritas y electrónicas, por lo que hago mención de éstas, ya que dieron pie y fortalecimiento para la construcción de la narrativa.

CAPITULO 1 LA INSERCIÓN DEL MAESTRO INDÍGENA COMO POSIBILIDAD DE ASEGURAR UN TRABAJO.

¿Por qué los intereses de los Maestros indígenas en el instante de su inserción a la docencia son tan heterogéneos y distintos de la misión de la Educación Indígena?, las diversas circunstancias en las que se presenta el arribo a la labor docente permiten esta diversidad de intereses de los maestros; aunque diferentes de la finalidad que posee el ámbito profesional al que se llega, en este caso, al de la Educación Indígena.

Vaillant (2007:03) hace mención que “la construcción de la identidad profesional que se inicia en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional”; sin embargo en este primer capítulo se podrá observar que los maestros con los que se trabajó para la investigación, no cuentan con una formación inicial antes de su inserción a la profesión. Para ello muestro qué preparación académica poseía cada uno de éstos, así como la manera y los motivos por los cuales llegan a la profesión docente, de cómo se da su “inserción”, término que utiliza Marcelo (2008:10) para diferenciar las etapas por las cuales el maestro recorre durante su vida profesional: etapa de formación inicial, de inserción, y de desarrollo profesional. La inserción de los maestros que laboran en la escuela “Ramón Saldaña” donde se puede apreciar un fenómeno reiterativo: que ésta se da por varias circunstancias y causas, así como acompañada siempre del apoyo de una o de varias personas que influyeron de alguna u otra manera para pudieran dedicarse a la labor como Maestro Indígena.

En este capítulo expongo cuáles fueron los diversos motivos por los que los docentes decidieron optar por la posibilidad de ingresar como Maestro Indígena. Doy cuenta de quienes eligieron esta profesión como una manera de tener un ingreso económico seguro y también como una segunda y única alternativa posterior al fracaso en otros proyectos personales.

Posteriormente, menciono de cuáles fueron las diferentes formas o maneras en que los docentes llegaron a ser Maestro Indígena en este sistema de Educación

Indígena. En la cual existe el apoyo de alguna persona conocida, algunas veces familiar directo del Maestro Indígena, y en otras, alguna que se conoce y se relaciona en diferentes momentos y espacios.

El presente capítulo está dividido en seis apartados; en el primero doy a conocer acerca de la historia de la educación indígena en nuestro país, de la manera en que ha sido considerada esta población y cómo los distintos gobiernos, en los diversos momentos, han tratado de darle atención en el ámbito educativo como un intento para que logre a salir delante de sus condiciones sociales y económicas; así mismo menciono la manera en que está administrada la educación indígena en el Estado de Hidalgo. En el segundo apartado abordo sobre la inserción a la docencia como Maestro Indígena como una manera de aprovechar una posibilidad y también de cubrir o asegurar un ingreso económico, ya que la mayoría de los docentes (excepto uno que mencionó que llegó a la docencia por gusto y vocación), así lo hacen saber.

En los tres apartados posteriores trabajo sobre la manera en cómo los docentes llegan a ser Maestro Indígena, por diferentes vías o formas. Algunos mencionan que se hicieron o llegaron al servicio docente en Educación Indígena por medio de un Curso de Inducción a la Docencia; de esto trata el tercer apartado.

En el siguiente apartado, abordo una forma más de cómo fue el ingreso a la docencia, y es referente a que algunos de ellos lo hicieron por medio de una propuesta hecha de parte de la Sección XV del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), con el apoyo de algún sujeto o personaje que estuvo laborando en la Sección antes mencionada.

Unos más hacen mención que para ingresar a la docencia recibieron el apoyo de alguien que en ese momento ocupaba algún cargo directivo o de supervisión dentro de la hoy Secretaría de Educación Pública De Hidalgo. De esto se refiere el quinto y penúltimo apartado. Al final se hace una descripción y un análisis de la formación inicial con la que cuenta el Maestro Indígena cuando se inserta en su labor, así como con la preparación con la que cuenta hasta el momento; de ello se

hablará el sexto apartado. Es precisamente en los apartados tres, cuatro y cinco, donde se puede ver presente el apoyo recibido por el Maestro Indígena para llegar a la labor docente.

1.1. La Educación Indígena en México

La educación indígena en nuestro país ha sido implementada para dar atención precisamente a la población de origen indígena, la cual comparte ciertas características físicas y sociales, pero la más importante de todas ellas es la lengua o el dominio de algún idioma de origen indígena. Es por ello que considero necesario conocer, a groso modo, los antecedentes de la educación indígena en nuestro país como una manera de reflexionar bajo qué metas y propósitos fue considerada en cada época histórica de nuestra nación, para dar atención a esta población. Al final de este apartado muestro algunos datos numéricos para dar a conocer de qué manera está administrada la educación indígena en el Estado de Hidalgo.

Bertely¹ afirma que no obstante en la cultura mesoamericana se crearon espacios educativos formales donde los guerreros, los astrónomos y los dirigentes adquirirían los conocimientos para hacer funcionar las estructuras teocráticas y garantizar la expansión de los grandes imperios caracterizados, en parte, por la vigencia de un sistema vertical, jerárquico, autoritario y violento como el mexica y la existencia de un vínculo tributario entre las ciudades receptoras y las pequeñas aldeas, la educación para los indígenas, propiamente dicha y sistemática, se inició en la Nueva España durante el período colonial.

Menciona Bertely que en los siglos XVI y XVII coexistieron dos visiones paradójicas pero complementarias en torno a la población india en nuestro país. En una parte, en muchos lugares del actual territorio mexicano, la administración colonial desplegó una política de segregación social fundada en estigmas racistas

¹ Consultado el día 16 de enero de 2014 en http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm

y sistemas jerárquicos que relacionaban determinados atributos biológicos, somáticos y genéticos con las características morales, estéticas e intelectuales de razas específicas; los colonizadores, en su mayoría, se identificaban con la raza superior y percibían a los indios colonizados como inferiores

Rojas (1997:1), refuerza lo recuperado de María Bertely anteriormente, al apuntar que los diversos pueblos indígenas de México a partir de la conquista no fueron atendidos ni en lo más fundamental y mucho menos durante la etapa de la colonia, por el contrario fueron vistos solamente como fuerza de trabajo para satisfacer las necesidades de producción de los conquistadores y posteriormente de los colonizadores y encomendaderos por lo que todas las culturas fueron consideradas inferiores y vistas con desdén y menosprecio. Que al iniciarse el movimiento de Independencia, muchos indígenas creyeron que con ésta lograrían una posición diferente en la escala social del país; sin embargo, en la mentalidad de la población de la Nueva España y en especial de los criollos, al ir consolidándose la independencia, asumieron el poder y siguieron la misma pauta de trato a toda la población indígena en general que durante la colonia.

Más tarde con el movimiento de Reforma se pensó que las cosas cambiarían, inclusive en este movimiento participaron personas de ascendencia indígena que desafortunadamente no asumieron el papel de defensa de las culturas autóctonas, sino más bien se acrecentó el desprecio hacia éstas, llegando al extremo de que a finales del siglo XIX en las discusiones que hubo en el Congreso de la Unión, se cuestionó en varias ocasiones, si era en verdad, necesario o no, atender a estas culturas; o más bien seguirlas aceptando como fuerza de trabajo, a lo que ya habían sido sometidas desde la llegada de los europeos. En esas discusiones se vertieron conceptos en el sentido de que los indígenas en realidad habían nacido para jugar el papel de fuerza de trabajo, y no era prioritario atenderlos en sus necesidades primordiales, como fueron aspectos de educación, salud, justicia social, vivienda, entre otros (Rojas1997:1-2).

Según otra aportación de Rojas (1997:2), en estas circunstancias de concepción positivista sobre la problemática indígena se gestó el movimiento de revolución en 1910, en él también los indígenas jugarían un papel importante. Otra autora, Martínez (2011:1), menciona que después de la Revolución, la política educativa que se impuso fue la de mexicanizar a los indios a través de la lengua nacional, política reflejada en la Ley de Instrucción Rudimentaria de 1911, implementada por Gregorio Torres Quintero y Jorge Vera. Esta ley buscaba la asimilación de los indígenas por lo que sus culturas eran catalogadas como atrasadas y el primer paso para su modernización se apostó en la enseñanza del español. En el año de 1913 se pretendió aplicar el programa de Educación Integral Nacionalista que buscaba aplicar la enseñanza directa del español sobre los indios ya que sólo de esta forma se podría lograr la transformación de éstos en ciudadanos nacionales.

En una primera época, afirma Bertely, José Vasconcelos, quien inspirado en el intelectualismo latino que llevó a la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, intentó recuperar a los indígenas de su estado de barbarie y fusionar las herencias india y española en la Raza Cósmica. Las primeras Escuelas Normales Rurales, las Escuelas Rurales o Casas del Pueblo, y las Misiones Culturales, asumieron un rostro fuertemente influido por el humanismo literario.

En 1925, dice Martínez (2011:2), se establece en la ciudad de México la primera Casa del Estudiante Indígena con el objetivo de incorporar al indígena al sistema educativo, pero el proyecto fracasa porque los jóvenes que se suponían podían funcionar como agentes de cambio en sus comunidades ya no regresaron a ella.

Hacia finales de 1924 funcionaban 1089 planteles con 65 mil alumnos indígenas. Poco después se inaugura la Casa del Estudiante Indígena, en la capital del país, en la que se reclutan jóvenes varones de 26 grupos étnicos para ser educados en una formación técnico profesional. En el periodo cardenista hubo un giro en la política educativa, en 1932 se instalan 11 internados de Educación indígena donde el proyecto es “llevar educación a la propia región indígena” (Tovar, 2004:270)

A raíz del reclamo social, afirma Rojas (1997:2), sobre la restitución de las tierras, a la libertad y justicia social, así como a las necesidades de educación y salud, entre otras, se iniciaron a finales de los veinte y principios de los treinta los procesos incipientes de atención a las comunidades indígenas, pero con el firme propósito de integrarlas a la sociedad nacional, para que estas culturas autóctonas poco a poco fueran desapareciendo como tales del territorio mexicano, con este proceso de educación integrativa se ha venido trabajando durante toda la época posrevolucionaria con excepción hecha en la administración presidencial del General Lázaro Cárdenas, durante la cual se fundaron múltiples internados de diferentes niveles educativos para dar albergue a los hijos de las clases rurales, campesinas o indígenas de nuestro país, desafortunadamente algunos de estos internados fueron clausurados definitivamente en la década de los sesenta, obstaculizando y minimizando así el proceso educativo de los pueblos indios de México. Sin embargo, con el esfuerzo personal que han hecho algunos miembros de la población indígena, se ha logrado que muchos integrantes de ésta hayan encontrado los caminos necesarios para la superación en diferentes profesiones.

Ahora bien, para ver qué se ha hecho en realidad en lo concerniente a la educación indígena en nuestro país se debe tomar en cuenta la primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas que se reunió en 1939 en la ciudad de México, en cuya ocasión la asamblea decidió crear el Consejo de Lenguas Indígenas, que se encargaría de programar las acciones futuras de la educación en zonas indígenas en lo referente al uso del idioma autóctono en la educación. En esta misma asamblea se discutieron los alfabetos de las lenguas mixteca, totonaca, tarasca (P'urhepecha), náhuatl, mazateca, otomí y chinanteca, dejando al cuidado de comisiones respectivas la determinación del alfabeto específico en cada caso; en su acuerdo noveno la asamblea resolvió entregar el proyecto tarasco (P'urhepecha), aprobado, al Consejo de Lenguas Indígenas para su ejecución, además del Programa de las Investigaciones que deberán hacerse en los idiomas indígenas que estaban por desaparecer. Desafortunadamente este proyecto solamente tuvo una duración aproximada de seis años ya que las políticas

educativas del gobierno federal cambiaron el rumbo de la educación rural e indígena del país en general (Rojas1997:3-4).

Según Martínez (2011:2) después de algunos años, hay un periodo opositor a la educación bilingüe y al reconocimiento de la diversidad cultural. Se prohíbe a los niños, en sus escuelas, hablar en sus lenguas. Así el Proyecto Tarasco se cancela y la política lingüística indígena sufre otro revés. A partir de 1948, con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) se fundan los Centros Coordinadores Indigenistas.

Al hacer Rojas (1997:4) un balance del proceso educativo que se ha instrumentado en las regiones indígenas, menciona que nos encontramos con la triste realidad, de que los programas que se han ofrecido en ese rubro se han elaborado, gran parte de ellos, en la ciudad de México; dice ella también que todos éstos tendientes a tratar de integrar al indígena a la cultura nacional, haciendo hincapié que los valores de la cultura occidental son mejores que los de su propia cultura. Esto ha conducido a que gran parte de los profesionistas indígenas al concluir su formación profesional se afrente de su origen, y naturalmente no deseen regresar a servir a sus comunidades, lo anterior, basado en el proceso educativo integracionista que se implantó en toda la república mexicana con la escuela rural, que tenía como misión principal castellanizar a toda la población indígena de México.

Durante el sexenio de Echeverría, según Bertely, la institucionalización del indigenismo en materia educativa se inició con la creación de la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, la cual impulsó el servicio nacional de promotores culturales y maestros bilingües extraídos de las propias comunidades. Apoyados en una fuerte estructura administrativa, los nuevos agentes culturales se multiplicaron y participaron en el Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas realizado en Pátzcuaro, Michoacán en 1976; se integraron al Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI) e intervinieron en la redacción

de la Carta de las Comunidades Indígenas. El Instituto Nacional Indigenista, la Secretaría de la Reforma Agraria y la Confederación Nacional Campesina, como aparatos de Estado, articularon las demandas de los maestros bilingües a través de diversas acciones.

En septiembre de 1978 (Rojas, 1997:4) se crea en el nivel nacional la Dirección General de Educación Indígena (Bertely dice que fue en respuesta a las presiones que los maestros y promotores bilingües ejercieron sobre el secretario de educación y que con ello se legitimó el modelo educativo bilingüe bicultural), y que es a partir de la década de los ochenta, cuando se empieza a cuestionar los programas de educación en las zonas indígenas; sin embargo, dicho cuestionamiento no fue atendido por las instancias de la Secretaría de Educación Pública, solamente se trató de introducir la elaboración de algunos materiales didácticos en lenguas indígenas, como una especie de paliativo, para que no se pensara que no había interés en la educación en las zonas indígenas.

En 1978, se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), área especializada de la SEP orientada a: “elaborar planes, proyectos, programas, metodologías, técnicas y capacitación profesional para ofrecer a los niños y las niñas indígenas un programa específico, que por las condiciones de la población requieren de atención especial (DGEI, 2008). Aunque, como señalan Zolla y Zolla Márquez (2004:245) “en el fondo de lo que se trataba era de definir un modelo para incorporar a los indígenas a la nación” (Martínez, 2011:2).

Por otro lado, según otra aportación de Rojas (1997:4) también se ha tratado por todos los medios posibles de sensibilizar a las autoridades de Educación del país, para que recapaciten y rectifiquen los programas de educación bilingüe, toda vez que se sigue improvisando al docente bilingüe hasta la fecha; seleccionando y captando a los futuros profesores entre los jóvenes que apenas han terminado su educación media, a éstos se les ofrecen cursos de inducción con duración de dos a tres meses y al término de éstos inmediatamente se les envía a impartir la educación bilingüe (situación que abordo más adelante). Excepcionalmente en los últimos años se ha incorporado a egresados de las escuelas Normales.

En 1983, en el sexenio de Miguel de la Madrid se formularon los planteamientos teóricos de la educación indígena (Bases Generales de la Educación Indígena) surgiendo así un nuevo modelo de educación llamado Educación Indígena Bilingüe Bicultural. A pesar de ser un proyecto ambicioso y respetuoso de la pluriculturalidad de nuestro país no se puso en marcha. El proyecto tuvo muchos opositores, fundamentalmente los mismos maestros cobijados por el sindicato, situación que gestó una serie de inconformidades con lo que la propuesta se derogó. (Martínez, 2011: 3-4)

En 1993, en la Ley General de Educación se reconoció la importancia de promover la educación en lenguas indígenas pero a su vez el programa carecía de un proyecto académico que sistematizara los aspectos metodológicos y curriculares. En el siguiente sexenio se emitió el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Los propósitos que integraban este plan eran la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación. Fue el primer documento que en educación básica destinó un apartado dirigido a las poblaciones indígenas migrantes, mediante el Programa Nacional de Jornaleros Agrícolas de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL). Lamentablemente, tanto para este tipo de ciudadanos como para los radicados en las zonas rurales no se diseñó un modelo educativo congruente con los orígenes de la educación indígena. (Martínez, 2011: 3)

El año 2000 destaca el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2001-2006 que en lo referente a educación indígena instituye la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y más tarde se crea la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe. El PND, se dividió en ocho capítulos, en el cuarto, entre sus objetivos, se encuentra el de la anhelada Revolución Educativa, encaminada a desvanecer la desigualdad social, en busca de una mayor equidad. En la propuesta se reconocieron cambios principales entre los que se destaca que los indígenas existen como sujetos

políticos, que representan sus intereses en cuanto miembros de etnias. (Martínez, 2011: 3)

En el año 2003 se publicó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. En su Artículo 11, esta Ley señala que los indígenas tienen derecho a ser educados en su propia lengua a lo largo de su educación básica. En consecuencia se modificó La Ley General de Educación que contempla en su Artículo 7, fracción 4ta: “Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas”. (Martínez, 2011: 3)

El Artículo Tercero Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos menciona que “todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; esta y la media superior serán obligatorias.

La Educación Indígena (SEP, 2011:60) se imparte en 22,000 planteles; se dirige a niñas y niños hablantes de alguna lengua nacional indígena, independientemente de que sean bilingües con diversos niveles de dominio del español (SEP, 2011:51). Los alumnos que asisten a las escuelas de educación indígena (SEP, 2007:15), son niños de 3 y 4 años de edad para preescolar y de 5 ó 6 años como mínimo hasta 15 ó 16 años para el caso de la primaria dependiendo de la política institucional de la entidad.

La Federación, los Estados y los Municipios, para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, establecerán las instituciones y determinaran las políticas necesarias para garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades, las cuales deberán ser diseñadas y operadas conjuntamente con ellos (...) para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas autoridades, tienen la obligación de (...) garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la

educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica (...)²

La diferencia entre las escuelas de primaria general y las bilingües, consiste que, en éstas últimas además de todas las asignaturas que se abordan en las primeras, existe otra asignatura que se llama Lengua Indígena. La Lengua Indígena (SEP, 2011:51) “se integra con la enseñanza del Español como segunda lengua, cumpliendo el mandato constitucional de ofrecer una educación intercultural y bilingüe, y de avanzar hacia la construcción de una nación plural”. Así como existen libros de texto gratuitos para los alumnos y maestros en lengua española de todas las asignaturas, también los hay en lengua indígena dependiendo de la que se hable en la localidad donde se encuentre ubicada la escuela.

El propósito de creación de la asignatura de Lengua Indígena consiste en incorporar un espacio curricular para que los alumnos estudien, analicen y reflexionen sobre su lengua nativa, a partir de la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, en los diversos ámbitos de la vida social, así como cumplir con el mandato constitucional sobre los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas (SEP, 2011:65)

La Educación Indígena en nuestro país es dirigida por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Silva (2012:27) afirma que “La DGEI fue creada en 1978 (...) es una dependencia federal dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (...)” y además menciona que:

A partir de la descentralización educativa, las atribuciones que le confiere la ley solamente se circunscribe en la regulación normativa de los asuntos pedagógicos, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje, cuidando que tenga una orientación intercultural bilingüe que asegure la formación integral de los alumnos pertenecientes a los diferentes grupos étnicos del país (...) (Silva, 2012:27)

En el Estado de Hidalgo, la dependencia que dirige el servicio de Educación Indígena es la Dirección de Educación Indígena, “que fue creada en 2005” (Silva, 2012:28), y depende de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH).

² Art. 2º. Constitucional, inciso B, fracción II, reformada mediante decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 14 de agosto de 2001 consultado en [http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/defual.htm?s=\)](http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/defual.htm?s=))

La Dirección de Educación Indígena antes tenía el nombre de Departamento de Educación Indígena, y la SEPH el de Instituto Hidalguense de Educación (IHE), ambos nombres se cambian (Vázquez, 2012) a través del decreto núm. 428 que reforma y adiciona la Ley Orgánica de la Administración Pública del Estado de Hidalgo, dado a conocer en el Periódico Oficial del Estado de Hidalgo el 28 de febrero de 2005.

La Educación Primaria Indígena en nuestro Estado es dirigida por la Subdirección de Primaria Indígena, misma que fue creada a partir del establecimiento de la Dirección de Educación Indígena (Silva, 2012:29).

Los servicios educativos de la Educación Primaria Indígena en el Estado de Hidalgo, se encuentran principalmente en tres regiones territoriales, atendiendo a la población indígena y no indígena en treinta y nueve municipios principalmente de las regiones: Huasteca, el Valle del Mezquital y Otomí-Tepehua (Silva, 2012:30)

La estructura oficial de la Educación Primaria Indígena se conforma, según Silva (2012:31), de 9 jefaturas de sector, 62 supervisiones escolares, 606 escuelas primarias, 1771 docentes y 41 445 alumnos (ciclo escolar 2010-2011). Para el ciclo escolar 2012-2013 se cuenta con una escuela más en relación a los datos de Silva; los maestros han aumentado a 2 249 y en la cuestión de los alumnos ha disminuido a 41 430.³

La Escuela Primaria Bilingüe “Ramón Saldaña” ubicada en la localidad de La Lomita, Municipio de Tulancingo, Hidalgo, es una institución pública del Sistema Educativo Nacional que ofrece a la población el servicio educativo. Este centro escolar es de la modalidad de Educación Indígena. Se encuentra en el Sector 05 y Zona Escolar 034; en ella laboran 15 personas y se atienden en total a 363 alumnos, de los cuales 200 y 163 son del sexo masculino y femenino

³ Datos obtenidos en el portal de la SEPH: www.seph.gob.mx (consultado el 6 de junio de 2014).

respectivamente⁴. La escuela se encuentra ubicada en una localidad considerada como una donde se habla la lengua Otomí o Hñahñu.

1.2. Ser Maestro Indígena, una posibilidad laboral.

Dada la modalidad de la escuela “Ramón Saldaña”, que es de Educación Indígena, para este tipo de escuelas, se requiere de personal docente que hable, escriba y lea la lengua que se habla en la localidad, que es el Hñahñu, además del español. En este segundo apartado del presente capítulo se puede mirar que el maestro indígena llega a la profesión luego de tener esta posibilidad, bajo circunstancias parecidas.

Torres (2005:13) concibe al fenómeno de la identidad profesional como un proceso dinámico, condicionado por factores internos y externos a la persona, el profesor, que experimenta etapas recurrentes en su propia vida, en la que es factible identificar ciertos elementos y condiciones como patrones de conducta, de toma de decisión y de estructura organizativa de la percepción, que permite la agrupación de amplias categorías para su descripción.

Tener la posibilidad de un ingreso económico seguro, fue una causa que influyó en los docentes y optar para la inserción como Maestro Indígena, más allá de que existiera una vocación o no hacia esta labor. Dice Torres (2005:21) que invariablemente la idea de ganarse la vida está presente en la decisión de los docentes en ejercer la enseñanza. Además de ello menciona que, en una sociedad como la nuestra es necesario entender que la ocupación laboral o profesional constituye casi el único factor que determina la posición social de un individuo.

Otra situación relevante que muestro en este apartado fue que, aunque desearon seguir estudiando una carrera universitaria, la falta de posibilidades económicas dentro de sus familias impidió que eso fuera realidad. La inserción como profesores en educación indígena, para la mayoría, fue una posibilidad. La

⁴ Dato obtenido de la plantilla de personal de inicio de curso 2013-2014.

condición económica tiene una repercusión importante en la toma de decisiones del maestro en el momento de decidir sobre su futuro laboral.

1.2.1 “Yo me hice maestro por necesidad económica, no por vocación”

El maestro indígena se inserta a esta profesión después de no haber podido iniciar o continuar estudios a nivel superior. Algunos de ellos intentaron cursar otra carrera profesional e incluso hay quienes estuvieron algunos semestres en la carrera de su elección y también quienes intentaron en una carrera que no era de su agrado. Algunos ni siquiera lo intentaron. La falta de recursos económicos dentro de la familia fue una de las principales causas que los orillaron a desertar de esos estudios o del propósito que tenían de hacerlo. Y una vez orilladas esas intenciones de cursar una carrera a nivel superior los maestros buscaron la posibilidad de llegar a este trabajo como una manera de asegurar un ingreso económico, sin importar en ese momento tener o no la vocación y el gusto por esta labor.

Abraham, es uno de los docentes que ingresó a laborar como Maestro Indígena debido a las circunstancias mencionadas, que es la de cubrir una necesidad económica. En el instante en que se da su inserción en el trabajo docente él contaba con estudios terminados en el nivel medio superior⁵.

José Luis: ¿Cómo fue que te hiciste maestro?

Abraham: Ay José Luis, preguntas muy capciosas, pero yo me hice maestro por necesidad, no por vocación, de hecho yo tenía otra mira, pero mi condición económica no me lo permitió, yo, esta alternativa, porque ya tenía yo los elementos, algunas cuestiones para seguir otra carrera, lamentablemente la, el apoyo económico no me lo permitió, tuve que dejar eso, de hecho inicié la carrera de ingeniería, tuve que, tuve que desistir, no más, no pude, tengo más hermanos atrás de mí y no había el modo de sacarlos adelante, así que opte por esta salida (E2:01)

Puedo apreciar que el pasado y la historia personal, familiar y social de este maestro son relevantes para su llegada a la docencia. La identidad profesional, según Vaillant, (2007:03) “se trata de una construcción individual referida a la

⁵ Información recabada de una encuesta escrita aplicada el día 26 de febrero de 2014.

historia del docente y a sus características sociales pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja”.

La historia personal y las condiciones sociales y económicas de la familia de Abraham son determinantes para la inserción como Maestro Indígena; la falta de recursos económicos y al no ser hijo único dentro de la familia impide continuar una carrera universitaria. Deja a un lado un deseo personal de estudiar y opta por esta posibilidad, ser Maestro Indígena. He ahí de la afirmación de este maestro cuando menciona que ingresa no por una vocación a este trabajo, sino para cubrir una necesidad económica.

Abraham es el tercero de seis hermanos, las dos hermanas mayores, también son maestras; de los tres menores uno es arquitecto, otra es contadora y el último es ingeniero civil⁶. Aquí puedo apreciar y mirar un “sacrificio” a los proyectos personales por parte de los hermanos mayores para permitir que los otros, los menores, pudieran estudiar una carrera universitaria. Más adelante abordo de qué manera y forma se dio esa inserción y quienes intervinieron en ella.

El maestro Oswaldo, de igual manera, hace referencia a una parte de su historia personal para argumentar cómo fue que llega a la profesión como Maestro Indígena; hace mención de motivos parecidos a los de Abraham ya que también proviene de una familia numerosa y de muy pocos recursos económicos que de igual manera le impide continuar con los deseos de cursar otra profesión.

José Luis: ¿cómo fue que te hiciste maestro?

Oswaldo: bueno la situación fue un motivo del destino, prácticamente este yoooo (alarga la pronunciación de la palabra) cuando estudiaba la preparatoria quería ser administrador de empresas pero venimos de una familia de muy pocos recursos y fue el motivo por el cual dimos el cambiazco (...) (E3:01)

Él tenía también las intenciones de estudiar una carrera universitaria, sólo que él proviene de una familia donde los recursos económicos no eran suficientes y eso hace posible que decida dejar de lado esa meta e intención. Es por ello que existe

⁶ Datos obtenidos de una encuesta escrita realizada el 26 de febrero de 2014.

en su vida, como lo menciona, un *cambiaz*, y de esa manera decide insertarse como Maestro en Educación Indígena. No menciona que haya existido una vocación hacia esta profesión, pero sí que llega a ella como una manera de cubrir una necesidad económica después de desertar en su deseo de seguir estudiando, por falta, precisamente, de recursos económicos. Él es el cuarto de diez hermanos en total, lo que seguramente hizo que los recursos económicos no fueron suficientes para que pudiera seguir estudiando, solo cuatro de los diez, incluyéndolo a él, estudiaron una carrera superior. Oswaldo debió de haber cursado la licenciatura en una escuela normal superior, preparación con la que cuenta hasta el momento⁷, ya estando dentro de la profesión como Maestro Indígena, porque que cuando ingresa como maestro indígena sólo cuenta con un curso de nivelación pedagógica como grado máximo de estudios.⁸

Tejada (1988:135) menciona que “no es nada nuevo considerar hoy en día la enseñanza como profesión y al profesor como un profesional de la misma”, además de lo anterior, él mismo conceptualiza (1988:139) a la profesión como “una actividad laboral permanente y que sirve como medio de vida; por tanto, el profesor como profesional será sinónimo de profesor como trabajador”. Esta aportación de Tejada de cuando menciona a la profesión como un *medio de vida* viene a ayudar a entender las opiniones de los maestros cuando afirman haber ingresado a la labor como una forma de asegurar y cubrir una necesidad económica; entiendo, como una forma para tener un medio de vida seguro.

Además parecería que en muchos casos, quienes ingresan a la docencia lo hacen por razones que van desde no tener otra opción para acceder a estudios de nivel superior a desempeñar un cargo transitoriamente con la intención de cambiar de ocupación en cuanto esto sea posible (Vaillant,, 2007:5)

La aportación de Vaillant es muy oportuna y acertada para lo que ya se viene mencionando. Nos dice que hay quienes ingresan por no tener otra opción para acceder a estudios superiores. Los dos Maestros mencionados hasta el momento, están en esta situación, ingresan al desistir continuar estudios superiores, para

⁷ Dato obtenido de la plantilla de inicio de ciclo escolar 2013-2014.

⁸ Dato obtenido de una encuesta escrita aplicada el 25 de febrero de 2014.

cubrir una necesidad económica y tener un ingreso seguro, así como consecuencia y resultado de provenir de familias con muchos integrantes que imposibilita ayudar a ellos para continuar con sus proyectos y deseos personales de preparación académica. De alguna manera los maestros indígenas, en su momento, se crean una conciencia de que no les es posible seguir otros caminos deseados y deciden tomar nuevos rumbos, en este caso los de la docencia, lo que hace que su identidad profesional y personal toma forma en este ámbito, el de la docencia en el medio indígena.

En la maestra Dulce, se puede observar de igual manera este motivo de ingreso, cuando refiere a que la necesidad de tener un ingreso económico fue lo que la orilló a su inserción al servicio educativo como Maestra Indígena, al tener en su momento, esa posibilidad.

José Luis: ¿por qué te gustó se maestra?

Dulce: Bueno, pues primeramente (alarga la pronunciación de la palabra) pues, bueno, al ingresar como que a lo mejor una forma de buscar un empleo, de buscar un empleo, bueno una oportunidad de, de tener ingresos... (E7:02)

La maestra comparte que su ingreso a la profesión docente se da como una manera de tener un empleo y también, como una oportunidad de tener un ingreso económico. Además de lo anterior, afirma que deserta de estudiar una carrera universitaria, por el hecho de haber sido aceptada en una carrera diferente a lo que ella deseaba. Al no poder estudiar la carrera universitaria deseada, opta por la posibilidad de ingresar al servicio educativo, para asegurar un ingreso económico.

José Luis: ¿algún día pensaste en ser maestra, de, de chica?

Dulce: pues (alarga la pronunciación de la palabra), no, no porque este...yo presenté mi examen en el CREN (Centro Regional de Educación Normal, escuela está ubicada en la Ciudad de Pachuca, Hidalgo; que se encarga de formar a futuros maestros), entonces pasé el examen, pero la respuesta de decirle a mi mamá es que no me gusta ser maestra, entonces ya perdí esa oportunidad, lo que quería era estudiar Derecho, entonces me fui a, me fui a la prepa, de la prepa me fui a la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) pasé mi examen pero no me quedé porque, bueno, no, no quise quedarme porque no, no, no fue la carrera donde yo me quedé, me quedé en Filosofía y Letras, y yo no quería Filosofía y Letras, yo quería Derecho y bueno pues, me vine para acá (ella se refiere aquí que se regresó a su lugar de origen) estudié la Academia (se refiere a que estudio una carrera técnica) y

bueno a la mejor, te digo por necesidad a lo mejor me tuve que ir a la, al curso de inducción...(E7:18-19).

Solventar una necesidad económica, fue la principal causa para ingresar a la docencia, después de no haber tenido éxito, por diferentes causas, en otros proyectos personales, como estudiar una carrera universitaria en la carrera deseada. Aquí se puede apreciar que Dulce, en un principio, no deseaba ser maestra, ya que desertó de una escuela formadora de maestros, para intentar estudiar alguna carrera de su agrado, las diferentes circunstancias la llevan a esta profesión. Ella proviene de una familia con padres agricultores, y es la mayor de ocho hermanos. Hay que recordar que según Anzaldúa (2004:62) desde comienzos del siglo XIX se creía que “la docencia era un refugio para el necesitado”. La maestra, al no tener posibilidades en otras opciones para seguir estudiando, o por haber agotado las que le ofreció su familia, se *refugia*, en la profesión de Maestra Indígena.

Joelia, otra profesora que labora en la Escuela Primaria Bilingüe “Ramón Saldaña”, no se sale de la línea de respuestas que han dado los anteriores sujetos mencionados. Enseguida se muestran cuáles fueron los motivos que la orillaron a ser Maestra Indígena.

José Luis: ¿cómo fue que te hiciste maestra?

Joelia: cómo fue que me hice maestra, bueno, en primer término, me hice maestra por necesidad, vamos a decir, si vamos a hablar con franqueza, por necesidad, porque en esos tiempos, yo quería estudiar otra profesión, pero no fue posible (E9:01)

José Luis: ¿por qué te gustó ser maestra?

Joelía: me gustó, como dicen, si en un principio fue por necesidad, posteriormente ya me gustó... (E9:03)

Esta profesora es otra de las que tenía la intención de estudiar otra profesión, situación que no le fue posible, por lo que ella ve truncada esa intención, y dada la necesidad por tener un ingreso económico, ella elige la decisión de ingresar a laborar como Maestra en Educación Indígena. Joelia es la menor de cuatro hermanos, al quedar huérfana de madre desde temprana edad, solo pudo estudiar hasta el bachillerato gracias al apoyo del hermano mayor, en virtud de que su

padre no se hizo cargo de ella ni de sus hermanos por una adicción permanente al alcohol; y es por ello que optó por la posibilidad que tuvo para ser maestra indígena.⁹

El maestro Lauro es otro de los docentes que llega a la profesión de Maestro Indígena a causa de unas necesidades personales, que es de empleo y económica. Él es originario de una localidad ubicada en uno de los municipios de la región conocida como El Valle de Mezquital, en la parte oeste del Estado de Hidalgo.

José Luis: ¿por qué te gustó ser maestro?

Lauro: pues en primera (en estos momentos suspira y se acomoda en su silla como tratando de encontrar una pronta respuesta) pues no es tanto porque me gustó sino que a veces es una necesidad económica, una necesidad y a esa necesidad tienes que brindar resultados ya que estas adentro ¿sí?
(E5:03)

Menciona con claridad que su llegada como Maestro Indígena no obedece a un gusto personal, sino más bien para cubrir una necesidad económica, situación similar a los maestros ya mencionados con anterioridad. Lauro es el séptimo de nueve hermanos, sus padres son de origen humilde, campesinos ambos, el padre estudió hasta el segundo año de su educación primaria y la madre no tuvo formación académica alguna. Los hermanos menores son los que tienen una formación académica hasta nivel superior, los seis mayores solo concluyeron la primaria o la secundaria¹⁰. Aunque es necesario mencionar que Lauro estudió la licenciatura en matemáticas en una escuela normal superior¹¹ ya estando en el servicio educativo, porque que al ingresar como maestro indígena tenía estudios solamente en educación media superior o bachillerato.

Lo que miro en estos docentes es que existen circunstancias parecidas en los motivos que los llevan a elegir insertarse en la profesión de Maestro Indígena; todos los antes mencionados afirman haber visto truncadas sus deseos de seguir

⁹ Información obtenida de una encuesta escrita y una plática informal, llevadas a cabo el 26 de febrero de 2014.

¹⁰ Información obtenida de una encuesta escrita realizada el 26 de febrero de 2014.

¹¹ Dato obtenido de la plantilla de personal de inicio de curso 2013-2014.

estudiando una carrera universitaria, en la mayoría de ellos, por la falta de recursos económicos dentro de sus familias de origen. Torres (2005:46) menciona que “tanto los varones como las mujeres que ingresan a la carrera de docente lo hacen como una segunda o tercera opción, motivados entre otras cuestiones, por las dificultades que tuvieron en sus intentos de ingresar a otras opciones (...)”.

En este apartado, hasta el momento, se aprecia los que docentes ingresan a la profesión de Maestro Indígena como una manera de asegurar un ingreso económico, sin tener necesariamente una vocación laboral. Jordá (2002:149) menciona que “la profesión docente sólo es vista como un empleo que aporta una remuneración segura”. Al responder sobre, para él, qué considera que sea lo bueno y lo malo del trabajo de la docencia, el Maestro Abraham hace una aportación valiosa y que refuerza de manera sólida las aportaciones anteriores.

José Luis: ¿Para ti, qué crees que sea lo bueno y lo malo de la docencia?

Abraham: para mí lo bueno es que te ganas el sustento diario, ahí, creo que por eso estamos todos de alguna manera, porque es un, finalmente es un es un trabajo remunerado y bien remunerado en comparación con otros empleos, incluso de profesionales más calificados, porque tenemos cada quincena una gotita y no se agota, mientras que otros que han estudiado otras carreras, a veces tienen y a veces no lo tienen, eso es lo bueno de la docencia (E2:02)

Ser maestro, para Abraham, es signo de tener un trabajo remunerado con un sueldo quincenal seguro e inagotable. Ya lo mencionaba anteriormente, cuando Tejada (1998:139) conceptualiza a la profesión “como una actividad laboral permanente”, eso es lo que busca un Maestro cuando decide llegar a ella. Para Abraham es una de las bondades del trabajo docente, además que hace una comparación con aquellas personas que han estudiado profesiones distintas a la de ser maestro, y dice que éstas en algunas ocasiones tienen un ingreso y en otras no. También Adorno (1998:69) hace una comparación entre la profesión docente y otras profesiones como la de juristas y médicos, quienes tienen mejores posibilidades económicas; pero menciona que éstos últimos “ganan más pero cuyos ingresos no están garantizados”.

La identidad profesional docente se presenta, pues, con una parte común a todos los docentes, y una parte específica, en parte individual y en parte

ligada a los contextos diferenciales de trabajo. Se trata de una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja (Vaillant, 2007:3)

La identidad profesional de los Maestros Indígenas se forma desde y a través de sus diferentes historias individuales, desde sus condiciones sociales, económicas, familiares y de contextos. Todos los mencionados hasta el momento son hablantes de una lengua indígena (excepto Oswaldo quien sólo habla español), provienen de familias numerosas y sin posibilidades económicas para tener oportunidades de tener acceso a una formación académica superior. Es algo que tienen en común los Maestros. Esta identidad profesional se forma desde una historia individual, colectiva y en un mismo contexto laboral. ¿Pero cuál sería el contexto en común donde se formaron esa identidad profesional? Ese espacio donde algunos maestros indígenas estuvieron hasta un poco antes de su llegada a la labor docente, considero como determinante para la conformación de la identidad. Ese espacio es el Curso de Inducción a la Docencia Indígena.

1.3 Curso de Inducción a la Docencia Indígena, una vía de ingreso.

El compartir rasgos comunes, como las condiciones sociales o económicas, así como una necesidad de asegurar ingresos mediante la inserción en un empleo, no es signo de que cualquier sujeto pueda ingresar a alguna profesión de manera segura; si así fuese, todos los que provienen de una familia numerosa, con dificultades económicas para continuar proyectos personales estarían en la labor como Maestros Indígenas.

Una de las cuestiones que se presenta de manera frecuente en el momento de la inserción de los sujetos a la labor como maestros indígenas fue que existió el apoyo de alguna otra persona, que de alguna apoyó y fue trascendente para que los docentes tuvieran la posibilidad de llegar a esta profesión, por las diferentes vías en la que se dio esa inserción.

Cada uno de los profesores de la Escuela Primaria Bilingüe “Ramón Saldaña” llega como Maestro Indígena en el sistema de Educación Indígena de varias vías y maneras; y en la mayor parte de los casos existió el apoyo de una persona que ayudó para que éstos pudieran llegar a esta profesión. Algunos de ellos mencionan que ingresaron como Maestro Indígena mediante un Curso de Inducción. Para Marcelo (2008:14) “la inserción profesional en la enseñanza, es el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición de estudiantes a docentes”.

Sin embargo, lo que se puede percibir en los maestros indígenas que laboran en la escuela “Ramón Saldaña” es que la mayoría de ellos no tienen una formación académica previa a su llegada a la profesión. Solamente existe un brinco abrupto de la preparatoria o bachillerato directamente a la profesión docente, después de haber asistido un Curso de Inducción a la Docencia.

1.3.1 “Un primo me avisó del curso y me envió”

Es importante afirmar que algunos maestros, llegan a la labor de Maestro Indígena después de ingresar, cursar y aprobar un curso de inducción a la docencia, como una fase de formación previa a su llegada para trabajar en las aulas.

Cabe mencionar que algunos de estos profesores fueron formados en cursos de inducción a la educación indígena en albergues o espacios preestablecidos por la DGEI, estos cursos tuvieron una duración de tres a seis meses. Los cursos de inducción a la docencia han sido cursos de diferente índole, algunos de ellos permitieron, en su momento, darles una formación básica en relación a los programas vigentes del nivel educativo al que serían asignados, como también algunos contenidos relacionados con el conocimiento de la comunidad (SEP, 2007:13)

El profesor Lauro es uno de los profesores que ingresa al servicio docente por medio de esta vía, el Curso de Inducción. Él lo hace en un momento en el que cuenta como preparación académica máxima estudios de educación media superior.¹²

José Luis: Bueno, profe Lauro... quisiera que me platicaras por ejemplo ¿cómo fue que te hiciste maestro?

¹² Información recabada por medio de una encuesta escrita realizada el día 26 de febrero de 2014.

Lauro: bueno este, la mayoría de mi familia, ahora sí que por parte de mi papá, son maestros, de hecho yo terminé la prepa, ¿sí? Y la idea es emigrar a los Estados Unidos, pero uno de mis primos que estaba ahora sí que dentro de, del gremio magisterial, dice, sabes qué, hay un curso, dice, lo único que tienes que hacer es una solicitud y participar en el curso de conducción (se refería a “inducción”) a la docencia. Entonces él me hizo, mi, mi solicitud, a quién dirigirme, y ya nos mandó a Pachuca, ¿sí? con otros primos que, que fuimos a ese curso. (E5:01)

Este maestro hace mención que él participa, previo a su ingreso a laborar como Maestro Indígena, en un Curso de Inducción a la Docencia. Se entera de dicho curso porque un familiar, en este caso un primo, mismo que estaba en ese instante dentro del servicio docente como profesor, le informa que puede participar mediante la elaboración de una solicitud. Este familiar elabora la solicitud y “manda” a Lauro y a otros familiares, a la Ciudad de Pachuca, Hidalgo, a participar en el curso. Queda claro que previo a su llegada al magisterio, el profesor Lauro asiste al Curso de Inducción a la Docencia, pero también que existe una persona que lo apoya informándole del mismo y lo anima para que pueda participar en él. El primo era maestro, se entera de que está pronto a iniciar el proceso de selección para el curso de inducción, éste le avisa a Lauro, quien tiene en ese entonces, intenciones de emigrar a los Estados Unidos, no solo le comunica de dicho curso, sino que también le elabora la solicitud.

Dulce hace mención que ingresa al servicio educativo mediante un Curso de Inducción a la Docencia. Ella, recordemos, desertó previamente de dos instituciones educativas, una que era formadora de maestros y otra donde estaba estudiando filosofía y letras, ya que no fueron de su agrado y que por necesidad ingresa a la profesión docente.

José Luis: ...¿Cómo fue que te hiciste maestro, maestra?

Dulce: Bueno (hace un ruido con la garganta, como afinándola) pues hacernos maestro pues como quee (alarga la pronunciación de la palabra) digo, hacernos como que todavía no llegue en el término de hacerme pues porque todavía hay muchas cosas que aprender. Que entré al servicio, bueno pues sí, entré al servicio mediante, mediante un curso de inducción a la docencia, de ahí nos, en el 95 (se refería en el año de 1995) nnnn nos mandaron hasta la sierra a trabajar (...). (E7:01).

José Luis: ¿por qué te gustó ser maestra?

Dulce: (...) y bueno, pues yo me enteré del curso, fui, eee, fui aceptada y todo (...) (E7:01).

La profesora relata el año que es enviada a trabajar como docente, pero también da a entender, de manera clara, que su ingreso se hace mediante haber participado en el Curso de Inducción a la Docencia Indígena, contando con estudios terminados en preparatoria¹³. Ella menciona haberse enterado del curso, aunque no hace referencia del medio en el que lo hace, seguramente por medio alguna persona conocida fue posible que ella pudiera tener noticias de la existencia del curso de inducción, en donde, dice ella, fue aceptada.

Joelia, quien como ya hice mención, se vio imposibilitada de seguir estudiando otra carrera profesional, toma la posibilidad de laborar como Maestra Indígena por esta misma vía, el Curso de Inducción a la Docencia, así lo da a entender en este fragmento de entrevista.

José Luis:... ¿cómo fue que te hiciste maestra?

Joelia: (...) por lo tanto este, acudí al curso, que fue en Venta Prieta y de ahí ya, este en mil novecientos ochenta y cinco, recuerdo muy bien, posteriormente ya, después del curso ya fue como se otorgó lo que es, ee aaa para ingresar al magisterio, como promotor bilingüe (E9:01-02)

Esta maestra opta por acudir al curso, que, según menciona, se llevó a cabo en Venta Prieta¹⁴. Hace referencia de un año en específico en el que el curso de inducción se llevó a cabo y que después de eso ya se le otorgó sus órdenes para ingresar como Maestra Indígena. El ingreso a la docencia de la maestra Joelia fue en la segunda quincena del mes de septiembre del año de 1985¹⁵.

La maestra Joelia ingresa, menciona (E9:02), trabajando en escuelas de Educación Preescolar, de hecho ella le corresponde y tiene la oportunidad de aperturar o abrir varios centros de este nivel educativo en el Municipio de Acaxochitlan, Hidalgo. Marco este dato ya que Joelia además del español, lee, escribe y habla en la lengua indígena Náhuatl; en la región y zona escolar donde inicia como docente se habla esta lengua indígena, sin embargo ella decide

¹³ Información recabada de una encuesta escrita realizada el 26 de febrero de 2014.

¹⁴ Colonia ubicada en la ciudad de Pachuca de Soto, Hidalgo.

¹⁵ Dato obtenido de la plantilla de personal de inicio de curso 2013-2014.

solicitar su cambio a otra zona, en donde las comunidades se habla la lengua indígena Hñahñu, misma que ella no domina; lo anterior es parte pero también incide en su identidad profesional. De eso trataré más adelante.

Anteriormente, el Departamento de Educación Indígena (hoy Dirección de Educación Indígena) tenía bajo su mando, control y administración los niveles de Inicial, Preescolar y Primaria Indígena en el Estado de Hidalgo, así que un profesor de nuevo ingreso podía ser enviado a laborar a alguno de los tres niveles mencionados. Es por ello que la profesora Joelia inicia a trabajar en el nivel de preescolar, de hecho, como lo menciona (E9:02), el tiempo que estuvo trabajando en la otra zona escolar, en el municipio de Acaxochitlan, siempre atendió a niños de este nivel educativo. Ya para cuando solicita su cambio a la zona escolar 034 del Municipio de Tulancingo de Bravo, Hidalgo; el entonces supervisor, el Profr. Tello (así llama al supervisor durante la entrevista), la envía a trabajar en una escuela primaria, con el argumento de que era ahí donde se requerían sus servicios como docente.

Lico, actualmente jubilado, quien fue el primer Maestro Indígena que laboró en la Escuela Primaria Bilingüe “Ramón Saldaña”, también ingresó a la labor docente después de asistir a un Curso de Inducción a la Docencia, nuevamente aquí se muestra más evidente la existencia de una persona, conocida de un familiar cercano al Maestro Lico, quien es el que interviene y participa, de alguna manera, para que éste pudiera llegar a ser Maestro Indígena.

José Luis: ¿Cómo fue que ingresaste al servicio, de qué manera fue que ingresaste al servicio?

Lico: Ah bueno, este, hace muchos años, mi jefe (se refiere a su papá) conocía mucha gente, se llevaba con mucha (bosteza) y una persona de Orizabita (que pertenece a Ixmiquilpan, Hgo.), ya ves que había los cursos aquí en el internado (señala con la mano con dirección a donde se encuentra la comunidad de Remedios, Ixmiquilpan, Hgo., donde aún se encuentran las instalaciones de lo que fue el Centro de Integración Social “Fray Bartolomé de las Casas”), entonces aquel señor, este, le avisó a mi jefe (refiriéndose nuevamente a su papá) que si no le interesaba alguien de su familia que entrara al magisterio y mi jefe le platicó a mis hermanos mayores y mis hermanos mayores si, dicen, hay que mandarlo, pero mi jefe no quería, pues para qué (dijo el papá), si aquí tiene los terrenos, pero mis hermanos dicen

pues, y luego ya fuimos ahí al Internado. Pero fue por un señor que le avisó a mi jefe (E10:10-11).

Es el amigo del padre del maestro Lico quien de alguna manera favorece esta posibilidad de que éste último ingrese como docente indígena, fue quien comentó sobre si existía un familiar quien le interesara entrar al magisterio. También es relevante la injerencia que tuvieron los hermanos del Maestro Lico, ya que por lo que se puede observar son quienes de alguna manera convencieron al padre, o dieron el visto bueno para que Lico pudiera asistir a dicho Internado, ya que el padre prefería mejor se dedicara a los trabajos en el campo.

Manuel, trabajó por muchos años en esta escuela, primero como docente frente grupo y posteriormente como director. Él ingresó al servicio docente (E6:12) en el año de 1980. Afirma que entra a trabajar como Maestro Indígena después de haber estado en un Curso de Inducción a la Docencia, mismo que no se llevó a cabo en Hidalgo. Solo que este maestro aporta otro dato importante que hasta el momento era desconocido, el hecho de ingresar al curso de inducción daba por seguro tener acceso al empleo.

José Luis: (...) ¿cómo fue que iniciaste en esta carrera de ser maestro?

Manuel: pues a lo mejor sin vocación pero este, pues sí me gustó, ¿no? es algo que, yo recuerdo que, eee, antes de ser profesor pues yo era comerciante, este, pero pues me gustaba, me gustó, y me ofrecieron, más que nada me ofrecieron la, el trabajo de docencia, de la docencia, este, recuerdo en Ixmiquilpan, pues este estaban solicitando en aquel entonces, sí, que alguien se fuera de promotores culturales y pues me ofrecieron o me dieron esa oportunidad de, de acudir al curso de inducción, y acudimos a, a Matlapa, San Luis Potosí, y ahí este estuvimos, inicia, sí iniciamos, iniciamos con este curso y pues de ahí este pues a trabajar, ya con la plaza directamente, desde el momento que te mandaban a ese curso ya era, era ya con la plaza, entonces eso me favoreció en gran parte, conseguí tener esa oportunidad de trabajar...(E6:11-12)

Como se puede observar en el párrafo anterior, el profesor Manuel también ingresa al servicio docente como Maestro Indígena mediante un Curso de Inducción a la Docencia, pero a diferencia de los otros maestros mencionados anteriormente, él asiste a dicho curso, pero lo hace en otra Entidad Federativa, en San Luis Potosí. Es así como ingresa, como lo menciona, como Promotor Cultural,

ya que, según lo relata, el simple hecho de asistir al curso, en aquel entonces, en automático ya se le asignó la plaza.

Menciona también en el fragmento de la entrevista que le “ofrecieron” o le dieron la oportunidad de asistir al curso de inducción a la docencia, aunque no especifica quien le ofrece o le da la oportunidad, deja ver la existencia de uno o varios sujetos que participaron para que él asistiera a dicho curso y posteriormente, ingresar a la profesión docente; el capital social y familiar se hizo presente para que Manuel lograra ser Maestro Indígena. Una vía para ingresar al servicio educativo es por medio de asistir y también aprobar un Curso de Inducción a la Docencia Indígena.

Jordá (2002:148) menciona que a partir de la creación de la Dirección General de Educación Indígena en el año de 1978, para el ingreso del nuevo personal, se establecen criterios y procedimientos en el nivel nacional para organizar el naciente subsistema, y que:

Mientras tanto en los estados, los Departamentos de Educación Indígena serán las instancias encargadas de realizar acciones concretas, como el proceso de selección de aspirantes cuyos principales requisitos eran ser bilingües y contar con escolaridad de secundaria. Para tal fin, se realizaba un examen de bilingüismo y otro de conocimientos generales, que de ser aprobado, daba derecho al curso de capacitación (Jordá, 2002:148)

En el Estado de Hidalgo, quien convocaba al Curso de Inducción a la Docencia era la dependencia de lo que es hoy la Dirección de Educación Indígena.

En otra aportación, Jordá (2002:150) menciona que “los docentes transitan para su preparación profesional, en un principio, en un capacitación inicial, que en el pasado se le denominó “Curso de Capacitación” y que en la actualidad se llama “de Inducción a la docencia”. Aunque anteriormente ya se mencionó respecto a las actividades que se hacían en un curso de inducción y la duración del mismo, creo conveniente retomar una aportación más de Jordá quien también nos refiere a dicho curso de la siguiente manera.

El curso de capacitación se limitaba y se limita a cursos intensivos con una duración de dos a seis meses, en ellos se concentran a un grupo de aspirantes de distintas regiones del país en un internado indígena o en un

centro de integración social...los cursos pretenden proporcionar a los aspirantes a maestros, algunas herramientas necesarias para emprender la tarea docente (Jordá, 2002: 152).

El maestro Lauro, menciona (E5:01-02) que el Curso de Inducción a la Docencia donde estuvo, tuvo una duración de diez meses y que ahí en el curso se vio sobre la psicología del niño, sobre cómo trabajar con ellos, de cómo aprenden, de cómo se les puede enseñar a los niños. Menciona que durante su estancia en el curso hubo prácticas, exposición de temas, de cómo enfrentarse a la sociedad, padres de familia y alumnos. Relata que la experiencia vivida en el curso de inducción es muy distinta a lo que había vivido en la preparatoria.

El Maestro Lico también comparte la experiencia vivida dentro del Internado de cuando asistió al Curso de Inducción a la Docencia, en este fragmento de entrevista menciona algunas de las actividades que se llevaban a cabo dentro de dicho espacio y también acerca de cuál fue la primera localidad donde prestó sus servicios como Maestro Indígena. .

José Luis: ¿Cuánto tiempo estuviste en el internado, en el curso?

Lico: Ahí estuvimos, este, seis meses nada más. (E10:1)

José Luis: ¿De qué se trataba el curso, recuerdas?

Lico: Pues se trataba de cómo, en esos años, de cómo trabajar con los alumnos pues, cómo enseñar, porque lo más, más importante en esos años era que aprendiera a leer y escribir y las matemáticas, era lo fundamental y ya después pasamos (se refiere a que aprobó el curso) y nos mandaron hasta San Antonio el Grande (se refiere a que ésta comunidad ubicada en el Municipio de Huehuetla, Hidalgo, fue la primera localidad donde laboró). (E10:11)

En el curso de inducción se prepara a los futuros docentes sobre de qué manera enfrentar el reto próximo a vivir en las diferentes escuelas con sus alumnos.

El Curso de Inducción a la Docencia, es un paso previo a la inserción a la labor educativa, contando en la mayoría de los casos del apoyo de alguna persona conocida para lograr este proceso; en algunas personas resultan ser familiares directos del aspirante a Maestro Indígena, o alguna persona conocida.

José Luis: y estas personas que le avisaron a tu papá del curso de inducción, ¿tenían algún cargo?

Lico: no, pues eran amigos nada más. Son de Orizaba (se refiere a la localidad de Orizabita, Municipio de Ixmiquilpan, Hgo.), ellos sabían que había ese curso ahí (E10:27)

José Luis: ¿en el Internado?

Lico: y le comentaron (afirmó). (E10:27)

José Luis: ah, perfecto. ¿Eran amigos nada más?

Lico: eran amigos. (E10:28)

Con lo anterior, queda de manifiesto la importancia de las *disposiciones*, presentes en este acontecimiento de inserción del Maestro Lico y en los otros maestros de quienes ya se mencionaron, en la profesión de docente Indígena. Estos amigos del padre sabían que en el llamado “Internado” se llevaban a cabo dichos Cursos de Inducción y son quienes le informan; la decisión de asistir ya fue de Lico, su padre y con la intervención de los hermanos.

Al inicio de este trabajo, al hacer mención sobre la historia de la educación indígena en México, se pudo mirar que en distintos momentos de la vida política y educativa de nuestro país se implementaron distintas acciones para dar atención a la población indígena en cuanto a educación se refiere, más allá de que por diversas circunstancias algunas de éstas no fueron exitosas. La creación de internados fue una de esas políticas que el gobierno implementó, con el propósito de formar a jóvenes para dar atención en el ámbito educativo a sus semejantes indígenas.

Antonio Rodríguez (2007:51) hace mención que el Internado Indígena Fray Bartolomé de las Casas, ubicado en Los Remedios, Ixmiquilpan fue creado en obediencia a una política indigenista, y que llegó a ser una institución modelo, en donde regularmente doscientos o más hombres llegaban de varios lugares de México para recibir una instrucción que los capacitaba para mejorar sus condiciones de vida y servir a sus hermanos de raza. Sin embargo el internado decayó poco a poco por falta de energía eléctrica, reducción de presupuesto, entre otras causas.

Ahora en este lugar donde alguna vez funcionó aquel internado, existen diferentes oficinas de la SEPH, como las de los Servicios Regionales, algunas oficinas de Jefaturas de Sector y de Supervisión Escolar de diferentes niveles educativos de educación básica, entre otras. Casi en el centro de estas instalaciones se encuentra una placa rectangular hecha de piedra tallada, que por la fecha que ahí se encuentra escrita, parece ser que fue develada el 01 de marzo de 2014; dicha placa está sostenida mediante un sistema que permite se pueda rotar y girar de manera lateral y en forma circular; en una cara de la placa se mira la sigla de la DGEI, dependencia que como ya se hizo mención, lleva las riendas de la Educación Indígena en el país. En esta misma parte, además de estar tallada la imagen de un maguey, están incrustados con números y letras de metal, al igual que la sigla, la frase de “50 aniversario”, como una manera de conmemorar los años que tiene el sistema de educación indígena en México. En la parte posterior de la placa está otra frase, hecha con letras talladas sobre la roca, que dice “...ni la marginación, apaguen la luz de nuestros pueblos, nuestras costumbres y nuestra cultura. Que vivan los pueblos indígenas, que viva la educación indígena”; y en la parte inferior está escrito el nombre de la Profra. Angélica Castro de la Fuente, seguramente como una manera de rendirle un tributo a la que fue la primera persona que capacita en el curso de inducción a los primeros maestros indígenas de educación indígena.¹⁶

En este internado estuvo Lico previo a su ingreso como maestro indígena; inserción que se dio el primer día del mes de septiembre del año de mil novecientos sesenta y nueve. Otros maestros mencionan haber estado en el curso de inducción en las instalaciones de la actual Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo, en la Ciudad de Pachuca de Soto, Hidalgo.

1.4 “Por una oferta que me hicieron del SNTE”

Además de la inserción al trabajo docente como Maestro Indígena en educación primaria por medio del Curso de Inducción a la Docencia, tema que se abordó en

¹⁶ Resultado de una visita realizada el día 6 de agosto de 2014 a estas instalaciones de lo que fue el internado, ubicadas en la localidad de Remedios, Ixmiquilpan, Hgo.

el apartado anterior, existen otras vías de llegar a serlo. En este apartado se aborda la experiencia de aquellos que llegan al servicio educativo por medio de una propuesta sindical hecha por la Sección XV del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación, con la ayuda o gracias a la relación de amistad con algún personaje conocido y cercano, o que laboraba dentro del sindicato en el momento de su ingreso.

Con esto se puede constatar de la existencia de otra vía de inserción, pero que también aparece la figura de un personaje que apoyó en ese momento al futuro maestro indígena. La aparición de una persona que ayudó hizo posible la aparición de oportunidades para los maestros que se mencionan dentro de este apartado. No solo se requiere de deseos de insertarse como docentes, sino más que eso, se requiere estar en un espacio determinado con una persona determinada, con una persona precisa. Lo importante es saber aprovechar las oportunidades y posibilidades que se presentan en el momento.

Jesús, quien es uno de los maestros que trabaja como personal docente en la Escuela Primaria Bilingüe “Ramón Saldaña”, menciona que llega a ser Maestro Indígena por la existencia de una *oportunidad* que se le presenta.

José Luis: (...) ¿Cómo fue que te hiciste maestro?

Jesús: Bueno, (afina la garganta) yo me hice maestro por una oferta que me hicieron ¿sí? Fue este algo así como que, pues sí, una, una oportunidad que se dio, esteeee yo no, no tengo el perfil, deeee ser maestro, ¿sí? pero se dio la oportunidad, me ofrecieron una plaza y la acepté, ese así fue como inicié en el magisterio (E4:01)

El profesor Jesús menciona que él ingresa al magisterio luego de haber aceptado una oferta de una plaza, aunque no menciona quién le hace dicha oferta. Él hace referencia (E6:02) luego de cuestionarle qué perfil académico tiene, que estudió la carrera de Ingeniero Agroindustrial.

El maestro Jesús menciona que recibió la ayuda de un personaje que trabajaba dentro de la Sección XV del SNTE, quien le dio dos opciones, una de ellas un

ofrecimiento de una plaza en primaria indígena, la cual aceptó. Para ello se le elaboró una propuesta sindical para llegar a ostentar una clave como Maestro Indígena¹⁷. El profesor Jesús entra al servicio docente por medio de una propuesta sindical, con el apoyo de una persona conocida o cercana a él. A partir de su ingreso comienza a cambiar la identidad personal y profesional de Jesús, ya que empieza a insertarse en un ambiente educativo y en una escuela de educación indígena. Hay que recordar que la identidad profesional tiene relación con el contexto donde como sujeto o grupo se desenvuelve el ser humano.

En una plática informal le cuestioné al profesor Jesús si hubo algún pago o recompensa para la persona que le hizo la oferta, menciona que no, que no existió pago, remuneración o dádiva alguna por este apoyo. Jesús refiere en dicha plática que se inserta como maestro indígena para ganar dinero, ya que cuando eso sucede, su estado civil es de unión libre y con hijos¹⁸. Por ello mismo, acepta la “oportunidad” que se le presenta.

Abraham hace mención que él ingresa al servicio docente gracias al apoyo que recibe de un familiar que laboraba dentro de la Sección XV del SNTE; que este familiar fue quien le brinda las facilidades para que se haya elaborado una propuesta sindical y que de esta manera llegar a ostentar la plaza como profesor de primaria indígena. Al cuestionarle si este familiar de quien recibió el apoyo, posteriormente ya al estar dentro del servicio educativo, le pidió o no algo a cambio como pago, por esta ayuda, contesta que no, que sólo le pidió le preparara para él y para la gente del Sindicato, dos barbacoas¹⁹.

Se puede mirar en este caso, que el profesor Abraham ingresa a la labor docente por medio de una propuesta sindical, misma que es posible gracias al apoyo de una persona que conoce, familiar de éste y que trabaja dentro de la Sección XV del SNTE. Vale la pena recordar que en el primer apartado de este primer

¹⁷ Esta información fue recabada de una plática informal con el Profesor Jesús, que se llevó a cabo el día 14 de noviembre del 2013.

¹⁸ Datos obtenidos de la encuesta escrita realizada el 26 de febrero de 2014.

¹⁹ Información es proporcionada por el profesor Abraham el día 14 de noviembre de 2013 en una plática informal. La barbacoa es un alimento que se prepara por medio de un orificio que se hace en la tierra, donde uno o más piezas de ganado ovino se introducen para ser horneado.

capítulo el profesor Abraham hizo mención de que desertó de sus intentos por estudiar una carrera universitaria por los escasos recursos económicos con los que contaba su familia e ingresa como Maestro Indígena para cubrir una necesidad económica, pero esto, tal parece, fue más fácil al tener este vínculo con el pariente cercano. ¿Qué es lo que permitía o por qué la gente de la Sección del SNTE tenía estas posibilidades de ayudar?

El pacto corporativo entre el Partido Nacional Revolucionario, abuelo del PRI y los dirigentes de los trabajadores, que eran parte del mismo sistema hegemónico, quedó sellado con la promulgación del Estatuto de los Trabajadores al Servicio de los poderes de la Unión, de 1936, que el Estado abrogó en su parte formal en 1963 y promulgo la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, Reglamentaria del apartado B, artículo 123 Constitucional, vigente hasta la fecha. En esa ley se establecen normas que rigen el hacer de la burocracia al servicio del Estado (en realidad a los trabajadores de la Unión y órganos descentralizados). Una de las cláusulas de aquel contrato otorgó potestad a las camarillas dirigentes de los sindicatos del sector público federal, no nada más a la de los docentes, para que repartieran los puestos. El artículo 62 dispone.

Las plazas de última categoría de nueva creación o las disponibles en cada grupo, una vez corrido los escalafones respectivos con motivo de las vacantes que ocurrieren, y previo estudio realizado por el Titular de la Dependencia, tomando en cuenta la opinión del Sindicato, que justifique su ocupación, serán cubiertas en un 50% libremente por los Titulares y el restante 50% por los candidatos que proponga el Sindicato (Ornelas, 2012, 128)

La aportación de Ornelas con los dos párrafos anteriores, aclara el por qué algunos maestros ingresan por esta vía de una propuesta sindical y otros por la vía oficial (el tema de la vía oficial se aborda en el siguiente apartado). La mitad de las plazas de nueva creación eran ocupadas por personas propuestas por el Sindicato, en este caso del SNTE, y en Hidalgo, por parte de la Sección XV.

Dentro de los beneficiados de este cincuenta por ciento están los profesores Jesús y Abraham, ambos aprovechando la posibilidad y el apoyo por parte del SNTE, a través de personas conocidas que facilitaron de alguna u otra manera, la inserción de ambos, para llegar a ser Maestros Indígenas.

1.5 “La plaza me la dio la Secretaría de Educación Pública”

Ya he mencionado en los apartados anteriores, vías, formas o maneras en cómo llegaron a la docencia los Maestros Indígenas que trabajan en la Escuela Primaria Bilingüe “Ramón Saldaña”; unos vía Curso de Inducción a la Docencia y otros por una propuesta sindical. En este apartado se relatan las experiencias de dos docentes que mencionaron haber recibido el apoyo de personajes con algún cargo directivo o de supervisión dentro de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, lo que hizo posible su inserción en el trabajo docente, haciéndose notar la clara existencia de ayuda gracias a las “disposiciones” de los sujetos próximos a insertarse en la labor como Maestros Indígenas.

Conocer personalidades con algún cargo público, y que esto resultó muy importante para que algunos Maestros Indígenas pudieran insertarse en la labor docente. Oswaldo es uno de los que llegaron a la profesión de Maestro Indígena luego de haber recibido el apoyo, como él lo menciona, por parte de un funcionario que laboraba, en aquel tiempo, dentro de una dependencia educativa. Esta es parte de la entrevista donde él hace mención de su experiencia:

José Luis:... ¿Cómo fue que te hiciste maestro?

Oswaldo: Pues yooo solicitaba una plaza de maestro pero de primarias generales o de telesecundarias...entonces lo que tú me preguntabas de cómo llegué, por azares del destino, solicitando yo primarias generales, ya lo había yo dicho, prima prima (tartamudea) primarias generales y telesecundarias, no había esa posibilidad, y como yo nada más contaba con nivelación pedagógica, por ahí me brindaron un, me brindaron este pues el apoyo, personas que trabajan dentro del nivel de educación indígena. En el departamento (se refiere a lo que antes era el Departamento de Educación Indígena) se encontraba [*En esta parte de la entrevista, hace un movimiento con la cabeza, el cual entendí que me preguntaba si podía mencionar nombres y de la misma forma, con un movimiento de cabeza y frunciendo el ceño le afirmaba que lo podía hacer*] se encontraba este, el profesor, eeeee es Torres, ¿cómo se llama? Este, es que lo estoy confundiendo con un doctor (se ríe), pero, se apellida el profesor, él fue el que me apoyó con una plaza de, de promotor bilingüe, este, en aquel entonces me dieron una plaza de, que era la plaza 91, se decía de que era castellanizador, con el paso del tiempo llegando aquí a los márgenes de Tulancingo, me dieron la de promotor bilingüe, que fue la 87, y más adelante gestionando, gracias a dios me dieron la 85, que es hasta la fecha la tengo, porque pues eee terminé la normal superior pero por ahí tu sabes de que esta situación así se ha manejado dentro de, no nada más en el nivel de educación indígena sino de todo el

parámetro educativo, el que tiene posibilidades entra y el que no, definitivamente no, no puedo cuestionar más adelante eso, puesto que yo soy una situación que por meramente, así entré a, a trabajar. (E3:01-03)

El maestro Oswaldo, como se puede observar en el párrafo anterior, menciona que un profesor, de apellido Torres²⁰, fue quien lo apoyó con una plaza de castellanizador para ingresar al servicio docente como Maestro Indígena, éste último, con un cargo dentro de lo que ahora es la Dirección de Educación Indígena. Así mismo relata, cómo pudo, a través de los años, ascender de clave. Es de llamar la atención que este profesor, Oswaldo, menciona que dentro del nivel de Educación Indígena sólo quien tiene posibilidades entra y quién de lo contrario, no; pero finalmente él se considera uno de los beneficiados por estas prácticas, por lo que prefiere no cuestionarlas. Cuando menciona sobre aquellos que tienen o no posibilidades, se refiere a los que tienen la oportunidad de contar o no con la relación o amistad con personas conocidas, que al fin de cuentas han sido determinantes para la inserción a la docencia por parte de los Maestros Indígenas.

Se puede observar que este profesor tenía las intenciones de ser Maestro pero en otros niveles educativos, como Telesecundarias o en Primarias Generales, como bien lo menciona en la entrevista, sólo que la persona que conoce y de quien recibe apoyo se encontraba trabajando, en ese entonces, en lo antes era el Departamento de Educación Indígena.

“Yo ingresé, la plaza me la dio, la Secretaría de Educación Pública, el Departamento de, de Educación Indígena” menciona el profesor Oswaldo en otro momento (E3:09). Conocer a alguien cercano, y que éste alguien ostente un cargo dentro de algunas de las dependencias de la SEPH ayudaba a poder ingresar como maestro indígena. Por lo menos al profesor Oswaldo si le ayudó. Ahora, de alguna manera mira como injusto no haber podido ya ascender de clave, pero entiende que a veces así se dan las cosas, ya que él es parte de esta serie de prácticas. Ahora tal vez no existe quien lo pueda apoyar.

²⁰ Se utiliza el apellido Torres para cubrir el anonimato del apellido verdadero.

Regina, otra docente, menciona que ella empieza a trabajar como profesora cubriendo algunos interinatos por gravidez²¹ en la modalidad de Primarias Generales; posteriormente labora por medio de contratos en periodos de seis o doce meses y esto lo hace en varios municipios del Estado de Hidalgo. Finalmente, al transcurrir de algunos años, y después de haber conocido, relacionado y convivido con varias personalidades, entre ellas con las que ostentaban algún cargo directivo y gracias al apoyo de un Supervisor Escolar, que conoció durante el tiempo que cubrió los diferentes interinatos y contratos, pudo tener la posibilidad de ingresar al servicio docente como Maestra Indígena. Este supervisor escolar elaboró una propuesta de empleo dirigida a la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, para que la profesora Regina fuera beneficiada con una plaza de docente. Fue así como ella pasó a ser una docente por contrato a una con plaza propia, sólo que esta vez ya fue en primaria indígena²².

La maestra Regina, considero, que la posibilidad de ser maestra fue a raíz de conocer a este supervisor escolar, que estuvo dispuesto a ayudarla elaborándole una propuesta de empleo, para que de esta manera pudiera llegar a la profesión como docente. Es indispensable no sólo conocer a ese alguien, sino que ésta persona esté dispuesto a apoyar. Así es como Regina pudo obtener una clave propia, esta vez, tal vez, beneficiada dentro del cincuenta por ciento de plazas que eran ocupadas por personas propuestas por los “Titulares”, tal como nos menciona anteriormente la aportación de Ornelas (2012:128).

Con la afirmación de Ornelas se puede mirar que la asignación o repartición, de manera equitativa, de plazas hacia los futuros maestros, fue a través del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación, en el caso del Estado de Hidalgo, de la Sección XV; así como también de los “Titulares” como mencionó Ornelas, y que en este caso se refiere a la parte oficial, que es la Secretaría de Educación Pública o de alguna dependencia de la misma.

²¹ Las licencias de gravidez son aquellas que se les otorgan a las trabajadoras de la educación que gozan por periodos hasta por tres meses para el proceso de maternidad.

²² Plática informal llevada a cabo el día 29 de noviembre de 2013.

1.6 La formación inicial y actual de los Maestros Indígenas

Es muy relevante lo hallado referente a la preparación académica con que contaban los docentes de la Escuela Primaria Bilingüe “Ramón Saldaña” en el momento que se da su inserción como profesores. Aunque la mayoría de ellos no mencionan específicamente, a través de una pregunta directa, cuál era su preparación académica máxima, si lo dejan entrever con cada uno de los discursos en las entrevistas y en las encuestas aplicadas.

La mayor parte de los maestros contaban en el momento de su ingreso con la educación media superior terminada o equivalente, como grado máximo de estudios. Dos maestros se salen de este ámbito, Regina cuenta con una licenciatura en educación física y es egresada de una Normal Superior; y Jesús, es ingeniero agroindustrial.

El profesor Lauro menciona (E5:01) que él termina la preparatoria y tenía la intención de emigrar a Estados Unidos (tal vez en busca de empleo), cuando su familiar, el primo que era maestro, le avisa sobre el curso de inducción a la docencia, situación que ya se mencionó en su momento en este trabajo. Aquí deja ver que, cuando entra al curso de inducción a la docencia, que lo llevaría a ser docente, cuenta solo con la educación media superior terminada. Hoy cuenta con una licenciatura en normal superior y está titulado²³.

Abraham es otro profesor que se encuentra en las mismas condiciones académicas, recordemos que él inicia a cursar una carrera universitaria (E2:01), pero por falta de recursos económicos deserta e ingresa como profesor gracias al apoyo de un familiar que se encontraba laborando dentro de la Sección XV del SNTE. Si se da por hecho que para ingresar a una carrera universitaria se requiere como requisito indispensable contar con la educación media superior terminada, éste es el grado máximo de estudios con el que contaba Abraham en el momento de su llegada a la docencia. En una encuesta escrita, él menciona que cuando ingresa como Maestro Indígena cuenta solo con estudios de bachillerato.

²³ Dato obtenido de la plantilla de personal de inicio de ciclo escolar 2013-2014

En la actualidad cuenta con una licenciatura, misma que la cursó en la Universidad Pedagógica Nacional, Plantel Ajusco, en la Ciudad de México.

Oswaldo (E3:01) menciona que cuando estudiaba la preparatoria tenía la intención de estudiar la carrera de administrador de empresas, pero al pertenecer a una familia de escasos recursos, da el “cambiao”, como él lo narra, y opta por ser docente, gracias, como ya se mencionó, a la ayuda del profesor Torres que se encontraba en ese momento con un cargo en el Departamento de Educación Indígena (actualmente Dirección de Educación Indígena). Entonces también, Oswaldo, cuenta sólo con la educación media superior como grado máximo de estudios en el momento de su llegada a la profesión docente. Ahora cuenta con una licenciatura terminada en Normal Superior.

Recordemos que la maestra Dulce desertó del CREN y de la UNAM al intentar estudiar una carrera profesional o universitaria y decide ingresar al servicio docente. Dice ella (E7:18) que una vez que deserta del CREN cursa la “prepa” y de ahí se va a la UNAM. Con ello queda claro que ella también sólo cuenta con la educación media superior cuando se convierte en Maestra Indígena, vía curso de inducción a la docencia. En la encuesta escrita que se le aplica menciona que al insertarse al servicio docente tiene la preparatoria terminada como grado máximo de estudios. En la actualidad tiene una licenciatura, misma que la curso en la UPN.

La profesora Joelia refiere (E9:01) que antes de ingresar a la docencia, tenía intenciones de estudiar otra profesión, pero no le fue posible. Con lo anterior existe una conclusión: Joelia no cuenta con una preparación profesional universitaria o superior en el momento que llega al magisterio, sino tal vez solamente con la educación media superior terminada; con la encuesta que se le aplica se confirma lo anterior. Ella ahora es egresada y titulada por la UPN.

Podría parecer increíble pensar que una persona pudiera haber ingresado a la docencia con solamente tener la secundaria terminada, sin embargo no es así.

Lucio, el actual director de la escuela menciona que cuando ingresa como docente solo tenía concluidos estudios de secundaria.

José Luis: ¿qué preparación tenías cuando ingresaste?

Lucio: pues, tenía la secundaria, pero como en aquel tiempo todavía había esa oportunidad de ingresar con secundaria pero con el compromiso de continuar preparándome. (E8:02)

El profesor Lucio, en este fragmento de entrevista menciona que en aquel tiempo cuando él ingresó a la docencia existía la oportunidad de hacerlo con estudios de secundaria. Aquel tiempo al que se refiere fue el año de 1986, que es cuando ingresa al servicio docente²⁴.

Menciona Ramírez (2006:21) que en el sexenio de Miguel de la Madrid, que comprendió de 1982 a 1988, se eleva en el año de 1984 la Normal a rango de licenciatura lo que trajo como consecuencia una pérdida de atractivo de la profesión, pues ya no era una carrera corta y los egresados de bachillerato preferían ingresar a la universidad que a la normal. Esto acarreó un déficit de maestros en el país, por lo que las autoridades educativas se ven en la necesidad de contratar maestros no normalistas, con estudios solamente de bachillerato y, a veces de secundaria sobre todo para las zonas rurales. Con esta aportación, se puede entender, una de las causas por las cuales aceptaban para el ingreso a maestros indígenas a personas con este perfil académico. Lucio se beneficia de esta situación. Es egresado de la UPN, está titulado actualmente.

Solo dos profesores, como ya abordé de manera breve anteriormente, mencionan haber ingresado teniendo alguna carrera profesional. Regina afirma (E1:01) que fue en una Normal Superior donde aprendió a ser maestra, ya que es ahí donde le enseñaron la metodología y los procesos de enseñanza y aprendizaje; según los datos que se tienen del personal docente de la escuela, ella tiene como nivel máximo de estudios terminada la Licenciatura en una Escuela Normal Superior.

El otro profesor es Jesús, de quien ya se ha hablado anteriormente; al ingresar como profesor tiene la carrera de ingeniero agroindustrial, una carrera no

²⁴ Dato obtenido de la plantilla de personal de inicio de curso 2013-2014.

compatible con la labor que desempeña. Manuel ingresó también con estudios terminados en Bachillerato, estando en el servicio docente estudia la Normal Básica.

Una de las conclusiones a la que se he podido llegar es: la mayoría de los profesores de la escuela primaria bilingüe “Ramón Saldaña” ingresaron al servicio docente contando con la educación media superior, o menos que ello, como grado máximo de estudios académicos y ya es estando en servicio educativo cuando cursan una licenciatura, algunos en alguna escuela normal superior y otros en la UPN. Jordá (2002:150) menciona que ya estando en servicio, los maestros bilingües, antes llamados promotores bilingües, es cuando continúan sus estudios de Normal Básica y que a partir del año de 1990, la institución responsable de la formación de los maestros en servicio es la Universidad Pedagógica Nacional, con la Licenciatura en Educación y la Licenciatura de Educación Primaria para el Medio Indígena, plan '90 (LEP y LEPMI '90).

Una conclusión más es que los profesores independientemente de la formación académica, las formas y motivos por los cuales se insertaron en la docencia, ya sea por vía curso de inducción a la docencia, propuesta sindical u oficial y por motivos económicos, siempre existió un sujeto, conocido, familiar o contacto que los apoyó para que pudieran llegar a convertirse, en este caso, en profesores en educación primaria indígena, y con ello se demuestra que el ingreso a la docencia se facilita con lo que he venido llamando las “disposiciones”. Mismos de los que hablaré y explicaré enseguida.

Cuando afirmo que los maestros que llegan como Maestros Bilingües cuentan con *disposiciones*, lo hago desde una perspectiva de referirme a que poseen ciertas “posiciones sociales” y de “disposiciones” (o los habitus) muy idénticas, términos que utiliza Bourdieu (1998), dentro de lo que él llama “El mundo social”. Son precisamente esas disposiciones con las que cuentan los maestros a las que me refiero cuando he mencionado que apoyaron y sirvieron para la inserción de éstos a la labor docente. A lo largo de su vida, el maestro indígena va acumulando ciertos capitales y disposiciones que va haciendo uso de ellos en momentos

distintos. El *habitus* (Bourdieu, 1984:155) “es algo que se ha adquirido, pero que se ha encarnado de manera durable en el cuerpo en forma de disposiciones permanentes”. He podido mostrar que los maestros comparten ciertas posiciones y condiciones económicas y familiares dentro de su mundo social, y que de alguna manera han sido relevantes para tener la posibilidad de llegar a esta profesión.

Bourdieu (1998:14) afirma que el mundo social nos es para siempre lo mismo, porque los hombres y las mujeres que lo construyen tampoco lo son, sino que es el oficio de ellos lo que crea el mundo social. Este mundo es construido, menciona, cotidianamente, aun sin quererlo, por la simple lógica de la reproducción; “el oficio es un capital que resulta de la combinación de varios capitales, y otorga a las mujeres y a los hombres su pasaporte en el mundo social” (Bourdieu 1998:4). Ser maestro indígena es resultado de la combinación de lo que Bourdieu llama “capitales” y que pueden ser culturales y económicos. Por lo que los capitales de cada sujeto, y en este caso de cada maestro, se van originando, acumulando y construyendo dentro del mundo social donde se desenvuelven cotidianamente, y que además son utilizados en diversos momentos de la vida.

Considero que la identidad de los maestros, pero sobre todo la identidad profesional depende de los distintos rasgos que poseen cada uno de ellos desde su nacimiento hasta su inserción a la docencia; misma identidad que se va construyendo de la manera en que Bourdieu menciona que se forma el mundo, de manera cotidiana. Él menciona que existen dos tipos de capital para poder analizar el espacio social: el capital económico y el capital cultural, (Bourdieu, 1998:5). El campo cultural lo relaciona (1998:36) con la escuela, con lo educativo, y lo considera tan poderoso como el capital económico. Menciona Bourdieu (1998:51) que la institución escolar contribuye a reproducir la distribución del capital cultural, y con ello a la reproducción de la estructura del espacio social. Afirma que la distribución del capital cultural se opera en relación entre las estrategias de las familias y la lógica de la institución escolar, misma que tiende a proporcionar capital escolar.

Los maestros indígenas llegan a la labor docente contando con rasgos parecidos y comunes como resultado de los capitales culturales y económicos, todos estos transmitidos desde la familia y en el espacio social; mismos que se convierten en disposiciones, que a la vez son suficientes para llegar a la profesión educativa.

Todos los maestros provienen de familias de escasos recursos y sin preparación académica; sólo el papá y la mamá de la maestra Regina tiene preparatoria y secundaria terminada respectivamente; los padres de los otros maestros no tienen estudios más allá de la educación primaria, de hecho la mayoría la tienen pero incompleta. De ahí que se puedan mirar que los orígenes de los maestros indígenas son idénticos y que los comparten. El espacio social de los maestros Indígenas, al que se refiere Bourdieu anteriormente, es idéntico en la mayoría de sus aspectos y contextos, y que da forma constantemente a la identidad profesional de estos sujetos.

Sin embargo, he considerado cerrar este capítulo haciendo mención que los diferentes motivos que dan lugar a las formas o modos de inserción del maestro indígena a la profesión docente, tienen sus implicaciones, ya que al ser distintos y heterogéneos repercuten de manera trascendental en la apreciación y concepto que logran tener los maestros acerca de su labor. Comienzan a crearse una concepción distinta o igual a otro compañero de lo que implica ser un maestro indígena; y que con lo anterior llegar a formar y transformar cotidianamente una identidad profesional y personal propia, sin que este hecho asegure poder cumplir con el propósito fundamental que le exige su trabajo cotidiano, ya que cada uno define de una manera lo que es su quehacer diario. ¿Cuál es la concepción o el significado que tiene cada maestro indígena acerca de su profesión docente? En el próximo capítulo se podrá mirar algunas respuestas que tienen acerca de su labor, el de ser maestro indígena.

Considero que una salida para lograr homogeneizar la inserción de los maestros indígenas a la función docente es que sea de una manera en la cual puedan tener la misma oportunidad aquellas personas que cumplan con algunos requerimientos

indispensables, tales como hablar, leer y escribir en lengua indígena y tener la formación académica necesaria para la función que ha de desempeñar.

Actualmente existe la Ley del Servicio Profesional Docente (Publicada en el Diario Oficial de la Federación el día 11 de septiembre de 2013), en la que en el Artículo 21 menciona que “El ingreso al Servicio en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados se llevará a cabo mediante concursos de oposición, preferentemente anuales que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias (...)”.

En los años posteriores se podrá mirar, tal vez a través de futuras investigaciones, si la inserción del maestro indígena se ha llevado a cabo bajo las condiciones que marca dicha ley. Consideré pertinente también, compartir parte del Artículo 21 de la Ley del Servicio Profesional Docente, donde menciona cómo será el ingreso al servicio en educación básica.

I. Para el Ingreso al Servicio en la Educación Básica:

a) Los concursos serán públicos y objeto de las convocatorias expedidas por las Autoridades Educativas con base en la información derivada del Sistema de Información y Gestión Educativa;

b) Las convocatorias describirán el perfil que deberán reunir los aspirantes; las plazas sujetas a concurso; los requisitos, términos y fechas de registro; las etapas, los aspectos y métodos que comprenderá la evaluación; las sedes de aplicación; la publicación de resultados; los criterios para la asignación de las plazas, y demás elementos que la Secretaría estime pertinentes. En su caso, las convocatorias describirán los perfiles complementarios autorizados por la Secretaría;

c) Las convocatorias, una vez aprobadas por la Secretaría, se publicarán conforme a los programas a que se refiere el artículo 7, fracción II de esta Ley y con la anticipación suficiente al inicio del ciclo escolar. Cuando el caso lo justifique a juicio de la Autoridad Educativa Local y con la anuencia de la Secretaría, podrán expedirse convocatorias extraordinarias, y

d) En los concursos se utilizarán los perfiles, parámetros, indicadores e instrumentos de evaluación que para fines de Ingreso sean definidos conforme a lo previsto en esta Ley.

Si esta ley, pero sobre todo en cuanto se refiere al ingreso al servicio en educación básica, es llevada a cabo por las autoridades educativas federales y así

mismo en las entidades, puede ayudar a que la educación indígena en nuestro país, tenga un mayor impacto y efecto en poder tener maestros indígenas con la preparación académica necesaria y con un compromiso sólido hacia su labor cotidiana; así mismo, los alumnos puedan lograr los aprendizajes que se esperan que logren y que están marcados en el Plan de Estudio 2011 Educación Básica (SEP, 2011).

CAPÍTULO 2 SER MAESTRO INDÍGENA A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA

En el capítulo anterior, fue posible conocer de manera breve la historia de la educación indígena en nuestro país, para luego observar que los sujetos que laboran como Maestros Indígenas ingresaron a la profesión como una manera de aprovechar una posibilidad y así cubrir una necesidad y asegurar una percepción económica; también lo hicieron después de no haber sido posible continuar con otros proyectos personales como el seguir estudiando una carrera universitaria de educación superior. Posteriormente, en el mismo capítulo, pude mostrar las diferentes maneras y vías por las que los maestros llegaron a la labor docente, en la mayoría de los casos con el apoyo de una o más personas conocidas, como parte de las disposiciones de cada uno de éstos; así mismo se tuvo acercamiento sobre la preparación académica inicial en el momento de la inserción laboral, así como de la actual de cada uno de ellos.

En el primer capítulo hice notar algunos rasgos de los maestros indígenas, mismos que contribuyeron a formar una identidad personal para luego crearse una identidad profesional. Poder mirar lo concerniente a la inserción ayudó también a poder apreciar en mayor medida aquellos rasgos, como el origen, las condiciones sociales y económicas, hablar una lengua indígena, la formación académica, el sexo, entre otros más que son productos de sus capitales culturales y económicos. Estos rasgos se mantienen en mayor medida durante su práctica docente, algunos tal vez aumentan y otros más se van originando a través de su permanencia y estancia como maestro de educación indígena.

Los Maestros mencionan que al llegar a la profesión de Maestro Indígena lo hicieron sin tener una verdadera vocación por esta labor, más bien como una manera de asegurar un ingreso económico y como una segunda o última opción, después de haber desertado en otros proyectos personales; sin embargo, y que es sobre de lo que se tratará en este segundo capítulo, la mayor parte de ellos también, afirman sobre lo importante que consideran su trabajo hoy en día, de cómo a través de los años transcurridos han tomado cierto aprecio por su profesión y que este transcurrir del tiempo ha hecho que ellos se consideren cada

vez más mejores maestros, esto a través de la experiencia que han acumulado en lo que llevan en la labor, en su práctica diaria, en su práctica docente.

Los maestros hoy se consideran mejores profesionales a través de haber cometido errores en la práctica cotidiana, al dar buenos resultados y de ayudar a los más vulnerables. Hay quienes se consideran como un apóstol y un mentor dentro de la educación; de la misma manera existen los que afirman que ayudar y apoyar a sus alumnos es la mayor satisfacción que reciben de su trabajo diario.

De acuerdo con Torres (2005:70) el docente, luego de su arribo a la carrera, elabora un discurso de su propia identidad y tiene que ver con la idea de que en su profesión puede realizar una labor trascendental, una labor de apoyo para el futuro de las generaciones venideras: “Ayudar a que sean hombres y mujeres de bien”.

Este capítulo está dividido en dos apartados; en el primero muestro cómo los maestros se han ido a través de los años, consolidado como Maestros Indígenas, cómo con el transcurrir del tiempo que llevan de servicio docente han podido sentirse importantes para la educación, de tal manera que llegan a considerarse como apóstoles y mentores en ella. En el segundo apartado pongo en manifiesto lo que los maestros consideran como la mayor satisfacción que obtienen de su trabajo y sobre lo que significa estar dentro de esta profesión, de ese sentimiento de cariño y amor que se llega a sentir por los alumnos que atienden cotidianamente; así como el de poder ayudarlos, ya que los maestros los consideran, por las condiciones en las que habitan sus alumnos, como sujetos vulnerables.

2.1. Ser maestro, se logra día con día.

Los maestros una vez que ya están dentro de la labor docente, independientemente de las causas o motivos por los que llegó a esta profesión, situación que ya mencioné y mostré en capítulo anterior, ahora se enfrentan a una realidad en la cual se encuentran inmersos cotidianamente, que es el trabajo académico con el grupo de alumnos que se le asigna o que se le ha asignado. Sin

embargo, es preciso recordar que los maestros han llegado a la profesión solamente con una preparación académica no más allá de la educación media superior, llámese preparatoria o bachillerato.

Sin embargo, desde el momento en que tienen en frente a un grupo de alumnos, empiezan por tratar de corresponder de una mejor manera ese compromiso adquirido al momento de aceptar la responsabilidad de ser maestro indígena. Dice Vaillant (2007:7) que parece ser que una vez que ingresan al ejercicio docente esta percepción de especialistas se modifica y gradualmente, se asume la identidad docente. Los maestros, cuando inician a tener en claro que están bajo una gran responsabilidad para con sus alumnos, empiezan a formarse una identidad, una identidad profesional.

Para ahondar más sobre la identidad profesional quiero retomar una aportación de Ávila y Cortés²⁵, quienes mencionan que “es una categoría cuyo análisis requiere tomar en cuenta dos elementos, el primero es el concepto de profesión, y el otro es el concepto de identidad”. Para el término profesión retoman una aportación de Fernández Pérez²⁶, quien menciona que parte de un grupo de sujetos que comparten algunas características tales como la pertenencia al grupo, en donde los sujetos que detentan la profesión se identifican con el grupo y comparten el sentimiento de pertenencia a una categoría social específica. Otra característica que mencionan es el manejo disciplinario, donde se refiere a la concepción de que el profesional debe ser un experto en cierta área disciplinar. Establecen una diferencia entre profesional y profesionista. Por profesional se entiende el sujeto que labora en cierto ámbito disciplinario pero no necesariamente tiene que haber pasado por un proceso de formación académica y que muchas veces se vuelve un experto en el medio laboral; y el profesionista es el sujeto que ha sido formado en

²⁵ Consultado en

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at15/PRE1178306227.pdf>

²⁶ Fernández Pérez, J. A. (2001). Elementos que consolidan el concepto profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Retrieved 2, 3, from <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html>

un campo disciplinario específico. Sobre la formación académica de los maestros ya hablé anteriormente.

Ávila y Cortés, mencionan que la identidad es un concepto polisémico, que puede abordarse desde diversos puntos de vista, los cuales no necesariamente deben converger. Sin embargo abordan la identidad desde el concepto de identidad social, misma que parte de una relación dialéctica entre las categorías sociales, que son las atribuciones que le impone el medio social a los grupos, por un lado, y por otro la autoidentificación como miembros del grupo. Con la aportación anterior queda de manifiesto que la identidad se va conformando por las atribuciones que el medio social le asigna a los sujetos y a los grupos, así como también de lo que estos sujetos se van asignando a sí mismos.

Para estos autores la identidad profesional se conforma a través de tres cuestiones, la primera de ellas es el reconocimiento tanto social como al interior del grupo profesional, de las funciones y el lugar que ocupa en la sociedad, que incluyen los símbolos que manejan y las interacciones sociales que pueden entablar. En la segunda cuestión, dicen que es importante el manejo del campo disciplinario donde está sujeto a una serie de lineamientos éticos que marcan su desempeño laboral. Finalmente afirman que se construye a través de un proceso de formación, el cual es establecido y regulado por la comunidad de pares, en el que se establecen los criterios que rigen el desempeño profesional y paralelamente el medio social establece ciertos criterios acerca de la labor profesional, lo cual el sujeto está sometido a una doble presión entre el imaginario instituido a nivel social y los requisitos que se plantean dentro de la comunidad profesional específica.

Beijaard (2004:107-128) menciona (en Vaillant, 2007:7) que al revisar un conjunto de investigaciones sobre identidad profesional especula que esta se va reinterpretando a lo largo de su ejercicio profesional, y que sería importante estudiar el efecto de los contextos de trabajo en esta reinterpretación.

Esa reinterpretación de la identidad profesional del Maestro Indígena, se da acompañada con el transcurrir del tiempo dentro de su labor diaria, así mismo a través de su trabajo cotidiano, en el cual da a entender que tiene la sensación de que se encuentra ahí para cumplir con algunos requerimientos que su propio quehacer profesional le exige. La identidad profesional del maestro indígena va sufriendo cambios en comparación con el momento de su inserción a la labor. Ahora se van sintiendo determinantes para que sus alumnos aprendan. Ellos cada vez más obligados a dar buenos resultados en su trabajo.

2.1.1 “Ser maestro a través de cometer errores”

Los maestros indígenas se han creado una idea de que su labor requiere entregar buenas cuentas a la sociedad. Se han generado, lo que Clark (1986:519) llama como una “perspectiva”, en referente a su rol. Define al concepto “perspectiva” como una “interpretación reflexiva y socialmente derivada de la experiencia, que sirve de base a la acción posterior”, la cual combina creencias, intenciones, interpretaciones y conducta que interactúan continuamente y se modifican a través de su interacción social.

En el maestro Lauro, se puede apreciar que ya se ha forjado esta perspectiva acerca de lo que implica estar al frente de un grupo de alumnos; siente una obligación moral hacia la sociedad, que es la de entregar resultados, de cumplir con lo encomendado desde los planes de estudios vigentes, que los alumnos aprendan lo que deben, y él, generar condiciones para ello.

José Luis: ¿Por qué te gustó ser maestro?

Lauro: Pues en primera (en estos momentos hace un suspiro y se acomoda en su silla como tratando de encontrar una pronta respuesta) pues no es tanto porque me gustó sino que a veces es una necesidad económica, una necesidad y a esa necesidad tienes que brindar resultados ya que estas adentro ¿sí? Porque este, yo creo que el gusto se aprende ya durante la práctica, durante el campo de trabajo de varios años ¿sí? Como que vas adquiriendo esas fortalezas ¿no? De, del gusto en tu trabajo pues, ¿sí?, si yo fuera panadero igual me va a gustar durante la práctica, mejorar ¿sí?, esa (emite un sonido raspando la garganta) ahora sí que la manera de hacer el

pan, ¿sí? La calidad ¿sí? Ganar esteee, a lo mejor clientes ¿sí? y el hecho de ser maestro aquí ganar ahora sí que los resultados, ver que los niños eee de aquí a cinco años son diferentes, entonces esa es la vocación de ser maestro. (E5:03-04)

Para este maestro, una vez ya en la función, no es de mucho interés mirar los motivos por los cuales se inserta en la labor docente; mismos que hice mención en el capítulo anterior, y que se da no por gusto sino para cubrir una necesidad económica; lo que ahora lo ocupa es el poder brindar los resultados, de hecho esto lo ve como una necesidad. El gusto por el trabajo lo encuentra y lo aprende en la práctica misma, al transcurrir los años en la docencia. Mostrar que los alumnos están dando buenos resultados, tanto en el presente como también en un futuro forma la vocación del maestro. Lauro se genera una perspectiva. La vocación del maestro indígena se logra a través del tiempo, en la práctica y dando buenos resultados.

Si bien es cierto que en el momento que el maestro indígena se inserta a la labor docente se transforma su identidad personal y a la vez profesional, también se va considerando una mejor personal; misma identidad que se va reinterpretando y reconstruyendo a través del tiempo que transcurre dentro la función que desempeña.

El maestro indígena, ya lo mencionaba, está comprometido a brindar buenos resultados dentro de su labor cotidiana, pero eso no lo puede lograr mágicamente; antes tiene que sopesar algunas dificultades dentro de su profesión diaria; algunas veces errando en la formas de trabajar, en la manera de tratar a sus alumnos; errores que va cometiendo en el transcurrir de su función. Abraham, con aproximadamente tres décadas dentro del servicio educativo, comparte un pasaje de lo que ha sido su trayecto dentro de la docencia, así como de algunas errores que admite cometió en sus primeros años al frente de sus alumnos, ya que considera que se aprende a ser maestro, precisamente a través de las experiencias, de los años, así, cometiendo equivocaciones.

José Luis ¿Dónde aprendiste a ser maestro?

Abraham: En la práctica José Luis, en el camino, en el camino cometiendo muchos errores (E2:01)

José Luis: ¿Sí?

Abraham: Si. (E2:01)

José Luis: ¿Cómo qué errores?

Abraham: Por ejemplo regañar a los niños, por ejemplo pegarles, por ejemplo gritarles, sí, porque los papás nos autorizaban en aquel tiempo, péguele a mi hijo, dele su chinga, así decían, si no quieren (se refiere a que si los alumnos no quieren trabajar dentro del salón de clases) y pues uno obediente (risas). Por la misma ignorancia de cómo enseñar, pues optabas por lo más fácil para ti (refiriéndose a él). Así es. (E2:01)

Este maestro menciona que es dentro de la práctica docente, donde aprendió a serlo, cometiendo un sinnúmero de errores, que tienen que ver con varias causas, por ejemplo el desconocimiento que tiene de cómo es la manera de ejercer la enseñanza con los alumnos, de cómo lograr eso que el currículum “oficial o formal” pretende; y como consecuencia opta ir por lo más fácil, regañar a los alumnos y también, con la aprobación de los padres, ejercer algún tipo de violencia, como él lo menciona, a los alumnos *darle su chinga*.

Ya que hice mención en cuanto al currículum, hago un alto para retomar algunas concepciones que le han dado a este término. Díaz Barriga (2003:39) conceptualiza, al currículo institucional como “formal”; y también retoma una aportación de Jackson (1968) para el concepto de “currículum oculto”, el cual se refiere a él como “una serie de aprendizajes que se promueven y se dan en la relación escolar que no son intencionados, pero que además no hay conciencia de su existencia”.

El currículum formal (al que hace referencia Díaz Barriga) en la actualidad es el Plan de Estudios 2011 Educación Básica (SEP, 2011). Existe otro concepto que he deseado recuperar para referirme lo que es el *currículum*:

Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través

de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas (...) (De Alba, 1995 :59-60)

Para el caso de la labor del Maestro Indígena existe un documento formal, al que ya hice mención anteriormente, en el cual están reflejados los propósitos generales que habrán de lograrse, en el trabajo diario entre el maestro y el alumno, en esa interacción donde se genera, lo que Díaz Barriga llama, “el currículum oculto”. Por la ignorancia de cómo enseñar, como dice Abraham, entonces se cometen errores, donde el más perjudicado es el alumno, ya que aparte de que no se apropia de los conocimientos que debiera, se ejerce en él cierta violencia.

El alumno debe asistir a la escuela, además de que es un derecho, los padres también tienen la obligación de enviarlos; dice Hargreaves (1986:132) que “acaso el rasgo más sorprendente del mundo de la clase sea que los alumnos se ven forzados por la ley a presentarse en la escuela”. Y es en la escuela donde se da una interacción entre el maestro y el alumno. Parafraseando otra aportación de Hargreaves (1986:132), dice que la mayoría de las interacciones se inician libremente por los participantes, si por cualquier razón la interacción no es atractiva, los participantes poseen la posibilidad de interrumpirla; sin embargo los alumnos no tienen ninguna elección: se les obliga a iniciar la interacción con el maestro.

En esa interacción entre el alumno y su maestro existe, dice Hargreaves (1986:133), una diferencia de poderes entre ambos participantes, donde el alumno está obligado a obedecer y aceptar, mientras que el maestro tiene poder que se deriva de distintas fuentes como de su autoridad legal, de su estado de adulto, de su tradicional autoridad de ser profesor, de su pericia en la asignatura que enseña. Lo anterior viene formando parte de la experiencia del maestro, que le ayuda a ir aprendiendo a serlo cada día, cotidianamente en la práctica, con algunos errores.

Hargreaves (1986:162-163) afirma que los maestros al tratar de encontrar las causas por las cuales el alumno no desea aprender o trabajar dentro del salón de clases, a su juicio, “simplemente los alumnos no quieren trabajar”, que esa es la causa y no suele ahondar en las razones ocultas tras la indiferencia de los discípulos; profundizando, dice, descubrirá que son en mayor número los alumnos ávidos en aprender.

El maestro considera que va siendo cada vez mejor en la labor que realiza cotidianamente, cree que con el transcurso del tiempo y a través de la experiencia es como se va haciendo mejor en su trabajo docente.

2.1.2 “Ser maestro es ser un apóstol de la educación”

Los maestros sienten por su labor un aprecio, como sujetos importantes en lo que hacen dentro de la propia función. Aprecio que ha ido acompañado con una reconstrucción permanente a través del tiempo, de su identidad profesional.

Por un lado, está el sentido “misionero” del educador que afirma sentirse con una vocación de servicio que tiene recompensas cuando se logra resultados con los alumnos. Los maestros (Vaillant, 2007:8) indican por ejemplo que se sienten gratificados si los alumnos aprenden lo que se les enseña o si logran terminar los estudios. En otros casos los docentes entienden que la “buena” docencia es producto de la vocación comparando la profesión con un sacerdocio y/o apostolado.

Oswaldo, quien como ya mencioné, llega a ser Maestro Indígena después de que su vida dio un *cambiaz*; a través de los años de servicio docente con los que cuenta, 31 para ser exactos²⁷, ha formado un ideal acerca de cómo se considera dentro de su trabajo cotidiano. Menciona (E3:05) que atender a niños dentro de su trabajo le parece una cosa hermosa y le ha permitido, día con día, madurar cada vez más y hacerse gradualmente mejor persona.

²⁷ Dato obtenido después de revisar su fecha de ingreso en la plantilla de personal de inicio de curso 2013-2014.

José Luis: ¿por qué te gustó ser maestro?

Oswaldo: (...) la verdad queeee, que el ser maestro, te viene siendo, una persona madura, con mucha responsabilidad, viene siendo *un apóstol* de la educación, así como el, los seminarista que son con el sacerdote, nosotros venimos siendo así, tenemos una , tenemos un compromiso muy fuerte, que año tras año cuando te asignan un grupo, entras, entras con esa, esteee, con esa gran responsabilidad, y con un gran nerviosismo, que ese gran nerviosismo con el paso de los meses, lo vas este, lo vas superando, lo vas superando (...) (E3:05-06)

El maestro Oswaldo, hace referencia, a través de lo que Torres (2005:71) llama un discurso “trascendentalista”, de que su trabajo es valioso; además de que el maestro continúa convencido de que la educación a través de la escuela puede hacer diferencia para cada alumno y que él es la base del cambio. Construye este discurso en base a la necesidad de lograr una identidad que le permita responder el motivo de su presencia en la escuela, para qué está ahí o hacia dónde va.

Este maestro se siente comprometido con la responsabilidad que se le asigna cada ciclo escolar cuando tiene la encomienda con su grupo de alumnos. El ser maestro, para él, se logra a través del transcurrir del tiempo. Menciona Anzaldúa (2004:98) que son muchas las cualidades que se le atribuyen a los maestros, creencias que son socialmente reforzadas y que los maestros conocen y asumen. Dice también que los maestros se crean un imaginario que marca la identidad de los futuros docentes. Al parecer se ha marcado la de Oswaldo, al precisamente, crearse y formarse un imaginario de apóstol.

En otra aportación de Anzaldúa (2004:98) dice que el modelo mesiánico del maestro rural permite construir una imagen fantaseada, desde el modelo e ideario normalista, de “crear un maestro al servicio del pueblo, agente de bienestar y cambio, verdadero apóstol del saber con una moral intachable y una incansable voluntad de sacrificio por los demás”.

Es precisamente con la aportación anterior de Anzaldúa que deseo referirme al término apóstol que menciona Oswaldo, como una imagen fantaseada, en el cual se considera como parte importante dentro del sistema educativo para lograr en

sus alumnos el mejor de los resultados, a través del tiempo; en el cual, el maestro indígena se va transformando su identidad profesional y personal.

En esta labor que realizan los maestros de la escuela “Ramón Saldaña”, pero en especial la de Oswaldo existen varias cargas de responsabilidades que implica asuman este rol de apóstol en la educación. Anzaldúa (2004:100) menciona que tiene fe y desea pensar que los vocablos “apóstol” y “apostolado” no son sólo una categoría histórica, si no que todavía pueden existir en el alma de los hombres, principalmente en la de los maestros.

Pero desde épocas pasadas, para ser exactos, desde el periodo porfirista, al que Ramírez (2006:7) denomina como “El escenario porfirista”, que comprende de 1877-1910, cuando la educación y el maestro empiezan a tener un papel importante en el discurso oficial de los gobernantes e ideólogos del momento. Aunque en este periodo el maestro no logra mejorar su estatus profesional ni de vida, sin embargo se delinea desde las estructurales institucionales la figura de un “maestro apóstol” que asume la vocación por sobre la profesionalización como su principal característica. Aquí se puede mirar el papel que cumplen las instituciones como espacios de articulación, constitución y socialización de identidades, en este caso particular de la construcción identitaria del maestro de educación primaria (Ramírez 2006:11).

Desde las estructuras institucionales, como se puede mirar en el párrafo anterior, históricamente se ha promovido la imagen del maestro apóstol, como aquel que tiene una vocación hacia su trabajo. Así mismo a las instituciones, en este caso quiero considerar a las escuelas, como un espacio donde se generan y socializan las identidades de los maestros indígenas. Que aunque los maestros ingresaron a la labor sin la vocación sino por las cuestiones ya abordadas anteriormente, parece ser que ésta la van adquiriendo a través de la práctica, al paso de los años de servicio.

Hoy, en nuestros tiempos, los maestros indígenas siguen considerando su labor como una labor de apostolado, otros más no lo dicen literalmente, pero construyen

una identidad profesional donde el cual se consideran importantes dentro del sistema educativo, que sobre todo están ahí, en su labor, para hacer algo en bien de los alumnos.

2.1.3 “Ser maestro no es hacerse rico”

Ser maestro, pero sobre todo, ser Maestro Indígena, implica forjarse una identidad propia. Dice Anzaldúa (2004:92) que “la manera en que cada uno de nosotros nos pensamos que somos, es decir, la forma en que nos representamos o concebimos la denominamos *identidad*”. En el mismo documento, menciona que “la identidad es una creencia alimentada por significaciones imaginarias de la sociedad” (Anzaldúa, 2004:92).

Desde el momento en que Oswaldo se inserta como Maestro Indígena, se crea o se forma la idea de que laborar en esta profesión implica acostumbrarse a estar en una posición económica determinada. Menciona (E3:03) que aprendió a ser maestro desde que se encontraba estudiando la secundaria, en su lugar de origen; en ese espacio, afirma, existían grupos numerosos dado a que la escuela telesecundaria era de nueva creación en su localidad y sólo existía la presencia de un maestro para toda la escuela y el alumnado inscrito. Como el único maestro no podía atender a los alumnos existentes, le pedía a Oswaldo, y a otros alumnos más sobresalientes de segundo grado, le ayudara para dar atención a los de primero. Ahí aprendió la labor y la destreza de ser maestro.

Pero quizás, lo que más lo marcó de todo lo que aprendió de un maestro es la idea de que dedicarse a esta labor no es vivir en la opulencia económica; esto le dijo un maestro que le dio clases en la *nivelación pedagógica*²⁸. Le mencionó que la educación no es para enriquecerse, que por los que pensaron que era así,

²⁸ La nivelación pedagógica, según palabras del maestro Oswaldo en una plática informal realizada el día jueves 29 de mayo de 2014, es un curso que recibían los maestros que trabajaban en educación indígena y que no contaban con una preparación académica para esa labor. El curso lo tomaban en los sábados y tenía una duración de tres años; algo parecido a la preparación que se ofrecía en una Normal Básica, sólo que éste lo recibían en los fines de semanas.

estaban equivocados, que ser maestro es para llevar una ética profesional, una ética que cada uno como persona posee.

Esa ética profesional menciona, la ha aplicado para que los alumnos que ha atendido a lo largo de sus años de servicio hayan logrado un aprendizaje importante. Aunque también menciona que él ha aprendido de la misma manera a través de la convivencia cotidiana con los niños y lograr que éstos últimos salgan adelante en su aprovechamiento escolar. Pone énfasis en apoyar a los alumnos que tienen dificultades para tener un buen desempeño escolar, y que al paso de los años que lleva laborando como Maestro Indígena ha acumulado mucha experiencia y ha aprendido a valorar a sus alumnos de tal manera que cuando tiene a uno de ellos enfrente, él se figura que es el alumno y así como recuerda que recibió el apoyo de quienes fueron sus maestros, ahora cree que debe corresponder de la misma manera. Sin esperar algún día poder enriquecerse económicamente dentro de su labor.

Recuerda que algunos de sus primeros alumnos a su llegada a esta escuela, hace dieciocho años (E3:11), ahora son padres de familia de los actuales. Esos padres de familia de ahora lo catalogan como un buen maestro, porque reconocen que ahora Oswaldo enseña de diferente manera que como lo hizo con ellos; sin embargo no se considera como un buen maestro, de hecho no se considera ni de los buenos ni de los malos maestros; se considera un maestro regular, ya que sigue aprendiendo día con día, porque considera que el aprendizaje es permanente y continuo. Menciona Hargreaves (1986:144) que “casi todos los profesores se forman un ideal, aunque sea vago, de lo que constituye un buen profesor, y todo lo que se aproxime al ideal se mira como bueno”.

Esta idea de que ser maestro indígena no es signo de enriquecerse lo recalca una y otra vez este docente. Menciona (E3:07) que una de las cosas malas que tiene la docencia es que aunque se intenta, no se logra en su totalidad concentrarse en el trabajo con los alumnos, porque muchas veces el maestro sólo está pensando en algunas dificultades económicas y de las cosas que hacen falta por cubrir en el hogar, como por ejemplo el estar pensando en las cosas que hacen falta adquirir

para la manutención de la casa, o que a los hijos ya les hace falta algún artículo que forma parte de su vestimenta. Menciona que los maestros se presentan a trabajar con la ropa *relavada*, que dan lástima y que muchas veces hay padres de familia que en las reuniones a las que se les convocan, acuden a la escuela mejor vestidos y presentables, más que el propio docente. Ser maestro no es para enriquecerse, quienes piensan así están equivocados, eso le dijeron, eso cree ahora.

En otra aportación Lopes (2007:04), menciona que la identidad profesional, profundamente conectada en sus contenidos y formas al lugar que ocupan las profesiones y el trabajo en la sociedad y en la estructura personal, es simultáneamente una identidad individual y una identidad colectiva. La identidad individual, menciona, constituye una de las identidades sociales de la persona, dependiente de la identidad personal como un todo, que le son propias y, simultáneamente, de las identidades colectivas que le corresponden en el campo social.

Los maestros indígenas se forman una identidad profesional, desde incluso antes de serlo, a través de sus referencias que de manera personal construyen, pero que también se va formando a través de lo que le corresponde como un ser social, desde su ubicación en un campo o espacio social. El espacio social, según Bourdieu (1998:15) es esa realidad invisible que no se puede mostrar ni tocar con los dedos y que organiza las prácticas y las representaciones de los agentes.

2.1.4 “La práctica docente hace y forma al maestro”

Los profesores principiantes, según una aportación de Marcelo (2008:15), tienen dos tareas: deben enseñar y deben aprender a enseñar, independientemente de la calidad del programa de formación inicial que hayan cursado, y que hay algunas cosas que sólo se aprenden en la práctica. También menciona que se enfrentan a varias tareas que les permita sobrevivir como profesores; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional.

El Maestro Indígena no se hace como tal en el momento en que se da su inserción laboral, o cuando fueron principiantes, sino que se va dando a través de los años, del tiempo que permanece dentro de la función que realiza cotidianamente. Es en la práctica donde se forja el verdadero maestro y por ende se va dando y renovando su propia identidad profesional. Lucio, menciona que aprendió la labor de ser maestro a través de la práctica diaria que ejerce dentro de trabajo.

José Luis: ¿dónde aprendiste a ser maestro?

Lucio: a través de la práctica, aunque recibí al inicio cursos, pero el hecho de recibir cursos, pues es pura teoría, y uno se va formando a través de la práctica, que uno va ejerciendo. (E8:01)

El maestro indígena no aprende a serlo a través de los cursos que va recibiendo, ya que considera que dentro de ellos sólo se reciben referentes teóricos; el maestro se forja y aprende en la práctica y en el ejercicio de la labor.

El oficio se adquiere, dice Vezub (2005:08), en la práctica y ésta se inscribe en las coordenadas institucionales de la organización escolar en la cual se ejerce la tarea. Es en las escuelas, en culturas institucionales específicas, donde los conocimientos de la formación inicial son puestos en juego en la construcción de sentidos para la tarea de educar. Por ello, afirma, la modificación de los rasgos e imágenes asociados al ejercicio del trabajo docente no puede ser disociada de la transformación de las instituciones y de las gramáticas escolares que estructuran las experiencias de alumnos y maestros en las escuelas.

Lauro menciona (E5:2-3) que se aprende a ser maestro al estar en contacto con los alumnos, aunque reconoce que al iniciar en la labor como maestro indígena desconocía a manera de hacer uso de los planes y programas, no encontraba la forma de cómo hacer uso de ellos. Afirma que se aferraba más a dar importancia al cumplimiento de los objetivos que marcaba los planes de estudios, sin interesarse mucho en que si los alumnos lograban aprender o no. Durante los primeros años como maestro indígena llevaba a cabo un trabajo donde daba preferencia a lo memorístico, ya que de esa manera él fue educado. Poco a poco

empezó a dar preferencia a que los alumnos se apropiaran de los aprendizajes; pero esto lo inició, en primer lugar, mirando sus defectos y errores que cometía o que había cometido anteriormente, y de esa manera fue aprendiendo a ser maestro, a través de los años de trabajo, de la práctica.

Ahora, afirma, no solamente se conforma con que los alumnos logren un buen resultado en las evaluaciones que les aplica sino que trata de exigir en los niños a que demuestren esos logros que han obtenido en las pruebas escritas. La manera en que solicita a sus alumnos demuestren si han aprendido o no, es mediante diferentes actividades como pueden ser desde pasar al frente para explicar oralmente y de manera escrita en el pizarrón, también con trabajos en equipo o con exposiciones individuales y grupales, entre otras. Al final, considera que es través de la labor diaria como ha aprendido, cada día, a ser maestro.

El Maestro Indígena, retomando a Gómez (2005:10), aunque ella lo menciona como el docente, en su práctica cotidiana inciden conocimientos que ha adquirido social y culturalmente, los cuales van más allá de la dimensión pedagógica. Se desenvuelve en su tarea cotidiana como un todo de significados y simbolismos, como una persona que ha ido estructurando una concepción del mundo y de su práctica, integrando las diversas experiencias conformadas a lo largo de su trayectoria personal, académica y profesional.

Es por eso que ellos, consideran que se logra ser maestro y se obtiene el gusto por la labor a través de la práctica, de la experiencia que va acumulando en la trayectoria misma. Lauro (E5:03-04) menciona que el gusto se aprende ya durante la práctica, durante el campo de trabajo de varios años, es así como que va adquiriendo esas fortalezas del gusto en su trabajo.

Los maestros que laboran en la escuela “Ramón Saldaña” interiorizan que el campo de trabajo, la práctica, es lo que permite adquirir el gusto y la capacidad de ser maestro indígena; a través de lo que Bourdieu (1980:264) llama “el habitus”, el

cual “hace referencia a la cultura (de una época, de una clase o de un grupo cualquiera). En tanto que interiorizada por el individuo, bajo la forma de disposiciones duraderas que constituyen el principio de su comportamiento o de su acción, permite asegurar la mediación entre la estructura y la praxis”.

Ya se hacía mención, en el capítulo anterior, que el habitus se conforma de los capitales, que pueden ser culturales y económicos, con los que cuenta el ser humano y que aprende desde la familia, pero que se van incrementando a través del desenvolvimiento de este sujeto en el espacio social. El habitus también es entendido como:

Un sistema de suposiciones durables y transferibles; es decir, predisposiciones que, al integrar toda experiencia pasada, funcionan en cada instante como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones” (Bourdieu, 1980: 265).

Lauro de alguna manera, “transfiere” parte de sus habitus y de sus capitales acumulables a sus alumnos; dice (E5:3) “yo enseñaba así pues porque así fuimos educados”. Si recordamos que él ingresa a la docencia solo con estudios de educación media superior, entonces carecía de una formación docente, por lo que él trabaja desde lo que sus capitales acumulados y sus habitus le permiten.

Parfraseando a Gómez (2005:10), donde menciona que estas suposiciones, de las que hace mención Bourdieu anteriormente, cuando se refiere a los habitus, predisponen la actuación del hombre en el mundo; en el caso del docente, su actuación en el espacio educativo se basa en su identidad como sujeto social y persona singular.

Jesús, otro maestro, menciona que aprendió a ser maestro en el transcurso del tiempo, “*solito*” se fue enseñando con los alumnos, en la escuela fue donde aprendió, en la práctica. El gusto por la labor lo fue apropiando con el tiempo, con el trato con los niños; sobre todo durante los primeros años de trabajo, por el contexto donde comenzó como maestro Indígena.

José Luis: ah ok, ¿dónde aprendiste a ser maestro?

Jesús: ennnn eIII ennn (se queda pensando) en el transcurso del tiempo, solito me fui enseñando con los alumnos, en la escuela, ahí fue donde yo aprendí, aprendí a ser maestro

José Luis: ¿en la práctica?

Jesús: en la práctica exactamente

José Luis: ahhh ok

Jesús: en la práctica

José Luis: ¿por qué te gustó ser maestro?

Jesús: bueno en un principio no me gustaba mucho, digamos así, sabes que yo no tengo el perfil, pero con el paso del tiempo te fuiste, bueno me fui apropiando de la profesión ¿sí? Fui deee tratar este a los niños, a varios niños, y te das cuenta que vienen de varios contextos, ayy (exclama y ríe ligeramente) más que nada por ejemplo yo que empecé en la zona de Ixmiquilpan, ¿sí? Allá estuve en la zona de Nicolás Flores perdón, y entonces ahí en la sierra pus, vaya, aprendes mucho, aprendes mucho de la gente y de los niños. (E4:1-2)

Los maestros aprenden a serlo en cada escuela, en cada espacio en donde han estado a lo largo de la experiencia laboral, ahí es donde se adquiere la práctica, con los alumnos y también al estar cada día documentándose todo lo referente a su trabajo. García-Cabrero (2008) menciona a la práctica docente como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos que inciden sobre el aprendizaje de los alumnos. También la concibe, al retomar una aportación de Doyle (1986), como la enseñanza que ocurre en el aula.

Los maestros han aprendido la labor en cada de las escuelas por las que han pasado y laborado, esto mediante la práctica con los alumnos. Joelía así lo hace notar en esta aportación suya.

José Luis: ¿dónde aprendiste a ser maestra?

Joelía: pues yo creo que para, aprendí a ser maestra en cada uno de, en cada escuela, en cada espacio que estuve, ahí fui adquiriendo ahora sí lo que es la, la práctica, la experiencia, y pues documentándose

también, ¿sí? más que nada fue la, documentándose y la práctica con los niños (E9:03).

Así, la docencia, menciona Gómez (2005:11), y en particular la construcción de la identidad docente, se mueven en el encuentro y desencuentro permanentes entre el maestro y el alumno.

Los maestros indígenas, desde la inserción, ya poseen ciertos capitales, culturales o económicas, mismos que se van transformando o acumulando a través de su permanencia en el medio laboral y social donde actúa; desde esos capitales forja su trabajo diario con sus alumnos; desde ellos, pocos o muchos, empieza a trabajar y aprender a ser maestro con el paso del tiempo, durante la práctica. Así se forma el maestro indígena, así se forma su identidad profesional.

2.2 “Ayudar a los niños, la mayor satisfacción”

Los maestros encuentran en su trabajo cotidiano algunas cuestiones que repercute en el ánimo de ellos, como por ejemplo la falta de trabajo en equipo o que los docentes están divididos en grupo, esto lo he de abordar más adelante, en el tercer capítulo; sin embargo, hay situaciones que satisfacen de manera individual al docente y que de alguna manera contribuye a ir fortaleciendo su identidad profesional. Ayudar a los niños a vencer obstáculos que presentan en la dificultad para aprender lo que el maestro pretende, es la mayor de las satisfacciones para algunos docentes que laboran en la Escuela “Ramón Saldaña”.

La satisfacción laboral experimentada por los maestros, según Vaillant (2007:10), varía según las circunstancias nacionales y, en particular, según la situación económica y los factores culturales. Esa satisfacción se relaciona a menudo, con los aspectos que llevaron a los maestros a elegir su profesión y con la pasión por enseñar. Menciona que una investigación que llevó a cabo Day (2006) confirma las visiones de los maestros al plantear que un aprendizaje y una enseñanza eficaz sólo son posibles si se basan en el ejercicio de la pasión de los maestros en

el aula. Así, la enseñanza apasionada tiene una función emancipadora que consiste en influir en la capacidad de los alumnos ayudándoles a elevar su mirada más allá de lo inmediato y a aprender más sobre sí mismos.

Los maestros, miran en su trabajo, algunas percepciones que hacen que les guste su labor; algunos mencionan que atender a alumnos les parece una situación agradable y que dentro de ella existen lazos afectivos entre maestros y alumnos, como resultado de la interacción que se da entre ambos, de manera cotidiana. El origen de la satisfacción de los maestros por su labor comprende o data desde un anhelo personal por dedicarse a esta profesión; Lucio (E8:1-2) comparte que desde muy temprana edad tenía el deseo de estar involucrado en el trabajo de maestro indígena, sobre todo para servir a la niñez; considera que desde entonces siente una vocación por su trabajo. Trabajar como docente, menciona, le gusta, siente un agrado realizarlo; pues la satisfacción más grande que tiene es poder servirle a los alumnos, a la niñez; más que nada, a ella. Ser maestro indígena siempre fue una de las más grandes ilusiones que tuvo de niño, y desde entonces ya tenía la visión de serlo. Esta ilusión la cumplió antes de contar con la mayoría de edad, al ingresar como maestro indígena. Otros maestros la satisfacción la hallan una vez que laboran dentro de la función como maestros indígenas.

Los maestros se sienten satisfechos por la labor que llevan a cabo día a día, en la práctica cotidiana con sus alumnos; es ahí donde se forja su gusto por la docencia, es donde se hace maestro; mientras que otros, esta satisfacción se origina por dedicarse a la profesión que siempre desearon, a la que siempre anhelaron. Pero ambos, forjan y transforman, durante la práctica docente, su identidad profesional.

2.2.1 “Atender a los niños, una cosa hermosa”

Si nos referimos a la “satisfacción laboral”, dice Vaillant (2007:9) que existen estudios de casos y de bibliografías sobre el tema que evidencian que los

maestros encuentran la mayor satisfacción en la actividad de enseñanza en sí misma y en el vínculo afectivo con los alumnos; menciona, que muchos docentes citan como principal fuente de satisfacción el cumplimiento de la tarea y los logros pedagógicos de los estudiantes.

Oswaldo nos comparte el sentir que le nace al trabajar como maestro indígena, al tener bajo su responsabilidad a un grupo de alumnos, y con ello, lo que origina en su persona.

José Luis: ¿Por qué te gustó ser maestro?

Oswaldo: El, el atender niños, el atender niños es una cosa tan hermosa y te hace madurar, te hace madurar y te hace ser persona y te hace eee valorar todo el contorno que tienes (...) (E3:05)

Para él, ser maestro y atender a niños es una cosa hermosa, pero además eso lo hace sentirse cada vez más maduro y mejor persona; que también es signo de tener responsabilidades, en esa labor de *apostolado*, de la cual ya mencioné anteriormente.

Las definiciones de satisfacción profesional, dice en otra aportación Vaillant (2007:9), resultan congruentes con la manera en la que muchos docentes definen su identidad a partir de una visión vocacional. La vocación es entendida como uno de los pilares que define el éxito en la profesión, de ahí que relacionen sus logros con el rendimiento y aprendizaje de sus estudiantes (Vaillant, 2007:9).

José Luis: ¿Por qué te gustó ser maestra?

Joelia: Me gustó, como dicen, si en un principio fue por necesidad, posteriormente ya me gustó, por qué, porque fui viendo, cuáles son los, este la forma, de conducir a los niños, este, la importancia que tiene la educación con los chiquitos, porque decimos que la educación es en la escuela pero no es cierto, la educación es desde la casa y ya conviviendo con más niños, con padres de familia, de ahí ya me nació ahora si ya, me nació lo que es el gusto por la educación, ¿sí? para ir este, formando a es, los niños pequeñitos, si en un principio fue preescolar, posteriormente a primaria, pues eso me sirvió mucho y hasta la fecha, a mí me encanta ya el trabajo, porque ya estamos, estamos dentro y porque, es, es agradable convivir con los pequeñitos, irles, este, encaminando, para que ellos, esos aprendizajes, que

traen de casa, ellos los vayan convirtiendo ahora sí, en algo significativo, que los vaya profundizando lo que ellos ya conocen, irlos profundizando más, para llegar a, a un aprendizaje mucho más profundo en los pequeñitos. (E9:03-04)

Los maestros indígenas alcanzan a percibir, en el trabajo cotidiano, la importancia que es para los alumnos la educación, una educación que se forja desde el seno materno, la familia; pero que se refuerza en el espacio escolar. Encuentran en la labor una sensación agradable, el poder guiar a los alumnos hacia el camino del aprendizaje o reforzar los que ya cuentan y que han sido aprendidos desde casa, como una forma de encontrar en el aprendizaje un camino que lleva a la satisfacción laboral y a la formación de una identidad profesional cambiante, cotidianamente.

Puede ser la cantidad de tiempo que pasa en la escuela con ellos, o es probable, como ya se mencionó anteriormente, que los maestros se reflejan en sus alumnos; pero la situación es que la relación cotidiana que se forja entre un maestro y los alumnos que atiende, permite que el primero termine por sentir un aprecio y un amor hacia estos últimos. Dice Anzaldúa (2004:113) que la noción del amor que guarda su identidad en la pertenencia a un mismo origen, es la que sustenta la naturaleza de todo vínculo interpersonal, el amor es el que posibilita el lazo social así como la creación cultural.

Anteriormente mencioné a Oswaldo (E3:5-6) donde aportó que atender a los niños es una cosa hermosa, que lo hace madurar cada día y que eso le ha permitido ser mejor persona. Considera que el compromiso que se tiene con los alumnos y con la sociedad es muy fuerte, que no se puede ser maestro del todo, ser maestro se convierte a través y con el paso del tiempo; pero sobre todo con el amor que se siente hacia los niños, sus alumnos.

La demanda de amor se formula al otro para satisfacer una carencia, es decir, para satisfacer un deseo. Se demanda al otro convertirse en "objeto de amor" para amarlo, pero sobre todo *para ser amado por él*, esto implica buscar a un ser amado para *amarse a sí mismo por medio del otro*. (Anzaldúa, 2004:114)

Los maestros de alguna manera se sienten identificados con sus alumnos por tener un origen idéntico al de ellos, y eso ayuda a establecer un vínculo, primero de relación y de convivencia y posteriormente de amistad. Por otro lado, socialmente se tiene la idea de que los maestros son como los segundos padres de los alumnos, y como un padre siempre quiere y ama a su hijo, el maestro parece estar en la obligación de lo mismo hacia sus alumnos; el maestro busca en el alumno a un objeto de amor, para ser amado por él, amarse a sí mismo por medio del otro. En esta correspondencia mutua de amor va encontrando, el maestro, un gusto por su trabajo cotidiano.

No solamente se logra llegar a un sentimiento hacia los alumnos o niños que los maestros atienden diariamente, si no que muchas veces esta misma sensación se le llega a otorgar a la misma labor docente. Abraham (E2:02) hace mención que en estos momentos que vive en su labor cotidiana, su trabajo lo hace con mucho gusto, es más, él afirma que ama su trabajo. Comparte que desde el momento en que inicia su día al levantarse, hasta llegar a casa, dedica todo su tiempo y no escatima esfuerzo alguno por hacer bien su trabajo; de hecho menciona que siente que dedica más horas a su trabajo que a su propia familia, y eso es porque a su labor le dedica todo el amor y el cariño.

Al maestro se le considera desde la sociedad como el segundo padre del alumno, y parece ser que los maestros se han apropiado de esta idea. Anzaldúa (2004:101) afirma que “para algunos, ser maestro significa tener el privilegio de convertirse en el modelo y portavoz moral (portavoz Superyoico de la sociedad), que sería casi como “convertirse” en el sustituto del *padre* (lugar edípicamente anhelado)”.

Es este el ideal que poseen los maestros de acuerdo con su labor, en el que se han ido generando una sensación de amor hacia a sus alumnos y a su trabajo, como parte del constante cambio de su identidad profesional como maestro indígena.

2.2.2 “Ayudar a los grupos vulnerables”

Aun cuando la labor del maestro indígena o de la docencia en general se ha desvalorizado en la actualidad, el quehacer del docente es de vital importancia para el progreso de la sociedad. De hecho menciona Anzaldúa (2004:62) que desde comienzos del siglo XIX se pensaba ya que la educación podría ayudar a controlar y cambiar la condición moral e intelectual de los pobres urbanos. Hoy en día, en el ideal de los maestros sigue perdurando este imaginario de que su labor es de utilidad para ayudar a los más necesitados o vulnerables económicamente. En muchas ocasiones los docentes miran las condiciones en que viven los alumnos y su familia y van construyendo a sí mismos una necesidad u oportunidad de apoyarlos, también como una manera de tener un reconocimiento social por su labor.

Existe una tendencia marcada que ubica el logro de los objetivos previstos (de aprendizaje, de formación de los alumnos) como una de las experiencias más positivas de la profesión. El reconocimiento social es el siguiente rasgo de satisfacción laboral identificado por los maestros, lo que adquiere mucha significación por el poco prestigio que suele tener la docencia hoy en muchos países. La consideración por parte de los padres y autoridades es escasa por eso cuando ocurre ésta es valorada por los docentes. Existe una necesidad de que el trabajo sea reconocido por otros, en particular por los directores y los padres de familia (Vaillant, 2007:9)

En el caso de la maestra Regina, quien menciona que aprendió a ser maestra en la normal superior, afirma (E1:1-2) que le gustó el trabajo de la docencia desde el momento en que pudo mirar en el contexto donde inició a trabajar, en el cual alcanzó a observar las condiciones económicas y sociales en que vivían sus alumnos; ella pudo apreciar que tenían carencias en los aspectos más básicos con los que debe contar un ser humano.

De ahí se desprende, lo menciona, que una manera de apoyar y de ayudar a esos alumnos que atiende año con año es mediante lo que ella sabe hacer, mediante la educación y el trabajo cotidiano con ellos, para que ellos tengan en un futuro más posibilidades de salir delante de las condiciones en las que se encuentran. Hasta llega a apuntar que ahora, trata de trabajar más apegado a como exige el plan de

estudios actual; esto como una manera de actuar de manera honesta en relación a lo que ella pretende.

Lo anterior no es nuevo, ya que según Ramírez (2006:15), desde el periodo de Lázaro Cárdenas (1936-1940) el maestro rural adquiere una función de intelectual orgánico (es una idea que toma de Freire y que es aquel que utiliza su conocimiento; no solamente para hacer crítica desde su posición ventajosa de poseedor de saber, sino más bien para organizar y concienciar a las clases desprotegidas y liberarlas de la clase dominante) de las masas. En aquella época “el maestro debía ser el guía social defensor y organizador de los desprotegidos y explotados, su labor iba más allá de los recintos áulicos”.

Regina, comparte esta idea de ayudar a los más necesitados, misma que se ha forjado a través de sus experiencias vividas cuando estuvo trabajando en la zona Otomí-Tepehua²⁹ cubriendo contratos o licencias de gravidez. Fue en esta región donde ella se creó esa imagen de que su labor tiene que ser en pro de ayudar a los más necesitados, a los más vulnerables.

El maestro indígena tiene y siente el compromiso de ayudar a los más necesitados, porque comparten con sus alumnos, un mismo origen, uno humilde y de carencias; y ahora que el primero siente que tiene la posibilidad, desde su posición de maestro, trata de ayudar a sus discípulos para que ellos puedan mejorar sus condiciones en un futuro.

En este capítulo he tratado de mostrar cómo el maestro indígena a través de su experiencia y práctica docente es como se ha ido apropiando de la labor profesional así como el gusto por la misma, tan es así que se ha generado un ideal sobre lo importante que se considera dentro de su profesión; un ideal de apóstol, en el cual puede y tiene la posibilidad y oportunidad de ayudar a sus alumnos a ser mejores en varios aspectos, incluidos los educativos, para que ellos

²⁹ La zona Otomí – Tepehua abarca los municipios de Tenango de Doria, San Bartolo Tutotepec y Huehuetla, del Estado de Hidalgo.

puedan tener mejores condiciones de vida en un futuro. Así mismo llegan a tener sentimientos de amor hacia los alumnos que atiende y por el trabajo mismo.

Dentro de esta práctica diaria de los maestros hacen mención de muchas situaciones por las que pasan cotidianamente y que en su conjunto los ayudan a tener un concepto de los que significan para ellos su profesión. Así también dentro de la función que llevan a cabo, cometen errores que repercuten en relación a la enseñanza y aprendizaje, pero que sin embargo es parte de las experiencias vividas a diario; He ahí que cada maestro se forma puntos de identificaciones acerca de su quehacer profesional.

Considero que existen muchos intereses por parte de los maestros, así como también otros tantos puntos de identificaciones acerca de la tarea escolar, que permiten en cada uno de ellos, dar a su labor una característica e importancia particular y así también a su desenvolvimiento cotidiano en el contexto escolar, como una manera de ir ganando presencia entre la comunidad escolar, por ejemplo entre los compañeros maestros, alumnos, padres de familia y autoridades educativas, como una forma de ir obteniendo un reconocimiento y además de ello, adeptos para una posible superación laboral, un ascenso en un futuro tal vez; aunque esto conlleve a enfrentar otro tipo de dificultades como los desencuentros con algunos compañeros a raíz de las alianzas que se forman con otros por la conformación de pequeños grupos entre docentes en el interior de la escuela, como consecuencia de las relaciones interpersonales estos sujetos. Pero ¿Cómo son las relaciones interpersonales entre los maestros de la escuela primaria bilingüe “Ramón Saldaña”? ¿Qué tanto repercute éstas en el desarrollo de trabajo colaborativo y en equipo dentro de la escuela? ¿Por qué se forman grupos entre docentes en el interior de una institución, o qué fines persiguen estos grupos? De este tema hablaré en el tercer capítulo de este trabajo.

Creo necesario que los maestros deben centrarse, todos, en una misma tarea, con una misma finalidad; esto con la propósito de dar respuesta a lo que se pretende que logren los alumnos en las escuelas de educación indígena en el país, como lo marca el Plan de Estudios 2011 Educación Básica.

La educación indígena se imparte en 22 000 planteles. La diversidad y el multilingüismo obligan a crear los Marcos Curriculares y, con base en ellos, se desarrollan los programas de estudio y se articulan con la diversidad social, cultural y lingüística, al tiempo que deben incluir contenidos propios del acervo cultural de los pueblos originarios y de las experiencias de los migrantes que atiende la Educación Básica (...) Los Marcos Curriculares atienden la diversidad como dispositivos e instrumentos políticos, pedagógicos y didácticos que incluyen y vinculan los aprendizajes escolares que la sociedad mexicana del siglo XXI requiere, con la que los pueblos y las comunidades indígenas y migrantes sustentan para desarrollarse en lo educativo, desde su representación del mundo y sus contextos materiales concretos (SEP, 2011: 60-61)

Dadas las exigencias que se pueden mirar que están establecidas en el Plan de Estudios, se requiere que las tareas que llevan a cabo los maestros indígenas tiendan a homogeneizarse e iniciar a cubrir lo que los Marcos Curriculares se proponen, ya que éstos tienen como principios generales la contextualización y la diversificación (SEP, 2011: 62). Cuando se refiere a la contextualización es porque permiten acceder a la indagación, profundización e inclusión de los conocimientos de los pueblos y las comunidades desde la perspectiva derivada de su cosmovisión; así mismo se pretende frenar la erosión cultural y lingüística que históricamente se ha dado en las escuelas de educación indígena. Se diversifican porque proponen los tratamientos pedagógicos que instan al docente a partir de una realidad escolar, cultural y social inmediata en la que se puede manifestar la diversidad social, cultural, lingüística o una menor heterogeneidad, o sea, comunidades indígenas monolingües.

Es por ello considero que los maestros necesitan centrarse en conocer cuál es la finalidad o el propósito de la asignatura de Lengua Indígena y también de la Educación Indígena, así como los del Plan de Estudios 2011 Educación Básica, y así llevar a cabo una labor orientada que los ayude a lograr buenos resultados en el aprendizaje de los alumnos que tiene a su cargo.

CAPITULO 3 LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN UNA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE

La identidad profesional del maestro indígena, como ya se mencionó al inicio de este escrito al retomar una aportación de López, es compuesta, dinámica y dialéctica. Y que de ninguna manera puede ser estática. Se ha podido mirar que la identidad profesional se transforma cotidianamente; desde la inserción del docente a la función, misma que se da por motivos y formas diferentes; en la cual este sujeto llega con una formación académica determinada como resultado de su capital cultural y económico, que ha configurado su habitus, sin embargo son suficientes para tener la posibilidad de ingresar como maestro indígena. De esto traté el primer capítulo.

Ya estando en la función de maestro indígena, el docente, a través de su trabajo cotidiano, en la práctica docente donde se va transformando su identidad propia y sobre su labor; se va considerado como un elemento importante dentro del sistema educativo y se va asentando mejor cada día en su trabajo. Empieza a notar que tiene una responsabilidad y que se hace necesario entregar buenas cuentas a la sociedad respecto a su función y relación con el alumno dentro del aula; a raíz de esto, comienza a imaginarse indispensable para la educación de sus alumnos, de tal manera que manifiesta que su trabajo es de apostolado. Empiezan a existir y manifestarse en él, sentimientos bondadosos hacia sus alumnos, como cariño y amor. Afirman los maestros indígenas que en ninguna otra parte se aprende a ser maestro, solamente sucede en la práctica diaria, en su práctica docente. Lo anterior fue abordado en el capítulo que antecede al presente.

En este tercer y último capítulo pretendo hacer notar y reflexionar sobre de qué manera el maestro indígena va reconstruyendo su identidad profesional a través de las relaciones interpersonales que se dan con sus compañeros dentro de la institución educativa, que en este caso es la Escuela Primaria Bilingüe “Ramón Saldaña”.

El hecho de compartir un espacio físico y un determinado horario con los demás compañeros, así como con los alumnos y padres de familia, se configuran interacciones y relaciones en las cuales se generan diferencias de opiniones y sentimientos, dificultades para la convivencia y para el trabajo en equipo, así como también formación de grupos entre los docentes que conforman la plantilla del personal.

Los grupos siempre han existido en esta escuela, según lo dicho por el profesor Lucio (E8:08), desde que estaba el director anterior, cuando él era aún docente frente a grupo. Por grupo quiero referirme ayudado del concepto de Bleger (1996:68) quien lo menciona como “un conjunto de individuos que interaccionan entre sí compartiendo ciertas normas en una tarea”. También afirma que en todo grupo existe un tipo de relación que es una no-relación, una no-individuación, sino que es una estructura básica de todo el grupo; *sociabilidad sincrética* le llama; y que es mediante la instalación de un clivaje que permite la organización, movilización y dinámica sobre los aspectos de la personalidad y del grupo, y es la ruptura de este clivaje, lo que ocasiona las crisis más profundas en un grupo.

Son quince las personas que conforman la plantilla docente, entre maestros, intendentes y director de la escuela; este es el grupo que está conformado para “compartir ciertas normas en una tarea”, retomando parte del aporte anterior de Bleger. Sin embargo aunque cada sujeto tiene una identidad propia no es posible que pueda actuar de manera individual, ya que se requiere de todo el conjunto para que puedan darse una serie de relaciones que los configura como organización; es dialéctica, tal como hice mención anteriormente con una aportación de Lopes. Sin embargo dentro de esas mismas relaciones en donde se dan la formación de otros grupos pequeños como parte de las crisis que se crean dentro de la vida cotidiana de la escuela. No puede existir entonces, una sociabilidad sincrética total.

A falta de sociabilidad sincrética hay también una perturbación en el grupo y en el desarrollo de la personalidad de cada uno (Bleger 1996:73). El director trata de que haya la menor cantidad de rupturas dentro de la institución y por ello lleva a

cabo una relación amena con todos, lo dice cuando afirma en una entrevista: “yo cumplo con saludar a todos” (E8:08)

Afirma Rockwell (1985:87) que explicar el trabajo de los maestros requiere introducirse en la vida cotidiana de las escuelas, y que aunque la escuela aparezca como un mundo dado, es precisamente en ese mundo donde el devenir cotidiano actúa relaciones, fuerzas e intereses que las mantienen en movimiento. La formación de grupos entre los docentes que trabajan en esta institución educativa es un fenómeno que aparece como relevante, sin embargo no se trata de describir o informar la cantidad que existen y quiénes los conforman, sino de reflexionar y hacer explícito los motivos y las causas que los originan. De cómo se dan las relaciones entre los maestros, de cómo actúan las relaciones.

Se puede apreciar que algunas conductas negativas de algunos de los maestros indígenas se dan por no ser considerados por las autoridades educativas y sindicales para tener un ascenso laboral, y que ésta no consideración se origina por diferentes motivos, como por ejemplo el hablar una lengua indígena distinta a la que se requiere para el contexto geográfico donde se labora o por no hablar ninguna.

Algunas causas que motivan y permiten la formación de grupos en el interior de la institución es por la afinidad que existen entre los sujetos o por coincidir en algún puesto de elección, como resultado de las relaciones interpersonales, como por ejemplo, tener algún cargo dentro de la delegación sindical dentro de la zona escolar; o también para formar otro grupo para hacer un grupo opositor a otro ya existente. Entre estas cuestiones y otras, son las que hacen que los maestros se vayan inclinando para pertenecer en un grupo determinado como consecuencia de las relaciones.

No solo se trata de formar o pertenecer a un grupo, si no que se manifiesta que el mismo debe permanecer compacto para estar *en el juego*, como una manera de tener una presencia permanente y hacer notar al otro o a los otros grupos existentes, que ahí se está siempre para hacer un contrapeso en las decisiones

que se toman en el interior de la escuela, o para hacer sentir a los demás, incluido al director, que existe una continua vigilancia de sus acciones.

3.1. “La escuela siempre ha estado dividida en grupos”

Las relaciones que se suscitan en el interior de la escuela están marcadas para distintos propósitos, las cuales, dice Rockwell (1985:90), funcionan como la base y el antecedente para la distribución de tareas y los grados escolares. También menciona que las relaciones al interior de la escuela tienen como contexto la organización del funcionamiento escolar realizado por el director. Sin embargo los maestros ponen en acto sus intereses laborales y personales, así como su conocimiento sobre la manera de manejarse en las relaciones propias del oficio del maestro, que son a la vez necesarias para sobrevivir en su mundo.

Las relaciones que se llevan a cabo dentro de la escuela “Ramón Saldaña” son distintas; algunos sujetos que participan dentro de ésta última buscan diferentes formas y motivos por las cuales puedan hacer equipo o grupo con alguno de sus compañeros maestros. Muchas de las ocasiones, las alianzas que se conjugan son con personas cercanas, como por ejemplo entre cónyuges o esposos, entre personas con un mismo ideal político, o por existir afinidad con algún compañero; son estas relaciones que generan la existencia de grupos. Los grupos se forman bajo diferentes circunstancias pero sobreviven para varios motivos y finalidades; en los cuales también se dan desencuentros en el ámbito laboral, organizacional y social. Además en la escuela, como ya se mencionaba al inicio de este capítulo, siempre han existido grupos.

La identidad profesional, según Torres (2005:16) se entiende como el autoconcepto, o sea la imagen de sí mismo que el sujeto construye en relación con el papel que desempeña. Tiene que ver con la definición que una persona construye de sí misma, pero que implica vínculos constantes con otros actores sociales sin los cuales no puede definirse ni reconocerse. El contexto escolar es uno de los ámbitos donde el maestro construye su identidad profesional. Es ahí donde el maestro va a reafirmar y a consolidar su imagen de sí, según encuentre reconocimiento a su obrar o, por el contrario, desvalorización y descalificación.

Puedo precisar que el contexto escolar, al que se refiere Torres en el párrafo anterior, en el cual se desenvuelven los docentes de esta institución educativa, es de manera elegido por consideraciones o conveniencias personales o económicas. Apunto lo anterior ya que, puedo apreciar que la cercanía en la que se encuentra la escuela en comparación a sus domicilios particulares³⁰ es una causa de que los maestros decidan trabajar y permanecer en este centro educativo. Pero también buscan trabajar en el mismo espacio que su cónyuge como una manera de reducir costos de traslados.

La maestra Mirna y el maestro Jesús tienen su domicilio, en la colonia Ocetapan, misma que se encuentra a una distancia no mayor de dos kilómetros. Regina y Lauro que son esposos, tienen su domicilio particular en una unidad habitacional que se ubica a una distancia de tres kilómetros aproximadamente.

Oswaldo y América, también esposos, así como Elba, Lucio, Frida, Joelia, Benigna, Moisés y Braulia, viven a una distancia cercana en comparación a las demás escuelas de primaria indígena de la zona escolar, por lo que difícilmente puedo imaginar que haya una movilidad de centro de trabajo de estos sujetos, por lo que considero que de alguna manera tienen que generar las condiciones para que permanezcan en la escuela “Ramón Saldaña” por tiempo indefinido.

Dulce menciona (E7:5) que está trabajando en esta escuela por la cuestión de tener un ahorro en lo económico, ya que su esposo, que trabaja en otra escuela de la misma zona escolar, pasa por la comunidad de La Lomita, y que aprovecha para viajar juntos; pasan a dejarla todos los días a su trabajo, afirma; ese fue el aspecto por el cual pidió su cambio a esta escuela. Mientras que María vive en Pachuca, la capital del Estado de Hidalgo; y esta escuela es la que más se le facilita en cuanto al acceso, por lo constante que es el servicio del transporte público de la localidad y además de que esta institución es una de las dos más cercanas de la cabecera municipal, del sistema de educación indígena³¹.

³⁰ Los datos de los domicilios de los maestros fueron tomados de la plantilla del personal.

³¹ El dato de los domicilios particulares de los maestros fueron tomados de la plantilla de personal docente de inicio de ciclo escolar 2013-2014.

3.1.1. Egoísmo entre docentes.

Las relaciones entre maestros de la escuela “Ramón Saldaña” no siempre se dan en los mejores y buenos términos, ya que muchas veces existen actitudes y conductas entre las relaciones interpersonales que dificultan una buena interacción entre ellos. No es preciso, tampoco es mi intención, dar cuenta de qué generan esas actitudes dentro de cada maestro; sino solamente mostrar los sentimientos afirmados por los maestros cuando tratan de compartir sus experiencias sobre las relaciones con sus colegas. Lo que sí es claro es que son de las cosas más negativas que se consideran, por parte de ellos, dentro de la vida cotidiana en la escuela.

Regina menciona (E1:02) que dentro de las cosas negativas que considera que existen dentro de la docencia es que muchos compañeros actúan de manera egoísta, ya que en repetidas ocasiones éstos no desean trabajar con los demás en equipo, que prefieren trabajar de manera aislada o sólo con los compañeros con los que han hecho equipo o grupo dentro de la escuela.

La identidad, según una aportación de Gómez (2005:13) se construye en estrecha relación y en contraposición con el otro, el referente sobre el cual intenta dar sentido a su existencia. Es por lo que considero que esta cotidiana convivencia dentro de un mismo espacio educativo, de un diario encuentro con los demás maestros es como se va construyendo día a día la identidad profesional.

Dentro de la escuela, se llevan a cabo varias actividades o acciones que se han instituido históricamente, en las cuales los maestros que trabajan dentro de ella, se encuentran y se relacionan todos los días, o por lo menos en lapsos pequeños dentro de una jornada laboral. Algunos momentos en que los maestros se relacionan es cuando deben de firmar la libreta de entrada y salida, en el instante en que llegan y se retiran de la escuela³², ya que en muchas ocasiones coinciden

³² La libreta de entrada y de salida se encuentra en el escritorio de la oficina del director. Dicha libreta es un engargolado que contienen varias hojas con un formato donde viene la relación de todo el personal que labora en la escuela. Los maestros están ordenados de acuerdo al grado y grupo que atienden, iniciando con primero hasta llegar a sexto grado. Después del nombre del personal, existen dos columnas donde deben

en el momento de hacerlo; otras actividades instituidas dentro de la escuela es formar a los alumnos antes de ingresar al salón para iniciar los trabajos diarios, así como también después de que se acaba el receso; llevar a cabo los honores a la bandera en el primer día de la semana; asistir a las reuniones convocadas por el director; entre otras.³³

Para referirme al término instituido, quiero tomar una aportación de Fernández (1994:36), quien hace mención que es “lo fijo, lo estable”. Dentro de la Escuela Primaria Bilingüe “Ramón Saldaña”, además de lo que ya se mencionó anteriormente, se encuentran instituidas otras prácticas, solo por mencionar algunas: los alumnos deben de llevar uniforme escolar y deportivo³⁴; los maestros deben de vestir de traje para el día que se lleva a cabo honores a la bandera, mientras que en los demás días de la semana pueden vestirse de manera distinta y libre; existe una hora de entrada y de salida; los maestros tienen alguna comisión la cual deben desempeñar por un ciclo escolar³⁵; al inicio de cada semana laboral se debe llevar a cabo los honores a la Bandera, mismos que son organizados y coordinados de manera rotativa por los maestros; los maestros se han “apropiado” de un salón, ya que se ha podido observar que a pesar de que atienden otro grado y es otro ciclo escolar, siguen trabajando en la misma aula en comparación del ciclo pasado.

Me es indispensable retomar una definición que aporta Fernández (1994:35) respecto al término institución; aunque ella alude a una noción antigua donde la

registrar la hora de llegada así como estampar su firma; de la misma manera existen otras dos columnas para registrar la hora y firma en el momento en que están por retirarse. Al final existe una columna que es para las observaciones, y ahí se registran algunas cuestiones propias del docente, como retardos o permisos. En la parte inferior de la hoja están escritos los nombres del director y del maestro que tiene la “guardia” de la semana, para que estampen sus firmas, como una manera de dar formalidad a la libreta de entrada y salida. Se hace uso de una hoja para cada día que se labora.

³³ Se pudo ver la ejecución de estas acciones a través de las diversas visitas que se hizo al plantel educativo como parte del trabajo de campo de la investigación.

³⁴ El uniforme deportivo lo portan el día que tienen la clase de la asignatura de educación física, para los otros días de la semana deben de llevar puesto el otro uniforme.

³⁵ Existe la comisión de subdirector, de educación física, educación artística, higiene, acción social; para lo cual existen responsabilidades a realizar. (información proporcionada por el director en una plática informal que se llevó a cabo el día 14 de marzo de 2014.)

refiere como “normas-valor de alta significación para la vida de un determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas con amplio alcance y penetración en la vida de los individuos”; sin embargo deseo quedarme con otra aportación, donde menciona que “el término se utiliza sinónimo de *establecimiento*, definido como la concreción material y la versión singular de una norma universal abstracta”. Entonces he de considerar a la institución en ese término, de un establecimiento, en el cual existe la finalidad de ofrecer el servicio educativo, para cual se relacionan y conviven cotidianamente, alumnos, maestros, padres de familia.

Sin embargo, es a través de la permanente convivencia dentro de este *establecimiento* educativo como se dan las relaciones entre los maestros, mismas que van generando sentimientos y apreciaciones respecto a la conducta o comportamiento de parte de alguno o varios compañeros. Regina considera (E1:2-3) que algunos compañeros son egoístas con ella y con otros compañeros ya que no hacen equipo para el trabajo colectivo y la unidad como grupo de trabajo. Más adelante habré de hacer referencias del porqué de estas conductas y apreciaciones por parte de los maestros indígenas. Quiero afirmar que no pretendo explicar o justificar por qué los maestros son o no egoístas, sino más bien hacer entender y comprender que es través de las relaciones diarias, de las alianzas y desencuentros en grupos, como los maestros se forman una identidad profesional por medio de las apreciaciones que estos tienen de los demás y de ellos mismos, dentro de esa relación dialéctica.

3.1.2. “Entre maestros nos hacemos pedazos...aquí todos se quieren fregar”.

No es posible considerar que dentro de las escuelas están ausentes las relaciones difíciles, la realidad es otra, dentro de las instituciones educativas se forjan día con día una convivencia laboral y social muy complicada. Existen ideas o imaginaciones dentro del pensamiento de cada maestro indígena que lo conduce a generar un comportamiento distinto para cada situación que se le presenta.

Abraham menciona (E2:02-03) que una de las cosas negativas que tiene la labor docente es que dentro de ella, los sujetos que ahí se relacionan buscan de alguna manera generar acciones que perjudiquen a alguno de sus compañeros; “nos hacemos pedazos”, afirma. También menciona que entre los docentes, se critican, se denigran unos a otros y no existe la tolerancia entre ellos.

Para ejemplificar como se hacen pedazos los maestros indígenas unos a otros, comparte (E2:3-4) una anécdota que un compañero le contó durante su estancia en un diplomado al que asistieron ambos como parte de los cursos de formación continua que ha recibido. Menciona que en el infierno había muchos agujeros con profesionales, tantos como profesiones existentes, y que en la parte de arriba había quienes impedían que los sujetos se salieran; en un agujero de abogados había uno de ellos que disparaba a sus colegas que intentaran salir. Pero casualmente, en donde estaban los maestros, no había alguno impidiendo que salieran; uno que iba pasando por esos rumbos le pregunta a otro por qué en donde estaban los maestros no existía guardia alguno que estuviera impidiendo la fuga, a lo que el otro contestó que ahí no era necesario alguien, ya que los mismos maestros que estaban en el agujero impedían que alguien se atreviera a salir, que entre ellos se jalan para impedir que alguien logre salir adelante. Que ahí no hace falta que alguien los cuide.

Afirma que los maestros indígenas no son capaces de llevar a cabo relaciones de fraternidad, sino que es todo lo contrario. En las relaciones entre maestros solo logra salir adelante, logra ascender quien puede más, porque si alguien pudiera detener para evitar que el otro escale y ascienda, lo hace; eso lo considera muy doloroso.

Comparte también Abraham (E2:4), que el maestro indígena recibe ataques por todos lados desde que está en algún cargo, que puede ser como docente, ya que ahí se expone a que de los padres de familia o de los mismos alumnos se tengan y se reciban malas actitudes. También cuando se ostenta algún cargo directivo se reciben, pero aquí de parte de los propios compañeros de la misma escuela; ahora que ocupa un cargo de supervisor escolar, las cosas no varían en mucho, también

ha recibido y vivido ataques por parte de los maestros que laboran en las distintas escuelas que pertenecen a la zona escolar. Pero afirma que él se ha acostumbrado a este tipo de conductas, de alguna manera, ha aprendido a vivir con ellas. Además, hay que recordar que él, como ya se dijo anteriormente, le dedica más tiempo a su trabajo que a su propia familia, porque le gusta y ama su trabajo. Lo que me es más interesante es que tenga esa apreciación, aun recibiendo este tipo de actitudes de sus compañeros maestro indígenas.

La aportación del maestro Abraham ayuda a comprender actitudes y sentimientos que asumen los docentes en el ámbito laboral, aunque la percepción de él la tiene desde otro espacio educativo que es la supervisión escolar. Sin embargo, en el interior de la escuela también se generan reacciones por parte de los profesores a raíz del comportamiento o actitud de algún colega. Menciona el maestro Jesús (E4:4-5) una experiencia vivida. Hay que recordar que ya se hizo el apunte que dentro de la escuela existen diversas comisiones que los maestros deben llevar a cabo durante un ciclo escolar. Una de las comisiones existentes es la de Educación Física, y los maestros que les corresponde esta responsabilidad, deben encabezar la organización de algunas actividades, como los diferentes desfiles en las cuales la escuela participa; seleccionar a los alumnos que habrán de integrar la escolta escolar para asistir a las demostraciones o concursos a que es convocada la escuela, entre otras más.

Relata el maestro Jesús, que en el mes de noviembre del año 2011, se llevó a cabo un desfile por las principales calles de la localidad de La Lomita, para conmemorar un aniversario más del inicio de la Revolución Mexicana; ahí pudo notar el divisionismo entre los docentes, ya que los maestros no apoyaron para que la actividad saliera como estaba planeado. Él menciona que la escuela, por ser de organización completa, supone que todos los maestros deben apoyar para que las diferentes actividades salgan de la mejor manera, sin embargo no todos prestan la ayuda; desde los ensayos del desfile, algunos maestros consideran que es una pérdida de tiempo. Llegado el día de llevar a cabo el recorrido por las calles de la localidad los maestros no colaboraron para mantener el orden en los

alumnos en dicho recorrido, nada más se *hacían tontos*, situación que originó que la actividad no saliera como lo previsto.

José Luis: ¿eso dificulta o, el trabajo de, dentro de dentro de la escuela, esos, que haya esos grupos?

Jesús: (...) el mero día del desfile pus hubo algunos detalles que no se consideraron, por, precisamente por eso, no hay un trabajo colabo (no termina de decir la palabra completa), de equipo, aquí todos se quieren fregar (risas) para acabarla pronto, ¿sí?, si tú te haces algo, haz bien, te tiran, ¿sí? O sea No te dejan, no te dejan, ¿sí? No te dejan, tanto uno como el otro. (ya no se alcanza a escuchar qué dijo al final porque Él golpeteaba un lápiz en el escritorio, cerca de donde estaba ubicada la grabadora) (E4:04-05)

Se puede apreciar que el trabajo en equipo no es posible dentro de la escuela, ya que no todos colaboran para que las actividades salgan como se planean, y porque se puede mirar que lo maestros no se comprometen en las actividades en donde no tienen alguna responsabilidad. Lo que se alcanza a apreciar es que los maestros no se comprometen en la actividad que a ellos no les corresponden encabezar u organizar; eso se lo dejan a los docentes que si tienen esa encomienda.

3.1.3 “Existen grupos por intereses personales”

Dentro de la escuela “Ramón Saldaña” se dan unas series de relaciones y vínculos entre los diferentes sujetos que ahí laboran. Dichas relaciones están bien marcadas por medio de la existencia de tres grupos dentro del personal docente; esta apreciación se tiene desde el momento en que se llevaron a cabo las entrevistas con los profesores informantes para la investigación, dicha apreciación se fue consolidando y haciéndose más fuerte en el momento de la transcripción y análisis de dichas entrevistas.

Para poder ir tomando precisión acerca de qué es un grupo o cómo y para qué se conforma, retomo una aportación de Crozier y Freidber (1990:43) quienes mencionan que un grupo, al igual que una organización “es un constructo humano y no tiene sentido fuera de la relación con sus miembros”. En este sentido que los grupos que se han formado dentro de la escuela, tratan de relacionarse siempre estando juntos y se constituyen como tal en diferentes momentos y espacios, más

adelante se mostrarán algunos ejemplos de esas relaciones de quienes los integran.

Los maestros mencionan sobre la existencia, muy marcada, de tres grupos entre los que integran la plantilla del personal que labora en la escuela. Algunos de ellos pueden, en este primer momento, excluirse de alguno de éstos, pero posteriormente habré de precisar cómo está conformado cada uno.

El primer aporte lo hace el profesor Jesús, quien hace mención sobre la existencia de un ambiente pesado dentro de la escuela, menciona la existencia de tres grupos, aunque él dice que bien definidos existen dos; no se considera dentro de algunos de los grupos.

José Luis: ¿es difícil el ambiente?

Jesús: si, es pesadito. Es pesado el ambiente sí. Eeeee am, sí les hablo a todos, a todos les hablo, los saludo, pero si, hayyyyyy, que, aquí existen tres grupos ¿no?, entonces si tú le hablas bien a uno ya los otros te miran mal y al revés, si saludas bien a los otros ya los otros te están echando (E4:03)

José Luis: ¿hay tres grupos?

Jesús: aja, hay tres, creo como tres grupos, yo creo que, o dos, yo creo que dos, porque bien bien definidos dos grupos, ¿sí? entonces yo trato de hablarles a todos, o sea yo nunca he sido persona de problemas, siempre me ha gustado este, socializar, a lo mejor no soy muy este, participativo en otras cosas, pero saludar, a todos. (E4:03-04)

José Luis: ¿tú, te consideras dentro de unos de esos dos grupos?

Jesús: de ninguno. (E4:04)

José Luis: ¿de ninguno?

Jesús: de ninguno. Yo creo que no, no, yo soy muy este, aparte aquí, es más, yo llego a mí salón entro y hasta la hora del recreo platicamos (E4:04)

Menciona dentro de la escuela, como parte de las relaciones cotidianas, cuando se saluda a alguien que pertenece a un grupo, los integrantes del otro u otros grupos cambian su forma de mirar al profesor Jesús, eso para él le implica un problema, por lo que prefiere aislarse de los demás. Aunque de alguna manera, considero que no puede desenvolverse de manera solitaria durante su estancia en

la institución, y debe estar integrado en algún grupo de los que existen dentro de la escuela.

Regina es otra de las que afirman sobre la existencia de grupos dentro de la escuela, eso, para ella, imposibilita que se trabaje de manera conjunta, en equipo. Este es el fragmento de entrevista en el cual se puede observar tal apreciación personal.

José Luis: Ok. ¿Te gusta el ambiente de esta escuela? ¿Por qué?

Regina: El ambiente de esta escuela, pues la verdad casi no, porque te vuelvo a repetir hay desgraciadamente mucho, mucho este..... pues está dividido en primer lugar la escuela, no, no jalamos para el mismo lado todos los maestros, hay mucho egoísmo y muchos intereses de por medio de los maestros, entonces pues la verdad, se ve muy dividida la escuela. (E1:03)

José Luis: ¿Cómo se nota esa división?

Regina: Eeeeeee... por grupos que se hacen, son tres grupos aquí que se ven, como que por afinidad y otros por intereses, este pues se separan. (E1:03)

Ella alcanza a mirar la existencia de tres grupos, que se forman por cuestiones diferentes; por muchos intereses y egoísmo dentro de los profesores que conforma la plantilla docente de la escuela. Afirma que los grupos se han formado por la afinidad que existe entre quienes los integran; es así como se separan los docentes que conforman los grupos, por afinidad. Crozier y Friedberg (1990:35) nombran a una organización, que en este caso que deseo explicar sería la escuela, como un conjunto de engranajes complicados, situación que se vuelve complicada cuando esos engranajes son hombres, además mencionan que los comportamientos humanos son y seguirán siendo complejos. De esta aportación retomo la complejidad con que los maestros indígenas se desenvuelven y desarrollan su labor diaria en medio de una situación conflictiva.

El trabajo en colectivo o colaborativo se dificulta cuando no hay iniciativa por parte de los maestros que laboran en esta escuela. Unos esperan el apoyo de los otros y éstos últimos no desean aportar la ayuda. Crozier y Friedberg, en otra aportación, (1990:13) hacen mención que la acción colectiva es un constructo social, cuya existencia plantea problemas. Afirman que los problemas de

organización no se dan en circunstancias naturales. Dicen, (1990:20), que la acción colectiva, en la medida que no es natural, será siempre una coalición de hombres contra la naturaleza con miras a resolver problemas materiales. Por ello, considero que las reacciones o actitudes de los docentes se dan a través de diferentes motivos personales o en común que van generando la división en grupos y las relaciones bajo intereses y afinidades.

Lo que se alcanza a mirar en los docentes mencionados hasta el momento, es que perciben la existencia de un divisionismo entre los sujetos, y éste se da, como lo aprecian ellos, con la formación de grupos entre los profesores que laboran en esta escuela. Lapassade y Loureau (1981:137) mencionan que “un grupo es un conjunto de personas unidas por motivos diversos: vida familiar, actividad cultural, profesional, política, deportiva, de religión”. Dentro de la escuela se aprecian algunos grupos que se forman entre sujetos que tienen una relación familiar, una afinidad política sindical o de oposición a los otros dos. Los grupos

Lauro, esposo de Regina, dice que dentro de las escuela, entre los docentes, existe el divisionismo por grupos, y que éste se da por las diferentes ideologías que cada uno de los maestros poseen, mismas que pueden ser también de índole político, tal como lo afirman Lapassade y Loureau en el párrafo anterior. Enseguida se puede apreciar la aportación que hace el profesor a este asunto de la existencia de los grupos y cómo influye en las relaciones entre ellos.

José Luis: ¿te gusta el ambiente de esta escuela, por qué?

Lauro: bueno el ambienteeee (otro suspiro hondo) entre compañerossss pueessss, como que ha habi (tartamudea), ha habido, esteeeee divisionismo, ¿sí? por cuestión de ideas y o por compromiso de unos cuantos o de que, si, por cuestiones políticas, ¿sí? Entonces, aquí el que (...) tiene que alinearse a ciertos grupos por una necesidad lo hacen y los que no, estamos ahora sí que (...) eeee tratando de cumplir con las, con las normas ¿no? De, de la institución ¿sí? Entonces este, entre comías (en lugar de decir “comillas”) somos compañeros pero a veces no echamos entre nosotros, ¿sí? o sea haces un, cometes un error, porque ya al rato ya lo están diciendo lo que estas cometiendo y ese no es el caso ¿no? ¿Sí?, decimos que hay compañerismo pero desafortunadamente no lo hay, ¿sí? lo decimos de dientes para afuera, pero por dentro no, entonces este, son roces entre compañeros, ya sea por cuestión políticas o por conveniencias e entre compañeros. (E5:07-08)

José Luis: ¿digamos que está dividida la escuela, los maestros, en varios grupos o (me interrumpe)?

Lauro: pues, aquí últimamente por la cuestión sindical si, los compañeros que están dentro de la plantilla de (se queda callado por unos segundos) sindicato pues como que se han marginados ellos más, ¿sí? porque a lo mejor por la diversidad de ideas, ¿sí? o porque no tra, esteeee ellos no pueden convencer a los compañeros a su manera, ¿sí? entonces los compañeros que no logran que se convenzan con ellos simplemente están ahora si que, no se acercan con ellos, están ahora sí que, del otro lado. Y así estamos, ¿sí?, aquí por ejemplo hay tres compañeros que siempre conviven, trabajan juntos, en las reuniones de consejo técnico de escuela pues (...) opinamos, pero si dijiste algo mal, ellos como que rechaza esa idea, ¿sí? entonces esa es la cuestión que se vive, ¿sí?, que no se refleja mucho ante los alumnos, los padres de familia, pero hay gente que si se da cuenta de esa situación ¿sí? entonces este, pero es triste no, que ellos (se refiere a los maestros que están dentro de la delegación sindical) quieren este manejar a algunos compañeros a su manera, muchos de nosotros pues o sea no estamos en esa, en esa posibilidad de que nos involucren o que nos utilicen sobre todo, pero pues al final de cuentas bueno el compromiso de cada maestro es con su grupo (de alumnos) ¿sí? y pues tratamos de sacar el grupo adelante. (E5:08-09).

Algunos maestros que son afines a los asuntos sindicales o que pertenecen a la Delegación Sindical, plantilla de sindicato le llama Lauro, hacen un grupo; y aquellos quienes no están convencidos de estar con ese grupo y que no se acercan a ellos, están del otro lado haciendo otro grupo. Se puede percibir que existen roces entre compañeros por diferencias en cuestiones políticas sindicales o a conveniencia de los sujetos que están dentro de los grupos. Se alcanza a apreciar dentro del fragmento de la entrevista, que existe un grupo que lo conforma tres integrantes quienes conviven más, trabajan más de cerca entre ellos. Sin embargo, considera, que al final de cuenta, tienen que realizar el trabajo que la institución exige, con sus grupos de alumnos, más allá de las diferencias que existen o que puedan generarse con las relaciones con sus compañeros.

Estas diferencias existentes entre los distintos grupos no son notadas por la totalidad de los padres de familia. Él, Lauro, menciona que los que integran el otro grupo, los que son afines a la delegación sindical, desean tener el control de todos los que laboran en la escuela, pero existe la resistencia del grupo opuesto.

Interpreto que el grupo conformado por maestros que forman parte de la delegación sindical lo que desean es obtener el control sobre todos los demás

compañeros, pero que éstos se resisten y procuran mantenerse unidos a otro pequeño grupo y atender su responsabilidad hacia el trabajo educativo. Este control otorga cierto poder; considero que lo que los grupos anhelan obtener, mediante los grupos, es precisamente poder. En palabras de Crozier y Friedberg (1990:27) “el poder constituye un mecanismo cotidiano de nuestra existencia social, que utilizamos sin cesar en las relaciones con nuestros amigos, nuestros colegas, nuestra familia, etc.”. Además de lo anterior, consideran estos autores, (1990:28) que “no hay acción social sin poder”

Foucault (1986:29), hace una apreciación que considero de vital importancia en estas relaciones de poder que se pueden generar, a través de las relaciones interpersonales entre maestros y en los grupos que se llegan a formar dentro de una escuela de primaria indígena, dice que en “las relaciones de poder, para comprender en qué consisten, probablemente sería preciso analizar las formas de resistencias y los esfuerzos desplegados para intentar disociar estas relaciones”. Precisamente considero que existen resistencias, en mantener los grupos, para mantener el poder, y por consiguiente control; aunque los otros grupos tengan los mismos objetivos, que generan que se fortalezcan las alianzas y busquen existan desencuentros con los otros.

En una de varias visitas que realicé a la escuela pude percatarme que durante el receso que tiene los alumnos, Dulce se queda en su salón a consumir algunos alimentos que lleva en una bolsa y no sale más que cuando hay que formar a los alumnos para que éstos pasen al salón una vez terminado el receso³⁶. Posteriormente, hablaré sobre las conclusiones a las que llego, a través de lo que pude mirar en esa visita.

En una parte de la entrevista menciona la maestra que sus compañeros, (empezando por ella diría yo, ya que se aísla de los demás en el receso) no son muy sociables; al preguntarle sobre cuál podría ser el motivo de esa falta de sociabilidad, hace mención que algunas veces los profesores pueden llegar a tener alguna sensación de rechazo, envidia dice ella, sobre aquellos que pudieron

³⁶ Observación realizada el martes 25 de febrero del año 2014.

tener un logro o ascenso laboral y que eso puede acumularse dentro de los sujetos, situaciones que evita la existencia de relaciones positivas. Los comentarios apuntan hacia aquel grupo que Lauro imagina y menciona que es de tres elementos.

José Luis: ¿cómo son las relaciones entre compañeros?

Dulce: pues con algunos bien y con otros pues como que no, no, como que no son muy sociables que digamos (E7:12)

José Luis: ¿a qué crees que se deba eso?

Dulce: pues a veces como que, bueno, yo siento que aquí, este, más que nada como que, es, a lo mejor se escucha feo pero como que es envidia ¿no? de que si por ejemplo un compañero, hablemos de la zona, si un compañero llega a ascender como que nosotros nada más estamos esperando que uno ascienda y nosotros jalándole los pies para que no suba en lugar de que, ayudarlo a subir y ya de esa manera, bueno, ya seguirá otro y otros, entonces apoyándonos, a lo mejor lo que nos falta, unificar criterios, unirnos más que nada. (E7:12).

Para cuando se hizo la entrevista con la maestra Dulce ya existía un interés mío por saber su opinión y testimonio sobre las relaciones interpersonales en el interior de la escuela así como de qué manera estaban conformados los grupos.

José Luis: ¿Cuántos son aquí en esta escuela?

Dulce: Somos doce, con el director trece, cator (no a completa a decir catorce mientras usa los dedos de ambas manos para contar) quince, (en la escuela existen trabajando dos intendentes), somos quince. (E7:13)

José Luis: ¿cómo se llevan los quince o hay grupos?

Dulce: podríamos decir de que (se ríe ligeramente) hay grupos (E7:13).

José Luis: ¿si, cuántos?

Dulce: pues serían tres (se vuelve a reír de manera ligera) (E7:13)

José Luis: tres grupos (no pregunto, solo afirmo la respuesta de la maestra)

Dulce: uno de dos, y este, los demás, bueno ahí estamos equilibrados, a la mejor grupos en cuestión de queeee, como que hay más relación entre ellos ¿no? por ejemplo a lo mejor no sé, a la mejor por, por, por simpatía o cómo se le llamaría esto, porque a la mejor yo convivo más con una maestra, a la mejor yo tengo más tema qué platicar con ella, en ese aspecto, pero, de que nos miremos como enemigos, no, no, na o sea si el director nos dice vamos a trabajar, vamos a hacer esto, bueno, pues tratamos de hacer lo que a cada uno nos corresponde, que no todos, hay dos una que otra persona que

simplemente pues como que se van orillando, pero no porque se orillen ellos nosotros vamos a caer en lo mismo, si ellos no quieren sacar el trabajo, trataremos de sacar los demás, ese trabajo. (E7:13)

Se puede mirar, desde el dato del párrafo anterior, la existencia de tres grupos, uno de dos integrantes y los otros dos de manera equilibrada, dice la maestra Dulce, en el número de maestros que los conforman; llama la atención cuando menciona “y este, los demás, bueno ahí estamos equilibrados”, ya que con esta afirmación se considera fuera del grupo integrado por dos personas y se incluye en cualquiera de los otros dos, de los dos grupos que están “equilibrados”.

Por simpatía, menciona, es como se han ido formando esos tres grupos. Los maestros no se miran como enemigos, pero que cada quien cumple con sus responsabilidades dentro de la escuela en cuanto a lo que solicita el director de la misma, situación que no se detiene por la conducta y negligencia al trabajo de ese grupo de dos personas. En la observación que hice y de la cual ya mencioné, el único grupo que pude mirar de dos integrantes y que se reúnen en el salón de él para ingerir alimentos, es el que está integrado por Oswaldo y América, como se dijo anteriormente, forman un matrimonio. Este es probablemente el grupo integrado por dos personas al que hace mención Dulce. Utilizan el tiempo que corresponde al receso para compartir los alimentos que llevan de casa.

Joelia, también hace mención sobre la existencia de grupos, dos dice ella. Alcanzo a mirar y a deducir que ella está dentro del grupo opuesto al de la dirigente sindical.

José Luis: ¿hay grupos?

Joelia: si hay grupos, (E9:12)

José Luis: ¿cuántos?

Joelia: dos grupos, dos grupos, grupos que están un poquito más, este, digam (no a completa a decir la palabra), que están más allegados a los dirigentes, quienes, dirigente sindical, y, el otro grupo, bueno, pues que des, desea, anhela, tratar de hacer la unión, tratar de hacer este, lle, hacer un trabajo colaborativo, pero siempre nos están poniendo barreras (...)(E9:12)

Con los comentarios de esta maestra, se puede apreciar que dentro de la escuela existen dos grupos, uno de ellos lo forma los maestros allegados a la dirigente

sindical. El otro grupo, lo integran quienes desean hacer o formar la unidad y de trabajar de manera conjunta y colaborativa. Comprendo que ella se siente parte de este último grupo. El otro grupo, dice, se opone a esa unidad y pone barrera para que ello se logre. Ella no tiene esas ideas de oposición y de divisionismo, por ello la considero en el grupo opuesto a la que encabeza la delegada sindical.

La unidad a la que hace mención la maestra Joelia, según palabras del director de la escuela, el profesor Lucio, no está dada ni construida en su totalidad dentro de las relaciones en el interior de la institución por los sujetos que trabajan dentro de ella. En esta parte de la entrevista que se le realizó a éste último, lo deja ver de manera precisa:

José Luis: ¿cómo es la relación entre tus compañeros en esta escuela actualmente?

Lucio: pues ahorita parece que todos nos, hay una unidad, aunque no el cien por ciento, pero lo que he tratado es de unificarlos aunque unos se, se me escapan ¿no?, pero siempre, hemos, este, buscar estrategias para llevar esa unidad, porque siempre hemos estado divididos en grupos, somos doce compañeros, pero siempre hemos estado en grupitos, pero ahorita parece que ya estamos quitando esa, esa mala, mal aspecto que siempre hemos estado dando, pero aunque te decía anteriormente, no todos jalan pero hemos buscado la manera de que todos nos integremos, tanto en el trabajo, como en los convivios que realizamos. (E8:08)

José Luis: ¿ya no hay grupos aquí o todavía existen?

Lucio: todavía existen, pero ya son, ya es minoría, ya es minoría porque anteriormente eran tres o cuatro grupos de todo el personal que, que, que existe, eran tres o cuatro grupos, ahora parece que nada más hay dos pero el otro grupo ya es minoría. (E8:08)

Menciona la existencia de doce compañeros en la escuela, se excluye y así a las dos intendentes, pero hace una clara afirmación de que existen “nada más” dos grupos, sin embargo la parte directiva de la escuela, que él encabeza, sigue haciendo uso de diferentes estrategias, como una manera de lograr la total unidad dentro de este grupo de sujetos, tanto en el ámbito laboral, así como en los eventos sociales que organiza la escuela, como por ejemplo los convivios, sin que lo haya podido lograr hasta el momento. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por mantener la unidad del personal, hay quienes aún se “escapan” y por ello se siguen manteniendo los dos grupos.

En el siguiente fragmento de entrevista, se puede entender que entre los sujetos de la institución existe una deficiente comunicación, ya que algunos de ellos no contestan cuando algún otro intenta entablar un diálogo verbal mínimo, por ejemplo, para otorgar el saludo.

José Luis: Perfecto, ¿y cómo se llevan entre esos grupos?

Lucio: Puesssss hablam, les hablamos por educación ¿no? porque siempre, no, no podemos aislar a ningún compañero, yo les he dicho a los compañeros, aunque no te, no te contesten un saludo, pues hay que saludarlos por educación, porque sí hay compañeros que llegamos a saludamos, y pues muchas veces no nos contestan, no sabemos, no sabemos los motivos ¿verdad? (se ríe) pero ellos solamente sabrán pero siempre tratamos de que esos compañeros se unan, que se unan a, al círculo de trabajo. (E8:09)

José Luis: ¿Por qué crees que esos compañeros no se unen al grupo, al trabajo?

Lucio: Pues muchas veces porque, no hay ese, ese gran interés, por ejemplo si es este, unidad de trabajo, pues están acostumbrados a trabajar siempre aislados y ellos quieren sacar sus trabajo ellos solos, no quieren compartir sus experiencias, bueno, yo es lo que me imagino que es, por eso de que ellos no, no se quieren juntar en el trabajo. (E8:09)

Algunos maestros gustan de trabajar de manera aislada, lo dice el profesor Lucio, prefieren el trabajo de manera individualizada, no gustan de compartir experiencias. Pero nuevamente el director menciona que trata, de manera permanente, que todos los docentes a su cargo puedan unirse como un solo equipo, en el ámbito laboral y social.

Por lo que pude observar en las diferentes visitas hechas a la escuela, pero en una de ellas en especial³⁷, es que Elba, la Secretaria General de la Delegación DII-09³⁸, en el receso se reúne en el salón donde ella trabaja, junto con Moisés, Mirna, Frida, Braulia y Benigna. Los tres primeros están dentro del Comité Delegacional. Se reúnen para charlar mientras comparten los alimentos que algunos de ellos llevan; pude apreciar esto porque como estaba la puerta entreabierta me asomé para saludarlos y en lo que me contestaban a la pregunta que les hice de cómo estaban, me di a la tarea de observar quienes estaban

³⁷ Observación realizada en el receso del día 25 de febrero de 2014.

³⁸ No es real el número de la Delegación Sindical al que se hace referencia.

presentes. Dijeron que se encontraban bien, considero que ellos forman un grupo. Aquí retomo la aportación de Crozier y Freidber (1990:43), la cual ya mencioné anteriormente, en la que afirman que un grupo es un constructo humano y no tiene sentido fuera de la relación con sus miembros. Es precisamente lo que hacen estos maestros, se relacionan, entre todos los miembros que forman este grupo. De tal manera que buscan una relación y una convivencia cercana para estrechar amistades y fortalecer el grupo conformado.

En diferente salón se reunieron, aquel día de la observación, los que podrían conformar el otro grupo: Lauro, Regina y Joelia. El motivo por el cual se congregaron en el salón de la profesora Regina fue para compartir los alimentos que cada uno de ellos llevaban; me llamó la atención que aparte de compartir los alimentos entre ellos, hicieron lo mismo con los alumnos que prefirieron quedarse en el salón para consumir sus alimentos; puedo decir que fue prácticamente un convivio, un dar y recibir de los alimentos entre los que estaban dentro del salón, incluyéndome, aunque yo no llevaba nada para compartir.

Observé que no salieron de su respectiva aula Jesús y Dulce, ellos permanecieron en su salón de trabajo para consumir sus alimentos junto con la presencia de algunos alumnos que se encontraban en el interior. El primero de ellos comió junto con su hijo que asiste a clases en esta escuela y que además es su alumno. Dulce no salió de su salón hasta que terminó el receso, situación que ya hice mención anteriormente.

Lucio, el director, no es posible ubicarlo en estos momentos en alguno de los tres grupos que se han formado, ya que en los días que llevé a cabo visitas a la escuela para llevar a cabo entrevistas u observaciones, no pude apreciar la cercanía con algunos de los grupos. Aunque he de comentar que él tiene un cargo dentro de la Delegación Sindical. Dice Hargreaves (1986:379) que habitualmente el director no forma parte de la organización informal del personal docente y que no es probable que se mezcle socialmente con los profesores y tiende a permanecer aislado de los grupos sociales informales y de sus actividades; muchas veces los profesores no lo consideran como “uno de nosotros”. En otra

aportación, Hargreaves (1986:380) menciona que el director sabe que unos grupos o personas le son más gratos, pero en público procura producir la impresión de equidad e imparcialidad y no quiere que se le acuse de favoritismo.

A María no es posible ubicarla en un grupo en específico, lo relevante es que en la mayoría de las veces en que visité la institución, a la hora de la salida se fue en el vehículo donde iban Oswaldo, manejando, y la esposa de éste, América.

3.1.4 “Una foto para el recuerdo y para el *face*”

Anteriormente he mostrado que los maestros se sienten comprometidos con su trabajo docente pero que a través de esas relaciones que he mencionado ha permitido que dentro de la escuela existan grupos conformados por compatibilidad de ideologías, afinidad, amistad, conveniencia, entre otras cuestiones. Algunos maestros no gustan trabajar de manera conjunta con sus compañeros, otros no responden a un saludo, unos más no comparten sus experiencias en bien de un trabajo unido. ¿Qué pasa fuera de la escuela en alguna actividad en donde la institución participa? ¿Cómo se comportan los maestros? ¿También se nota que la existencia de estos grupos?

La escuela “Ramón Saldaña”, representó a la zona escolar en la “Demostración de entonación del Himno Nacional Mexicano en Lengua Indígena” en la etapa a nivel Sector, donde participaron otras dos escuelas que representaban a igual número de zonas escolares.

Menciona el director que anteriormente, se llevaba a cabo una “Demostración de entonación del Himno Nacional Mexicano en lengua Hñahñu, Escoltas y Poesía individual en forma Bilingüe” a nivel zona escolar, donde participaban todas las escuela que la conforman. En dicho evento se elegía a una escuela para representar a la zona escolar, en cada actividad, en la etapa de Sector. Sin embargo, algunos directores, sobre todo, aquellos que trabajan en escuelas unitarias, bidocentes y tridocentes, consideran que para preparar a los alumnos para este evento requiere de mucho tiempo, el cual bien se le puede dedicar a la enseñanza. Por lo que a partir del ciclo 2012-2013, es por medio de un sorteo que

se elige a los que habrán de representar a la Zona 034. En dicho sorteo se excluyen a las escuelas que ya les ha correspondido participar anteriormente. Para el ciclo escolar 2013-2014, la escuela “Ramón Saldaña” fue elegida para participar en la entonación del Himno Nacional Mexicano, en lengua indígena.

Los maestros de la comisión de Educación Artística, en este caso Lauro y María, fueron los encargados de seleccionar a los alumnos que habrían de conformar el coro para dicha actividad, así como se ensayar de manera permanente para tal compromiso, esto lo pude apreciar en las diversas visitas que hice a la escuela. El evento a nivel Sector se llevó a cabo el día 14 de marzo del 2014, en una localidad del municipio de Acaxochitlan, Hidalgo; ya que en ese lugar existe una de las otras dos zonas escolares que también pertenecen al Sector 05 de primaria indígena. Sólo que en aquellas dos, la lengua que se habla es el Náhuatl.

“el Sector está conformado por cinco zonas escolares, la 04 está en San Esteban, la 14 y la 24 están aquí en Acaxochitlan, la 34 está en La Lomita, Tulancingo, y la 44 está en San Antonio. Pero hoy sólo participan las zonas de Acaxochitlan que son Náhuatl y la de La Lomita que es Hñahñu; porque las otras dos, que también son Hñahñu, están muy retiradas y son muchas horas de trayecto para trasladar a los niños hasta acá o los de acá llevarlos hasta allá, por lo que preferimos hacer la actividad en dos partes y ya luego vemos cual es la zona que gana este evento, así es.”³⁹

El evento, al cual asistí, inició a las 10:00 horas, con honores a la bandera, presentación de las zonas escolares que estaban presentes, que eran la 014, 024 y 034; hubo la participación del director de la escuela para dar la bienvenida a todos los presentes; el jefe de sector hizo uso de la palabra para dar a conocer la finalidad de la actividad, no sin antes presentar a cada uno de los integrantes de la mesa de honor, en la que se encontraban sentados los supervisores escolares de las tres zonas participantes, un representante del presidente municipal, un representante del Subdirector de Primaria Indígena de la SEPH, entre otros. “Siendo las diez horas con cinco minutos de este día martes catorce de marzo del año dos mil catorce, declaro formalmente inauguradas las actividades de este día, deseando el éxito a cada uno de los participantes”, fueron las palabras del Jefe de Sector y se inició con la actividad. Los alumnos y maestros que asistieron al

³⁹ Palabras del Jefe de Sector, el día del evento, durante una plática informal.

evento se encontraban formados alrededor del espacio donde se llevó a cabo el evento.

Antes de empezar con la participación de los alumnos, se hizo mención de los profesores que habrían de fungir como parte del jurado calificador. Se inició con el Himno Nacional Mexicano, posteriormente con Escoltas y dejaron al final a la Poesía en forma individual. El orden de participación para las tres actividades fue la misma: primero pasaron los alumnos de la escuela representante de la zona 14, luego los de la zona 24 y en último lugar pasaron los que representaban a la zona 34. Los alumnos de la escuela “Ramón Saldaña” se formaron en cinco filas de seis alumnos en cada una, a una distancia aproximadamente de cuatro metros frente a la mesa donde se encontraban sentados los maestros que calificaban la actividad. A la indicación de *na, yoho, hñu* (uno, dos y tres, en lengua hñahñu), de una alumna que dirigió al coro, los alumnos entonaron el Himno Nacional Mexicano en lengua indígena. Al término se retiraron en forma ordenada.

Al final, cuando ya todos habían tenido participación, un maestro tomó palabra para anunciar, por micrófono, que darían un tiempo considerable a los integrantes del jurado para que emitieran sus resultados; hubo un receso, mientras los alumnos corrían de un lado para otro, los padres de familia que acompañaban a sus hijos platicaban entre ellos en pequeños grupos, mientras que los maestros hacían lo mismo entre ellos. Los maestros de la escuela “Ramón Saldaña” se encontraban, algunos de ellos, platicando con otras personas y maestros que venían de otras zonas, unos más charlaban entre ellos.

Posteriormente hubo un aviso de que se formarían todos los presentes alrededor de la cancha de basquetbol, misma que está techada y en la cual se llevó a cabo toda la actividad, para escuchar el veredicto del jurado. Yo me encontraba atrás de la mesa donde habían estado sentados los integrantes del jurado calificador y los invitados al evento, ese fue el lugar donde estuve la mayor parte del tiempo.

La escuela “Ramón Saldaña” obtuvo el primer lugar en la entonación del Himno Nacional Mexicano, esta escuela la hizo en Hñahñu y a las que *venció*, en

Náhuatl. Noté mucha alegría en las personas que iban de esta escuela, estaban muy contentos los padres de familia, alumnos y maestros. Echaron porras para la escuela y entre los alumnos del coro se pasaban el trofeo que les habían hecho entrega como parte de la premiación. “vamos a tomarnos una foto, la foto del recuerdo” dijo Frida. Todos los maestros que trabajan en la escuela habían asistido a este evento. Y se acomodaron los maestros, alumnos y padres de familia para la foto, *la del recuerdo*.

Los de la comisión de Educación Artística formaron a los alumnos, hicieron las mismas cinco filas de seis integrantes. Los maestros se acomodaron alrededor del grupo de alumnos para la foto. Oswaldo se colocó en la parte de atrás de la última fila de niños, a su lado, América, su esposa.

Elba se dispuso a acomodarse al costado derecho del grupo de alumnos y cerca de ella, Moisés, Mirna, Frida, Braulia, Benigna. Del otro costado, el izquierdo, estaban formados, Regina, Lauro, Joelia, María, Dulce y Jesús. Se tomaron varias fotos con cámaras fotográficas y teléfonos celulares; tomé varias, y algunos padres de familia también lo hicieron. Mientras se capturaban muchas fotos para el *recuerdo*, alguien dijo en voz alta: “luego me pasan las fotos para subirlas al face”; entendí en ese momento que se refería a algo referente a las redes sociales, al Facebook. Lucio, el director, no estuvo en la foto porque se tuvo que retirar momentos antes de que culminara el evento; pregunté dónde se encontraba o porque no había estado, dijo Frida que se había retirado por un trámite que tenía que hacer.

Pude mirar en este día, en esta actividad de trabajo, la plena existencia de tres grupos entre los maestros que trabajan en esta escuela. Sin embargo, los resultados en esta actividad narrada se lograron, se obtuvo el primer lugar, todos estaban contentos, hubo porras para la escuela, pero para la foto, cada quien con su grupo.

Posteriormente se anunció, otra vez por medio del aparato de sonido que se usó para tal actividad, que la escuela anfitriona, conformada por alumnos, maestros y

padres de familia, había preparado un refrigerio para todos los visitantes, por lo que se nos solicitaba que no nos retiráramos. Enseguida se colocaron mesas y sillas, en las cuales se fueron acomodando y sentando las personas que ahí nos encontrábamos. Se sentaron todos los que iban con la escuela “Ramón Saldaña” y empezaron a disfrutar de los alimentos que se sirvieron, que fueron arroz y carnitas de cerdo. De tomar sirvieron refrescos de diferentes sabores.

Para consumir los alimentos, los maestros se sentaron juntos, por grupos, aunque entre unos y otros se encontraban algunos alumnos y padres de familia. Me invitaron a que me acercara a comer con ellos, con los de la escuela, pero preferí mantenerme al margen y opte por ayudar a recoger el mantel que cubría la mesa de honor, así como también de unas letras que estaban pegadas a dicho mantel, letras que conformaba la frase en alusión al evento realizado. Posteriormente disfruté de los alimentos, felicité a algunos alumnos y maestros de la escuela y opte por retirarme del lugar. Pude que los maestros de la escuela, están divididos en tres grupos, uno de dos integrantes y los otros dos *equilibrados*. Eso en la cuestión laboral, ¿pero qué sucederá en algún evento social?

3.1.5 “Aquí estamos los puros cuates”

Las relaciones interpersonales entre los maestros de la escuela han originado que interior de ella se formen pequeños grupos entre los mismos docentes; esto sucede en el interior de la institución, pero que también se refleja en los eventos sociales en los cuales asisten ellos. Se agrupan y conviven con aquellos con los que existen buena relación y amistad.

El día jueves 15 de mayo del año 2014, no hubo actividades en la escuela, porque el calendario escolar marca suspensión de labores para esta fecha. Pero los maestros, el director y las intendentes de la escuela asistieron a un festejo con motivo del “día del maestro”. A dicho festejo pude asistir e ingresar por medio de una invitación que me hizo entrega el profesor Moisés, quien ocupa el cargo de Secretario de Organización de la Delegación Sindical. Adentro del sobre de celofán donde venía dicha invitación, la cual tenía impresos los logotipos del SNTE

y de la SEPH, venían dos boletos, uno de acceso y otro que daba derecho para participar en algunas rifas.

Dicho evento se llevó a cabo dentro de un terreno empastado, en el cual se encontraba cubierto con una lona, tal vez para cubrir de los rayos solares a los asistentes; había mesas redondas debidamente adornadas con un arreglo floral en el centro; alrededor de cada una de las mesas se encontraban 10 sillas de plástico, de las plegables.

Encima de las mesas se encontraban platos de cerámica y vasos de cristal. A partir de las 12:00 hrs. permitieron el ingreso al lugar a los maestros. Al entrar tuve que entregar mi boleto de acceso y enseguida me dieron un obsequio que consistía en una agenda, por lo que todos los maestros traían una en el interior del recinto donde se llevó a cabo el festejo. Habrían de asistir a dicho lugar todos los maestros de educación primaria y secundaria de la Región de Tulancingo. Los maestros se iban acomodando en las mesas conforme iban llegando al lugar. Elegí sentarme con algunos maestros y maestras que trabajan en la zona escolar 034, ninguno de la escuela “Ramón Saldaña”.

Aproximadamente a las 14:00 hrs. unos meseros, vestidos de pantalón negro con camisa blanca, sirvieron de comer a todos los presentes, no sin antes escuchar el mensaje del Secretario General de la Sección XV del SNTE, del Secretario de Educación Pública de Hidalgo y de la persona que iba en representación del Gobernador del Estado de Hidalgo; quienes entre ellos y los demás invitados que se encontraban en el mesa de honor rifaron 6 automóviles para todos los presentes. Al término de los mensajes emitidos, cantó un artista de talla internacional, por lo menos así decía en la invitación que se me entregó.

Casi para terminar el evento, me atreví a recorrer el lugar, para mirar en donde estaban ubicados los sujetos que laboran en la escuela primaria bilingüe “Ramón Saldaña”, entonces pude observar que alrededor de una mesa, al otro extremo de donde me había sentado, estaban Lucio, Joelía (que iba con su esposo Valentín, quien es a la vez hermano de Lucio), Regina, Lauro, María, Jesús y Dulce. Junto

con ellos se encontraban maestros de otras escuelas. Se encontraba ahí también Manuel, ahora es apoyo administrativo en la supervisión escolar, muchos años fue director de la escuela “Ramón Saldaña”.

Como a unos cincuenta metros de distancia, aproximadamente, se encontraban sentados alrededor de una mesa, Elba, Moisés, Mirna, Braulia, Frida y Benigna, junto con otras personas que para mí fueron desconocidas, pero que seguramente eran maestros dado el tipo de evento. A ellos no los saludé, sólo lo había hecho con Moisés, en el momento en que me entregó la invitación. A los que no pude ubicar, son a los maestros Oswaldo y América.

Después de saludar a todos los miembros de la mesa, de la que hice referencia en primer término, me quedé a platicar con algunos de ellos, no sin antes darnos un respectivo abrazo, felicitándonos por el día del maestro. Entonces le realicé una pregunta a Regina, que se encontraba de pie y aun lado mío, sobre por qué estaban ellos sentados en ese lugar y no en la otra mesa con los otros compañeros de la misma escuela, ella me contestó: “¿qué paso Luis? pues porque no, pues porque aquí estamos sentados los puros cuates”, desatando la risa de los que ahí se encontraban sentados. Sólo alcancé a contestar con un “no me digas”

En una aportación de la Maestra Dulce, que es muy interesante, ya que en un primer momento, al cuestionarle su opinión sobre el ambiente existente en la escuela, se negaba a aportar. Sin embargo le insisto durante la entrevista a que me diga.

José Luis: ¿En esta escuela hay un buen ambiente de trabajo entre compañeros?

(Al terminar de formular esta pregunta, la maestra Dulce mueve la cabeza diciéndome que no, pero lo hace de una manera como no queriendo hablar sobre este tema, lo hizo varias veces, como unas siete u ocho veces ininterrumpidamente, se ríe y le pido que me diga)

Dulce: bueno, ambiente de trabajo (contesta riéndose), pues, en cuestión a trabajo yo creo si, en cuestión a que al, a lo social a lo mejor no, no tanto, pero en cuestión al trabajo bueno yo nada más, o sea, para, no rodearte tanto (quiso decirme que para que no me diera mucha vuelta a su respuesta), yo me

enfoco a mi grupo eee, a ellos (se refería y señala a sus alumnos) (...) me enfoco más a mi grupo. (E7:11)

Ella menciona que en el ámbito laboral, se dedica a trabajar con el grupo de alumnos que tiene a su cargo, sin embargo hace mención que en el ámbito social no existe buen ambiente. Lo que hace pensar que las relaciones entre los que trabajan en la escuela se dan de manera complicada y negativa, ya que esta maestra prefiere, en la hora del receso, quedarse en su salón y convivir con los alumnos que se quedan también a disfrutar de sus respectivos alimentos que llevan de casa. en la cuestión social dice ella que no existe un buen ambiente, lo cual se constata con lo sucedido en el evento antes narrado, tampoco existe unidad ahí, cada quien con sus amistades y grupo.

Aquí fue donde alguna manera pude ubicar y corroborar quiénes integran cada uno de los tres grupos en que está dividida la plantilla del personal que trabaja en la escuela. Y puedo decir ahora, que en actividades de trabajo, dentro y fuera de la escuela, o en eventos sociales, las relaciones interpersonales y la existencia de pequeños grupos entre los maestros existen, como parte de esa transformación constante y dinámica de la identidad profesional de los maestros indígenas de esta escuela.

Hablando ampliamente, la psicología social es el estudio de las relaciones interpersonales y del comportamiento de pequeños sectores o grupos (...) La educación se da en las relaciones de profesores y alumnos, alumnos y alumnos, profesores y profesores. Tiene lugar en el seno de grupos, ya sean formales, como las aulas, o informales, como los grupos de amistad (...) La psicología social estudia el ámbito del comportamiento humano, la estructura y dinámica de las relaciones entre las personas o las relaciones interpersonales (Hargreaves, 1986:10)

Menciona Hargreaves (1986:10) que los términos interacción e influencia social son aspectos importantes de las relaciones entre personas en contextos educacionales y son importantes para el análisis de las relaciones interpersonales en la educación. A lo largo de este capítulo he podido mostrar la manera en que los maestros indígenas interaccionan y se relacionan con sus compañeros, como

parte de la labor que se desempeña dentro de la sociedad. En lo que resta de este capítulo se podrá mirar más acerca de estas relaciones.

3.1.6 “Me siento extraño y relegado por los maestros jóvenes”

La identidad profesional en el docente de educación básica, dice Torres (2005:33), “se refiere a un concepto que se reconstruye y se renueva constantemente, de acuerdo con el periodo biológico, profesional y social que enfrenta cada uno”. En el caso de Oswaldo, quien se encuentra dentro del rango de edad para poder ser ubicado, desde Torres (2005:64-65), en la etapa de *preparación para la salida*, en la cual dice que se empieza a generar una distancia afectiva mucho mayor hacia los alumnos, los maestros y la institución, es quien se siente relegado e ignorado por sus compañeros, a excepción, por razones obvias, por América. En la particular situación de Oswaldo se empieza a notar una distancia afectiva con sus compañeros maestros.

Oswaldo menciona (E3:13) que en la actualidad, existen en su escuela, maestros muy jóvenes y con ellos ya no congenian, no lleva una buena relación, ya que sus verdaderos amigos, ya se jubilaron. Aunque en realidad, sólo dos maestras cuentan con menos de 15 años de servicio docente, que son Regina y América, ambas con sólo 8 años en el trabajo docente. Los demás tienen varios años en la labor; sí, él es el que más años tiene como maestro indígena con 31; existen cuatro personas que tienen entre 25 y 29 años laborando, y los demás están entre los 19 y los 23 años de servicio profesional. Las más jóvenes son Benigna y Frida con 2 y 10 años respectivamente, y son personal de intendencia⁴⁰. Este maestro, no se lleva con todos ellos porque son jóvenes y por lo mismo no congenian.

Menciona que ahora se siente como un verdadero extraño, reconoce que las ideas que traen los maestros jóvenes pueden ser buenas, pero también cree que ya no encaja en ellas, ya que hay momentos en que siente cierta incomodidad y malestar trabajar con los maestros jóvenes. Él recuerda cuando llegó a la zona escolar, allá por mediados de la década de los ochentas, le correspondió trabajar

⁴⁰ Datos obtenidos al revisar, en la plantilla de personal de inicio de ciclo escolar 2013-2014, la fecha de ingreso de cada uno de ellos.

con maestros ya grandes de edad y con ellos aprendió muchas cosas. Por ellos siente un profundo agradecimiento, por recibir el apoyo por parte de ellos siempre que se acercó para solicitárselos. Recuerda que con aquellos maestros siempre existió una excelente convivencia y se trabajaba de manera amena. Siente una nostalgia por aquella época, una que jamás se ha vuelto a presentar. Ahora se reconoce como uno de los maestros con más edad y años de servicio docente; sólo que ahora percibe que es un estorbo para los maestros más jóvenes, es más, siente que ellos esperan que él ya se jubile. Todo ello lo considera como algo incorrecto, ya que él, cuando era joven se acercaba a los más experimentados para solicitar apoyo cuando era necesario, ya que de esa manera aprendió a ser mejor maestro. Hasta hoy en día, sigue frecuentando a esos maestros, amigos suyos y algunos hasta compadres, que ya se jubilaron, esos de antaño. De estos nada puede decir, y siempre que tiene posibilidades convive con ellos, “sin ningún problema”. De ellos no percibe rencor o que lo quieran apartar como sus amistades, al contrario, siente un cariño y un cobijo. Situación contraria con sus compañeros de la escuela.

Oswaldo, desde lo que dice Torres (2005:65), está en una etapa donde aparece una nueva concertación en aspectos que concierne a cambios cualitativos en su propia aula, que le permite reconceptualizar su propia identidad, con una correspondiente revaloración. Parece estar más ocupado por la conceptualización de sí mismo en aras de forjar una identidad profesional a partir del pasado más que del presente.

Considero que la situación pasa más porque, él por ser el más experimentado y antigüedad, debería ser quien esté al frente de la escuela como director, el que debería llevar el mando de las actividades. Pero ha asumido una conducta dentro de la escuela que ha ocasionado, que algunos compañeros ya no lo tomen en cuenta para ciertas actividades o acuerdos. Más adelante desarrollaré esta parte.

Evoca mucho hacia el pasado, extraña la época de antaño, sin embargo también se puede mirar que dentro de su labor académica ha perdido el interés por mejorarla. Ya que dentro del trabajo que realiza Oswaldo en su aula, muestra

(OBS1:8) lo que dice Torres (2005:65), que entre los profesores que permanecen en el aula de esta etapa de “preparación para la salida” se registra una despreocupación por el desarrollo de habilidades relacionadas con el dominio del contenido y con el manejo de la problemática de los alumnos; tampoco se preocupan por la adquisición de conocimientos sobre las materias que imparten y su didáctica, ni sobre aspectos de pedagogía.

El día que llevé a cabo la observación dentro del aula, pude mirar que el grupo de alumnos, en la mayor parte del tiempo, hacen caso omiso de las actividades que el maestro les encomienda; algunos juegan entre ellos en la parte de atrás del aula, unos más juegan con un teléfono celular que algún alumno llevó de casa, y otros más platican entre ellos; sólo unos cuantos alumnos ponen atención y realizan lo que Oswaldo les solicita.

Aquel día, aproximadamente eran las diez de la mañana, el Maestro explicaba con el apoyo y uso del pizarrón y de un marcador, lo referente a las líneas imaginarias, los paralelos y los meridianos, de la asignatura de Geografía. Le solicita a una alumna que lea un texto escrito sobre el pizarrón referente a los paralelos y meridianos; cuando ésta menciona sobre el meridiano principal que es el de Greenwich, el Maestro hace una pauta a la lectura y vuelve a repetir el nombre del meridiano; también pide a los alumnos que pronuncien el nombre de tal meridiano de Greenwich, unos logran pronunciarlo bien, unos no tanto y otros ni siquiera lo intentan, ya que están ocupados en otras cosas.

Oswaldo: Miren niños, Greenwich es una palabra inglesa y se le llama meridiano de Greenwich por que justo en un lugar que se llama así está un observatorio, allá en Estados Unidos.

Enrique: maestro, ¿qué es un observatorio? (OBS1:08)

No sólo no hubo respuesta a la pregunta que hizo el niño, ya que claramente pude percatarme de que el Maestro escucho la misma, sino que también la información que se le dijo a los alumnos es totalmente incorrecto, ya que según el libro de texto del alumno, al meridiano de Greenwich se le llama así porque esta línea imaginaria pasa exactamente por una ciudad que se llama de esta manera, y tal

ciudad se localiza en Inglaterra y no en el país que mencionó el Maestro. Aquí se muestra la falta de dominio de contenido como hace referencia anteriormente Torres.

Muestra una falta de dominio del contenido pero además según Torres (2005:66), reduce importancia a la actitud de respeto, tolerancia y trabajo en equipo con sus compañeros; y la actitud de amabilidad y compañerismo pierden peso. Es por ello, considera, que ya se siente un estorbo y relegado, según él, por los maestros más jóvenes, que a decir verdad son pocos dentro de la escuela.

3.1.7 “Tú eres Náhuatl, tú no tienes oportunidad de ascender”

Las relaciones interpersonales entre los maestros son importantes para una relación y comunicación entre los miembros de la escuela, pero también necesarias en otros ámbitos como en las aspiraciones profesionales de algunos maestros. El hecho de tener una ideología distinta o hablar otra lengua indígena parece ser un obstáculo para algunos. La maestra Joelia, lleva 28 años de servicio en el trabajo docente, ella considera que con esa antigüedad ya debió de haber tenido otro de tipo de oportunidades o de un ascenso, sin embargo no ha sido así. Menciona que sus autoridades educativas superiores, así como las autoridades sindicales, les han mencionado que por hablar una lengua indígena distinta a la que se requiere dentro de la zona escolar.

Con relación a sus condiciones personales y laborales, es importante destacar que algunos docentes son originarios del lugar donde laboran y otros por necesidades del servicio o por disposiciones de autoridad, estarán en lugares diferentes a su residencia personal. Ahora, si hablamos de lengua indígena es frecuente que el personal que habla una determinada lengua indígena, no necesariamente esté ubicado en una localidad que la hable, esto se debe a diversas situaciones (de carácter administrativo, sindicales, personales, entre otras) (SEP, 2007: 14).

La Zona Escolar 034, donde pertenece la escuela primaria bilingüe “Ramón Saldaña” está conforma por escuelas que se encuentran en comunidades donde los habitantes, incluidos los alumnos, hablan la lengua indígena llamada Hñahñu; sin embargo la maestra domina además del español, otra lengua indígena distinta,

el Náhuatl, situación que le ha valido ser desplazada, según sus apreciaciones, para ocupar un cargo directivo o para un ascenso laboral.

Dice Torres (2005:69) que el docente de educación básica, percibe y construye su identidad profesional a partir del autoconcepto y de la visión que los demás le confieren. Además de lo anterior, menciona que la construcción de su identidad depende de su actividad docente, de su ejercicio profesional, de la seguridad y de la inseguridad que deriven de su trabajo, de su grupo, de su escuela, de los padres de familia y de sus superiores.

Es precisamente de sus superiores donde ella ha carecido de apoyo para acceder a otro tipo de oportunidades o ascensos. Ella lo considera como de las cosas negativas que tiene la labor de Maestro Indígena. Se siente afectada en sus derechos laborales.

José Luis: ¿a ti en que te ha afectado?

Joelia: a mí en qué me ha afectado, vamos a ver que hay (...) si vamos a hablar de la base, de la base, el egoísmo, el egoísmo, está muy latente dentro, dentro de la docencia, ¿sí? ¿Por qué?, porque hay unas (...) aparentemente decimos, los derechos se deben de respetar, pero no es verdad, no es cierto, los derechos son (...) son anulados, los pasan por alto, aquí se oye mal, pero si, si estamos bien, si andamos atrás de los, ¿nuestros jefes inmediatos?, vas a poder adquirir algo, pero si no, eres de una persona, si uno no es allegado a ellos, simplemente, no te van a tomar en cuenta, y algo muy fundamental, a mí me ha afectado en este sentido, deee, por el sólo hecho de pertenecer a una lengua indígena ¿Náhuatl? Y que la zona ésta, es, es reconocida por, por lengua ¿hñahñu? Ponen un pero de que por ser náhuatl, no hay derecho para poder escalar a algo más, aunque los tenga (se refiere a los derechos), aunque los tenga, (repite) pero eso es un pero (se refiere a un pretexto) que están poniendo, de que por ser, por ser dee, náhuatl, no me permiten escalar más y esto viene, y aquí voy a hablar, desde parte oficial y parte sindical, ¿sí? (E9:05-06)

Menciona que sus derechos laborales son pasados por alto, son anulados. Da a entender que para lograr un ascenso hay que tener una relación cercana de amistad con las autoridades educativas, ya que de lo contrario no la toman en cuenta. Ella se siente afectada, por pertenecer y hablar otra lengua indígena. Eso no la permite escalar a otro puesto. Eso le han dicho la parte sindical y la parte oficial.

José Luis: ¿te han dicho eso?

Joelia: si, parte sindical, es lo que manejan, ¿sí?, parte sindical dice nooo, no maes, no maestra, no puedes por, por este... pretextos que ellos buscan, o juzguen, no, es que la parte oficial dice que no, que usted no puede escalar, usted no puede avanzar, para Joelia no hay nada (pone una cara como de resignación) ¿sí?, entonces aquí yo puedo decir tanto parte oficial como parte sindical, si han afectado lo que es, lo que son mis derechos, ¿sí? Pero a pesar de eso, no, no me he desmoralizado para continuar con el trabajo, me desmoralizo (sube el volumen de voz) de las acciones de los jefes inmediatos, pero ya dentro de mi práctica docente den (no termina la palabra), hacia mis alumnos no, porque mis alumnos ellos no tienen nada que ver en esto, con mis niños a echarle todas las ganas, ¿sí?, dialogar con los padres de familia, con los niños y trabajar conjuntamente para poder sacar adelante todo. (E9:06-07)

Ante estas respuestas recibidas por sus autoridades, la maestra no se desmoraliza para seguir su trabajo como Maestra Indígena, sí lo hace ante las acciones de sus jefes, como ella llama a sus superiores, pero entiende que una cosa son las dificultades que tiene para lograr su ascenso y otra es su trabajo cotidiano y pedagógico con sus alumnos, con quienes se siente comprometida a trabajar con empeño y dedicación mediante una comunicación constante con éstos y con los padres de familia.

José Luis: ¿cuántos años llevas de servicio?

Joelia: próximamente cumpla los veintiocho años. (E9:07)

José Luis: ya un buen de años.

Joelia: ya. (E9:07)

José Luis: ¿sientes que a estas alturas ya, debieras de, haber merecido otras oportunidades no?

Joelia: a estas alturas, si vamos a hablar escalafonariamente, sí, ya, ya hubiera, este, merecido ya ahora si como dicen, otras oportunidades, porque como manejan, ¿no?, es que ésta, vamos a avanzar o vamos a considerar o a tomar en cuenta lo que es escalafón, vamos a manejar esto, pero este, como dicen, eee, mis jefes inmediatos, este, no, sí tiene, pero como no habla la lengua hñahñu, no podemos, este, tomarla en cuenta. (E9:07)

Si las autoridades superiores tuvieran el deseo, no de apoyarla, pero sí de respetar el escalafón estatal, ella ya tendría otro tipo de cargo; sin embargo le ponen como traba que ella no domina la lengua indígena requerida y la cual se habla en la zona escolar. Así que para ella, no hay nada, que no espere nada.

José Luis: no hay nada para ella.

Joelia: no hay nada para Joelia, (se echa una carcajada) (E9:08)

José Luis: qué barbaros.

Joelia: sí. (E9:08)

En una plática con el supervisor escolar⁴¹, con el deseo de tener una opinión acerca de lo que opina Joelia, le hice un cuestionamiento acerca de por qué con la antigüedad y la formación académica que tiene la maestra, no se le ha dado una oportunidad de tener un ascenso. Esto fue lo que respondió:

Sólo debes de recordar que estamos en una zona donde se habla la lengua Hñahñu, y ella es Náhuatl, ¿sí? Mi papel no es defender los derechos de los compañeros, para eso está la Delegación Sindical; mi responsabilidad es que las cosas marchen bien en las escuelas que conforman la zona escolar. Yo sí puedo violentar los derechos de los maestros, en busca de que todo marche bien en las escuelas. A la Delegación le corresponde defenderlos. Pero ya con los nuevos lineamientos, ella ya podría, ya puede tener una oportunidad, más adelante.

La escuela, ha tenido desde el año de su origen, por allá al inicio de los años ochenta, en el siglo pasado, diferentes directores; pero el que estuvo antes del actual, Felipe, sólo duró tres semanas. Hubo un descontento por parte de la mayoría de los maestros que laboran en la escuela, al final de cuentas queda Lucio como director⁴².

“Cuando quedó Lucio, Joelia no tenía posibilidades de quedarse con el cargo, ya que Lucio le gana por derechos y además habla Hñahñu. Tenía más posibilidades Oswaldo pero solo en cuanto a antigüedad, de hecho para él teníamos una segunda opción, porque consideramos que no era pertinente dejarlo ahí, por muchas situaciones que habían sucedido. Optamos, la Delegación y yo, dejar a Lucio. Aunque respingó Oswaldo” dijo el supervisor en aquella plática informal que se llevó a cabo, cuando ya caía la noche.

Después de analizar la situación, llego a la conclusión en esta parte, que efectivamente Joelia no le dieron la posibilidad de llegar a la dirección escolar,

⁴¹ La plática informal se llevó a cabo el día miércoles 3 de junio de 2014, aproximadamente a las 20:30 hrs.

⁴² Comentario que hace el maestro Lucio en una plática informal llevada a cabo el día 11 de abril de 2014.

cuando remueven tres semanas después a Felipe, porque tiene menos derechos que Lucio y además porque este último sí habla Hñahñu; y porque el supervisor está para cuidar que las cosas marchen bien en las escuelas, incluida la primaria “Ramón Saldaña”, y no para defender los derechos de los maestros, papel que le corresponde a la delegación sindical. Pero como dentro de la escuela Joelía y Elba están en grupos diferentes, la primera simplemente no recibió apoyo de la segunda.

Lucio es nombrado director en el mes de noviembre del año 2014, porque, como ya se mencionó, tenía derechos y habla Hñahñu, pero también porque recibió apoyo de la Delegación Sindical, dentro del cual él ocupa el cargo de Secretario de Finanzas⁴³.

Para entender las causas por las cuales el maestro Oswaldo se ha apartado de los demás compañeros de la escuela y solo hace equipo con América; aparte de no querer hacer trabajo de equipo ni convivir con sus colegas, es conociendo que es porque no fue tomado en cuenta para ser director de la escuela. El supervisor nos aporta este comentario:

“Oswaldo no fue tomado en cuenta para la dirección, después de que se sale Felipe, en primera porque no hubo una petición formal de su parte, en segunda porque no creímos conveniente; para él se tenía contemplado enviarlo como director a otra escuela, pero como empezó a decir de cosas y barbaridades de nosotros (de él y de la delegada sindical), decidimos que a la otra escuela se designara a Tina; ¿ves, te das cuenta que son puros los de la Delegación quienes se han beneficiado, Elba, Felipe, Lucio y Tina?, todos ellos ya tienen clave de director, bueno Elba y Felipe lo lograron por otro lado, solo ellos saben cómo y con quién, pero los otros dos maestros fue a través de que llegaron como directores a sus respectivas escuelas”⁴⁴

Joelía, (E9:8:10) lleva pocos años trabajando en la escuela primaria “Ramón Saldaña”, menciona que llega después de haber solicitado y sido aprobado su cambio de adscripción; menciona sentirse a gusto en el trabajo con los alumnos, padres de familia y con el director de la escuela. Aunque relata que cuando le

⁴³ Datos proporcionado por Lucio el día 10 de junio de 2014, en una plática informal. Los datos que fueron proporcionados son el año en que llega como director y el cargo que ocupa dentro de la Delegación Sindical, lo demás son conjeturas mías.

⁴⁴ Información proporcionada en una plática informal realizada el día 3 de junio de 2014.

dieron su cambio, la delegación sindical y el supervisor escolar le comunicaron que no iba a poder trabajar en el turno matutino, que lo haría en la tarde, ya que se pretendía abrir el turno vespertino en esta institución, además de que no habían aulas disponibles; para ello le dieron dos horas para que pensara si en verdad aun deseaba trabajar en esta escuela. Ella les dijo que no había problema alguno, y ante la pregunta que le plantearon que si quería arriesgarse a trabajar en esas condiciones, contestó que sí, y trabajó por la tarde. Aunque no menciona quien le dijo, la delegada sindical o el supervisor, dice que recibió consejos de que no podía platicar, hablar o hacer amistad con alguien de la escuela, ya que no querían que en esa escuela hubiera algún tipo de problemas, porque en ella no había alguno hasta ese momento.

Con el paso de tiempo, pudo decirles, tanto a la delegada sindical como al supervisor escolar, estando ambos reunidos con ella, que en esa escuela hay infinidad de problemas, mismos a los que no se les ha dado solución.

José Luis: Perdón, ¿por qué crees que dijeron eso, de que no hablaras con nadie, que no platicaras con no sé quién, que no hicieras amistades, por qué?

Joelía: ummmmm (se queda pensando) por qué, porqueeee supues, bueno, a este, supuestamente, al llegar yo a esa escuela, en ese mismo mes, o año, hubo cambio de dirección, ¿sí?, hubo cambio de dirección, entonces como ellos, este, es, a nivel zona, escalafonariamente el puntaje lo tengo, ¿sí?, lo tengo, y si ellos tomaban en cuenta antigüedad, también lo tengo, ¿sí?, y si tomaban en cuenta, ahí ya el “pero” fue, la lengua hñahñu, (se ríe), el “pero”, ¿sí?, no, como no hablas lengua, no, Joelía no habla lengua hñahñu, no podía conside, ahora sí, considerarla, entonces como dicennnn, para mí como que fue como intimidación, no hagas esto, no hagas aquello, no te muevas, para que no puedas, ahora sí, esteee, avanzar, a algo más, y de los compañeros que están en ese centro de trabajo, este, pues, quiérase o no, yo era una de las personas quienes tenía, ahora sí, todo (E9:10-11)

José Luis: ¿posibilidades?

Joelía: posibilidades, para poder ascender, pero no lo permitieron, no lo permitieron, por eso fue que, bueno, ya se, se hizo un cambio, este y quedó, está otro compañero, (E9:11).

Ante los derechos, por antigüedad y el puntaje en escalafón, que poseía en ese momento la maestra, existía, desde lo que puedo analizar, cierto temor por parte de la supervisión y de la delegación sindical de que a su llegada a la escuela

primaria “Ramón Saldaña”, pudiera iniciar a socializarse y relacionarse con los sujetos que ahí laboraban, con miras a aspirar a la dirección escolar de la misma, ya que se percibía, un próximo cambio en ese cargo; por lo menos en el supervisor escolar y la delegación sindical; por lo que he podido reflexionar y analizar, ya era de su conocimiento de éstos de que habría un cambio próximo.

Efectivamente, el cambio se hizo, Manuel deja la dirección de la escuela y se va como apoyo administrativo en la oficina de supervisión; llega Felipe, sólo está tres semanas y posteriormente es nombrado Lucio. Joelía no fue considerada por ser Náhuatl y Oswaldo por no ser conveniente para la escuela, por lo menos desde la apreciación de la supervisión escolar.

Quienes deben de defender los derechos de los maestros ante la existencia de un vacante en una dirección escolar, optan por apoyar a alguien, que también tiene derechos laborales, pero que tiene la ventaja de ser cercano a ellos o que ocupan un cargo en la delegación sindical; y no ayudan a quienes, dentro de la escuela, están en otro grupo o que no son afines a ellos. Lucio, por lo que concluyo, al sentirse apoyado por el grupo de Elba, no cree necesario estar comprometido con aquel grupo, prefiere sentirse o hacer creer que es del otro, para contar con el apoyo de ellos y mantenerse en el cargo. De Oswaldo no se preocupa, ya que solo hace grupo con su esposa.

Para finalizar este capítulo deseo compartir que desde lo encontrado, en esta escuela existen tres grupos; el primero de ellos lo conforman Oswaldo y América; el otro grupo está integrado por Moisés, Mirna, María, Frida, Benigna, Lucio, Braulia y Elba, donde ésta última, que es la delegada sindical, puedo considerarse como la que está al frente. La última agrupación la integran Regina, Lauro, Joelía, Jesús y Dulce.

Las características del primer grupo son las de llevar a cabo acciones para crear dificultades en el trabajo en equipo, esto a raíz de la inconformidad que tiene Oswaldo por no ser el que está al frente de la dirección escolar; para lo cual recibe el apoyo solamente de su esposa.

El segundo grupo se caracteriza por estar integrado por ser quienes están ocupando algún cargo dentro de la delegación sindical y algunos otros que han logrado adherir; de alguna manera esta agrupación se encarga de querer llevar el control de la escuela en el momento que se lleva a cabo la organización de actividades que la misma genera; y buscan beneficiarse sus integrantes con algún ascenso, cuando las condiciones así lo permiten. Tiene la ventaja que en este grupo está el director de la escuela y por lo tanto la considero como la agrupación más grande y fortalecida.

El último grupo lo conforman aquellos que se han unido para hacer un equipo opositor al grupo de la delegada sindical y que tiene como finalidad estar siempre haciendo presencia para hacer ver algunos errores que se cometen dentro de las diversas actividades que la escuela lleva a cabo y hacerlos notar. También se unen para trabajar y convivir en equipo, como lo hacen los otros dos grupos, aunque dada la responsabilidad que tienen hacia su labor docente, responden cada uno de ellos con las encomiendas que se les asigna durante un ciclo escolar, como una manera de tener una aceptación por parte de los padres de familia para evitar una posible movilidad a otra escuela.

He percibido que estos grupos se unen más en eventos sociales, pero también en las reuniones que llevan a cabo dentro de la escuela para organizar las actividades a realizarse, donde los integrantes de las diversas agrupaciones se apoyan para salir beneficiado en evitar una comisión o actividad que implique un mayor esfuerzo o simplemente lograr uno que implique uno menor.

Las consecuencias por la existencia de grupos, desde lo que he podido reflexionar, son que entre los maestros no existe una fraternidad y una buena relación entre ellos; que cada uno labora tratando de cumplir con su quehacer diario, cada uno con sus fortalezas y debilidades personales, desde lo que consideran que es su deber llevar a cabo y con las herramientas pedagógicas que cada uno posee. Las malas relaciones trae consecuencias en el sentido de que cada uno tiene un concepto, bueno o malo, de un compañero, y que esto trae consigo que no se logre la unidad entre todos lo que dificulta que algunas veces

las actividades que la escuela organiza no se llevan a cabo como se planean. También los grupo traen como consecuencias que algunos maestros indígenas no sean considerados para algún ascenso laboral por el hecho de tener ciertas fricciones de manera personal con algún integrante o miembro de otra agrupación, para lo cual las personas que pueden o están en posibilidad de decidir para que un maestro sea beneficiado, buscan algunas salidas para argumentar la imposibilidad de apoyar a un colega suyo, como por ejemplo, el simple hecho de hablar una lengua indígena distinta.

Se ha podido observar a través de las distintas aportaciones que he mostrado a lo largo de este trabajo que las relaciones entre sujetos, en este caso entre maestros, no son fáciles, no es posible que todos los que laboran en una escuela tengan una buena relación, pero que sin duda, el referirse a un compañero de una forma grosera o soez, habla de las consecuencias de las relaciones que se dan entre las personas que se dedica a esta labor de ser maestro indígena. Menciono lo anterior ya que dentro del trabajo de investigación que llevé cabo pude percatarme sentimientos de odio y rencor de algunos hacia otros compañeros.

Para lo antes mencionado, muestro una discusión entre Oswaldo y Lucio⁴⁵, en la cual se muestra algunos sentimientos de rencor hacia un compañero, del que considera, siente y piensa no ha recibido el apoyo, o de quien le ha puesto barreras para un posible ascenso laboral. En esa mañana, pude presenciar este acontecimiento.

Oswaldo: oye, necesito que me des permiso de llegar tarde al consejo técnico el viernes, voy a llegar un poco tarde porque voy a acompañar a mi hijo a la presidencia municipal a tramitar su pre-cartilla del servicio militar.

Lucio: Híjole, es que nos han dicho que esos días, de consejo técnico, no se deben autorizar permiso, ni de llegar tarde.

Oswaldo: bueno yo lo hago para no pedir permiso otro día y desatender a los alumnos, mejor llego un poco tarde al consejo técnico.

Lucio: si, pero ya te dije, no podemos dar permiso ese día. Luego llegan a supervisarnos y nos llaman la atención si no estamos todos.

⁴⁵ Situación presenciada el día 24 de febrero de 2014, en el patio cívico de la escuela, aproximadamente a las 10:30 hrs. mientras teníamos con el director una plática informal.

Oswaldo: cómo, pero si a otros si les han dado permiso esos días de consejo.

Lucio: ¿yo, a quién le he dado permiso?

Oswaldo: cómo que a quién, pues a las compañeras...

Lucio: ah (lo interrumpe) esa vez las compañeras hablaron personalmente con el supervisor que estaba aquí y sólo él les puede dar permiso.

Oswaldo: de todos modos, los consejos técnicos no sirven de nada, sólo se viene a perder el tiempo, la verdad.

Lucio: no sirven de nada si no los aplicamos en el aula, pero si los aplicamos si sirven, cómo no van a servir.

Oswaldo: bueno, entonces, ¿cómo le hago?, no necesito mucho tiempo, mi hijo tiene que ir a la escuela, así mejor lo llevo de rápido y yo me integro al consejo técnico, para qué pido un día de permiso si solo requiero de un par de horas, así sirve que no falto el jueves y luego el viernes por lo del consejo.

Lucio: mejor ve con tu hijo el jueves y yo te atiende tu grupo un rato en lo que llegas y así el viernes no llegas tarde al consejo técnico, ya ves que nos supervisan y luego nos llaman la atención, o habla con el supervisor.

Oswaldo: no, con ese pendejo no tengo nada de qué hablar, lo que se hace en los consejos técnicos es una perdedera de tiempo la verdad, y no sirve de nada la verdad. De todos modos los maestros no cambiamos, hacemos lo que se nos hincha la gana. Sale pues luego nos vemos (se retira de ahí muy enojado)

Lucio: con este maestro (se dirige a mí, ya que durante su plática no participé, me mantuve al margen de la misma) siempre he tenido problemas, es con quien más problemas tengo, a cada rato discutimos, pero después de un rato ya lo ando saludando normal, para qué le hago caso, ya lo conozco, si él no me quiere hablar es su problema, yo les hablo a todos, no me tomo los problemas muy a pecho.

Por lo mencionado por el maestro Lucio se deja entrever que son frecuentes las discusiones con Oswaldo, aunque el primero trata de tomar las cosas con calma dado que ya conoce la forma de ser de su compañero. Sin embargo las relaciones que se dan en el interior de la escuela generan varios tipos de actitudes donde se muestran diversas conductas de los maestros, entre ellas las de descontento y de desilusión por no recibir oportunidades para un ascenso laboral, esto por diversos motivos.

Lo presentado en este capítulo, en síntesis, ha cobrado importancia hacer ver algunas cuestiones de cómo se manifiestan las relaciones interpersonales entre

los maestros que laboran dentro de esta escuela primaria y que ayudan a construir paulatinamente la identidad profesional. He comentado y trabajado a lo largo de este trabajo, ayudado de una aportación teórica (Dronda, 2005:132-133), de que la identidad es compuesta, dinámica y dialéctica.

En este capítulo he mostrado esa relación dialéctica entre los distintos sujetos que laboran dentro de la institución y que ha permitido que a través de los grupos conformados, de la relación con las autoridades sindicales y oficiales, de la percepción que tienen los maestros acerca de lo que sus compañeros piensan, entre otros, ayuden a construir una identidad, misma que siempre será dinámica ya que se construye cotidianamente. Algunas frases como “estamos divididos en grupo”, “me siento como un extraño”, “para mí no hay nada por ser Náhuatl”, “aquí estamos los puros cuates”, solo por mencionar algunas, permiten a los maestros configurarse algunos signos o rasgos de lo que representa su labor como maestros indígenas, mismos “rasgos específicos” que configuran la identidad, según otra aportación de Dronda (2005:132), de la cual ya se hizo mención al inicio de este trabajo.

Es por ello que considero que las relaciones interpersonales, esas relaciones dialécticas, permanentes y cotidianas, son parte importante en la configuración y construcción de la identidad profesional del maestro indígena. Que así como la inserción y la práctica docente son parte de la construcción de la identidad, las relaciones interpersonales también aportan a dicha construcción.

CONCLUSIONES.

Si bien puedo decir que la identidad profesional del maestro de primaria indígena puede ser considerada a partir de que se da su inserción laboral, también cabe mencionar que los rasgos que conforman su identidad personal previa a su llegada a la docencia, son importantes para la constante y cotidiana transformación de dicha identidad profesional durante el ejercicio de su trabajo. Vuelvo a retomar en este momento una aportación de Beijaard (2004:107-128) quien especula que la identidad profesional se va reinterpretando a lo largo de su ejercicio profesional.

Dichos rasgos que considero y que hice mención al inicio y durante este trabajo son: el origen familiar, las condiciones económicas y sociales de la familia donde proviene, hablar una lengua indígena, la preparación académica, entre otros más que se van reflejando durante su práctica docente. Algunos de estos rasgos siguen siendo parte de la identidad del maestro en el transcurso de su práctica docente. Hice uso de una aportación de Dronda (2005:132) al comienzo de este trabajo para decir que la identidad es un conjunto de rasgos específicos de un individuo o de un grupo, y que constituye un sistema de símbolos y de valores que permite afrontar situaciones cotidianas.

Los sujetos nacemos y nos desarrollamos dentro de una sociedad, la cual ya está dada a nuestra llegada a este mundo, y es dentro del seno familiar donde se empieza a formar una identidad personal a través de todos los capitales que los integrantes de la familia transfieren. Es en la educación que se recibe en la escuela donde se van incrementando esos capitales culturales que posee todo individuo. La identidad profesional se va construyendo a partir de la identidad personal, de lo que cada uno se ha apropiado a través de la vida en sociedad, y que se va movilizándolo de manera dinámica a través de los años, hasta antes de la inserción, en este caso como maestros indígenas, que es en el momento preciso de la llegada a la labor profesional, y posteriormente durante los años que se cumple con esta función. Para Marcelo (2008:14), como mencioné anteriormente, “la inserción laboral es el periodo donde los profesores realizan la transición de estudiantes a docentes”.

Pude comprender y entender varias cuestiones que tienen que ver con la formación y transformación de la identidad profesional del maestro indígena. Alcancé a mirar que los maestros indígenas comparten muchos rasgos y características comunes, como un origen humilde, con sus condiciones económicas limitadas que no les permite aspirar a otro tipo de metas, académicamente y profesionalmente hablando, y que los orillan a insertarse a la docencia como una posibilidad, última opción o como una manera de asegurar un ingreso económico. Hay que recordar que anteriormente recuperé una aportación de Tejada (1988:135) donde decía que la enseñanza es una actividad laboral que sirve como medio de vida, o como menciona Anzaldúa (2004:62) “un refugio para el necesitado”.

Debo reconocer que en muchos pasajes de este trabajo pude mirarme a través de estos maestros que mencioné, ya que muchas cuestiones son parecidas a las que viví antes de ser maestro indígena: hablo una lengua indígena, cuando ingresé como tal sólo contaba con estudios de bachillerato, lo hice después de haber sido rechazado en una escuela de educación superior para estudiar una licenciatura; además que existió la ayuda de alguien, en este caso de un tío que trabajaba en una jefatura de sector de primaria indígena, para llegar a laborar como maestro indígena. Ingresé después de cursar y aprobar el Curso de Inducción a la Docencia Indígena, en donde también estuvieron y coincidí con los maestros Lauro y Dulce, con quienes compartí ese espacio en el último semestre del año de 1994, en las instalaciones de la UPN, sede Pachuca, para luego insertarme a laborar como maestro indígena el primer día del año de 1995.

He podido mirar, a través de este trabajo y con la aportación que recuperé anteriormente de Dronda (2005:132-133), que la identidad profesional es compuesta, dinámica y dialéctica, ya que se transforma cotidianamente desde los diferentes contextos donde el maestro se desenvuelve y no puede darse en solitario, ya que es necesario el constante desenvolvimiento en sociedad, para poder llevarse a cabo. Es compuesta porque considero que está formada por los distintos rasgos a los que ya hice mención a lo largo de este escrito.

Me son relevantes algunos otros rasgos o valores propios de la labor de los maestros indígenas como la responsabilidad, el cariño, el compromiso y el gusto por su trabajo, por su labor de apostolado, después de haber sopesado algunas dificultades y deficiencias al ingresar o iniciar en esta profesión; que para Anzaldúa (2004:100) el vocablo “apóstol” todavía puede existir en el alma de los maestros, situación ya mencionada con anterioridad en el segundo capítulo. Vaillant (2007:7) nos aportó anteriormente que cuando los maestros inician a tener en claro que están bajo una gran responsabilidad para con sus alumnos empiezan a formarse una identidad profesional. Llamó mi atención cuando los maestros dicen que través del tiempo que están inmersos en la labor, sienten un aprecio por su trabajo y hacia los alumnos que atienden cotidianamente, así como una responsabilidad por dar resultados aceptables en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dentro de la práctica docente, misma que García-Cabrero (2008) la define como la acción que el profesor desarrolla en el aula así como todo lo ocurrido dentro de ella, aporte que recuperé y mencioné al empezar este escrito. Por lo cual esta identidad de la que se va apropiando el maestro tiene cierta relación con la formación que ellos recibieron en la época de estudiantes y de los capitales culturales y económicos que conforman su habitus (que en términos de Bourdieu se le puede considerar como “*disposiciones*”) en el espacio social en donde se desenvuelven, como ya me referí en su momento.

Bourdieu (2011:29) menciona que el espacio social es construido de tal modo que los agentes o los grupos son distribuidos en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación que en las sociedades más avanzadas son las más eficientes, y se refiere al capital económico y al capital cultural; por lo tanto, es entendible que estos maestros de primaria indígena compartan rasgos comunes. Bourdieu (2011:29) afirma que la variable educativa, el capital cultural, es un principio de diferenciación casi tan poderoso como el capital económico. Pude mostrar que los capitales económicos de los maestros eran pocos con respecto a los proyectos y deseos personales. En cuanto a los capitales culturales, contaban con los suficientes para poder insertarse a la profesión docente.

Para un maestro que labora en una escuela o institución educativa con una cierta cantidad de compañeros, se hace necesaria la posibilidad de llevar a cabo relaciones interpersonales y de formar un equipo sólido de trabajo, pero cuando esto no es posible, busca la manera de llevarla a cabo en pequeños grupos, que se forman a través de distintas causas, motivos y fines; que eso es parte importante dentro de la vida institucional de una escuela. Retomo de nueva cuenta una aportación de Bleger (1996:68) quien menciona que un grupo “es un conjunto de individuos que interactúan”. En esos grupos es donde se llevan a cabo alianzas pero también para tratar de generar desencuentros que ponen en crisis la vida escolar, como una manera de sentirse parte importante de la institución, término que Fernández (1994:35) refiere como un “establecimiento”. No olvidar que para Rockwell (1985:87), explicar el trabajo de los maestros requiere introducirse en la vida de las escuelas y que aunque ésta aparezca como un mundo dado, es precisamente en ese mundo donde actúan relaciones, fuerzas e intereses que las mantienen en movimiento. También dice (1985:90) que las relaciones que se suscitan en el interior de la escuela están marcadas por distintos propósitos y tienen como contexto la organización del funcionamiento escolar.

Menciona Bourdieu (2011:95) que “la institución escolar contribuye a reproducir la distribución del capital cultural”. También afirma que “la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se opera en la relación entre las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar”. La tesis que sostengo en este trabajo es que la identidad profesional del maestro indígena, se forma y se reconstruye a través de los distintos rasgos personales o en grupo, como el origen familiar, las condiciones sociales y económicas, pertenencia a un grupo indígena, hablar una lengua indígena, el sexo, la formación académica, el compromiso, la responsabilidad, el gusto y el cariño hacia el trabajo docente, las relaciones personales, entre otros; mismos que han sido retomados, mencionados y analizados en este escrito; esto como resultado del cúmulo de capitales culturales y económicos que poseen desde el origen personal, familiar y de contexto; dichos capitales permiten y posibilitan, bajo circunstancias y motivos distintos pero paralelos entre sí, tomar la posibilidad y

decisión para llegar a insertarse en una labor profesional, misma que dentro del ejercicio laboral cotidiano y con las relaciones personales con sus pares, reafirman cotidianamente dicha identidad profesional propia, de manera individual o en grupo.

Pude aprender situaciones de la vida institucional de esta escuela, que difícilmente, desde una posición externa, hubiera sido difícil; conocí a través de la interacción con los maestros informantes parte de su historia personal, de sus planes a futuro y de muchas cosas más que no fueron posibles ni necesarias plasmarlas en este trabajo, así como de muchas otras que quedarán grabadas, escritas y solamente escuchadas, y que por el momento se quedarán ahí, tal vez para ser utilizados en un futuro o para ser guardados en el baúl de los recuerdos.

Sin embargo sería interesante, tal vez en un próximo trabajo de investigación, llevar a cabo un análisis sobre de qué manera repercute de manera positiva o negativa lo analizado en este trabajo, en el aprovechamiento escolar de los alumnos. Conocer si las formas de inserción de los maestros indígenas a la labor docente, así como su trabajo de apostolado y su relación en pequeños grupos en el interior de la institución, ayuda o dificulta el aprovechamiento escolar, esto a través de analizar algunos resultados de las evaluaciones aplicadas en el interior de la escuela por los mismos maestros, por la supervisión escolar o de instancias gubernamentales e internacionales.

Sería interesante e importante conocer también, como una futura línea de investigación, cómo repercute el desarrollo de los cursos de actualización y de formación continua en el trabajo diario de los maestros indígenas, si están o no apoyando a mejorar las prácticas de estos maestros, y si no es así, cuál es la situación que motiva u obliga a los docentes a tomar dichos talleres o cursos, ¿es por obligación o por creer que se pueden aprender cosas interesantes que ayuden a mejorar su práctica docente?

APARTADO METODOLÓGICO

El presente trabajo es el resultado de una labor y de un proceso de aproximadamente tres años, el cual se llevó a cabo en distintas etapas y diversos momentos. En este apartado muestro la manera en que se fue construyendo la investigación, en la cual pude vivir diversas experiencias a lo largo del proceso; y lo hago desde una reconstrucción de hechos, sucesos, vivencias y situaciones vividas.

Menciono la manera en que elegí la unidad de estudio y los sujetos que colaboraron para esta investigación, así también de los diversos instrumentos y técnicas utilizados antes de dar paso al análisis de la información recabada en el trabajo de campo que llevó a la construcción narrativa de este escrito, de este trabajo de corte cualitativo. Dentro de este recuento metodológico puedo plasmar, quizás de manera raquítica, algunos sentimientos personales que pude encontrar en el proceso de investigación, así como también de todo aquello que ayudó a su construcción. También consideré relevante hablar sobre los orígenes de la escuela y de la localidad donde se hizo el trabajo de campo, como una manera de mostrar el contexto geográfico y físico.

1) Una investigación cualitativa.

Después que me decidí llevar a cabo el proceso de investigación en la Escuela Primaria Bilingüe “Ramón Saldaña”, inicié con el mismo, con un interés de indagar acerca de la opinión de los maestros de la importancia y la existencia o no de la planificación didáctica en su labor pedagógica; ya que este tema era de mi interés desde el momento de participar en el proceso de selección para ingresar a la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa (MECPE). Posteriormente, a medida que fui llevando a cabo la investigación de campo, así como al trabajar las categorías de análisis, mi interés se trasladó a indagar acerca de qué manera “La Identidad Profesional del Maestro Indígena a través de una labor de apostolado y de relaciones en grupos en una escuela primaria indígena”.

Es a través de un proceso de varios meses que se fue construyendo este trabajo; un trabajo de corte cualitativo, ya que, al estar tratando un problema educativo, que viene siendo un fenómeno social, tiene que ver con la comprensión y la interpretación de la relación entre sujeto y objeto.

Dice Eisner (1998: 43) que toda indagación empírica se refiere a las cualidades, e incluso indagar es la más cualitativa de las ciencias y tiene como resultado estimaciones cualitativas, dice que el primer escalón es la idea de que la experiencia depende de las cualidades, que toda indagación empírica está básicamente enraizada en ellas y que el medio más común que se utiliza es el lenguaje. Eisner (1998: 49) menciona seis rasgos que hacen cualitativo a un estudio: tienen que estar enfocados, el yo como instrumento, su carácter interpretativo, el uso del lenguaje expresivo, su atención a lo concreto y los criterios para juzgar los éxitos. Dice además que la investigación cualitativa es creíble gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental. Lo que cuenta es una cuestión de juicio.

Este trabajo tiene un carácter interpretativo, retomando uno de los rasgos que hace mención Eisner; ya que se caracteriza por interesarse, según Erickson, (en Montiel, 1996:99) por los significados inmediatos de las acciones desde el punto de vista de los actores. Para Erikson (Montiel, 1996: 99) el término enfoque interpretativo incluye un conjunto de enfoques de investigación cuyo interés central es el significado humano en la vida social y su dilucidación y exposición por parte del investigador.

2) La elección de la escuela

¿Cómo se eligió el escenario?

Al inicio de este trabajo retomé un concepto de Guber (2004:107) acerca de lo que para ella es una “unidad de estudio”, misma que la define como “el ámbito donde se realiza la investigación de campo”. Esa unidad de estudio fue la Escuela Primaria Bilingüe “Ramón Saldaña”.

En otra aportación, dice Guber (2004: 83) que el campo de una investigación es su referente empírico, la porción de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen; dice además que lo compone de todo aquello con lo que se relaciona el investigador y que el campo es una cierta conjunción entre un ámbito físico, actores y actividades. Alvarez-Gayou (2005:27) retoma las diez características de la investigación cualitativa de Tylor y Bogdan, y dice que para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.

Desde el inicio del segundo semestre, empecé a reflexionar sobre un posible espacio para llevar a cabo el trabajo de campo, pero de algo estaba seguro en ese momento, no pensaba ni tenía planeado hacerlo en alguna de las dos escuelas donde laboré hasta el día que tuve el beneficio de la beca comisión para cursar la MECPE; en estas dos escuela llevaba hasta ese momento aproximadamente diez ciclos escolares con la función, en ambas, de director comisionado con grupo; y en ese instante pensé que el escenario y los sujetos los conocía demasiado y que existía la posibilidad de que podía llegar con algunas conjeturas ya establecidas dada mi experiencia laboral en esas escuelas.

Recordé y retomé un apunte de mi diario del investigador sobre cuando Taylor y Bogdan (1992:36) recomienda a los investigadores se abstengan de estudiar escenarios en los cuales tenga una directa participación personal o profesional. Entonces me di a la tarea de buscar al director de una escuela primaria bilingüe de la comunidad de donde soy originario, ubicada en una localidad de la región del Valle del Mezquital, en Ixmiquilpan, Hidalgo, porque deseaba hacer mi trabajo de campo en otra zona escolar y en otra región; sin embargo, las dos ocasiones que traté de localizarlo, no tuve la fortuna de encontrarlo en su centro de trabajo, por diversos motivos. En dos ocasiones más que fui en busca de él para solicitarle permiso de llevar a cabo mi trabajo de investigación en ese centro educativo, en la primera llegué hasta la escuela y estaba cerrada, no hubo clases en esa ocasión,

un día viernes recuerdo bien; la otra ocasión, cuando iba a mitad de trayecto, de aproximadamente de una hora en auto con rumbo a la escuela, me informaron que de nueva cuenta no hubo clases, era exactamente una semana después de la ocasión anterior. Pensé que era mejor buscar otras opciones. Para ser sincero sentí mucha tristeza no haber podido llevar a cabo mi trabajo de investigación ahí, ya que en ella cursé la educación primaria y de alguna manera era más un deseo personal; pero los tiempos en la MECPE me exigieron tener una escuela para iniciar el proceso del trabajo de campo. Opte por pensar en otro centro educativo y nuevamente fije mi atención en alguna escuela de la zona escolar donde laboraba.

Paralelo a lo anterior, en algunas pláticas informales, en dos momentos distintos, platiqué con un par de directores del igual número de escuelas, pertenecientes a la zona escolar 034 de educación indígena y les comenté que estaba por iniciar un trabajo de investigación como parte de mi formación dentro de la MECPE y que me gustaría llevarlo en la escuela donde ellos laboran; de ambos directores recibí la aprobación. En una de las dos escuelas a las que me refiero, se encuentran trabajando varios compañeros con los que tengo una buena, por no decir excelente amistad, entre ellos, dos compañeros que estudiaron la MECPE, creí, no sé si acertada o erróneamente, que eran más desventajas que ventajas llevar a cabo mi trabajo ahí, por la amistad cercana con los compañeros maestros.

En los observadores novatos existe la tendencia a estudiar en medio de amigos y parientes. Cuando uno está directamente involucrado en un escenario, es probable que vea las cosas desde un solo punto de vista...por otra parte, el temor de ofender a amigos podría tener a limitar lo que se escriba en los informes de la investigación. (Taylor y Bogdan: 1992: 36-37)

Así que me decidí por la otra escuela, la Escuela Primaria Bilingüe “Ramón Saldaña”. Para ese entonces, descarté definitivamente a la escuela de la región del Valle de Mezquital. Quiero retomar una frase de Auge (2005: 99) cuando dice que “el campo no consiste en lanzarse a una tierra incógnita, sino en volver a casa”, que aunque no regresé a las escuelas donde laboraba, si lo hice a la zona escolar, “mi casa” desde mi ingreso al servicio docente, en 1995.

Decidí con toda la seguridad, iniciar mi trabajo de investigación en esta escuela, ya que me pareció un escenario de fácil acceso, porque desde un principio recibí toda la confianza de parte del director de la escuela para ello, retomo aquí lo que para Taylor y Bogdan (1992: 37) es un escenario ideal, que es “aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos”. Quiero afirmar, como ya se ha mencionado, que en la Escuela “Ramón Saldaña” trabajan doce maestros con funciones de docente frente a grupo, dos personas que trabajan como intendentes y un director efectivo, sin grupo. Con todos ellos, puedo decir que existe una buena relación, sin embargo también existen compañeros ahí con los que he tenido algunas diferencias de carácter político en el ámbito sindical; confieso que tuve ciertas dudas de que estos compañeros aceptaran ser mis informantes, pero ya estaba decidido llevar a cabo el trabajo ahí, así que me enfrenté el reto consciente de que pudiera existir la posibilidad de enfrentar algunos obstáculos, hoy puedo decir que no enfrenté alguno.

La Escuela Primaria Bilingüe “Ramón Saldaña”.

Anteriormente hice mención de una aportación de Guber (2004:107), quien define lo que es una unidad de estudio; pero también quiero retomar otra afirmación de ella, en donde precisa que la unidad de estudio remite a un acotamiento territorial, a una extensión de tierra que puede ser una localidad, un poblado o un predio; también como un ámbito donde se concentra un grupo humano o una institución con correlato espacial circunscrito como un hospital o una escuela. La unidad de estudio donde llevé a cabo el trabajo de investigación es la Escuela Primaria Bilingüe “Ramón Saldaña”, ubicada en la localidad de La Lomita, en el Municipio de Tulancingo de Bravo, Hidalgo⁴⁶.

⁴⁶ Los nombres de la escuela y de la localidad no son reales.

La escuela “Ramón Saldaña”, se funda el 1 de noviembre del año de 1986, sin embargo había que buscar e indagar un poco más hacia atrás respecto de esta fecha; no existió de mi parte un conformismo con sólo saber la fecha de la fundación. Dice Foucault (1992:7) “La genealogía es gris, es meticulosa y pacientemente documentalista”. La genealogía, dice Amaya (2003:1) cuando escribe una opinión sobre éste término usado por Foucault, “guarda una estrecha relación con la posibilidad de establecer un conocimiento valedero acerca de las cosas, con el origen de la verdad, y la configuración de una época en un espacio y un tiempo determinados”.

Entiendo, que cuando Foucault dice que es gris, se refiere, a que es algo que no puede ser observada a primera vista; que es meticulosa porque hay que indagar poco a poco. En lo referente a “pacientemente documentalista” puedo captar a que se refiere a que una persona que desea conocer la historia, en el caso mío, de la escuela, debe tener paciencia y buscar, documentarse.

Dice Foucault (1992:7) que se deriva para la genealogía una tarea indispensable: percibir la singularidad de los sucesos, fuera de toda finalidad monótona; encontrarlos allí donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido por no tener nada de historia, como los sentimientos, el amor, la conciencia, los instintos; captar su retorno, pero en absoluto para trazar la curva lenta de una evolución, sino para reencontrar las diferentes escenas en las que han jugado diferentes papeles; definir incluso el punto de su ausencia, el momento en el que no han tenido lugar.

Dentro del trabajo de campo que se llevó a cabo, implementé una labor de indagar para conocer más acerca del pasado de la escuela, sobre qué hay más allá de la fecha de fundación. Hubo necesidad de realizar algunas pláticas informales con algunas personas de la localidad, así como con algunos maestros que han laborado en años pasados dentro de misma. La escuela se crea, según la información que aporta el profesor Manuel (E06:1-8), entre 1981 y 1982. Los

primeros alumnos y maestros empiezan a trabajar en una casa particular, que tenía techo de adobe, con escasos quince o veinte alumnos, que venían de diferentes comunidades, por ejemplo de Náltotos y de la ranchería de Ocetapan. La comunidad de La Lomita estaba formada en aquel entonces más o menos por cinco familias; los vecinos quienes tuvieron la iniciativa de iniciar la escuela ya no viven, ya fallecieron estos personajes. Por parte de los profesores, quien tuvo la iniciativa de formar la escuela es el profesor Antonio Martín San Pedro. Este profesor, en ese entonces era el supervisor escolar que tenía sus oficinas en el Municipio de Tenango de Doria.

Todo inicia en el año de 1980, según Manuel, pues a solicitud de muchos padres de familia que querían el servicio educativo, y que además se corrió la voz de que el profesor Antonio Martín San Pedro tenía la posibilidad de abrir pequeñas escuelas unitarias, estos acudieron a él, para que juntos gestionaran la apertura de ésta y otras escuelas en diferentes lugares de esta zona geográfica, cercana a la cabecera municipal de Tulancingo donde ya existía el servicio de educación indígena, para dar atención a la población indígena que ahí habitaba. Al aperturarse escuelas nuevas y con aquellas que ya se encontraban funcionando en las localidades vecinas, se forma una nueva Zona Escolar, ya que antes, las escuelas que ya funcionaban en las comunidades cercanas a La Lomita, pertenecían a la Zona Escolar con cabecera en Tenango de Doria; desde entonces se separa por la necesidad y por la distancia que existe entre las escuelas en referencia al municipio antes citado. La nueva zona escolar se integra, en aquel entonces con trece o catorce escuelas.

La Escuela Primaria Bilingüe “Ramón Saldaña” de La Lomita surge de la necesidad que había para atender a los alumnos que vivían en la localidad y porque caminaban alrededor de unos tres kilómetros para que fueran atendidos estos alumnos en otras escuelas de las comunidades vecinas, como por ejemplo en Pirámides, y unos iban hasta la cabecera municipal. Viendo esas necesidades se forma la escuela en La Lomita, con pocos alumnos.

Los profesores Lico González Lara y Georgina Montes, según relato del profesor Manuel (E6:02) son los primeros que trabajan en esta escuela y con ellos inicia también la construcción de la misma, con muchas carencias, no había apoyo gubernamental, no había apoyo del Municipio. Se inician los trabajos de la construcción de la Escuela con la cooperación de los padres de familia. Por los siguientes diez años a la apertura de la escuela la población de alumnos no fue más de treinta niños.

Se tuvo la oportunidad de hacer una entrevista con el profesor Lico, ahora ya jubilado, ya que el profesor Manuel lo menciona (E6:02) como uno de los fundadores de esta escuela junto con la maestra Georgina, como ya se hizo referencia anteriormente.

José Luis: Vamos a decir que fuiste tú el primer maestro que llegó a esa escuela

Lico: Ah sí. Si, que fundé la escuela pues (remarca con un tono de seguridad).

José Luis: ¿Tú fundaste la escuela?

Lico: Aha, sí.

José Luis: Tú fuiste, digamos, el primer director.

Lico: Exactamente. Sí. (E10:06)

El profesor Lico (E10:01) menciona que el supervisor escolar, el Prof. Antonio Martín San Pedro lo envía a trabajar en esa escuela, para apoyar a unas señoras que se dedicaban a alfabetizar a adultos de la misma localidad y que después éstas empezaron a enseñar a los niños a leer y escribir. Para ello, estuvieron trabajando en una casa particular, en donde les prestaron dos “jacalitos” o espacios y empezaron a dar clases a los niños. En un espacio trabajaban las dos señoras, quienes según el profesor Lico recibían un pago por parte del DIF municipal, en el otro espacio trabajaba él. Empezaron a laborar, en el primer año con primero y segundo grados, y para el año siguiente con primero, segundo y tercero.

Los espacios estaban contruidos de madera con techos de láminas, paredes de madera (aquí difiere con lo aportado por el profesor Manuel, que menciona que

eran de adobe), mientras que los primeros muebles que usaron eran unas mesas y sillas de madera que eran propiedad de los mismos alumnos, posteriormente consiguieron muebles que sobraban y que no eran utilizados por algunas escuelas de la misma zona escolar. Para que los primeros alumnos de esta escuela pudieran tener un documento oficial que les acreditara que estaban asistiendo a clases, esto en cuanto transcurriera el tiempo para que la escuela tuviera su propio espacio y nombre, fueron inscritos dentro de la matrícula escolar de otra escuela que también pertenecía a la misma zona.

El profesor Lico (E10:02-03), con la ayuda del Delegado Municipal de la localidad inició las primeras visitas a casa del Comisariado Ejidal para plantearle la necesidad de que donara un terreno del ejido para la escuela.

José Luis: ¿Quiénes iban a esas reuniones con el comisariado?

Lico: Yo. Yo iba con ellos, ah y un Delegado que me tocó a mí ahí (en la comunidad), se llamaba don Aurelio, yo creo que ya es difunto, yo si recuerdo el señor, era un viejito ya.

José Luis: él te acompañó a ver al comisariado.

Lico: él me acompañó, él me acompañaba.

Posteriormente y después de varias pláticas (E10:04) entre el profesor Lico, El Delegado Municipal y el Comisariado Ejidal, éste último decide donar un terreno para la construcción de lo que sería posteriormente la escuela primaria.

José Luis: ¿Quién decidió que fuera ahí exactamente el terreno, quien dijo?

Lico: pues este, el Comisariado, porque es el que dio ese pedazo pues.

José Luis: ¿era de él?

Lico: era de él. No, era del ejido (corrige), más o menos como el Delegado ya conocía como estaba, él dice a mí me parece este lugar, oh bueno, si aquí nos facilita, aquí mero vamos a construir la escuela. (E10:4)

Menciona el profesor Lico que solo pudo apoyar para lograr la donación del terreno, ya no le correspondió ni gestionar la construcción de algún salón de clases ni mucho menos trabajar dentro de las instalaciones ya que casi enseguida se cambió de centro de trabajo.

José Luis: Ah perfecto, y ¿Cuántos alumnos tenían allá en la casa, primero, más o menos?

Lico: más o menos (se queda pensando) como ocho yo creo, después se fue aumentando poco a poco.

José Luis: ¿y ya cuando se pasaron para acá (me refería al espacio donde actualmente está la escuela), ya cuántos más o menos?

Lico: ¿las aulas?

José Luis: aulas y alumnos.

Lico: a mí ya no me tocó eh.

José Luis: ¿ya no te toco estar acá?

Lico: ya en las nuevas aulas ya no me tocó. No, no recuerdo quién le tocó ya. Pero yo trabajé en los jacales. (E10:4-5)

El profesor Manuel afirma que empieza a crecer la comunidad escolar a partir de que se forma la Unidad Habitacional Ocetapán en 1990, que se encuentra aproximadamente a quinientos metros de la comunidad de La Lomita. Con ese proyecto de construcción de casas, empieza crecer la población escolar. Una vez que se empieza a construir esta unidad habitacional y que las primeras familias fueron llegando a ocupar las nuevas viviendas también fue incrementando el número de alumnos en la escuela primaria Bilingüe “Ramón Saldaña” ya que los padres de familia comenzaron a buscar la escuela más cercana para enviar a sus hijos.

Los padres de familia de la localidad de La Lomita y de las otras comunidades y colonias vecinas, ayudaron a que poco a poco se fuera incrementando la población de alumnos; año con año, fue mayor la preferencia por parte de los padres y madres de familia para que sus hijos asistieran a estudiar en esta escuela, de educación bilingüe, en primaria indígena. Al ir aumentando el número de alumnos, se fue haciendo la necesidad de ir construyendo más aulas para albergar a los nuevos alumnos que llegaban. La mayor parte de los gastos para la construcción de nuevas aulas fue siempre con la aportación económica de los padres de familia.

Cada ciclo escolar el número de alumnos aumentó, aproximadamente llegaron para cada inicio de ciclo escolar unos 50 alumnos hasta llegar a formar la escuela de organización completa en el año de 1998. Ante las necesidades de ir construyendo nuevas aulas para dar atención a los alumnos, se invitaba a los padres de familia a seguir colaborando con faenas (mano de obra) y con sus cooperaciones económicas para que de esta manera se construyeran las aulas que se iban necesitando. Una parte también de las obras de construcción se hizo gracias a las gestiones de los diferentes comités de padres de familia y el director de la escuela; y al ir solicitando recursos para la escuela se iban cubriendo las necesidades de aulas. Así mismo fue necesario ir adquiriendo más mobiliarios que los alumnos necesitaban, como sillas con paletas o butacas, así mismo materiales para los maestros como por ejemplo: pizarrones, sillas y mesas para ellos, material didáctico, entre otros.

Para los años de 1995 a 2005, según la aportación de Manuel (E6:3) la escuela llega a tener una población 300 alumnos aproximadamente, y entonces en ese momento ya hubo la necesidad de formar dos grupos por cada grado, ya que al inicio de cada ciclo escolar llegaban más alumnos a inscribirse a esta escuela. Una de las problemáticas enfrentadas es que por parte de las autoridades educativas no hubo apoyo para enviar personal docente nuevo, lo que implicaba tener grupos muy numerosos de hasta 40 o 50 alumnos.

Mencionó Manuel que este aumento en la matrícula escolar fue posible a que siempre existió la colaboración de todos los maestros que han trabajado y laborado en esta institución educativa. En los primeros años de existencia de la escuela había muchos problemas de aprendizaje en los alumnos, ya que se recibían alumnos de diferentes escuelas, y estos niños y niñas llegaban con rezagos de aprendizaje; había alumnos que llegaban para tercero grado y no sabían leer; también se recibían alumnos para sexto grado y tampoco sabían leer aun. Fue entonces que los maestros buscaban algunas técnicas de enseñanza, para tratar de cubrir esos rezagos que traían los niños; además también se motivaban a los maestros para que hicieran visitas domiciliarias, para

tratar directamente con los padres de familia algunos asuntos relacionados con los problemas de conducta o de aprendizaje de sus hijos. Sobre todo con aquellos padres que por cuestiones laborales no tenían la oportunidad de acudir a la escuela a las reuniones convocadas por los maestros o cuando eran citados.

Existían alumnos que se ausentaban de clases hasta por un par de semanas, y los maestros al no saber nada de ellos acudían a sus domicilios para platicar con los padres de familia sobre el motivo de las ausencias prolongadas a clases de los niños, y así de alguna manera se rescataba a éstos de la deserción escolar. Esta fue una manera de mantener y aumentar la matrícula escolar, dando resultados y convenciendo a los padres de familia por medio del trabajo que se llevaba a cabo con sus hijos.

Otra situación que para Manuel fue relevante en la historia de la escuela es que algunos padres de familia no se cercioraban si sus hijos entraban o no a clases, ya que por motivos de que tenían que salir a trabajar desde muy temprana hora del día, ambos, padre y madre, cumplían con mandar a los hijos a la escuela, más éstos no llegaban, se desviaban en el trayecto, se quedaban jugando, ya no entraban y los padres ni enterados. Lo que hacían los maestros es ir en busca de estos alumnos que se encontraban jugando por las calles cercanas a la comunidad, ya que sus mismos compañeros alumnos decían en dónde se encontraban, para así ingresarlos a clases, aunque ya había pasado mucho tiempo la hora de entrada, lo importante era que estos alumnos entraran a la escuela y aprovecharan la mayor parte del tiempo posible.

Menciona Manuel que así fue como se fue formando la escuela de La Lomita, con muchos problemas y muchas necesidades, pero que la población escolar surge así, con el crecimiento de las colonias y comunidades vecinas y también con el entusiasmo y trabajo de los maestros que han pasado por esta institución educativa. En el trayecto de la historia de esta escuela, dice, hubo momentos en que se tenían grupos muy saturados, hasta de cuarenta o cincuenta alumnos en un solo salón y pues no había personal docente suficiente y tampoco había aulas, entonces los alumnos prácticamente los tenían apilados, pero que sí se les daba

atención y fue tanto la aceptación del trabajo de los maestros que llegó a concentrar alumnos de nueve colonias cercanas a La Lomita. Eso fue algo que también motivó a los maestros a poner más empeño a su trabajo.

La escuela llegó a ser una de concentración porque llegaban alumnos de nueve o hasta diez colonias, hasta de la cabecera municipal asistían. Las escuelas de las comunidades y colonias vecinas se fueron quedando prácticamente sin ellos, porque los padres de familia los traían a esta escuela.

Ahora la escuela es distinta a la que fue en el pasado. Para poder llevar a cabo una descripción del edificio escolar, fue necesario un recorrido dentro del mismo para mirar sus características. Dice Corvalán (1996:52) que para “el conocimiento exploratorio de las organizaciones requiere usar una metodología de observación para reconocer aspectos edilicios, de ubicación urbana, presencia y/o ausencia de público, etcétera”. Fue precisamente lo que se realizó a cabo, una observación, para así poder llevar a cabo una descripción de los espacios institucionales y/u organizacionales.

La Escuela Primaria Bilingüe “Ramón Saldaña”, se encuentra construida en un terreno irregular, que tiene forma rectangular; irregular en el sentido de que como se encuentra en la parte baja del cerro, el terreno tiene una pendiente pronunciada.

El terreno donde se encuentra la escuela actualmente, fue donado por el señor Marciano Romero Vera; dicha donación fue hecha en una asamblea general de ejidatarios de la demarcación territorial donde se ubica. En dicha reunión estuvieron presentes además de un representante de la Secretaría de la Reforma Agraria (SRE), la directora de la escuela y el comisariado ejidal junto con las personas que componen su comisaría⁴⁷. El terreno de la escuela tiene 56 metros

⁴⁷ La donación se llevó a cabo el día 14 de diciembre del año 1987, según la copia del acta de donación del terreno que se encuentra en la oficina de supervisión y que además se tiene un tanto de esa acta para fines de este trabajo de investigación.

de largo y 32 metros de ancho, con un área total de 1792 metros cuadrados, de los cuales se encuentran ocupados y construidos 1343 metros cuadrados⁴⁸.

Actualmente existen construidas 12 aulas, una de ellas es adaptada⁴⁹, las cuales son ocupadas por los profesores que laboran dentro de esa institución. Nueve de las aulas se encuentran ubicadas de forma continua y lineal; prácticamente ocupan éstas, la misma longitud del terreno de la escuela, del lado norte del terreno escolar; entre estas aulas y el cercado perimetral hay una distancia de un metro aproximadamente. Las otras tres aulas se encuentran ubicadas del lado opuesto, también son continuas y de manera lineal, aunque debo precisar que la última en ser construida es precisamente la que está en medio de estas tres, y que también es la más pequeña de todas las existentes⁵⁰; esto sucedió después de haber sido aprovechado el espacio que había entre las aulas que se encuentran a los extremos⁵¹. El resto de las aulas, por lo regular tienen las mismas características en cuanto a las dimensiones.

A un costado de estas tres aulas mencionadas, a unos dos metros de distancia se encuentra ubicado un módulo que está acondicionado como sanitarios, mismos que son utilizados por los 363 alumnos (200 niños y 163 niñas) y 15 personas que conforma la plantilla docente entre director, docentes frente a grupo y personal de intendencia⁵². Existe un lugar exclusivo que comparten las niñas y profesoras, y otro para niños y profesores. En el sanitario para caballeros existen tres excusados que están separados con paredes hechas con cancelería de aluminio, un mingitorio y un lavabo; en el sanitario de las mujeres existe lo mismo, con las mismas características, excepto que no existe el mingitorio. El espacio entre este módulo y las tres aulas ya mencionadas, es ocupado como una bodega para

⁴⁸ Datos obtenidos de un croquis elaborado por la dirección de la escuela el día 16 de abril del año 2012, del cual se tuvo acceso, desde el archivo de la escuela, de una copia de éste.

⁴⁹ Según la plantilla del personal de inicio del Curso Escolar 2013-2014, que entregó la dirección escolar a la supervisión escolar.

⁵⁰ Según palabras del director de la escuela en una plática informal realizada el día 11 de abril de 2014, éste salón es el que funciona de manera provisional ya que está pensado para que sea la oficina de la dirección escolar.

⁵¹ Aportación hecha por la profesora Joelía en una plática informal del día 26 de febrero de 2014.

⁵² Datos obtenidos de la plantilla de personal de inicio de curso 2013-2014.

guardar el material de limpieza que utiliza el personal de intendencia de la escuela⁵³.

La dirección de la escuela se encuentra ubicada en la parte superior de los sanitarios y se accede a ella por una escalera hecha de concreto y con unos barandales con herrería, mismos que se encuentran localizados en la parte externa de este módulo. En la parte interior de la dirección escolar se encuentran una mesa que funciona como escritorio del director, una silla de madera, una mesa más donde se encuentra puesta una grabadora, entre otras cosas que hace del espacio aún más reducido. Se localiza también, a un costado del escritorio del director un pequeño cuarto que está acondicionado como un sanitario privado para él. En las paredes de este pequeño espacio se encuentran puestas y colgadas varios artículos, como por ejemplo el calendario escolar vigente, copias de algunos oficios emitidos por la Supervisión Escolar, fotografías de algunos grupos de alumnos y maestros que parecen ser de años anteriores y una fotografía de un pequeño grupo de alumnos junto al ex presidente de México, Vicente Fox Quesada⁵⁴.

A un costado de este módulo donde están los sanitarios y la dirección escolar se encuentra una cancha de basquetbol, construido de concreto. En virtud de que existe poco espacio disponible para que los alumnos puedan jugar o correr durante sus tiempos libres, la cancha es ocupada para ello, además de que los alumnos la ocupan para practicar distintos tipo de deportes y actividades. El terreno de la escuela, al estar en la parte más baja del cerro, como ya se hacía referencia anteriormente, no tiene una forma plana, por lo que dentro de las instalaciones existen varios escalones, por ejemplo afuera de algunos salones, que posibilita ingresar a ellos; también hay que descender unos seis escalones para llegar de algunos salones hacia la cancha de basquetbol.

⁵³ Según se pudo observar en una visita a la escuela hecha el día 26 de febrero de 2014.

⁵⁴ El director de la escuela mencionó en una plática informal llevada a cabo el día jueves 29 de junio de 2014, que esa foto lleva mucho tiempo ahí y si se encuentra puesta es porque dentro de ese grupo de alumnos que está con el ex presidente de México está un ex alumno de la escuela que fue ganador de la Olimpiada de Conocimiento Infantil, por lo cual obtuvo el derecho de asistir a una evento de convivencia con el ex mandatario en la Cd. de México.

El terreno de la escuela está delimitado, aproximadamente en un cincuenta por ciento, por medio de una reja hecha con material de herrería, con barrotes en forma vertical colocados a una distancia de aproximadamente diez centímetros, que imposibilita que los alumnos, u otra persona, puedan ingresar o salir de la escuela por estos espacios. En el resto del perímetro de la escuela se colocó, en el mes de marzo del año 2014, una placa de acero de aproximadamente dos metros de altura, sobre la reja de herrería que ya estaba anteriormente. Esto se hizo por seguridad de los alumnos de la escuela⁵⁵. Del lado sur de la escuela se encuentra habilitado un zaguán donde bien podría ingresar y salir un vehículo. En el lado Oriente se encuentra una puerta la cual es utilizada para que ingresen los alumnos, maestros y padres de familia. Dichos accesos siempre permanecen cerrados con candado⁵⁶.

Esta escuela es considerada de organización completa⁵⁷, ya que los maestros atienden un solo grado, de hecho existen dos grupos por cada grado, de primero a sexto; también existen la figura de un director sin grupo y dos intendentes. Están adscritos los Maestros Lucio, quien funge como director, Lauro, Braulia, Dulce, Jesús, Moisés, María, Oswaldo, Elba, América, Joelia, Regina y Mirna quienes atienden los grados correspondientes de primero a sexto y grupos A y B, respectivamente. Completan la plantilla las dos intendentes que son Frida y Benigna. Esta institución educativa es una de las catorce escuelas que conforma la zona escolar 034 de educación indígena; y es una de las tres escuelas más cercanas con respecto a la cabecera municipal.

⁵⁵ El director de la escuela mencionó en una plática informal, el 11 de abril de 2014, que muchas veces los padres de familia y los alumnos han detectado a varias personas tomando fotografías hacia el interior de la escuela; y se teme por la seguridad de los alumnos; por lo que optaron colocar la placa de acero en una parte del perímetro de la escuela, en cuanto se tengan los recursos económicos se colocará en donde aún hace falta y así cerrar completamente la escuela.

⁵⁶ Las ocasiones en que se ha visitado la escuela se ha observado que los accesos de ingreso permanecen cerrados. Siempre son las intendentes quienes abren estos accesos cuando es necesario.

⁵⁷ Del total de centros escolares que existen en el país, solo el 22% son de organización completa (SEP, 2007:12).

La Localidad de La Lomita

La localidad de La Lomita en donde se encuentra ubicada la Escuela Primaria Bilingüe “Ramón Saldaña”, pertenece al Municipio de Tulancingo de Bravo, Hidalgo; está aproximadamente a cinco kilómetros de la cabecera municipal. Tiene una población total de 210 habitantes y existe la misma cantidad de personas del sexo femenino y masculino⁵⁸. Tiene como vecinos las siguientes colonias: al norte colinda con la Colonia o Unidad Habitacional Ocetapan, al Sur con la Colonia Pirámides, al Este se localiza Colonia Nueva; y al Oeste se encuentra la Colonia Náltotos. Las viviendas de la localidad se encuentran en la parte baja y alrededor de un pequeño cerro o loma.

En el subsistema de educación indígena se pueden encontrar una gran variedad de escuelas: Desde aquellas que se ubican en cabeceras municipales en medios urbanos o suburbanos hasta aquellas que se encuentran en las serranías más lejanas y para las que se requieren no sólo horas, sino días de recorrido para acceder a ellas. (SEP, 2007:12-13)

La localidad se encuentra cercana a la cabecera municipal y se puede llegar fácilmente ya que existe el servicio de transporte público que va desde el centro de la ciudad de Tulancingo hacia la colonia Ocetapan y viceversa y que pasa a un costado de La Lomita.

Para conocer sobre los orígenes de la localidad fue necesario llevar a cabo entrevistas previamente pactadas con algunos sujetos, así como también pláticas de manera informal con personas de la comunidad o con profesores que laboraron en los primeros años de existencia de la escuela.

Es propósito de este escrito mostrar, mediante el trabajo de reconstrucción histórico de la memoria institucional, el papel fundamental del recordar. Este recordar se constituye en un articulador principal entre la subjetividad individual y la intersubjetividad grupal en la vida organizacional. Vamos a desarrollar desde la temática desde el eje histórico, particularmente desde el aporte de la historia oral (Corvalán, 1996:42)

Esas entrevistas o pláticas informales que se llevaron a cabo, ayudaron para conocer y construir el origen de la localidad y el de la escuela; ha sido necesario

⁵⁸ Según el Censo de Población y de Vivienda 2010. Consultado el día 29 de enero del año 2014 en <http://www3.inegi.org.mx>

en los sujetos participantes un esfuerzo por recordar y reconstruir lo que ellos vivieron en una época pasada o relatar algunos pasajes históricos que se han transmitido a través del tiempo por las diferentes generaciones. Menciona Corvalán (1996:57) que “el recordar es un acto colectivo tanto por su contenido como por su proceso”. Ha sido a través de un trabajo arduo y continuo de cómo se fue formando esta historicidad de la localidad de La Lomita así como de la Escuela Primaria Bilingüe “Ramón Saldaña”.

En los actos primeros de constitución de una organización, es decir, en el momento de fundar, instituir, se marca un rumbo histórico, una senda más o menos instituyente. Tomo aquí el concepto de instituyente en el sentido de la posibilidad creativa, socializante y transformadora (Corvalán, 1996: 58)

Las primeras familias llegaron a este lugar en el año de 1950 y venían de varios lugares cercanos, como por ejemplo de una localidad que se llama Laguna del Cerrito; en ese año hubo una temporada de muchas lluvias, la cual ocasionó que se inundaran las casas de estas familias y perdieran todas sus pertenencias, por lo cual se vieron en la necesidad de buscar un lugar más seguro para vivir, así que se trasladaron a este cerro o loma para instalarse y formar una nueva localidad⁵⁹.

Algo que caracteriza a la localidad de La Lomita es que se encuentra en la parte baja de un pequeño cerro, éste muy cercano a una cadena montañosa, misma que se encuentra a unos 500 metros al lado Este, mientras que hacia los otros tres puntos cardinales se extiende un gran valle o llanura. En la parte de arriba de este cerro se encuentra en proceso de construcción lo que será la iglesia católica de la comunidad⁶⁰. La localidad de La Lomita en realidad es muy pequeña, solo existen dos calles importantes, que son paralelas entre sí, la primera de ellas se llama Calle Oro y la otra Turquesa⁶¹. Ambas calles pasan a un costado del cerro; existe entre una y otra una distancia aproximada de veinte metros y se comunican en cada uno de sus extremos con dos carreteras, ambas conducen de la

⁵⁹ Datos proporcionados por la señora Mary, vecina de la localidad, en una plática informal llevada a cabo el día 26 de febrero del año 2014.

⁶⁰ Según una plática informal con la señora Mary, vecina de la localidad, realizada el día 14 de enero del año 2014.

⁶¹ El nombre de las calles no son reales.

cabecera municipal, una a la colonia Ocetapan y la otra que pasa sobre la colonia Naltotoz.

A un costado de la calle Oro, misma que está en la parte más baja del cerro y que se encuentra pavimentada sólo la mitad de su longitud, se halla un terreno que está acondicionado como cancha de futbol, y entre esta cancha y la calle antes citada se encuentran una Escuela de Educación Preescolar Indígena y la oficina de la Supervisión Escolar Núm. 034 de Educación Primaria Indígena.

Entre las calles Oro y Turquesa se encuentran ubicadas varias casas particulares, construidas con diferentes materiales, y aproximadamente a la mitad de la longitud de ambas calles se encuentra la Escuela Primaria Bilingüe “Ramón Saldaña”. La calle Turquesa se encuentra pavimentada con concreto justo hasta donde inician, en la parte superior y al norte, las instalaciones de la escuela primaria, mientras que la otra calle termina el pavimento en donde culmina el terreno que ocupa la escuela, en la parte inferior y al sur; esto en dirección de Este a Oeste de la localidad. Existen otras tres calles que son pequeñas en longitud, sobre todo dos de ellas, que no se extienden más allá por la existencia del cerro, ambas paralelas entre ellas y a las calles Oro y Turquesa; mientras que la otra, también de pequeña longitud y perpendicular a las otras cuatro, sirve para comunicar a las casas que se encuentran del lado posterior del cerro, ya que en esa parte existen otras viviendas, pocas por cierto, que pertenecen a una pequeña colonia llamada Doroteo Arango.

Los hombres mayores de edad se dedican, según el profesor Manuel (E6:13-14), en la mayoría, a trabajar como albañiles o a la ganadería. Para trabajar como albañiles tienen que salir de la localidad en busca de empleo hacia la cabecera municipal o a otros lugares donde lo hallan; algunos más se dedican a la ganadería o por temporadas cortas al trabajo en el campo. Mientras que las madres de familia se dedican, en su mayoría al hogar y algunas más a trabajar de manera informal haciendo labores de limpieza en diferentes hogares donde son requeridos sus servicios; otras laboran en pequeños talleres de corte y confección o en fábricas de quesos, como una manera de ayudar con los gastos en el

hogar⁶². La localidad cuenta con los servicios de transporte público, agua potable, luz eléctrica, drenaje, recolección de basura, teléfono, alumbrado público y de escuelas de educación preescolar y primaria, ambas de educación indígena. Los pocos terrenos que son sembrados se riegan con agua que es extraído de un pozo para tal fin, mismo que se encuentra en la parte más baja del cerro, donde empiezan los terrenos planos. Es común mirar los terrenos estar sembrados de forraje para el ganado vacuno.

3) El trabajo de campo.

El rapport

Un día de la primera semana del mes de marzo de 2013 empecé el trabajo que Tylor y Bogdan (1992:37) llaman de “rapport” con el director de la escuela, aunque en otras ocasiones ya le había comentado de manera informal. En esa ocasión me presenté en el local que tiene acondicionado como la dirección de la escuela para platicar con él, aunque debo reconocer que le dije verdades a medias, no le mencioné qué tema iba a trabajar o que pensaba investigar sobre el tema de la planeación, que era mi temática inicial. Le hice saber que me interesaba trabajar el asunto del comportamiento de los alumnos en el aula, esto con la finalidad, primero, de no recibir una negativa, y luego para que no pensara que iba a fiscalizar la práctica docente de los maestros a su cargo.

Los observadores participantes, por lo general obtiene el acceso a las organizaciones solicitando el permiso de los responsables. A estas personas les denominamos *porteros*. Ingresar al escenario supone un proceso de manejo de la propia identidad, de proyectar una imagen que asegure las máximas probabilidades de obtener el acceso. Se trata de convencer al portero de que uno no es una persona amenazante y que no dañará su organización de ningún modo. (Tylor y Bogdan, 1992: 37)

El “rapport” según Tylor y Bogdan (1992) significa entre otras cosas, lograr que las personas se abran, poder penetrar y poder ser visto como una persona inobjetable. El director dijo que no había algún problema, sólo me pidió de favor que fuese yo quien abordara a los compañeros maestros, ya que por sus múltiples

⁶² Datos obtenidos de la entrevista con el Profesor Manuel (Entrevista 6).

ocupaciones le era imposible reunirlos para comunicarle que a partir de ese día iniciaba mi trabajo de investigación en esa escuela.

Guber (2004:115) menciona que “sin un acuerdo mínimo, el trabajo de campo puede ser impracticable”. A partir de la aprobación del director de la escuela, y en distintos tiempos, me di a la tarea de abordar a los maestros de la escuela; empecé con aquellos con lo que tengo mucha confianza y más cercanía, creí oportuno dejar a aquellos con lo que he tenido algunas diferencias de tinte político al final, como una manera de iniciar con el “pie derecho”.

A los maestros les mencioné que empezaba, con la autorización del responsable del centro de trabajo, con una investigación de campo; para el cuál requeriría de hacer algunas entrevistas con ellos, observaciones dentro del aula donde laboran y que tal vez posteriormente aplicaría con ellos una encuesta escrita, todo ello dependiendo del avance de la investigación y de los datos que fuese requiriendo. Antes de que me preguntaran qué iba a observar, con todos los sujetos usé una táctica, les dije lo mismo que al director, que no iba a observar a ellos, que lo iba hacer con los alumnos, noté que eso me iba ayudando a obtener la aceptación de los sujetos, así que continué de esa manera. Para cuando revisamos el texto de Tylor y Bogdan (1992:43) dentro de la MECPE sobre el “rapport”, ya había logrado acercarme a algunos de los sujetos informantes; de ese texto me llamó atención cuando sugiere que no es prudente proporcionar detalles concernientes a la investigación y a la precisión con las que se tomarán las notas. Hice algunos acuerdos con los maestros sobre posibles fechas para llevar a cabo con ellos las primeras entrevistas u observaciones.

¿Qué instrumentos o técnicas se utilizaron?

Inicié con el trabajo de investigación, apoyándome con algunos instrumentos y técnicas, tales como la entrevista, el diario del investigador, la observación, la encuesta, la revisión de algunos documentos personales, la fotografía y las notas de campo.

Encuadradas en el trabajo de campo, las técnicas son las herramientas del investigador para acceder a los sujetos de estudio y su mundo social...las técnicas son una serie de procedimientos...que permiten obtener información en una situación de encuentro, en el marco de la relación social (Guber, 2004: 95)

Como el objetivo principal en un principio era el conocer sobre el tema de la planeación, creí pertinente hacer una entrevista, misma que Arfuch (2002: 119) llama una proximidad “cara a cara”, al supervisor escolar. Recordé que cuando yo me encontraba laborando en las escuelas donde he estado adscrito en diferentes momentos de mi trayectoria laboral, él junto con su equipo de trabajo realizaban visitas de supervisión, donde solicitaba entre otras cosas, se le mostrara la planeación didáctica; y pensando que podría tener información interesante, me di a la tarea de buscarlo para solicitarle me ayudara en este trabajo, no fue fácil para él acomodar sus tiempos, pero finalmente se llevó a cabo. De las personas que entrevisté, el supervisor escolar fue el segundo que me dio la información, el encuentro fue en su domicilio.

Otra entrevista, la sexta de todas, fue al profesor Manuel, mismo que laboró por más de dieciocho años como director en la escuela “Ramón Saldaña” y que desde hace aproximadamente un par de años funge como apoyo administrativo en la supervisión escolar. En una de las múltiples ocasiones que fui a buscar a la oficina al supervisor escolar para agendar lo que fue aquella segunda entrevista y después de explicarle, ante su insistencia de que lo hiciera, los motivos por los cuales buscaba a Abraham, me dijo que por qué no lo entrevistaba a él también, más aun, dijo, que había trabajado durante mucho tiempo en dicha escuela. Automáticamente fijamos una fecha para la entrevista, misma que se llevó a cabo en tiempo y forma. Las entrevistas con Abraham, el supervisor escolar, y con Manuel, fueron las que se hicieron con personas que no laboran dentro de la escuela, pero que por las circunstancias ya mencionadas se dieron a cabo.

Una más se llevó a cabo con el profesor Lico, pero aquella se dio como una necesidad de conocer sobre el origen y el pasado de la escuela. Se trató de llevar

a cabo otra con la maestra Georgina Montes, quien estuvo presente en la firma del acta de donación del terreno para la escuela, sin embargo el día que asistí a su domicilio para pedirle me otorgara la oportunidad de llevar a cabo una entrevista, sólo se limitó a decirme, durante los pocos minutos que conversamos⁶³, que casi no recordaba nada de su estancia en esa escuela, ya que eso había sucedido mucho tiempo atrás. Aunque fijamos una fecha para el encuentro, en aquel día no se encontró en su casa. Decidí no insistir más.

Otras seis entrevistas se llevaron a cabo a profesores que laboran como docentes frente a grupo dentro de la escuela: Regina, Jesús, Oswaldo, Lauro, Dulce y Joelia, en ese orden. Una más con el director: Lucio. Dicen Tylor y Bogdan (1992:100) que la entrevista es la herramienta de excavar favorita de los sociólogos, para adquirir conocimientos sobre la vida social y el entrevistador sirve como un cuidadoso recolector de datos.

Para cubrir el anonimato de los sujetos, se utilizaron desde un inicio, seudónimos, ya que también dicen Tylor y Bogdan, (1992: 44) que “corresponde garantizar la confidencialidad y la privacidad de las personas que estudiamos”. Este punto me parece muy importante ya que cuando les dije a los sujetos que sólo iba por la información, ya que su identidad sería cubierta por medio de un nombre anónimo, tanto de ellos como de las instituciones, mostraron una mayor apertura para la entrevista y la observación. A todos los sujetos les asigné un nombre.

El 14 de marzo de 2013 inicié con la primera entrevista con una maestra, al final de la misma, consideré que los casi dieciséis minutos que había durado eran muy pocos; en realidad durante la misma me sentí nervioso y titubeante, había sido mi debut, uno muy deficiente, ahora lo veo así; las siguientes entrevistas mejoraron en la cantidad de minutos de duración y también en la calidad de la información recolectada. Antes de realizar las últimas dos entrevistas, pude llevar a cabo dos observaciones en el mismo número de salones, uno en un grupo de cuarto grado y

⁶³ Dicho encuentro se dio el día 11 de abril de 2014.

el otro en el de primero, durante el ciclo escolar 2012-2013. Las dos últimas entrevistas con los maestros que laboran en la escuela las hice el día 20 de junio del 2013.

Para las entrevistas, me apoyé en una grabadora para captar el audio, así como de un guión de preguntas establecidas. Taylor y Bogdan (1992:79) hacen una aportación al mencionar que “hay un número creciente de estudios cualitativos en los cuales los investigadores emplearon grabadores, cámaras de video y máquinas fotográficas”. De la misma manera hice uso, del diario del investigador, para anotar el contexto en donde se llevó a cabo las mismas y cuáles fueron las condiciones en que se trabajaron las entrevistas.

Las entrevistas se llevaron a cabo en diferentes espacios y tiempos, dos de ellas, el segundo y el noveno fueron en el hogar de los informantes; una de estas, fue en la noche, porque era único momento disponible por el sujeto para la entrevista; y la otra, porque por las inclemencias del tiempo habían suspendido labores en la escuela y se llevó a cabo el mismo día, pero más tarde. Una entrevista se llevó a cabo en la oficina del supervisor, que fue con Manuel; las demás se llevaron a cabo en las instalaciones del centro educativo, dentro del salón de clases donde laboran los informantes. Con Lico, ahora jubilado, se localizó en su domicilio como a eso de las nueve de la noche y ese mismo día se hizo la entrevista. Para la realización de estas entrevistas, en la mayoría se llevaron a cabo después de una reprogramación de día y hora, en ocasiones por situaciones personales de los informantes y en otras veces, cuestiones mías.

Para las entrevistas aplique una serie de preguntas (ver anexo 1) que llevaba previamente anotadas en un cuaderno de notas, trate de darle, en la medida de lo posible, el mismo orden de las preguntas hacia los informantes; en las primeras dos o tres entrevistas me vi muy sistemático y aunque me surgían dudas respecto a la información que me estaban proporcionando los informantes, sólo me limité a seguir el orden que estaba establecido; en las siguientes, me *solté* más, sí le di el

mismo orden a las preguntas pero también pedía que se me aclararan las dudas que me surgían durante la charla. Taylor y Bogdan (1992:70) dicen que es necesario pedir aclaraciones sobre los comentarios de los informantes y no dar por supuesto que se está entendiendo lo que la gente quiere decir. Estoy seguro que eso me ayudo a obtener información relevante.

En las dos observaciones que llevé a cabo en los salones de clases, utilicé un cuaderno de notas para ir registrando lo que percibía en las dos clases a las cuales asistí. La primera tuvo una duración de 90 minutos (9:33 a 11:03 horas) y la segunda, 143 minutos (11:08 a 13:30 horas). Las personas a las que pude observar en su desempeño docente, para entonces ya habían sido entrevistadas.

De las observaciones, ninguna de ellas fue programada, un día decidí trasladarme a la escuela, llegué y pedí autorización a los maestros de ingresar a su salón y mirar el “*comportamiento de sus alumnos*”, ambos profesores aceptaron sin algún problema. Aunque en realidad mi propósito era observar la labor de otros dos maestros, pero en ese día aquellos habían salido con algunos alumnos a un evento convocado por la supervisión escolar.

Para las observaciones traté siempre, sin lograrlo completamente, pasar desapercibido en el salón y dada mi falta de capacidad de recordar hechos, sí hice uso, creo que de manera excesiva, del cuaderno de notas, donde apunté todo lo que pude, de lo que estaba observando que ocurría en el salón.

Traté siempre en la medida de mis posibilidades traer conmigo durante el trabajo de investigación un cuaderno de notas. Mencionan Taylor y Bogdan (1992:74) que “se deben de tomar notas después de cada observación y también después de contactos más ocasionales con los informantes, como por ejemplo encuentros casuales y conversaciones telefónicas”. Algunas entrevistas y observaciones fueron pactadas o reprogramadas por la vía telefónica. Traté siempre de anotar las condiciones en que se llevaron dichos encuentros y el cuaderno de notas me fue

de mucha utilidad. No encontré durante el proceso de investigación un informante boicoteador, a quien Johnson llama (en Tylor y Bogdan, 1992: 64) a aquel que no está dispuesto a cooperar con la investigación.

Llevé a cabo dos observaciones en salones de clases, como ya se hizo mención; sin embargo lleve a cabo otras más mediante recorridos por la localidad y en el interior de las instalaciones de la escuela como una manera de ir conociendo el contexto donde se llevó a cabo este trabajo de investigación. También asistí a dos eventos, el primero de ellos fue a una demostración a nivel sector de la entonación del Himno Nacional Mexicano en lengua indígena, en donde el coro de la escuela integrado por alumnos participó representando a la zona escolar; el otro evento fue el festejo del día de maestro, convocado por las autoridades sindicales y educativas de la Entidad. La asistencia a estos dos eventos, de carácter laboral y social, respectivamente, fue con la intención de observar la relación entre los docentes en un contexto distinto a la escuela.

En el transcurso de la investigación fue necesaria información personal de cada uno de los sujetos con quienes se trabajó en este proceso, para conocer más acerca de sus orígenes, y de la trayectoria laboral de ellos, entre otras cosas más. Para ello creí conveniente aplicar una encuesta escrita (ver anexo 2). Para la aplicación de la misma fue necesario asistir a la escuela y a la oficina de supervisión para llevar a cabo la actividad con los distintos sujetos. Algunos me pidieron que les dejara la encuesta y que regresara en un par de horas para recogerla, tiempo que aproveché para hacer entrega de la misma a los demás; algunos otros me pidieron que pasara en los días posteriores, y solo uno de ellos, Joelia, contestó la encuesta de manera verbal. La información recabada de las encuestas fue de mucha utilidad para este trabajo, para su uso fue necesario dar un tratamiento y un análisis a dicha información. Fue de más utilidad para conocer acerca de los orígenes de cada uno de los maestros con quienes se trabajó, entre otras cuestiones.

También fue necesario revisar el archivo de la supervisión escolar y el de la escuela para buscar documentos importantes que pudieran ir abonando y ayudando al trabajo de investigación. Algunos escritos que pudieron ser encontrados en ambos archivos y con los que se pudo trabajar son: el acta de donación del terreno escolar, el croquis de la escuela, las plantillas de la escuela correspondientes al inicio y final del curso escolar, respectivamente. De la misma manera se tuvo acceso a los archivos personales de algunos maestros.

Conforme fue avanzando el trabajo de investigación y siendo necesaria alguna información, se llevaron a cabo pláticas informales con algunos maestros y vecinos de la localidad. Con quienes más se platicó de manera informal fueron con el director de la escuela y con el supervisor escolar; para ello se usó de manera pronta, después de aquellas pláticas, del diario el investigador para anotar todo lo dicho, tratando de ir reconstruyendo el contexto y los momentos en que se llevaron a cabo, como una manera que se facilitara la escritura del trabajo con información confiable y verídica.

4) Sistematización y análisis de la información.

Después de cada una de las entrevistas y observaciones llevé a cabo la tarea de transcribirlas y registrarlas, esto lo hice desde el audio y el diario del investigador al escribir en un formato donde anoté con detalle todo aquello que se dijo y lo que no se dijo pero que pude percibir en cada una de ellas. Este trabajo fue a lo que le dediqué muchas horas de trabajo. Al llevar a cabo este trabajo de la transcripción de los registros ampliados me fui percatando de varias situaciones que suceden dentro de la escuela “Ramón Saldaña” y que fueron llamando mi atención.

Dentro del periodo de tiempo que transcurrió entre el término y el inicio del segundo y tercer semestre de la maestría, respectivamente, fue posible llevar a cabo una primera lectura de las entrevistas y observaciones transcritas e impresas. Durante la misma fui marcando, por medio de un subrayado a lápiz, algunas cuestiones que me llamaban más la atención en ese momento;

cuestiones que desde el instante en que se llevaron a cabo las entrevistas y observaciones, así como de la transcripción escrita a partir del audio, empezaron a parecer interesantes. Iniciaba a distinguir algunas líneas de investigación. Empezaba a analizar las entrevistas y observaciones.

Después del primer análisis, reflexión y subrayado que se llevó a cabo de las entrevistas y observaciones ahora existió la necesidad de ordenar la información que contenía el dato empírico. Para iniciar y llevar a cabo una primera clasificación, por comodidad y facilidad, inicié a trabajar desde la información empírica que se tenía de las entrevistas y observaciones en un archivo electrónico, y comencé a agrupar en cuatro grupos o categorías, que Woods (en Montiel, 1996:106) denomina “categorías descriptivas”⁶⁴; a todo el dato que se tenía al alcance en ese instante, apoyándome siempre del análisis y subrayado que se tenía del dato impreso.

En un primer grupo concentré todo aquello que aportaron los entrevistados y que hacían referencia al tema de planeación, que aún era de mi interés indagar; en otro grupo lo relacionado con la percepción y concepción que tienen los docentes acerca de la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académicos en Centros Escolares)⁶⁵; en un tercer grupo, aquello donde los profesores manifiestan acerca de la existencia de dos o más grupos entre la plantilla docente, así como de las malas relaciones personales entre ellos, a causa de las diferentes preferencias en el ámbito político sindical, ya que se veía marcada la existencia de dos grupos: uno lo integra los profesores que forman parte de la delegación sindical, mientras que el otro lo forma docentes opuestos a ella. En el último y cuarto grupo tomé en cuenta información acerca de cómo los docentes ingresaron al servicio educativo, qué los motivó a ser maestros, así como las cuestiones que tienen que ver con el gusto hacia su trabajo.

⁶⁴ Woods denomina categorías descriptivas a las que se organizan en rasgos comunes tal como son observados o presentados por primera vez. (Montiel, 1996:106)

⁶⁵ La prueba ENLACE se aplica, entre otros, a todos los alumnos que cursan de tercero a sexto grado en la educación primaria. (consultado el 6 de junio de 2014 en: <http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/>)

Como una manera de facilitar el trabajo que haría a futuro, subrayé y asigné a cada grupo en el archivo electrónico un color diferente. Inicé con estas acciones a localizar a las posibles categorías descriptivas, mismas que según Woods (1993:170) “son las que organizan en torno a rasgos comunes tal como son observados o representados por primera vez”.

Posteriormente a la formación de los cuatro grupos mencionados, el paso siguiente fue llevar a cabo algo que menciona Bertely (2000:72-73), de hacer algunas conjeturas; y destacué nuevamente en el archivo electrónico, dentro de la tercera columna de un formato, aquello que ya era de un interés mayor.

Más adelante, existió la necesidad, esto después leer un texto de Vania Salles (1995: 29), de elaborar un cuadro o matriz de posibles categorías, ya que ella muestra uno donde hace una distribución del número de entrevistas según temas. Reflexioné de cómo podría ser el cuadro a diseñar. El cuadro que elaboré entonces fue uno de diez columnas. En la primera anoté algunas posibles categorías que consideraba interesantes, encontradas en las entrevistas. El resto de las columnas fue para cada una de las entrevistas, en el orden en que se llevaron a cabo; dentro de las columnas se anotaron las aportaciones de los docentes que sostienen a las posibles categorías; así también anoté después de cada aportación las páginas donde podían ser encontradas dentro de cada una de las entrevistas, esto con la finalidad de una fácil localización en lo posterior. Pude empezar a plantear algunas categorías sensibilizadoras y de ellas originar unas de carácter analíticas, desde las cuales el dato empírico pudiera ser interpretado.

Este cuadro fue revisado en varias ocasiones, a manera de apoyo a este proceso, por la asesora de la Línea de Investigación de la MECPE, que atinadamente hizo algunas observaciones que ayudaron a ir haciendo más compacto el número de categorías, situación que favoreció la elaboración de un índice de la tesis, de manera tentativa. Dicho índice sufrió cambios permanentes durante todo el proceso de la investigación.

5) La construcción narrativa.

Para nada fue una situación fácil empezar a escribir, sin embargo, durante algunas sesiones dentro de las diferentes líneas de la MECPE y en las de tutoría, siempre existió la recomendación por parte de los asesores académicos de empezar a narrar por medio de la escritura aquello que pareciera de mi interés, y sobre todo relacionarlo con los textos que se iban revisando en los diferentes cursos y otros que eran complementarios. Pude mirar que existían ciertas deficiencias en mí para la escritura, sin embargo, los mismos requerimientos del posgrado exigía tener que iniciar a narrar, como por ejemplo el tener que escribir un capítulo para la participación en un coloquio estatal convocado y organizado por la misma Universidad Pedagógica Nacional de Hidalgo.

Traté de ser más minucioso en el análisis de la información para recuperar aquellos términos que los docentes decían en las entrevistas y de la misma manera en las observaciones; y así lograr, a través de la narrativa escrita, compartir lo hallado.

Revisé muchas veces de manera individual, las entrevistas y las observaciones, ya sea en electrónico o impresas, así como los apuntes que tenía en las notas de campo y algunos documentos con los que contaba e inicié a armar los capítulos de la tesis, desde la información que podía observar y que llamaba más mi atención. Quiero mencionar, que en esos momentos, aunque el tema de la planeación didáctica no aparecía para nada relevante dentro de la información con que contaba, seguía siendo de mi interés, hasta que una asesora de la MECPE me hizo la observación y que desde su punto de vista, parecía que el tema de la planeación era más un deseo personal: “De seguro te interesa ese tema porque no haz de planear tus clases”, fueron sus palabras, “hazle caso a tu dato empírico, hazle caso a lo que te dicen los sujetos”, remató.

En los días previos a dicho coloquio tomé la decisión de hacer un cambio en el índice tentativo y en el tema a investigar. Para lo cual en el Coloquio Estatal se presentó un trabajo modificado, ya que opté por no seguir más con los conceptos de planeación y evaluación por considerar y darme cuenta que el dato recogido

aportaba información que conducía a investigar sobre otra temática. La identidad profesional del maestro indígena empezó a ser de mi interés.

Percibía mayor frecuencia sobre la existencia de grupos dentro de la plantilla docente que trabaja en la Escuela Primaria Bilingüe “Ramón Saldaña”. Pude mirar relaciones de alianzas entre los docentes pero también observé la existencia de diferencias entre los sujetos que conviven cotidianamente. Además pude mirar que los maestros de esta escuela mencionaban sobre el gran gusto y la satisfacción que tienen y sienten hacia su trabajo diario. De la misma manera pude darme cuenta que el ingreso a la docencia por parte de los maestros era una situación muy relevante ya que existían mucha frecuencia en la formas y modos del ingreso o de la inserción, como llamé a este proceso.

A pesar de las dificultades para escribir, empecé a llevar a cabo algunos intentos para tratar de relacionar la descripción y la interpretación; en lo que más existió dificultad es llevar a cabo una triangulación entre el dato empírico y un análisis personal con las aportaciones teóricas. Sin embargo, el leer, revisar y analizar algunos trabajos de tesis, seis aproximadamente, sobre diferentes temáticas, pude tener una idea de cómo crear un escrito para dar cuenta al lector, sobre lo que se vive en el interior de la Escuela Primaria Bilingüe “Ramón Saldaña”, y que en su conjunto forman la identidad de los maestros que ahí laboran.

BIBLIOGRAFÍA.

Adorno, T. (1998) **Educación para la emancipación**. Madrid, Ediciones Morata.

Alvarez-Gayou Jurgenson, Juan (2005) **Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología**. México,, Paidós.

Amaya, H. O. (2003) **Foucault, la genealogía, la historia..., la verdad**. En Revista Universidad de Guadalajara, Núm. 28. Universidad de Guadalajara, Jalisco, México.

Anzaldúa, R. E. (2004), **La docencia frente al espejo imaginario, transferencia y poder**. México, D.F., Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Auge, M. y Colleryn, J. P. (2005), **¿Qué es la antropología?** Barcelona, Paidós.

Arfuch, L. (2002) **El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea**. Buenos Aires: FCE.

Bertely, María (2000) **Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar**. México: Paidós.

Bleger, José (1998) **Temas de psicología: entrevista y grupos**. Buenos Aires: Nueva Visión.

Bourdieu, Pierre (1980) **Habitus, Ethos, Hexis...**”. En Questions de Sociologie, París, Les éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1998), **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social**. México, D.F., Siglo XXI editores, S.A. de C. V.

Bourdieu, P. (2011), **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social / por Pierre Bourdieu; compilación y traducción de Isabel Jiménez. –ed. rev. y corr.- México, D.F., Siglo XXI.**

- Clark, Ch. (1986) **La enseñanza de la investigación III. Profesores y Alumnos.** Barcelona, Paidós-MEC.
- Corvalán, A. (1996) (comp.) **Pensando las instituciones.** Buenos Aires, Paidós.
- Crozier y Friedberg (1990) **El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva.** México: Alianza Editorial Mexicana.
- De Alba, A. (1995) **Currículum: Crisis, mito y perspectivas.** Buenos Aires, Miño y Dávila Editores S.R.L.
- Díaz, A. (2003) **La investigación curricular en México. La década de los noventas. Volumen 5.** México, D.F., COMIE.
- Drona, B. (Coord.) (2005) **Dossier para una educación intercultural.** Madrid, Centro de Investigación para la Paz (CIP-FUHEM).
- Eisner W. Elliot (1998) **¿Qué hace cualitativo a un estudio?** en: *Ibid El ojo ilustrado.* Barcelona: Paidós.
- Fernández, L. (1994). **Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.** Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Foucault, M. (1986). **Materiales de sociología crítica.** Madrid, La Piqueta.
- Foucault, M. (1992) **Microfísica del poder.** Madrid, La Piqueta.
- García-Cabrero, B. (2008). **Análisis de la práctica educativa de los docentes: Pensamiento, interacción y reflexión.** Revista electrónica de investigación educativa. Número Especial 2008
- Gómez Fdez, T. (2005), **Desafíos para el profesorado del siglo XXI.** Revista DIDAC, Nueva Época, Número 46, otoño 2005, Universidad Iberoamericana.
- Guber, R. (2004) **El salvaje metropolitano.** Buenos Aires, Paidós.
- Hargreaves, D. (1986) **Las interacciones interpersonales en educación.** Madrid, Narcea.

Jordá, Hernández Jane (2002) **Ser Maestro Bilingüe en Zuljaa': Lengua e Identidad**. México D.F. Universidad Pedagógica Nacional.

Lapassade, G. y Loureau, R. (1981) **claves de la psicología**. Barcelona, Laia.

Lopes A. (2007) **La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas**. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, vol. 11, núm. 3. Universidad de Granada. España.

Marcelo García, Carlos (Coord.) (2008) **El profesorado principiante: inserción a la docencia**. Barcelona, Octaedro S.L.

Martínez Buenabad, Elizabeth (2011) **La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías**. Ponencia en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 12. Multiculturalismo y Educación.

Montiel, María Trinidad (1996) **La influencia de las relaciones interpersonales marcadas por el género en el consejo consultivo de una escuela primaria**. Pachuca, Hidalgo, Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo.

Ornelas, Carlos (2012). **“Promesa, formalismo y frustración” y “Poder, Transes y empantanamiento”**. En Ornelas, Carlos Educación, colonización y rebeldía. México: Siglo XXI.

Ramírez, V. (2006) **Profesionalismo e imaginarios en la construcción social de la figura del maestro de educación primaria en México**. V Congreso Nacional AMET, Trabajo y Restructuración: Los Retos del Nuevo Siglo.

Rockwell, Elsie (1985) **Ser maestro, estudio del trabajo docente**. SEP, Ediciones el caballito.

Rodríguez, A. (2007), **La Nube Estéril, Drama del Mezquital**. Pachuca de Soto, Hidalgo, México, Congreso del Estado Libre y Soberano de Hidalgo.

Salles, Vania (1995) **ideas para estudiar las fiestas religiosas: una experiencia en Xochimilco**. En biblioteca.ues.edu.sv/revista/10800278.pdf. Consultado el 13 de junio 2013.

SEP (2011) **Plan de Estudios 2011 Educación Básica**, México, D.F.

SEP (2007) **Orientaciones para la asesoría a las escuelas de Educación Indígenas**. México, D.F., DGEI.

Tylor, S. R. y R. Bogdan (1992) **introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona. Paidós.

Silva, Hernández Fernando (2012) **El asesor técnico pedagógico, una figura emergente en la formación docente de la educación primaria indígena**. Tulancingo, Hidalgo, Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo.

Tejada Fernández, J. (1998) **Los agentes de la innovación en los centros escolares**. Málaga, España. Ediciones Aljibe.

Torres, Herrera Moisés. (2005) **La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México**. México. CREFAL

Tovar, Martha Patricia (2004) **Estudios sobre la educación para la población rural en México**, en "Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú". Roma, Italia. UNESCO-FAO.

Vaillant, D. (2007) **I Congreso Internacional, Nuevas tendencias en la formación del profesorado**, Grupo de Trabajo sobre el Desarrollo Profesional Docente en América Latina. Barcelona. España.

Vázquez, García Elena (2012) **La formación del Asesor Técnico Pedagógico de Inicial y Preescolar Indígena: una posibilidad de legitimidad en su espacio laboral** Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo, Pachuca, Hidalgo.

Vezub, L. F. (2005), **Desafíos para el profesorado del siglo XXI**, Revista DIDAC, Nueva Época/Número 46/Otoño 2005/Universidad Iberoamericana.

Woods, Peter (1993), **La Escuela por dentro**. Barcelona: Paidós.

Direcciones electrónicas

[http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/defual.htm?s=\)\)](http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/defual.htm?s=)))

[http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/defual.htm?s=\)\)](http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/defual.htm?s=)))

www.seph.gob.mx

http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at15/PRE1178306227.pdf>

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at15/PRE1178306227.pdf>

<http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html>

Fuentes primarias

Entrevistas

E1MRJL140313, entrevista a la maestra Regina, realizada el día 14 de marzo de 2013.

E2MRJL150313, entrevista al maestro Abraham, realizada el día 15 de marzo de 2013.

E3MRJL190313, entrevista al maestro Oswaldo, realizada el día 19 de marzo de 2013.

E4MRJL220313, entrevista al maestro Jesús, realizada el día 22 de marzo de 2013.

E5MRJL300513, entrevista al maestro Lauro, realizada el día 30 de mayo de 2013.

E6MRJL040613, entrevista al maestro Manuel, realizada el día 4 de junio de 2013.

E7MRJL040613, entrevista a la maestra Dulce, realizada el día 4 de junio de de 2013.

E8MRJL200613, entrevista al maestro Lucio, realizada el día 20 de junio de 2013.

E9MRJL200613, entrevista a la maestra Joelia, realizada el día 20 de junio de 2013.

E10MRJL140314, entrevista al maestro Lico, realizada el día 14 de marzo de 2014.

Observaciones

O1MRJL180613, observación en el aula donde labora el maestro Oswaldo, realizada el día 13 de junio de 2013.

O2MRJL180613, observación en el aula donde labora el maestro Jesús, realizada el día 13 de junio de 2013.

ANEXO 1: GUIA DE ENTREVISTA

- 1.- ¿CÓMO FUE QUE TE HICISTE MAESTRO (A)?
- 2.- ¿DÓNDE APRENDISTE A SER MAESTRO (A)?
- 3.- ¿POR QUÉ TE GUSTÓ SER MAESTRO (A)?
- 4.- ¿QUÉ ES LO BUENO Y QUÉ ES LO MALO DE LA DOCENCIA?
- 5.- ¿CUÁNTO TIEMPO LLEVAS EN ESTA ESCUELA Y DE QUÉ FORMA LLEGASTE?
- 6.- ¿TE GUSTA EL AMBIENTE DE ESTA ESCUELA Y POR QUÉ?
- 7.- ¿QUÉ OPINAS O QUÉ OPINION TIENES A CERCA DE LA EVALUACION DE **ENLACE**?
- 8.- ¿SABES DE LOS RESULTADOS DE TUS ALUMNOS EN LA PRUEBA **ENLACE**?
- 9.- ¿QUÉ TAN IMPORTANTE ES PARA TI LA PLANEACIÓN?
- 10.- ¿TÚ PLANEAS TUS CLASES?
11. ¿QUÉ FORMAS CONOCES DE PLANEAR O CUANTOS TIPOS DE PLANEACIÓN CONOCES?
- 12.- ¿DE QUÉ FORMA O CÓMO TRASMITES LOS CONOCIMIENTOS A LOS ALUMNOS?
- 13.- ¿PLANEAS POR UNA EXIGENCIA ADMINISTRATIVA O POR UNA NECESIDAD DE TU TRABAJO EN EL AULA?
- 14.- ¿ALGO MÁS QUE QUIERAS AGREGAR, O ALGO QUE QUISIERAS APORTAR A ESTA ENTREVISTA Y QUE NO PREGUNTÉ?

ANEXO 2: ENCUESTA

LA INFORMACION RECABADA EN LA PRESENTE ENCUESTA SE UTILIZARÁ DE MANERA CONFIDENCIAL Y PARA FINES DEL TRABAJO DE INVESTIGACION QUE SE LLEVA A CABO.

1.- FAMILIA DE ORIGEN.

A) ¿CON QUIÉN VIVIÓ DURANTE SU INFANCIA? PADRE () MADRE () AMBOS () OTROS () ESPECIFIQUE _____

B) ¿CUÁNTOS HERMANOS TIENE O TUVO EN TOTAL? _____

C) ¿QUÉ LUGAR OCUPA USTED DE ENTRE SUS HERMANOS? _____

D) ¿A QUÉ EDAD DEJÓ DE DEPENDER ECONOMICAMENTE DE SU FAMILIA DE ORIGEN? _____

E) ¿CUÁLES ERAN SUS CONDICIONES EN EL MOMENTO DE INGRESAR AL SERVICIO DOCENTE? (PUEDE SELECCIONAR MÁS DE UNA OPCIÓN)

SOLTERO (A) ()

CASADO (A) O EN UNION LIBRE ()

CON HIJOS ()

SIN HIJOS ()

OTRO (ESPECIFIQUE) _____

F) ¿CUÁL ERA LA OCUPACION DE SUS PADRES DURANTE SU NIÑEZ? _____

G) ¿CUÁL ES O ERA EL GRADO MÁXIMO DE ESTUDIOS DE SUS PADRES? _____

H) ANOTE EL GRADO MÁXIMO DE ESTUDIOS DE CADA UNO SUS HERMANOS (NO ES NECESARIO MENCIONAR EL NOMBRE DE ELLOS, PERO SI EMPIECE POR EL HERMANO MAYOR)

2.- ESCOLARIDAD (PUEDE SELECCIONAR MAS DE UNA OPCION EN CADA CASO)

A) EDUCACION PREESCOLAR.

ESCUELA PRIVADA ()

ESCUELA PÚBLICA ()

NO LA CURSÓ ()

B) EDUCACION PRIMARIA

ESCUELA PRIVADA ()

ESCUELA PÚBLICA ()

NO LA CURSÓ ()

C) EDUCACION SECUNDARIA

ESCUELA PRIVADA ()

ESCUELA PÚBLICA ()

NO LA CURSÓ ()

D) EDUCACION MEDIA SUPERIOR

ESCUELA PRIVADA ()

ESCUELA PÚBLICA ()

NO LA CURSÓ ()

E) EDUCACION SUPERIOR

ESCUELA PRIVADA ()

ESCUELA PÚBLICA ()

NO LA CURSÓ ()

F) POSGRADO

ESCUELA PRIVADA ()

ESCUELA PÚBLICA ()

NO LA CURSÓ ()

G) OTRO ESPECIFICQUE _____

H) ¿QUE GRADO MÁXIMO DE ESTUDIOS TENÍA AL INGRESAR COMO MAESTRO INDIGENA? _____

3.- TRAYECTORIA PROFESIONAL

A) ANOTE LOS DATOS SOBRE LOS LUGARES DONDE HA LABORADO. (SI ALGUN DATO NO RECUERDA, DEJE SIN CONTESTAR)

CICLO ESC.	LOCALIDAD	MPIO.	ESCUELA O DEPENDENCIA	PRIMARIA (1) PREESCOLAR (2)	FUNCION DOCENTE (1) DIREC/GRUPO (2) DIRECTOR (3)

B) ¿CUAL ES EL GRADO ESCOLAR QUE MAS LE GUSTA ATENDER Y POR QUÉ? _____

C) ¿CUAL ES EL GRADO ESCOLAR QUE MENOS LE GUSTA ATENDER Y POR QUÉ? _____

D) ¿QUÉ ES LO QUE MÁS LE AGRADA O DESAGRADA DE UNA ESCUELA Y QUE LE OCASIONA ESTAR A GUSTO O DISGUSTO? _____

4.- FAMILIA.

A) CUANTOS INTEGRAN TU FAMILIA ACTUALMENTE _____

B) CUANTOS DEPENDEN ECONÓMICAMENTE DE USTED _____

C) EN SU FAMILIA, CUANTOS APORTAN ECONOMICAMENTE _____

D) SUS HIJOS (A) ESTUDIAN O HAN ESTUDIADO EN :

ESCUELAS PÚBLICAS () ESCUELAS PRIVADAS () EN AMBAS ()

5.- PASATIEMPOS:

A) ¿QUÉ TIPO DE PROGRAMAS VE EN LA T.V? _____

B) ¿CON QUÉ FRECUENCIA LEE EL PERIODICO? _____

C) ¿HACE CUANTO LEYÓ EL ÚLTIMO LIBRO? _____

D) ¿CON QUÉ FINALIDAD USA USTED EL INTERNET? _____

MUCHAS GRACIAS POR SU APOYO, GRACIAS POR SER PARTE DE ESTE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN....