



SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 092 AJUSCO

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA

EL MAESTRO MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN INDÍGENA

PRESENTA:

JOSÉ ROBERTO CALLEJAS RIVERA

ASESORA:

MTRA. MARCELA TOVAR GÓMEZ

AGOSTO DE 2018

Índice

Introducción	4
Capítulo 1	12
Documentación sobre la comunidad de El Boxo	12
1.1 Descripción de El Boxo.....	12
1.2 Organización social comunitaria.....	18
1.3 Ingresos comunitarios	22
1.4 Instituciones educativas en El Boxo	23
1.5 Datos estadísticos.....	26
1.6 Espacios sociales de interacción del maestro	30
Capítulo 2	32
Categorías de análisis de la práctica docente	32
2.1 La práctica docente como praxis	32
2.2 Práctica docente como un proceso de revisión crítica	35
2.3 Concepto de práctica docente desde el maestro rural e indígena.....	48
2.4 Perspectiva para acercarse al análisis de la práctica docente.....	63
2.5 Investigación activa.....	64
2.6 De la investigación activa a la praxis educativa.....	66
2.7 Estrategias y herramientas de investigación	70
2.8 Perspectiva metodológica planteada para el trabajo de campo	73
Capítulo 3	76
La comunidad El Boxo como tejido de investigación en la consulta a pueblos y comunidades indígenas	76
3.1 Situación educativa en la comunidad El Boxo	76
3.2 Dimensiones de interacción del maestro en El Boxo	82
3.3 Situación educativa en la escuela primaria Guadalupe Victoria en El Boxo	84
3.4 La manera como el maestro realiza su práctica.....	90
3.5 Visión de desarrollo y los libros de texto como único medio de enseñanza	96
3.6 La voz de El Boxo en la consulta previa, libre e informada a pueblos y	101
comunidades indígenas sobre evaluación educativa.....	101
3.7 Los resultados de la consulta a pueblos y comunidades indígenas sobre	105
evaluación educativa como medio de investigación de la práctica docente	105
3.8 La buena práctica de los docentes desde los participantes en la consulta.....	110

previa libre e informada a pueblos y comunidades indígenas.....	110
3.9 Expectativas para ser un buen maestro en el medio indígena.....	115
Capítulo 4	120
Reflexiones y hallazgos de la investigación	120
4.1 Una mirada a las condiciones que propician la práctica docente en el.....	120
medio indígena.....	120
Conclusión	125
4.2 Proceso histórico y social de la comunidad El Boxo.....	126
4.3 El resultado de las categorías de análisis.....	127
4.4 Realidad educativa en El Boxo	128
Bibliografía	132

Agradecimientos

Es mi deseo expresar mis más sinceros agradecimientos a mis padres, Patricio y Josefa, a mis hermanos y a todos aquellos que por alguna razón u otra aportaron con una idea o un consejo a mi formación, a los niños, niñas y docentes Hermenegildo y Tomás de la escuela primaria bilingüe Guadalupe Victoria, por permitirme observarlos y escuchar sus voces; mis sinceros agradecimientos a la Universidad Pedagógica Nacional y a los maestros de la Licenciatura en Educación Indígena de esta misma institución que fueron parte en mi proceso formativo, un especial agradecimiento a mi asesora la Mtra. Marcela Tovar Gómez por guiarme y motivarme en todo mi trayecto universitario y a culminar este trabajo y a mis lectores al Dr. Saúl Velasco Cruz por sus enseñanzas y aportaciones durante este trayecto universitario además por sus observaciones y comentarios aportados en este trabajo, al Dr. Nicanor Rebolledo Reséndiz por la atención, las observaciones, sugerencias y comentarios que enriquecieron mi trabajo, al Dr. Severo López Callejas mis más sinceros agradecimientos ya que es una inspiración de superación para mí, además de ser uno de los principales responsables de que cumpliera este sueño universitario además de agradecerle por la atención, las observaciones, los comentarios constructivos y su tiempo dedicado a la lectura de mi trabajo a mis amigos Leonel, Arturo, Manuel, Lupita, Irene por brindarme momentos de alegría y motivación, por último a ti Erika mi amiga mi confidente y ahora mi compañera que me has brindado tu apoyo, compañía y sabiduría en todo momento.

Desde lo más profundo de mi sentir, les doy las gracias a todos por brindarme su aportación y apoyo para la realización y culminación de este trabajo.

Introducción

México es uno de los países de América Latina que conserva una riqueza muy extensa en población indígena y cultura, que a lo largo de su historia ha enfrentado problemas sociales, políticos, económicos, culturales y educativos. Uno de los temas o campos que abordaremos en esta investigación es el educativo, y que tiene vinculación con los anteriores problemas, debido a que estos son de alguna manera el tronco para la posibilidad de una educación escolarizada, por esta razón estas dimensiones sociales, políticas, económicas y culturales han impuesto un estilo de educación homogénea pensando que la nación mexicana es totalmente igual e imitando a naciones con condiciones totalmente distintas y olvidando la condición multicultural del país. Debido a esto no se ha logrado conformar un sistema educativo que dé cuenta de las necesidades de los pueblos indígenas, sino todo lo contrario, hemos sido testigos de los procesos de homogenización plasmadas en las políticas educativas, que hasta la actualidad se han llevado a cabo mediante la imposición de una cultura y la lengua dominante que va en contra de las condiciones y necesidades de los pueblos, pero además afecta sus tradiciones, sus procesos organizativos, sus costumbres, su lengua y su propia manera de entender el mundo.

Los pueblos indígenas son sociedades con un estilo de vida propio, diferente a las formas en las que se conforma la sociedad mestiza, por esta razón su sistema educativo no puede pensarse de la misma forma que el sistema educativo nacional, porque sus necesidades de conocimiento, las habilidades y capacidades que requieren para su vida y los saberes necesarios que deben desarrollar responden a un distinto estilo de vida cultural. Entonces cuando las comunidades indígenas hablan de un sistema educativo propio se piensa en la pieza fundamental del proceso formativo de los sujetos, el docente y su relación con aquello que rodea su espacio laboral, comunidad y escuela. Históricamente a los pueblos indígenas se les ha impuesto un modelo educativo, en el cual el docente juega el papel más importante, como el sujeto que organiza y transmite el conocimiento; sin embargo, la manera en cómo se ha transmitido el conocimiento es ahí donde radica el problema, no se le ha dado significatividad cultural, respeto a las identidades, a los

conocimientos y cultura de la comunidad y no se les han fortalecido estas condiciones a los estudiantes.

En cuanto a las competencias profesionales y la formación docente, tenemos que voltear la mirada hacia la práctica docente debido a que al ya estar dentro de la docencia y frente a grupo se supone que las competencias anteriores son propias del docente y al hablar de competencias profesionales nos referimos a aquellas capacidades que tiene el docente para desempeñar su labor como profesor, para comenzar me referiré a que debieran de haberse obtenido durante todo su proceso formativo como educador, el aspirante a educador desde el comienzo de su formación se le debe de enseñar a enseñar y crear reflexión sobre la responsabilidad que esta tarea implica, aspectos como la existencia de un currículo que se tiene que cumplir, el comportamiento personal, los valores que van a regir su actividad y el resultado de estos valores que se van a ver reflejados en la formación del niño.

Continuando con la formación en cuestiones académicas, el maestro tiene que ser capaz de crear estrategias didácticas, dominar los contenidos que establece el currículo, y las que va a enseñar, esto va a incluir la dosificación correcta de los contenidos a enseñar y la adecuación didáctica de contenidos a ciertos contextos, si bien sabemos que desde el punto de vista de las teorías pedagógicas de la actualidad el maestro no enseña sino que organiza el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo desde la lógica de las comunidades el maestro es quien enseña.

En el caso de educadores para el medio indígena es necesario ir más allá de las competencias que el docente mestizo adquiere, una de ellas y muy importante es la educación con correspondencia entre lo que la institución ofrece y las concepciones y sistemas de acción que organizan la vida comunitaria, la relevancia cultural, el reconocimiento de la diferencia cultural y potenciar el desarrollo cultural de niños y niñas.

Para que la escuela tenga la funcionalidad adecuada, se tiene que cumplir con los requisitos anteriores sobre las competencias del docente, que los niños tengan acceso a la escuela, tener una buena relación con la comunidad, tener currículos pertinentes o adecuados a cada contexto cultural, una adecuación didáctica de contenidos culturales que potencien la identidad del niño/a y una evaluación justa y adecuada a sus condiciones.

Al hablar de obstáculos para el acceso a la escuela se hace referencia a aquellas dificultades que tienen los niños para ingresar a una institución educativa en los pueblos indígenas, en la actualidad el mayor problema para ingresar es que los padres no tienen los recursos suficientes para cubrir las cuotas escolares y para adquirir el material escolar que en la actualidad se les solicita, en cuanto a las distancias que tiene que recorrer el niño, al menos en la región de la cual soy originario ya no es tanto problema porque todos los pueblos ya cuentan con un preescolar y una primaria, aunque atendidos por un programa como el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), sin demeritar el gran trabajo que esta institución realiza.

Un problema que he observado que ha surgido en la región y en la comunidad en la que se realizó la investigación es que, aunque bueno ya no sé si llamarlo problema, porque puede ser una necesidad, es que las familias han logrado una estabilidad económica, porque lograron tener una profesión, o porque los padres o algún familiar se fue a trabajar al vecino país del norte y está proporcionando recursos económicos más altos a los que estaban acostumbrados, y deciden enviar a sus hijos a escuelas de otros poblados, con la intención tal vez de proporcionarles una educación mejor. Esto ha propiciado que las escuelas que se encuentran en sus propias comunidades carezcan de la matrícula suficiente de alumnos que establece la Secretaría de Educación Pública (SEP), para proporcionarles un profesor de base y no tenga que suplirlo CONAFE, el cual envía a tutores comunitarios, que son egresados de secundaria y bachillerato, de esta manera se está tratando de compensar la educación que le está haciendo falta a las comunidades, ellos por lógica no tienen la formación de un universitario con la especialización en el campo

de la docencia, entonces esto nos quiere decir que existe un problema estructural muy grande.

La relación que la escuela tiene con la comunidad vista desde la educación que reciben los mestizos, pareciera que la relación que debe existir es solo laboral maestro, alumno y entregar el resultado a los padres y principalmente a la dependencia para quien laboran.

Para las comunidades indígenas se necesita de una relación diferente en la cual el maestro tiene que tener vínculos con la comunidad, con los padres y con los alumnos, cuando me refiero a vínculos se trata de que el maestro tiene que integrarse a las actividades de la comunidad para conocer la situación social, cultural y hasta económica, para integrar los conocimientos propios de la comunidad a la escuela y propiciar un desarrollo para los escolares como las comunidades la demandan, sin embargo, ninguna de estas relaciones se están dando, el maestro se está enfocando solamente a su relación laboral.

En relación al currículo de más está decir que sabemos que está planteado para una comunidad nacional homogénea, sin embargo existen acuerdos que permite hacer adecuaciones, aquí la mira esta nuevamente en el docente, por ser quien organiza los temas que se abordan en clase, sin embargo en su proceso formativo no se le preparó para hacer estas adecuaciones y todo lo contrario fue formado para cumplir al pie de la letra el currículo nacional, es por eso que su metodología es seguir enseñando el contenido de los libros de texto y eludir las características propias de la comunidad, y sus necesidades educativas como contexto totalmente diferenciado y particular.

La evaluación al igual que el currículo se planteó de manera homogénea sin importar las condiciones educativas de los pueblos, las evaluaciones que realiza actualmente el sistema educativo son simplemente para controlar el cumplimiento de las normas, es decir se evalúa con números lo que el plan y programas plantea y de esta manera la evaluación no solo es un balance, sino un sistema de regulación del acto pedagógico.

Desde la concepción de los pueblos indígenas no existe la noción de evaluación sino la verificación en la calidad de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los conocimientos en la vida diaria, de esta manera el sujeto demostrará si aprendió algo cuando lo pueda hacer, quienes lo evalúan son los mismos integrantes de su comunidad y no en base a números, ni aquello que se pudo memorizar, para ese instante de evaluación, en las comunidades se evalúa, se acompaña y se constata o verifica mediante su aplicación en la vida diaria.

A partir de la consulta a pueblos y comunidades indígenas realizada en el 2014 los pueblos indígenas hicieron evidente la necesidad de una educación adecuada a su espacio cultural, forjada desde una relación más íntima entre el docente, la comunidad, la escuela y la cultura. Por esta razón surge la idea de abordar la práctica docente desde una perspectiva en donde no se percibe tanto como un problema de cobertura de los servicios sino como un fracaso del proceso pedagógico mismo, entendida como una dificultad en el proceso de sociabilización de las nuevas generaciones, este debate se produce sobre bases donde la escuela y el maestro han perdido relevancia, desde el punto de vista de su papel como transmisor y organizador de conocimiento, en donde el problema de los valores está ocupando cada vez mayor atención, podrían existir varias razones que expliquen este fenómeno como la importancia del reconocimiento de la dimensión cultural en los procesos de desarrollo, en los procesos económicos, en la dinámica pública, pero principalmente en el progresivo problema ético. Además de una construcción fragmentada y distorsionada sobre la función de la escuela y del proceso pedagógico, en donde el docente tiene su propia concepción del proceso educativo o en el peor de los casos da respuesta a un sistema dirigido desde arriba.

El objetivo es analizar las concepciones de la práctica docente desde varias perspectivas para identificar la importancia de las acciones del papel del maestro en la formación de los alumnos, en el que mi objeto de estudio es la práctica docente, y el sujeto de estudio el maestro, con lo anterior se pretende propiciar en el docente la reflexión y concientización sobre la relevancia de su práctica docente en el medio indígena; con el fin de que el docente analice su práctica para que sea

adecuada al contexto en el cual está laborando, además de responder a las necesidades de quienes reciben la práctica. Este trabajo aporta una base conceptual sobre la práctica docente, elementos de reflexión que serán útiles para el maestro, directivos, y para todos aquellos que se encuentren inmersos en el ámbito educativo, los que estén interesados por la educación con pertinencia cultural, pero también para aquellos preocupados por el respeto a los derechos de sus alumnos y que tratan de romper las barreras paralizantes de la rutina profesional.

En el primer capítulo de esta investigación se hablará de la contextualización del espacio geográfico en la que se realizó la investigación, en la que se abordan los temas de la ubicación geográfica, condiciones climáticas, actividad económica en el plano regional, para continuar con una contextualización local en la que se hablará de la ubicación geográfica de la población, el nombre de la comunidad, la cultura y la lengua, actividad económica, procesos organizativos y las instituciones con que cuenta la comunidad El Boxo, los datos estadísticos mostrados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), como último tema de este capítulo se abordan los espacios de interacción del docente, como el espacio de interacción social del maestro, dimensión comunitaria, y dimensión laboral, esto nos ayudará a entender un poco las condiciones en las que se encuentra el sujeto de estudio y al mismo tiempo el objeto de estudio que es la práctica docente, este tema de este apartado, me da las pautas para la continuación del segundo capítulo.

Esta pretensión de reflexión sobre la práctica es un proceso que el maestro debe realizar constantemente para darse cuenta de lo que sucede en el aula y fuera de ella, para autoevaluar su desempeño con la finalidad de identificar áreas de oportunidad que se puedan mejorar con una intervención oportuna por parte del docente. La reflexión permite analizar y comprender situaciones referentes al proceso de enseñanza, mediante ella el maestro detecta situaciones en las cuales puede contribuir e intervenir y mejorar su práctica.

El segundo capítulo habla de los medios que me guiaron en la construcción de la investigación, se exponen algunas metodologías que se agregaron a las ya establecidas por los cánones de investigación, para poder entender la problemática

de la praxis, de esta manera logramos entender que la teoría y la realidad no caminan juntas y que la realidad comunitaria pareciera que es la más desfavorecida, sin embargo, la teoría va a pasos agigantados o quizá de manera diferente que de alguna manera impiden mostrar la realidad y no porque así lo decida el investigador nativo, sino porque los cánones de investigación así lo imponen. Por esta razón se propuso una metodología dialógica participativa y reflexiva con la pretensión de dar valor a la relación sujeto- sujeto con la intención de validar la realidad del contexto, esto quiere decir que la metodología trata de que la teoría vaya a la par con la realidad y que las relaciones sujeto-sujeto sean paralelas con esto tratar de exponer lo más real posible la investigación.

Además, se discute sobre el concepto de práctica docente desde la perspectiva de varios autores, como elemento de análisis de este capítulo, se abordan las dimensiones de interacción social del docente como las denominaron Fierro, Fortoul y Rosas, las dimensiones de análisis son: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral, esto nos ayuda a comprender la complejidad a entender el porqué de la práctica del docente, a qué responde y cómo se construye la praxis según las autoras.

Se continuará con la discusión de los conceptos fundamentales de la investigación como son: la necesidad educativa vista desde los autores indígenas y tratará sobre la concepción de la praxis del docente desde lo institucional y de cómo lo entienden desde la comunidad. Se analizarán los espacios de interacción del maestro, todo esto a partir del trabajo de campo realizado, también la noción del buen maestro vista desde los pueblos y comunidades indígenas que participaron en la consulta en el 2014.

El tercer apartado hace referencia a la voz de la comunidad El Boxo en la consulta a pueblos y comunidades indígenas en la que se pone de relieve la caracterización del buen maestro por parte de las comunidades indígenas, además de las tres preguntas más marcadas en la consulta, de la misma manera se muestra lo que la comunidad expresa sobre un buen maestro, esto con la intención de obtener su

concepción de práctica docente, que es la fundamentación y argumentación a partir de la ciencia y los libros, frente a la investigación que se realizó en comunidad.

El cuarto capítulo muestra las reflexiones y revelaciones en torno a las categorías de esta investigación, además de las reflexiones en torno a la consulta previa libre e informada a pueblos y comunidades indígenas.

Con esto se persigue identificar el perfil docente, desde la perspectiva de la pertinencia cultural. Con esta expresión, se hace referencia a la adecuación y/o correspondencia entre lo que la institución escolar ofrece y las concepciones y sistemas de acción que organizan la vida comunitaria, y que debieran tener vinculación con los procesos de aprendizaje y enseñanza en la institución escolar. Así, hablar de pertinencia cultural implica considerar: la relevancia cultural y significatividad de los aprendizajes que tienen lugar en la escuela y cómo el docente orienta la pertinencia cultural para construir un estilo de docencia caracterizada por la búsqueda de relevancia y significatividad cultural, con respeto a las identidades, a los conocimientos y cultura de la comunidad y de los estudiantes.

Capítulo 1

Documentación sobre la comunidad de El Boxo

1.1 Descripción de El Boxo

La importancia del lugar de estudio tiene que ver con las particularidades propias, cómo se imparte la educación, cómo debiera ser y algunas dimensiones y articulaciones que permiten o no la educación con pertinencia cultural en la comunidad de El Boxo.

El Alto Mezquital, es así como se denomina la subregión en la que se encuentra la comunidad de El Boxo, en donde está centrada esta investigación, tiene características muy distintas a las otras subregiones del Valle del Mezquital. Es una franja de clima templado cuya vegetación es boscosa, con mayor humedad y nivel de precipitación pluvial que las otras subregiones. El suelo no es apto para la agricultura, aunque se practica la de temporal. Encontramos en menor grado bosques y matorrales; sobre todo en las áreas donde la explotación forestal ha agotado la riqueza del suelo.

Hoy la población se dedica a la explotación maderera, del maguey, a la agricultura, al pastoreo y algunos a la profesión que lograron estudiar. Las condiciones de vida de la población han sido históricamente de marginación sobre todo por la particular geografía que dificulta la producción agrícola.

El Boxo es una comunidad pequeña con población otomí, hablante de la lengua Hñähñu, es uno de los 47 poblados que conforman el municipio de Cardonal, ubicada al sureste del estado de Hidalgo. La población actual no rebasa los 500 habitantes aproximadamente, colinda con las siguientes comunidades: al Sur con la comunidad de Santuario de Mapethé, al Este con la comunidad de Pilas Yonthe, al Oeste con la comunidad de San Clemente, y al Norte con el ejido denominado Santuario.

El nombre de la comunidad “Boxo”, “Bosho” escrito en la lengua misma que la identifica como parte de la cultura Hñähñu, tiene un par de significados.

Se denomina Bo a la abundancia “que hay demasiado o mucho” y se utiliza como sufijo de Dox’o, nombre de una planta con flor amarilla en lengua Hñähñu. Por lo tanto, al juntar estas dos sílabas quiere decir que existía una abundancia de esta planta en el espacio territorial en el cual se asentó la comunidad (Godínez, 2013, pág. 31).

Al formar parte de la región del Valle del Mezquital la comunidad se identifica automáticamente como parte de la cultura otomí hablante de la lengua Hñähñu debido a que este es el espacio geográfico en el cual se asentó esta cultura milenaria. Por esta razón considero importante caracterizar más ampliamente la cultura y la región; para que de esta manera nos ayude a visualizar el contexto y el porqué de la situación actual.

Para los aztecas o nahuas, “totomil” u “otomite” quiere decir “flechador de pájaros salvajes”. Pero para nosotros los que hablamos la lengua Hñähñu, nada tiene que ver este nombre con nuestro grupo. Nosotros nos autonombramos “Hñähñu”: de HñÄ=hablar y HÑU= nariz, que quiere decir “el que habla ayudado por la nariz”, por lo que el Hñähñu es una lengua nasal (Contreras , Gómez, & Godínez, 1986, pág. 6).

El otomí sabe, que se constituye como el habitante de una zona árida que poca esperanza de desarrollo le puede proporcionar; ha aprendido a sobrevivir en condiciones ásperas que lo han curtido durante el paso de los años.

La conformación de lo que hoy se conoce como Valle del Mezquital es de hace unos siglos, pero la difusión de su historia se encuentra en muy pocos expedientes. Yolanda Lastra nos señala desde cuándo existe esa división geográfica que la identifica como región Valle del Mezquital. “El Estado de Hidalgo conformado por 84 municipios de los cuales 29 son los que clasifica Jesús Cuevas Córdoba como pertenecientes al Valle del Mezquital” (Cardona, 1992, pág. 55).

A finales del siglo XVII las tierras al norte de la cuenca de México se llamaron —Valle del Mezquital. Se trataba de un lugar pobre famoso por su aridez, miseria de sus habitantes y explotación a manos de los terratenientes españoles (Lastra, 2010, pág. 121).

Las condiciones mencionadas anteriormente no han sufrido gran modificación, en la actualidad se observa la pobreza o austeridad con la que se vive y se arrastra desde hace muchos años. En cuanto a la ubicación geográfica Finkler menciona

que el Valle del Mezquital se encuentra en el centro y parte del noroeste del estado de Hidalgo:

El Valle del Mezquital ocupa la región central y noroeste de Hidalgo se trata de un valle montañoso y dominado por algunos picos que oscilan entre los 2400 y los 3000 metros sobre el nivel del mar. El río Tula, única fuente principal de agua con que cuenta el Valle, lo atraviesa en dirección noroeste sudeste (Finkler, 1974, pág. 29).

Ilustración 1. Mapa político de la república mexicana que describe la ubicación geográfica del estado de Hidalgo sus regiones geoculturales en la que se encuentra El Valle del Mezquital, la ubicación del Municipio de Cardonal y la comunidad El Boxo



Elaboración propia, con base en <http://www.bancodeimagenesgratis.com/2014/09/mapa-de-mexico-y-sus-estados-recursos.html>, <http://4adsvdavidlopez.blogspot.mx/2015/04/valle-de-mezquitas-hidalgo.html>, <http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/wp-content/uploads/DA360303.jpg>, <https://www.google.com.mx/maps/place/El+Boxo,+Hgo./@20.6772522,-99.1462506,150m/data=!3m1!1e3!4m13!1m7!3m6!1s0x85d1570a3f291ec7:0xdb05bf07dd7f15de!2sEl+Boxo,+Hgo.!3b1!8m2!3d20.6770847!4d-99.1449646!3m4!1s0x85d1570a3f291ec7:0xdb05bf07dd7f15de!8m2!3d20.6770847!4d-99.1449646>.

El Boxo, Cardonal, como lo menciona Finkler se encuentra en las altas montañas del Valle, donde no se pueden aprovechar las aguas del río Tula para trabajar los campos. Por consiguiente, los habitantes sobreviven de lo poco que producen los terrenos de temporal y de la explotación maderera, del maguey, del pastoreo y algunos de la profesión que lograron estudiar.

Como parte del proceso histórico la región está sufriendo cambios cada vez más acelerados que afectan la vida interna de las comunidades y a veces estos cambios

son tan abruptos que los pueblos son incapaces de adecuarlos por consecuencia sufren importantes transformaciones en su forma de vivir en la comunidad.

Podemos observar en la actualidad como se han reducido los territorios étnicos originarios y de qué manera la estructuración de las bases de modo de vida y pensamiento de los pueblos han debido renovarse para no morir. La consecuencia de esto no fue la fusión de dos tradiciones culturales como se pretendía debiera ser, sino la imposición y hegemonía de un solo modelo cultural nacional que intenta sobreponerse a las comunidades.

Los habitantes del Valle del Mezquital tienen como actividad económica principal y tradicional la agricultura, para la cual emplea las aguas residuales para su riego. Esto ha sido un factor clave en la determinación de las tendencias demográficas y de poblamiento del Valle del Mezquital, debido a que la densidad de población de los municipios irrigados ha experimentado un crecimiento acelerado en los últimos 50 años (Platas, 2004, pág. 32).

El riego ha modificado el patrón de asentamiento disperso que prevalecía en el Valle, ahora se observa la formación de poblados compactos más grandes, con predios alineados a lo largo de los canales de riego.

En contraparte en las áreas con agricultura de temporal la población se dispersa irregularmente en el paisaje árido del alto Mezquital y solo las ciudades y las cabeceras municipales muestran conglomerados considerables. Es aquí donde se centra el estudio que presento.

El desarrollo agrícola del Valle del Mezquital y la inexistencia de otros centros de trabajo que absorban una creciente población sin tierra o con insuficiencia de ella, ha propiciado una fuerte corriente migratoria que va de las áreas de agricultura de temporal hacia la zona irrigada, hacia la capital del país o hacia el vecino país del norte. Por esta razón muchas de las comunidades del Valle del Mezquital, están sufriendo la pérdida de la densidad de población, la comunidad El Boxo no es la excepción.

La comunidad antes mencionada ha vivido procesos migratorios desde hace aproximadamente 50 años, al igual que muchas comunidades del alto Mezquital ya

sea hacia la zona irrigada, y de mayor conglomeración como Ixmiquilpan, hacia la capital del país, Ciudad de México, y desde hace como 20 años a la actualidad aproximadamente existe una migración muy grande hacia Estados Unidos de Norte América.

Los primeros años se migraba por los exagerados grados de marginación que vivía la población y para la búsqueda de mejores condiciones de vida, alimentación, vestido y vivienda, pero su noción de mejora de los migrantes era vestir a su familia de la misma manera que se vestían en los lugares que migraba, sucedía lo mismo con la alimentación y la vivienda.

Años después de la llegada de la escuela a la comunidad, los ciudadanos siguen migrando para buscar de igual manera mejores condiciones de vida, pero ahora preocupados porque sus hijos reciban una educación escolarizada. Así es como la comunidad ha crecido, y hasta la actualidad sigue en su lucha constante porque sus habitantes tengan una mejor educación escolarizada y sin duda que lo ha logrado, al ser una de las comunidades más pequeñas pero la mayoría de sus habitantes ha logrado algún grado académico como técnicos, licenciaturas, maestrías e incluso hasta doctorados.

Sin embargo estas migraciones de ahora ya no solamente son de trabajo sino que son por estudiar o por buscar algún lugar en el cual tenga mejores condiciones o mejores servicios para vivir, esto se da porque una gran cantidad de habitantes ya cuentan con algún trabajo estable, o porque ya llevan varios años radicando en el vecino país del norte y han logrado de alguna manera una economía estable, sin embargo nos ha llevado a modificar nuestras formas de vida y tratar de imitar la forma de vida de las grandes ciudades, esto ha transformado nuestra forma de pensar y actuar en la comunidad.

Para esta problemática que planteo, un factor importante en la transformación de la forma de enseñar de los docentes y la concepción de los conocimientos de los educandos es la imitación.

La palabra imitación tiene su origen en el concepto latino imitatio y está asociada al verbo imitar. Éste último hace referencia a la acción que se realiza intentando copiar otra o tomándola como ejemplo. En este sentido, una imitación es una cosa o un acto que se encarga de copiar a otro, que generalmente está considerado como mejor o de más valor (Gardey & Pérez, 2017, pág. 01).

Como dice Raesfeld (2007, pág. 50) “Todo proceso migratorio sea local, regional, nacional o internacional, implica un contacto de los grupos o personas con un nuevo contexto cultural distinto al propio”.

Estas situaciones de contacto o de “traslape” cultural significa el establecimiento de una comunicación entre miembros de los distintos grupos. Cualquier proceso comunicativo consiste en emitir información ya sea en palabras, gestos o comportamientos, las cuales serán interpretadas por el receptor e inicia el proceso inverso. Esto significa que cada uno de los actores de la interacción se encuentra al mismo tiempo en más de un contexto de actuación de una forma cognitiva no estructurada causando inseguridad, ya que en la mayoría de los casos los esquemas propios de comportamiento y visiones de la realidad resultan insuficientes e incompletos (Rodríguez, 2007, pág. 50).

Así es como se ha imitado y apropiado de los conocimientos y de las formas de vida de los espacios a los cuales se migraron o migran; bajo una inseguridad de los propios esquemas de comportamiento y de la visión de la realidad, en la cual no se logra comprender las dos realidades y se apropian de la realidad en la que se buscan las mejores condiciones, tratándose de llevar esa misma realidad a las comunidades pensando que eso es lo mejor o de mayor valor, cuando se debería de comprender las dos realidades y actuar de acuerdo al contexto en el cual se encuentre.

En el caso del maestro no es la excepción al migrar a otros sitios en busca de una preparación para llevar a cabo su labor o entrar al medio docente; sufre o se apropia de formas de vida y de pensamiento de esos espacios, los cuales al llegar a un centro educativo en este caso primaria, transmite el conocimiento de acuerdo a cómo piensa que es mucho mejor o de acuerdo al sistema ya establecido que tiene con una noción de desarrollo nacionalista, en el cual no importa la noción propia de

la comunidad y de los sujetos que están recibiendo la educación escolarizada; pensando que eso es lo mejor o lo más valioso.

En el caso de la comunidad de El Boxo cuenta con dos maestros miembros de la misma, que también salieron a prepararse fuera de su espacio cultural, pero que siguen siendo parte e interactúan en todos los espacios sociales de la comunidad como: reuniones comunitarias, faenas, la fiesta, son miembros activos en los procesos organizativos de la comunidad, de la misma manera participan en las labores culturales como son la siembra del maíz y todas las actividades que está implica como el barbecho o aflojamiento de la tierra, la siembra, la escarda o el desyerbe de la milpa, la cosecha y finalmente el segado del zacate, la explotación del maguey, la elaboración del pulque, la elaboración del carbón, e incluso realizan actividades en aspectos como la construcción (albañilería). Todas estas actividades rodeadas por una característica de las comunidades hñähñu del Valle del Mezquital, la mano vuelta.

Sin embargo, también son parte de otras interacciones sociales que no son propias de la comunidad pero que sí tienen que ver con su labor docente como: cursos, talleres, reuniones, convivencias socioculturales dentro del mismo magisterio. De igual forma son participes en actividades que no son parte de la comunidad ni de su labor como docente, como el que sean miembros activos de partidos políticos etc. Todas estas actividades van a influir en su manera de transmitir el conocimiento o la intencionalidad de la transmisión del conocimiento ya sea consciente o inconscientemente.

1.2 Organización social comunitaria

Una característica que identifica a las comunidades del Valle del Mezquital es que éstas se rigen bajo sus propias autoridades. La comunidad El Boxo se rige políticamente bajo una estructura similar a las de las demás comunidades vecinas, en la que la delegación municipal es la de mayor importancia, seguida por el comité de agua potable y el de religión. Cada una de estas comitativas es elegida anualmente por los habitantes de la comunidad que tienen esta facultad. Todas las comitativas

tienen la misma estructura: el presidente o titular, el vicepresidente, secretario, tesorero, vocales, la comitiva de mayor rango cuenta con dos policías. Así es como está conformada cada una de las comitivas que se constituyen en la comunidad.

Las comitivas son elegidas mediante una asamblea anual, tiempo que dura el servicio a la comunidad. Los elegidos de cada comitiva serán los encargados de gestionar y dialogar con las autoridades municipales, así mismo velarán por la comitiva que se le haya designado, gestionando, construyendo y resolviendo cualquier problema que de ella resulte, cuando algún problema no pueda ser resuelto desde sus propias instancias acudirán a la autoridad máxima: al delegado municipal quien tratará de solucionarlo tratando de dejar el problema en buenos términos, cuando esto ya no es posible se procede a acudir a las autoridades municipales.

Para la elección de cada una de las autoridades se hace los días domingos en una reunión comunitaria, en la mayoría de las ocasiones se ha realizado el tercer domingo de principio de año, se realiza en este día debido a los tiempos de los ciudadanos que trabajan sus jornales de lunes a mediodía del sábado. Uno de los cambios que sufrió la comunidad y en realidad la mayoría de las comunidades de la región fue que, lo que en la actualidad se denomina como “delegado municipal” primeramente se denominaba como juez auxiliar.

Uno de los aspectos importantes en la elección de las comitivas es que se nombraban de acuerdo a la experiencia adquirida en otros cargos de menor rango, Sin embargo eso también se ha transformado en la actualidad la mayoría de los cargos se nombran por la preparación profesional que tiene el ciudadano, esto quiere decir que la comunidad piensa que sus jóvenes preparados están listos para llevar las riendas del pueblo, aunque no en todos los casos es así, a veces se nombran porque no ha desempeñado ningún cargo en la comunidad o algunas otras por castigo. Esto sucede cuando el ciudadano no cumple con alguna función dentro de alguna comitiva se castiga con otra comitiva de mayor rango durante un periodo de un año más.

La duración de la asamblea es aproximadamente de 4 a 5 horas, quien dirige la reunión es el delegado saliente, organiza su asamblea con un orden del día, se realiza el pase de lista, se continúa abordando los puntos del orden del día, se realizan las propuestas y se analizan para finalmente tomar acuerdos.

Otro punto importante que no puedo dejar de mencionar es que inicialmente los habitantes que desempeñaban los cargos eran únicamente hombres, en la actualidad se han comenzado a integrar algunas mujeres, ya sea porque sus esposos han migrado al interior del país o al vecino país del norte y no pueden cumplir con esta encomienda del pueblo, o porque son madres solteras. Ellas han demostrado tener la capacidad para desarrollar todas las actividades de gestión y trabajo que la comunidad demanda.

Un aspecto importante es que la titularidad de la ciudadanía en la comunidad la tiene el hombre, en el caso de que este se encuentre ausente o fallezca se le da a la madre de familia, y en el caso de que una mujer se casa o junte con una persona ajena a la comunidad la que tiene la ciudadanía automáticamente es la mujer, pero tiene ese derecho de otorgársela al hombre si así lo desea, claro con todas las responsabilidades que esto implica.

La ciudadanía en la comunidad hace referencia a que por familia cumple con ciertas obligaciones al mismo tiempo que se obtiene beneficios, el ciudadano tiene que cumplir con las cooperaciones monetarias que la comunidad imponga, realizar trabajo comunitario, asistir a todas las asambleas comunitarias, cumplirá con todo lo anterior en todas las comitivas que existan dentro de la comunidad, además tendrá que ejercer algún cargo dentro de las comitivas si así la comunidad lo decide.

En la comunidad El Boxo la ciudadanía el pueblo la otorga en el momento en que se deja de estudiar en el sistema escolarizado, esto sucede con los hombres, la delegación envía un citatorio para dar a conocer los derechos y obligaciones con la comunidad y en dado caso que por alguna razón se decide seguir estudiando la comunidad otorga un año más para retomar tus estudios y si así no lo hiciera inmediatamente la comunidad otorga la ciudadanía. Otra manera de otorgar la

ciudadanía es casarse, juntarse o formar una familia sin importar la edad, y desde este momento se tiene voz y voto en todas las asambleas, sin embargo la comunidad ha sido muy accesible al entender la importancia de la educación y cualquier ciudadano que tome la decisión de estudiar la comunidad le otorga un permiso por el tiempo que duren los estudios, con tan solo plantearlo en la asamblea y entregar a la delegación una constancia de estudios, esto es en el caso de los varones. En el caso de la mujer la ciudadanía se le otorga sólo cuando se casa, junte o forme una familia y tiene derecho al permiso de estudios si así lo desea; hay una peculiaridad con la ciudadanía de la mujer y es que si ella deja de estudiar incluso con una licenciatura terminada y con un trabajo estable y no se case o forme familia, y viva con sus padres no se le otorga la ciudadanía a menos que se independice de sus padres y solicite los servicios que la comunidad posee como alcantarillado, luz eléctrica, agua potable o porque así ella así lo desee.

Esta estructura de organización comunitaria le ha permitido a la comunidad una unidad y crecimiento. Los servicios con los que cuenta la comunidad actualmente son: agua potable entubada, energía eléctrica, calles, ya algunas encementadas, sistema de drenaje, escuela primaria, preescolar, desayunador escolar, internet escolar, cancha deportiva techada, casa de salud, centro comunitario, iglesia y camposanto.

La forma de desempeñar los cargos que la comunidad otorga a sus habitantes no se enseña de forma concreta, este conocimiento se adquiere a través de la socialización e interacción entre los mismos habitantes en el entorno de la comunidad. En la comunidad existe una gran preocupación de las autoridades y principalmente de las personas mayores porque algunas de las prácticas de la vida comunitaria como: la faena, la participación en asambleas y el desempeño de cargos, los jóvenes ciudadanos se resisten a participar, porque consideran que no son funcionales o necesarias estas formas de organización, demostrando con comentarios y actitudes que debemos de copiar o imitar la forma de vida de las ciudades.

1.3 Ingresos comunitarios

Desde antes de que se independizara la comunidad El Boxo de la comunidad de Santuario de Mapethé, los habitantes de El Boxo obtenían ingresos de diferentes fuentes para su sustento. Los varones trabajaban haciendo carbón, y al mismo tiempo trabajaban las tierras de temporal, otros como albañiles, como ayudante de albañil, o como jornalero en cualquier otra actividad, pero siempre combinándola con la actividad principal que era la elaboración del carbón. Las mujeres realizaban tareas domésticas alternándose con alguna otra actividad como el cuidado de animales: pollos, cerdos o pastoreo de cabras, borregos y reses o incluso ayudando a los varones en algunas actividades después de su labor doméstica, algunas tuvieron la fortuna de aprender a elaborar artes manuales, como: la elaboración de petacas, ventiladores de palma y la elaboración de ayates de ixtle o *santhe* como se le conoce en la lengua hñähñu (hilo extraído del maguey), estos productos son vendidos entre la población y en las fiestas de la región, de esta manera apoyaban a su familia para solventar los gastos.

En la actualidad ya sólo las personas de la tercera edad son los que trabajan la elaboración del carbón alternándose con el trabajo del campo, pocos son los albañiles y ayudantes, de igual manera existen pocos jornaleros en la comunidad, ahora algunos están en el vecino país del norte quienes solventan los gastos familiares y la gran mayoría cuenta con un trabajo estable porque logró prepararse en alguna profesión.

Uno de los puntos que considero importante mencionar y que le dieron desarrollo a la comunidad es la migración que se dio al vecino país del norte; dio beneficios a la mayoría de las familias en: la construcción de viviendas, la obtención de cosas materiales, como: autos, vestimenta, aparatos electrodomésticos y de recreación, y una gran oportunidad para aquellos que quisieron estudiar. Aunque sí existen algunas contradicciones, se pueden observar viviendas muy ostentosas o lujosas con un buen auto, las personas bien vestidas, pero esto sólo dura mientras se encuentran trabajando en el vecino país; cuando se retorna a la comunidad el gusto

sólo dura unos cuantos meses y se tienen que regresar como ilegales nuevamente por varios años para poder sostener la nueva forma de vida familiar.

La situación expuesta fue en el gran auge de la migración, en la actualidad por las nuevas reformas migratorias de los Estados Unidos los habitantes de la comunidad ya no pueden ir y venir en periodos cortos de entre dos y tres años; ahora se van por periodos muy largos, cinco, seis, hasta diez años para poder mantener la nueva forma de vida de su familia y poder ahorrar un poco más de dinero, para poner algún negocio porque es muy complicado y costoso volver a regresar, entonces se quedan a trabajar en cualquier otra actividad en la comunidad o fuera de ella.

Actualmente los mayores ingresos de los ciudadanos provienen de los profesionistas en su mayoría de aquellos que están en el medio docente, porque el 60% de la población preparada se dedica a esta labor y el otro 40 % son enfermeras, ingenieros y arquitectos.

1.4 Instituciones educativas en El Boxo

De acuerdo con las leyes de nuestro país todos los sujetos tienen derecho a una educación escolarizada, esto quiere decir que una institución educativa es necesaria en cualquier comunidad por más pequeña y alejada que esté. Por ello es importante mencionar con qué instituciones cuenta la comunidad.

La comunidad cuenta con dos centros educativos de nivel básico; preescolar y primaria indígena; el primer sistema educativo que existió en la comunidad fue la primaria.

Esta comienza en 1956, al no tener instalaciones el ciudadano de la comunidad Cleofás Callejas presta una casita hecha de pencas de maguey para que funcionara como salón de clases; en este periodo solo se cursaban los tres primeros grados de primaria y para continuar y terminar la educación primaria se tenían que trasladar a la vecina comunidad de Santuario: en 1965 se hace la gestión del primer salón, estando como presidente municipal el C. Nazario Trejo. Para el 8 de enero de 1967 se termina la construcción del primer salón; pero se siguen trabajando los tres primeros grados de primaria. Para 1975 aproximadamente es que estas dos instituciones cumplen con el programa completo (Salas, 2016).

Esto quiere decir que fue hace aproximadamente 42 años que los centros educativos trabajan con profesores enviado por la SEP y se cursan los seis grados completos de primaria.

En el caso del preescolar ha tenido una modificación, antes se cursaba solo un año a partir de los 5 años el niño tenía que cursar el preescolar; en la actualidad se tienen que cursar tres niveles; eso quiere decir que el niño ingresa al sistema preescolar desde los tres años y de esta manera acredita su primera fase de educación escolarizada.

En los primeros años las instituciones educativas contaban con 4 maestros, uno para preescolar y tres en la primaria que atendían primero y segundo, tercero y cuarto, quinto y sexto, y alguno de los maestros funge como director.

La comunidad era quien estaba a cargo de todos los sistemas educativos aportando cooperaciones y trabajo comunitario para el mejoramiento de las instituciones en términos de la infraestructura y la gestión; de esta manera es como se observó un desarrollo en las dos instituciones, la escuela tenía un vínculo muy grande con la comunidad.

A estas dos escuelas acudían todos los niños de la comunidad; en la actualidad la escuela tiene una disminución de matrícula por diversos factores, por la disminución de la natalidad principalmente, porque los profesionistas que trabajan fuera de la comunidad y la región se llevan con ellos a sus hijos para que estudien cerca o en su centro de trabajo, otra es que los que dicen tener una economía estable buscan otro centro educativo en pequeñas ciudades en el que ellos especulan que su hijo tendrá una mejor educación, pensando que eso es lo mejor o que tendrá más valor para su siguiente proceso formativo.

En la actualidad el sistema educativo cuenta con tres maestros, preescolar cuenta con un maestro de CONAFE, la primaria cuenta con dos maestros con plaza de la SEP, con amplia experiencia en la docencia y miembros de la misma comunidad, en el caso del preescolar existe un temor latente porque es posible que si disminuye la matrícula desaparezca el sistema educativo preescolar; porque en los tres niveles

cuenta con cuatro alumnos y por consecuencia hay una preocupación por tener que trasladarse a otra comunidad. En el caso de la primaria existe la posibilidad de que la institución solo se quede con un maestro al contar con una matrícula de dieciséis alumnos de primero a sexto, distribuida de la siguiente manera: Uno de primero, dos de segundo, cuatro de tercero, uno de cuarto, cuatro de quinto y cuatro de sexto.

Con respecto a las instalaciones de la primaria tiene una muy buena infraestructura, cuenta con tres salones equipados con sistema de internet, sistema audiovisual (televisión y bocinas), cuentan con una computadora por cada salón, con un pizarrón blanco, uno de los salones equipado con todo lo anterior además de un pizarrón electrónico, un cañón y un sistema de copiado, uno de los salones está equipado como centro de cómputo con nueve computadoras cada una con su respectiva impresora, cuentan con un aula que será equipada como biblioteca, una oficina de dirección, servicio de sanitario, comedor y un campo de fútbol de tierra, una cancha de basquetbol techada, el terreno perteneciente a la escuela está cercada.

En el caso del preescolar cuenta con un salón equipado con butacas y mesas de trabajo, un pizarrón blanco, un espacio recreativo con una cancha de basquetbol, servicio de sanitarios, una bodega y utiliza los servicios del comedor de la primaria.

Los maestros cuentan con más de 25 años de servicio docente ambos con licenciaturas terminadas en educación, han tenido que actualizarse debido a las exigencias de los programas de estudio y porque a ellos también les gusta estar a la altura de las exigencias de los nuevos planes de estudio.

Sin embargo, los alumnos al culminar estas etapas de formación básica en la comunidad se tienen que trasladar a otras comunidades para poder continuar con sus estudios en otros niveles educativos. Por ejemplo: en la actualidad por el interés y la obligación de continuar estudiando el siguiente nivel educativo tienen que acudir a la comunidad de Santuario de Mapethé, pueblo que se encuentra a tres kilómetros de la comunidad de El Boxo y algunos con mejores posibilidades económicas asisten a la secundaria de la cabecera municipal Cardonal, que se encuentra a diez kilómetros de la comunidad. Al terminar la secundaria las posibilidades de seguir

estudiando se van acortando debido a que entre más sea el grado de estudio es mayor la distancia que se tiene que migrar y mayores son los gastos por ello algunos jóvenes prefieren migrar en busca de trabajo en las pequeñas ciudades de la región. Sin embargo, la mayoría de los jóvenes más que por iniciativa propia, por estudiar, es por el esfuerzo de sus padres debido que de alguna manera los obligan y en la actualidad se encuentran estudiando en diferentes instituciones de nivel medio y superior de la región e incluso en diferentes estados de la república mexicana.

Al culminar alguna profesión algunos se quedan en las ciudades a ejercer, sin embargo, todo dependerá de qué es lo que se haya estudiado y unos de los pocos que regresan a la comunidad logran establecerse en algún trabajo y algunos pasa mucho tiempo o no consiguen trabajo; tienen que migrar nuevamente o trabajan en lo que se pueda dentro de la comunidad o la región.

1.5 Datos estadísticos

Los datos estadísticos mostrados por una institución gubernamental siempre serán relevantes, ya que son las instituciones oficiales del Estado. A continuación, observaremos unos datos obtenidos del INEGI.

Nombre de la localidad	El Boxo					
Estatus al mes de Octubre 2015	Activa					
Año	2005			2010		
Datos demográficos	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Total de población en la localidad	116	140	256	107	141	248
Viviendas particulares habitadas	61			57		
Grado de marginación de la localidad <i>(Ver indicadores)</i>	Medio			Alto		
Grado de rezago social localidad <i>(Ver indicadores)</i>	2 bajo			Bajo		
Indicadores de carencia en vivienda <i>(Ver indicadores)</i>						

Tabla 1 Datos obtenidos en: <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?refnac=130150006>

Como se observa en el cuadro anterior los datos no son actuales, los datos más recientes que aparecen en los archivos del INEGI son los del año 2010 y aunque han pasado prácticamente 8 años la diferencia en cuestión de cantidad de población no ha variado drásticamente, los datos más recientes del año 2016 revelan una población “constituida por 300 habitantes aproximadamente distribuidos en 58

familias” (Godínez, 2016, pág. 55). El cuadro muestra una comparación del 2005 y 2010 en grados de marginación, observamos que transita de un grado medio a alto.

Indicadores de Marginación

El Boxo	2005	2010
Población total	256	248
% Población de 15 años o más analfabeta	15.43	13.81
% Población de 15 años o más sin primaria completa	30.52	20.79
% Viviendas particulares habitadas sin excusado	16.39	12.28
% Viviendas particulares habitadas sin energía eléctrica	4.92	7.02
% Viviendas particulares habitadas sin agua entubada	9.84	5.26
% Ocupantes por cuarto en viviendas particulares habitadas	34.43	1.10
% Viviendas particulares habitadas con piso de tierra	11.48	7.02
% Viviendas particulares habitadas que no disponen de refrigerador	55.74	43.86
Índice de marginación	-0.78552	-0.76501
Grado de marginación	Medio	Alto
Lugar que ocupa en el contexto nacional		82,168

Fuente: Estimaciones del CONAPO , Índices de marginación 2005; y CONAPO (2011)

Tabla 2 Indicadores de marginación

Para el caso que nos interesa estudiar revisaremos los primeros dos puntos que son el porcentaje de población de 15 años o más analfabeta equivalente al 15.43%, en el 2005, y el 13.81% en el 2010 y población de 15 años o más sin primaria completa en 2005 el porcentaje es de 30.52% y 20.79% en el 2010, las estadísticas nacionales nos dicen que transita de un grado medio a uno alto de marginación, por esta razón el analfabetismo en el país decreció en la década 2000-2010, de 9.5 a 6.9 por ciento, es decir 2.5 puntos porcentuales menos, por lo que en 2010 siete de cada cien mexicanos de 15 años o más no saben leer ni escribir, cuando diez años atrás la cifra era de diez por cada cien. Sin embargo, para los intereses de la comunidad es un buen acierto, descende la cantidad de analfabetas y la cantidad de adolescentes con primaria completa es mucho mayor, esto demuestra que los ciudadanos de la comunidad están en una constante lucha porque sus hijos tengan una educación escolarizada.

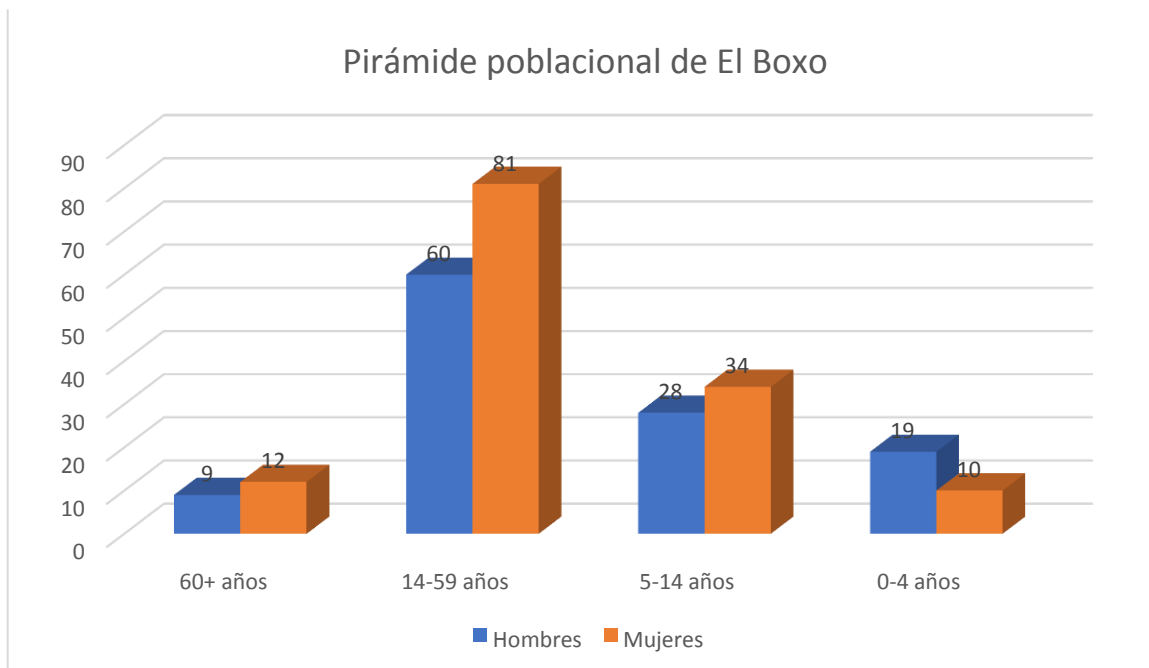
Indicadores de rezago social

El Boxo	2005	2010
Población total	256	248
% de población de 15 años o más analfabeta	15.43	13.81
% de población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela	0	0
% de población de 15 años y más con educación básica incompleta	50.64	37.02
% de población sin derecho-habienencia a servicios de salud	88.28	23.39
% de viviendas particulares habitadas con piso de tierra	11.48	7.02
% de viviendas particulares habitadas que no disponen de excusado o sanitario	16.39	12.28
% de viviendas particulares habitadas que no disponen de agua entubada de la red pública	9.84	5.26
% de viviendas particulares habitadas que no disponen de drenaje	24.59	22.81
% de viviendas particulares habitadas que no disponen de energía eléctrica	4.92	7.02
% de viviendas particulares habitadas que no disponen de lavadora	90.16	85.96
% de viviendas particulares habitadas que no disponen de refrigerador	55.74	43.86
Índice de rezago social	-0.64471	-0.63207
Grado de rezago social	2 bajo	Bajo
Lugar que ocupa en el contexto nacional	0	0

Fuente: Estimaciones del CONEVAL, con base en INEGI, II Censo de Población y Vivienda 2005 y la ENIGH 2005.
Estimaciones de CONEVAL con base en el Censo de Población y Vivienda 2010.

Tabla 3 Indicadores de rezago social

En este cuadro que muestra el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), con base en los datos del INEGI, muestran avances extraordinarios en temas educativos en cuanto a la población de 6 a 14 años los porcentajes están en ceros, esto quiere decir que todos los niños de la población en la actualidad reciben educación escolarizada, y la población de 15 años y más con educación básica incompleta se redujo considerablemente de 50.64% en 2005 a 37.02% en 2010, esto quiere decir que los adolescentes han continuado con su formación académica. Todas las tablas anteriores nos muestran los grandes avances en términos de educación escolarizada que la comunidad ha logrado, sin embargo, también nos muestran los altos grados de marginación y que siempre serán factores que influirán en la educación y desarrollo del niño.



Gráfica 1 Pirámide poblacional de El Boxo. Construcción propia a partir de datos obtenidos del INEGI, censo 2005.

Los datos de la pirámide muestran la cantidad total de población, además de una clasificación entre edades y entre el sexo masculino y femenino, en la que muestra que desde la natalidad las mujeres son mayoría, sin embargo, quienes asumen la ciudadanía son los hombres, debido a que las mujeres son quienes más migran, abandonando la comunidad, la razón principal de esta situación es que al casarse o deciden formar su propia familia migran al lugar de residencia de su pareja.

Los datos mostrados en las tablas y la gráfica dan cuenta de los problemas que tiene la comunidad en términos educativos, en la escasez de bienes materiales y estas mismas reflejan el problema económico de la comunidad, muchos de los problemas se han logrado reducir con el paso de los años, aunque los datos son de muchos años atrás, dan muestra de que la comunidad está en constante cambio, es relevante mencionar el avance en términos educativos, a partir del 2005 hasta la actualidad los niños y niñas de 4 a 15 años asisten a la escuela, esto quiere decir que estas generaciones han culminado su educación preescolar, primaria y secundaria, algo que me atrevería a afirmar ya que los datos son entre 2005 y 2010, y han pasado 8 años, es que en la actualidad el 97% aproximadamente han

culminado su educación preparatoria y un 90% están estudiando alguna licenciatura.

1.6 Espacios sociales de interacción del maestro

Durkheim abordó la interacción, aunque los estudiosos de su obra afirman que no profundizó en ella. Una de sus ideas fundamentales acerca de la interacción es la afirmación de que *los cambios en el nivel de los macrofenómenos sociales producen cambios en el nivel de la acción y la interacción individual* (Ritzer, 2007, pág. 241).

De acuerdo a esta concepción de Durkheim en donde los cambios en el nivel de los grandes fenómenos sociales producen cambios en la forma de accionar de un sujeto y en su manera de interactuar individualmente, me lleva revisar dimensiones de interacción social del docente, estas dimensiones las clasifico en dimensión comunitaria, dimensión laboral, dimensión extracomunitaria y extralaboral.

En cuanto a la dimensión comunitaria, trata de aquellos espacios que son propios de la comunidad en los cuales se generan relaciones sociales; que favorecen la vida en comunidad. Ambos docentes son ciudadanos de la comunidad, crecieron y se desarrollaron en todos los aspectos de la vida comunitaria, trabajan o saben cómo se trabaja porque ellos mismos son ciudadanos activos y realizan las actividades que enmarcan la vida comunitaria como es el trabajo en el campo de temporal, la elaboración del carbón, el trabajo del maguey, todas estas actividades relacionadas con la característica de la vida comunitaria, la mano vuelta; dentro de esta dimensión encontramos otras como es la participación dentro de los procesos organizativos, la fiesta comunitaria y la faena, en estas actividades son miembros activos al 100% esto quiere decir que conocen a la perfección todos los procesos organizativos de la comunidad.

En la dimensión laboral los docentes se relacionan entre un círculo de compañeros, miembros del mismo gremio, con los cuales tienen interacciones sociales de amistad, de trabajo o porque simplemente así lo exige su trabajo como: asistir a cursos, talleres, asambleas, eventos socioculturales y deportivos; entorno a esto gira la vida del maestro.

La última dimensión hace referencia a todas esas actividades extracurriculares y aquellas en las que la comunidad no tiene influencia como son, el que estén dentro de las filas de algún partido político, dentro de algún gremio más o sindicato, el que sean dueños de algún negocio.

Todas estas actividades influirán y normarán su conducta y su manera de accionar en sus interrelaciones, esto quiere decir que de alguna manera todas estas actividades tendrán repercusiones en su manera de organizar y transmitir el conocimiento, porque enseñara de acuerdo a cómo está viendo el mundo o como lo está viviendo.

Capítulo 2

Categorías de análisis de la práctica docente

2.1 La práctica docente como praxis

Uno de los conceptos más importantes en este trabajo es el análisis de la práctica docente, porque se parte de la idea de que ésta es la referente fundamental del proceso formativo de los niños, como un factor importante en la transformación de la vida en comunidad y por ser el eje principal de la formación de sujetos. Desde la perspectiva de Cerdá:

La práctica docente no se limita a la interacción maestro-alumnos o a las actividades del aula, abarcan todo lo que los maestros realizan dentro del espacio y del tiempo escolar. Se extiende incluso a las actividades de gestión realizadas por los profesores y directores fuera del espacio escolar (Cerdá, 2001, pág. 28).

Así, es posible observar como un concepto cuyos límites no están precisos, cuya definición no es única, y cuyos márgenes se amplían o restringen de acuerdo a las diversas posturas de los autores. Cerdá ha tomado a Aguilar quien la define de la siguiente manera.

...un proceso en el que los profesores cotidianamente construyen su trabajo a partir de la interrelación con otros sujetos del ámbito escolar, con sus condiciones laborales y en contextos particulares. De esta manera, las diversas formas que la práctica docente puede adquirir son los productos de las diversas interacciones que los sujetos realizan y en las que tanto la institución escolar como los propios sujetos se modifican (Aguilar, 1985 en Cerdá, 2001, pág. 29)

La definición de práctica docente es de tal amplitud que pierde el objeto (lo particular de la docencia) pues toda práctica, docente o no, se realiza en ciertas condiciones y en determinado contexto; involucra interacciones con los otros e implica procesos que se realizan en el ámbito de lo cotidiano. De acuerdo con esta caracterización, todo lo que el profesor hace dentro del espacio y tiempos escolares, por ende, es práctica docente.

Para esclarecer un poco más el concepto de práctica, Cerdá recurre a los planteamientos de autores materialistas como la perspectiva de Marx en donde nos dice que la práctica es la actividad objetiva, material, que se realiza de manera intencional sobre un objeto natural o social con la finalidad de transformarlo, debido a que en la práctica confluyen la objetividad y la subjetividad. Esta concepción distingue la idea de práctica de la de actividad. Mientras que Villoro se ocupa de la actividad como concientización de las personas. Entonces la praxis es intencional:

...no toda actividad humana, sino la que está dirigida por fines (por querer) conscientes. Se refiere solo a la actividad intencional y no a actos instintivos o inconscientes. En segundo lugar, se aplica a las acciones objetivas, esto es a las que se manifiestan en comportamientos observables por cualquiera... Sería equivalente al de acción intencional objetiva (Villoro, 1982, pág. 251 en Cerdá, 2001, pág.31).

Cerdá, de acuerdo con las posturas anteriores, concluye que toda práctica implica actividad, pero no toda actividad es práctica. En primer lugar, una actividad, para ser práctica, debe tener un componente intencional, lo cual excluye las acciones realizadas de manera instintiva. En segundo lugar, para ser considerada práctica la actividad, debe tener un efecto en el mundo material o social, por lo que el pensamiento, la reflexión, la teorización, etc., si bien son actividades, no constituyen por sí mismas prácticas.

La praxis implica, necesariamente la conciencia. La práctica no puede realizarse sin cierta conciencia de los fines que esta persigue, sin cierto conocimiento del objeto que se pretende transformar y de las formas a través de las cuales esta transformación será posible. Dicho de otro modo, la práctica involucra no solo lo que se hace, sino lo que se piensa de lo que se hace.

Si se concibe a la práctica docente como praxis y se tiene en cuenta que dicha praxis se realiza dentro de la educación formal, que su motivo es el aprendizaje y que este motivo da lugar a una serie de acciones dirigidas por objetivos, es posible delinear un conjunto de aspectos o elementos que involucra la práctica docente. "El sujeto de acción" (con sus condiciones culturales, políticas, sociales, etc.; así como con sus condiciones subjetivas, su "mundo interno", la "conciencia" de su práctica, etc.). "Las condiciones o circunstancias", tanto subjetivas como objetivas en que se realiza la acción. "La acción realizada". El qué se

hace, que implica dos niveles: La intención u objetivo: el para qué. Las operaciones: el cómo se hace (Cerdá, 2001, págs. 34-35).

Debido a los planteamientos anteriores, Cerdá precisa que en todas las prácticas los sujetos ponen en juego tanto lo consciente como lo inconsciente, por lo que parte de la noción de práctica como “acción con sentido”.

Entonces, desde la perspectiva de la educación indígena, la práctica docente no se reduce a un solo espacio de acción, sino abarca todos aquellos aspectos en los cuales el docente socializa, y por consecuencia se apropia de ciertos conocimientos, para después con intencionalidad pretender transmitirlos, de esta manera tener un efecto en el mundo social y material, por lo que el pensamiento, la reflexión, la teorización, son componentes esenciales en la praxis.

En donde la pluralidad de la práctica docente tiene que ser fundamental, esto quiere decir que el docente, se tiene que adecuar a las condiciones del espacio cultural en el cual se encuentre laborando; entendiendo que tiene un rol social que va más allá de la escuela, comprendiendo que se encuentra en una dimensión comunitaria en donde se exige una formación colectiva.

En síntesis, la práctica docente puede entenderse como: la acción que implica, inevitablemente la conciencia, debido a que toda práctica no puede realizarse sin cierto objetivo, sin cierto conocimiento del sujeto que se pretende transformar y de las formas a través de las cuales esta transformación será posible, pero tomando en cuenta que su práctica no se limita a un espacio de interacción social solamente.

No se puede comprender el comportamiento de los docentes, ni favorecer el cambio del mismo sin entender que sus papeles profesionales son respuestas personales, eso sí, a patrones de comportamientos dirigidos no sólo por la cultura, la sociedad y la política educativa externa, sino de forma más inmediata por la regulaciones colectivas de la práctica, establecidas en los centros escolares y diseminadas como una especie de “estilo profesional” por diversos niveles del sistema escolar, creando lo que es la cultura profesional como conjunto de rutinas prácticas, imágenes que dan sentido a las acciones, valores de referencia y racionalización de la práctica. Los estudios sobre la génesis del profesionalismo

en cada docente hablan siempre de la importancia de la socialización profesional en el marco escolar (Sacristán, 2000, pág. 71).

Los patrones de comportamiento que afectan la praxis del docente son muy importantes de tomar en cuenta, para contraponerlos a los patrones que ven en el profesor un profesional, cuya moralidad depende del grado de formación que posea y la correcta selección de lo que se pretende transmitir, en realidad, más que seleccionar, media en las que ya vienen establecidas por los planes y programas. La práctica docente burocráticamente controlada genera condiciones de dependencia, respecto de las reglas exteriores. Este podría ser el argumento para reclamar un espacio de autonomía responsable y favorecer las condiciones de formación del docente, del educando y la propia mejora de la práctica y el cambio educativo.

2.2 Práctica docente como un proceso de revisión crítica

Las autoras saben perfectamente que la práctica docente es el medio fundamental para un cambio educativo y una mejora en la calidad de la educación, por esta razón ellas proponen una estrategia desde el propio maestro, desde una crítica a su propia labor de enseñanza, un análisis y una autoevaluación para de esta manera transformar y ofrecer una mejor calidad en la educación.

Pensamos que la práctica docente trasciende la concepción técnica de quien sólo se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clases. El trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentran el sistema escolar —con una oferta curricular y organizativa determinada— y los grupos sociales particulares. En este sentido su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara... Entendemos la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso— maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia—, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (Fierro, Fortoul, & Rosas, 1999, págs. 20,21)

El concepto le da contenido a la función del maestro y al alumno en su papel de agentes que interactúan e intervienen en el proceso educativo y no solo como

materia o producto, como personas que participan en la educación, el maestro no solo es responsable de llevar a cabo el proceso educativo, sino también es forjador. El maestro tiene la posibilidad de crear procesos educativos que favorezcan a los niños dentro del salón de clases, pero también tiene que dar importancia a su trabajo, de esta manera podrá tener mayores satisfacciones personales y un mayor reconocimiento con sus colegas, con los padres de familia y con las autoridades educativas, de esta manera también tiene la posibilidad de engrandecer un proyecto educativo. Con lo anterior entendemos que la práctica docente tiene una gran cantidad de relaciones que darán sentido a la praxis.

La práctica docente implica relaciones entre personas, pero la relación con los niños o alumnos es la relación primordial y a partir de esta se establecen otras como con los padres de familia, los maestros de la institución, la comunidad y las demás autoridades educativas. El maestro y el alumno se relacionan con conocimientos que la escuela ya tiene organizados como institución y que es su propuesta para las nuevas generaciones a través de planes y programas ya establecidos y estandarizados. El maestro también vive una vida que la conforman todos aquellos sucesos que tienen lugar en la sociedad, su tarea se desarrolla en un espacio y tiempos determinados en los que entra en relación con todos los procesos políticos, culturales y económicos que le dan forma a su contexto de trabajo. La labor del maestro se desarrolla en un marco institucional, al ser un trabajador agremiado del estado por lo que hace suponer que sea parte de organizaciones sindicales en las que se negocian sus condiciones de trabajo. El trabajo del docente también está íntimamente ligado con una gran cantidad de valores personales, sociales, e institucionales los cuales dan la orientación a la formación de un determinado tipo de sujeto y construye un determinado tipo de sociedad.

Todas aquellas relaciones que entrecruzan la labor del maestro la convierten en una práctica muy complicada que va más allá de lo “técnico pedagógico; esto significa que es una práctica que va más allá del salón de clases” (Fierro, Fortoul y Rosas, 2010, pág. 23). Sin embargo, lejos de construir una nueva forma de práctica docente se convierte en una concepción de la educación como solo un quehacer social

multideterminado. Al reconocer los vínculos de estas relaciones se tendrá que distinguir entre los que vienen del entorno social e institucional y los que son propios del espacio escolar.

El maestro tendría que realizar un análisis crítico de su práctica para poder reflexionar, reconocer contradicciones, equivocaciones, aciertos y ubicarse personalmente, analizar, revisar el alcance de las actitudes y acciones propias, siempre en función de su práctica, en relación con la educación de los sujetos. Porque el maestro que reflexiona sobre su práctica no se queda al margen de las ideas de lo ya establecido ni de los conceptos y experiencias de otros, sino busca información e innova estrategias para mejorar su práctica. Para facilitar el estudio de tan compleja actividad, Fierro, Fortoul y Rosas, la organizan en seis dimensiones: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral; cada una de estas dimensiones matizará ciertas relaciones que darán forma a la práctica del maestro.

Dimensión personal. La práctica docente es esencialmente una práctica humana. En ella, la persona del maestro como individuo es una referencia fundamental. Un sujeto con ciertas cualidades, características y dificultades que le son propias; un ser no acabado, con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal que imprimen a la vida profesional determinada orientación. En este nivel se asientan las decisiones fundamentales del maestro como individuo, las cuales vinculan de manera necesaria su quehacer profesional con las formas de actividad en las que se realiza la vida cotidiana (Fierro, Fortoul, & Rosas, 2010, pág. 29).

De acuerdo a lo anterior nos damos cuenta de que la práctica docente siempre va a estar envuelta por todo aquello que se observa y aprende del exterior; estos aprendizajes van forjando a un sujeto individual que interioriza lo del exterior y que sin lugar a dudas relacionará todo aquello que realiza en su vida cotidiana con su labor como docente. Y como dice Fierro, Fortoul y Rosas es un ser no acabado, porque todos los días se está relacionando, está aprendiendo, se forja valores, ideales que le dan sentido a su vida. Entonces el maestro como cualquier sujeto vive, aprende, comprende, analiza y transmite de acuerdo a como se está formando individualmente.

Revisando a Agnes Heller en donde retoma la categoría de Lukács para referirse al “hombre entero” que existe y se realiza en la vida cotidiana. “es, en su conjunto, un acto de objetivación: un proceso en el cual el maestro como sujeto deviene ‘exterior’ y en el que sus capacidades humanas ‘exteriorizadas’ comienzan a vivir una vida propia e independiente de él” (Heller, 1998, págs. 96-97).

Con este concepto de Heller y como lo dicen Fierro, Fortoul y Rosas nos permite acceder al análisis del maestro como “sujeto entero”, cuyas circunstancias y características individuales están siempre presentes en las diversas formas en que cobra vida su práctica profesional.

Refiriéndose a esta construcción teórica del sujeto puede encontrarse a un maestro que es también un ciudadano, un sindicalista, un artesano, un comerciante, mayoritariamente mujer y ama de casa entre varias otras definiciones posibles; a personas con ideales, proyectos y necesidades materiales cuyos sentidos a menudo compiten entre sí (Ezpeleta, 2000, pág. 109).

La construcción del maestro sujeto, se da en el espacio en el que se construyeron sus relaciones sociales en la cual forjó su vida o incluso en aquellas relaciones extralaborales que realice, inevitablemente le demandan ciertas normas y reglas que construirán en él una moralidad individual, que a través de sus relaciones y prácticas cotidianas, son los sujetos maestros que se relacionan con el medio social, son quienes realizan los modos de ser de las escuelas, son ellos quienes perfilan las formas, los significados, y estructuras que amplían su generalizada y dominante representación como agentes de transmisión de normas reglas valores y conocimientos.

Dimensión institucional. La práctica docente se desarrolla en el seno de una organización. En este sentido, el quehacer del maestro es también una tarea colectivamente construida y regulada en el espacio de la escuela, lugar del trabajo docente (Fierro, Fortoul, & Rosas, 2010, pág. 30).

En la práctica del docente la institución es el lugar de interacción profesional en la que entra en contacto con aquellas reglas propias del magisterio, es la organización que se encarga de regular las acciones dentro de la institución y de los individuos, de esta manera se convierte en una construcción cultural, en la que el sujeto

interioriza las políticas y las prácticas, las cuales van formando un marco de referencia que orientarán e influirán en su práctica docente. Frigerio (1992, pág. 35-36) dice que “en ella se integran cuestiones teóricas, principios pedagógicos en estado práctico, modelos organizacionales, perspectivas, sueños y proyectos, esquemas estructurantes de las actividades”. Esto quiere decir que la práctica del maestro está regulada por una institución que en este caso es el magisterio, que la escuela es solo un centro de trabajo que otorga a la práctica profesional materiales, normas y profesionales. Sin embargo, también la escuela representa para el maestro una dimensión colectiva del quehacer individual que influye en el salón de clases.

Dimensión interpersonal. La función del maestro como profesional que trabaja en una institución está cimentada en las relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo: alumnos, maestros, directores, madres y padres de familia. Estas relaciones interpersonales que ocurren dentro de la escuela son siempre complejas, pues se construyen sobre la base de las diferencias individuales en un marco institucional; estas diferencias no solo atañen a la edad, el sexo, o la escolaridad, sino a cuestiones menos evidentes a primera vista, pero de igual o mayor importancia: la diversidad de metas, los intereses, las ideologías frente a la enseñanza y las preferencias políticas (Fierro, Fortoul, & Rosas, 2010, pág. 31).

Esta dimensión trata de aquellas relaciones que como individuos son inevitables por nuestra condición de seres sociales. En el sentido de la práctica docente, el ámbito prioritario donde se desarrollan las relaciones interpersonales es en el trabajo. Una persona en este caso un maestro tiene una rutina diaria dentro de su actividad, origina lazos con los alumnos, con sus compañeros de trabajo, con los padres de familia y con las diferentes autoridades educativas. Las relaciones laborales tienen la peculiaridad de que no son elegidas, sino que son impuestas por las circunstancias. Estas relaciones sin importar las circunstancias que las propicien generan en el sujeto procesos de internalización de valores, conocimientos, prácticas sociales y culturales, que se hacen propios para la vida cotidiana.

Pensando en que la práctica docente también es política, refiriéndonos a los procesos de organización, implica relaciones con otros individuos, además de ser el medio en el cual se toman una gran cantidad de decisiones y en la que se tienen

mayores relaciones interpersonales, en las que se ejerce el poder desde distintos ámbitos. Como dicen Fierro, Fortoul y Rosas, la escuela es el espacio más inmediato de actuación alrededor de la educación, el control y la influencia de la institución, siguiendo en esta dinámica de política, el sindical es el espacio del magisterio organizado para actuar dentro del sistema educativo. En otro sentido de política hacer referencia a la condición del maestro al ser agremiado del Estado, de esta se desprende su participación organizada y tratar de usar recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses, esto es una construcción social como resultado de una actuación individual y colectiva en la que la escuela es el punto central de la que se desprende la práctica educativa institucional, que enmarcará la práctica educativa dentro del aula.

Dimensión social. El trabajo docente es un quehacer que se desarrolla en un entorno histórico, político, social, geográfico, cultural y económico particular, que le imprime ciertas exigencias y que al mismo tiempo es el espacio de incidencia más inmediato de su labor. Este entorno, que de manera genérica supone un conjunto de condiciones y demandas para la escuela, representa, no obstante, para cada maestro, una realidad específica derivada de la diversidad de condiciones familiares y de vida de cada uno de los alumnos. Esta dimensión intenta recuperar un conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales; asimismo, procura analizar la forma en que parece configurarse una demanda social determinada para el quehacer docente, en un momento histórico dado y en contextos geográficos y culturales particulares, la cual no necesariamente corresponde con lo que el maestro considera su aportación a la sociedad (Fierro, Fortoul, & Rosas, 2010, págs. 32-33).

Las relaciones sociales son la esencia de cualquier persona porque el ser humano es social por naturaleza, es decir las personas salen de los límites de individualidad para conectarse con otro y generar relaciones de afectividad, respeto, amistad y compañerismo, estas implican una transmisión de conocimientos, idealismos y formas de vida cultural, porque el ser humano también alimenta su mundo emocional, el ser parte de una sociedad, esto implica poner en práctica todas aquellas características ya mencionadas para su propio beneficio ya que estas

generarán condiciones como suma de autoestima, reconocimiento y motivación. La socialización según Fierro y Carbajal es entendida como:

Se entiende por socialización el proceso de transmisión de conocimientos, normas y valores que ocurren en la vida cotidiana de una sociedad determinada, a través de distintos mecanismos que prescriben y regulan el comportamiento esperado y aceptado, con vistas a lograr la adaptación de los sujetos a dicha sociedad. Entendemos la vida cotidiana como el ámbito inmediato de interacción del sujeto en el cual se desenvuelve y del cual aprende ciertos modos de comportamiento. La vida cotidiana es, por tanto, el ambiente inmediato de socialización del sujeto (Fierro, & Carbajal, 2003, pág. 40).

La transmisión de conocimiento y la construcción de valores se dan en todos los espacios de relación social sin importar cuál sea esta, pero sin embargo para que el sujeto sea aceptado en una sociedad, si hay una serie de normas que tiene que cumplir, las cuales le obligarán a construir sus valores y su moralidad. En este caso la escuela juega un papel muy importante porque es el espacio más inmediato de interacción, en la que se le transmiten ciertas reglas o normas de comportamiento ya establecidas para un tipo de sociedad, también el maestro en este espacio tiene una relación muy estrecha con la forma de transmisión de los conocimientos y en ella van implícitas las normas y valores que darán forma a la moralidad del niño.

El maestro es como cualquier sujeto con el mismo derecho que cualquier ser humano, sin embargo, también tiene que ser consciente del espacio social en el cual está inserto, lo que implica su práctica docente y las condiciones en que esta se desarrolla, así como las expectativas que pesan sobre él por parte del sistema educativo y de aquellos que reciben la práctica docente.

La dimensión didáctica hace referencia al papel del maestro como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interpretación de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que ellos, los alumnos construyan su propio conocimiento (Fierro, Fortoul, & Rosas, 2010, pág. 34).

Esta dimensión hace referencia a la manera en cómo el maestro selecciona, desarrolla contenidos, como persigue el propósito de ordenar y respaldar los modelos de enseñanza del plan y programas. Cabe mencionar que a lo largo de la historia la educación ha tenido avances, en cuanto a las referencias didácticas, se

puede decir que se han modernizado. En un principio existió un modelo que hacía hincapié en el maestro, en el tipo de contenido sin tomar en cuenta el método elegido, ni al educando. Con el paso de los años se transformó a un sistema en el que se trata de estimular las habilidades creativas y la capacidad de comprensión valiéndose de la práctica y la memorización, en los últimos años se está trabajando un modelo mediacional que trata de generar y potenciar las destrezas individuales para crear procesos de autoformación.

La dimensión valoral refiere a la práctica docente, en cuanto acción intencionalmente dirigida hacia el logro de determinados fines educativos, contiene siempre una referencia axiológica, es decir a un conjunto de valores. El proceso educativo nunca es neutral, siempre está orientado hacia la consecución de ciertos valores, que se manifiestan en distintos niveles en la práctica docente. La práctica de cada maestro da cuenta de sus valores personales a través de sus preferencias conscientes e inconscientes, de sus actitudes, de sus juicios de valor, todos los cuales definen una orientación acorde a su actuación cotidiana, que le demanda de manera continua la necesidad de hacer frente a situaciones diversas y tomar decisiones (Fierro, Fortoul, & Rosas, 2010, págs. 35-36).

La dimensión valoral no es neutra porque inevitablemente van impresos los valores de cada profesor ya sea de manera intencional o no, estos son valores personales, creencias, actitudes o juicios, ya que estos se forman a través de actos en los que han tenido que afrontar situaciones, en las que se han tomado decisiones y han favorecido a la resolución del problema, de esta manera asume la responsabilidad de su práctica, toma lo más valioso y se hace parte de la vida cotidiana, para después transmitirse de manera intencional o simplemente transmitirse por una estructura de relaciones sociales en las cuales se le da la orientación que el transmisor desee, de esta forma es como el maestro asume la crítica de su práctica y transmite los conocimientos fundados en valores que para él fueron la mejor elección, de alguna forma piensa que son los mejores conocimientos, serán estos conocimientos los que darán la posibilidad al alumno de enfrentar la vida. De esta manera el papel de la escuela y los maestros argumentan el desarrollo de una moralidad de los alumnos como dice Fierro y Carbajal. “Entendemos por oferta valoral un aspecto del proceso de socialización que se da en el ámbito de la escuela,

mediante el cual el docente genera oportunidades para el desarrollo de la moralidad de los alumnos” (Fierro & Carbajal, 2003, pág. 33).

El tema de los valores ha tomado gran interés en los últimos años, por la contrariedad que la nueva generación enfrenta en este sentido, en la que la escuela juega un papel muy importante, ya que se reconoce que esta no logra establecerse como una intermediaria significativa. Sin embargo, “toda práctica docente transmite valores, aun sin proponérselo” (Fierro & Carbajal, 2003, pág. 26) y efectivamente los valores rodean la vida escolar desde cualquier ángulo que se observe, porque esto se da en todos los procesos de interacción del sujeto dentro del espacio escolar o fuera de él, entre maestro y alumno, alumno y alumno, maestro y maestro, padres de familia con maestros, incluso la relación con los contenidos curriculares. Las prácticas de enseñanza varían de un maestro a otro, esto quiere decir también que la transmisión de valores es variable y la comprensión del alumno sufre lo mismo.

Fierro y Carbajal explican perfectamente como el maestro hace ese tránsito de valores en la praxis educativa, en el que utiliza tres senderos de investigación como ellas lo llaman, el primero lo denominan: el comportamiento normativo del docente, en el cual se encuentra la oferta valoral del docente en el que aparecen las normas concretas sobre los diferentes aspectos de la vida en el aula y la escuela; estas normas son mediante las cuales los docentes enseñan a sus alumnos a comportarse, para después aparecer las normas abstractas, menos evidentes y menos presentes en el discurso del maestro, pero sin embargo absolutas y casi intocables, reproductores de toda una manera de ver la vida y el mundo, propuestos por el maestro sin explicación, en el fondo las normas abstractas son valoraciones genéricas en las cuales se fundamentan las normas concretas.

El segundo sendero, se encuentran los afectos del maestro, por la transmisión de estas normas afectivas, estas hacen referencia al comportamiento considerados preferibles con respecto a otros, en la que él maestro se permite diferente forma de trato desde la felicitación hasta el insulto, hacia su persona y la de los alumnos, también se analiza el comportamiento afectivo en cuanto a ejercicios de valoración que el docente comunica a sus alumnos, precisamente en cómo lo hacen, formas y

formulismos en los que están envueltos juicios, prejuicios y creencias morales. El comportamiento afectivo de los docentes comunica valores a los alumnos, más aún, los hace visibles quien invita con una sonrisa a compartir, incluso el más tímido de los alumnos comunica una valoración diferente de la de quien en el tono más sobrio posible y con una expresión fruncida amenaza con el gesto.

El tercer sendero nos hace referencia a la conducción de los procesos de enseñanza, esta refiere a la maduración moral y la valoración autónoma de las situaciones de vida, para decidir enfrentarlas de un modo u otro, la cual es un objetivo de la enseñanza valoral. La conducción de la enseñanza hacia la autonomía implica, entre otras cosas facilitar la reflexión de los alumnos para crear una moralidad propia como lo dicen las autoras siguientes.

Es evidente en los tres senderos la influencia de la formación del docente y la importancia de las decisiones que toma para dar vida, a través de su palabra y/o de su acción, a un cierto valor o a otro contrapuesto; para hacer una u otra valoración de los sucesos e intercambios sucedidos en la cotidianidad escolar, ya sea en materia disciplinaria o normativa, o en materia académica en cuanto a tal (Fierro & Carbajal, 2003, pág. 20).

La reflexión es necesaria para la comprensión y esta para la valoración, ahí radica la importancia de promoverla al mismo tiempo de llevarla a la práctica escolar. Si todos los contenidos se reflexionan, esto provocará la comprensión en todos los sentidos y tomarán importancia, es así como los alumnos los harán suyos, de esta manera podrán decidir qué valor le asignan y por ende construirán su propia moralidad, debido a lo antes explicado es que los maestros tienen en la enseñanza la llave para formar personas.

En la relación pedagógica se designa la forma en que se expresa de manera conjunta las relaciones contenidas en las dimensiones anteriores, las cuales caracterizan específicamente la práctica educativa de cada maestro y le imprimen una orientación particular a la relación que establece con sus alumnos. En la relación pedagógica se evidencia la forma en la que el maestro vive su función como educador en el marco de la institución escolar (Fierro, Fortoul, & Rosas, 2010, págs. 37-38).

Esta dimensión hace referencia cómo el docente es capaz de integrar en su labor docente todos esos conocimientos que internaliza en todo su proceso de vida, que

son todos los procesos de socialización que vivió, explicada en dimensiones de las que anteriormente se habló, sin embargo, para entender mejor esta relación se tienen que tener claros los conceptos de pedagogía, escuela y maestro.

La pedagogía es un conjunto de saberes que busca tener impacto en el proceso educativo, en cualquiera de las dimensiones que este tenga, así como en la comprensión y organización de la cultura y la construcción del sujeto. La pedagogía tiene por objeto el estudio de la educación, es eminentemente activa y práctica, se ajusta a normas y reglas que constituyen los métodos y procedimientos, y por parte de una imagen o comprensión del mundo, de la vida y del hombre para crear o modelar una criatura humana, el maestro, debe hacer uso de su amor, inspiración, sabiduría y habilidad (Bernal, 2017, págs. 1-3).

Entonces la pedagogía, es un conjunto de conocimientos que busca la transformación de la educación, es por tanto una ciencia que tiene por objeto el estudio de la educación, con el fin de conocerla y perfeccionarla. De esta manera “podemos entender como escuela la comunidad educativa específica que como órgano se encarga de la educación institucionalizada. La escuela es el lugar donde se realiza la educación, donde se cumple la educación, donde se ordena la educación” (Álvarez, 2010, pág. 5).

La escuela no solo es un lugar físico, sino un espacio en el que se crea y produce conocimientos, en donde más que aprender y enseñar es un espacio en el que se gestan relaciones sociales, en donde se adquiere experiencia a través de la práctica además de estar compuesta por maestros y alumnos. Estos conceptos tienen una relación muy íntima en donde el maestro tiene que ser el gran artífice de la pedagogía al ejercer su práctica docente; la pedagogía además debe implicar para el maestro ser reflexivo y capaz de buscar nuevas ideas para la mejora de la calidad de la educación. Además, el maestro dentro de sus funciones tiene que estar preparado para transmitir sus conocimientos, teniendo habilidades, sabiduría y actuaciones que lo convertirán en un modelo para sus alumnos, todo esto se va a lograr cuando se cuente con una escuela pues es en esta en donde el maestro puede llevar a cabo su labor docente, es ahí donde comienza su labor social a la comunidad y en donde puede implementar parámetros dados por una teoría práctica, como lo es la pedagogía. La escuela además de ser un área física es un

espacio en el que se llevan a cabo un sinnúmero de relaciones que enmarcan la vida del alumno.

Por lo tanto, para conocer al niño y ofrecerle la mejor enseñanza el maestro debe informarse sobre las características del contexto familiar inmediato, del espacio cultural al cual pertenece.

El maestro sus funciones en el aula y en su entrenamiento no deben limitarse a la actualización en materia de avances tecnológicos y curriculares; tendrá que extender su preparación profesional al conocimiento del entorno sociocultural, al manejo clínico y preventivo y a la psicología evolutiva. Esto le permitirá un acercamiento a la familia y a la sociedad; dará al niño una situación más armónica en cuanto a las expectativas que sobre él se tienen en la escuela y en el hogar y con ello se facilitará la transición de un ambiente a otro (Velasco & García-Sellers, 2005, pág. 19).

Lo anterior quiere decir que el maestro no debe centrarse solamente en los contenidos curriculares, en los libros, en los planes y programas tal cual están planteados, sin entender el contexto en el que el aprendizaje se está llevando a cabo, es necesario que el maestro tenga conocimiento de las características individuales de sus alumnos así como su propia manera de aprender incluyendo su ambiente familiar y cultural, se necesita de un maestro capaz de autoanalizarse para obtener información sobre el aprendizaje y el desarrollo del niño en un contexto sociocultural local, nacional y global.

Para la articulación teórica de los procesos cotidianos la categoría de "sujeto" es la referencia central. Este sujeto se constituye en el cruce de múltiples relaciones sociales y decanta intereses y valores personales múltiples y aún contradictorios. Ni el actor ni la sociedad, apunta Dubet (1989), pueden pensarse alrededor de un principio único. "Desgarrado entre distintas lógicas, contradictorias y complejas, el actor se constituye en varios niveles de la práctica" (Ezpeleta, 2000, pág. 109).

Con esta referencia teórica de sujeto se va a encontrar a un maestro que enseña con una identidad construida desde múltiples relaciones, principalmente con aquellas en la que se dan sus principales interacciones, con la que el maestro se construye ideales, proyectos, necesidades y cuyos sentidos siempre van a competir entre sí. Las múltiples determinaciones o relaciones que conforman al maestro

debieran posibilitar integrar un concepto muy importante para la praxis: su carácter de trabajador, pero al mismo tiempo reconocer su inseparable relación pedagógica y laboral, la cual debiera tener una integración más articulada en su quehacer profesional y su condición de trabajador asalariado, respondiendo a las necesidades del grupo social en el que está laborando.

Sin embargo, para entender lo anterior también hay que entender la historia, el pasado, el presente, el futuro, los espacios sociales de interacción, y la cultura o sociedad en la que se vive, la situación económica, la escasez de empleo, es lo mismo que todo sujeto vive. Para abordarlo en el sentido que esta investigación necesita veamos cómo el sujeto internaliza la docencia. Como dice Ezpeleta “en las épocas de escasez en las que vivimos la docencia constituye un mercado cuyo crecimiento comparativamente, se mantiene”. Para algunos el magisterio resuelve la necesidad de trabajar, para otros es también el espacio de realización profesional, para todos, la escuela es su lugar de trabajo y no hace mucho la solución a su vida, en el sentido de que este era un empleo que se mantenía durante toda su vida, esto no quiere decir que no se puede encontrar a algún maestro realizando su práctica por vocación.

Estas son algunas maneras de cómo reconocer el proceso de hacerse maestro, una construcción del oficio lograda a través de relaciones sociales, una construcción pedagógica, y una construcción de proyectos y metas individuales, pero sostenidas por esas exigencias de la dependencia laboral, por las profesionales, y por los requerimientos que el mismo contexto social le demandan.

La praxis que sostiene la doble calidad de profesional y asalariado nos ayuda a entender estas relaciones que pueden encontrarse en el aula y esta dominante representación unidimensional como espacio de transmisión de valores y conocimientos.

En el plano de la función cultural de los sistemas escolares se observan transformaciones relevantes, en el que ni la casa ni la escuela son los únicos transmisores, en la actualidad han ido ganando terreno de una manera avasalladora

los sistemas que difunden cultura y de alguna manera hacen que el sujeto internalice y aprenda, estas han hecho de lado a los sistemas educativos, como el principal medio de transmisión. Estas empresas de comunicación han sido tan eficaces para transmitir una hegemonía cultural y sin bastarles este avasallamiento están en una expansión sin precedentes de lo que algunos pedagogos llaman la educación no formal. Mientras que el sistema educativo “escuela” está sumido en un problema profundo por la deficiencia estructural, por las propuestas de planes y programas inadecuados para el multiculturalismo de esta nación y la crisis del sector docente, ya sea pedagógica, ética y económica.

Para que la escuela recupere y transforme su capacidad de transmitir una cultura significativa y contribuya a crear y formar capacidades para la eficacia económica y la democratización política, se requiere una profunda transformación de sus estructuras y dinámicas de gestión. Debe procurar que su propio funcionamiento institucional no contraponga otros valores a los que se tienen que contribuir (Ezpeleta, 2000, pág. 16).

Esta es una necesidad que implica transformar desde las esferas más altas la base del sistema escolar, es una condición reclamada por grandes reformadores pedagógicos, aunque también sabemos de la responsabilidad y el peso que caería en el maestro, el no desarrollar el aprendizaje que el sistema le impone, trae consigo consecuencias para el docente, en donde nuevamente el peso cae en aquel que es el actor principal en la transmisión del conocimiento, y el más desfavorecido dentro de la estructura institucional.

2.3 Concepto de práctica docente desde el maestro rural e indígena

Uno de los puntos más marcados dentro de las necesidades de las comunidades y pueblos indígenas expresados en la consulta a pueblos y comunidades indígenas fue la práctica del maestro, esta fue una razón para llevar a cabo el análisis del concepto de práctica docente, en apartados anteriores se analizó desde la percepción de los autores y desde una concepción de una educación homogénea, en donde la práctica docente es un concepto universal para todo docente. Sin embargo, encuentro que el concepto de la práctica docente va a variar de acuerdo al contexto cultural, a las carencias del contexto y del mismo maestro, incluso

también en las fortalezas del contexto y del maestro. En este apartado veremos la noción de práctica docente desde el maestro rural e indígena.

La escuela rural no se limitaba, como las anteriores escuelas rudimentarias, a la enseñanza de la escritura y la aritmética. Su acción iba más allá del aula: difundía conocimientos científicos y prácticos e impulsaba la organización de la comunidad. Intentaba ser “una escuela socializada, que no estuviera al margen de la vida y de la sociedad” (Mercado, 1998, págs. 16-17).

Las escuelas rurales e indígenas son herederas de formas de trabajo que deben mucho a la tradición de la escuela rural de las primeras décadas del siglo xx, En la que el docente no tenía ninguna formación, se capacitaron en cursos impartidos por maestros y maestras destacados de la región o por las misiones culturales, para ingresar al servicio docente bastaba saber leer y escribir, pero sentían responsabilidad y un sentido de amor a la causa que los llevó a buscar sus propias metodologías de enseñanza y desarrollar una práctica docente que no solo se desarrollaba dentro del salón de clases. Actualmente el docente tiene una mejor formación académica, se han tratado de desarrollar propuestas pedagógicas para este tipo de escuelas, sin embargo, la práctica docente sí ha sufrido una transformación y no fue para beneficiar a la comunidad, en la actualidad la práctica docente solo se centra en la escuela y deja de lado a la comunidad.

En algunos lugares los adultos no son muy confiados. A veces piensan que el maestro rechazará sus costumbres porque es ajeno a la comunidad. En otras poblaciones hay resentimiento hacia la escuela porque los niños han pasado mucho tiempo sin clases por diversas causas, los padres temen que eso suceda con cada docente que arriba a la comunidad. La desconfianza inicial suele desaparecer cuando los padres observan que el maestro se interesa por su trabajo y la comunidad y continúa a cargo del grupo. En las comunidades rurales e indígenas tradicionalmente se respeta mucho al maestro y a la maestra, asimismo se espera actúe de manera respetuosa ante la comunidad (Mercado, 1998, págs. 26-27).

En estas comunidades el respeto y la admiración al maestro es muy grande, pero también depende de que se den a respetar con su trabajo. Este respeto y admiración se lo ganarán integrándose a la comunidad ya sea ayudándolos en algunos aspectos de la organización del pueblo como trámites, conversar con los habitantes,

convivir con ellos e interesarse por su forma de vida, conocerlos de cerca, darse cuenta de cómo piensan y cómo aprenden, estas son las demandas que exigen sobre la práctica del maestro los pueblos indígenas en la consulta, además de que esto los llevará a reflexionar sobre su práctica en la escuela y la comunidad, de esta manera ofrecerán una educación de acuerdo al contexto y para el contexto.

El trabajo en una escuela rural, sobre todo cuando se atiende varios grados a la vez, proporciona a los maestros una formación en aspectos pedagógicos que no adquiere fácilmente en otros medios. En esas condiciones, el maestro aprende a echar mano de todos los recursos a su alcance para sacar adelante su trabajo docente. Ensayó distintas formas de trabajar con los grados que le corresponden y de esa forma aprende en la práctica a resolver problemas que desconocía (Mercado, 1998, pág. 39).

La práctica docente en las escuelas rurales es más compleja porque un docente atiende a más de un grado, incluso llega a atender los 6 grados, esto ha propiciado que el maestro adquiriera una experiencia muy valiosa y una formación pedagógica que las instituciones académicas no pueden proporcionarles, él maestro de escuelas rurales por las condiciones de precariedad echa mano de todos los recursos que se encuentren en su contexto creando, inventando metodologías de enseñanza, buscando estrategias distintas, para dar forma a una praxis, de esta forma aprende bajo aciertos y errores.

La mayor virtud o cualidad del maestro que trabaja con dos o tres grados, o con toda la primaria completa, es hacer que todos trabajen parejos, con el mismo entusiasmo. Creo que esto se debe principalmente a la dinámica del profesor, al entusiasmo y al deseo de que los niños aprendan (Maestro de Guerrero, en Mercado, 1998, pág. 71).

La práctica docente en el medio rural tiene retos singulares y diferentes a las prácticas del maestro en el medio urbano. Las condiciones de la escuela, del contexto y las carencias de materiales para el alumno y el maestro pueden ser deprimentes, pero frente a eso, es importante mencionar el gran interés que los maestros y maestras de este medio tienen para emprender su práctica, así como su capacidad de guiar a sus alumnos. Algunos maestros han sabido compensar esas malas condiciones del medio creando metodologías y actividades, integrando conocimientos o actividades de las propias comunidades que han propiciado el

interés de los niños y la comunidad y han obtenido grandes resultados en el aprendizaje de los niños.

El profesor de lenguas, en su papel de intermediario entre dos culturas, necesita de un conocimiento amplio de ambos mundos, más allá de las lenguas; esto es, de signos culturales, eventos, creencias y tradiciones. En la perspectiva intercultural, un profesor de lenguas tiene que poder descubrir y transmitir las diferencias entre un sistema lingüístico-cultural y otro. Además, las comparaciones, el descubrir las diferencias y similitudes de las percepciones del mundo que a veces se presentan como choques culturales nos llevan necesariamente a relativizar lo nuestro, lo propio, ante lo ajeno, lo otro. Estas reflexiones y experiencias son indispensables para un educador en una sociedad plurilingüe y además pueden servir de apoyo para detectar y resolver las dificultades de aprendizaje-enseñanza (Brumm, 2010, pág. 93).

Esto nos demuestra que el docente del medio indígena es aún más complicada su práctica, al llevarla a cabo en condiciones de carencia, pero además enseñar en una lengua adicional, con la cual no fue formado, y no tiene los conocimientos ni las metodologías de enseñanza para llevar a cabo su práctica docente, pensar en que el maestro tiene que potencializar una lengua, y enseñar en una lengua que no fue su medio de formación académica es algo complejo además la carga de atender varios grados y agregarle la interacción o integración de la comunidad en todos los sentidos. La práctica del maestro indígena es compleja y de mucha exigencia hacia el docente.

Esta meta o promesa, que el método de castellanización nunca cumplió, sólo puede lograrse mediante una formación docente sistemática que provoque o tenga como consecuencia cambios en la metodología de enseñanza-aprendizaje, y cambios positivos en la práctica docente. Se ha visto que la educación tradicional, mal llamada bilingüe, no ha cumplido tampoco con sus promesas de enseñar con eficiencia la lengua nacional. En la mayoría de las escuelas del sistema de educación indígena continúa una práctica de transición rápida al español, la que contribuye a desplazar las lenguas indígenas, a pesar de sus resultados negativos (Brumm, 2010, pág. 14).

Nos hemos dado cuenta que ninguno de los sistemas de educación que se han empleado en el medio rural e indígena han dado resultado o cumplido con las metas del sistema educativo y mucho menos ha cumplido con las expectativas de los

pueblos, el problema no han sido de los maestros, el problema viene desde mucho muy atrás, por la deficiente formación de profesores para este medio y por esa mala estructura educativa que tiene el país, que ha impuesto una forma de práctica docente con la idea de crear una sociedad homogénea, en la que no se respetan los derechos de los pueblos rurales e indígenas. Estos sistemas educativos mal llamados bilingües o interculturales han propiciado un desplazamiento lingüístico y cultural muy grande en los pueblos originarios, porque más que fortalecer la lengua o la cultura originaria sólo sirve como tránsito hacia la cultura dominante o la mal llamada cultura nacional. Esta es una de las grandes inconformidades de los pueblos y comunidades indígenas, que expresan con gran contundencia en la consulta realizada en el 2014 por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

El profesor egresado tiene que ser capaz de mejorar sustancialmente la enseñanza de la lengua y la práctica de la educación indígena, de participar activamente en la toma de decisiones del proceso de enseñanza-aprendizaje de una y otra lengua, así como también de fomentar y desarrollar otras medidas de rescate. Enseñar una lengua no sólo como sistema o estructura, sino como hecho social y psicológico, como vehículo de conocimiento y de interacción con los demás, implica para la formación de docentes en esta área la inclusión de conceptos básicos y categorías descriptivas de la lingüística, sociolingüística, pragmática y psicolingüística, siempre teniendo en mente la situación y la lengua concreta. Es así que se tienen que sentar las bases para un desarrollo de las competencias lingüística y meta- lingüística, la competencia comunicativa e intercultural. Los conceptos generales se tienen que aplicar a lenguas particulares. La teoría tiene que llevarse a la práctica y reflejarse en ella. Por supuesto que las representaciones de la escritura, la historia de la escritura y su estado actual inciden en la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la formación docente (Brumm, 2010, pág. 17).

La práctica del docente del medio indígena es compleja y exigente, porque no existe ninguna institución que los forme para esta labor, ningún docente puede transmitir algo que no conoce o no ha vivido, mucho menos cuando es una lengua y una cultura diferente a la suya. Su labor exige que el maestro viva una interculturalidad, en la que él comprenda y entienda las creencias, formas de vida, la lengua y su estructura lingüística y todo lo que esta transmite, la manera de aprender y transmitir conocimientos de la cultura y la población; Para después buscar metodologías con

las que pueda enseñar la lengua no solo como sistema o estructura como se hace con las lenguas extranjeras, sino como un medio de comunicación en el que el sujeto sea capaz de pensar y de actuar de acuerdo a aquello que comunica la lengua y además de ser un medio de transmisión de conocimientos, esto en la lengua originaria de la cultura, pero tiene otro reto, enseñar todo lo anterior en la lengua mayoritaria o castellano, español como todos la conocemos.

Carlos Lenkersdorf, quien vivió durante casi 30 años en Chiapas, nos comparte esta aventura de aprender una lengua indígena: ...el tojolabal comenzaba a fascinarme y pronto los mismos tojolabales me pedían que elaborara un diccionario tojolabal–español y viceversa, en lo cual me iban a ayudar. La preparación parecía conducirme a un mundo desconocido y a la vez encantador. Se me abría un panorama de lo nunca visto ni escuchado jamás. La lengua señalaba realidades ni siquiera soñadas. Todo vivía porque tenía corazón. Se hablaba con plantas, animales y cosas, hechas por los hombres. Había conceptos abstractos que difícilmente se entendían en español. Se formaba la mayoría de las palabras, y de familias de palabras, a partir de raíces de no más de tres letras. Y finalmente encontraba conceptos y giros lingüísticos sin equivalencia en español (1996: 7, en Brumm, 2010, pág. 20).

Lenkersdorf puntualizó que el aprendizaje de una lengua indígena no tiene nada que ver con las lenguas europeas, esta experiencia nos da muestras de la complejidad que es aprender a hablar y comprender una lengua indígena, más aún agreguemos la complejidad de llevarlo al salón de clases como medio de aprendizaje, cuando no se ha estudiado a fondo, no se conoce su estructura, existen pocos estudios y poco material didáctico que es insuficiente además de que no está al alcance de los maestros indígenas, el material o las investigaciones de las lenguas están hechas con la gramática de la lengua del investigador, que en la mayoría de los casos son extranjeros, las investigaciones no están escritas o dirigidas para la enseñanza, por consecuencia su público no son los maestros del medio indígena, la complejidad de la práctica docente en el contexto indígena no radica en entender el concepto de la praxis, sino poner en juego los conocimientos o la capacidad del maestro de aprender, de buscar, de inventar, de construir metodologías de conocimiento en una cosmovisión en la cual no está formado, pero también reinventar metodologías con la cual fue formado para poder llevar su

práctica a un contexto diferente al que están dirigidos los planes y programas del sistema educativo actual.

En toda Latinoamérica la implementación de la educación intercultural bilingüe ha puesto de manifiesto la carencia de recursos humanos en esta área. No sólo se precisan educadores habilitados para ejercer la docencia bilingüe, también es urgente contar con personal competente que pueda incidir en la toma de decisiones de todo el proceso educativo. En este contexto, la formación de investigadores, lingüistas aplicados, formadores y docentes debieran recibir atención e impulsos importantes. En todas partes se está viendo la necesidad de formar a profesionales indígenas, expertos en lengua, perfectamente bilingües, para que puedan tomar las riendas de la enseñanza, el estudio, la producción de materiales didácticos y la elaboración de todo tipo de textos en su lengua (Brumm, 2010, pág. 26).

Al observarse esta carencia de maestros para la educación indígena y las necesidades expuestas por los propios pueblos se ha tratado de impulsar a los educadores del medio indígena, mediante cursos y talleres, que en la mayoría de los casos son iniciativas personales de los docentes o algún líder indígena inserto en el medio. En América Latina se han creado programas o cursos y talleres que han dado muy buenos resultados en la formación de maestros de lenguas indígenas, no con los objetivos o necesidades planteadas por el contexto cultural, pero sí han logrado favorecer aspectos relevantes como la concientización de la importancia de la lengua en la construcción de conocimientos, esto ha favorecido la creación de programas formativos que ayudan a la educación de los pueblos, pocos y de muy poca cobertura, pero muy grandes en iniciativa e intención como: el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe (PROEIB Andes) para los países andinos, en Chile el proyecto de gestión participativa en educación bajo el nombre Comunicación, Identidad y Participación Social en la Educación Intercultural Bilingüe, en Guatemala el Programa Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (PRONEBI), en 1995 en México uno de los programas que dio muestras de el gran compromiso de los maestros indígenas sobre su práctica docente es el proyecto escolar de San Isidro y Uringuitiro, Los Reyes, Michoacán donde los directores, profesores y algunos padres de familia decidieron alfabetizar en lengua materna, impartir los contenidos de la escuela primaria en purépecha y enseñar el español como segunda lengua.

Hasta donde sabemos, los cursos existentes tienen una duración bastante breve, en diferentes modalidades, combinando la presencial con la distancia, el aprendizaje autodirigido con el aprendizaje dirigido en el salón. Creo que la parte presencial en un programa formativo es esencial. Una gran parte del contenido exige un aprendizaje experimental, el saber hacer y el saber ser no pueden aprenderse sin una interacción constante. Es muy difícil aprender a distancia dinámicas de grupo, técnicas de enseñanza; es muy poco gratificante trabajar sobre creencias y actitudes a solas, y es imposible desarrollar la competencia intercultural si no es a través de la participación grupal. Por las mismas razones, un curso de formación docente como parte esencial de un proceso de formación continua y permanente debe tener una duración más larga (Brumm, 2010, pág. 37).

Sabemos de la necesidad de crear programas formativos continuos y de larga duración en donde el maestro pueda desarrollar y aprender dinámicas de grupo y metodologías de aprendizaje para el medio indígena, y para que esto suceda el aspecto presencial es importante, pero se necesitaría crear espacios educativos como universidades que tengan estos objetivos, pensando en la formación de los sujetos que ingresaron al sistema educativo indígena y los que ya están laborando para este sistema también necesitan de estos programas formativos porque no los tuvieron, sin embargo es complicado porque están en los lugares más lejanos y en la mayoría de las ocasiones solo viajan los fines de semana a sus casas, y los dos días que les restan los dedican a su familia en el mejor de los casos, muchos de ellos parten desde el día domingo a sus centros de trabajo, y buscar un sistema a larga distancia es complicado, porque la mayoría de estas comunidades no tienen los medios de comunicación necesarios para este sistema, como vemos el maestro en función del medio indígena tiene responsabilidades muy grandes y una carga de trabajo excesiva, además de ser el más desfavorecido en cuestión de la remuneración de su trabajo.

Para que la práctica docente en el medio indígena sea de calidad y cumpla con los objetivos y las necesidades de los pueblos, la educación bilingüe intercultural puede y debe mejorar, los mismos profesores reconocen sus fallas y deficiencias, también son conscientes de que les falta una formación inicial y continua que les permita lograr las metas educativas, también exige mejorar sus condiciones en lo económico

y en lo laboral. La educación para los pueblos indígenas es un reto enorme y mientras no se forme a docentes y a otros profesionistas que tengan los conocimientos suficientes y las herramientas para llevar a cabo su práctica; la educación de calidad de este contexto permanecerá como una utopía. El reclamo de tener profesores competentes es viejo, en todas las declaraciones de las décadas pasadas encontramos expresiones explícitas de lo necesario que es formar docentes indígenas para implementar una educación intercultural de calidad y entendiendo la interculturalidad como una comprensión de dos culturas en las mismas condiciones en donde se tenga que enseñar las dos lenguas y enseñar en las dos lenguas.

Es usual referirnos a los requerimientos para el desempeño de la función de maestro en Educación Intercultural Bilingüe a partir de un perfil que privilegia su función estrictamente académica, condimentado con elementos provenientes de la calidad ideológica que a esta ocupación se le atribuye. De ordinario existen programas de nivelación para quienes no han cursado completa la educación básica, y de profesionalización para quienes ya lo han hecho. Pero ni los perfiles ni los logros de estos programas han alcanzado la claridad suficiente como para que las realizaciones aseguren a la Educación Intercultural Bilingüe una calidad al menos equivalente a la de la educación básica para otros grupos de población, también deficiente. No obstante, empiezan a estructurarse propuestas y programas tendientes no sólo a la formación específica y de mejor calidad de los maestros, sino también de agentes educativos de otros niveles (Serrano, 1998. Pág. 6).

En la mayoría de las ocasiones como dice Serrano se habla sobre los requerimientos del desempeño de la práctica del maestro indígena en donde se favorece la concepción de la práctica en función de lo estrictamente académico y agregándole la noción proveniente de la calidad ideológica de acuerdo a un sector social privilegiado. Entonces es necesario crear programas y medios de formación específica para los maestros en función y los que están en proceso, pero también formar a aquellos recursos humanos que están en el sistema educativo indígena para estar en la misma sintonía ideológica y puedan tomar decisiones que favorezcan la potencialización y la construcción de conocimientos en la cultura originaria y la cultura mestiza, sin embargo todos estos procesos de enseñanza o práctica docente que exigimos a los docentes de escuelas primarias en donde

aborden la lengua del contexto indígena y las relaciones de interculturalidad, no tienen que quedarse solo en este nivel educativo, tendría que apelarse estas mismas condiciones en los otros niveles educativos, para que sea real esta construcción y análisis de conocimientos, de esta manera pueda generarse la construcción de un lenguaje académico en las lenguas indígenas.

Ciertas actitudes o formas de comportarse son claves en las exigencias de los pueblos indígenas sobre la práctica docente y que deben ser simultáneamente parte de su función y objetivo de los programas de formación. Se trata de actitudes tanto frente al resto de la sociedad como frente a su pueblo y frente a sí mismos y su práctica pedagógica. El maestro de los pueblos indígenas debe ser a la vez ejemplo, sujeto activo y debe tener conciencia crítica, para poder ser un mediador intercultural.

Ser maestro no sólo hace referencia a la actividad pedagógica como tal en la escuela. Significa también ser promotor y participante de la reflexión sobre la vida de la etnia y el grupo local, especialmente en los procesos atinentes a la relación con el resto de la sociedad. Debe ser, respectivamente, un 'abridor de mundo' o un elemento que advierta sobre los peligros de la falta de reflexión al asumir elementos y prácticas culturales de otros grupos, según que en su medio sean hegemónicas las concepciones etno o heterocentristas (Serrano, 1998. Pág. 7).

Los pueblos indígenas no nada más exigen a un maestro con las características anteriores mencionadas por Serrano, también debe ser un potencializador de los conocimientos de la cultura del educando, un abridor de mundo en el propio mundo del educando, esto quiere decir que el niño no tiene que ser sacado de su realidad cultural, pero sí ayudarlo a fortalecer su cultura e identidad y no quiere decir que se tengan que excluir los planes de estudio sino todo lo contrario, porque esto favorecerá la interculturalidad del niño, pero también se requiere de un maestro que en su práctica esté integrado el pueblo, como un participante o un miembro más que ayude a la meditación y mejoras de las condiciones de la comunidad, en su propia concepción de mejora del pueblo, pero también en esos procesos referentes a la relación con el resto de la sociedad.

El docente del medio indígena de la actualidad se ha construido un concepto de práctica docente a partir de la educación homogeneizadora, pero comprende el concepto desde el medio indígena, por esta razón existe una constante lucha entre estas dos concepciones sin embargo les ha ganado la noción del sistema educativo general en la que la práctica docente comienza y termina en el espacio escolar (salón de clases) y en la aplicación de un plan y programas ya establecido con una idea de homogeneización. Sin embargo, saben perfectamente de las necesidades del pueblo y de sus exigencias, saben de la importancia de los conocimientos de los pueblos, pero por la validación de conocimientos el de los pueblos sale desfavorecido.

La práctica docente implica relaciones entre personas, pero la relación con los niños o alumnos es la relación primordial y a partir de esta se establece otras como con los padres de familia, los maestros de la institución, la comunidad y las demás autoridades educativas. El maestro también vive una vida que la conforman aquellos sucesos que se dan lugar en la comunidad y en el resto de la sociedad, su tarea se desarrolla en un espacio y tiempos determinados en los que entra en relación con todos los procesos políticos, culturales y económicos que le dan forma a su contexto de trabajo, esto significa que la práctica va más allá del salón de clases. El maestro indígena más allá de esas dimensiones que estudian Fierro, Fortoul y Rosas, se gestan otras dentro de la comunidad más cuando el docente es parte de la cultura y la comunidad, además por ser parte fundamental en el andar de la comunidad, pero dentro de ellas también existe cierta libertad para que se desarrollen, estas articulaciones en las que se desenvuelve el maestro indígena se realizan con una lógica de trabajo en equipo, de trabajo colaborativo, de reciprocidad y no de competencia.

Podríamos decir que la dimensión comunitaria desprende otras dos subdimensiones una como todas aquellas actividades que el maestro realiza que no son propias de su labor como docente pero que sí son parte de su comunidad y las que realiza por necesidad o por gusto como pertenecer a algún partido político, tener algún negocio y pertenecer a algún sindicato, estas articulaciones sí tienen

influencia o repercusión al momento de realizar su práctica docente, porque el maestro internaliza los conocimientos o forma de ver la vida del exterior de la comunidad y consciente o inconscientemente las lleva al salón de clase. La otra dimensión, hace referencia a aquellas actividades que son propias de la comunidad y que tienen influencia en las decisiones dentro del pueblo y que definen el accionar de la vida en comunidad, estas articulaciones son: trabajo en el campo, esto hace referencia al cultivo del campo de temporal y a la elaboración del carbón, estas siempre articuladas con una acción de reciprocidad la mano vuelta, la otra articulación es, los procesos organizativos, la faena y la fiesta. Estas son las articulaciones en las que se desenvuelve el maestro indígena que trabaja en su propia comunidad.

La dimensión comunitaria hace referencia a los espacios que son propios de la comunidad, pero también de aquellos espacios o actividades que realiza el maestro al ser miembro de la comunidad en los cuales se generan relaciones sociales; que favorecen la vida en comunidad.

“Hemos visto que la historia de la educación indígena en México es una larga sucesión de ausencias, de imposiciones, de discriminaciones, pero tal vez el peor aspecto sea el de la autodenigración”, una observación muy precisa de Brumm (2010, pág. 57) en la que los pueblos y los mismos maestros han despreciado su lengua y su cultura pensando que lo otro es mejor, muchos de los docentes piensan que ya no tienen que enseñarle a los niños lo que ya saben y hace algunos años se pensaba que las lenguas y las culturas originarias causaban retraso en el aprendizaje de los niños.

Una muestra negativa de cómo se piensa desde los sesenta y que nos dejó una herencia tan grande que no nos hemos podido deshacer de ella hay intentos muy buenos como el proyecto de San Isidro y Uringuitiro, Los Reyes, Michoacán sin embargo la muestra de esa negatividad es un manual para el maestro rural de la década del cincuenta con varias reediciones en los años 1960, 1970 e incluso 1980 que dice:

Escucha, querido maestro rural, hasta ahora te hemos considerado como un agente valioso de incorporación de la raza indígena al seno de la nuestra, precisamente porque pensábamos que comenzabas tu labor enseñando a los indios a hablar el castellano, a fin de que pudieran comunicarse y entenderse con nosotros que hablamos ese idioma, ya que ningún interés práctico nos empuja a nosotros a aprender el suyo. Pero si tú, para darles nuestra ciencia y nuestro saber, les hablas en su idioma, perderemos la fe, porque corres el peligro de ser tú el incorporado. Comenzarás por habituarse a emplear el idioma de los niños, después irás tomando sin darte cuenta las costumbres, luego sus formas inferiores de vida, y finalmente tú mismo te volverás un indio, es decir, una unidad más a quien incorporar. Esto que te digo no es una chanza para reír, sino una cosa seria. La vida entera de los pueblos se condensa en su lenguaje, de modo que cuando uno aprende un idioma nuevo, adquiere uno también nuevas formas de pensar y una manera de vivir [...]. Es necesario que sepas que los indios nos llaman 'gente de razón' no sólo porque hablamos la lengua castellana, sino porque vestimos y comemos de otro modo y llevamos una vida diversa de la suya. De manera que la función tuya como maestro de una comunidad netamente indígena no consiste simplemente en 'castellanizar' a la gente, sino en transformarla en 'gente de razón' (Ramírez, 1976: 64 en Brumm, 2010, pág. 58).

[Con esta ideología se formaron a los maestros rurales e indígenas], "los mismos profesores cayeron en una grave contradicción, al haber vivido "en carne propia la irrelevancia de su bagaje cultural para el sistema educativo: en su propia escolaridad y en la formación como docentes y a pesar de ello volverse fervientes defensores y profesionales de la castellanización, imbuidos del afán homogeneizador del sistema." (López, 1997:51 en Brumm, 2010, pág. 58-59).

Con esto lograron que el maestro indígena interiorizara la ideología dominante, integró a su forma de vivir la visión del otro para convertirla en propia, así es como lograron que el maestro despreciara y desvalorizara su cultura y su lengua, así es como formaron a varias generaciones que a su vez se convirtieron en pueblo y sucedió lo mismo se autodesvalorizaron al grado de que las comunidades también negaran a los maestros a enseñar su lengua con el argumento de que ya lo sabían o eso se les enseñaba en casa y querían que les enseñaran la otra lengua y los conocimientos de la cultura dominante porque así dejarían de ser inferiores.

De acuerdo a la vida actual el sujeto debe alcanzar un máximo desarrollo en todos los sentidos esto de acuerdo al concepto de desarrollo entendida desde la cultura dominante; "vivir para sobrevivir en la cultura del poder", en nuestras lenguas y

cultura la palabra desarrollo no existe, no al menos con la idea de la cultura dominante lo más cercano a este concepto; lo entenderíamos como, mejora en términos de tener lo necesario para vivir.

El problema está en que ni unos ni otros tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre su propia condición sociocultural y sociolingüística [...] en su formación rara vez discutieron conceptos como los de intolerancia, xenofobia y racismo, opresión cultural y homogeneización lingüístico cultural, ni consideraron, por ejemplo, el rol de la escuela en la construcción de la autoestima y de la identidad, la diversidad sociocultural ni el papel que tales aspectos tienen en la construcción de los aprendizajes de los educandos (López, 1997: 53, en Brumm, 2010, pág. 59).

Esta fue también una de las razones por las cuales el maestro era incapaz de reflexionar su práctica docente con la idea de fortalecer su cultura y lengua, sino solo con la idea de castellanizar a su propio pueblo, por eso el fracaso de las políticas de la asimilación fueron una decepción evidente, porque la finalidad de la educación oficial y la necesidad de educación de los pueblos son totalmente diferentes, los niños no aprenden ni una lengua ni otra, esto se reduce a un aprovechamiento académico muy pobre, por esta razón las lenguas indígenas eran vistas como un problema y como un obstáculo a los grandes objetivos educativos de la nación. La práctica y asistencia deficiente, la deserción inmediata, y la escasa retención de los conocimientos eran características de los que definían a las zonas rurales e indígenas. Javier Serrano resume los resultados de la educación rural e indígena como:

La escuela indígena, como la escuela campesina, de los pobres, se caracteriza por tres principales deficiencias: Ineficiencia: porque la mayoría de quienes ingresan, no asisten o no aprueban el grado en el tiempo establecido. Ineficacia porque quienes permanecen no adquieren los conocimientos que se supone deberían adquirir, o no en la medida suficiente y no pertinencia porque lo que allí se aprende no es útil a la comunidad. Esto se debe a la precaria formación de los mismos docentes [...] la mayoría no terminó la educación media y muchos no cursaron completa la educación básica— y la poca o nula experiencia pedagógica. Los profesores tienden a reproducir las prácticas de sus maestros (Serrano, 1998: 92, en Brumm, 2010, pág. 61).

Lo anterior muestra la magnitud del problema en donde la lengua o la cultura no son los causantes del problema, sino como se ha planteado la educación desde un principio, tratando de castellanizar al indígena, olvidando su cultura, su lengua y su filosofía de vida, de esta manera es como el docente llevó a cabo su práctica porque lo hicieron apropiarse de una ideología, con una precaria formación, en la que se les enseñó a trabajar con manuales proporcionados por el sistema educativo y claro tenían y siguen teniendo la filosofía homogeneizadora.

Esta idea resultó un mito; hace tiempo que fue desmentida por la realidad, a pesar de que se sigue afirmando la creencia en la necesidad de una sola lengua para una cultura nacional que sustenta un patriotismo mal entendido. William F. Mackey (1994) demuestra muy bien que la idea de un país —un Estado o nación y una sola lengua— no corresponde a la realidad. La regla es más bien la diversidad en el mundo entero, las fronteras políticas casi nunca coinciden con las fronteras lingüísticas (Brumm, 2010, pág. 60).

Pasaron muchos años para darse cuenta del grave error que se está cometiendo, que el mismo Estado en términos legales y jurídicos dio oportunidad a la entrada sobre temas educativos culturales y lingüísticos indígenas, como recibir una educación de acuerdo a su cultura y lengua, en los planes y programas se agregó la enseñanza de la lengua indígena, se crea el subsistema educativo indígena, hablan de la idoneidad de los docentes, todo esto sólo está en el papel, ninguno de estos puntos marcados por nuestras leyes es llevado a cabo, la controversia en este tema es el último punto mencionado, la idoneidad del docente, es claro que se quiere seguir con la misma filosofía homogeneizadora, porque en la actualidad no existe ninguna institución que forme a maestros para el medio indígena al menos en el estado de Hidalgo y mientras esto no suceda la educación de los pueblos seguirá siendo una utopía.

Los objetivos son: crear conciencia, para que los docentes describan sus propias lenguas y creen sus propios materiales didácticos, actualizar en distintas metodologías y técnicas de enseñanza, capacitar para la planeación lingüística y la resolución de problemas; estos objetivos constituirán una firme base para la capacitación subsiguiente de los docentes, quienes en su gran mayoría no cuentan con una instrucción formalizada ni de estudios de su propia lengua. Adquirir o

ampliar las habilidades lingüísticas y académicas, desarrollar las competencias necesarias para la docencia de una lengua, posibilitará un crecimiento profesional y una mejora de la calidad de la enseñanza.

2.4 Perspectiva para acercarse al análisis de la práctica docente

La metodología de este proyecto está basada en la investigación activa, cualitativa, la cual requiere de un profundo entendimiento del comportamiento humano y las razones que la guían. Mendizabal (2006, pág. 73) hace referencia a las características flexibles en la investigación cualitativa para las ciencias sociales, como son: propósitos, contexto conceptual, preguntas de investigación, método y criterios de calidad en la articulación lógica.

El enfoque de la presente investigación radica en que a través de esta metodología se identificó la profundidad de las realidades, así como tener muy presente las relaciones entre el investigador y los investigados, López menciona que ambos inducen y definen la génesis de la información en los espacios sociales definidos.

La relación investigador- investigado se constituye en un ámbito social de reconocimiento sobre la "realidad", que en primera instancia se podría configurar a partir de una lectura sobre la misma condición de la realidad expresada través de las manifestaciones de la vida cotidiana. En el campo de la investigación una lectura de la realidad implica establecer una relación entre la estructura conceptual que nombra a la sociedad a través de la teoría y la práctica como el lugar en donde se encuentra la información empírica. Por lo tanto, el acercamiento a la realidad social obliga acercar la teoría y práctica como dos caminos paralelos que nos ayuda a construir posibles veredas para allanar la distancia (López, 2015, pág. 49).

Definir el papel del investigador y el investigado ayudó a definir la información desde la realidad y como lo dice López, no pensar en concentrar o vaciar una serie de conceptos para nombrar o renombrar las formas de entender la condición social de un proceso educativo.

La investigación sobre la práctica docente en la escuela primaria indígena Guadalupe Victoria de la comunidad El Boxo, busca entender la realidad de las

condiciones en que se lleva a cabo la labor del docente, contrastarla con los resultados de la consulta a comunidades indígenas sobre Evaluación educativa.

Esta investigación afianzó vías y retos que se iban resolviendo en el camino en ocasiones respuestas que hacían a que retrocediera la investigación con el fin de observar desde algún otro ángulo, ya sea porque lo que decían los libros generaba controversia con lo que se observaba y en las respuestas de la gente y del mismo actor que se investiga o viceversa, pero también saber que las maneras de relacionarse entre el investigador y el investigado se puede dar de manera conjunta, en la cual existe un reconocimiento recíproco, con la intención de generar una investigación conjunta y participativa, entre el investigador, el investigado, el espacio o contexto de investigación, además de integrar a la investigación a los niños ya que son quienes reciben la práctica. Por lo tanto, la metodología propuesta en esta investigación figura una conjunción de miradas en la que trata de evitar la sobreposición de las manifestaciones teóricas.

2.5 Investigación activa

Esta investigación refiere a revisar las investigaciones previamente ya realizadas y al mismo tiempo exige buscar nuevos caminos con la idea de situar y precisar las formas de obtener y ordenar los resultados de la investigación realizada en los distintos espacios sociales de investigación.

Desde el diseño del protocolo de investigación se debe de determinar la relación entre el investigador y el investigado, de esta manera se tendrá especial cuidado, sobre las ideologías presentes en el espacio social de investigación. Esta relación entre el investigador y el investigado se fija en un espacio de reconocimiento y que en los términos de esta investigación se configura a partir de la revisión de lo expresado por los pueblos indígenas en la consulta sobre evaluación educativa, tomando en cuenta que el espacio social de investigación fue parte en esta consulta, se revisa de la misma manera lo expresado por los docentes en la segunda etapa de la consulta llamada socialización de resultados de la consulta a pueblos y comunidades indígenas sobre evaluación educativa, en donde los profesores

expresaron sus opiniones sobre lo dicho por los habitantes de las comunidades indígenas consultadas y en las que ellos laboran. De esta manera el acercamiento a la realidad y a las necesidades educativas de los pueblos se convierte en algo verídico sin embargo esta metodología también obliga a acercar la teoría y la práctica como dos líneas de investigación que tienen que ir a fin para poder construir respuestas que nos ayuden a llegar al objetivo.

Las estrategias etnográficas se vienen polarizando entre una vertiente dedicada al relato testimonial de la experiencia etnográfica, por un lado, y otra vertiente que pretende ser útil a sus objetos-sujetos de estudio, por otro centrándose en descolonizar no el trabajo de campo en sí ni sus asimétricos condicionantes externos, sino su materialización posterior en el relato etnográfico (Dietz, 2012, pág. 155).

Como se mencionó anteriormente la investigación sobre la práctica docente en la comunidad El Boxo, busca entender la realidad de la práctica docente, a través de la búsqueda de la concepción de la praxis desde los libros para después localizar la concepción de los profesores indígenas y continuar con la concepción desde los pueblos indígenas, una de las concepciones anteriores tiene una interrelación, desde aquellos que conciben la práctica como una simple transmisión de conocimientos y otros que van más allá pensando en el futuro de quienes reciben la práctica y en el que la práctica educativa tiene que favorecer y potencializar todos los aspectos de la vida de un espacio geográfico de acuerdo a sus necesidades y no a las que se le impongan. El acercamiento a la realidad concepción de la práctica docente en donde se observa desde distintos ángulos y podría decirse, organizados en función de cada una de las necesidades de las clases sociales, me lleva por el camino de incursionar en una investigación vivencial

No se trata de menospreciar la práctica del docente actual sino fortalecerla con la idea de que se tiene que favorecer a quienes se les está impartiendo la educación, entender que vivimos en un país multicultural con necesidades distintas, en el que no tiene que existir una educación homogénea que atente la vida de culturas milenarias, sino una educación igualitaria que favorezca la interculturalidad en el que el indígena aprende los conocimientos de la otra cultura, pero la otra cultura aprende los conocimientos del indígena, en el que ambos conocimientos tienen la

misma validez y que ambos gocen del mismo valor y respeto, en el que el objetivo principal es crear consciencia. De esta manera se pretende comprender un poco más la concepción de la práctica docente del medio indígena, pensando en la nación multicultural y en que las comunidades indígenas deben de gozar de los mismos derechos y respeto que la cultura mayoritaria.

2.6 De la investigación activa a la praxis educativa

Al revisar investigaciones previamente hechas surge la incógnita de cómo continuar con la investigación ya que el tema me exigía mirar desde varios ángulos, surge la idea de entrar de alguna manera a la docencia para vivir la realidad del maestro y el que a mí parecer era necesario para poder ver la realidad desde dentro, sin embargo, también me lleva a mirarlo desde mi experiencia de vida, sistematizándola como un proceso dialéctico. Ya que mi educación básica primaria la cursé en la escuela indígena en la cual está centrada la investigación, la convivencia cercana con familiares, vecinos y amigos inmersos en la docencia, mi inserción en la ciudadanía comunitaria y ser parte activo en el ejercicio de un cargo comunitario, mi participación como aplicador de exámenes de la prueba Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), y como fue mencionado anteriormente después de revisar investigaciones surge la idea de ver la práctica docente desde dentro y aparece la oportunidad de ingresar al CONAFE como Tutor Comunitario de Verano, para después realizar un trabajo de campo que consistió en observar la práctica de los docentes de la escuela indígena Guadalupe Victoria de la comunidad El Boxo.

El primer problema que surge al leer todas estas metodologías que la etnografía propone deriva de cómo estudiar al otro, ya que la etnografía está acostumbrada a mirar y sistematizar desde lo ajeno hacía lo propio, que objetiviza y pretende cambiar al otro desde un mono-relato, esta investigación pretende algo más, no perder la honradez, la veracidad, la autenticidad y ver el tema de investigación desde distintos ángulos, por esta razón “necesariamente tenía la obligación de reconfigurar el recorrido en “experiencia de vida” como un proceso dialéctico” (López, 2015, pág. 52).

De acuerdo a lo anterior y transitar por relatos “análogos” y “dialógicos” (Dietz, 2012) de esta manera sugiere una reflexión y una auto reflexión del investigador materializado en la observación participante y en el que la experiencia juega un papel muy importante al ser parte de la comunidad, haber cursado mi educación básica en el mismo espacio de investigación, el aplicar exámenes generalizados en contextos indígenas, el ser partícipe en la socialización de resultados de la consulta a pueblos y comunidades indígenas sobre evaluación educativa y el haber vivido la experiencia de la docencia como tutor comunitario de verano.

La mirada desde la “otredad” comienza a ser descolonizada de sus originales contextos para ser reasumida como un recurso metódico que desesencializa la distinción entre lo “propio” y lo “ajeno”. Esta distinción se convierte en categoría relacional, que operacionaliza la oposición de enfoque *emic* y *etic* (Dietz, 2012, págs. 154,155).

Después de haber pensado todas estas posibilidades metodológicas se continúa con la siguiente etapa; se diseñó un protocolo de investigación para ir a observar la práctica de los docentes actuales en la primaria indígena Guadalupe Victoria de la comunidad El Boxo durante dos semanas, cómo utiliza el material que proporciona el sistema educativo, de qué manera aplica sus planeaciones, qué importancia le da a los conocimientos de la cultura y la comunidad, cómo las integra dentro de su práctica docente, se observó la relación que tienen con la población, se realizaron entrevistas a niños de la primaria, en la cual expresaron cómo desean que sea su educación dentro de la institución escolar, se realizaron diálogos con ciudadanos de la comunidad.

La entrevista a los maestros se realizó mientras estaban dentro de sus horas laborales en los salones, tras darles actividades a los niños, la entrevista a los niños se aplicó de forma individual después de clases para que el docente no tuviera interferencia en la respuesta del niño y pudiera expresarse libremente, la entrevista a los padres de familia se realizó mediante una visita a sus domicilios con la intención de que se sintieran en confianza y pudieran expresarse de la manera más abierta posible.

Entonces para poder observar cómo ocurrían las cosas dentro de la práctica docente fue necesario además de haber estado dentro del grupo de los profesores observados como un alumno más, esto me llevo a mis recuerdos y a los escritos de mi bitácora sobre mi labor como tutor comunitario de verano en CONAFE unos meses antes, de esta manera cotejé lo observado en el salón de clases durante el trabajo de campo en la comunidad El Boxo, con lo que se observó dentro del salón durante mi labor como tutor comunitario y mi experiencia al transitar por este mismo espacio escolar.

La observación participante en la escuela primaria Guadalupe Victoria me ubicaba como un sujeto ajeno a las actividades de la escuela ya que mi objetivo estaba centrado en la observación y el poner atención en la manera en cómo el maestro se expresa y cómo a partir de su discurso y su actuar transmite esos elementos tan importantes que las comunidades indígenas piensan que son necesarios y que la escuela carece según lo dicho en la consulta a pueblos y comunidades indígenas.

La etnografía educativa sugirió “registrar lo no documentado” (Rockwell. 2009), en términos educativos, en consecuencia, los etnógrafos “se introducen en el “campo” para “observar” como ocurren las cosas en su estado natural, con frecuencia mediante su propia “participación” en la acción, en la calidad de miembros de la organización o grupo”. (Woods, en López, 2015, págs. 52,53).

En el caso de las entrevistas a los ciudadanos de la comunidad, me sentía algo temeroso de hacerlo, en primer lugar porque tenía que hacer una selección de personas, la segunda porque muchos ciudadanos se resisten y más cuando ven una cámara, con estos temores decidí visitarlos en sus domicilios incluso acompañándolos a sus labores diarias en el campo para que me pudieran otorgar una entrevista que en la mayoría de las ocasiones eran conversaciones que no tenían estructura de entrevista formal porque es así como la gente del pueblo te expresa lo que piensa sabe o conoce, siempre se comenzaba con una pregunta generadora, la cual convertía a la entrevista en un diálogo muy largo, muy ameno en el que expresaban conocimientos, saberes, buenos y malos recuerdos sobre los maestros con los que cursaron su educación primaria y en el caso de los que no

podieron asistir a la escuela, los recuerdos de aquellos primeros maestros que llegaron a la comunidad siempre comparándolos con los maestros actuales.

De esta manera comparten sus conocimientos y al mismo tiempo sus preocupaciones por la formación de los niños de la comunidad al mismo tiempo hacen saber de la importancia que tienen las prácticas de la propia comunidad y que estas debieran de tener en la formación de los niños y jóvenes.

Hasta aquí la advertencia metodológica llama la atención al investigador; el investigador puede intervenir en el proceso de sus “objetos”, pero tiene que mantener su distancia, en una especie de a proximidad y distancia. En caso de convertirse en un investigador “actor” entonces se genera un empoderamiento y transgrede los límites de su participación y si es un “investigador nativo” entonces se debe de tener cuidado sobre él porque puede convertirse en un etno-céntrico, como si el investigador no nativo no fuese egocéntrico o antropocéntrico (López, 2015, pág. 57).

Algo que todos sabemos es que la mirada hacia uno mismo muchas veces no es del todo concluyente, pero al mismo tiempo tampoco quiere decir que la mirada desde fuera del investigador no nativo sea totalmente contundente ya que los no nativos su medio de información son la amplia bibliografía de antropólogos en las que las investigaciones sociales son fijadas en su mayoría solo como “objeto” de estudio, sin embargo el investigador nativo se pregunta por su propia realidad social, la importancia de sus prácticas y conocimientos sociales, se pregunta por su propia formación como estudiante indígena y el valor que esta debería tener no sólo para él sino para su propio contexto sabiendo que las potencialidades en la construcción de conocimientos se tienen que dar de acuerdo al contexto cultural. Con lo que menciona López nos da la oportunidad de revertir la manera de hacer investigación y darle una oportunidad al investigador nativo ya que la interpretación de la propia realidad social es más cercana.

Para comprender la práctica docente desde los distintos ángulos que se pretendió observar, primero me centré en los diálogos de los habitantes de la comunidad ya que estos están anclados al recuerdo de memorias que buscan de alguna manera contrastar el pasado con el presente y a partir de eso manifestar la problemática, al mismo tiempo provocaban que vinieran recuerdos de mi pasado que también

provocaban que reflexionara y contrastara esos recuerdos, sin embargo sabía que la manera de encontrar respuestas a la problemática se encuentra en el hacer, viendo desde dentro de la problemática misma y la manera de llegar a la praxis es siendo profesor, primero pensé en solicitar un permiso para que la escuela primaria me permitiera trabajar con los niños durante un tiempo, pero al reflexionar sobre las exigencias que la práctica docente exige, y en donde mis ganas y mi entusiasmo no eran suficientes para comprender la práctica docente, por esta razón decidí realizar el servicio social como tutor comunitario de verano en CONAFE, la cual implicaba ir a otra comunidad y realizar la función de maestro, en la que se tenía que permanecer durante toda la semana y en la que ya se tiene un plan de trabajo establecido el cual nos obliga a cumplirlo con posibilidades de buscar estrategias o metodologías para llevarlas a cabo y me daba la posibilidad de ejercer una verdadera participación social con la escuela y la comunidad en donde podría descubrir si el escuchar, decir, y hacer es posible. El cambio de investigador activo a un investigador productivo nos puede llevar a “decir que investigar un problema es resolverlo” (Baronnet, et.al. 2011 pág. 65). Aunque en este caso la posibilidad de resolverlo va más allá de las posibilidades de un solo individuo sino mejor dicho el transitar de un investigador activo a productivo nos lleva a comprender la posibilidad de llevar una práctica docente en los términos que las comunidades indígenas lo necesitan, de esta manera trabajé la investigación dialógica.

2.7 Estrategias y herramientas de investigación

La investigación tiene el interés de conocer las problemáticas de la práctica docente partiendo de las necesidades expresadas por los pueblos indígenas en la consulta sobre evaluación educativa. De esta manera comienza la investigación, el INEE me hace una invitación para participar en la segunda etapa de la consulta, de esta manera tuve la oportunidad y la obligación de leer el informe de resultados de la consulta para después socializar los resultados con los docentes de la institución y en el mejor de los casos con los docentes de toda la supervisión y así fue el caso. Al hacer estas reuniones de socialización también recabamos información sobre las opiniones o perspectivas de los docentes sobre lo que dijeron las comunidades

indígenas, es aquí donde me llama la atención la reacción del maestro y me hace pensar que existe una problemática.

Continúo afinando el tema, y se presenta la oportunidad de ver la práctica docente desde la práctica misma realizando mi servicio social en CONAFE, como tutor comunitario de verano durante 5 semanas en una comunidad indígena de la región y en el transitar de esta práctica fui percatándome de que tendría que mirar desde distintos ángulos el campo de investigación.

De acuerdo a las explicaciones de los apartados anteriores el trabajo de campo tomó distintos matices, la búsqueda de la problemática docente partiendo de lo expresado por los pueblos y comunidades indígenas, reconociendo que son ellos quienes reciben la educación escolarizada y que en términos jurídicos el Estado mexicano ha suscrito y ratificado instrumentos de ley internacionales de carácter vinculante y no vinculante en los que se reconoce ampliamente el derecho a la educación en condiciones de equidad e igualdad, además de que la población tiene derecho a recibir una educación con un enfoque de diversidad, acorde a su contexto étnico, lingüístico y cultural.

La mirada monologa, monolingüística y monocultural convertía a los procesos sociales en objetos “silenciados”, sin palabra, frente al intérprete, concededor y vocero de los pueblos indígenas. La observación participante y activa convierte la acción social en un ente estático en la relación sujeto-objeto y la condición dinámica de los sujetos sociales se posiciona en la voz autorizada para nombrar a partir de su “pensamiento” lo que el otro se supone expresa ante preguntas orientadas a saber o a comprender lo documentado durante varios años (López, 2015, pág. 73).

Entonces el desafío es obtener un poco de aquellos modelos universales y evitar la atomización del pensamiento de los pueblos y del docente indígena tratando de cumplir con lo mencionado; empleo durante la investigación la etnografía de observación participante y la investigación dialógica sustentada en una participación y en una reflexividad, de esta manera la investigación trata de seguir rutas para reconocer y comprender las nociones y cómo se debiera de llevar a cabo la práctica docente en las comunidades indígenas.

La primera inserción al campo de manera oficial, ya con el tema definido fue del 24 de septiembre al 9 de octubre del 2016, esta inserción como trabajo de campo la universidad la proporciona en el séptimo semestre de la licenciatura, con el objetivo de comenzar con los procesos de investigación del trabajo recepcional de la licenciatura, esta inserción la realicé en la comunidad El Boxo, Cardonal, Hidalgo, de la cual soy originario. El interés estaba centrado en observar la práctica docente en la escuela primaria indígena Guadalupe Victoria, la cual realicé mediante un protocolo de investigación que la universidad nos solicita como requisito para poder realizar el trabajo de campo, en el que iban integrados la metodología, los objetivos, además de cuestionarios para maestros, niños y padres de familia, mi estancia en la comunidad y los trabajos que había realizado antes me permitieron comprender la diversidad de concepciones de práctica docente, por esta razón decidí trabajar con una sola escuela, bajo el marco general de varias escuelas y maestros de la región.

Lo anterior debido a que meses atrás trabajé la segunda etapa de la consulta para el INEE, en los meses de julio, agosto, septiembre y octubre del 2015, denominada Socialización de resultados de la consulta previa libre e informada a pueblos y comunidades indígenas, que consistió en realizar asambleas con los maestros de la o las escuelas de la comunidad que participaron en la consulta mostrándoles lo que las comunidades indígenas dijeron y recogiendo sus percepciones mediante sus opiniones y un cuestionario estructurado.

La actividad que continuó después del trabajo de campo, consistió en establecer varias conversaciones con ciudadanos jubilados y algunos que se encuentran a punto de la jubilación, esto con la intención de que me comentaran su manera de ver la práctica docente ya que ellos son los que han vivido todo el proceso histórico de la escuela primaria, porque era necesario conocer los procesos educativos de la comunidad ya que la oralidad siempre irá relacionada con la memoria colectiva, estas conversaciones consistía en integrarme con ellos en el trabajo ya sea en el barbecho de la tierra, en la siembra, en la elaboración de carbón, aquí fue donde logré entender por qué decían que la escuela educa a sus hijos para que se vayan

fuera, o porque dicen que la escuela educa para que no los ayuden con el argumento de que la escuela es su única obligación, así mismo comprendí que toda la sabiduría creada y recreada en la vivencialidad de la comunidad queda reducida por los tiempos que el niño permanece en la escuela y porque en esta no son fortalecidas.

Continuando con el siguiente paso fue realizar entrevistas estructuradas a los maestros de la primaria para después continuar con un diálogo en el que traté de que me comentaran su historia, sus mejores momentos y malos momentos en toda su trayectoria como docentes ya que son maestros con más de 25 años de trayectoria, con esto me ayudaron a comprender que la práctica docente ha estado en un constante cambio y no porque ellos así lo decidan sino las circunstancias de la propia dinámica social. De esta manera tomé registro de todas mis actividades desde mi labor en la socialización de resultados de la consulta, la observación de la práctica docente en escuela, los diálogos con los ciudadanos, maestros y mi inserción como tutor comunitario de verano, todo este registro y auto registro como lo dice López (2015) permite “re-pensar” la práctica docente misma como un paso necesario de la investigación dialógica. Todo esto nos permite observar nuevos caminos que nos permite observar más de cerca las problemáticas planteadas como temas de investigación para el medio indígena.

2.8 Perspectiva metodológica planteada para el trabajo de campo

La investigación cualitativa, como sabemos evita la cuantificación, lo interesante son los registros narrativos de los fenómenos que son investigados en el trabajo de campo y se utilizan técnicas como la observación participante, las entrevistas y el diálogo.

Los instrumentos utilizados en la investigación.

- 1- La observación directa: es una técnica que consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis.

- 2- La entrevista: se utiliza para recabar información en forma verbal, a través de preguntas que propone el investigador, se realiza de forma individual y está dirigida a niños, maestros, padres de familia, jóvenes y personas mayores que hayan tenido un vínculo con la fundación de la comunidad y la escuela.

La investigación consiste en la descripción de situaciones y comportamientos que son observables. Se trata de captar el sentido que las personas dan a sus ideas.

Para alcanzar los objetivos, se realizó un proceso de observación a los docentes durante su labor educativa y fuera de ella, desde cómo el maestro se relaciona con los alumnos en aspectos sociales, culturales y sí también esas relaciones sociales y culturales las integra en el aprendizaje en la escuela y con la comunidad, su manera de relacionarse con las actividades propias de esta para fortalecer la cultura.

Se realizó entrevistas a niños de forma oral y escrita en la cual ellos redactarán cómo su maestro les ayuda a fortalecer su cultura. En el caso de los padres de familia la estrategia del docente para relacionarse con ellos, para ayudarlos en lo que la institución necesita y cómo ven su labor educativa, si introduce a su plan de estudios conocimientos propios de la comunidad y de la cultura. En el caso de los jóvenes fue más una entrevista oral, en cómo piensan ellos que debería relacionarse el maestro con la comunidad. Con los adultos o personas mayores se realizó una entrevista oral en la cual se obtuvo la perspectiva histórica de la relación del maestro con la comunidad y de qué manera es en la actualidad y cómo piensan que sería mejor la relación del docente con la comunidad. A los docentes se les realizó una entrevista oral, además de que me permitieron grabarlos en algunas ocasiones, se les preguntó de su relación con la comunidad y con los alumnos desde la perspectiva de la pertinencia cultural, y narraron sus mejores experiencias que vivieron durante toda su trayectoria como maestros.

Es importante mencionar que las entrevistas se realizaron de manera abierta, flexible, con oportunidad de diálogo, se comenzó con los cuestionarios escritos, posteriormente como va uno adquiriendo experiencia, las entrevistas fueron

fluyendo, surgieron cuestionamientos, dudas, cada vez fue diferente y algunas se alargaron por horas esto sucedió más con los jóvenes y adultos.

Las observaciones fueron largas, salir del papel del investigador y tratar de pasar al del maestro fue algo complejo, esto favoreció la generación de nuevas interrogantes, el cambio de roles, pero sobre todo el aprender a ver.

A través de este trabajo de campo traté de acercarme a entender las concepciones de la práctica docente, las dimensiones que les permiten la praxis en los maestros; a través de la observación de su práctica, sus experiencias y la expresión de sus pensamientos me permitieron analizar las ideas conceptuales en las que han socializado, para abordar y trabajar la práctica docente.

Capítulo 3

La comunidad El Boxo como tejido de investigación en la consulta a pueblos y comunidades indígenas

3.1 Situación educativa en la comunidad El Boxo

En 1956 comienza el sistema educativo escolarizado en la comunidad El Boxo en el que se cursan solamente los tres primeros grados de primaria, para poder culminar la educación primaria tenían que trasladarse a la vecina comunidad de Santuario de Mapethé y cursar cuarto, quinto y sexto grado, esta etapa duró aproximadamente 19 años ya que hasta 1975 se imparten los 6 grados de educación básica en la comunidad.

La educación escolarizada en El Boxo comienza cuando las políticas educativas nacionales se encontraban en proceso de transformación, se discutían el segundo método que proponía el proyecto educativo de 1940, que trataba de enseñar las asignaturas utilizando la lengua materna de los niños y posteriormente el castellano, pero para aplicar este método existía un problema, se tenía que capacitar a los promotores en lengua indígena, tanto fue el interés por la segunda metodología que llegó a convertirse en una política oficial y a ser de suma importancia en la educación indígena del país.

Al mismo tiempo que la necesidad de ampliar la educación en México era indispensable al igual que la contratación de más promotores, ya a cargo de la SEP entre 1963 y 1978, esto de alguna manera benefició a la comunidad ya que en 1975 la comunidad oficialmente contaba con la educación básica completa primaria y comienza con la educación bilingüe bicultural, esta política en el discurso sonaba muy bien y el apoyo institucional a la educación indígena fue importante, aunque sabemos de sobra que todo dependía de las condiciones sociales, políticas y económicas propias de la época y por consecuencia el discurso y la realidad eran incoherentes.

Pasa una década y para 1990 se plantea otro modelo educativo ahora denominado intercultural, ahora el contexto del niño y sus conocimientos previos son el punto de partida para la práctica del docente, sin embargo, por los déficits que venían arrastrando las demás políticas educativas, esta nueva propuesta no tendría los resultados esperados, nuevamente surgen los reclamos por una educación adecuada para los pueblos originarios, esto comienza a partir del levantamiento del EZLN en 1994, esto impulsó la creación del CNI, Congreso Nacional Indígena, en 1996, este mismo año se realiza el primer congreso indígena y en el que es invitado el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, siguiendo con esta dinámica de una lucha en contra del neoliberalismo en 1998 se realiza el segundo congreso indígena, sin embargo, para el 2001 se realizó el tercer congreso y fue el que marcó el comienzo de una nueva forma de entender la interculturalidad, al menos para quienes lo demandaban, en donde se exigía al sistema educativo nacional una educación de acuerdo al contexto de cada cultura, considerando que cada una de las culturas tienen una forma distinta de entender el mundo y poder conservar lo propio además de que deberían acceder a los conocimientos universales.

Desde la aparición en los 90 de la interculturalidad como política educativa hasta la fecha 2018 no ha cambiado el término, se han realizado algunas modificaciones con la intención de mejorar el sistema educativo indígena, en los últimos años uno de los objetivos de esta política educativa, es crear a un sujeto con competencias individualistas capaz de desarrollarse en este mundo globalizado esto mismo sucede en la comunidad El Boxo.

La comunidad en la actualidad cuenta con preescolar y primaria indígenas ambas con muy buenas instalaciones.



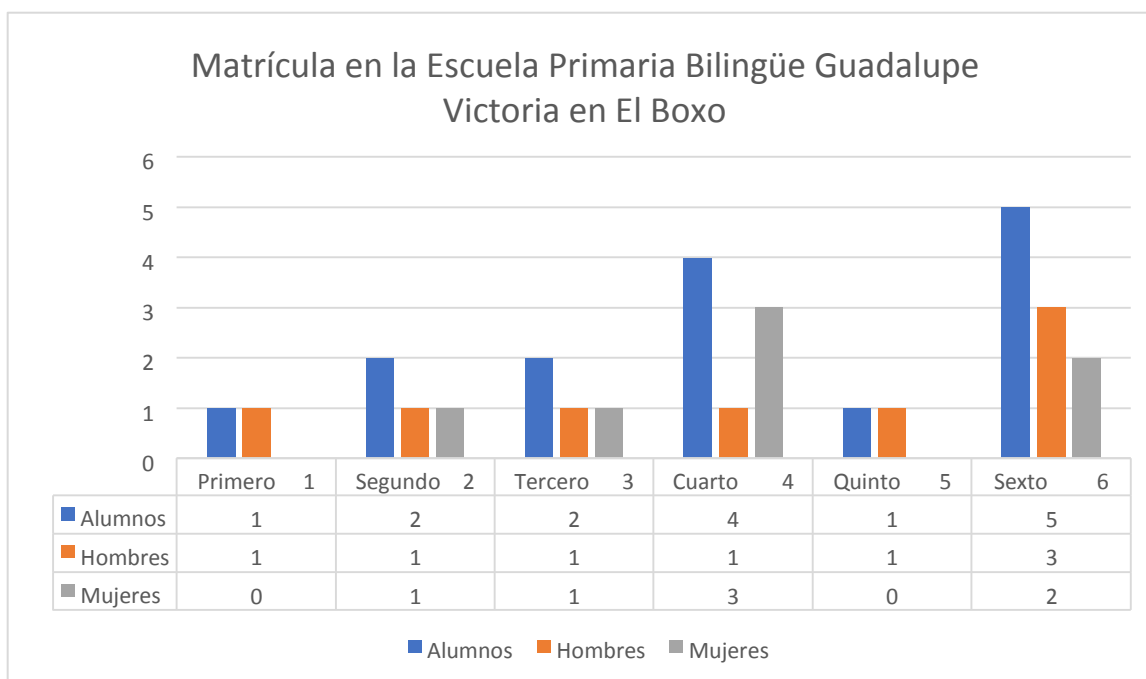
Ilustración 2 Esc. primaria Bilingüe Indígena Guadalupe Victoria y Preescolar Comunitario, CONAFE, Angelica Castro de la Fuente

En la actualidad la primaria cuenta con una sala de computación, dos salones uno utilizado por los alumnos de primero, segundo y tercero, el otro por cuarto, quinto y sexto, ambos salones equipados con reproductor de DVD, una televisión, butacas o mesas suficientes para cada uno de los alumnos, escritorio para el maestro, pizarrón blanco, además uno de ellos equipado con un proyector, pizarrón electrónico, y un equipo de fotocopiado, red de internet, cuenta con un espacio destinado para una biblioteca, sanitarios, cancha deportiva techada y un comedor.



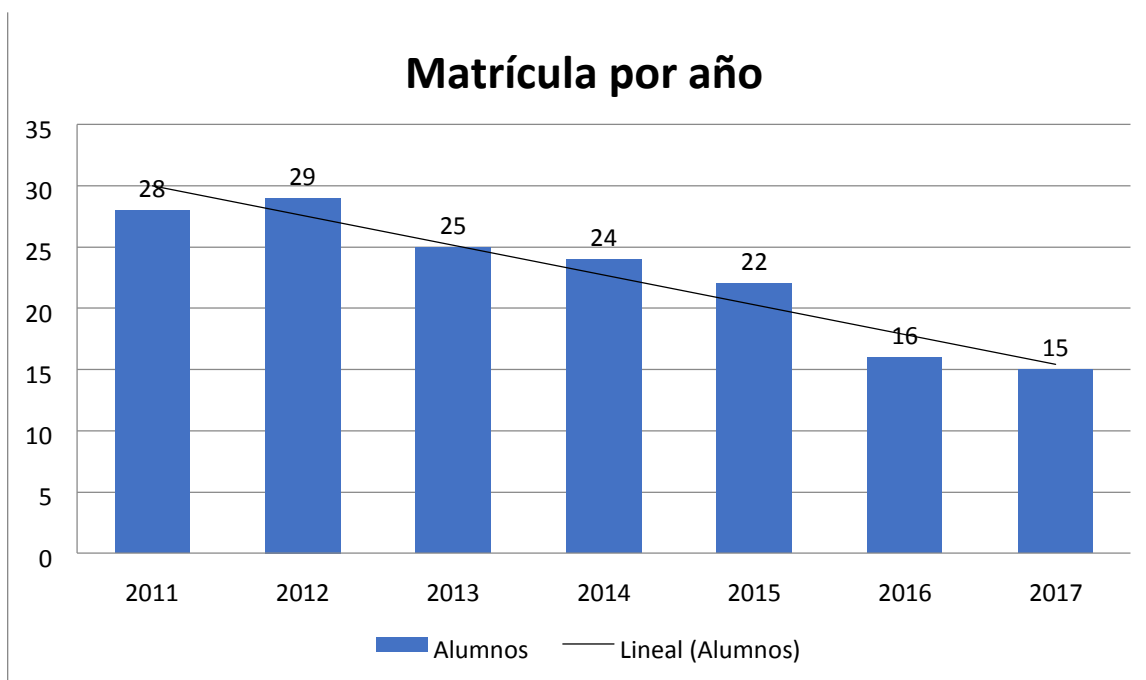
Ilustración 3 imágenes con las instalaciones materiales con que cuenta la primaria Guadalupe Victoria en El Boxo

El preescolar comunitario es atendido por un maestro de CONAFE, la escuela primaria bilingüe indígena es atendida por dos maestros de base, uno de los maestros cumple con la responsabilidad de director, en la actualidad cuenta con una matrícula de quince alumnos distribuidos en los seis grados como se muestra en la gráfica siguiente.



Gráfica 2 Matrícula 2017-2018 de la Esc. Prim. Guadalupe Victoria de El Boxo, elaboración propia.

Como observamos la matrícula es muy pequeña y hablando en términos lingüísticos ninguno de los alumnos habla fluidamente la lengua indígena el hñähñu, podría decirse que todos y todas la entienden, pero ninguno con la capacidad de entablar una conversación, cabe mencionar que los maestros son hablantes, al igual que los padres de familia de los niños. A continuación, mostraremos una gráfica en la que se observa los grandes descensos de matrícula.



Gráfica 3 Datos comparativos de matrícula durante los últimos siete años, elaboración propia.

Como se observa en la gráfica anterior la cantidad de alumnos se ha reducido casi a la mitad en siete años, esto debido a unos cuantos factores, una fue porque algunos de los profesionistas al laborar en lugares lejanos y no poder estar con sus hijos durante la semana optan por llevarlos para cursar su educación básica en alguna escuela cercana a su trabajo, otra fue por la migración de jóvenes al interior de la república o al vecino país del norte y jamás volvieron al pueblo, la otra es porque actualmente los jóvenes de la comunidad se han puesto a analizar la situación tan difícil en la que se vive actualmente y antes de formar una familia prefieren estudiar y prepararse, ya no se juntan o casan como antes a más temprana

edad, al igual que planifican, ya no tienen la misma cantidad de hijos, las otra y talvez de las más importantes para esta investigación y la más preocupante como lo mencionan algunos ciudadanos es que:

Los problemas que se generan entre vecinos de pronto toman por así decirlo más gravedad, en el que se sienten ofendidos y llegan a tomar tan personal el problema y por querer desquitarse o tener menos relaciones con los demás vecinos deciden llevarse a sus hijos a otros pueblos, sin saber que están perjudicando a sus hijos (anónimo, 12, febrero, 2018).

Como vemos las decisiones de la comunidad, al igual que las diferencias que se generan entre vecinos tienen de alguna manera incidencia en el espacio escolar.

Existe algo en el pueblo de Boxo, como una falta de valoración de las mismas personas o de los vecinos del pueblo en donde piensan que la gente de fuera tiene mayor capacidad y pueden educar mejor a sus hijos, entonces no valoran a los maestros de aquí, como diciendo es mi vecino que le va a enseñar a mis hijos, sin embargo, nosotros también fuimos a la escuela (Entrevista, maestro Hermenegildo).

La migración por la situación que sea siempre trae consecuencias para los pueblos y comunidades, además de los bombardeos de información por los medios de comunicación, haciéndonos creer que lo de fuera de las comunidades es mucho mejor y desgraciadamente nos apropiamos de esa forma de pensar. Sin embargo, hay ciudadanos que son conscientes de la problemática ya que la comunidad siempre ha estado a favor de la preparación académica, siempre dándole a sus estudiantes las facilidades que estén dentro de las posibilidades de la comunidad; esperan que sus jóvenes estudiantes regresen a la comunidad a ayudar en el desarrollo y crecimiento del pueblo y por eso uno de ellos expresa por medio de un ejemplo lo siguiente:

Aquí muchos tienen recelo o desconfianza o no sé cómo llamarlo y no sé porque, por ejemplo, estos muchachos que han estudiado y se han preparado y quieren ayudar a la comunidad, pero algunos ciudadanos siempre ponen obstáculos y tú te has dado cuenta en las reuniones o cuando hiciste tu cargo es como si dijeran a este me lo bajo porque me lo bajo (Entrevista, 2018).

La falta de valoración de la gente es más de las personas que salieron a prepararse, que según estudiaron o estos que sienten que tienen mucho, son los que siempre no dejan

trabajar, son como muy egoístas y no valoran lo que los demás quieren hacer, quieren ser los únicos (Conversación, Esteban, 2017).

La entrevista y la conversación anterior dan muestra de que muchos ciudadanos han percibido esta gran problemática y ellos mismos han expresado que la forma de educar no ha sido la correcta. Una madre de familia expresa lo siguiente:

Existe una especie de ignorancia por parte de muchas personas, o no se valoran a los maestros tal vez porque piensan que no son capaces de enseñar a nuestros hijos y entonces se los llevan a otros lados, como diciendo que esas escuelas son mejores por estar en un pueblo más grande, y la verdad es que no es así, aquí en la comunidad tenemos muy buenos maestros y con mucha experiencia (Conversación, madre de familia, 2017).

En el Boxo sabemos de sobra que hay capacidad, lo que no hay son condiciones que te dejen trabajar amplia y libremente, ya sea a los maestros o a cualquier otro (Entrevista, joven profesionalista, 2017).

Como muestran todas las entrevistas, conversaciones y diálogos con distintos personajes miembros de la comunidad, el sistema educativo y la forma de ver el mundo en los lugares que migran a trabajar o formarse académicamente han construido sujetos individualistas en el que uno solo es el que puede y tiene que sobresalir.

El que los maestros sean de la comunidad genera fricciones, por las decisiones que se toman en el pueblo y más cuando al maestro de la primaria le corresponde cumplir con un cargo comunitario, no toda la gente comprende estas dos situaciones, y tal vez uno como maestro y ciudadano, habrá un momento que a uno se le salga de las manos algo, esto genera problemas entre ciudadanos y por consecuencia problemas con la relación como maestro, por consecuencia se afecta la escuela (Diálogo, ciudadano-maestro, 2018).

3.2 Dimensiones de interacción del maestro en El Boxo

Describiré las articulaciones en las que se desenvuelven los dos maestros de la comunidad. Ambos docentes son ciudadanos de la comunidad, crecieron y se desarrollaron en todos los aspectos de la vida comunitaria, trabajan o saben cómo se trabaja porque ellos mismos fueron participes en las actividades durante muchos

años, todas las actividades están relacionadas con la característica de la vida comunitaria la mano vuelta.

En la actualidad siguen siendo partícipes, no en las mismas dimensiones que en su juventud o antes de entrar a la docencia porque los tiempos no son suficientes, las horas que la escuela les demanda termina por acaparar la mayoría del tiempo, tienen pequeñas parcelas que siembran en temporada, que trabajan en sus ratos de descanso, el carbón lo trabajan en temporadas vacacionales y el maguey es parte del trabajo de la milpa porque se siembra dentro del espacio de cultivo de maíz, para crear melgas y detener la erosión del suelo, estas actividades las trabajan bajo los conocimientos que aprendieron de sus abuelos, padres, o personas mayores con las que trabajaron en algún momento, practican la mano vuelta con sus vecinos, que esto trata de ayudarse mutuamente sin recibir una remuneración económica.

Dentro de esta dimensión encontramos otras como es la participación dentro de los procesos organizativos, ambos profesores han cumplido con sus obligaciones dentro de la comunidad siendo presidentes de los comités de agua potable de la primaria o miembro de alguna de estas, también han sido delegados, incluso sin ser parte de alguna de estas comitivas siempre están dispuestos a ayudar, han sido gestores de obras comunitarias.

La faena hace referencia al trabajo que cada uno de los ciudadanos tenemos que dar a la comunidad, y esta se hace bajo la supervisión y administración de cada una de las comitivas, delegación, escuela, agua, e iglesia, los maestros por ser de la comunidad cumplen con estas actividades incluso en ocasiones tomando el papel de líderes proporcionando ideas y motivando a la gente a trabajar.

La fiesta comunitaria se realiza durante unos días a principios de año, en esta actividad los profesores por ser de la comunidad como cualquier otro ciudadano tienen que cumplir con algún cargo, desde presidentes de feria, secretarios, tesoreros o vocales, si la comunidad se los demanda, han sido sujetos responsables en el cumplimiento de cualquiera de los cargos que la comunidad les ha otorgado,

esto quiere decir que conocen a la perfección todos los procesos organizativos de la comunidad.

En la dimensión laboral los docentes se relacionan entre un círculo de compañeros miembros del mismo gremio, con los cuales tienen interacciones sociales de amistad, de trabajo o porque simplemente así lo exige su trabajo como, asistir a cursos, talleres, asambleas, eventos socioculturales y deportivos; de acuerdo a esto gira la vida del maestro.

La última dimensión hace referencia a todas esas actividades extracurriculares y aquellas en las que la comunidad no tiene nada que ver como son; el que estén dentro de las filas de algún partido político, dentro de algún gremio más o sindicato, el que sean dueños de algún negocio, estas son actividades en las que el docente busca una mejora en sus condiciones económicas, ya que el sueldo que perciben no les es suficiente sin embargo son beneficiados con mejores prestaciones de ley, en relación con los demás ciudadanos de la comunidad y tiene que buscar alternativas de ingreso económico, además de su espíritu emprendedor.

Todas estas actividades normarán su conducta y su manera de accionar en sus interrelaciones, esto quiere decir que de alguna manera todas estas actividades tendrán repercusiones en su manera de transmitir el conocimiento, porque el transmitirá de acuerdo a como está viendo el mundo o como lo está viviendo y por lo difícil de la vida actual, al integrarnos a la vida de la sociedad moderna en la que la noción de desarrollo es el consumismo, el individualismo y el aprovechamiento desmedido de todo aquello que nos rodea y en el que el estatus social tiene una gran relevancia, con estas ideas el maestro lleva a cabo su praxis educativa.

3.3 Situación educativa en la escuela primaria Guadalupe Victoria en El Boxo

La profesión docente ha sido un espacio abonado de misticismos, de conocimiento repleto de contradicciones. Se ha avanzado más en el terreno de las ideas y las palabras que en el de las prácticas, digo esto porque históricamente se han planteado modelos educativos en los cuales se "trata" de resolver el rezago educativo en la población indígena, sin embargo, ninguno de estos modelos es

aplicado tal y como se plantea, siempre se le da prioridad a la creación de una comunidad nacional homogénea y se olvida las características propias que le dieron y dan sustento a esta nación.

El primer problema es que la institución cuenta con solo dos maestros para atender 6 grados, además de que uno de los docentes cumple con el cargo de director, la otra es que los libros de texto en su gran mayoría son el medio de enseñanza, no se enseña en la lengua originaria, se imparte la lengua originaria un mínimo de horas a la semana, la escuela tiene escaso material didáctico referente a la lengua y a la cultura de la región, el medio de enseñanza es en la lengua castellana siendo una escuela de educación indígena.

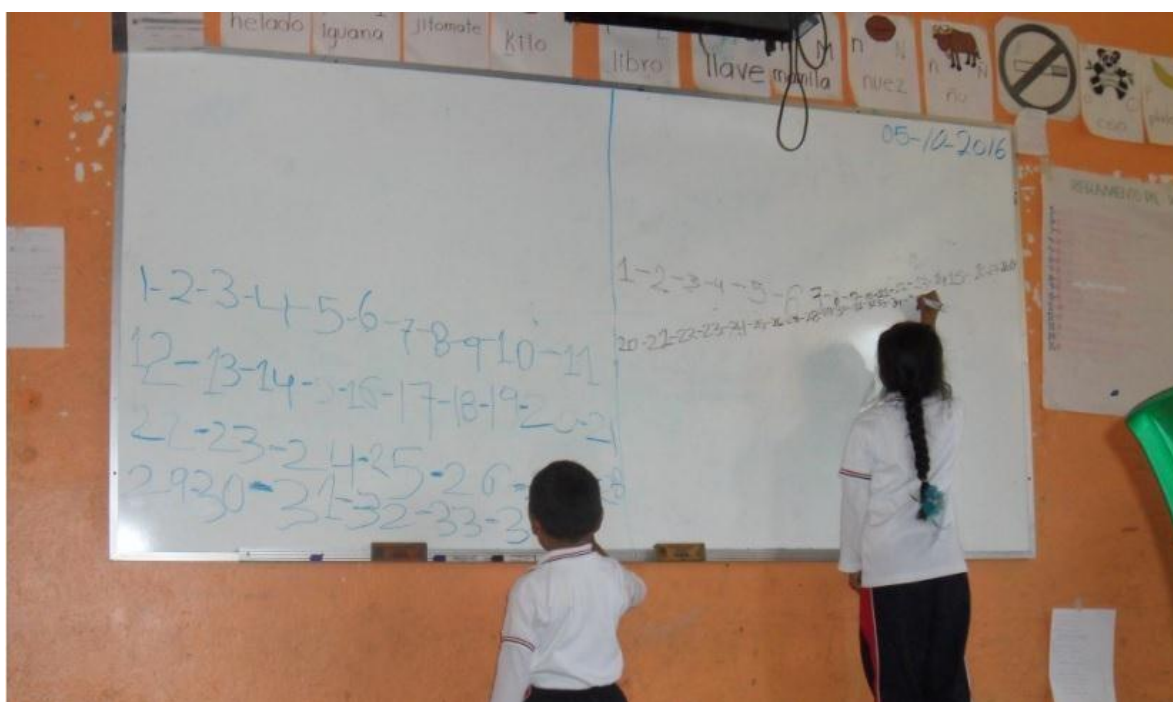


Foto: J. Roberto Callejas 1 Imagen de salón que muestra el castellano como lengua de enseñanza principal.

Ejemplo

M: Bueno, a ver, abuelos despacio voy a traer mi libro para que leamos.

A: Sí.

M: Si, si porque si no, si porque si no, lo que pasa es, que, yo creo que la cosa para que estemos juntos.

O: Queda en silencio un par de minutos mientras el maestro busca entre el pequeño estante su libro.

M: A la vio, que creen que no está, aquí esta sale, este no es mi libro creo, no, no, sí, sí,

no, si es, bueno es que este es de hace un año a nosotros no nos dieron esta vez, pero yo tengo mi libro, yo lo tengo en la compu.

Lo anterior es una pequeña muestra de que los libros de texto gratuitos son el medio de enseñanza más importante. Continuando con esta dinámica mostraré unos ejemplos en donde se preparan para un examen, sabiendo de sobra que estos exámenes son con los contenidos de los libros de texto.

Ejemplo.

M: Vamos a poner que aquí pongo el tema, un ejemplo, aquí abro una llave y aquí voy, voy, voy ¿cómo se llama eso?

A: Cuadro sinóptico.

M: ¿Cómo se llama eso?, he, tramposo ustedes le ayudaron, pero ya no quiero eso quiero un escrito pequeño, donde me escriban todo con detalle, ¿se llama?

A: Resumen.

M: Ya no quiero eso ahora lo quiero con interrogantes.

A: Cuestionario.

M: Muy bien, dentro de los cuestionarios llevan unas preguntas llevan signos de.

A: Interrogación.

O: Ríe el maestro con gesto de satisfacción porque los niños habían aprendido.

M: Dudas si son signos de interrogación, dudas hasta ahí, muy bien, estamos dando un repaso muy, muy, pero al como dicen los refranes a vuelo de pájaro, quiere decir rápido, sale después de ahí, vamos a hablar la vida de ella, ¿cómo se llama?

A: Biografía.

M: Voy a hablar de mi vida.

A: Autobiografía.

M: Muy bien, ya pueden presentar el examen muy bien chamacos hasta ahí alguna duda.

A: No.

M: Aquí ya contestamos entonces contestamos aquí, este no calificó ¿contestaron las otras preguntas de abajo? Donde dice a partir de la información de la tabla corriente, no lo podrán contestar a ver yo les ayudo.

Ejemplo.

M: Se termina geografía y ni una han contestado ni una, tu tiempo se acabó, hígole les dije algo hace rato.

A: Algo.

Ejemplo.

M: Dudas hasta aquí.

O: Nadie contesta.

M: Estas seis características llevan adentro de oraciones, oraciones coordinadas, sales, dudas, abuelos viene en el examen, por favor viene en el examen no es espanto, es advertencia, denle un repaso y yo me fui más

En esta observación en el trabajo de campo en la escuela, observé un punto importante que los participantes de la consulta hicieron evidente, uno de los desacuerdos de las comunidades, es que la escuela educa a sus hijos para que se vayan de la comunidad, además de que la escuela les prohíbe a sus hijos ayudar a sus padres.

M: Tenemos que leer jóvenes, tenemos que leer y no hacer lo que están haciendo nuestros padres, tenemos que romper paradigmas, sí, sí, porque los padres hay quienes se a contentan que no hay clases o hay quienes se enojan, los que se a contentan es porque les sirven sus hijos, hay, que bueno se va a ir a pastorear, hay que bueno ya no voy a ir a traer agua porque mi hijo va a traer esto y los que se enojan, hay, ya vienen estos latosos a hacer un caos mi vida, pues mejor vamos a platicar tranquilos, dudas hasta aquí.

M: Denme su examen, quiero el examen antes de que se me olvide, saquen su examen en su carpeta.

O: Les solicita sus exámenes anteriores a los niños de los tres grados, porque antes les menciona que los repasarán, porque se acercan los próximos exámenes.

a la vida real con los apuntes que tienen lo contextualizamos, lo hicimos en la vida real, um, a ver con estas, quiero que me hagan una, una, una, una, sí, pero en la vida real, por ejemplo, Edwin comió y jugó.

Continuando en este tenor aquí me surge una pregunta ¿El docente de escuelas indígenas no entiende o no comprende los conceptos del modelo educativo que está trabajando? Y decido hacer esta pregunta al maestro. ¿Qué entendía por práctica docente de acuerdo al sistema en el cual trabaja?

Es el espacio en donde el maestro prueba lo que ha estudiado, siempre enfocándolo al contexto al cual está laborando o a cualquier contexto en particular, ejemplo. Si el maestro se encuentra en una población rural o indígena, él tiene que adecuarse con los materiales con que cuenta e incluso la situación de los alumnos y de la comunidad, políticas, económicas y sociales, siempre con el objetivo de crear el aprendizaje y no de transmitir, porque crear, es que el alumno razone, es el intercambio el ir y venir entre el maestro y el alumno, yo como maestro no tengo que llenar a el alumno de información (Huisache, 2018).

Siguiendo con la entrevista al maestro, le consulté de qué manera eligen al alumno que representa a la escuela en los concursos de conocimientos de la lengua indígena, su respuesta fue la siguiente:

Antes del concurso se realiza un pre-concurso interno y el que obtenga los mejores resultados es el que representa a la escuela, aunque nosotros ya sabemos quién es el alumno, nosotros tenemos que hacer el pre-concurso, además de solicitarle a los padres de familia que nos apoyen en estos aspectos (Rivera, 2018).

Algo que me preocupa es que ahora los padres prefieren que lleven inglés, cuando les dijeron que les conseguirían un maestro se emocionaron, sin embargo, lo que vimos hoy no lo repasarán, refiriéndose a la clase de hñähñu que acababan de tener los niños (Huisache, 2018).

Al preguntarles sobre el respaldo que la comunidad le da a la escuela su respuesta fue que en la actualidad la comunidad hace unos años se deslindó de las dos escuelas y que los únicos que se hacen cargo son los que tengan hijos inscritos en la institución, continuando con esta misma dinámica se les preguntó de qué manera los respaldaban los padres, en proyectos que ellos quisieran realizar en favor de la escuela y de los alumnos, su respuesta fue que no existía respaldo, sino todo lo contrario.

Como vemos también el problema es que muchos de los padres dejan recaer todo el peso de la educación escolarizada de los niños en la escuela, la otra es que cómo

en la mayoría de las escuelas de la región la práctica del maestro transcurre mientras está dentro del espacio escolar, la otra es que la escuela ya no está a cargo de toda la comunidad

Pasó a solo ser administrada por los pocos padres de familia, la otra es la baja matrícula, un factor de esta problemática es que algunos ciudadanos prefieren mandar a sus hijos a otras escuelas, la otra es que algunos padres se los llevan a los lugares en los cuales laboran, todas las problemáticas anteriores nos van a llevar a otra y así sucesivamente, algunos con la posibilidad de minimizarlos o corregirlos. Como nos damos cuenta muchos de los problemas no se dan solo dentro del espacio escolar, algunos fuera de esta, pero que tienen alguna relación con la formación de los niños y de alguna manera afectan su educación.

Entonces la práctica docente vista desde la educación que reciben los mestizos, pareciera que la relación que debe existir es solo, maestro alumno y entregar el resultado a los padres.

Para las comunidades indígenas se necesita de otro tipo de relación en la cual el maestro tiene que tener vínculos con la comunidad con los padres y con los alumnos, cuando me refiero a vínculos se trata de que el maestro se tiene que integrar a las actividades de la comunidad para conocer la situación social, cultural y hasta económica, para integrar conocimientos propios de la comunidad a la escuela y propiciar un desarrollo para los escolares como a la comunidad, sin embargo ninguna de estas relaciones se están dando, el maestro se está enfocando solamente a su relación laboral.

En cuanto a su labor dentro del aula, el docente no planifica sus actividades, solamente sigue la secuencia que tienen los libros de texto, el plan y programas, no tiene una metodología y por consecuencia no hace adecuaciones de acuerdo al modelo educativo que está trabajando, en este caso para el medio indígena ya sea bilingüe bicultural o intercultural bilingüe.

En síntesis, no son cuestionados únicamente los planteamientos epistemológicos de la forma de transmitir el conocimiento que proponen, sino sobre todo el olvido

del conocimiento profesional cultural, o del contexto, y el conocimiento práctico con toda su carga de compromiso ético, político, y la moralidad de la profesión de educar.

3.4 La manera como el maestro realiza su práctica

El maestro trabaja de lunes a viernes de 9 de la mañana a 2 de la tarde, es así como el sistema educativo indígena plantea las horas, cinco horas diarias y 25 horas a la semana incluidas las dos horas y media de receso. Según el acuerdo 592 la distribución de horas es la siguiente.

Gestión del tiempo propuesto en las escuelas de medio tiempo (Acuerdo 592, 2011, págs. 74-75).

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO PARA PRIMERO Y SEGUNDO GRADOS DE PRIMARIA		
ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES MÍNIMAS	HORAS ANUALES MÍNIMAS
Español	9	360
Segunda Lengua: Inglés	2.5	100
Matemáticas	6	240
Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	2	80
Formación Cívica y Ética	1	40
Educación Física	1	40
Educación Artística	1	40
TOTAL	22.5	900

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO PARA TERCER GRADO DE PRIMARIA		
ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES MÍNIMAS	HORAS ANUALES MÍNIMAS
Español	6	240
Segunda Lengua: Inglés	2.5	100
Matemáticas	5	200
Ciencias Naturales	3	120
La Entidad donde Vivo	3	120
Formación Cívica y ética	1	40
Educación Física	1	40
Educación Artística	1	40
TOTAL	22.5	900

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO PARA CUARTO, QUINTO Y SEXTO GRADOS DE PRIMARIA		
ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES MÍNIMAS	HORAS ANUALES MÍNIMAS
Español	6	240
Segunda Lengua: Inglés	2.5	100
Matemáticas	5	200
Ciencias Naturales	3	120
Geografía	1.5	60
Historia	1.5	60
Formación Cívica y ética	1	40
Educación Física	1	40
Educación Artística	1	40
TOTAL	22.5	900

Con la información de los cuadros nos damos cuenta de la controversia entre las horas establecidas y en cómo el maestro las lleva a cabo en su práctica, el ejemplo claro son las establecidas para la segunda lengua y el español, en este caso la escuela es bilingüe indígena, la escuela o dentro de la práctica educativa tendrían que dedicarle 9 horas semanales a la lengua materna, el Hñähñu, para primero y segundo grado 6 horas semanales, para tercero, cuarto, quinto y sexto grados, dos horas y media semanales al español como segunda lengua, pero esto no sucede

en las escuelas indígenas, se aplican como las establece el acuerdo 492 en donde toman como segunda lengua a la lengua materna.

Esto es lo que sucede en la escuela primaria bilingüe indígena Guadalupe Victoria de la comunidad de El Boxo, el maestro trabaja cinco horas diarias incluido los treinta minutos de receso y en la que dentro de la práctica educativa el medio de enseñanza es el español; a la lengua indígena se le dedica solamente las dos horas y media a la semana y en la que sólo se enseñan palabras sueltas, cantos o pequeñas frases que el niño memoriza y que al fin de su formación inicial no es capaz de establecer una conversación en la lengua originaria y como vemos no existe ninguna materia en la que se les enseñe los conocimientos propios de su cultura, el maestro por exigencias del sistema educativo así realiza su práctica educativa. Ese es el problema entre lo que establecen los documentos oficiales y las necesidades reales de los pueblos y comunidades, sin embargo, existen otros aspectos dentro de la práctica docente y que los maestros consideran importantes como es el tiempo.

Para comprender mejor el tema empezaremos reflexionando la forma en cómo se utiliza el tiempo en el aula. Esta consideración permite focalizar la mirada en las actividades y situaciones que viven cotidianamente maestros y alumnos. Para algunos autores como Joan Domenech, el tiempo es uno de los elementos más importantes en la práctica docente cuando se busca propiciar aprendizajes en el niño según el autor antes mencionado (Salas, 2013, pág. 92).

Según el autor muchas situaciones que se viven dentro del salón de clases son pérdidas de tiempo para su práctica educativa, como las interrupciones por parte de los alumnos, interrupciones que no tengan que ver con el tema del cual se está tratando, porque el maestro pierde tiempo en atenderlo o resolverlo, interrumpe y saca de concentración a sus compañeros, las visitas de los padres de familia o algún otro, también existen pérdidas de tiempo cuando el maestro deja de atender al grupo por algún papeleo y de esta manera no concluye lo ya planeado para su práctica docente, entonces al final del día el maestro no terminó con lo que había planeado, así sucesivamente día tras día, semana tras semana, mes tras mes, al final del curso no se cumplieron los objetivos.

En la observación que se realizó durante quince días existieron varias interrupciones como las anteriores en las que el alumno preguntaba cosas fuera del tema, realizaba acciones que desconcentraba a sus compañeros, o existían visitas al salón por parte de sus otros compañeros de otros grados o de padres de familia, el maestro para atenderlos o solucionar las interrupciones de los niños, al final de cada solución, daba recomendaciones o consejos, con las visitas de los padres les decía, que le gustaba porque así ellos mismos se daban cuenta de cómo trabajaban sus hijos, esta observación propiciaba a que los alumnos se dedicaran a realizar la actividad con la que estaban, el maestro siempre argumentaba que esas acciones jamás eran pérdidas de tiempo porque generaba conocimientos y aprendizajes para la vida, esto era porque cada acción genera consejos, recomendaciones. Sin embargo, las recomendaciones siempre son con la visión del maestro en términos de mejora por ejemplo cuando un niño decía no hice la tarea, el maestro contestaba niños cuando lleguen a casa dedíquese a hacer su tarea que esa es su única obligación (Trabajo de campo, 2016).

Esta recomendación de que el niño se dedique a hacer su tarea y que su única obligación es la escuela, ha provocado que se aleje de las actividades que los padres encomendaban y que en ellos iban implícitos muchos de los conocimientos que son propios de su cultura, uno de ellos es la interacción lingüística indígena, otra es la noción del trabajo colaborativo, mano vuelta, Al no llevar a la práctica lo anterior el niño se vuelve un sujeto dependiente, e individualista, y los conocimientos y la filosofía de su cultura los deja de lado, así como este ejemplo existen más.

En el Valle del Mezquital se observan tendencias de desplazamiento y de resistencia de la lengua otomí, como conflictos lingüísticos, donde la creciente extensión del español sustituye la lengua indígena en muchos ámbitos reduciendo cada vez más el valor funcional de esta última (Hamel, Muñoz, 1988). Entre otros factores, es el triste resultado de décadas de la práctica pedagógica de la castellanización. La idea de que la lengua indígena no tiene que enseñarse en la escuela porque ya se sabe o porque no hace falta, persiste y dificulta; incluso imposibilita una educación bilingüe (Brumm, 2010, pág. 32).

A pesar de todo lo anterior la comunidad lucha por mantener su lengua originaria y sus conocimientos han sufrido cambios, como en espacios de interacción lingüística porque el proceso de aislamiento cultural se ha dado desde que comenzó el sistema educativo en la comunidad, los ciudadanos pensando en que

la educación formal en la escuela los ayudaría a potencializar su cultura y a mejorar sus condiciones, siempre han apostado por que sus hijos reciban una educación escolarizada, sin embargo las personas mayores ahora dicen que "la escuela educa a sus hijos para que salgan de sus comunidades y que les da pena decir que son indígenas hñähñus, no quieren realizar las labores de la comunidad, como es la siembra del maíz frijol y calabaza, o hacer carbón y tampoco quieren realizar los cargos comunitarios y mucho menos realizar faenas, ahora quieren vivir como en la ciudad".

Así no es como queríamos que los maestros enseñaran a nuestros hijos, ahora nuestros hijos nos faltan al respeto, ya no quieren ayudarnos, porque en la escuela les dijeron que solo se tienen que dedicar a sus estudios, antes cuando se abrió la escuela los maestros se quedaban y nos ayudaban, platicaba con nosotros, ahora solo se dedican a su trabajo en la escuela, llegan a la escuela en la mañana y saliendo se van (anónimo, 2016).

La comunidad expresa esa necesidad de que sus jóvenes con una formación académica tengan una participación más activa en todos los sentidos, desde la inserción como ciudadanos, en la participación activa con aquello que se formaron, hasta velar con la responsabilidad de alguno de los cargos que la comunidad demanda, esta expresión la hacen debido a que la mayoría de los jóvenes se resisten a cumplir con alguno de los tres aspectos, la manifestación ha sido quizá expresada en justa razón debido a que la comunidad ha mostrado ese gran interés porque sus niños, niñas y jóvenes se formen, brindándoles apoyos, el más claro ejemplo es el que recibimos todos, mientras estemos inscritos en alguna institución educativa nuestra única responsabilidad con la comunidad es estudiar y al culminar con la formación educativa institucional se otorga un año más para que el nuevo ciudadano pueda arreglar algunos aspectos de su vida y buscar un empleo para poder cumplir con las demandas y exigencias de la ciudadanía comunitaria, otro claro ejemplo es —el interés que se puso por la gestión de recursos porque una compañera de la comunidad de escasos recursos pudiese irse de intercambio estudiantil a otro país y que en la actualidad no cumpla con ninguna de las expectativas de la comunidad (expresado por un ciudadano de la comunidad). Otro ejemplo es mi propio caso, el ser un ciudadano activo, además de ya haber tenido

la oportunidad de ejercer un cargo comunitario de relevancia para la comunidad (comité de agua potable), la comunidad me otorgó un permiso para estudiar durante el tiempo que durara la licenciatura, sin realizar las actividades que la ciudadanía de la comunidad demanda. Por estas razones los ciudadanos de la comunidad se preguntan por qué los jóvenes tienen esa actitud, si se les ha brindado el apoyo y respaldo. Piensan que de alguna manera el sistema educativo ha tenido algo que ver, sin embargo, también son conscientes de que no pueden hacer gran cosa debido a que después de la educación primaria se tiene que migrar a otras comunidades en donde exista el otro nivel educativo y que ellos no pueden intervenir en la manera de enseñar y mucho menos en el contenido de los programas educativos de cada nivel. Para entender esta problemática algunos miembros de la comunidad se han dado a la tarea de preguntarse por qué y se han generado varias hipótesis, sin tener un resultado concreto.

La renovación comunitaria tiene anclajes en la memoria colectiva del trabajo y organización de “antes” y busca recuperar el pensamiento de nuestros abuelos que trabajaron primero en los cimientos básicos de la comunidad, con el progresivo descubrimiento de integrar otras formas de entendernos sin despegar los pies del pensamiento propio de la comunidad (López, 2015, pág. 60).

En cuanto al sistema educativo que se tiene en la comunidad sugieren la participación de la escuela en eventos de la comunidad, en cuanto al maestro que fortalezca los conocimientos sobre las prácticas comunitarias, mencionan que en cuanto a los planes la comunidad no puede hacer nada y el maestro es quien tiene la responsabilidad, es aquí donde se entiende la lógica del sistema educativo en la función del docente. Es necesario enseñar a los niños desde su primera etapa formativa la importancia que tienen los conocimientos comunitarios, de la misma manera los procesos organizativos para poder vivir en armonía y estabilidad como comunidad. El sistema educativo no puede pasar por alto los conocimientos y los procesos organizativos de las comunidades ya que fueron la base que dieron forma a esta nación.

3.5 Visión de desarrollo y los libros de texto como único medio de enseñanza

O: El tema de la clase son los relatos, al terminar de explicarlos pregunta.

M: ¿Dudas, dudas? ¿Por qué se agacha? Cuando necesitamos platicar tenemos que mirar a los ojos.

O: Pone un ejemplo.

M: Vas a ver a tu novio y vas a decir, oyes es que te quiero mucho.

O: Lo dice imitando a la niña cuando agacha la cabeza y le dice.

M: ¡Con quién estás hablando? con el pinacate o que, tiene que dirigirse a él, eso lo tenemos que aprender, también cuando nosotros platicando, tenemos que mirar a los ojos, hay dos cosas o te dominan o dominas, les estoy dando muchas cosas, para que ustedes en la vida vean que, en serio vean, que no estén divorciadas las cosas que están recibiendo en la escuela con la vida real.

Esto nos muestra cómo el maestro ve la vida y cómo enseña, su práctica docente está planteada para que el niño visualice las nuevas nociones de vida en este caso les enseña que la mirada y los gestos pueden dominar a alguien más y que esto les servirá para la vida, el dominio en la cultura del poder es uno de los objetivos. Continuando con la dinámica de mostrar la forma en que el maestro enseña y cuáles son sus materiales de enseñanza muestro los siguientes ejemplos.

Ejemplo.

M: ¿Aquí ya contestamos?
Entonces contestamos aquí, este no califique.

A: Sí

M: Entonces contestamos aquí, este no califique. ¿Contestaron las preguntas de abajo?

A: No

M: Donde dice a partir de la información de la tabla corriente, no lo podrán contestar a ver yo les ayudo, ¿en cuál texto conoces más los sentimientos y las emociones de los personajes? En la autobiografía o en la biografía, en el libro lo dice.

A: En la autobiografía.

M: Sí, entonces van a contestar así.

A: ¿Siempre como dice el libro?

M: Sí, a eso me refiero, muy bien.

Ejemplo.

M: Listos con las instrucciones, el libro dice, de los refranes que investigaste elige algunos y escribe en una tarjeta la primera parte y luego dice y en otra la segunda, luego dice ahora juega memorama con tus compañeros, cada vez que armes un refrán correctamente, dirás su significado y así ganará el par de tarjetas

O: Los niños acomodan unas tarjetas que el maestro les había pedido con anticipación.

Ejemplo.

O: Explica al único niño de tercer grado.

M: Vas a trabajar esta página y la página de atrás no sé si me explico.

A: Sí

M: En serio, conste.

O: Un alumno de otro grado y con otra actividad pregunta una duda.

M: Qué pasó cuál es la duda. ¿A dónde está la lectura? Si solo voy a quedar viendo el libro pues nunca nos va a dar.

Ejemplo.

M: Vamos a mate, ¿dónde dejé mi libro?

A: Este.

M: Porque luego ustedes me lo truncan chicos feos, Pánfilo, el Pánfilo lo dice gritando, dudas, ya terminaron.

A: Y luego dice, en la otra.

M: La segunda, luego dice ahora juega memorama con tus compañeros, cada vez que armes un refrán correctamente, dirás su significado y así ganará el par de tarjetas.

A: Ejemplo.

M: Ejemplo, listos, listos calixtos, sale.

A: Tengo que hacer eso.

M: Dónde está la libreta, pues órale papá, acá porque estas bien atrasado, me vas a hacer con tu libreta rápido, me vas a hacer esta, esta, esta, esta, esta, y está.

O: Señalándole el libro de texto.

M: Porque los demás ya van hasta acá, no se vale, no te quedas.

A: No.

M: no, espérenme, no, no, no, te me esponjes, sale estamos en la página 4, 1, 1

A: A.

M: Ah, ya mero terminamos.

O: El maestro se ríe sarcásticamente.

M: A ver ahora lo voy a explicar nuevamente, voy a explicar en la gráfica en la lección 22, otra vez.

Como se observa en los ejemplos anteriores el medio de enseñanza del maestro son los libros, durante la observación, los maestro sí realizan su planeación solo que lo hacen con base en los libros de texto, cada que comienzan una materia pide que saquen su libro y pregunta en qué página vamos, los niños contestan sobre la página en que van y comienzan a trabajar en lo que sigue, siempre reiterándoles que lean bien las instrucciones, en algunas ocasiones trata de relacionar los temas de los tres grados que atienden cada uno, pero noté que era complicado porque los libros manejan temas diferentes para cada grado.

Tiene un buen control de grupo mientras trabajan con un grado, los niños tratan de estar en silencio y no se levantan de sus asientos al menos que sea necesario y si ya todos tienen actividades se concentran en ello, los mismos niños se percatan de los tiempos que duran cada una de sus asignaturas, los niños son participativos en este sentido, el maestro utiliza siempre esta expresión: “los quiero pericos”, haciendo referencia a que tienen que hablar. Son amables con los niños, han generado un clima de confianza con los educandos, siempre dan consejos y motivan a los niños a que se preparen.

Ejemplo

O: Ven el tema de los acentos en específico revisan el acento gráfico.

M: El acento gráfico es porque se representa, puedo decir sarape, ¿adónde suena más fuerte?

A: En la ra. pero no lleva acento.

M: Sí eso todavía no llegamos ahí, ese tiene otro nombre, hasta ahorita hemos llegado adonde llevan acento.

O: Un niño de otro grado menciona yo no he visto acentos.

M: También vimos eso. Métanselo aquí, señalando la cabeza del niño, dudas niños.

A: No.

M: Muy bien, ya puedo aplicar el examen.

Ejemplo

M: Estamos dando un repaso muy, muy, pero tal como dicen los refranes a vuelo de pájaro, quiere decir rápido, ¿sale? Después de ahí vamos a hablar de la vida de ella, ¿Cómo se llama?

A: Biografía

M: Voy a hablar de mi vida.

A: Autobiografía.

M: Muy bien ya pueden presentar el examen muy bien chicos, hasta ahí alguna duda.

Ejemplo.

M: Nos apuramos porque nos vamos a ir a la una.

A: ¿Por qué?

M: Voy a trabajar con el profe, por eso quiero sus exámenes.

O: Dentro del salón tienen un estante con una carpeta por cada alumno en el que guardan sus trabajos y exámenes del año.

M: Dijimos que el examen en sus carpetas, hay deberas.

A: No se enoje.

M: Pues sí, pero ustedes me hacen enojar, ¿qué les pongo a los que no lo van a dejar? Cero bueno es que vamos a trabajar con esos exámenes.

Ejemplo.

M: Estas seis características llevan dentro de las oraciones coordinadas, sales, dudas.

A: No.

M: Abuelos viene en el examen, por favor viene en el examen, no es espanto, es advertencia, denle otro repaso.

Los ejemplos anteriores dan muestra que el maestro prepara a los alumnos para resolver un examen siguiendo el plan y programas además de que utiliza los libros de texto como su único medio para realizar su práctica educativa. Por esta razón los resultados han sido durante décadas lamentables, por tanto, un grave impedimento para pensar en el futuro desarrollo escolar y laboral o profesional, de acuerdo a lo que esperan los pueblos indígenas. El bajo rendimiento escolar no se debe naturalmente nada más a las metodologías inadecuadas, a los profesores mal formados, sino principalmente o en primer lugar a causas económico político sociales como las condiciones de pobreza y marginación, la desnutrición, la falta

de infraestructura, y muchos otros factores. Estas también son condiciones que afectan u obstaculizan la práctica docente.

Ejemplo

M: ¿Que contestaron? Guías de estudio.

A: sí.

M: Sí, pero tiene otro nombre, empieza con una c, el que me lo diga le regalo diez, está en el libro, diez a la una, diez

a las dos, y diez a las tres, no, cuestionario.

O: El maestro se ríe.

M: Sin trampas feyo, cuestionarios listos y listas, viene el examen y no hablemos para el examen hablemos para la vida.

Ejemplo

M: Luego porqué te equivocas

A: Hoy

M: No, nos rinde la hora.

O: Un niño levanta la mano queriendo que lo atienda el maestro.

M: Cuál es la duda, ahí está diciendo y el lustrero lo vimos hace un año ¿cuántos años es un lustro? Sexto.

M: Se los comió la bruja.

O: Les dijo esto porque no contestaron los alumnos de sexto.

M: Es que en serio hay que estudiar para la vida jovencita, todo esto cuando vaya aquí.

O: Señala la página del libro.

M: Me va a volver a preguntar, por qué, porque viene bien atrasada.

Los ejemplos anteriores dan muestra cual es la visión de la vida del maestro, se los recalca constantemente en que se tiene que estudiar para la vida, y que en realidad eso no es lo cuestionable, sino que les enseña a estudiar solo con los contenidos de los libros de texto, con la forma de ver la vida de la cultura mayoritaria, y esto provoca que los niños dejen de lado o le dejen de restar importancia a sus propias formas de vida.

3.6 La voz de El Boxo en la consulta previa, libre e informada a pueblos y comunidades indígenas sobre evaluación educativa

La consulta a pueblos y comunidades indígenas es el punto de partida de esta investigación, por esta razón es importante mostrar lo que dijo la comunidad El Boxo ya que fue una de las 49 comunidades consultadas se presenta en primer término los aportes de los adultos hombres y mujeres de la comunidad que expresaron sus ideas y sentir; después de las respuestas de los adultos se presenta la consulta realizada con los niños, niñas y adolescentes.

Para esta investigación el punto central es el maestro y su práctica, por esta razón mostraremos lo que dijo la comunidad de acuerdo al tema y a la base de datos, las preguntas con mayor número de registros fueron: referentes al tema son la pregunta uno, siete y nueve, aunque esto no quiere decir que las demás no tengan relación, sino todo lo contrario todas las preguntas tienen una relación muy estrecha.

1. Con respecto a la educación que hemos recibido o reciben sus hijos e hijas en la escuela ¿qué les parece que se podría conservar, mejorar, eliminar?

No estoy de acuerdo es que [a] mi niño le dejan [tarea] en su libro, dice tienes que hacer esto, pero esto pregúntenselo al maestro o trabájelo en equipo en la escuela con el maestro [...] Entonces, tienes que regresar con el maestro porque no la vamos a poder hacer [la tarea] eso es lo único diferente que yo veo. Pero de ahí en fuera al contrario yo diría para mí que le enseñen más por que aprenden más (Señora Dominga, Pág. 10).

Comenta la maestra Rosa: Creo en la formación que hemos tenido pues como que ha evolucionado de la educación que yo recibí a lo que ustedes recibieron y la que están recibiendo en la actualidad los niños, porque se dice que la educación de antes era memorística, pero entonces ¿por qué [ahora en la comunidad] están los que ya tienen una profesión? Hay doctores, licenciados que ya son de edad de mucha experiencia; entonces cada reforma educativa ha tenido [aspectos] buenos y ha tenido, como se dice sus altas y sus bajas[...] En cuanto a la educación aquí en la comunidad pienso tampoco ha sido mala porque el resultado está en que tenemos varios con una profesión; los que no han podido tener una profesión, pues [es porque] incluye también muchas cosas; entonces considero que a pesar de que muchas personas critican una escuela bilingüe, pero hay tenemos varios jóvenes que, como ustedes, son egresados de esta escuela y han salido adelante (págs.10,11).

Cuando estuve en la escuela a este tiempo cuando yo veo los libros de mi hija que como dice aquí Pancha pues ya es muy difícil apoyarlos porque la verdad uno no pues los libros de antes eran diferentes [...] Aquí sería lo que nosotros pedimos; a lo mejor [como] dice Pancha, que nos den unas clases a la mejor pues ya nosotros le entenderíamos un poco, pero no va a ser igual lo que nosotros [entendamos] mejor, le pediríamos a ustedes como jóvenes que nos pudieran apoyar con unas clases porque... [en la primaria algunos niños] van muy mal; a lo mejor el único [es] mi hijo que no quiere aprender, [o que es] un poco de que es desobligado y un poco de que uno no le puede ayudar, como dice Pancha uno no entiende los libros, uno lee uno, dos, tres veces y [lo va] viendo muy difícil, pues menos el niño [puede] aprender (Don Pablo Buena, págs.11-12).

Comenta la señora Francisca: —Como dicen, todo ha cambiado, y va a seguir cambiando y como dicen, ya no le entendemos a los libros [...] antes era obligatorio que nosotros les enseñáramos otomí, para que ahorita no les dificultara mucho aprenderlo cuando estén en la universidad, [pero] veo que sí se les dificulta cuando [los niños que saben otomí] quieren aprender algo de la escuela y si no saben es lógico que a nosotros nos hagan preguntas. Digo que a la vez es mejor que los maestros les enseñen en la primaria todo ese dialecto o lenguall (págs,12-13).

En la consulta a niños, niñas y adolescentes al preguntarles qué les gustaría que hubieran aprendido en la escuela los adolescentes expresaron:

“En una escuela se debe de enseñar la lengua nacional, es importante que aprendan las lenguas indígenas, con las que sus padres crecieron, sino son descendientes de alguna familia indígena por lo menos deben de conocer la variedad lingüística” [Víctor Hugo].

“Me gustaría que enseñaran por qué se habla o existe la lengua indígena, o cada una de las características de lo que vendría siendo nuestra lengua como tal” [Yessenia].

Conservar los contenidos de los libros es importante para que los padres de familia puedan apoyar a sus hijos en las tareas que el maestro les asigna cotidianamente, asimismo la gente de la comunidad considera que es importante que la lengua materna sea incluida en los libros de texto para que los niños den valor a su lengua materna.

Los contenidos de los libros tienen que ser claros y entendibles para que el niño reciba un buen aprendizaje.

Dentro de la educación bilingüe es importante que los libros contengan la escritura en lengua materna como en español para que los niños mantengan un equilibrio entre las dos [lenguas].

7. ¿Para qué van los niños, niñas y jóvenes a la escuela?

“Está bien lo que ha cambiado [en los libros en los contenidos, en la educación[...]] porque nuestros niños aprenden algo diferente, no siempre van a aprender lo que hay aquí, suponiendo que [aprendieran] de una comunidad muy lejana, digo que es bueno que vengan cosas diferentes, porque nuestros niños van a salir algún día de aquí, porque entonces, lo que los niños hagan y estudien en la escuela, [cuando salgan de la comunidad], se van a ir con esa idea de algo diferente, no nada más lo que viven en su comunidad” (Señora Dominga Mozo).

El aprender cosas diferentes favorece al desarrollo del niño, de igual forma ayuda a que el alumno sea competente al enfrentarse con cosas nuevas al salir del contexto de donde vive.

El maestro no debe de limitarse a enseñar solamente los contenidos de los libros, para que el alumno tenga los conocimientos necesarios a la hora de estar en contacto con las cosas que lo rodean.

En la consulta con niños y niñas dijeron que van a la escuela:

“Para que aprendamos más sobre las cosas que nos enseñan en los libros”.

“Para aprender cosas nuevas”.

“Para aprender y también para saber cómo desarrollarnos más en nuestros conocimientos”.

“Para estudiar y tener una buena carrera”.

“Para aprender a leer”.

“También para que nos enseñen deportes”.

El aprendizaje del niño no sólo debe de ser adquirido dentro del salón de clases, sino que debe de tener conocimiento de las cosas que lo rodean.

No se debe limitar al alumno a que sólo aprenda los contenidos de los libros, sino que el maestro debe de impulsar que el alumno se interese en aprender cosas que lo rodean.

El aprender cosas diferentes favorece al desarrollo de las habilidades del alumno, así como también a ser capaz de entender.

9. Desde la forma de vida de la comunidad, ¿Qué características deberían tener los maestros y maestras que trabajan en las escuelas de la comunidad para ser considerados como buenos maestros o maestras?

La gente considera que un buen maestro es el que habla la lengua indígena de donde él está trabajando, que entiende y habla la lengua materna de los niños y padres.

Bueno como dicen los maestros son de aquí, y que bueno que todos hablen la lengua indígena porque hay escuelas que dicen son escuelas indígenas, pero en donde los maestros ni siquiera saben hablar la lengua. [En esos casos] qué se puede hacer, porque nos ha tocado que lleguen maestros que no hablan la lengua (Señora Basilia).

...un maestro que es estricto, pues los niños le tienen a lo mejor podría decirse que miedo, o no sé, no me puedo explicar, a lo mejor pero mi hijo ahorita como veo para mí está bien, que el maestro sea de aquí porque lo conoce, y la calificación que le dé, pues yo siento que se la merezca; no quiero que le estén regalando calificaciones.

A veces no estoy de acuerdo, es que mi niño le deja en su libro, dice el maestro, tienes que hacer esto, pregúntele al maestro o trabájelo en equipo [...] eso lo tienes que hablar con el maestro, le tienes que preguntar porque aquí dice que tienes que hacerlo en la escuela, y tú vienes a que yo te ayude [...] tienes que regresar con el maestro porque no la vamos a poder hacer, eso es lo único diferente que yo veo (Señora Dominga Mozo).

Digo que ahí es un poquito de carácter, y llevar a cabo las reglas que el maestro defina, porque a veces nos quejamos de que el maestro a la mejor es bien corajudo, es muy duro con los alumnos [...] entonces ahí sí yo pienso que el carácter tiene algo que ver para dominar el grupo y que ellos entiendan que cuando se va a trabajar, se va a trabajar y que cuando se va a jugar se va a jugar.

El maestro no debe de tener preferencias por nadie, todos los alumnos son iguales [...] A veces si hay maestros que tienen preferencia por ciertos alumnos, y eso afecta a niños que van bajos de calificaciones, porque el maestro se los hace notar. A veces tienen calificaciones altas los alumnos que no saben, y a los que saben les ponen baja calificación y yo digo que eso no está bien (señora Basilia Salas).

La importancia de entender la lengua materna de los padres y niños es parte fundamental en la escuela, ya que ayuda que los padres y los niños mantengan viva su lengua. El maestro no apoya al aprendizaje del niño y deja la responsabilidad a los padres de familia, el maestro debe de ser estricto para que los alumnos lo respeten y trabajen bien dentro del salón de clase. El ser estricto ayuda a que el alumno ponga atención y realice las actividades que el maestro pone. No debe de haber preferencias del maestro hacia los alumnos, Para la gente de la comunidad es importante contar con maestros de la misma comunidad, porque así ellos le hablan en su lengua materna. Así es como caracterizan a un buen maestro. Las comunidades al expresar lo anterior, es porque no se cumplen, o no al menos como ellos lo esperan.

Las escuelas indígenas deben de contar con maestros que sean hablantes de la lengua indígena, en este caso los maestros deben de hablar el ñhähñu dentro y fuera de sus aulas. El maestro debe de ser de la misma comunidad para que pueda entender el idioma del niño y de las personas que viven en la comunidad.

3.7 Los resultados de la consulta a pueblos y comunidades indígenas sobre evaluación educativa como medio de investigación de la práctica docente

Las discusiones y reflexiones obtenidas de las comunidades participantes en la consulta permitieron apreciar cuáles son sus preocupaciones y su perspectiva acerca del servicio educativo al que acceden sus niños, niñas y adolescentes. Al analizar la información se identifica cuáles son los temas más recurrentes y que se repiten a lo largo de la consulta.

En cuanto a las nociones registradas en la base de datos, la pregunta 9, referida a las características del buen maestro, fue la que alcanzó mayor porcentaje; a continuación, se ubicó la pregunta 1, en la que se reportaron aquellos aspectos que los participantes consideran que se deben conservar/mejorar, eliminar o incluir, y en tercer lugar, las aportaciones que contestan la pregunta 7, referida a las razones que los participantes dan para que los niños y niñas asistan a la escuela (Tovar & otros, 2015, pág. 32).

Es aquí donde comienza la idea de esta investigación, al leer los resultados de la consulta me llama la atención que los pueblos indígenas hacen evidente las características del buen maestro como el aspecto más importante en la consulta y que le continuarán los aspectos que debe conservar, mejorar, eliminar o incluir en su labor como docente, me hace pensar que existe una problemática en la escuela y que el punto central es el maestro. Sigo investigando para encontrar lo que los pueblos indígenas dijeron sobre estos puntos y una de las perspectivas de los pueblos indígenas sobre la educación de sus niños, niñas y jóvenes es la enseñanza de los valores comunitarios o valores ancestrales. Sabemos los que vivimos en comunidad que la pertinencia y la reproducción de la vida comunitaria depende de la capacidad de formar a los niños, niñas y jóvenes en el *respeto* a los conocimientos de los mayores, sabiendo que estas representan la continuidad y el vínculo cultural con el pasado, con el futuro en el que vivirán las nuevas generaciones.

Este concepto en los pueblos indígenas va más allá de la dimensión valoral y en algunos de sus sentidos, es equivalente al orden social, en la medida que define y regula las jerarquías sociales, la relación con lo creado, la convivencia comunitaria y la interacción entre las personas en la vida cotidiana. Se vincula tanto al reconocimiento del lugar que la persona ocupa en el cosmos, como la relación que guarda con todo lo demás. Al ser un concepto regulador de las relaciones sociales, se hace presente en la vida diaria como actitud que debe permear las interacciones, y dar lugar a una multiplicidad de rituales cotidianos, como es el caso del saludo: mediante la fórmula consagrada culturalmente de interesarse por la otra persona, se reconoce el lugar que ésta ocupa con respecto a quien saluda (Tovar & otros, 2015, pág. 36).

Las comunidades manifiestan que la familia y la vida comunitaria también tiene como mecanismos de reproducción a un conjunto de formas de enseñanza propios, que a la vez constituyen la forma en que ellos entienden el arte de transmitir conocimientos y habilidades, los pueblos y comunidades indígenas tienen un sinnúmero de prácticas y conocimientos que deben aprenderse con actores y en lugares especiales y con condiciones específicas, sin embargo ninguna de estas características son consideradas dentro de la escuela, pero innegablemente reflejan todo el esplendor de la naturaleza de la vida de los pueblos.

Parece que la forma en que le hacen llegar la sabiduría (p'ijubtasel) es distinta a como nosotros lo hacemos. (...) La verdad no sabemos que están aprendiendo en la escuela, escriben, copian, pero si les pedimos que hagan algún documento, no lo pueden hacer (Naxoch: 4).

Pues debe seguir enseñándoles a los niños de cómo nosotros sembramos maíz. ¿En qué mes se hace?, ¿Qué si es en luna menguante o luna llena? “Al igual como cuando se corta un árbol, se debe de saber bien en que luna porque tampoco ya casi nadie lo sabe, cuando se corta la madera se debe de saber en qué luna para que no le entre polilla y se eche a perder” (Ejido San Miguel: 7 en Tovar & otros, pág. 44).

La demanda es que la escuela no separe a los niños, niñas y adolescentes de las prácticas culturales que distinguen y hacen característico a cada pueblo, que para las comunidades son de respeto al antepasado y a sus tradiciones, y que generan un vínculo de armonía con la vida actual en comunidad.

“Lo que pasa, que son cultura y tradiciones que nunca se deben perder ni olvidar; al contrario, se debe rescatar, ya que es obligación de nosotros tenerlo vigente” (Tepotzingo: 27).

“Que nos dé permiso el presidente para poder realizar nuestras ceremonias, también que les dé permiso a los maestros para que nos acompañen, nos apoyen y todos estemos en la misma situación ceremonial, pues para nosotros son muy importantes nuestras creencias, que el presidente de México nos dé el permiso, si el que es presidente en este momento, para seguir continuando con nuestras creencias” (Santa Catarina Cuexcomatlán: 24).

“Aprendemos en cómo vivir en nuestro pueblo, lo aprendemos de nuestros padres, aprendemos a barrer el patio de nuestra casa, conforme vamos creciendo vamos a cuidar a los animales. Luego un poco más grande aprendemos a ir por la leña al monte, vamos por palma que necesitamos para el tejido que practicamos en nuestra comunidad, después de la temporada de lluvia aprendemos a trabajar la yunta: barbechar, surcar, sembrar y a reservar la milpa, todo debemos de saber para sobrevivir en nuestra comunidad, ya grandes las milpas, saber cortar las hierbas que hay entre las milpas, saber pizar; ya cuando viene el tiempo de calor vamos a cortar palmas para hacer sombreros, tenates, sopladores, petates, mecates de palma...”(San Pedro Jaltepetongo:24, en Tovar & otros, págs. 45,46,47).

Todas estas prácticas que contienen un sinfín de saberes y conocimientos de los pueblos sufren una presión constante que les provoca una erosión, que resulta complicado revertirla y que tiene que ver con la imposibilidad de sostenerla cuando la vida comunitaria va cambiando bajo la influencia de otras formas de vida. Los pueblos exigen y demandan, porque es de su interés al igual que los niños, niño y joven que la escuela incorpore sus saberes, conocimientos y prácticas. Estas exigencias deberían de ser un desafío para las escuelas, retomar las demandas de los pueblos en términos de justicia social y de ética, reconociendo el contexto en el que se labora y quiénes son los que reciben la educación escolarizada además de colaborar con el desarrollo de las comunidades indígenas en ambos aspectos, en primer lugar, fortaleciendo a las comunidades de acuerdo a sus exigencias y segundo colaborando en el desarrollo de acuerdo a los intereses de la nación. Es aquí donde tiene importancia lo que hace el maestro dentro del aula, desacreditando o valorando las prácticas, saberes y conocimientos de la comunidad.

Debemos de tener en cuenta un punto fundamental de las preocupaciones de la comunidad y es que se sabe por experiencia y como lo dicen los resultados de la consulta a pueblos y comunidades indígenas es “que la escuela actual ni prepara a los jóvenes para la vida rural, ni es garantía de un abandono de la vida rural” por ende la escuela debe ser sensible a las necesidades de aprendizaje de quienes está formando.

“Sería bueno que lo enseñaran de cómo trabajar en el campo; en este caso pues la tierra se está erosionando pues a lo mejor aquí se trabajaría lo que es el acomodo de piedra, plantación de lechuguilla que es lo que más se trabaja aquí la siembra. (...) plantar árboles nativos de la región, porque aquí no hay muchos árboles que se adapten; aquí tenemos el mezquite, el pirul; que les enseñen como plantar las plantas para (...) la plantación de toda la tierra donde no hay nada aquí. Y en una de esas que los maestros les enseñaran de cómo trabajar” (Ushteje: 31, en Tovar & otros, pág. 50).

Durante las conversaciones con ciudadanos y principalmente la gente mayor manifiestan que la escuela debe enseñar valores, la pérdida de valores se expresan

de muchas maneras. Uno de ellos es el desinterés por las prácticas de colaboración comunitaria como la asamblea, la faena etc. Y en ocasiones pareciera que la escuela fuese un obstáculo para la participación de los jóvenes.

“Se deben retomar los valores comunitarios dentro de la ley porque estamos viendo que se están perdiendo. Antes para saludar a los señores mayores se cruzaban los brazos y con mucho respeto se dirigía hacia ellos. Ahora los niños ya no respetan a sus mayores, ni siquiera a sus familiares y es algo preocupante, porque de igual manera cuando son las fiestas o hay algún trabajo comunitario, los niños ya no se integran en las diferentes actividades porque dicen que ellos solo van a estudiar y porque en la escuela les dicen que en sus casas solo se pongan a estudiar y no a hacer otras cosas” (Yozondacua: 23).

“En nuestra comunidad se enseña lo que es el respeto, la buena convivencia, solidaridad, hospitalidad, el amor, la unidad como pueblo, esto se enseña a los niños, niñas y jóvenes para que sean buenos ciudadanos y que su comportamiento sea aceptado en cualquier sociedad, pero en la escuela hemos visto que estos no se toman en cuenta por eso los niños se revelan ante las personas” (Santa María Candelaria: 9).

Cuando la escuela hace que los jóvenes pierdan lo que son, cuando los jóvenes rechazan lo que es ser Rarámuri porque aprenden a pensar como el blanco y a ver las cosas de la ciudad como algo que solo eso es bueno y lo que se vive en la comunidad es algo malo y cosa ve los viejos. También hay escuelas de gente que viene de otras religiones porque dicen que lo que aprendemos no sirve y solo lo que se aprende en sus escuelas es lo correcto, no quieren que sigamos haciendo la fiesta, las carreras de bola, por lo tanto, nos quieren quitar nuestro pensamiento porque para ellos no está bien lo que nosotros hacemos (Rejogochi: 10).

La escuela nos aleja de nuestros hijos porque cuando aprenden un poco salen de la comunidad para trabajar y ya no regresan porque dicen que es mejor la ciudad. (Hoteoch: 19).

“Los niños aprenden que eso que dicen los libros es lo único bueno y lo que la comunidad enseña lo dejan como si no fuera algo útil y como resultado se da que no saben bien lo que dicen los libros y tampoco saben las cosas de la comunidad” (Rejogochi: 10, en Tovar & otros, págs. 52,53)

La idea de mostrar lo que los pueblos dijeron en la consulta es destacar las prioridades y necesidades que ellos demandan desde su propio contexto y su

propia voz, porque desde ahí se pueden encontrar las fallas de la escuela y la práctica del docente. En ese sentido se pretende analizar la noción de la práctica docente desde el actor principal, el maestro, así como los conceptos desde los autores quienes son los que abren la significación de la praxis y desde las comunidades quienes son los que reciben la práctica docente, identificar cuáles son las observaciones de los pueblos indígenas en torno a su forma de percibir su educación escolarizada, nos ayudará a reconocer los puntos de emergencia de la práctica docente, para fortalecer la labor del maestro en ambos términos como el sistema educativo actual establece y como las comunidades lo demandan. Este ejercicio trata de agrupar y construir una nueva forma de ver la práctica docente, pero al mismo tiempo comprendiendo la importancia del maestro dentro de la escuela y al mismo tiempo se hace una revisión íntegra del concepto de praxis en el marco de la teoría y la realidad.

3.8 La buena práctica de los docentes desde los participantes en la consulta previa libre e informada a pueblos y comunidades indígenas

Los participantes manifiestan muchas características que debe de tener el docente para llevar a cabo una buena práctica, como elemento central manifestaron las carencias que tienen las escuelas de sus comunidades, el personal con que cuenta esta hace referencia a la cantidad de maestros con que cuentan sus escuelas, el funcionamiento cotidiano, los participantes entienden esto como una proyección de una buena imagen de la escuela, los resultados de su trabajo son percibidos por la comunidad; más allá de la evaluación que debiera caracterizarla o como lo establece el sistema educativo nacional, la relación que la escuela tiene con la comunidad, los participantes esperan que la escuela construya, institucionalmente, una relación con ella. Se trata de que la comunidad educativa se integre a la vida comunitaria, contribuyendo a que los niños y niñas y adolescentes fortalezcan su identidad y sus aprendizajes, que la escuela debe ser participe en las celebraciones, rituales, festividades, y organización de actividades propias de la comunidad.

Los criterios que debiera de tener el maestro para la evaluación, según los participantes, dicen que la escuela indígena no ha contribuido a la consolidación de los saberes comunitarios. Sin embargo, esperan que sus hijos puedan acceder a ella hasta alcanzar el nivel de educación superior, piensan que una manera de evaluar es a partir de la trayectoria escolar de los niños, niñas y adolescentes, para que esto no sólo sea con un examen en el que se escribe lo que memorizó.

La buena práctica docente debe atender a los educandos de acuerdo a sus condiciones. Esta hace referencia a dos dimensiones: las diferencias que se derivan del contexto y las que se refieren a los ritmos, formas y condiciones de aprendizajes tanto contextuales como individuales. Se trata de que el docente adecúe su trabajo al contexto, a los conocimientos previos de los niños, a los intereses que se derivan de su estilo de vida y cultura y a sus necesidades de aprendizaje, la buena práctica también es aquella en la que el docente enseña la lengua y en la lengua.

El buen educador como las comunidades lo manifestaron:

Una de las categorías centrales de la consulta es la caracterización de lo que las comunidades consideran un buen educador, es necesario destacar que, si bien las nociones que emergieron en las discusiones de las asambleas fueron etiquetadas a partir del lenguaje que es característico de las ciencias de la educación, se puso en particular cuidado en recoger los matices de las discusiones que ponen en relieve el contexto en el que el docente realiza su trabajo, que no se refiere solamente a las condiciones de ruralidad o urbanización de las comunidades, sino, además, al estilo de vida que las caracteriza. Se perseguía con ello explicitar el perfil docente, desde la perspectiva de la pertinencia cultural. Con esta expresión, se hace referencia a la adecuación y/o correspondencia entre lo que la institución escolar ofrece y las concepciones y sistemas de acción que organizan la vida comunitaria, y que debieran tener vinculación con los procesos de aprendizaje y enseñanza en la institución escolar. Así hablar de pertinencia cultural implica considerar: la relevancia cultural y significatividad de los aprendizajes que tienen lugar en la escuela, el reconocimiento de la diferencia cultural, situando específicamente los ámbitos, contenidos, prácticas y visiones de los que los alumnos son portadores (INEE, 2015, págs. 194-195).

Como lo dice el informe de la consulta, el trabajo docente orientado hacia la pertinencia cultural implica construir un estilo de docencia caracterizado por la búsqueda de relevancia y significatividad cultural, con respeto a las identidades a los conocimientos y cultura del estudiante, lo complejo de la práctica docente del medio indígena es notorio con estas observaciones. La práctica docente explicada desde la perspectiva de la pertinencia cultural fue sistematizada de la siguiente manera:

- a) Características personales vinculadas a la práctica docente. Las comunidades con esto hacen referencia a cómo el docente debe comportarse para ser considerado un buen maestro: esperan que el maestro se muestre alegre, sea considerado, respetuoso, atento hacia la comunidad escolar, equitativo en el trato hacia los alumnos, no debería calificar con más altas notas a los niños que no las merecen, no debe discriminar a los niños y niñas por su condición indígena, ni por ser mujeres, que el docente tenga vocación por educar, sean responsables esto abarca una gama de comportamientos como: llegar a tiempo, preparar su clase, darle importancia al trabajo que hacen los niños y niñas, explicar bien, debe ser paciente.
- b) Estrategias docentes. Esta hace referencia a cómo se da la interacción entre el docente y los estudiantes en el aula y que refleja la manera como el maestro organiza el proceso de enseñanza. Las comunidades entienden que la práctica docente no solo es dar clases; piden que tenga la capacidad de orientarlos; debe ser capaz de contar con formas de trabajo y tomar decisiones que lo lleven a apoyar a los estudiantes que tienen un ritmo de aprendizaje distinto. También esperan que el docente cuente con criterios diferenciados para el tratamiento de los contenidos, el profesor debe ser un modelo para los estudiantes, el buen profesor enseña con el ejemplo, esto es importante cuando se trata de valores, coherencia entre lo que se dice y hace.
- c) Competencias profesionales y formación docente: se refieren tanto a lo que el profesor sabe hacer como a la formación que recibió para ello. Advierten

fehacientemente que el problema del funcionamiento de la escuela es de carácter estructural, esperan que el maestro cumpla con sus horas de trabajo, los participantes constatan que los niños y niñas no aprenden y los mismos niños informan que no entienden, que los docentes simplemente se atienen a los contenidos del libro de texto y que muchas de sus estrategias consisten en que los niños copien los textos. Esperan que el maestro muestre un comportamiento marcado por el decoro y la dignidad, porque el reclamo es que los maestros asisten a su trabajo en estado de embriaguez, porque el impacto y las consecuencias para el trabajo escolar es inmediato, constatan que los maestros no siempre cuentan con la formación necesaria para el desempeño de su trabajo, no abandonar constantemente el aula en días laborales para asistir a capacitación, la pobreza de las estrategias didácticas se confirman por el uso excesivo de los libros de texto como única guía y material de aprendizaje.

El buen maestro tiene dominio de los contenidos que enseña, esto incluye la dosificación y la transposición didáctica.

Resulta ilustrativo el comentario de un alumno de primaria sobre este aspecto, cuando se queja de no entender, no logra resolver el examen y no saber qué hacer: “aunque estudie el libro, el cuaderno no sirve de nada, porque nada de eso viene y eso me da ganas de llorar” (Informe de la comunidad de Naxoch, 2014, pág. 34).

Con esto resaltaron el matiz sobre la capacidad del maestro para evaluar, esperan que el docente les informe sobre el desempeño y dificultades de sus hijos y les oriente de cómo ayudarlos.

- d) Estrategias de adecuación del currículo al contexto comunitario. Se trata de que el docente haga corresponder lo que los niños saben con lo que deben aprender, y con el valor de uso que ellos les confieren a los conocimientos escolares. Gran parte de las reflexiones fueron dedicadas al carácter bilingüe que debe tener la educación que reciben los niños y niñas indígenas, que la práctica de los docentes no se base en los contenidos en español y no

solo usando la lengua materna para dar instrucciones, los pueblos indígenas consideran un buen maestro el que enseña en la lengua indígena pero también enseña la lengua originaria y el español, por otro lado esperan que los maestros hablen, lean y escriban en idioma indígena y que sus hijos aprendan lo mismo, el buen docente al abordar los temas del plan de estudios integra los conocimientos comunitarios, también es capaz de incorporar la enseñanza de las nuevas tecnologías, y se prepara para hacerlo de manera que lo que aprenden los niños les resulte de utilidad.

- e) Identidad y participación comunitaria: hacen referencia al sentido de pertenencia y vínculos que el docente establece con la comunidad en la que presta su servicio. Por la necesidad de que la enseñanza se contextualice el maestro tiene que tener un conocimiento amplio de la comunidad, las comunidades proponen que los maestros, preferentemente, pertenezcan a la comunidad o ser miembro de la cultura, de no ser así debe interesarse por conocer a la comunidad: integrarse a sus actividades, respetar la cultura y establecer vínculos con la comunidad.

Estos son los grandes componentes que debe tener una buena práctica docente para las comunidades indígenas, como vemos son muy amplias las necesidades expuestas para la práctica del docente, sin embargo sabemos que por la escasa formación del docente para este medio es complicado cumplir con todos esos componentes o puede ser también porque el maestro prefiera o esté obligado a cumplir con una forma de llevar su práctica docente, una de las observaciones en el trabajo de campo fue como lo dijo la autora:

La idea de que la lengua indígena no tiene que enseñarse en la escuela porque ya se sabe o porque no hace falta, persiste y dificulta; incluso imposibilita una educación bilingüe. Las comunidades se resisten a los cambios en las escuelas (Brumm, 2010, pág. 32).

Esta es una de las posibilidades por la que el maestro tal vez no lleve a cabo su práctica docente como lo desea la comunidad, porque él aprendió de esa manera, en su época de estudiante comentaba un maestro los castellanizaron para que ellos aprendieran a hablar y escribir bien el español, todo lo referente a los conocimientos

de la lengua se aprendió en la familia y en la interacción con la comunidad, y por eso piensa de esa manera y tal vez reproduzca la manera en cómo a él lo educaron, sin embargo por esta forma de educar las condiciones han cambiado, en la actualidad el niño ya no interactúa en los trabajos de la familia ni mucho menos en los de la comunidad, porque ahora el niño o joven solo se dedica a estudiar, claro que hay excepciones, la escuela de alguna forma logró aislar al sujeto de estos conocimientos y formas de aprender, el maestro organiza su práctica docente con la nueva forma de ver la vida, con la noción de desarrollo de la cultura del poder.

3.9 Expectativas para ser un buen maestro en el medio indígena

El maestro por ser el actor principal en el proceso educativo es de quien se tiene mayores expectativas y quien recibe más críticas, de acuerdo a las demandas y a las necesidades de los ciudadanos de esta nación, el papel del maestro ya no tiene que seguir siendo igual. Se tiene que pensar en esta nación multicultural, en la que cada cultura exige una educación que responda a sus necesidades y características propias de aprender.

El sistema educativo actual demanda a un maestro cada vez más preparado para enseñar a sus alumnos a entrar en contacto con el conocimiento y apropiarse de él, a generar situaciones de aprendizaje que les permitan integrar el nuevo conocimiento con el precedente, así como dispuesto a contribuir a la construcción de nuevos conocimientos desde una perspectiva transdisciplinar. Pero también demandan a un maestro que acompañe a sus alumnos, durante el tiempo que permanezca en contacto con ellos, en su formación como personas, como ciudadanos que coadyuven a una mejor convivencia en nuestro mundo (Fierro, Fortoul, & Rosas, 2010, pág. 18).

Sin embargo, estas demandas son pensadas en una sociedad homogénea y centradas en un solo espacio de acción, la escuela; como ya lo había mencionado se tiene que pensar en una sociedad multicultural con características propias en su forma de transmitir y aprender. De acuerdo a la consulta a pueblos y comunidades indígenas sobre evaluación educativa realizada en el 2014 nos dice:

La docencia que se vincula con una buena enseñanza, desde el punto de vista de los participantes, tiene un enfoque propio, en el que se advierte nociones altamente valoradas

en las comunidades: como tomar parcialmente el papel de los padres, enseñar con respeto, fortalecer los valores que aplican en cualquier momento de su vida como; cuidar los bienes del pueblo, que sean trabajadores, que ayuden a los demás y cumplan con la vida del pueblo pero también advierten que el maestro o maestra cuente con estrategias didácticas adecuadas a la situación, en el que cuente con el material suficiente para impartir su clase, entender la situación de cada persona, explicar a los niños el contenido de los libros en español y en la lengua originaria (INEE, 2015, pág. 56).

Con este enfoque da cuenta de la necesidad de una práctica docente diferente a la que se lleva a cabo en la actualidad, necesitan de un maestro que sea capaz de sentirse parte de la comunidad; para enseñar a cuidar los bienes del pueblo, que enseñe fortaleciendo valores sin dejar de lado aquellos valores que son propios de la comunidad, solicitan a un maestro con la capacidad de enseñar en la lengua mayoritaria que es el español, pero al mismo tiempo sea capaz de enseñar en la lengua originaria de la comunidad, son cualidades que el maestro en la actualidad no posee, esto nos demuestra que la comunidad y el maestro tienen una noción de práctica docente diferente, en el sentido de a quién responde la práctica, si al Estado o a aquellos que reciben la práctica.

Los ejemplos del capítulo tres dan muestra de que el maestro prepara a los alumnos para resolver un examen siguiendo el plan y programas en el que utiliza los libros de texto como su principal medio para impartir su práctica educativa. Sin embargo enseñan de esta manera porque de esta forma es como ellos también fueron educados, han modificado de cierta manera su práctica en términos de formar un sujeto autónomo, en términos de que el niño sea capaz de buscar su propia información, claro guiada por el docente, trata de fomentar el trabajo en equipo, ubicando a cada grado en un espacio sin embargo pide a que cada quien resuelva la actividad que está en los libros fomentado la individualidad usando la expresión, quien ya terminó para ponerle diez, con esto también fomenta la competencia individual y deja de lado la noción del trabajo en equipo.

...las finalidades de la educación oficial y la de los pueblos indígenas eran contradictorias. Los sistemas educativos nacionales buscaban transmitir patrones de conducta, técnicas y

valores de la cultura occidental que ignoraban la lengua y cultura, la historia y la filosofía indígena (Brumm, 2010, pág. 60).

Entonces el maestro se ha apropiado de la ideología de enseñar con las finalidades del sistema educativo oficial en el que se ignoran nociones de la propia forma de aprender de los alumnos de las comunidades indígenas, en el que el maestro de alguna forma es obligado a educar para resolver un examen, y un examen que está basado en los contenidos de los libros de texto y estos ignoran la cultura, la historia y la filosofía indígena. Serrano resume los resultados de la educación rural e indígena como:

La escuela indígena, como la escuela campesina, de los pobres, se caracteriza por tres principales deficiencias: Ineficiencia: porque la mayoría de quienes ingresan, no asisten o no aprueban el grado en el tiempo establecido. Ineficacia porque quienes permanecen no adquieren los conocimientos que se supone deberían adquirir, o no en la medida suficiente y no pertinencia porque lo que allí se aprende no es útil a la comunidad. Esto se debe a la precaria formación de los mismos docentes [...]—la mayoría no terminó la educación media y muchos no cursaron completa la educación básica— y la poca o nula experiencia pedagógica. Los profesores tienden a reproducir las prácticas de sus maestros (Serrano, 1998: 92 en Brumm, 2010, pág. 61).

Por eso es por lo que en la consulta a pueblos y comunidades indígenas los participantes hicieron evidente de una manera tan contundente que la escuela educa a sus hijos para que salgan de su pueblo, y esa es una de sus inconformidades con el sistema educativo y con la práctica del maestro.

Si dos lenguas [y dos culturas] se desarrollan a la par, el bilingüismo, lejos de cerrar puertas o inhabilitar para el aprendizaje, contribuye a un mayor desarrollo lingüístico, cognitivo y académico. El bilingüismo aditivo parece tener ventaja en cuanto amplía el horizonte de experiencias del hablante: acceso a dos culturas, dos sistemas, dos maneras de pensar. Pero los resultados palpables de una educación realmente bilingüe no se verán hasta el día “en que los niños bilingües reciban amplios estímulos y apoyos y alguna forma de educación bilingüe, de tal manera que puedan lograr su máximo potencial posible en cada una de las lenguas y culturas” (Hoffmann, 1991: 126 en Brumm, 2010, pág. 64-65).

Esto ha sido demostrado en varios estudios, lejos de obstaculizar el aprendizaje de los niños, genera mejores competencias lingüísticas y cognitivas, investigaciones de países sudamericanos que llevan mejor estos proyectos de educación intercultural bilingüe indígena confirman que la calidad de la expresión oral y escrita es mucho mejor en los niños que se participaron en proyectos como el de Michoacán, con los purépechas que aquellos que están inmersos en los programas tradicionales de educación indígena de castellanización.

Además de la apropiación de la escuela por la comunidad, los progresos en materia de aprovechamiento escolar son visibles y se están midiendo en comparación con escuelas de la misma región, donde impera la educación tradicional castellanizadora. Parece confirmarse que el uso escolar de la lengua materna desarrollará a largo plazo una mejor competencia lingüística, que a su vez es una mejor base sobre la cual construir todos los demás aprendizajes, incluidos el de otra lengua. En las evaluaciones de otros programas similares que existen en Guatemala, Perú y Bolivia se ha visto que la calidad de la expresión oral y escrita de los niños participantes en programas de educación bilingüe es superior a la de los niños indígenas inmersos en la educación tradicional en castellano, además de arrojar resultados positivos en otras materias como, por ejemplo, resolución de problemas matemáticos (López, 1997: 62 en Brumm, 2010, pág. 35).

La educación de los pueblos indígenas debe mejorar para que alcance los objetivos de una verdadera educación intercultural, y lo que esperan los pueblos y comunidades indígenas, los maestros al tener una experiencia tan amplia en este medio han reconocido sus fallas y saben de su precaria formación para este medio, en el que ellos mismos expresan que necesitan de una formación inicial y continua que les permita buscar mejores estrategias y metodologías de enseñanza para lograr lo esperado por el sistema educativo indígena y los pueblos.

El proyecto escolar de San Isidro, como un ejemplo de la incipiente educación bilingüe intercultural, nos servirá como parámetro a lo largo de este trabajo. Entre sus puntos fuertes está el haber logrado vencer prejuicios y fronteras mentales: “Con su nuevo currículo, los maestros desataron y vencieron, aunque sea parcialmente, una serie de barreras ideológicas que obstaculizan una educación verdaderamente intercultural y bilingüe, tanto entre los vecinos y padres de familia, como entre los maestros mismos” (Hamel, Ibáñez, 2000: 55, en (Brumm, 2010, pág. 35).

Este es uno de los proyectos más importantes que se han dado en México en el que cumple con todas las expectativas de una educación de calidad, y en el que se crea por iniciativa de los maestros, esto muestra el gran interés de los docentes por mejorar su práctica educativa, para otorgarles una educación de acuerdo a las necesidades de los pueblos y sin embargo cumplen de mejor manera los objetivos del sistema educativo nacional, a pesar de las carencias con que cuenta el maestro la escuela y la propia comunidad y que de alguna manera se convierten en un obstáculo para una buena práctica docente.

El proyecto michoacano y como muchos más que se dan a lo largo y ancho de la república mexicana, pero que no tienen difusión, son propuestas hechas por docentes del medio que han analizado su práctica docente y han caído en cuenta del error cometido con los pueblos indígenas y están buscando propuestas de solución. Los resultados de estas justifican las propuestas y hacen evidente la necesidad de una formación docente para este medio. Para que se logre una verdadera educación bilingüe, intercultural, y de calidad como lo necesita los pueblos y la misma nación, es necesario una formación de maestros para este medio que sea continua, sistemática que provoque o tenga como consecuencia cambios en la metodología de enseñanza aprendizaje y cambios positivos en la práctica docente como dijo Brumm.

Capítulo 4

“Un maestro afecta a la eternidad; nunca sabe dónde termina su influencia”

Henry Adams

Reflexiones y hallazgos de la investigación

La escuela en la que se centra la investigación se localiza en el Estado de Hidalgo, en la región Valle del Mezquital, pertenecientes a la cultura otomí hablantes de la lengua hñähñu, la escuela primaria indígena, se localiza en la zona Norte del Valle del mezquital, la matrícula actual es baja con 17 alumnos, atendidos por dos maestros, uno atiende primero, segundo y tercero, el otro cuarto, quinto y sexto este último funge también el cargo de director, ambos con una amplia experiencia en el servicio docente, pertenecen a la cultura de la región, hablan y escriben la lengua originaria, los niños en su mayoría su lengua materna es el español, unos años atrás la comunidad tenía voz y voto dentro de las decisiones que se tomaban dentro de la escuela, en la actualidad, hace unos cinco años la comunidad se deslinda, ahora solo los padres que tengan hijos estudiando en la primaria son los que toman las decisiones. Cuando se habla de analizar la práctica docente, se piensa en los elementos sociales vistos desde una noción general pero también desde una noción comunitaria, estas son determinantes para comprender la problemática.

4.1 Una mirada a las condiciones que propician la práctica docente en el

medio indígena

La escuela y la educación es el espacio de relación y de encuentro y esta es la que nos construye como seres humanos, nos da las pautas para la construcción de una identidad. Sin embargo, el medio indígena es partícipe de la dominación cultural, aceptando lo que la otra cultura les impone sea cual sea la circunstancia de aceptación, en el que el espacio de relación y de encuentro está bajo el dominio de instituciones educativas, con una ideología de homogeneización, en donde los

espacios educativos han decidido quién es el otro, en donde la orientación y la ejecución de sus propias formas de desarrollo y de construcción social son prioritarias. Con esta noción son formados los profesores y con estos mismos aprendizajes llevan a cabo su práctica docente, esto en el mejor de los casos, porque se da mucho el caso de improvisar profesores, esto quiere decir que dentro del magisterio y frente a grupo se encuentran sujetos que no tienen el perfil de docentes, esto nos da cuenta del grave problema en que se encuentra el sistema educativo indígena.

Uno de los puntos centrales en la exigencia de los pueblos indígenas sobre la práctica docente es la enseñanza de la lengua originaria de la comunidad, sin embargo, nos percatamos de que no existen ningún centro educativo que forme a sujetos como maestros para este medio, y en donde el maestro cumple con las exigencias de quien lo emplea “el Estado”, ejecutando un plan y programas estandarizado con una filosofía de construcción social y de desarrollo propias de la cultura del poder. La enseñanza de la lengua y en la lengua indígena brilla por su ausencia en los pueblos indígenas, aunque su centro educativo tenga por nombre escuela intercultural bilingüe indígena o escuela bilingüe indígena.

El panorama es desolador no sólo en materia educativa. En todos los estados existe una gran diferencia entre los niveles educativos, diferencias que se suman al desnivel existente entre la capital y los estados: las conocidas diferencias entre el centro y la periferia, entre las áreas urbanas y rurales, que ponen en evidencia de manera lacerante las desventajas de las últimas. Algunos ejemplos bastarán. A nivel de educación primaria existen todavía en algunas comunidades grupos llamados multigrado, donde un profesor atiende a alumnos de diferentes grados en un solo salón. En el sistema de educación indígena en el estado de Michoacán hace 20 años este tipo de escuelas representaba todavía 24 % del total (SEP, 1990b: 17). El porcentaje de reprobación es más alto que en las comunidades rurales mestizas (Brumm, 2010, pág. 43).

Las grandes diferencias y desventajas que existen entre la ciudad y los pueblos y comunidades, las distancias también son factores en las desventajas en términos de igualdad de condiciones, entre más lejos estén de las grandes o pequeñas urbes tienen menos beneficios, como infraestructura, material didáctico, medios de

investigación como bibliotecas, en la actualidad el internet, esto en el mejor de los casos, existen comunidades que no tienen los servicios básicos como red de agua potable, luz eléctrica, entonces las condiciones para que un maestro realice su práctica docente al mismo nivel que el maestro de la capital y los estados que el del centro y la periferia, esto podríamos decir en términos materiales, agreguémosle otras desventajas el maestro de las ciudades su práctica docente se da en una lengua, el español y además es en la que fue formado, los niños de estos contextos este es su medio de comunicación. El maestro de la ciudad o pequeñas urbes su práctica docente está enfocada en un solo grupo o grado.

El maestro de las comunidades más lejanas que en la mayoría de los casos son indígenas, se enfrenta a otra desventaja, la comunidad y los niños son hablantes de una lengua originaria, el maestro no fue formado para este contexto, y en el mejor de los casos si el maestro la habla y entiende no tiene los conocimientos para enseñarla y enseñar en la lengua. Además de que el maestro tiene que atender a dos, o tres grados distintos o incluso atiende hasta los 6 grados de primaria, agregándole el cargo de director, este último demanda mucho tiempo por cuestiones de papeleo y obliga al maestro a ausentarse varios días, con esto nos damos cuenta de la carga de trabajo del docente y las desventajas tan grandes que tiene, por consecuencia su práctica docente no cumple con las expectativas que el mismo sistema educativo establece y mucho menos con las que la comunidad espera.

El problema no está en que el maestro de las comunidades indígenas no comprenda la práctica educativa, el maestro entiende la práctica, pero las exigencias o necesidades que están implícitas dentro de la práctica docente no pueden cumplirse como el Estado las demanda por que el maestro no tiene una formación adecuada ni los medios para realizarla y alcanzar los objetivos planteados. Analizando lo que las comunidades esperan de la práctica docente, es mucho más complicado porque el maestro no está formado para realizar la práctica que ellos esperan, no tiene los medios adecuados a su alcance, y además

agreguemos que él tiene que responder a los objetivos de quien lo emplea, el Estado, y que este no tiene los mismos planteamientos u objetivos que los pueblos y comunidades indígenas, por eso es por lo que la práctica docente es tan compleja y difícil para los maestros del medio indígena.

El maestro indígena al darse cuenta de esta situación ha buscado estrategias y metodologías para tratar de cumplir con ambas expectativas, pero esto ha sido algo complicado, aunque en el marco legal se le den las pautas, siempre existe algún obstáculo que no les permite construir una práctica docente adecuada al contexto, adecuado en referencia a las necesidades de los pueblos y comunidades y desde su noción de necesidad, y no vista desde la noción de necesidad de aquellos que ya se formaron pero con la ideología de la sociedad del poder. Pero también hay que reconocer el papel fundamental del maestro en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa porque a pesar de las dificultades y carencias con las que cuenta realiza su práctica educativa, inventa, innova y utiliza lo que este a su alcance para mejorar su práctica.

En Oaxaca, Yucatán y otros estados de la República mexicana con población indígena hay también proyectos de educación bilingüe, programas formativos puntuales, talleres y seminarios que se organizan en el ámbito local, muchas veces por iniciativas individuales, pero desgraciadamente faltan los foros para darlos a conocer a un público más amplio (Brumm, 2010, pág. 31).

Existen muchos más proyectos educativos, uno muy importante por la manera de plantearlo es el de las escuelas primarias bilingües e interculturales de San Isidro y Uringuitiro, pequeñas comunidades en el municipio de Los Reyes, Michoacán, donde los directores, profesores y algunos padres de familia decidieron en 1995 alfabetizar en lengua materna, impartir los contenidos de la escuela primaria en purépecha y enseñar el español como segunda lengua. Este proyecto nos da muestra de la verdadera noción de interculturalidad y en donde nos demuestran que la lengua indígena no solo puede utilizarse como medio de transición si no con ella se pueden construir conocimientos y se puede desarrollar un lenguaje académico.

En el Estado de Hidalgo de los contados programas de formación docente abundan los proyectos de investigación lingüística, antropológica y etnográfica en donde los investigadores trabajan con los maestros y alumnos en una o varias escuelas durante un tiempo limitado observando, evaluando y en ocasiones tratando de intervenir en la práctica docente, pero en casi todos los casos si no es que en su totalidad la formación y el sentido de la práctica docente no es el objetivo principal. Las investigaciones sobre bilingüismo y alfabetización en el valle del mezquital en el estado de Hidalgo con la cultura otomí, hablantes del hñähñu los estudios realizados por Hamel y Francis, demuestran que los niños son capaces de escribir en la lengua materna a pesar de haber sido alfabetizados en la lengua mayoritaria el español.

Norbert Francis resume sus registros diarios en el salón de clase: En primer lugar, se destacó el peso del español en el discurso del maestro: pasando lista, introducciones, instrucciones verbales para orientar las actividades en el cuaderno y la tarea, contando hasta 20, cantos, indicaciones en la pizarra y la conversación individual con alumnos y padres de familia. En náhuatl, el ensayo del Himno Nacional, la alternación esporádica durante el discurso introductorio, números hasta cinco y comentarios ocasionales. Todos los actos de escritura se dieron exclusivamente en español. En total, las intervenciones del maestro en náhuatl llegaron, máximo, al cinco por ciento del discurso total. (...) el control receptivo del español entre la gran mayoría de los niños parecía suficiente para mantener cierto nivel de atención y participación. Por otro lado, el náhuatl dominaba toda la conversación informal entre alumnos (Brumm, 2010, pág. 32).

Esta es la realidad de las escuelas indígenas del Valle del Mezquital, en la actualidad los pocos maestros que hablan la lengua la utilizan como una manera de transitar a la castellanización del español y sólo lo utilizan para dar instrucciones o tratar de enseñar unas cuantas palabras del alfabeto, esto sucede durante las dos o tres horas que le dedican a enseñar la lengua, incluso durante la enseñanza de la lengua originaria el medio de instrucción es el español, y en la que el maestro es quien acapara el discurso, los niños solo memorizan.

Se necesita de una revalorización de la lengua, la reafirmación de la identidad, la despenalización de su uso en la escuela son aspectos necesarios, mas no

suficiente para implementar una educación realmente bilingüe. Y si no sucede esto la práctica docente será incompleta de acuerdo a las demandas de los pueblos y comunidades indígenas.

Conclusión

Después de asumir como hipótesis que los maestros eran los responsables de la problemática que existe en las escuelas, por ser el sujeto más importante en el proceso formativo de los niños, esto según las comunidades, al ser el organizador y transmisor de conocimiento, al ser el tema central para las comunidades indígenas en la consulta y porqué históricamente ha sido evidente que el sistema educativo no ha dado significatividad cultural, no ha tenido respeto a las identidades, y mucho menos a los conocimientos y cultura de la comunidad, por esta razón los pueblos indígenas caracterizan como tiene que ser un buen maestro para sus comunidades, por eso es necesario investigar sobre las problemáticas que se tienen en el espacio escolar.

Sabemos de sobra que el primer problema que enmarcará una educación de calidad con pertinencia cultural será siempre la condición social, política y económica del país, de la misma manera sabemos que las comunidades indígenas son las más desfavorecidas y presentan altos grados de marginación.

De estos grados de marginación no está exento El Boxo y la gran muestra de esto son los grandes flujos migratorios al interior o al vecino país del norte y que a su vez propicia que la comunidad pierda gran cantidad de sus habitantes, debido a que buscan mejores condiciones de vida.

La marginación de los pueblos indígenas al igual que la inadecuada educación escolarizada que el Estado ha ofrecido a los pueblos indígenas es histórico, aunque desde 1920 surgen fases en la política educativa para las comunidades indígenas, ninguna de estas políticas tenía la intención de favorecer los conocimientos o la filosofía de los pueblos, todas tenían una intención de homogenización, de 1920 a 1990 todas las políticas educativas para el indígena tenían un enfoque descriptivo

de asimilación en el que el indígena tenía que olvidar su lengua, su identidad, para integrarse a la vida del mestizo adoptando su lengua, su cultura y su identidad. Desde 1990 a la actualidad surge una política educativa que trata de que haya una interacción entre culturas y que trata de ir más allá de solo la descripción, trata de crear relaciones asimétricas además de buscar construir relaciones dialógicas, bueno al menos escritas en la política educativa porque la realidad es distinta, el objetivo de homogenizar jamás lo dejaron de lado, ya que siempre se ha utilizado a la escuela como el mejor medio para llegar al objetivo homogeneizador del grupo dominante, el claro ejemplo de este logro es la escuela primaria indígena Guadalupe Victoria de la comunidad El Boxo, cuando comienza el sistema educativo en la comunidad en 1956, todos los alumnos eran hablantes de la lengua indígena hñähñu, la mayoría de ellos monolingües en la lengua materna, en la actualidad 2018 ninguno de los alumnos es capaz de establecer un diálogo en la lengua hñähñu, ahora la gran mayoría sólo la entiende y algunos ya solo son monolingües en castellano. Con esto nos damos cuenta de que el objetivo inicial de las políticas educativas dio resultado, al menos en la escuela.

4.2 Proceso histórico y social de la comunidad El Boxo

Dar cuenta del proceso histórico y social de los pueblos indígenas a través de su pasado, formas de organización, sus ingresos, sus instituciones educativas y las relaciones que tienen sus educadores con la ideología de la comunidad, es necesario para entender las formas de configurarse las necesidades de una educación acorde a su cultura y a su filosofía de vida.

La comunidad se encuentra en un espacio geográfico, con pocas posibilidades de desarrollo económico, esto ha propiciado una migración masiva, dejando a la comunidad con poca población, pero propiciando en la población mejores condiciones económicas, pero como resultado de lo anterior se han modificado las formas de vida y de entender las formas de organización social comunitaria.

Las nuevas generaciones se resisten a cumplir con las formas de organización comunitaria debido a que las consideran obsoletas, ya que han experimentado nuevas formas de organización que a su parecer son mejores.

Las dos instituciones educativas que se encuentran en la comunidad ya no tienen el respaldo total de la población, debido a estas nuevas formas de entender la organización, en la que solo los padres que tengan hijos inscritos en el plantel son los que se hacen responsables de las instituciones, esto a propiciado cierto abandono hacia las instituciones educativas. Aunque en términos estadísticos se muestran grandes avances en términos de escolaridad de la población.

Para entender los fines de esta investigación es necesario dar cuenta de los espacios de interacción del docente debido a que es el que organiza y transmite el conocimiento en estas dos primeras etapas de la formación escolarizada.

4.3 El resultado de las categorías de análisis

Analizar y repensar la práctica docente desde la pertinencia cultural indígena fue consecuencia de lo expresado en la consulta a pueblos indígenas debido a que hicieron evidente la práctica del maestro, por esta razón se analizó la práctica docente desde tres perspectivas conceptuales, la primera podría decirse desde un concepto estático en el Cerdá nos dice que es un conjunto de acciones y conocimientos dirigidos intencionalmente con un efecto en el mundo material y social.

Con esto se demuestra que las políticas educativas de las primeras décadas del siglo XX manejaron este concepto ya que la reflexión y la teorización si bien son actividades no constituyen por si mismas practica

En la última década del siglo XX aparece una nueva perspectiva sobre práctica docente con la intención de transformarla Fierro, Fortoul y rosas, hablan de un concepto más dinámico, en el que además de lo que plantea Cerdá, proponen una crítica, un análisis y una autoevaluación como parte fundamental de la práctica,

esto implica que se tienen que analizar una gran cantidad de relaciones que le darán sentido a la praxis, de esta manera se le da contenido y sentido a la práctica y función del maestro en donde el maestro y el alumno no son solo como materia o producto, sino como personas que participan en la educación.

En la primera década del siglo XXI aparece una nueva perspectiva, la práctica en el medio indígena en la que se integra la primera perspectiva y la segunda, pero ahora se le suman otros elementos como el análisis del contexto e integrarse a él, el análisis de la epistemología de vida del contexto además de la transmisión de conocimientos enmarcada en la filosofía de vida del indígena.

La práctica docente se analizó y trabajo mediante un enfoque analítico esto ayudó a entender el dinamismo del concepto como tres percepciones interrelacionadas, pero con suma de elementos que vuelven más compleja la práctica, entender las necesidades de una práctica docente adecuada a los contextos indígenas solo se puede comprender en la historicidad contextual, personal y conceptual con una articulación con los procesos actuales ayudado por la praxis.

La investigación tiene en gran parte mi experiencia en actividades con los maestros de la comunidad y la región, esto me ayudo a entender su concepción sobre la práctica docente en un espacio social diferenciado y sometido educativamente a un camino institucional.

4.4 Realidad educativa en El Boxo

En la búsqueda por encontrar una explicación sobre las necesidades de una práctica diferente para los pueblos indígenas como ellos lo expresaron, encontré que el interés del Estado se encuentra en la creación de políticas orientadas en el desplazamiento cultural y lingüístico, sin embargo, en contraste los procesos de educación de los pueblos caminan en función de sus prácticas sociales, por lo tanto, la escuela y la comunidad van por caminos diferentes.

Cuando se trata de escuelas multigrado como la de la comunidad El Boxo donde trabajan dos maestros atendiendo seis grados además de que uno de ellos cumple con el cargo de director, esto se debe a la escases de matrícula. Por esta razón la educación rural e indígena se encuentra en condiciones desiguales debido a que los maestros no tienen la formación suficiente ni adecuada. Tomando como referencia la existencia de poca matrícula se piensa que cualquier profesor puede cumplir con esa tarea y con los antecedentes anteriores sabemos que no porque los grupos multigrado son más complejos y más con las condiciones que el medio indígena exige, tendría que ser un maestro mejor formado.

Existe una separación entre lo que los pueblos esperan y lo que el sistema educativo ofrece y las causas más evidentes de esta separación según lo que se analizó son: el derivado del perfil que tienen los docentes de la escuela de la comunidad, lo que saben hacer y su involucramiento en todos los ámbitos de organización social y cultural, se confirma, que no existe ninguna razón para que los dos maestros no puedan ser competentes en términos de vincular los conocimientos y actividades comunitarias con los otros conocimientos. Además de que el maestro ha decidido o lo introdujeron a caminar por el camino en el que la escuela solo transcurre mientras está dentro del espacio escolar.

Esto sucede debido a que los maestros son formados para enseñar los conocimientos de los planes y programas anclados en los contenidos de los libros de texto y olvidando la realidad de las comunidades indígenas, en la que no se enseña su lengua y mucho menos en su lengua.

La mayoría de los padres dejaron caer todo el peso de la educación escolarizada de sus hijos en la escuela, algunos por su condición económica y los tiempos no les son suficientes, otros porque piensan que esa es la función de la escuela y del maestro.

Todas las problemáticas anteriores nos van a llevar a otra y así sucesivamente, algunos con la posibilidad de minimizarlos o corregirlos. Como nos damos cuenta

muchos de los problemas no se dan solo dentro del espacio escolar, algunos fuera de esta, pero que tienen alguna relación con la formación de los niños y de alguna manera afectan su educación.

Las implicaciones del comportamiento del docente son parte fundamental en la formación de los niños, por eso se trata de entender las dimensiones de interacción personal del docente como lo maneja Fierro, Fortoul y Rosas que son: la dimensión personal, institucional, interpersonal, social, didáctica, valoral, estas me ayudaron a comprender que todas aquellas relaciones que se dan como sujeto individual, tienen implicaciones al momento de llevar a cabo la práctica docente, y la gran mayoría de los conocimientos adquiridos en estas relaciones son transmitidas algunas intencionalmente y otras sin intención, los autores las analizan desde una visión educativa igualitaria, en la que se toma solo como concepto principal la práctica docente vista desde el concepto ya establecido y sus componentes son iguales en todas las escuelas, las metodologías, la cultura, la lengua, y la forma de aprender y la práctica docente se encierra en aquello que solo tenga que ver con el espacio escolar, de esta manera es como se entiende la práctica docente desde la visión de la cultura del conocimiento, mayoritaria o del poder como se le denomina en la actualidad a la cultura que tiene entre sus manos al sistema educativo. Esto me llevó a pensar en analizar como veían la práctica docente, estudiosos de la educación del medio indígena.

Desde mi condición no me atrevo a hacer una propuesta pedagógica porque me parece incorrecto, ya que el maestro se hace realmente en la práctica y al no tener experiencia en el medio sería algo ilógico, sin embargo coincido con varios autores como Brumm, Mercado, Fierro, Fortoul, Rosas, Cerdá, Carbajal etc. las comunidades indígenas, las instituciones que se encargan del sistema educativo nacional y los maestros luchan por la construcción de un espacio educativo para el medio indígena que de verdad cumpla con la formación de docentes capaces de realizar una práctica educativa de acuerdo a las necesidades del contexto cultural, y esto no termina aquí sino que los maestros tengan una formación continua,

aunque es un proceso muy largo porque se tendría que formar a los formadores de maestros. En síntesis, las prácticas docentes tienen que contribuir al desarrollo de una interculturalidad real en la que los niños y niñas puedan interactuar sin ningún problema en ambas culturas y puedan crear y potencializar conocimientos desde ambas.

Al analizar si los maestros del medio indígena comprendían el sentido de trabajar en el medio indígena y en especial los de la escuela primaria Guadalupe Victoria en El Boxo, encontré que los maestros entienden perfectamente la noción de su práctica en este medio, sin embargo también son conscientes de que la práctica, no se lleva a cabo como los pueblos indígenas lo solicitan por ciertas circunstancias, como son, el que en la actualidad no existe ninguna institución que forme a maestros para este medio, esto lo expresó uno de los maestros en la socialización de resultados de la consulta previa libre e informada a pueblos y comunidades indígenas.

Sin embargo todos somos responsables de esta y principalmente la estructura educativa, eso no quiere decir que el maestro no sea culpable tiene también sus fallas, al igual que los padres y nosotros como comunidad, porque nosotros también tenemos responsabilidad en todo esto que está sucediendo, ya que es necesario enseñar a los niños desde su primera etapa formativa la importancia que tienen los conocimientos comunitarios, la lengua, de la misma manera los procesos organizativos, para poder vivir en armonía y estabilidad como comunidad. No se puede pasar por alto los conocimientos y los procesos organizativos de las comunidades ya que fueron la base que dieron forma a esta nación.

Bibliografía

Aguilar, C. (1985). *La etnografía: una vía de acceso a la cotidianidad escolar*. Cuadernos ISCEEM.

Álvarez, E. C. (2010). *La escuela como institución educativa*. Recuperado de: [http://www./Dialnet-La Escuela Como Institución Educativa-3391527.pdf](http://www./Dialnet-La%20Escuela%20Como%20Instituci3391527.pdf)

Bernal, D. D. (2017). *Arte y pedagogía*. Recuperado de http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/williamsoler/arte_y_pedagogia.pdf

Brice Heath, S. (1970). *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*. México: Instituto Nacional Indigenista.

Brumm, M. (2010). *Formación de profesores de lenguas indígenas*. México: INALI.

Carbajal, M. C. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: Gedisa

Cardona, J. (1992). *La música de los Hñähñu del Valle del mezquital*. México: Instituto Hidalguense de la Cultura.

Cerdá, M. A. (2001). *Nosotros los maestros*. México: UPN.

Contreras, D. M., Gómez B., V. v., & Godínez S., P. M. (1986). *Ra thogi n' e yä nfädi yä ñähñu, la historia y los conocimientos de los ñähñu*. Cardonal Hidalgo: DGEI, Centro Social de Cardonal.

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, Interculturalidad y diversidad en educación una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

DOF Diario Oficial de la Federación (2014) *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5342484&fecha=28/04/2014

Ezpeleta, J. (2000). Momentos de la investigación. En J. Ezpeleta, & A. Furlan, *La gestión pedagógica de la escuela*. México: Ediciones UNESCO.

Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2010). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.

Finkler, C. (1974). *Estudio comparativo de la economía de dos comunidades de México "el papel de la irrigación"*. México: Instituto Nacional Indigenista.

Frigerio, G. y. (1992). *Las instituciones educativas cara y ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires: Troquel.

Godínez López, J. L. (2013). *Los conocimientos comunitarios a través de las prácticas sociales en una comunidad hñähñu*. (Tesis de licenciatura). México: UPN.

Godínez López, J. L. (2016). *El uso de la lengua hñähu en las prácticas sociales de una comunidad bilingüe en el Valle del Mezquital*. (Tesis de maestría). Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.

Heller, Á. (1998). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.

Hernández López, R. (1982). Reflexiones en torno al sistema de educación indígena bilingüe y bicultural. En Scalon, A. P. & Lezama Morfin, J. (coord.) *Hacia un México pluricultural de la castellanización a la educación indígena bilingüe bicultural*. México: J. Porrúa.

INEE. (2015). *Informe de Resultados de la Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre Evaluación Educativa*. México: UPN, UNICEF, CAÑUELA.

INEE. (2017). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. México: INEE.

Lastra, Y. (2010). *Los otomíes, su lengua y su historia*. México: UNAM.

López Callejas, S. (2015). *La re-significación étnica-lingüística del pueblo hñähñü, a través de la memoria, la oralidad y la escritura*. (Tesis doctoral). México D.F.: UNAM.

Martín, D. C. (1986). *La historia y los conocimientos de los hñähñu*. Cardonal: Centro Social de Cardonal.

Mendizabal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Mercado, R. (1998). *El trabajo docente en el medio rural*. México D.F.: SEP.

Niniz, F. S. (2010). *Lázaro Cárdenas y su legado en la educación*. Revista vinculando. Recuperado de:

http://vinculando.org/educacion/lazaro_cardenas_y_su_legado_en_la_educacion.html#_ftnref

Pérez Porto, J., & Gardey, A. (2017). *Imitación*. Recuperado de: <http://definicion.de/imitacion/>

Plata, D. A. (2004). *Una mirada al Valle del Mezquital desde los textos*. México.

Raesfeld, L. (2007). Características culturales de los grupos de jornaleros migrantes. En Rodríguez Solera, C. (coord.) *Menores jornaleros migrantes: Derechos, educación y cultura en el Valle del Mezquital*. México: Praxis, UAEH.

Ritzer, G. (2007). *Los tentáculos de la Mcdonalizacion*. Madrid.

Rockwell, E. (s.f.). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: SEP, Ediciones El Caballito.

Sacristán, J. (2000). Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores. En J. Ezpeleta, & A. Furlan, *La gestión pedagógica de la escuela*. México: UNESCO.

Salas, C. (2013). *La escuela primaria indígena multigrado; el uso del tiempo dentro del aula en horas de clases*. (Tesis de Maestría). México, Hidalgo, Ixmiquilpan: UPN.

Schmelkes del Valle, S. (2009). *Diversidad, complejidad y educación intercultural*, en IX Congreso Nacional de Investigación Educativa: Conferencias Magistrales. (págs. 349-370). México: COMIE.

Serrano Ruiz, J. (1998). *El papel del maestro en la Educación Intercultural Bilingüe*. Revista iberoamericana de educación. Recuperado de: <http://rieoei.org/oeivirt/rie17a04.htm>

Stavenhagen, R. (2001). *La cuestión étnica*. México: El Colegio de México, centro de estudios sociológicos.

Téllez Vásquez, & otros. (2018). *Presencia indígena, marginación y condición de ubicación geográfica*. Recuperado de: http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/1738/1/images/7_Presencia_indigena_marginacion_y_condicion_de_ubicacion_geografica.pdf

Tovar Gómez, M., Mancilla Miranda, J., Avilés Quezada, M. V., & Tasso, P. (2015). *Informe de Resultados de la Consulta Previa Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre Evaluación Educativa*. México: INEE.

Velasco, M. L., & García-Sellers, M. J. (2005). *Comunicación entre la escuela y la familia, Fortaleciendo las bases para el éxito escolar*. México: Paidós.

Villoro, L. (1982). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI.

Viveros Álvarez, R. (2004). *Problemas y vicisitudes de la educación indígena en México*. *Educación 2001*, No. 104, 25-26.