



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
COORDINACIÓN DE POSGRADO

Doctorado en Educación

Línea: Hermenéutica y Educación Multicultural

Tesis

Promotores culturales bilingües y maestros indígenas en el estado de Hidalgo: continuidades y cambios en la construcción de las docencias

Presenta:

José Luis Mendoza Ramírez

Directora de tesis: **Dra. Gabriela Victoria Czarny Krischkautzky**

Comité tutorial

Dra. Cecilia Salomé Navia Antezana

Dra. Gisela Victoria Salinas Sánchez

Dr. Sergio Sánchez Vázquez

Dra. Etelvina Sandoval Flores

Ciudad de México, junio 2022

ÍNDICE

| | |
|--|----------|
| Introducción..... | 1 |
| CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN DEL TEMA Y PROBLEMÁTICA: EL PORQUÉ DE ESTA INVESTIGACIÓN | |
| 1.1 Pensando la docencia desde mi experiencia como maestro <i>hñahñu</i> de educación indígena | 5 |
| 1.2 Algunos antecedentes de la formación de los maestros indígenas en el estado de Hidalgo..... | 18 |
| 1.3 Acercamientos a la investigación sobre procesos formativos de maestros indígenas de las últimas décadas en México..... | 26 |
| 1.4 Preguntas de investigación y los objetivos del trabajo..... | 42 |
| CAPÍTULO 2. SOBRE LO METODOLÓGICO Y EL ENFOQUE DE ANÁLISIS | |
| 2.1 Perspectiva metodológica..... | 42 |
| 2.2 Sobre la narrativa y la memoria como potencial de investigación con docentes indígenas..... | 55 |
| 2.3 Antecedentes sobre la noción de memoria en el uso del análisis político y social..... | 60 |
| CAPÍTULO 3. DEBATES Y PERSPECTIVAS SOBRE LA FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DE DOCENTES EN EDUCACIÓN BÁSICA | |
| 3.1 La profesionalización de la docencia: un debate presente en las políticas educativas ... | 64 |
| 3.2 Desarrollo profesional docente: formación Inicial, formación continua, autoformación..... | 68 |
| 3.3 ¿Se puede hablar de formación inicial y desarrollo profesional de docentes indígenas en México?..... | 73 |
| 3.4 Notas sobre las últimas reformas educativas para la formación de docentes en México | 77 |
| CAPÍTULO 4. POLÍTICAS DE FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DE DOCENTES INDÍGENAS EN MÉXICO | |
| 4.1 Políticas de formación de docentes para comunidades rurales e indígenas en el México posrevolucionario..... | 83 |
| 4.2 La expansión de los procesos de formación de maestros para el medio rural indígena y urbano..... | 90 |
| 4.3 Inicios de cambios en la mirada de la formación de docentes: de campesinos a indígenas campesinos..... | 93 |

4.4 La UPN y las escuelas normales indígenas e interculturales.....96

CAPÍTULO 5. PROMOTORES CULTURALES DE LAS PRIMERAS GENERACIONES DEL MAGISTERIO INDÍGENA.

5.1 “Nosotros no éramos maestros, éramos promotores culturales bilingües”103

5.2 “Éramos unos dioses en las comunidades”. Fervor por ser docentes para las comunidades.....123

5.3 La desvalorización de los promotores culturales bilingües: otra cara de la moneda132

CAPÍTULO 6. LOS MAESTROS DEL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN SERVICIO EN HIDALGO

6.1 Iniciación a la docencia y procesos formativos.....139

6.2 Los maestros de escuelas indígenas y su situación frente a las lenguas originarias.....149

6.3 Los maestros del subsistema de educación indígena y la propuesta de EIB..... 163

CAPÍTULO 7. PROMOTORES CULTURALES BILINGÜES Y MAESTROS ACTUALES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN EL MEDIO INDÍGENA: CONTINUIDADES Y CAMBIOS.

7.1 Sobre la inequidad persistente en el tipo de nombramiento para docentes indígenas y su formación profesional173

7.2 El valor sobre la docencia en contextos indígenas como parte de una identidad compleja.....178

7.3 Lenguas indígenas y el español en los procesos escolares: debate pendiente en la EIB.....181

7.4 La presencia de la lengua originaria en la afirmación de prácticas escolares cívicas y sociales185

Conclusiones.....193

Referencias bibliográficas

Agradecimientos

A mi esposa Elena:

Por estar y por ser; por caminar a mi lado y siempre brindarme el apoyo; porque siempre tuvo una palabra de aliento que me ayudó a continuar. Sin duda este logro es suyo también.

A mis hijos Juan Jesús y Vania Aileen

Los regalos más grandes que la vida me ha dado; este trabajo va dedicado a ellos, por todas las horas maravillosas e irrecuperables, que me perdí a su lado durante este posgrado.

A mi tutora, directora de tesis, Dra. Gaby Czarny

Por todo su apoyo, compromiso y paciencia. Por compartirme y regalarme de su tiempo y de su conocimiento; por impulsarme a producir investigaciones y compartirlas a los demás. Estaré eternamente agradecido. “Jamadi” (gracias).

A mi comité tutorial y lectores

A la Dra. Etelvina Sandoval, por confiar en mí e iniciar conmigo este andar; por su acompañamiento en esta tesis. A la Dra. Cecilia Navia, por siempre decirme las palabras apropiadas, en busca de mejorar mi formación y este trabajo. A la Dra. Gisela Salinas, por todo su compromiso y apoyo. Al Dr. Sergio Sánchez, eternamente agradecido, por todo su apoyo de ahora y siempre.

A la UPN-Ajusco y Académicos

A la UPN-Ajusco, mi casa por cuatro años; por abrirme sus puertas y enseñarme no solo su interior sino también su esencia; por generarme el orgullo de caminar por sus pasillos y estar en sus aulas. A los académicos que me regalaron parte de su gran conocimiento: Dr. Ballesteros, Dr. Arriarán, Dra. Elizabeth Hernández, Dr. Anzaldúa, Dra. Pereda, Dr. Serrano, Dra. Silvia Fuentes y Dr. Ramos. Gracias infinitamente.

A mi familia de origen y amigos

A mi papá y mamá, por enseñarme este camino del “estudio”. A mi hermano y hermanas, por todo su apoyo. A mis familiares y amigos.

A los maestros de educación indígena: Carlitos, Yolita, Esmeralda, Esteban, Epifanio, Jeffrey, Adán, Ángel, Pío y Mahetsi; por abrirme las puertas de su casa, de su memoria y de su corazón, para este trabajo. Ndunthi di jamadi “Muchas Gracias”.

Introducción

Soy docente que trabaja, cerca de tres décadas, en el subsistema de educación indígena, en el nivel de primaria, dentro de lo que es la educación básica del estado de Hidalgo. Llegar a la docencia indígena implicó en mi persona y para mi profesión, una serie de procesos y aprendizajes, que han estado presentes en el transcurso de mi trayectoria, que en su conjunto me han conformado como maestro en este subsistema; estos procesos y aprendizajes aún continúan, ya que parecen ser continuos e interminables.

Cuando estudié la licenciatura en una escuela normal superior, para cumplir con la condición que se me impuso al ser contratado por la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, por tener sólo estudios de educación media superior, me di cuenta que si bien había cumplido con esta condición, dentro de mi trabajo diario con los alumnos, me faltaban elementos para afrontar la docencia en escuelas del medio indígena, con niñas y niños hablantes de la lengua originaria *hñahñu*, una de las tres que se reconocen existen dentro de la entidad hidalguense.

Quince años después de haber ingresado a la profesión docente en el medio indígena, en donde mi formación se limitó en cursar la licenciatura mencionada y algunos cursos y talleres de actualización, y ante la permanente falta de elementos para la docencia, decidí realizar la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa (MECPE), en la Universidad Pedagógica Nacional- Hidalgo (UPN-H), desarrollando una investigación de tesis sobre los maestros de educación indígena (de una escuela primaria del subsistema indígena), y de cómo van conformando su identidad, a través y mediante su práctica docente. En esta maestría pude hacer un análisis de mi propia práctica, que fue abonando a mi profesión en cuestiones de un mayor compromiso hacia el trabajo y sobre todo a tener una apertura a la innovación dentro del trabajo en el aula. Hacer el doctorado en la UPN-Ajusco, ha sido un gran reto; uno de los primeros pasos que pude dar cuando inicié en 2018, este trabajo y el proceso de admisión en el doctorado, fue una entrevista, con quien sería la tutora inicial de la tesis, la Dra. Etelvina Sandoval Flores, quien confió en la propuesta de mi proyecto de investigación y mediante un trabajo a dúo y mutuo, aceptó iniciar conmigo este recorrido para avanzar en mis inquietudes puestas en este posgrado; por otras responsabilidades de trabajo que asumió, la Dra. Sandoval

no pudo continuar acompañándome en este camino y, a partir del año 2019 continué mi trabajo de investigación con la Dra. Gabriela Czarny.

El proceso de esta tesis tiene como referencia la inquietud y acercamiento que tuve con algunos docentes de Hidalgo que han sido de las primeras generaciones de los que se conoce como los promotores culturales bilingües. La posibilidad de conversar con ellos me llevó a repensar el proceso que hemos tenido las y los que a la fecha conocemos como docentes indígenas y/o docentes del medio indígena en el nivel de educación básica. Muchos aspectos que en las pláticas iniciaron de modo informal con algunos de estos promotores, evocaban aspectos comunes y al mismo tiempo diferentes, de la experiencia que como docente indígena tenía y tengo en las aulas y comunidades indígenas de Hidalgo donde he laborado. Estos ecos y resonancias, al mismo tiempo que diferencias en algunos procesos que han marcado a lo que se conoce hoy como docencia en el medio indígena, resultaron los ejes que me orientaron en este proceso de investigación. Este trabajo de tesis se desarrolló en el diálogo sostenido con algunos de estos promotores y a partir de ello, también recuperé el diálogo con docentes del subsistema de educación indígena que a la fecha de este trabajo se encontraban frente a grupo en escuelas de educación primaria indígena en la entidad.

La pandemia del COVID-19, que inició en marzo 2020 y que sigue presente de distinto modo hasta la actualidad (2022), afectó el plan de trabajo inicial que había planteado para este trabajo, ya que consideraba visitas presenciales para hacer entrevistas, así como observación directa en algunas de las escuelas indígenas del nivel de básica en el estado de Hidalgo. Sin embargo, pude reorganizar y replantear este plan y por ello logré esta investigación. Asimismo, el tiempo de la pandemia ha tenido efectos muy complejos en las escuelas en general y, en particular en las del subsistema de educación indígena, situación que pude documentar también durante este trabajo de doctorado (Mendoza, 2021).

La tesis se organiza en siete capítulos. En el primero presento, en un ejercicio de narrativa, parte de mi experiencia personal como maestro de educación indígena; así mismo, menciono algunos datos sobre la situación del perfil de los docentes y del número de escuelas que a la fecha conforman el subsistema de educación indígena en Hidalgo. También, recupero indagaciones que han tratado el tema de los docentes indígenas en diversas entidades y los procesos formativos que se reconocen en la historia que conforma a la educación escolar

indígena en nuestro país; al final de este capítulo expongo el objetivo general y los objetivos específicos de este trabajo. En el capítulo 2, hago referencia al trabajo metodológico y el enfoque utilizado para la realización de esta investigación en el que explico cómo y dónde se fue desarrollando el trabajo de campo y el proceso considerado para el análisis de la información que se fue recolectando. También explico el porqué del uso de la narrativa y el trabajo de memoria como perspectiva del trabajo metodológico. En el capítulo 3, presento algunos debates que se han producido dentro y fuera de nuestro país, sobre todo en América Latina, respecto de los temas sobre la profesionalización y la formación inicial y/o continua de los docentes, y en lo relativo a ese debate para los que trabajan en los contextos indígenas, así como la situación que enfrenta la educación escolar indígena a partir de algunas reformas educativas últimas que han repercutido en el trabajo y la imagen de los maestros.

En el capítulo 4, como acercamiento histórico, describo algunas acciones y estrategias implementadas por el Estado, a partir de la época posrevolucionaria, para atender y dar cobertura de educación a la niñez indígena; también se muestran las políticas primeras de reclutamiento y para la formación profesional de estos maestros indígenas o para el medio indígena, y las instituciones que a la fecha existen para la formación de los denominados docentes indígenas y/o para el medio indígena. En el capítulo 5, se presentan los datos vinculados a este trabajo en el diálogo con los testimonios de los primeros promotores culturales bilingües de Hidalgo, así como sus percepciones de aceptación y de orgullo en su trayectoria profesional dentro de las comunidades indígenas. Al mismo tiempo, se deja ver la falta de formación inicial al ingresar y los procesos de profesionalización no siempre pertinentes que algunos pudieron desarrollar con posterioridad. El tema la castellanización – y sus contradicciones-, centro de las políticas educativas y culturales para los promotores culturales y bilingües es parte contundente de este capítulo. En el capítulo 6, se presentan los datos y análisis referidos a los maestros indígenas que laboran en escuelas del subsistema de educación indígena de la actual DGEIIB-SEP, que en el momento de la investigación se encontraban trabajando frente a grupo. La reflexión entre docentes gira en torno de los procesos de ingreso a la docencia y la formación; así mismo, se retoman en el análisis algunas de las ideas y conflictos que tienen estos maestros respecto del enfoque intercultural bilingüe vigente para la educación en contextos escolares indígenas.

Finalmente, en el capítulo 7 recupero, a manera de análisis, algunas similitudes y diferencias que se hallaron dentro de los testimonios de los primeros promotores culturales bilingües y de los maestros actuales, como elementos primordiales que van configurando su profesión dentro de este subsistema educativo, entre ellos: los procesos de ingreso y formación para ser docente en escuelas del medio indígena; la situación de uso de las lenguas -español y *hñahñu*- y de lo que se denomina enfoque intercultural y los complejos procesos de aceptación en las comunidades para un trabajo denominado bilingüe, así como el uso emblemático -sí de la lengua indígena- para actividades extraescolares en la afirmación de la identidad nacional.

En las conclusiones, esbozo los hallazgos que dan cuenta de los complejos procesos que conforman al sujeto docente de educación indígena en Hidalgo; de cómo los maestros van superando los retos encontrados dentro de su profesión, a pesar de no contar con una formación inicial adecuada, de la discriminación y de no hallar espacios de formación acordes al trabajo que realizan con los alumnos en las escuelas llamadas bilingües o indígenas, aun cuando los propios maestros y algunos debates teóricos consideran a la formación profesional como indispensable e importante para la mejora del trabajo docente.

Ixmiquilpan, Hidalgo, abril 2022

CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN DEL TEMA Y PROBLEMÁTICA: EL POR QUÉ DE ESTA INVESTIGACIÓN

1.1 Pensando la docencia desde mi experiencia como maestro *hñahñu* de educación indígena

El interés por investigar sobre los procesos de formación profesional y el uso de la lengua indígena en la práctica docente de los maestros que trabajan en el sistema de educación indígena¹, no ha surgido desde la improvisación o la espontaneidad; se origina desde la estrecha relación con mi experiencia propia de ser maestro de educación indígena, que me ha permitido, a partir de procesos de análisis y reflexión, por ejemplo, en el planteo de esta tesis de doctorado, el ejercicio de recordar, mediante un trabajo de *memoria*, en el que se recuperan experiencias, situaciones y procesos que había mantenido en el olvido. El ejercicio de memoria, entendida por Jelin (2002) como una operación de dar sentido al pasado y que se expresa en un relato comunicable, en donde la memoria involucra referirse a los recuerdos y olvidos, a las narrativas y actos y a los silencios y gestos; mientras para Ramos, Crespo y Tozzini (2016) la memoria es un momento de reflexión. Esta recuperación de historias pretende contribuir con la visibilización de actores, procesos y prácticas formativas que atraviesan a la docencia indígena, temas que han sido poco atendidos en la investigación educativa, para reconocer inequidades y condiciones reales para desempeñar el trabajo docente. Al volver “hacia el pasado”, he traído al presente diversas experiencias que conforman lo que se denomina como la práctica de ser maestro indígena; apunta González (2016) que las experiencias personales influyen en la manera de acercarnos a una temática y desde dónde la miramos, que nuestros intereses profesionales tienen una relación fuerte con nuestros intereses personales.

La cotidianidad del maestro en su contexto social y laboral está enmarcada por cuestiones afines a su origen, formación profesional, identidad, entre otras; pero también se encuentra sujeta a normas y políticas que son propias y establecidas por la autoridad

¹ La palabra indígena u originario se utilizan en tanto sinónimos en este trabajo. Sin embargo, el concepto de indígena es una categoría colonial (Bonfil, 1995) impuesta desde afuera de los pueblos que habitan lo que se denomina hoy América, concepto que ha entrado a las comunidades desde el exterior y el poder dominante en turno, categoría que a la fecha sigue vigente en las políticas educativas.

correspondiente, entre ellas un plan y programa de estudios planteado desde el Estado y la Secretaría de Educación Pública (SEP).

El maestro que trabaja en el subsistema de educación indígena del estado de Hidalgo está adscrito en algunos de estos tres niveles: Educación Inicial, Educación Preescolar y Educación Primaria que conforma este sistema educativo estatal, ofrecido a través de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), área que desde 2020 se conoce como Dirección General de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DGEIIB) de la SEP Federal. Este subsistema se encuentra en 37 de los 84 municipios de la entidad, en las regiones denominadas Valle del Mezquital, Huasteca Hidalguense, Sierra Gorda, Sierra Alta, Valle de Tulancingo y Región Otomí-Tepehua. En estas regiones existen localidades donde habitan hablantes de las lenguas indígenas *hñahñu*, náhuatl y tepehua. En el resto de los municipios, el servicio educativo (para el caso de educación primaria) es ofertado sólo por parte del sistema general; también es común encontrar estas escuelas del sistema general en donde existe población indígena y escuelas del subsistema de educación indígena; se da el caso que, en algunos de los municipios con alta presencia de población indígena, existe sólo una escuela del subsistema de educación indígena.

Entre los aspectos que conforman lo que se denomina la práctica del maestro indígena, como algunos trabajos recientes lo han documentado (Coronado, 2016), se encuentran: a) los mecanismos de ingreso a la docencia, que son propios del subsistema de educación indígena, por parte de la DGEI; b) lo que se ha denominado formación profesional inicial y permanente; c) la práctica docente generalmente en contextos de escuelas rurales y de organización multigrado o unitarias y d) el uso de la lengua indígena en el aula. Es desde la experiencia personal como se va conociendo qué es ser maestro indígena y algunas de las condiciones de la educación indígena. El maestro indígena, a través del tiempo, va generando aprendizajes diversos, que se van acumulando al igual que se adapta a las condiciones establecidas en el interior de la labor.

El maestro de educación indígena tiene la misma responsabilidad académica que sus pares del sistema educativo denominado general (en algunos lugares donde he trabajado los padres de familia le denominan “sistema federal”), para lograr los aprendizajes esperados, que están establecidos en los planes y programas de estudios; a este compromiso del maestro

de educación indígena se le agrega el uso de la lengua indígena en la jornada escolar, por trabajar en las escuelas llamadas bilingües; además, en los últimos años en el mapa curricular de primaria indígena se añade la asignatura de Lengua Indígena como otra materia que debe atender, entendida no sólo como medio de instrucción sino también como objeto de estudio (SEP-DGEI, 2006) .

Al ingresar a la profesión como maestro indígena, en 1995, no contaba con una formación profesional inicial, recién había egresado del bachillerato; hablar, leer y escribir una lengua indígena, en este caso el *hñahñu* (de la región Valle del Mezquital), me permitió participar en el proceso de admisión del Curso de Inducción para la Docencia Indígena (CIDI), que para ese año fue un proceso previo y obligatorio para insertarse a la profesión. Participé en un examen escrito en forma bilingüe (español y *hñahñu*), mismo que aprobé.

En este curso intensivo de cuatro meses de duración se llevaron a cabo varias actividades; pude conocer, revisar y aprender a elaborar un formato para una planeación de clase; realizar con este formato una dosificación diaria, semanal y mensual del plan y programa de estudios vigente (en aquel año fue el plan de 1993 para educación primaria, el mismo que era para primarias generales). También fui “capacitado” para la elaboración de diversos tipos de oficios y documentos, por ejemplo: distintas solicitudes, informes, permisos, tomas de posesión, reanudación de labores, inventarios de muebles e inmuebles, entre otros. Tuve la oportunidad, como parte de las actividades de este CIDI, de realizar dos semanas de prácticas frente a un grupo de alumnos hablantes de la lengua indígena *hñahñu*, en una escuela primaria bilingüe de organización completa²; esa fue mi primera experiencia con alumnos, pero realmente ¿era esa una adecuada formación que requería para laborar frente a un grupo de alumnos hablantes de alguna lengua originaria? Al decidir ingresar a esta profesión y al estar en este curso previo, no tenía ni idea, tampoco imaginé lo que estaba por vivir y experimentar en mi trayectoria profesional. No todos los que participamos en el CIDI (generación 1994) fueron contratados, algunos participaron en 1995 para ingresar.

² Las escuelas de organización completa son aquellas donde existe un maestro para cada grado; mientras que las escuelas de organización incompletas o también llamados multigrado, un maestro atiende a dos o más grados a la vez.

Al ser contratado y recibir las primeras órdenes de presentación, como promotor cultural bilingüe (con una clave presupuestal denominada E1487) por parte de la autoridad educativa estatal, la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (en aquel entonces Instituto Hidalguense de Educación), sentí una emoción por ser maestro, aunque en un primer momento no alcancé a dimensionar lo que iba a implicar esta profesión. Las primeras órdenes de presentación indicaban que debía presentarme a una escuela ubicada en uno de los municipios más retirados de la entidad; pero antes tenía que pasar a la Jefatura de Sector 05 a entregar mis órdenes de presentación, lugar en donde me entregarían otras para llegar a una Zona Escolar y luego a la escuela que me habían asignado desde SEPH; pero un familiar que trabajaba como apoyo administrativo en esta Jefatura de Sector, intervino ante el jefe, para que me ubicaran en la zona escolar más cercana de las cinco que conforman hasta la actualidad esta Jefatura. Mis compañeros de nuevo ingreso no corrieron con la misma suerte; luego supe que para llegar a esta comunidad me hubiera tardado, desde la Jefatura de Sector, un día completo entre el viaje en transporte público y la posterior caminata.

Al llegar a la zona escolar y luego a la que sería mi primera escuela para trabajar, fui enfrentando de manera paulatina, muchas realidades existentes en este subsistema educativo. Para mi ubicación en una escuela, antes hubo una reunión entre la autoridad sindical y el supervisor escolar de esta zona, para definir mi situación de ubicación; luego me comentaron que por ser de nuevo ingreso me correspondía la escuela más retirada de la zona escolar, que así estaba instituido de manera interna; sin embargo, por lo avanzado del ciclo escolar (enero de 1995), no se llevaría a cabo ningún movimiento de personal, por lo que fui enviado a una escuela bilingüe de turno vespertino, donde hacía falta un maestro. Firmé un documento comprometiéndome que terminando dicho ciclo escolar me movería de escuela. Así fue mi arribo a la profesión docente, recibiendo ayuda para mi ubicación en una zona escolar cercana, pero también acatando condiciones establecidas e instituidas.

Cuando fui contratado por el entonces IHE, me comprometí a cursar una licenciatura en el ámbito educativo; esta recomendación y compromiso fue de manera verbal ya que no recuerdo haber firmado algún documento; también deje pendiente la entrega de la Cartilla del Servicio Militar ya que apenas había cumplido la mayoría de edad y no tenía este documento. Entre las opciones que tuve en ese momento fueron, la Universidad Pedagógica

Nacional-Hidalgo (UPN-H) y escuelas privadas de Normal Superior; opté por esta segunda opción, en la modalidad semiescolarizada (fines de semana, unos días de semana santa y cinco semanas del receso escolar de verano). Si bien estudiar en una Normal Superior durante cuatro años, me ayudó a cumplir con el compromiso contraído con la autoridad educativa, no fue apoyo para mi práctica docente, ni para lograr un ascenso dentro del subsistema de educación indígena, ya que para una promoción o para participar en el Programa de Carrera Magisterial³, la única formación académica válida para los maestros de educación indígena era la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPyLEPMI) de la UPN o contar con estudios de Normal Básica. El plan de estudio que cursé en la Normal Superior estaba más enfocado para formar maestros del nivel de secundaria; lejos de la realidad de educación primaria y más aun de los contextos y de las escuelas bilingües con alumnos hablantes de lengua indígena.

Cuando me integré de manera formal a la primera escuela y zona escolar, me fui enterando de la existencia de dos autoridades: la primera autoridad es la “parte oficial”; que nombrándolos en orden ascendente son: el director de escuela; el supervisor escolar; el jefe de sector; el jefe de Departamento de Educación Indígena a nivel estatal (ahora Director de Educación Indígena), que tenía a su cargo todas las instituciones de inicial, preescolar y primaria indígena; y en la parte superior de este organigrama estaba el Director del Instituto Hidalguense de Educación (actualmente SEPH).

La segunda autoridad era la “parte sindical”, que iniciaba en forma ascendente con el “representante sindical” dentro de la escuela; luego estaba el Delegado Sindical, que representa a todos los maestros de la zona escolar; posteriormente se encontraba el Coordinador Regional, quien tiene a su cargo las delegaciones sindicales de los diversos niveles, sistemas y subsistemas educativos de una región de la entidad; enseguida estaba el

³ Fue un programa de estímulos, que estaba dividido en tres vertientes: la primera para docentes, la segunda para directivos (director, supervisor y jefe de sector), y tercera para ATP (Apoyo Técnico Pedagógico). La posibilidad de ascenso entre cada nivel (del nivel A al nivel E) era cada tres años y dos años para los que laboraban en zonas marginadas. Se evaluaba varios rasgos con distintos puntajes, entre ellos: la antigüedad en el servicio, la preparación profesional, los cursos nacionales y estatales de actualización, una evaluación por parte de la autoridad inmediata superior, y una evaluación escrita. El puntaje total posible de los rasgos evaluados era de 100 puntos; los maestros utilizaban como una posibilidad de ascender, el mayor puntaje obtenido durante los dos o tres años de permanencia en un nivel. La autoridad educativa fijaba, dependiendo del presupuesto económico, el puntaje mínimo para ascender de nivel, en cada una de las vertientes.

Secretario de Organización (VI para la Región Tulancingo), quien era y sigue siendo el enlace entre la Coordinación Regional y el Secretario General de la Sección XV del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación-Hidalgo (SNTE) quien es la máxima autoridad sindical estatal. En el interior de esta Sección XV del SNTE estaba la Secretaría de Trabajos y Conflictos de Educación Indígena, (actualmente llamado Colegiado en lugar de Secretaría).

Al ingresar a la profesión docente, de manera paulatina, pude conocer y comprender, que estas dos autoridades, la oficial y la sindical, tienen sus respectivas funciones y que ambas exigen compromiso y cumplimiento. Muchas decisiones y acuerdos que ocurren en el interior de una escuela, zona escolar y jefatura de sector son bajo consenso entre estas “dos partes”. Así, cuando necesité un cambio de escuela, viví alguna dificultad laboral, cuando logré el ascenso de plaza de promotor cultural bilingüe (E1487) a docente (E1485), entre otras situaciones, intervinieron estas dos autoridades. Cuando sólo llevaba cursados seis semestres en la Normal Superior, fui propuesto, por parte del que era mi supervisor escolar, para obtener la clave E1485 (de docente).⁴

Sindicalmente hay que cumplir con obligaciones; aportaciones económicas, asistir a reuniones, comisiones, marchas y actividades que organizan estos representantes, entre ellas las reuniones sindicales y la marcha estatal en los días 1 de mayo, de cada año. Traigo a la memoria una huelga o paro laboral a nivel estatal en el mes de junio del año 2000; los maestros fuimos convocados para bloquear los principales accesos a la capital del estado para exigir el cumplimiento de un pliego petitorio sindical ante la autoridad educativa estatal; el bloqueo fue de cuatro días.

He notado que el Sindicato ejerce un control y vigilancia sobre los maestros; los representantes sindicales en las escuelas y los delegados sindicales deben reportar la cantidad y nombres de los maestros que asisten a las reuniones, actividades y marchas. Los maestros que más cumplen o son cercanos a los delegados sindicales son quienes son tomados en

⁴ Al jubilarse una maestra que tenía clave de supervisora (E1481), la clave de esta maestra se la otorgaron al que era mi supervisor escolar, quién tenía una clave de director (E1483); esta clave se le asignó a un maestro que fungía comisionado como director, pero tenía clave de docente (E1485); luego esta clave de docente se me asignó; y finalmente la clave de promotor que yo tenía se le asignó a un familiar de la maestra jubilada; con ello se llevó a cabo estos ascensos comúnmente llamados “por cadenita”.

cuenta para algunos beneficios, entre ellos, boletos para eventos sociales a nivel estado, para el apoyo de computadoras, interinatos por gravedad o por beca comisión, entre otros.⁵

En mi práctica docente, desde el primer día frente a mis alumnos, fui careciendo de estrategias metodológicas y didácticas para enfrentar los retos propios del trabajo; lo aprendido en el curso de inducción no era suficiente para los desafíos que afrontaba cotidianamente; de repente surgieron las preguntas ¿ahora qué hacer? ¿Qué estrategias aplico con los alumnos? ¿Debo usar las mismas estrategias para todos? ¿Cómo trabajo la lengua indígena en la jornada escolar, si yo hablo la misma lengua indígena de mis alumnos, pero con otra variante lingüística? ¿Qué es y cómo se aplica la educación bilingüe? entre otras. De pronto me enfrenté a exigencias que son parte de la práctica docente en el interior del aula y otras propias del trabajo escolar, y que desconocía cómo hacerlas, entre ellas: preparar con los alumnos bailables para eventos sociales; conducir una reunión general o de grupo con padres de familia; organizar honores a la Bandera (aprenderse el Himno Nacional Mexicano en lengua indígena), festivales socioculturales y desfiles escolares (preparación de materiales didácticos), adornar los salones de clases, entre otras cosas.

Acercarme a un maestro experimentado para conocer de su trabajo y oír sus consejos y recomendaciones, además de recordar cómo se me había enseñado en la primaria, fueron las primeras opciones para afrontar esta situación. Los comentarios y consejos de los compañeros maestros de la primera escuela en que laboré fueron muy importantes, por las innumerables experiencias que me compartieron; eran maestros muy experimentados y con muchos años en la profesión, varios de ellos se jubilaron poco tiempo después.

La primera localidad donde laboré era muy grande en número de habitantes, en su mayoría hablantes de la lengua *hñahñu*, la misma lengua que yo hablo, pero comencé a percatarme que existía una variante lingüística y de pronunciación entre nuestras formas de hablar y de nombrar algunas cosas u objetos. A los alumnos no era necesario enseñarles a hablar la lengua indígena ya que la mayoría lo hacían sin problema, al haberlo aprendido en

⁵ Los interinatos por gravedad son cuando una maestra goza de una incapacidad médica por tres meses para el nacimiento de un hijo; muchas veces el interino lo propone la misma maestra y/o el delegado sindical. Los interinos por beca comisión es cuando un maestro cubre a otro compañero que pide beca para hacer estudios de licenciatura o de posgrado; y el interino es propuesto por la autoridad sindical en algunas ocasiones.

casa y en la comunidad; lo que hice es empezar a apropiarme de estas variantes lingüísticas para entender lo que decían. En el trabajo escolar empecé a ubicar a los alumnos que hablaban la lengua indígena más que el español, para apoyarlos en su desempeño escolar utilizando su lengua originaria; mi trabajo consistió en el uso de la lengua indígena como un puente para que los alumnos y las alumnas pudieran acercarse a la comprensión de las consignas y de las propuestas de enseñanza que planteadas en el plan y en los programas de estudios, y le daba mucho valor y uso a los libros de textos de los alumnos; poco hice con los alumnos un trabajo de escritura o lectura en forma bilingüe, desconocía el cómo y en qué parte de la jornada escolar, la falta de un alfabeto de la lengua *hñahñu* fue uno de los motivos. En realidad, usaba la lengua indígena en mi práctica docente, con la finalidad de que los alumnos que tenían poco dominio del español, lo aprendieran cada vez más.

Traigo a la memoria que, en una ocasión, un alumno (Genaro Castro) no comprendía la actividad a realizar (o tal vez yo no me daba a entender) y cuando le hablé en *hñahñu* para explicarle la actividad e indicaciones, sonriendo dijo que ya había entendido; los seis meses que estuve en esta escuela de turno vespertino fue de mucho aprendizaje para comprender una parte de la cotidianidad de la práctica del maestro de educación indígena. En esta escuela y comunidad, es donde he trabajado durante más años, en tres momentos distintos; y ha sido la única, de un total de seis, donde he tenido alumnos hablantes de la lengua *hñahñu*; en el resto, me he encontrado con pocos o con ningún alumno hablante de ésta. Los alumnos y habitantes de esta población para referirse al agua decían “te’he” y yo decía “de’he”; fui captando que para algunas palabras usan la letra “t” en lugar de la “d”. También había que conocer bien el significado de las palabras para no mencionar alguna con otro significado o insultar; en esta localidad al perro le decían “fo’yo”, y para los que somos originarios de la región Valle del Mezquital eso significa “estiércol”; adaptarme y conocer estas variantes lingüísticas se dio de manera paralela en mi práctica docente, y lo fui haciendo de una manera rápida.

¿Qué estilo o forma de enseñar empecé a adoptar? Un compañero maestro de esta primera escuela me hizo el comentario que debía adoptar un estilo de enseñanza, una forma de actuar, de ser y de comportarse en el salón de clases con los alumnos; en ese momento yo tenía muchos recuerdos, algunos agradables y otros no tantos, de los maestros que había

tenido en la primaria. Fui adoptando un “estilo” del maestro del que considero aprendí muchas cosas en mi educación primaria, me gustaba cómo explicaba sus clases, tenía mucha paciencia para enseñar, siempre andaba alegre y de buen humor; dije que yo quería ser como él; ese estilo adopté. He laborado, desde mi ingreso a la profesión, en la misma zona escolar; en escuelas de organización completa, pero más en escuelas denominadas de organización incompleta o multigrado⁶; en las escuelas de organización completa siempre como docente, y en las escuelas de organización multigrado casi siempre como director comisionado con grupo.

A los seis meses de haber entrado a la profesión, y al cambiarme a la escuela más retirada de la zona escolar, me enfrente con un nuevo reto: laborar con grupo multigrado (tridocente), trabajar con dos grados a la vez. En el Curso de Inducción a la Docencia Indígena (CIDI), el asesor nos habló de correlacionar contenidos, de buscar temas parecidos o compatibles para dos o más grados, pero fue muy difícil hacerlo en la práctica; me empecé a preguntar ¿por qué los asesores no llevaron al curso los libros de textos de los alumnos y nos hubieran enseñado cómo relacionar contenidos? ¿O por qué las prácticas que desarrollé en una escuela durante mi estancia en el Curso de Inducción no fueron también en una escuela multigrado?

En esta escuela, el primer año trabajé con tercero y cuarto, los dos siguientes años con quinto y sexto grado. Al principio trabajé de manera separada los contenidos y temas que venían en los libros de textos de los alumnos; mientras un grado estaba trabajando en sus libros o libretas, yo estaba explicando algún tema diferente al otro grado y de manera viceversa; empecé a abordar los libros de texto de los alumnos de manera progresiva, siguiendo en orden las páginas de estos materiales. Al paso de los días, y al revisar por las tardes los materiales de los alumnos fui percibiendo que había temas que podía abordar para ambos grados.⁷ También pedí apoyo a un compañero; este maestro llevaba varios años trabajando en esta escuela y viviendo en la localidad; este maestro conocía muy bien el contexto escolar y comunitario, así como el trabajo con grupos multigrados. Esto me ayudó

⁶ Atendiendo a más de un grado escolar en un mismo salón, he trabajado en escuelas bidocentes (dos maestros), tridocentes (tres maestros) y pentadocentes (cinco maestros).

⁷ Esto lo hacía por las tardes ya que durante estos tres años que estuve en esta escuela permanecía en la comunidad de lunes a viernes.

sólo un poco; empezaba a entender que todo lo tenía que aprender a través de la práctica, entre aciertos y errores; trabajar en escuelas multigrado, sin duda ha sido el mayor reto.

Para evaluar a los alumnos, aplicaba evaluaciones bimestrales que eran de las llamadas “comerciales”; adquiridas en alguna papelería, eso se acostumbraba en esta escuela; mismo que eran costeados por los padres de familia. Esta forma de evaluar de forma escrita a los alumnos, con exámenes comerciales, es muy común en las prácticas de los maestros indígenas y ha estado presente en mi profesión.

A excepción de una escuela, no ha existido un trabajo de escritura, lectura y oralidad en la lengua indígena, o trabajar con enfoque bilingüe, intercultural o multicultural como lo han recomendado las autoridades educativas y algunas propuestas curriculares por parte de DGEI; porque los alumnos no hablan una lengua indígena o por desconocer cómo trabajar con estos enfoques mencionados; lo realizado e implementado ha sido enseñar a los alumnos algunas palabras o frases en lengua *hñahñu* durante la jornada escolar o en el horario de la asignatura de Lengua Indígena. Sin embargo, cada año escolar, las autoridades educativas piden ser atendidas convocatorias para participar en concursos o demostraciones como la entonación del Himno Nacional en forma bilingüe (español y lengua indígena), así también en poesía individual bilingüe y escoltas escolares con órdenes de mando en lengua indígena. Para estas actividades se hace obligatorio el uso de la lengua indígena; para cumplir a estas actividades se les pide a los alumnos memorizar las palabras de *hñahñu*, aunque desconozcan el significado o contenido de lo que pronuncian. Se dedican muchas horas para preparar a los alumnos para estas actividades, tiempo que se resta al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al final de cada ciclo escolar, sobre todo en las escuelas y con grupos multigrados, siempre me quedaba sin abordar todos los contenidos que establecen los planes y programas de estudio, y con la sensación de que se pudo hacer más por los alumnos y por su aprendizaje; pero la dinámica escolar entre ser docente y director comisionado con grupo y todas las actividades extraescolares que se hacen, disminuía mucho el tiempo efectivo de clases. Tener la comisión de la dirección escolar, además de atender grupo, dificulta la práctica docente, ya que implica constantes salidas a reuniones y para entrega de documentación como parte de las obligaciones administrativas; al mismo tiempo, atendía las diversas convocatorias que emitía la autoridad para concursos y eventos. Para el trabajo bilingüe, el reto ha sido grande

porque los alumnos de algunas escuelas no hablaban la lengua indígena de la comunidad. Por un lado, se me exigía atender las convocatorias mencionadas y otras actividades diversas; por otro, cubrir en su totalidad los contenidos de los planes de estudios; sin embargo, el tiempo no alcanza y al final traté de abordar los contenidos esenciales y en la mayor cantidad posible.

Tradicionalmente en la zona escolar, cada año se llevan a cabo los concursos y demostraciones antes mencionadas; además se realiza el concurso de conocimientos a nivel zona⁸. Cuando he laborado en una escuela de organización completa, las actividades se facilitan un poco, ya que a cada maestro se le asigna una comisión para cada actividad; un maestro se encarga de preparar el coro del Himno Nacional; otro maestro prepara a la escolta escolar, entre otras comisiones. En cambio, en las escuelas multigrado, muchas veces debí atender en solitario todas estas comisiones ya que en muchas ocasiones he tenido como compañeros a maestros que no hablan la lengua indígena.

Desde mi ingreso como maestro, no tardé mucho tiempo en participar en la vida política sindical dentro de la zona; he participado dentro de las planillas y comités delegacionales. Comencé a formar un equipo dentro de la zona escolar para tener presencia en el interior, siempre apelando por el respeto de los derechos laborales de mis compañeros. Con el paso de los años pude percatarme que no siempre se respetan estos derechos, que el sindicato no cumple con esa función de defender a los maestros; he podido apreciar el total control y vigilancia que tiene el SNTE hacia los maestros del sistema indígena.

Como maestro viví periodos de adaptación, en el aspecto pedagógico y también en el ámbito político sindical. Considero que los primeros tres años fueron muy importantes para ambas cuestiones. En el desarrollo de mi profesión, como maestro fui haciendo consciencia de mis capacidades dentro de mi práctica docente, así como de mis limitantes; esto implicó decidir entre buscar mejoras para mi labor o caer en una rutina laboral y en confort. Me ha tocado vivir este tránsito hacia el uso de las tecnologías. Cuando empecé en la profesión, se estaba dejando de usar el mimeógrafo⁹, para dar paso a la máquina de escribir mecánica;

⁸ Cada escuela es obligada a enviar a un alumno de cada grado para el concurso, donde se le aplica un examen escrito con los contenidos establecidos en los libros de textos gratuitos de los alumnos. Este examen se aplica al igual para los alumnos de las escuelas de organización completa y para los de las escuelas multigrado.

⁹ El mimeógrafo es un instrumento para hacer copias de papel escrito en grandes cantidades, para su reproducción se usaba papel llamado estencil.

posteriormente se presenta la llegada de la computadora a las escuelas; esto me implicó tomar cursos de computación por iniciativa propia, con recursos económicos propios.

Haber tenido la oportunidad de cursar la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa (MECPE) en la UPN-Hidalgo, fue de mucho provecho para analizar mi labor profesional y llegar a la conclusión a través de la reflexión, que mi práctica docente necesitaba de un cambio, que no podía seguir haciendo un trabajo similar al de mis inicios, que caracterizo como un trabajo muy tradicional y centrado en la exposición. Concluí que mi labor requería de innovaciones y de una constante indagación e investigación para corresponder a los tiempos de la sociedad actual; que si bien el Estado implementa un currículum oficial y exige su total ejecución en el aula, a pesar de los diversos contextos y condiciones en los que laboro, como docente estoy obligado éticamente a desarrollar una función con la mayor efectividad posible.

Si bien cursar esta maestría no fue para apropiarme de estrategias metodológicas para mi práctica docente; el haber tenido la oportunidad, dentro de un seminario, de hacer un análisis del programa de estudios y conocer los fines de la educación, y también para reflexionar entre lo prescrito en el currículum y las posibilidades en la realidad docente, fue determinante para entender la correlación horizontal (de los cinco ejes temáticos por grado) y vertical (de los seis grados escolares) de los contenidos en educación primaria. Esta formación recibida en este posgrado centrada en el análisis de mi práctica fue muy determinante; supe que al regresar y al reincorporarme a mi profesión tenía que ser a través de una renovación de mi práctica. Vine a comprender que la formación profesional permanente, desde la *autoformación*, apoya a mejorar la práctica docente

En el transcurso de mi profesión he tenido la oportunidad de trabajar en una comunidad que cuenta con escuelas del subsistema educación indígena y también del sistema general. He notado cierta preferencia de los padres de familia hacia el sistema general, al creer que ofrecen un mejor servicio educativo y que sus maestros tienen una mejor formación profesional y/o porque no quieren que sus hijos hablen o se les enseñe la lengua indígena. Para algunos padres de familia, sobre todo los más jóvenes (muchos de ellos ex alumnos de la escuela bilingüe), hablar una lengua indígena es signo de inferioridad; mencionan que las personas que hablan la lengua *hñahñu* sufren de racismo y de discriminación, cuando viajan

en el transporte público o cuando asisten al mercado u otros sitios, ya que no pronuncian bien las palabras en español.

En la actualidad, los padres de familia cuestionan más acerca del trabajo que hacemos los maestros de educación indígena y exigen mayor calidad de atención para sus hijos; cuestionan las formas de trabajar, ponen en duda nuestra capacidad y exigen mejores resultados; quieren para sus hijos, maestros con mayor formación profesional. He notado una reacción precaria de los maestros para responder a estas nuevas exigencias, aunque hay casos de maestros que han cursado la licenciatura o un posgrado, pero la formación y el desarrollo profesional permanente de mis compañeros maestros indígenas sigue siendo un asunto por consolidar.

Como maestro me siento orgulloso de ser indígena y de dedicarme a esta profesión; de haber trabajado en cada una de las localidades y escuelas; de haber puesto todas mis posibilidades para un buen trabajo académico con cada alumno que tuve; este orgullo tiene relación con mi pasado y con mi presente; mis abuelos al igual que mis padres fueron y son indígenas hablantes de *hñahñu*. Me siento indígena porque nací, crecí y estudié en contextos y espacios escolares indígenas; me siento identificado con mi pasado; sigo siendo un ciudadano activo en mi comunidad de origen, cumplo con mis obligaciones y disfruto de los derechos que me otorga ser ciudadano.

Considero que actualmente existe una desvalorización hacia el trabajo y la figura del maestro y de la educación indígena, considerados por la sociedad actual, el Estado y por la autoridad educativa como una profesión de baja categoría, como inferiores y sin una formación profesional, como sí la tienen los maestros del sistema general. Nos consideran a los maestros indígenas como responsables del bajo aprovechamiento escolar de los alumnos indígenas que asisten a escuelas de educación indígena.

Mi práctica docente siempre ha estado regida por un plan y programas de estudios, buscando atender la exigencia de la autoridad de abordar el total de contenidos; pero también ha estado enmarcada por una falta de formación inicial y permanente para una educación bilingüe en contextos indígenas. Mi práctica ha sido de castellanización y con un uso mayor del español en el salón de clases. Esto dista mucho de los discursos y planteamientos de la

autoridad educativa que desde los años 80 vienen indicando en las políticas el que se desarrolle una educación bilingüe -lengua indígena y lengua española-. El Estado envía sus políticas educativas, pero por otro lado no ha ofrecido una amplia formación inicial y continua a los maestros para el trabajo que realiza con los alumnos, sin embargo, los responsabiliza de los bajos resultados obtenidos por los niños. También percibo una discriminación histórica y oculta por parte del Estado hacía la educación indígena y a los maestros que trabajan en ella; en el discurso, el Estado aparentemente, atiende a las poblaciones indígenas, para que a través de la educación puedan lograr una reivindicación y una emancipación lingüística y cultural, pero en la realidad, impone un currículo que tiende a enfocarse a una educación de castellanización en la práctica docente del maestro indígena.

Después de muchos años de ser maestro de educación indígena y de vivir este proceso de formación en una instancia ya de posgrado en la UPN, he comenzado a plantearme algunas preguntas ¿los maestros de educación indígena son o se consideran por parte del Estado como de segunda categoría? ¿Cuál es la misión o función del maestro de educación indígena, la educación bilingüe o la castellanización? ¿Qué ha pasado con la formación profesional de los maestros indígenas antes y después de su ingreso? ¿Cuál ha sido el uso de la lengua indígena en la práctica docente de los maestros de educación indígena? ¿Qué ha pasado con la legitimidad de las escuelas indígenas? ¿Cómo concibe actualmente su labor docente el maestro que trabaja en educación indígena? ¿Cómo se sienten valorados los maestros indígenas en las comunidades? De manera personal puedo tener una respuesta o una opinión a cada uno de estos cuestionamientos, pero este trabajo de investigación es una apuesta a comprender mejor los procesos formativos que vivimos los docentes indígenas, en este caso, en el estado de Hidalgo y a partir de un diálogo entre pares.

1.2 Algunos antecedentes de la formación de los maestros indígenas en el Estado de Hidalgo

En el diálogo establecido con algunos maestros han comentado acontecimientos acerca de la creación de la primera generación de Maestros y Promotores Culturales Bilingües en el estado de Hidalgo; surgida en el año de 1964, en la comunidad de Remedios, municipio de Ixmiquilpan, en la región denominada Valle del Mezquital. Estuvo conformada

por 23 hombres y 5 mujeres.¹⁰ Se originó a través de una convocatoria emitida por el Sistema Nacional de Promotores Culturales Bilingües, del Departamento de Asuntos Indígenas, dependencia del Gobierno Federal. En otras entidades del país se da simultáneamente este surgimiento de promotores (Hernández, 2011)

En este primer Curso de Inducción a la Docencia Indígena (CIDI) llevado a cabo en las instalaciones del Internado Indígena “Fray Bartolomé de las Casas”, habían sido aceptados 28 aspirantes, pero en el transcurso de unas semanas de iniciado, se les informó a los aspirantes, que al final, solo serían contratados 26; y por lo tanto se tendrían que dar de baja dos personas; de los dos candidatos para abandonar el curso, uno (Isaías) venía del Estado de México y hablaba la lengua indígena Mazahua; el otro era el más joven de todos (Carlitos); esta había sido la indicación de la coordinadora del Sistema Nacional de Promotores Culturales Bilingües, la maestra Angélica Castro de la Fuente Jaramillo; sin embargo, estos dos aspirantes se negaron a abandonar el curso; la elección de las dos bajas fue por medio de un examen de conocimientos generales.¹¹

Este curso duró un par de meses y sirvió para capacitar a estos primeros maestros y promotores para trabajar en las comunidades indígenas, con los niños de cuatro años, a manera de prepararlos para su ingreso a la primaria. Mientras transcurrió el curso, los futuros maestros permanecieron dentro del internado y sólo salieron algunos fines de semana para ir de visita a sus hogares.¹²

Al ser contratados, los primeros maestros trabajaban y permanecían en las comunidades en los días laborales; en los fines de semana se dedicaban a su proceso de formación al cursar su educación secundaria y/o normal básica¹³. Por los datos hallados, se puede observar que el Curso de Inducción fue un proceso previo para la inserción de los maestros a la profesión docente, incluso después de la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Sin embargo, en años distintos, algunos maestros no vivieron

¹⁰ Información obtenida en entrevista con el maestro Carlitos, del día 13 de julio de 2019.

¹¹ Información obtenida en entrevista con el maestro Carlitos, del día 13 de julio de 2019.

¹² Información obtenida en entrevista con la maestra Esmeralda, del día 12 de julio de 2019.

¹³ Información obtenida en entrevistas con los maestros Carlitos, Yolita, Esmeralda y Esteban.

este paso de inducción y su ingreso se dio de manera directa; varios de ellos por propuesta sindical.

Los espacios de capacitación del Curso de Inducción a la Docencia Indígena fueron en distintos lugares, para las generaciones posteriores a la primera; algunas veces en Hidalgo (en Remedios, Ixmiquilpan) y otras en Puebla (en los municipios de Tenango de las Flores o en Zacatlán de las Manzanas). Entre el año de 1980 y 1981 se separaron los espacios del curso para los maestros y las maestras; en Ixmiquilpan, Hidalgo para los hombres, y en La Llave, Querétaro para las mujeres; casi siempre se apoyó a los aspirantes con alojamiento y alimentación. La generación de 1979, el CIDI se llevó a cabo en Remedios Ixmiquilpan, Hidalgo, para hombres y mujeres.¹⁴

La generación de maestros que ingresaron en el año de 1985, se capacitó en el municipio de Matlapa, San Luis Potosí; ahí estuvieron aproximadamente 500 aspirantes, hombres y mujeres, de diversos estados del centro del país, como Veracruz, Puebla, Estado de México, San Luis Potosí, Querétaro e Hidalgo. Al final los maestros fueron contratados en sus entidades de origen.¹⁵ Un maestro manifiesta que no hizo curso de inducción, que ingresó en 1987 por propuesta del sindicato, sin embargo, menciona que tenía una formación profesional inicial, ya que contaba con estudios de normal básica.¹⁶

Yo soy integrante del Curso de Inducción de 1994; este se llevó a cabo en la capital del estado de Hidalgo y los aspirantes a maestro de educación indígena nos hicimos cargo del costo de hospedaje y de alimentación; aunque recibimos una beca económica por parte de DGEI, esto no era suficiente para cubrir los gastos. Para el CIDI del año de 1994 se hizo un proceso de selección mediante un examen escrito en forma bilingüe; se trataba de traducir textos del español a la lengua indígena y viceversa; participamos aspirantes del estado de Hidalgo y algunos de Puebla de tres lenguas indígenas distintas, *hñahñu*, náhuatl y tepehua.

El CIDI de 1994 (de julio a diciembre) se inició mediante un sistema de tronco común para todos los aspirantes; al paso de unas semanas, fuimos divididos en tres niveles: inicial,

¹⁴ Información aportada por la maestra Nancy, en una charla llevada a cabo en abril del 2020.

¹⁵ Testimonio de la maestra Idanely Vázquez, integrante de esta generación de 1985, en una charla realizada el día 10 de mayo de 2020.

¹⁶ Información proporcionada por el maestro Ramiro Mendoza en una charla realizada en abril del 2019.

preescolar y primaria; al final de dicho curso se publicó una lista de los aspirantes que seríamos contratados para ingresar a la profesión el día 1 de enero de 1995. Recuerdo que se dio la situación que, aunque el CIDI se dividió y se capacitó por niveles, era muy común que ya en la realidad, en las distintas regiones, un maestro que había sido capacitado para trabajar en preescolar era enviado a trabajar en primaria o viceversa, dependiendo de las necesidades existentes en las escuelas y zonas escolares.

En el año 2004 se llevó a cabo el último CIDI, pero solo dos fueron contratados para el nivel de Inicial indígena; algunos integrantes fueron apoyados provisionalmente con contratos limitados o interinos; algunos fueron contratados a finales del siguiente año; otros nunca fueron llamados y prefirieron emprender distintos destinos.¹⁷

Recuerdo que, en Hidalgo, a finales de los años noventa, se dio la situación que cuando un maestro fallecía o se jubilaba, su plaza o clave era asignada a un hijo o familiar cercano, aun cuando estos tenían otro tipo de formación profesional. Cuando la plaza era de una categoría superior a la de docente (por ejemplo, de director o de supervisor) esta se le asignaba a otro maestro en servicio como ascenso, y al familiar del jubilado se le otorgaba la de docente. Si el familiar no cumplía con el requisito mínimo de formación o con la lengua indígena, se le concedía una plaza administrativa o de personal de apoyo (intendente). Para los maestros que ingresaban por jubilación o fallecimiento de su familiar, el CIDI se les impartía ya estando en la profesión, al finalizar el ciclo escolar, con una duración de cuatro o cinco semanas. Es por esta situación que se pueden encontrar maestros indígenas con otro tipo de escolaridad; por lo cual también se les recomendaba estudiar la LEPyLEPMI en UPN-H.

En la actualidad, en el nivel de educación Inicial y Preescolar Indígena trabajan más maestras que maestros; aproximadamente siete de cada diez.¹⁸ En Primaria la situación es diferente; se pueden encontrar la misma cantidad de maestros y maestras.¹⁹ En educación

¹⁷ Testimonio de la maestra Jelena Mendoza, integrante de esta generación de Curso de Inducción, en una entrevista realizada el día 30 de abril de 2020.

¹⁸ Base de datos del ciclo escolar 2018-2019, obtenido de la subdirección de educación inicial y preescolar indígena de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH).

¹⁹ Dato obtenido de la estadística básica por municipio de educación primaria indígena de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH).

indígena del estado de Hidalgo, con más frecuencia en primaria, los cargos directivos de más categoría, como el de director efectivo sin grupo, supervisor escolar y jefes de sector, son ocupados por maestros del sexo masculino.

Hasta el año 2000, existió una estructura oficial para la administración de educación indígena en la entidad, que fue el Departamento de Educación Indígena, encargado de los niveles de Inicial, Preescolar y Primaria. Este Departamento era quien emitía la convocatoria del CIDI (por lo menos así fue en 1994). En este año 2000, este Departamento se divide en dos: Departamento de Educación Inicial y Preescolar Indígena; y el Departamento de Primaria Indígena.

No fue suficiente crear el nuevo Departamento de Educación Inicial y Preescolar Indígena, sino que hubo la necesidad de formar toda una estructura al interior de las zonas escolares y jefaturas de sector. Para el nuevo Departamento creado, se nombra un jefe estatal y éste conforma su equipo de mesa técnica con dos maestras; también se designan a los nuevos jefes de sector y supervisores escolares, con los mismos maestros del nivel de preescolar. Como se carecía de infraestructura, al principio, estas nuevas autoridades de Jefatura y de Supervisión compartieron sitios en las oficinas de Primaria. Al paso del tiempo fueron buscando sus propias oficinas, algunos rentando o gestionando el préstamo de algún espacio, o construyendo sus propias instalaciones.

En 2005, se crea la Dirección de Educación Indígena, por parte de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH), y los dos Departamentos que existían se convierten en Subdirecciones: de Educación Inicial y Preescolar Indígena, y de Primaria Indígena. Los mismos que fungían como jefes de Departamento se convierten en subdirectores de sus respectivas áreas; para la nueva dependencia creada se nombra un Director, y queda bajo su responsabilidad ambas subdirecciones.

En la actualidad, en primaria indígena son nueve las Jefaturas de Sector y todos son encabezados por varones; 62 supervisiones son los que existen. En Inicial y Preescolar Indígena son 5 hombres y 4 mujeres quienes ocupan la titularidad en las nueve Jefaturas; aquí se aprecia una mayor ocupación de maestros en un nivel donde existen en gran mayoría

más mujeres que hombres; las 38 supervisiones escolares son ocupadas por 28 mujeres (dos encargadas) y 10 hombres.²⁰

Se puede observar el incremento de maestras en puestos directivos en primaria; sobre todo en las direcciones de las escuelas; sin embargo, en los puestos superiores y de mayor rango, aun no es notoria la participación de ellas. Estos logros de ascenso de las maestras son porque van acumulando antigüedad en el servicio, que es uno de los elementos que se considera para un ascenso.

²⁰ Base de datos del ciclo escolar 2018-2019, obtenido de la subdirección de educación inicial y preescolar indígena de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH).

Cuadro n° 1: Docentes del subsistema de educación indígena en el Estado de Hidalgo.

| | INICIAL Y PREESCOLAR INDIGENA | PRIMARIA INDÍGENA |
|--|---|--|
| ADMINISTRATIVOS | | 236 |
| PROMOTORES | 9 | 4 |
| DOCENTES | 426 | 1882 |
| DIRECTOR SIN GRUPO | 55 | 151 |
| DIRECTOR CON GRUPO | | 459 |
| SUPERVISOR ESCOLAR | 39 (29 MUJERES Y 10 HOMBRES) | 62 |
| JEFES DE SECTOR | 9 (5 HOMBRES Y 4 MUJERES) | 9 HOMBRES |
| APOYOS TÉCNICOS PEDAGÓGICOS (ATPs). | 2 (CON CLAVE, OBTENIDAS POR EXAMEN DE PROMOCIÓN) | |
| ESCUELAS UNITARIAS (con un solo maestro) | | 125 (11%) (1,554 ALUMNOS Y 125 MAESTROS) |
| ESCUELAS BIDOCENTES (con un dos maestros) | | 156 (14%) (4,111 ALUMNOS Y 312 MAESTROS) |
| ESCUELAS CON 3 A 5 MAESTROS | | 314 (30%) (13,900 ALUMNOS Y 1,007 MAESTROS) |
| ESCUELAS DE ORGANIZACION COMPLETA (un maestro para cada grado) | | 513 (45%) (35,334 ALUMNOS Y 2,214 MAESTROS) |
| TOTAL DE ESCUELAS | | 1,108 |

Fuente: Elaboración propia con base en estadísticas de la Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, ciclo escolar 2014-2015.

Estos datos mencionados en la tabla, dan cuenta del paulatino crecimiento del sistema de educación indígena en la entidad, con la presencia de autoridades educativas, maestros, escuelas y alumnos. Se muestra que en el nivel de primaria indígena en la entidad hidalguense es posible hallar una considerable cantidad de maestros que trabajan a la vez, con más de un grado escolar, en estas escuelas llamadas comúnmente como multigrados o de organización incompleta (en suma 55%), por encima de las de organización completa (45%). Esta situación es reflejo de que las escuelas de educación indígena están ubicadas en su mayoría en lugares retirados y de difícil acceso, con poca población comunitaria y estudiantil, lo que hace difícil la adscripción de más maestros y por consecuencia solo es posible mantener escuelas de tipo multigrado. Casi siempre en estas escuelas multigrado se ubican y adscriben maestros de nuevo ingreso o con poca antigüedad en el servicio docente, ya que los maestros con más años de servicio, por sus derechos laborales y de antigüedad, están trabajando en escuelas de organización completa, casi siempre ubicadas en localidades más grandes, cercanas a contextos urbanos, de mejor acceso y con mayores servicios de primera necesidad.

Las escuelas de educación primaria indígena se encuentran ubicadas, como ya se hizo mención, en 37 de los 84 municipios que conforman el estado de Hidalgo. La mayoría de estos 37 municipios están retirados de la capital del estado y muchos de ellos son considerados como de alta marginación y con población en condición de pobreza. Según el CONEVAL (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2020) el 50.8 % de la población hidalguense se encontraba en pobreza y el 8.1% se hallaba en pobreza extrema.²¹

Entre las carencias sociales que tiene la población hidalguense se hallan: acceso a la seguridad social (66%), accesos a los servicios de salud (26.9%), a los servicios básicos de vivienda (20.5%), a la alimentación nutritiva y de calidad (28.5%) y enseguida se encuentra el rezago educativo (18.9%). En el 2015 (según CONEVAL), los cinco municipios con mayor pobreza eran Xochiatipan (91.7%), Yahualica (87.5%), Nicolás Flores (84.4%), Huazalingo (84.2%) y Tlanchinol (84.0%); mientras que los cinco municipios con más población en extrema pobreza eran Xochiatipan (44.1%), Yahualica (39.1%), Tepehuacán de

²¹ Información hallada en <https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Hidalgo/Paginas/principal.aspx>

Guerrero (38.7%), Huehuetla (35.7%) y Tianguistengo (31.6%). En todos estos municipios mencionados existen escuelas de educación indígena.

En la entidad hidalguense existe población hablante de alguna lengua indígena, según el censo del INEGI del año 2000, había en Hidalgo, 339,900 personas de 5 años y más que eran hablantes de alguna lengua indígena y que esta población había crecido con respecto al censo anterior (1990) en un porcentaje del 0.68%²². El 99.3 % de los hablantes de alguna lengua indígena utilizan las lenguas náhuatl, otomí (*hñahñu*) y tepehua. Según el INEGI (2020) en Hidalgo existían 362,629 personas mayores de 3 años de edad que hablaban alguna lengua indígena, de las cuales 234,450 eran hablantes de la lengua náhuatl, 120,492 eran hablantes de otomí (*hñahñu*), 1,656 eran hablantes de Tepehua y 891 hablantes de Totonaco²³. Doce de cada cien personas que hablan una lengua indígena en Hidalgo, no hablan español.

En cuanto al aprovechamiento escolar de los alumnos que acuden a las escuelas del sistema de educación indígena, los resultados emitidos en algunas de las últimas evaluaciones nacionales aplicadas, como ENLACE, muestran un nivel bajo en cuanto al porcentaje de aprendizajes que logran los niños hablantes o no de alguna lengua indígena que acuden a cursar su educación primaria en una escuela de educación indígena bilingüe, ya sea multigrado o de organización completa. Varios son los factores que se consideran pueden influir en estos resultados negativos, desde la falta de infraestructura escolar y de materiales didácticos, los contextos geográficos donde se hallan las escuelas, hasta la deficiencia en el desempeño laboral y en la formación de los maestros que atienden a estos niños.

1.3 Acercamientos a la investigación sobre procesos formativos de maestros indígenas de las últimas décadas en México

El tema de la formación de los maestros y del ejercicio de sus prácticas como docentes en el subsistema de educación indígena en escuelas llamadas de “educación indígena” y/o de “educación bilingüe” en educación preescolar y primaria, con alumnos hablantes y no

²² Información consultada en

http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825497613/702825497613_2.pdf

²³ Información consultada en:

<http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/hgo/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=13>

hablantes de alguna lengua indígena, ha sido poco documentado. Es más probable hallar textos sobre los procesos de la formación profesional o de la práctica docente de los maestros en el sistema general, ya sea del nivel básico, medio superior o superior del sistema educativo de nuestro país.

Algunos estudios ayudan a entender el origen de la profesión de la docencia en México; también sobre cómo esta profesión ha permanecido dentro de la sociedad en el transcurso del tiempo, muchas veces “cumpliendo” y “sobreviviendo” a las transformaciones sociales. Pero encontrar investigaciones sobre asuntos y temas que giren alrededor de la figura y de la profesión del maestro indígena y/o de educación indígena, resulta difícil, en lo que respecta a procesos en las instituciones formadoras para los maestros en servicio, así como de la formación profesional de los maestros que están trabajando en este subsistema educativo. Pocas son también las investigaciones que dan testimonio y evidencia de la puesta en marcha y de los resultados obtenidos sobre el uso de los enfoques como la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y/o Educación Intercultural (EI), que están presentes en los planes y programas de estudio desde hace ya varias décadas, o sobre las prácticas educativas de los maestros que trabajan en educación indígena. Sin embargo, en este apartado recupero dos evaluaciones al respecto.

Quizás uno de los temas donde se pueden encontrar mayores producciones escritas es en referencia a los resultados negativos que han arrojado las evaluaciones nacionales aplicadas a los alumnos que asisten a las escuelas primarias de educación indígena. A través de ellas se generó un desprestigio social hacia la figura del maestro, particularmente en los últimos años y con la intensificación de las reformas neoliberales donde inició la medición de los aprendizajes en el aula a través de evaluaciones estandarizadas, como la prueba ENLACE (Exámenes Nacionales del Logro Académico en Centros Escolares)²⁴, misma que Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany (2016) la ponen como “un ejemplo institucional de discriminación, ya que su propuesta de evaluación mediante pruebas estandarizadas es contraria a la política de atención a la diversidad propuesta por la Dirección General de

²⁴ La prueba ENLACE fue aplicada de manera estandarizada a todas las escuelas primarias del país, incluyendo las de educación indígena, pero en ella no se consideraban los contextos donde habitaban los alumnos ni tampoco la lengua indígena ni las variantes lingüísticas que hablaban. Con este instrumento se buscó medir el aprendizaje y logro escolar según estándares de base internacional.

Educación Indígena” (p. 65) y la última reforma con la evaluación a los docentes en servicio.²⁵

Von Groll, Keyser y Silva, en el último estado del conocimiento del COMIE, en el área de Multiculturalismo y educación (en Bertely, Dietz y Díaz Tepepa, 2013) indican en el capítulo “Formación de maestros indígenas y no indígenas para la educación indígena e intercultural” que el tema de la formación y la docencia indígena es de los menos estudiados; apuntan que “la producción bibliográfica en torno a investigaciones sobre formación de docentes en el campo de la interculturalidad y educación indígena no es muy copiosa. Se sabe que existen varias experiencias prácticas con diferentes abordajes (...) pero pocas veces se plasman en textos publicados” (p. 154). Afirman que los problemas más abordados son referentes a instituciones formadoras de docentes, la etnicidad y sujetos de formación, pero que notan vacíos con relación a conceptos básicos del mismo campo, “como es el caso de formación docente, formación indígena y educación intercultural” (p. 154-155). Estas autoras retoman una aportación de Galicia (2005), quien se refiere a la formación docente “como un proceso permanente, dinámico, integrado y multidimensional en el que convergen, entre otros, aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos” (p. 157).

Von Groll, Keyser y Silva mencionan que la formación profesional e intelectual del docente, pero particularmente del docente del subsistema de educación indígena, al que también se le llama docente bilingüe, es algo determinante para su praxis educativa, ya que “de ello deriva su concepción y cosmovisión del mundo, sociedad, educación, escuelas, proceso educativo, en específico el de la enseñanza y del aprendizaje, y de los sujetos a quien brinda su servicio” (p. 157).

No obstante, y retomando algunos debates en torno de los procesos de formación de docentes en nuestro país, a modo de marco histórico general, recupero a Alberto Arnaut (1998) con su trabajo *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en*

²⁵ La reforma educativa del 2013 proponía la evaluación del desempeño docente para la permanencia en la función como maestro; sin embargo, en el estado de Hidalgo no se aplicó dicha evaluación a los maestros del subsistema de educación indígena, probablemente debido a la dificultad para evaluar en las diversas variantes lingüísticas de las lenguas indígenas que se hablan en la entidad.

México, 1887-1994, centrado en la formación de maestros para lo que hoy denominamos educación básica en México. Muestra los rasgos principales de la profesión docente en México -aunque no está centrado en el tema de los profesores indígenas de educación básica-, entre ellos: el sistema de reclutamiento, la permanencia, la movilidad, la escolaridad y los problemas que durante su servicio afrontan los maestros. Hace un recuento también sobre los agrupamientos, las formas de organización, la estratificación y las demandas del magisterio; busca analizar la imagen que tienen los maestros de sí mismos y de otros profesionales y revisa la actitud del Estado hacia la profesión del docente y de otros aspectos como las políticas laborales, la formación y capacitación. Además, aborda la transformación que sufre el sentido de ser maestros en este periodo, de una profesión libre a una de Estado, municipal y luego estatal y federal. Este documento de Arnaut, es un referente para este trabajo, ya que apoya mostrando dinámicas de inserción a la profesión por parte de los maestros y no solo en primaria, sino en otros niveles educativos; además refiere a instituciones educativas superiores, modalidades educativas, proyectos educativos y planes y programas de formación profesional para estos maestros. Aborda la evolución de la educación primaria en general; menciona que han existido algunos encuentros y desencuentros, sobre todo en torno de los procesos de centralización y de descentralización de la educación, así como en la homogeneidad y heterogeneidad de sus programas de formación; retoma varios elementos propios de la profesión, entre los que considero importantes están: las diversas reformas educativas que ha tenido el sistema educativo en México; lo referente a la formación profesional y las instituciones formadoras de maestros.

Los primeros programas para lo que hoy denominamos formación y profesionalización de docentes indígenas se crearon en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), institución que abrió espacios y planes de estudios para ofertar formación a maestros de educación indígena en servicio. Existen algunos trabajos publicados y/o tesis desde finales de los años noventa, elaborados por investigadores y por docentes indígenas, que en sus escritos han hecho referencia a la Universidad Pedagógica Nacional, como institución formadora de maestros para el medio indígena; entre estos autores se encuentran Jordá (2002); y habrá que ubicar algunos más a principios del 2000, como Salinas (2011); Czarny y Salinas (2015), Gigante y Díaz Couder (2015), Velasco (2015), Rebolledo (1994), entre otros.

Estos trabajos refieren que el origen de los programas que ofrece UPN para la formación de profesionales para el medio indígena, desde su creación y con acuerdo con la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), se encargó del proceso de formación y/o de profesionalización de los maestros que laboran en los niveles de educación preescolar y primaria del sistema de educación indígena, quienes no tenían formación para afrontar el trabajo docente en contextos donde las lenguas indígenas tenían y aún tienen un lugar central en la comunicación comunitaria. La UPN, implementó la Licenciatura en Educación Indígena (LEI), creada en 1982, que se ofrece desde entonces -con cambios- en UPN Ajusco, y la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria Para el Medio Indígena (LEPyLEPMI), desde 1990 en las unidades y subsedes de la UPN en las entidades federativas. El primer programa -creado en 1982- para ofrecer una formación de licenciatura orientada al debate de la educación escolar indígena para agentes de las comunidades que ocupan puestos docentes y/o en el sistema educativo; y el segundo programa -creado en 1990- para profesionalizar y nivelar a los docentes indígenas que ya se encontraban frente a grupo de niñas y niños en las escuelas del medio rural e indígena.

Salinas (2011) documenta los procesos institucionales y formativos del programa de LEPyLEPMI (1990) de la UPN. Afirma que a inicios de los años noventa del siglo pasado hubo un planteamiento para reconocer y valorar la diversidad étnica, cultural y lingüística, sobre todo desde la educación indígena; menciona que este cambio de paradigma planteó un reto: la formación de los docentes para impulsar la educación indígena, para que los docentes, a partir de 1984, cumplieran con el requerimiento de contar con estudios de licenciatura. Si bien la UPN atendió el tema de la formación de los maestros de educación indígena que estaban en servicio, el asunto de la formación inicial para antes de la inserción a la profesión fue considerado en años posteriores. Czarny y Salinas (2015) afirman que, hasta inicios del presente siglo XXI, la formación de los docentes de educación básica en nuestro país tuvo como instituciones a las escuelas normales las que fueron las encargadas de la formación inicial de maestros en educación básica, para tener el título de docente y acceder a una plaza. Para el caso de los maestros para el medio indígena, apuntan que se inició en el 2004, con las propuestas de las escuelas normales interculturales y bilingües, impulsadas en algunas entidades del país. Entre los antecedentes que las autoras señalan sobre las instancias encargadas de la “capacitación” de docentes ubican la experiencia de la DGEI y la DGCMPPM

(Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional Docente), a finales de los años setenta, quienes diseñaron la Carrera de Profesor de Educación Primaria Bilingüe-Bicultural, misma que tomó como referente el plan de estudio de educación normal básica en la modalidad semiescolarizada. Mencionan que en ese proceso era requisito tener certificado de secundaria y estar frente a grupo. Estas autoras señalan también que las propuestas curriculares de las LEPyLEPMI de la UPN que ofertan el programa desde los años noventa del siglo pasado, en las sedes y subsedes, no fueron diseñadas para la formación inicial de los docentes, sino que han posibilitado “la profesionalización de sectores de las comunidades indígenas del país que trabajan en distintos niveles del sistema y del campo educativo” (p. 62). Además, rescatan temas importantes acorde a la educación indígena, sobre todo en la inserción y la formación previa; mencionan que durante mucho tiempo la educación indígena estuvo marcada por la contratación de jóvenes sin una formación inicial, mismos que fueron habilitados como docentes a través de un curso de inducción a la docencia, procesos impulsados y generados desde la misma SEP, por conducto de la DGEI.

Velasco (2015) retoma el tema de la escolaridad de los maestros indígenas del subsistema de educación indígena; afirma que, a inicios de este siglo, la mayoría de ellos desempeñaban sus funciones sin encontrarse acreditados con un título profesional. Además, señala que los maestros que atienden a los niños indígenas poseen una insuficiente capacitación y actualización, ya que un amplio sector tiene solamente estudios de secundaria o de preparatoria. Velasco expone el déficit de profesionalización que la Secretaría de Educación Pública no quiso o no pudo atender oportunamente en muchas décadas. Además, realiza un análisis sobre las razones por las que históricamente el tema de la profesionalización ha sido un asunto aplazado, con una débil y mal atendida política de formación continua que aterrizó sin cambios hasta la actualidad; también reflexiona sobre las escasas ofertas formativas bajo impulso oficial que trataron de cubrir las necesidades de formación continua y de especialización de los docentes indígenas. Hace mención que las ofertas -por parte de la UPN- para la profesionalización de los maestros indígenas no son suficientes, porque según afirma, la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) tiene una cobertura relativa y es una oferta útil pero insuficiente, mientras que las LEPPMI (unos autores la nombran como LEPyLEPMI) las ubica como las de mayor cobertura y demanda de los profesores, pero “no garantizan (...) una formación realmente apropiada para los

educadores que requiere hoy en día la educación de los pueblos originarios del país” (p. 100). Siguiendo con Velasco (2015) afirma que el problema de formación motivó la creación de algunas instituciones como las normales indígenas interculturales, pero en su opinión siguen siendo insuficientes y que, para cubrir la necesidad formativa de los maestros indígenas en el país, se requeriría de muchas más. Aclara que la reforma educativa del año 2013 no se ocupó de este asunto de la formación, porque la formación inicial no concluida por parte de los maestros que están en servicio en educación indígena, no fue objeto de atención.

Investigaciones como las de Gigante y Díaz Couder (2015), al revisar en retrospectivas el campo de la formación de docentes indígenas en la región de América Latina, aseveran que ha ocurrido que, en varios países latinoamericanos, la mayoría de los docentes se incorporan al servicio sin una formación pedagógica, generalmente atendiendo a criterios lingüísticos entre ellos: hablar una lengua indígena y poder comunicarse en español. Ello ha originado que la mayoría de los docentes han sido “profesionalizados en servicio o en programas universitarios de grado o posgrado” (p. 93), a través de estrategias que no han estado fuera de conflictos y ambivalencias entre los sujetos que han estado involucrados en los procesos de formación de estos docentes que atienden a los niños indígenas. Señalan además que dentro de la práctica, un factor que interviene es el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), ya que si bien apoya iniciativas con connotaciones étnicas, al mismo tiempo las obstaculiza, por la dinámica gremial; un ejemplo que mencionan estos autores es la “desubicación lingüística”²⁶ de los docentes que tienen relación con el derecho de cambiar de localidad para mejorar sus condiciones laborales y la poca importancia que se le otorga a que las comunidades indígenas reciban una educación en la lengua y variante correspondiente. Finalmente, estos autores también retoman a la UPN como una institución que ha tenido en su encargo en México, desde su creación, la formación profesional de docentes.

Revisando procesos formativos de los docentes indígenas en Oaxaca, el trabajo de Coronado (2016), *La cultura etnomagisterial en Oaxaca*, busca comprender la situación y

²⁶ El tema de la desubicación lingüística de los docentes indígenas en las escuelas de la DGEI es de los más revelados en este campo de estudio; se refiere cuando un maestro que habla una lengua indígena es ubicado en una escuela o localidad donde los alumnos hablan una lengua indígena distinta. Dentro de algunos trabajos que refieren a este tema se encuentra la tesis de Reyna Isabel Santiz Gómez (2018).

los ejes a través de los que se conforma el sujeto-maestros indígena y/o de educación indígena en esa entidad. Coronado (2016) hizo un estudio para explorar algunos ámbitos (tres) socioprofesionales donde se desenvuelve el magisterio indígena: el institucional/escolar, el sindical y el de la retórica etnicista. Menciona Coronado (2016) que estos ámbitos al entrecruzarse se nutren, se sostienen, se contradicen, chocan y se reconfiguran conformando un entramado, generando un “habitus dominante” que orienta la labor del docente indígena, y del gremio indígena como un actor social, configurando lo que ella le llama la “cultura etnomagisterial”. Afirma que el primero, el institucional/escolar, alude a los servicios educativos como tarea del profesorado indígena; el ámbito sindical, refiere a la salvaguarda de los derechos del gremio; y el último ámbito, el de la retórica etnicista, describe la reivindicación étnica en términos políticos, en un contexto socioeconómico inequitativo y de polarización social. Analiza los orígenes de docentes del subsistema de educación indígena, para la atención de grupos escolares; las formas de capacitación y de nivelación profesional del magisterio en servicio mientras ejercían su profesión, para atender sus ausencias básicas escolares; el uso de la lengua indígena como un modelo para transitar al español y a la cultura nacional; la herencia de plazas por parte de los maestros jubilados a hijos con antecedentes escolares distintos y, el ingreso de maestros con estudios de bachillerato, con el aval de la autoridad educativa y del sindicato; la desubicación lingüística de los maestros por hablar una lengua indígena distinta a la que hablan sus alumnos; el trabajo docente con grupos multigrados; la formación profesional insuficiente de los maestros indígenas; el estereotipo y el prejuicio que se aplica al que es diferente culturalmente; la aplicación de los enfoques bilingüe bicultural e intercultural en el ámbito educativo; el impacto del corporativismo sindical; entre otros.

Entre los materiales revisados, referidos a la evaluación de lo que se conoce como EIB para escuelas de la DGEI, en los que se analiza el enfoque y su aplicación, así como las prácticas de los docentes en contextos escolares indígenas, recupero dos trabajos. Uno de éstos fue realizado en los Altos de Chiapas con el objetivo de evaluar lo que hasta ese momento se conoció como educación bilingüe bicultural para las escuelas del medio indígena, es el trabajo de Freedson y Pérez (1999) *La educación Bilingüe-bicultural en los Altos de Chiapas*, que sirvió para analizar y conocer la forma en que los maestros indígenas y bilingües se apropiaron de la propuesta curricular de la Modernización Educativa de 1992.

Estos autores afirman que la expansión de este servicio educativo en Chiapas y en el país, estuvo acompañada por una desatención en la calidad del servicio, lo que originó un abandono de los métodos bilingües de enseñanza. Mencionan algunas carencias halladas como: la falta de una propuesta curricular congruente con los intereses de los niños indígenas; dificultad para enseñar la lectura y la escritura en lengua indígena; inadecuada enseñanza del español; deficiencias en la distribución de materiales didácticos en lenguas indígenas y propuestas para su uso; desconocimiento de los maestros de lo que filosófica y teóricamente fundamenta la educación bilingüe-bicultural; existencia de maestros no alfabetizados en su lengua indígena; maestros trabajando en comunidades que no comparten su misma lengua, como resultado de la ubicación de estos maestros según su antigüedad laboral y “no de acuerdo a sus calificaciones lingüísticas” (p. 38), generando la falta de congruencia entre el perfil etnolingüístico de los maestros y sus alumnos indígenas; deficiencias en las tareas de supervisión y; altos índices de reprobación y de deserción escolar.

Siguiendo con Freedson y Pérez (1999), afirman que la deficiencia en la lecto-escritura de la lengua indígena y los “malentendidos sobre el enfoque pedagógico de los libros de textos” (p. 65) por parte de los maestros, indican un problema de formación docente, ya que estos maestros no se sienten con capacidad para llevar a cabo el programa bilingüe, a pesar de los cursos de capacitación y de la presión de sus supervisores en el contexto de la DGEI. Los resultados mostraron que los maestros tienden a ver a la lengua indígena como como un vehículo para la castellanización, un medio para la comprensión y comunicación entre maestro y alumno, por el limitado manejo del español por parte de los niños, en contextos donde la lengua originaria se usa para todas las interacciones y vida cotidiana.

Freedson y Pérez (1999) apuntan que la reforma curricular de la educación que en ese periodo se denominaba bilingüe-bicultural, del año de 1993, impulsada por la DGEI de la SEP, tenía la intención de implantar en la práctica docente el uso de la lengua indígena como medio de instrucción y de alfabetización durante los dos primeros años de la escuela primaria; sin embargo, lo hallado mostró que los maestros seguían operando desde un modelo de transición y la lengua indígena era usada como puente para facilitar la comunicación al español, y que ninguno de los maestros con quienes trabajaron en esta investigación mencionó a la lengua indígena como objeto de estudio sino en relación con el aprendizaje de la segunda lengua, por lo que el uso de la lengua indígena en forma escrita no existía en el

salón de clases. Sobre qué entienden por educación bilingüe-bicultural, sólo una maestra identificó a la lectoescritura en lengua indígena como importante; los demás definieron al enfoque como una recomendación de hablar a los estudiantes en las dos lenguas.

La otra evaluación a la que refiero, en el marco de las políticas educativas de la reforma 2013-2018, es la de Jiménez-Naranjo y Mendoza Zuany (2016). Además de hacer un esbozo de las políticas educativas orientadas a la población indígena, muestran en síntesis los resultados más significativos de una evaluación realizada en un conjunto de comunidades y escuelas de la DGEI en diferentes regiones del país, en torno a: a) las percepciones de los sujetos sobre la educación indígena, b) los Parámetros Curriculares, los Marcos Curriculares en tanto materiales impulsados para la implementación de la EIB y; c) sobre capacitación y formación. Esta evaluación, a pedido de la DGEI, se realizó en 2011.

Dentro de los resultados obtenidos en cuanto a las adscripciones positivas en torno al subsistema de educación indígena se encuentran: que los docentes de manera general están orgullosos de ser maestros indígenas y entre las cosas que los distingue positivamente respecto de los docentes adscritos en el sistema general se encontraron: dedicación de más horas de trabajo, más relaciones interpersonales con las familias y la comunidad, entre otras. También se hallaron procesos de discriminación y marginación cuando los profesores mencionaron que disponen de menos materiales y que son los últimos en recibirlos, además de tener las peores condiciones laborales y de infraestructura. Los docentes señalaron que la discriminación se encuentra en la relación entre la educación indígena y la baja calidad educativa. En el tema de la formación y la capacitación, la DGEI fue identificada en las entidades como actor clave para la oferta e impartición de cursos nacionales mediante un modelo de cascada²⁷. Las percepciones en cuanto a la calidad y utilidad de estas capacitaciones fueron diferenciadas ya que varios maestros consideraron que éstas sí impactaban en su práctica y el nivel de apropiación de la información vertida en las capacitaciones, pero varió dependiendo de algunos factores tales como el interés personal y

²⁷ En Hidalgo, en la actualidad y en los años pasados, desde mi experiencia como docente de educación indígena, las capacitaciones en “cascada” se inician capacitando al personal técnico pedagógico de las subdirecciones de Inicial y Preescolar Indígena, así como de la subdirección de Primaria Indígena; para luego capacitar al personal de las Jefaturas de Sector; posteriormente se hace lo propio con los supervisores escolares o a los apoyos técnicos pedagógicos adscritos a estas supervisiones; quienes a la vez capacitarán a los directores de las escuelas o directamente al personal docente adscrito en las escuelas.

profesional, la calidad y la pertinencia de los cursos y los momentos en que son impartidas. Las capacitaciones en cascada fueron vistas como una modalidad de reinterpretación reiterada y de pérdida de información²⁸; algunos problemas mencionados sobre la capacitación promovida desde la DGEI y otras instancias fueron por varios factores, como la deficiente planeación y organización, capacitaciones exprés y poco profundas debido a la prisa por aplicar reformas y planes y programas. Otros factores encontrados fueron la poca disposición de los profesores para invertir económicamente para asistir a los cursos, falta de cultura de capacitación y el carácter fragmentario y poco integral de los cursos.

Algunos trabajos de investigación desarrollados por los mismos docentes indígenas, como el de Santiz (2018), ha indagado sobre las concepciones de maestros indígenas de Chiapas respecto lo que ellos consideran que es la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), mediante un trabajo de observación y acompañamiento de maestros, para conocer las condiciones en las que trabajan, así como de los retos y exigencias que van teniendo en su práctica docente. También abordó a padres de familia para conocer sus opiniones acerca del trabajo que desarrollan los docentes. Respecto a cómo entienden los maestros la EIB, la consideran como sinónimo de educación bilingüe, con el uso de dos o más lenguas o como la interacción entre lo indígena y lo mestizo. En cuanto al uso de la lengua indígena en el aula, se apreciaron diversidad de prácticas, en las que la castellanización no ha desaparecido por completo y está aún presente, pero que los maestros aun buscan estrategias para el uso de la lengua indígena como medio de instrucción y de reflexión con los alumnos, en lo escrito y en lo oral.

Este trabajo de Santiz (2018) muestra que los maestros realizan prácticas construidas desde la experiencia y que les han dado resultados; algunos de ellos, ante la desubicación lingüística, utilizan el idioma español para la comunicación con los alumnos. En cuanto a la relación de los padres de familia con la escuela, hay distancias entre lo que los padres entienden por educar y lo que la escuela hace. Los padres mostraron una actitud positiva sobre el uso de la lengua indígena como ejercicio que debe existir en la escuela; reporta que

²⁸ Entenderemos por capacitaciones en cascada cuando una mesa técnica de asesores a nivel estado (para el caso de educación indígena en Hidalgo) imparte una asesoría a personal de mesa técnica de una jefatura de sector; ésta a la vez hace lo mismo con personal de supervisión o directivos de escuelas; para finalmente asesorar o capacitar al personal docente de las escuelas de educación indígena.

para ellos aprenderla es importante y así también el español para cuando sus hijos transiten a los otros niveles educativos y al emigrar en busca de empleo en un futuro.

Buscando investigaciones que remitan al Estado de Hidalgo, referidas a los docentes y sus procesos formativos, se encuentran algunos trabajos. Entre ellos, el de Oresta López (2001), quien en su obra *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital* muestra lo relativo al trabajo de maestras rurales durante los años treinta del siglo pasado. Menciona que se han hecho estudios sobre el magisterio, pero en lo referido al género masculino; sin analizar las condiciones de las docentes mujeres, de cómo ingresaron al magisterio, cómo permanecieron y continuaron en lo que ella reconoce a partir del periodo que analiza como “una feminización del magisterio de educación básica” (p. 22). A lo largo del trabajo, López (2001) narra la dinámica escolar en el interior del aula; hace referencia de la existencia de maestros rurales, indígenas y mujeres, a quienes los cataloga como la base de la escuela rural; muestra que el trabajo de las maestras no sólo se limitó a la docencia sino a otras actividades dentro de la comunidad, entre ellas, la atención de adultos en las escuelas nocturnas. Aborda el bajo perfil de formación de estas maestras ya que muchas de ellas no eran normalistas y solo tenían estudios de educación primaria; narra las estrategias usadas por las maestras para permanecer en sus comunidades y no ser rechazadas por los pobladores; muestra los espacios de trabajo, estos lugares donde impartían sus clases, con las condiciones y falta de mobiliario para los alumnos; los salarios desiguales que recibían en comparación con sus semejantes masculinos; las prácticas de reclutamiento que demuestra el control que se establecía sobre la vida pública y la sexualidad de estas profesoras.

En relación a la documentación sobre prácticas de docentes del medio rural e indígena de los años sesenta y posteriores, Hernández (2011) en su trabajo *500 años de educación indígena: desde las políticas públicas de México*, hace un recuento histórico de los procesos y prácticas socioculturales de los pueblos originarios y hace más énfasis particularmente a la región Valle del Mezquital del estado de Hidalgo. En este trabajo, aborda peculiaridades y las prácticas educativas que ayudaron para definir los rasgos de un proceso cultural como lo es la educación indígena; así mismo, evidencia las contradicciones de la instrumentación de los enfoques educativos con los que se ofreció educación a los pueblos originarios. Da cuenta

de los momentos por los que ha transitado la educación indígena, con las distintas políticas indigenistas gubernamentales por medio de instituciones que fueron creadas para esta encomienda. Finalmente, realiza un análisis de los modelos educativos denominados educación bilingüe, educación bilingüe bicultural, educación indígena y de lo que ella llama el paradigma de la educación intercultural y bilingüe. Apunta que, históricamente la educación indígena se ha centrado en la castellanización, lo que ha llevado al exterminio de las lenguas de los pueblos originarios.

Hernández (2011) hace un análisis histórico empezando por la educación de los otomíes de los pueblos mesoamericanos, transitando por lo sucedido en la Colonia, en la etapa posrevolucionaria, la escuela socialista, de cómo surgieron las primeras misiones culturales en el país, las misiones culturales en el gobierno cardenista, sobre los internados indígenas, hasta llegar a la propuesta de la modernización educativa de inicios de los años noventa. Hace mención de algunos procesos y espacios para la capacitación y preparación de jóvenes para trabajar como maestros, como en el Mexe (municipio de Francisco I. Madero, Hidalgo). Refiere que una de las respuestas a las peticiones de los pueblos originarios fue la creación Nacional de Promotores Culturales Bilingües en 1964 para atender a las zonas indígenas con población monolingüe indígena, con la contratación de jóvenes originarios de los estados de Hidalgo y Veracruz hablantes de la lengua náhuatl, así como hablantes de la lengua indígena *hñahñu* de la región del Valle del Mezquital (Hidalgo), para enseñar en la propia lengua de la comunidad. Apunta que para ello fue importante que los docentes hablaran su lengua materna, sin embargo, esta modalidad educativa (refiriéndose a educación indígena) acabó castellanizando, es decir, “finalmente logró la castellanización directa: que consistía en enseñar y alfabetizar en español” (p. 101).

A partir de la irrupción del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994 en Chiapas, han cambiado las perspectivas y algunos equipos de investigación se han orientado a mirar el trabajo educativo para generar proyectos que se impulsen desde las comunidades y el magisterio indígena. Asimismo, la formación de estos últimos ha hecho que en un sector del magisterio en Chiapas y Oaxaca se desarrollen proyectos para las escuelas con la participación de éstos, recuperando las prácticas comunitarias, pero de manera alterna a los proyectos oficiales de la SEP (Bertely, 2015). Entre los trabajos de

investigadores en México que han intervenido para impulsar en escuelas indígenas una educación intercultural bilingüe, bajo las propuestas oficiales de la SEP, se encuentra el de Hamel (2004) en Michoacán. Entre los hallazgos que reporta esa investigación desarrollada se menciona que las escuelas del sistema de educación indígena realizan una transición rápida al español y que con ello se desplaza las lenguas indígenas. En este trabajo se describe un proyecto de investigación-acción en el desarrollo de un programa de enseñanza del español como segunda lengua, como componente de un currículo intercultural bilingüe en escuelas p'urhepechas. Se indica que aún y bajo políticas de alfabetización obligatoria la castellanización no funcionó, y fue por dos razones: porque se identificó cada vez más con un proyecto escolar que apuntaba al desplazamiento y exclusión de las lenguas indígenas y a la asimilación a la cultura nacional más que enseñar el español; y la otra porque se desprestigió a la castellanización porque no cumplió en enseñar el español en un tiempo corto para impartir los contenidos escolares a través de él.

Este acercamiento a algunos trabajos me permitió ver que no se han desarrollado amplias investigaciones específicas sobre formación de docentes indígena y/o para el medio indígena que laboran en el marco de la SEP-DGEI; más bien, sí hay un amplio debate que en la región se ha dado en los últimos 30 años sobre lo que se conoce como EIB y dentro de éste campo algunos trabajos recuperan el tema de la formación de docentes y lo que ello implica dentro de los sistemas educativos y/o en otros casos, en el marco de proyectos comunitarios y autónomos.²⁹

1.4 Preguntas de investigación y los objetivos del trabajo

El presente trabajo tiene el propósito de ser un aporte de un tema poco abordado en referencia a los maestros que forman parte del subsistema de educación indígena, en el nivel educativo de primaria; sobre todo en lo que se refiere al tema de la formación profesional, así como conocer parte de su quehacer laboral frente a sus alumnos, en especial al uso de la lengua indígena como parte de su trabajo con enfoque bilingüe o intercultural bilingüe.

²⁹ La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP se creó en 1978; a partir del año 2020 amplió su denominación y a la fecha es Dirección General de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DGEIIB) de la SEP. Esta instancia atiende principalmente lo que a la fecha se ubica como parte de la educación básica en México que se ofrece para población denominada indígena.

Para centrarse en explicar las experiencias de la labor y la profesión de estos maestros se hace necesario dar voz a estos profesionales de educación indígena, para que a través de un ejercicio de *memoria* puedan recuperar y compartir sus narrativas; y podamos recuperar con estas narrativas algunos de los procesos de formación de maestros que trabajan en educación indígena en el estado de Hidalgo.

Es propósito también, alcanzar una posible reivindicación y emancipación de una profesión y de un sujeto poco valorado en la actualidad; que por medio de una mirada al interior de las experiencias del pasado y de sus reflexiones del presente, de los maestros abordados, se recuperen los distintos significados que construyen en torno de la profesión de maestros y de educación indígena. Para Luis Enrique López (2017) emanciparse supone auto-descolonizarse, lo que implica procesos psicosociales y políticos vinculados con la pérdida de la vergüenza étnica, el rechazo a la lógica de dominación y sumisión históricamente asumida.

El trabajo cotidiano que realizan los maestros de educación indígena en su práctica docente, al parecer, dista mucho de lo que esperan las autoridades educativas ya que, en los últimos años, al medir los resultados escolares, las escuelas de educación indígena presentan los resultados más bajos en diversas áreas del conocimiento. Según datos de UNICEF (2016) el mayor porcentaje de alumnos con el nivel de logro *por debajo del básico* se encuentran en primarias indígenas; en español, el 75% se ubicó en este nivel y en matemáticas fue 65%. Mientras que en las escuelas urbanas públicas los porcentajes fueron de 37 y 36% respectivamente. Respecto al estado de Hidalgo, en la asignatura de español el 70% de los alumnos de sexto grado de educación indígena, están en el nivel por debajo de lo básico, mientras que en matemáticas es el 65%, esto según datos que proporciona el ahora extinto INEE (2016).

Sin embargo, intentar responder el porqué de las situaciones mencionadas, es tarea compleja en la que se cruzan diversos niveles, entre ellos: la inequidad en los procesos formativos de los maestros indígenas (Salinas, 2011; Coronado, 2016); las condiciones materiales en que se encuentran muchas de las escuelas indígenas y formas de trabajo en grupo multigrado (Ezpeleta y Weiss, 2000); las desigualdades económicas que enfrentan las zonas indígenas en donde se ubican las escuelas de la DGEI, así como el diseño de las

políticas educativas que se han impulsado desde los años 70 para las comunidades, bajo sus diversas denominaciones como Educación Bilingüe Bicultural (EBB), Educación Bilingüe Intercultural (EBI) y Educación Intercultural Bilingüe (EIB) (Muñoz, 2002; Bertely, 2015; Díaz Couder y Gigante, 2015; Czarny y Salinas, 2018).

Algunas preguntas que conformaron y orientaron a esta investigación son ¿Qué opinión tienen los primeros promotores culturales bilingües del estado de Hidalgo acerca de la labor que realizaron durante su profesión docente? ¿Quiénes son los maestros que trabajan actualmente en el subsistema de educación indígena del estado de Hidalgo? ¿Cuál es la formación profesional de los primeros promotores culturales bilingües y de los actuales maestros de educación indígena al insertarse en la profesión? ¿Cuál es formación profesional alcanzada por los maestros del subsistema de educación indígena en el transcurso de su trayectoria y práctica docente? ¿Qué espacios de formación dispusieron los primeros promotores culturales bilingües y los maestros de educación indígena en el transcurso de su profesión? ¿Cuál es el uso que hacen de la lengua indígena los primeros promotores culturales bilingües y los actuales maestros de educación indígena en el aula? ¿Qué dificultades presentan los maestros indígenas en el uso de la lengua indígena en el aula? ¿Qué nociones y perspectivas tienen los primeros promotores culturales bilingües y los maestros actuales de educación indígena de Hidalgo, sobre lo que se denomina Educación Indígena y/o Intercultural Bilingüe?

Objetivo General:

Recuperar y describir, bajo la perspectiva de narrativa y memoria, los procesos de formación profesional y los significados que han adquirido éstos y la docencia para los primeros promotores culturales bilingües y para los actuales maestros del subsistema de educación indígena del estado de Hidalgo.

Recuperar historias sobre la conformación de la docencia en educación indígena en el estado de Hidalgo, a través de un ejercicio de memoria, que entendida por Jelin (2002) resulta una operación de dar sentido al pasado y que se expresa en un relato comunicable; menciona también que la memoria involucra a los recuerdos y olvidos, a las narrativas y

actos, así como a los silencios y gestos. Para Ramos, Crespo y Tozzini (2016) la memoria es un momento de reflexión.

A través de esta perspectiva se busca la recuperación de historias de docentes para contribuir con la visibilización de actores, procesos y prácticas formativas que atraviesan a la docencia en educación indígena, temas que han sido poco atendidos desde las voces y posiciones de los mismos actores en los últimos 30 años en la investigación educativa, para reconocer inequidades y condiciones reales para desempeñar el trabajo docente.

Objetivos Específicos:

- Reconocer y describir, a través de narrativas de docentes indígenas – de generaciones diferentes como los primeros promotores culturales bilingües y maestros actuales en el estado de Hidalgo- los procesos formativos (profesionalización) de la docencia en el marco de lo que se ha denominado subsistema de educación indígena, para conocer sus visiones sobre el lugar y el trabajo de los docentes en contextos indígenas.
- Caracterizar los rasgos generales de los perfiles docentes de los primeros promotores culturales bilingües y de los maestros que trabajan actualmente en el sistema de educación indígena del estado de Hidalgo y, a través de un ejercicio de memoria y en diálogo, identificando algunos desafíos a lo que se han enfrentado cotidianamente en su profesión.
- Reconocer, a través de las narrativas y memoria de los primeros promotores culturales bilingües y de maestros de educación indígena en servicio (actuales), el uso y sentido que asignaron y asignan a la lengua originaria dentro de la práctica docente.
- Mostrar desde los testimonios de los primeros promotores culturales bilingües y los maestros actuales, cómo fueron o son considerados en los contextos donde trabajaron y trabajan, con respecto a la profesión desempeñada.

CAPÍTULO 2. SOBRE LO METODOLÓGICO Y EL ENFOQUE DE ANÁLISIS

Dentro de este capítulo se describen los procedimientos metodológicos implementados dentro de este trabajo de investigación, que fueron apoyando de manera paulatina y sistemática, para encontrar los espacios, los sujetos, los momentos temporales y todo aquello que se requirió para la recolección y análisis de la información empírica y bibliográfica que en su conjunto fue articulando la construcción de este trabajo.

En el transcurso de esta investigación se fueron experimentando diversos cambios en cuanto a la selección de espacios y sujetos para la recolección del dato empírico, dada la pandemia que azotó el mundo -entre marzo 2020 hasta la fecha de terminación de este trabajo abril 2022- que de alguna manera fue implicando retos nuevos en cuanto a las formas y maneras de acercarse a los sujetos, así también para los encuentros con algunos de éstos.

2.1 Perspectiva metodológica

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo (Vasilachis, 2006), que se basa en una perspectiva interpretativa narrativa (Squire *et. al*, 2014), y de memoria (Jelín, 2002) así como elementos de la investigación-acción del trabajo de indagación entre docentes (Anderson y Herr, 2010). En la investigación cualitativa no existe una forma y un modo exclusivo para llevarla a cabo; menciona Vasilachis (2006) que “la investigación cualitativa es un vocablo comprensivo que se refiere a diferentes enfoques y orientaciones” (p. 24); afirma que no existe una sola forma de realizar investigación cualitativa, una sola posición que la sustente ni “una común orientación que esté presente en toda la investigación social cualitativa” (p. 24); apunta también, que este tipo de investigación “abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos” (p. 24), mencionando algunos ejemplos, como son: estudios de caso, experiencia personal, historia de vida, entrevista, entre otros.

Así mismo Vasilachis (2006) refiere que la investigación cualitativa tiene “un conjunto de particularidades que la identifican como tal” (p. 24), que su desarrollo se lleva a cabo en diferentes áreas y que cada una de estas “está caracterizada por su propia orientación metodológica y por sus específicos presupuestos teóricos y conceptuales acerca de la realidad” (p. 24). Denzin y Lincoln (en Vasalachis, 2006), también se pronuncian acerca de este tipo de investigación y afirman que es multimetódica, naturalista e interpretativa, es

decir, que los investigadores “indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan” (p. 24).

Mason (en Vasilachis, 2006) por su cuenta afirma que la investigación cualitativa está fundada en una posición filosófica ampliamente interpretativa ya que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, experimentado y producido, y que además “está basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen” (p. 25); afirma que esta investigación se sostiene por medio de métodos de análisis y explicación que considera la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto; menciona que la solidez de la investigación cualitativa “yace en el conocimiento que proporciona acerca de la dinámica de los procesos sociales, del cambio y del contexto social” (p. 25), y también en la habilidad de dar respuesta a las preguntas ¿cómo? y ¿por qué? Strauss y Corbin (en Vasilachis, 2006) apuntan que “la investigación cualitativa se ocupa de la vida de las personas, de historias, de comportamientos, (...)” (p.31). Mientras que Morse (en Vasilachis, 2006) menciona que “está basada en la comunicación, en la recolección de historias, narrativas y descripciones de las experiencias de otros” (p. 31).

Entre los enfoques cualitativos también me apoyé en las perspectivas que recuperan la investigación a partir del trabajo entre docentes; la posición de ser un docente y par de los sujetos con quienes interactué y dialogué para construir conocimientos sobre el campo temático, me orientó también a retomar algunos de los planteamientos de Anderson y Herr (en Sverdlick, 2007) vinculados con la investigación-acción; quienes definen ese proceder como el ejercicio de entrar en una institución o comunidad para “hacer investigación *junto con* y no *sobre* los participantes” (p. 48). Acerca de la potencialidad de la investigación docente, menciona Hernández (en Sverdlick, 2007) que, es en la práctica donde se puede realizar una reflexión sistemática y un análisis profundo que lleven a nuevos constructos teóricos, por lo que la producción de conocimientos hecho por los docentes inmersos en el proceso pedagógico es lo que va a permitir la aprehensión de la realidad educativa. Señalo también que, y en el marco del trabajo cualitativo, me apoyé en una muestra de interlocutores docentes, lo que me permitió a partir de la documentación en casos, documentar lo no documentado en el marco de una etnografía educativa (Rockwell, 2009)

Si bien conocía a la mayoría de los maestros con quienes interactué en este proceso de investigación, otros los fui conociendo en el trayecto; sin embargo, el hecho de compartir la profesión dentro de este subsistema de educación indígena fortaleció la relación establecida en este periodo, sobre todo cuando llegaba a visitarlos para entrevistarlos y entablaba con la mayoría de ellos, una comunicación en lengua indígena *hñahñu*; las entrevistas ya fueron en español; en algunas ocasiones tuve la sensación de estar conociendo e investigando la experiencia de “otro igual a mí” y que me estaba indagando “a mí mismo”.

Esta investigación inició de manera formal en el mes de agosto del año 2018; fui planeando y organizando las maneras, las formas y los tiempos para llevar a cabo el trabajo de recolección de datos, en los espacios y con los sujetos que establecí en un primero momento. Guber (2004) afirma que el trabajo de campo antropológico así “como las demás etapas de investigación, tiene una fase de preparación, una de desarrollo y una de cierre” (p. 99); el trabajo preliminar se refiere al periodo en el cual se delimita el campo donde se realizará la recolección de información; menciona que “el campo ya está acotado en la concepción del investigador, en los conceptos teóricos que emplea y en su objeto de investigación, pues se parte de ciertos conocimientos provisorios sobre el ámbito y los eventuales interlocutores” (p. 99).

Se inició con la recolección de estos materiales empíricos, mediante una primera aproximación de trabajo de campo. Afirma Guber (2004) que “el campo de una investigación es su referente empírico, la porción de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen” (p. 83); en otra aportación afirma que el campo es una conjunción entre un “ámbito físico, actores y actividades” (p. 84) y que no es un espacio geográfico sino es una decisión del propio investigador que abarca ámbitos y actores; también señala que “la unidad de estudio es el ámbito donde se realiza la investigación de campo” (p. 107); y que esta unidad remite a un acotamiento territorial, a un ámbito donde se concentra un grupo humano o una institución con un espacio circunscripto.

Al inicio de esta investigación, la idea inicial fue de llevarla a cabo en la Escuela Primaria Bilingüe “Revolución Mexicana”, de la región Valle de Tulancingo; para el cual tuve un acercamiento con directivos, docentes y alumnos de esta institución para llevar a cabo algunas actividades de recolección de información. Algunas técnicas utilizadas fueron

la observación participante y la entrevista. Para Guber (2004), las técnicas “son las herramientas del investigador para acceder a los sujetos de estudio y su mundo social” (p. 95). Por eso, durante el año 2019, al tiempo que fui construyendo el proyecto y las estrategias de indagación, realicé algunas observaciones: la primera de ellas fue del trabajo en una jornada escolar de una maestra, para el cual hice uso de un diario de campo, es decir, hacer un registro escrito; semanas después estuve presente una actividad organizada por la escuela, para conmemorar el “Día internacional de las lenguas maternas”, en donde también hice uso del diario y la toma de fotografías del evento; la tercera y última observación que llevé a cabo fue en un evento de demostración de la entonación del Himno Nacional Mexicano en lengua indígena *hñahñu*, en donde la escuela “Revolución Mexicana” participó representando a la zona escolar a la que pertenece.

En la siguiente tabla se muestran los tiempos y lugares en que se llevaron a cabo las tres observaciones, cuando este trabajo de investigación iniciaba.

Cuadro n° 2: Observaciones realizadas en escuelas primarias del subsistema de educación indígena de Hidalgo.

| | EVENTO | LUGAR Y FECHA | DURACIÓN | EVIDENCIAS |
|---------------------|---|---|--------------------|---|
| Primera Observación | *Honores a la Bandera. *Clase de la maestra Criselia | Esc, Prim. Bil. “Revolución Mexicana” 18 de febrero de 2019 | 8:00-12:00 horas | *Anotaciones en diario de campo- *Fotografías. |
| Segunda Observación | Festejo del “Día Internacional de las lenguas maternas” | Esc, Prim. Bil. “Revolución Mexicana” 21 de febrero de 2019 | 9:00 – 12:00 horas | *Anotaciones en diario de campo. *Fotos y videos |
| Tercer Observación | Demostración a nivel sector, de la | Esc. Prim. Bil. “Vicente | 9:00 – 12:00 horas | *Anotaciones de diario de campo. |

| | | | | |
|--|--|--|--|-----------------|
| | entonación del Himno Nacional Mexicano en Lengua Indígena <i>hñahñu</i> (tres escuelas) y náhuatl (dos escuelas) | Guerrero” (escuela sede del evento) 15 de marzo de 2019 | | *Fotos y videos |
|--|--|--|--|-----------------|

Fuente: Elaboración propia.

Mientras realizaba la primera observación y el registro sobre el trabajo docente de la maestra Criselia con sus alumnos, miré que, al exterior del aula, en el patio de la escuela, ocurrían otras actividades con otros alumnos y maestros, unos ensayaban y practicaban cantos y poemas en forma bilingüe (*hñahñu* y español); otros practicaban bailables regionales y danzas. Ese mismo día, durante el receso escolar, el maestro Adán, me comentó que en unos días, se llevaría a cabo un evento para conmemorar el Día Internacional de la Lengua Materna, y en otros días posteriores la escuela estaría participando, representando a la zona escolar, en la demostración de la entonación del Himno Nacional Mexicano en lengua indígena *hñahñu*, y que ese era el motivo por el que los maestros y alumnos ensayaban las actividades, dentro del horario de trabajo, de acuerdo a las comisiones que se le había otorgado a cada maestro. Eso me motivó a asistir a estos eventos mencionados por el maestro, para llevar a cabo las dos observaciones restantes.

En días posteriores a la realización de estas tres observaciones, me di a la tarea de localizar a los maestros que formaron parte de la primera generación de promotores culturales bilingües, para platicarles sobre mi intención de agendar una entrevista, para conocer acerca de su trayectoria profesional en educación indígena, como parte de mi investigación. A través de mi experiencia como maestro indígena, he podido conocer información acerca de quiénes fueron los primeros promotores, ya que recuerdo que el día primero del mes de marzo de cada año, se conmemora por parte de la autoridad estatal de educación indígena, la creación

de los primeros promotores culturales bilingües y en estos eventos, a los que he asistido en varias ocasiones se mencionan los que integraron esta primera generación.³⁰

Realicé entrevistas iniciales con algunos integrantes de las primeras generaciones de promotores culturales bilingües, todas ellas se llevaron a cabo en los hogares de estos sujetos, quienes amablemente me recibieron; seis fueron los maestros a quienes pude entrevistar: cuatro de la primera (1964) y dos de la tercera generación (1966). Mediante mi experiencia como maestro de educación indígena, tenía conocimiento que la maestra Yolita era integrante de la primera generación, así que me dispuse a localizarla vía telefónica, para agendar el encuentro y posteriormente llevar a cabo la primera de las entrevistas, esto sucedió después de haberla pospuesto por un par de semanas; hice uso de mi dispositivo móvil (celular) para grabar la misma. La dinámica de la entrevista fue que la maestra pudiera narrar, a través de hacer un trabajo de memoria, su trayectoria como maestra de educación indígena, partiendo de su niñez y los espacios escolares donde cursó su educación básica, pasar por su ingreso a la profesión y luego por lo que ha sido su trayectoria en la docencia en educación indígena. Esta misma maestra fue mencionando durante la entrevista los nombres de otros compañeros de la primera generación de promotores culturales; cabe señalar que la maestra solo pudo recordar algunos de los nombres, mismos que fui localizando a algunos de ellos para las entrevistas restantes. Con la maestra Yolita se inició lo que Taylor y Bogdan (1994) llaman la técnica de “la bola de nieve”, que para estos autores consiste en comenzar con un número pequeño de personas, ganar su confianza y posteriormente pedirles nos presenten a otros; así fue como localicé al resto de estos primeros promotores culturales.

La siguiente tabla muestra la información acerca de las entrevistas realizadas con los primeros promotores culturales bilingües.

Cuadro No. 3: Entrevistas con promotores culturales bilingües de Hidalgo.

³⁰ El 1 de marzo de cada año, en el municipio de Ixmiquilpan se conmemora la creación de los primeros promotores culturales bilingües; asisten autoridades de la SEPH y del SNTE Sección XV, así como supervisores escolares y jefes de sector; se hace evento cívico y cultural. Entre las actividades que se realizan está el de llevar un arreglo floral a la tumba (en Orizabita, Ixmiquilpan, Hidalgo) de la maestra Angélica Castro de la Fuente Jaramillo, quien fuera (en 1964) la Coordinadora Nacional del Sistema de Promotores Culturales Bilingües. Anteriormente se hacía un evento estatal, de manera rotativa, en las diversas regiones donde existen escuelas de educación indígena, donde hacían presencia, todos los maestros y directivos de educación indígena de Hidalgo.

| ENTREVISTAS | FECHA | LUGAR | EVIDENCIA |
|-------------|---|---|-------------------------|
| YOLITA | 27 de abril de 2019 9 de octubre de 2021 | Ixmiquilpan, Hidalgo. | *Audio y transcripción. |
| JEFREY | 3 de julio de 2019 7 de octubre de 2021 | Tulancingo de Bravo, Hidalgo Acaxochitlán, Hidalgo | *Audio y transcripción. |
| ESMERALDA | 12 de julio de 2019 2 de octubre de 2021 | Ixmiquilpan, Hidalgo | *Audio y transcripción. |
| CARLITOS | 13 de julio de 2019 | Ixmiquilpan, Hidalgo | *Audio y transcripción. |
| ESTEBAN | 24 de julio de 2019 | Cardonal, Hidalgo | *Audio y transcripción. |
| EPIFANIO | 7 de septiembre de 2019 | Ixmiquilpan, Hidalgo | *Audio y transcripción. |

Fuente: Elaboración propia.

Dentro la recolección de los testimonios de estos primeros promotores culturales bilingües, se iban mostrando elementos que coincidían y que eran muy frecuentes, por ejemplo: lo referente a la corta edad con la que contaban en el momento de su inserción a la profesión; la escasa formación académica que tenían a su ingreso; los diferentes procesos de formación profesional que vivieron una vez ya ubicados en la profesión; la aceptación y respeto que les mostraban los alumnos y los habitantes en las localidades donde laboraron; la manera en que hacían uso de la lengua indígena en su práctica docente, entre otros. Con todos ellos se pactaron posibles encuentros posteriores, dependiendo de la información que esta investigación fuese necesitando; con algunos ya no fue posible entrevistarse

nuevamente; sólo se hizo una segunda entrevista con los maestros Jeffrey, Yolita y Esmeralda, para precisar algunos datos e información.³¹

Ante el inicio de la pandemia por Covid19 en los primeros meses del año 2020, se complicó el acuerdo para una segunda entrevista con estos primeros promotores culturales bilingües; tampoco fue posible llevar a cabo las que ya estaban agendadas con otros de los primeros promotores. Ante la pandemia, las formas y maneras de acercarse a los espacios y sujetos para la investigación tuvieron un cambio relevante e importante; ya que esto implicó una reformulación de lo que estaba planeado realizarse en el trabajo de campo; se tenía previsto llevar a cabo observación participante y más visitas a la escuela antes mencionada, así como entrevistas a directivos y maestros. Ante la suspensión de clases presenciales en las escuelas del estado de Hidalgo a partir del 20 de marzo de 2020, y que los maestros fueron recomendados para trabajar a distancia desde casa, implicaron retos para establecer este encuentro con los sujetos.

La pandemia posibilitó otras estrategias para acercarse a los maestros de educación indígena en servicio y también para un segundo encuentro con algunos integrantes de los primeros promotores culturales; los dispositivos móviles como el teléfono celular, hicieron posible la permanente comunicación con algunos de estos maestros, para acordar fechas de las entrevistas y/o la recuperación de información que la investigación fue requiriendo; llamadas telefónicas y grabaciones de audios por medio de la aplicación WhatsApp fueron de mucha ayuda en este trabajo de etnografía virtual y recopilación de dato empírico. Se realizaron algunos cambios en la estrategia de trabajo de campo y desde esa fecha y por las condiciones a causa de Covid19 inicié un trabajo etnográfico virtual para continuar con la investigación. No fue posible agendar entrevistas con más maestros de esta escuela primaria bilingüe “Revolución Mexicana”, sólo con el maestro Adán; con otros dos maestros se hizo el intento de planear una entrevista, pero se quedó en el intento, ya que el apogeo de la pandemia por Covid19, originaba inseguridad por parte de los maestros para recibir gente

³¹ Se tuvo charlas con algunos otros maestros que se mencionan (en capítulo 1) en este trabajo (Ramiro, Jelena, Idanely y Nancy), sin embargo, con ellos solamente se les preguntó de qué manera ingresaron a la profesión docente, si mediante un curso de inducción o de alguna otra forma. Con ellos no se abordó otro tema.

externa en sus hogares, como prevención y cuidando la salud propia, así como de sus familiares.

Afortunadamente se logró establecer y concretar cuatro entrevistas con maestros en servicio y laborando en una escuela primaria, aun con el trabajo a distancia desde casa. Hubo una adecuación a los tiempos y espacios que estos cuatro maestros establecieron para la realización de las entrevistas; para estos momentos, ya no se consideró indispensable ni tampoco fue posible que los maestros fuesen de la misma escuela, lo importante resultó encontrar maestros que aceptaran ser entrevistados y abrir las puertas de sus hogares, sin importar en que región, localidad o escuela estuvieran adscritos.

Los cuatro maestros con quienes se llevaron a cabo entrevistas, desde un inicio mostraron mucha colaboración para la realización de estas; la mayoría de ellas se realizaron en los hogares de estos sujetos, aplicando las medidas y los protocolos sanitarios propios y exigidos por la pandemia. Me adapté a los tiempos y espacios que estos maestros pusieron para agendar y llevar a cabo las entrevistas. En un día domingo, tuve la oportunidad de acompañar a una maestra (Mahetsi) a la localidad donde labora, a la que asistió para recoger los trabajos de sus alumnos, como parte de este trabajo docente virtual y distancia que estaba realizando. Para la entrevista, se aprovechó el tiempo que duró el trayecto de ida y vuelta hacia la comunidad, para la entrevista, ella desde el volante de su auto y yo de acompañante; también pude observar un poco sobre el encuentro con sus alumnos para la entrega de tareas escolares, antes de volver.

Cuadro n° 4: Entrevistas con los maestros que trabajan en una escuela primaria del sistema DGEI en el estado de Hidalgo.

| Nombre del entrevistado | Fecha de realización | Lugar de la entrevista | Municipio donde labora | Evidencias |
|-------------------------|-----------------------|------------------------|------------------------------|-----------------------|
| Pío | 11 de agosto de 2020 | Zempoala, Hidalgo | Acaxochitlán, Hidalgo | Audio y transcripción |
| Adán | 26 de agosto de 2020. | Pachuca, Hidalgo. | Tulancingo de Bravo, Hidalgo | Audio y transcripción |

| | | | | |
|---------|-------------------------|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Ángel | 3 de septiembre de 2020 | Tenango de Doria, Hidalgo | Acaxochitlán, Hidalgo | Audio y transcripción |
| Mahetsi | 29 de noviembre de 2020 | Ixmiquilpan y Cardonal, Hidalgo. | Cardonal, Hidalgo. | Audio y transcripción |

Fuente: Elaboración propia.

Las entrevistas se grabaron mediante el uso de un dispositivo móvil; de manera paralela a la organización y realización de cada una de ellas, se llevó a cabo la transcripción escrita de las mismas; de igual manera se inició con una estrategia para el análisis y la interpretación de éstas; con la finalidad de, posteriormente tener la posibilidad de confrontar y triangular los datos, en una sucesiva estrategia de círculo hermenéutico, entre la teoría-datos-teoría, y la sucesiva elaboración de textos que irían conformando un diálogo entre voces.

Se tomaron las entrevistas ya transcritas, para un trabajo constante de revisión y análisis; el propósito de la exploración fue para la construcción de algunas categorías de análisis, que ayudaron a orientar la investigación. Menciona Ameigeiras (en Vasilachis, 2006) que el registro de la información es uno de los elementos clave de la observación participante y constituye un insumo clave y una fuente imprescindible para el análisis y el desarrollo de la investigación (p. 130). Así mismo afirma que las apreciaciones e informaciones registradas dan lugar a un análisis que ayude a “desbrozar la madeja de relaciones y de significados en cuestión (...) el análisis de la información no es un proceso diferente al de la investigación” (p. 138). Siguiendo con Ameigeiras (en Vasilachis, 2006) afirma que se requiere de una lectura del registro que ayude a recuperar las impresiones, sentimientos e intuiciones; menciona que esta lectura será para encontrar pistas que permitan una comprensión de sentido que la acción social tiene para los actores y también para descubrir las tramas de significación en que despliegan su vida cotidiana, y que además se hace necesaria la organización y codificación de la información y “a partir de ello generar matrices de datos, para la cual la identificación de categorías pasa a ser una instancia crucial” (p. 130).

Cuando ya se habían llevado a cabo las entrevistas con los primeros promotores culturales y con los maestros en servicio, y al escuchar los audios para las transcripciones y constantes lecturas de estos registros, iban surgiendo algunos temas que iban coincidiendo y otros que ya eran diferentes entre los testimonios de unos y otros. Para el trabajo analítico se llevó a cabo lo que Ameigeiras (en Vasilachis, 2006) llama una “relectura de los datos”, en donde sugiere se atiende la consideración de los puntos de vista y las apreciaciones de los actores incluyendo sus actitudes y comportamientos, pasando por un análisis y apreciación de los fenómenos hasta la relación entre los conceptos utilizados por los actores y los conceptos implementados por el investigador. Después de esta relectura de los registros de estas entrevistas realizadas, conformé algunas propuestas de categorización para el análisis, a partir del discurso presente en las narrativas, alrededor de: 1) el nombramiento y la categoría de los maestros indígenas en su ingreso y en su trayectoria laboral; 2) los procesos formativos de los maestros indígenas, en perspectiva de valoración propia; 3) El uso de la lengua indígena en el trabajo docente de los maestros indígenas y; 4) el trabajo docente de los maestros indígenas frente a los enfoques de Educación Interculturalidad Bilingüe (EIB).

Así mismo, a través del análisis de la información contenida en las entrevistas, diseñé y conformé el siguiente cuadro de sistematización de los perfiles de los maestros entrevistados:

Cuadro n° 5: Perfiles de los primeros Promotores Culturales Bilingües entrevistados.

| | Edad y lengua indígena al ingresar | Formación al ingresar | Comunidad de origen | Años como docente frente a grupo | Otros cargos ocupados |
|--------|------------------------------------|-----------------------|-----------------------------|----------------------------------|---|
| Yolita | 16 Años <i>hñahñu</i> | Primaria | Remedios, Ixmiquilpan, Hgo. | 15 años | *Directora, Supervisora Escolar, personal de la (DGEI), Asesora de UPN-Hidalgo, Apoyo Técnico Pedagógico de Jefatura de Sector, personal del Centro Estatal de Lenguas y Culturas Indígenas (CELCI-Hidalgo), personal del Centro de Maestros en Ixmiquilpan, Hgo. |

| | | | | | |
|-----------|--------------------------|------------|--|----------------------|---|
| Carlitos | 16 años <i>hñahñu</i> | Primaria | López Rayón, Ixmiquilpan, Hidalgo. | 16 años | Director, auxiliar de supervisión, supervisor escolar interino (6 meses), supervisor escolar, auxiliar de Jefatura de Sector. |
| Esmeralda | 16 años <i>hñahñu</i> | Secundaria | Panales, Ixmiquilpan, Hidalgo. | 12 años | *Director y Auxiliar administrativo en el SNTE Sección XV. Docente en primarias generales (2 años) |
| Esteban | 22 años <i>hñahñu</i> | Primaria | El Decá, Cardonal, Hidalgo. | 12 años | Director y Supervisor Escolar |
| Jefrey | 16 años náhuatl | Primaria | La Candelaria, Zontecomatlán, Veracruz | 18 años | Director (7 años), Supervisor Escolar (10 años) Apoyo Técnico Administrativo y Pedagógico en Jefatura de Sector (8 años) |
| Epifanio | 19 años <i>hñahñu</i> | Primaria | Remedios, Ixmiquilpan, Hidalgo. | 20 años (y renunció) | |

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro n° 6: Perfiles de los maestros en servicio en educación primaria indígena de Hidalgo entrevistados.

| | Adán | Pío | Ángel | Mahetsi |
|---|---|-----------------------------------|---|-----------------------------------|
| Año de ingreso | 1989 | 2007 | 1993 | 2014 |
| Forma o motivo de ingreso a la docencia | Por enfermedad de un familiar (cónyuge) | Jubilación de un familiar (madre) | Curso de Inducción a la Docencia Indígena | Jubilación de un familiar (madre) |

| Función actual | Maestro frente a grupo | Maestro frente a grupo | Maestro frente a grupo | Maestra frente a grupo |
|--|---|-------------------------------------|---|--|
| Lengua Indígena que hablaba al ingresar al servicio | <i>hñahñu</i> | <i>hñahñu</i> | <i>Hñahñu</i> | <i>Hñahñu</i> |
| Lenguas Indígenas de las comunidades donde ha laborado | <i>hñahñu</i> | náhuatl | Náhuatl | náhuatl y <i>hñahñu</i> |
| Lengua Indígena que más domina actualmente | <i>hñahñu</i> | náhuatl | Náhuatl | náhuatl y <i>hñahñu</i> |
| Formación académica al ingresar | Secundaria | Lic. en Educación Física | Bachillerato | Lic. en Derecho |
| Formación académica actual | Lic. en Civismo (Normal Superior) (4to. semestre) | Lic. en Educación Física (titulado) | Lic. en Educación Física (titulado) (Normal Superior) | Lic. en Educación Preescolar y Lic. en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPyLEPMI) (pasante) |

Fuente: elaboración propia.

2.2 Sobre la narrativa y la memoria como potencial de investigación con docentes indígenas.

Como parte de la estrategia de recolección de datos se consideró el uso de narrativas como género de acción y de representación verbal de la vida cotidiana, entendidas como instancias de la acción social, como actos de habla o sucesos con propiedades comunes, estructuras recurrentes, convenciones culturales y géneros reconocibles. Con los primeros

promotores culturales bilingües, la entrevista se realizó, sin preguntas estructuradas, sino de tal modo que los sujetos pudieran narrar su experiencia personal y su trayectoria profesional docente a partir de dos grandes momentos: antes de su inserción a la profesión y a partir de este ingreso. Con los cuatro maestros de educación indígena en servicio, la dinámica de la entrevista giró también en estos dos momentos importantes, sin embargo, también se redactó un guion de entrevista donde se agregaron algunas preguntas sobre los temas que iban surgiendo como de interés de la investigación, tomando en cuenta y en relación con el testimonio que ya habían emitido los primeros promotores.

¿Qué es una narrativa? Squire *et al.* (2014) menciona que es un “conjunto de signos, que puede implicar escritura, sonidos verbales u otros, o elementos visuales, actuados, contruidos o hechos que transmiten significado de manera similar” (p. 5); menciona debe de haber un movimiento de estos signos para que se genere un significado, ya que la narración no solo expone, sino que además explica. Al tener un acercamiento y un encuentro “frente a frente” con estos maestros de educación indígenas, los primeros promotores culturales bilingües y que están en servicio, no solo fue un proceso de preguntar y de responder en el trabajo de entrevista, sino se posibilitó al maestro que de manera libre pudiera expresar y recordar su trayectoria a través de recordar y poder narrarla; lo que implicó, en estos sujetos, una labor y un esfuerzo por explicar de manera verbal mediante la narrativa, sus orígenes, su experiencia profesional en la docencia indígena, los retos, las dificultades y las bondades que han vivido y encontrado en la profesión.

En otra aportación, Squire et al (2014) menciona que trabajar con una investigación narrativa “implica trabajar con materiales narrativos de diversos tipos” (p. 6), afirma que estos materiales empiezan a existir como parte de la investigación; para lo anterior, apunta, que los investigadores además de estar interesados en lo que dicen las historias sobre las personas y el mundo también pueden estar interesados en los significados narrativos que incluyen realidades psíquicas y sociales (p. 7).

Al tener un acercamiento mediante entrevistas con los primeros promotores culturales bilingües, luego llamados maestros indígenas, para conocer su experiencia personal y profesional, implicó en ellos un trabajo de recordar, un trabajo de la memoria, para traer y trasladar al presente, recuerdos, pasajes, vivencias, experiencias, anécdotas, momentos,

evocaciones y más. Al escucharlos en ese trabajo de la memoria, inevitablemente se inicia también en mi persona un traslado hacia mi trayectoria profesional como maestro de educación indígena, en el cual percibí muchas similitudes en comparación con estos primeros maestros.

En casi todas las entrevistas con estos primeros promotores culturales bilingües, pude percibir en ellos, una gran satisfacción y alegría por narrar toda la experiencia vivida a través de este recorrido de recuerdos traídos al presente. Durante mi experiencia como maestro indígena, iniciada en 1995, he realizado tres escritos (que considero importantes) que ha implicado trabajo de memoria y de narrativa; los dos últimos escritos, con fines educativos, fueron muy relevantes; ambos en procesos de formación profesional de posgrado. En ellos fui recordando, no siempre de manera lineal y gradual, algunos pasajes de mi vida personal, de reflexión de mi experiencia profesional, que era la intención de dichos escritos; aunque fue imposible separar de ella la vida personal, familiar, comunitaria y social. Al final, en ambos escritos, hice una narración de recuerdos seleccionados de manera intencional; de momentos exitosos y felices, como las diversas competencias y concursos ganados, entre otros; así mismo narré mi trayectoria temporal en cada una de las seis escuelas y comunidades donde he laborado. Sin embargo, existen momentos dolorosos, traumáticos, de tristeza, de pena, de coraje, de vacío, entre otros, que en el momento de la escritura vinieron al presente pero que por alguna razón omití o me negué a escribir, como cuando me tocó ser parte del personal docente de una escuela que se cerró por falta de alumnos. A todos esos recuerdos ya escritos³², se han agregado otros que han aparecido de manera involuntaria, un recuerdo va generando más, un proceso imposible de detener y evitar.

Al narrar su experiencia estos primeros promotores culturales bilingües, expresaron: los momentos de su niñez, donde algunos crecieron junto a la figura de papá y mamá, mientras que otros quedaron huérfanos y bajo el cuidado de familiares; recordaron los primeros años de formación escolar; los motivos y razones que fueron decisivos para ingresar a la labor docente; la formación profesional previa y posterior a la inserción profesional; los primeros años de promotor cultural bilingüe y luego como maestro de educación indígena;

³² Cuando cursé la Maestría y el Doctorado, hice un escrito narrando mi experiencia profesional como maestro de educación indígena.

los diversos contextos donde transitó la vida personal, familiar y profesional; hasta que llegaron (para el caso de los primeros promotores culturales bilingües) al periodo donde decidieron retirarse y jubilarse; y finalmente de cómo viven este retiro profesional.

Por esta razón, considero importante trabajar con un enfoque que posiciona el tema de las memorias de los integrantes de las primeras generaciones de promotores culturales bilingües, así como con maestros que laboran en una escuela primaria bilingüe; a partir de sus relatos y testimonios, recuperar procesos históricos que guardan las memorias. Menciona Jelin (2002) que es posible trabajar la memoria desde dos posibilidades: como una herramienta teórico-metodológica y también como categoría social. Para el caso de esta investigación, se consideró hacer uso de la memoria como herramienta, esta primera posibilidad que alude Jelin. Argumenta Jelin (2002) que el sujeto construye un sentido del pasado, “una memoria que se expresa en un relato comunicable, con un mínimo de coherencia” (p. 9), además afirma que el pasado cobra sentido en su enlace con el presente, en la acción de recordar y olvidar; y que esta interrogación del pasado es un proceso subjetivo, que es activo y se construye socialmente en diálogo e interacción.

Por ello la intención de recuperar las producciones teóricas que se han escrito acerca de la memoria y llevar a cabo una articulación con su uso como una herramienta metodológica, para conocer a través de entrevistas y narrativas el sentido y significados que van encontrando los maestros de educación indígena en sus relatos del pasado en el presente y sus visiones a futuro. Siguiendo con Jelin (2002) apunta que la acción de recordar presupone tener una experiencia pasada activada en el presente, “por un deseo o un sufrimiento unidos a veces a la intención de comunicarla” (p. 9); agrega también que algunos acontecimientos no son necesariamente importantes, pero “cobran una carga afectiva y un sentido especial en el proceso de recordar o recordar” (p. 9).

Los maestros a través de la memoria, narraron sobre su infancia en el contexto familiar; para algunos de ellos implicó abordar momentos dolorosos y nostálgicos; hay situaciones que trataron de recordar, sin embargo, les fue difícil traer momentos y fechas exactas que pretendían recordar. También compartieron las condiciones laborales que tuvieron que enfrentar en las localidades y, hay aspectos sobre los cuales no se terminaron de platicar, de verbalizar y de compartir.

Afirma Jelin (2002) que abordar la memoria involucra recuerdos y olvidos, a narrativas y actos, silencios y gestos; que existe un juego de saberes y emociones, también huecos y fracturas. Refiere que un primer eje que debe encararse representa al sujeto que rememora y olvida; que siempre ha existido un dilema y una tensión por saber si este sujeto es un individuo o si es posible hablar de memorias colectivas. El segundo eje que aborda se refiere a los contenidos, sobre qué se recuerda y qué se olvida; apunta que aquí se involucran los saberes, creencias, patrones de comportamiento, sentimientos y emociones “que son transmitidos y recibidos en la interacción social, en los procesos de socialización, en las prácticas culturales de un grupo” (p. 18). Jelin (2002) distingue dos tipos de memorias, las habituales y las narrativas; afirma que en las segundas se pueden hallar o construir los sentidos del pasado y las “heridas de la memoria”; menciona que el olvido y el silencio tienen un lugar central y que toda narrativa del pasado implica una selección; apunta que la memoria es selectiva, y que “la memoria total es imposible” (p. 10), y apunta que para ello implica un olvido necesario para la sobrevivencia y el funcionamiento del sujeto, de los grupos y comunidades; que lo que el *pasado deja son huellas*, mismas que no constituyen memoria, a menos que sean evocadas y ubicadas en un marco que les dé sentido; y aquí se plantea otra cuestión ligada al olvido, el cómo superar las dificultades y tener acceso a estas huellas; para ello, la tarea es revelar, sacar a la luz lo encubierto.

Los maestros que fueron entrevistados narraron a través de una temática previamente acordada: que era a partir de relatar sobre sus orígenes familiares y sociales, el transitar de sus primeros años de escolaridad, para luego llegar a las formas de cómo se da su ingreso a la labor docente, finalmente el compartir la experiencia laboral de su trayectoria dentro de esta profesión. López (2017), menciona que es preciso recordar que la memoria se reconstruye y construye en base al recuerdo de sucesos clave que marcan etapas decisivas de la historia de una persona, un colectivo o un pueblo; y que, en ese proceso, los sujetos les dan una significación particular a sus historias, lo que “determina la forma en que ellos entienden el presente y dan sentido a su visión y entendimiento del mundo” (p. 5); mientras Jelin (2002) apunta que existe el cómo y el cuándo se recuerda y se olvida; menciona además que el pasado es activado en un presente y en función de expectativas futuras, en la dinámica individual y en la interacción social cercana y de los procesos generales y macrosociales;

señala además que pareciera que existen momentos o coyunturas para la activación de ciertas memorias, así como de silencios y de olvidos.

Las experiencias vividas por estos maestros entrevistados, sobre todo de los primeros promotores, transcurrieron de manera paralela dentro de un contexto territorial, social e histórico; donde las características de su entorno personal y familiar son muy parecidas. Narraron similitudes sobre las condiciones sociales y económicas en las que crecieron y vivieron su niñez, de la educación a la que tuvieron acceso, y de las circunstancias presentadas para llegar a la profesión de maestros indígena. Algunas características de estos primeros promotores culturales son: provienen de familias con condiciones económicas precarias; la mayoría de ellos dentro de una familia integrada y encabezada por papá y mamá; para tener acceso a la educación primaria completa tuvieron que emigrar de su localidad de origen; son hablantes de una lengua indígena.

A pesar de que existe una diferencia considerable en años, entre la niñez de los primeros promotores, en comparación con la vivida por parte de los cuatro maestros en servicio, varias son las similitudes de las condiciones económicas, sociales y educativas existentes. Algunos de estos maestros tuvieron que salir de sus lugares de origen para poder tener oportunidad de completar su educación básica; las condiciones económicas de sus padres eran de escasas, sobre todo en dos de estos sujetos; que eran hablantes de una lengua indígena.

2. 3 Antecedentes sobre la noción de memoria en el uso del análisis político y social

El ser humano no puede vivir solo del presente, es algo imposible de lograr; siempre se traslada hacia el pasado; y de manera alternada y simultánea se imagina un futuro; el presente está enmarcado en un contexto social, bajo condiciones establecidas, mismas que se renovarían para que permanezcan en el futuro posterior. Entiendo que la memoria está llena de recuerdos, pero también de deseos y propósitos. Recordar, traer al presente cosas del pasado puede ser por diversos motivos y propósitos; desde el ámbito personal, familiar y social. Posiblemente el trabajo de memoria sea más frecuente en la esfera personal y familiar, en cuanto que cotidianamente se recuerdan momentos individuales para sí mismo y para transmitir a los demás, en la permanente convivencia social.

En el ámbito comunitario, social, incluyendo el político, ¿desde cuándo y para qué se ha escrito y hecho uso de la noción de memoria? Jelin (2002) afirma que vivimos en la era de coleccionar, registrar y guardar todo: fotos de la infancia, diarios y archivos; que “hay un culto al pasado” (p. 9), y que se ha constituido una cultura de la memoria, como una respuesta al cambio rápido y la vida sin anclaje y raíces. Apunta además que la memoria tiene un papel significativo para fortalecer el sentido de pertinencia a grupos o comunidades, especialmente en el caso de los grupos oprimidos, silenciados y discriminados; que más allá del clima de época y la expansión de esta cultura de la memoria, en términos generales, familiares o comunitarios, la memoria y el olvido, la conmemoración y el recuerdo son cruciales cuando existe un vínculo con acontecimientos traumáticos de carácter político y situaciones de represión y aniquilación, o cuando se trata de catástrofes sociales y sufrimiento colectivo .

Los maestros indígenas entrevistados, al narrar sus testimonios, fueron dejando muestra de las condiciones sociales y económicas que vivían o siguen padeciendo las localidades, las escuelas y las familias con quienes tuvieron o han tenido relación durante su trayectoria profesional. También pudieron mostrar en sus testimonios, algunos momentos o circunstancias que consideraron como de retos y de dificultades que fueron enfrentando por el hecho de ser un sujeto de origen indígena, hablante de una lengua indígena y con poco dominio del idioma español, y por ser trabajador dentro de un subsistema considerado de educación indígena o para poblaciones con origen indígena.

Las entrevistas, desde mi perspectiva, fueron para estos sujetos, momentos y espacios propicios y encontrados, para dejar testimonio de las condiciones laborales y profesionales vividas, como una manera de dejar muestra de cómo estos maestros han sido discriminados y segregados en algunos momentos de su trayectoria. Esta discriminación y segregación pueden estar en parte de las políticas educativas, sociales, económicas y de derechos humanos que ha implementado el Estado hacia la sociedad mexicana, que dentro de ella se encuentra esta población indígena; también en la poca o nula posibilidad de dar voz a esta población, para exigir sus derechos hacia un proceso de emancipación.

Este trabajo es un momento de dar, desde los testimonios de estos maestros, otra versión que confronte a los discursos oficiales, aquellos que escriben, aprueban, legislan, publican y aplican los que ostentan el poder, la autorización y la facultad para ello. Es

momento de dar voz a estas minorías; ese ha sido uno de los propósitos de quienes han hecho trabajo con memorias, también esa es la intención a través de este trabajo.

Se han realizado otras investigaciones, sobre todo con sujetos subalternos y con quienes han sido víctimas de algún suceso o movimiento social e histórico. Entre estas investigaciones se encuentra una realizada por Ramos, Crespo y Tozzini (2016), quienes mencionan que el campo de la memoria comprende disciplinas, temas, intereses, enfoques y marcos teóricos y metodológicos. Los trabajos y los estudios sobre memoria que hicieron se centraron en las experiencias sufridas por las víctimas directas e indirectas, antes, durante y después al terrorismo de Estado que sucedió durante la última dictadura cívico-militar-ecclesiástica en el periodo de 1976-1983 (en Argentina). En este trabajo, ¿a quiénes se les dio voz? El trabajo que sostuvieron abrió debates y discusiones hasta entonces ausentes en las sucesivas dictaduras militares, que ayudó a identificar un vacío teórico y metodológico en relación a los procesos de recordar y olvidar entre los grupos “cuya *vocalidad* ha sido históricamente silenciada, contruidos como *otros internos* u *otros externos* por las narrativas de una nación imaginada como blanca y homogénea” (p. 10)

A través de los testimonios de los maestros entrevistados, fue evidenciando el olvido o la poca importancia, por parte del Estado, en el tema de la formación profesional de los maestros indígenas, en la opinión de Von Groll, Keyser y Castellón (2013), en temas sobre la docencia indígena y la formación y como mencioné antes, son de los menos estudiados y que las investigaciones hechas pocas veces se plasman en publicaciones. Además, y en las últimas décadas gran parte de la documentación sobre el tema expresada en publicaciones han hecho referencia a la medición del trabajo docente y/o los logros de los niños en el sistema educativo teniendo como referencia a las políticas de evaluación que han marcado a las reformas educativas. Por ello, se espera que, a través de esta perspectiva de memoria a las historias de los maestros indígenas de Hidalgo, pueda llegar a ser una colaboración para que las voces de estos puedan ser plasmadas y conocidas.

Siguiendo con Ramos, Crespo y Tozzini (2016), apuntan que la memoria es un objeto de reflexión, pero también la consideran como “una herramienta de lucha que estimula *lugares de apego*” (p. 11); así, los grupos con los que trabajaron señalaban continuamente la necesidad de crear instancias de difusión que “cuestionen y desafíen la

hegemonía y los sentidos naturalizados” (p.11). Estas autoras señalan también a partir de su trabajo con grupos subalternizados, que estas relaciones intersubjetivas, construidas de las conversaciones y experiencias, no solo les permitieron visitar antiguos debates y crear nuevas preguntas, recorridos y relaciones, sino también “propician posibilidades para resquebrajar y desafiar viejas y nuevas prácticas de subalternización” (p. 11).

Entendido así, dar voz a los maestros a través de las narrativas abona a la posibilidad del resquebrajamiento de las antiguas y nuevas prácticas de la subalternización de la educación indígena y de los maestros indígenas, incluidos los procesos de formación de éstos. Con una percepción por parte de los sujetos entrevistados de que existe una labor ejercida de control desde el Estado, se generaron algunas frases dentro de los testimonios mediante discursos e ideas de emancipación, que hagan un poco de contrapeso por lo dicho desde las cúpulas oficiales. Ramos, Crespo y Tozzini (2016) mencionan que “varios autores señalaron que aunque las memorias dominantes siempre se disputen, instalan los términos en los que una historia subalterna puede ser pensada” (p. 21), y que las memorias de los sectores subalternizados puedan pasar del silencio a la contestación y así mismo a la reivindicación.

En Hidalgo, los maestros dentro de su trayectoria laboral, van llevando a cabo un trabajo de dedicación a su profesión y en pocas ocasiones ocurre una rebeldía ante las decisiones tomadas por autoridades educativas estatales o federales que repercute en su labor docente. Al comentarles a los docentes entrevistados que sus opiniones quedarían bajo otro nombre, esto por el anonimato de su identidad como “informante”, ayudó para que se atrevieran a cuestionar un poco las políticas y decisiones de las autoridades educativas. Mientras tanto desde su silencio simulan un poco ese desacuerdo acumulado y lo utilizan como una resistencia para desarrollarse y “sobrevivir” dentro de la profesión.

CAPÍTULO 3. DEBATES Y PERSPECTIVAS SOBRE LA FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DE DOCENTES EN EDUCACIÓN BÁSICA

En este capítulo se muestran algunos de los debates más importantes hallados respecto al tema de la formación y así también respecto al asunto de la profesionalización o del desarrollo profesional de los docentes en educación básica.

3.1 La profesionalización de la docencia: un debate presente en las políticas educativas

El sentido de la docencia ha tenido un cambio y es percibido desde diversos debates, no solamente en nuestro país, sino desde latitudes internacionales; estos debates han sido desde niveles más macro que abarcan a los profesionales de la docencia en general y no particularmente sobre los maestros que laboran en el subsistema de educación indígena, pero que inevitablemente repercute en las estrategias que se promueven también para estos últimos.

Anderson (2013), analizando el escenario internacional de las políticas de formación de docentes desde mediados del siglo pasado, indica que las políticas económicas globales han originado una inequidad social y que las políticas sociales y educativas que reflejan las políticas neoliberales han producido desigualdad y segregación racial. Afirma que existen cambios en la naturaleza de la educación pública – en su ejemplo, tomando como referencia a los Estados Unidos de Norteamérica-, generados por un movimiento global de los objetivos de la escolarización, los actores y las redes de las nuevas políticas. Según este autor, estos cambios impactan en las escuelas, en las aulas y en el trabajo docente, y que está apareciendo en ese país “el desaprendizaje, la desprofesionalización o la proletarización de la profesión docente, en la cual los docentes son considerados como técnicos que se limitan a poner en práctica políticas en las que no tienen ni arte ni parte” (p. 73). Siguiendo este planteo, se sostiene que el tipo y la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en las escuelas dependen de las políticas en los distintos niveles, así como de los modelos económicos políticos, la visión de los individuos y su lugar en la sociedad, entre otros. Estos temas dependen de las relaciones cambiantes entre el Estado, el mercado y la sociedad civil, ya que estos roles también cambian de un periodo histórico a otro.

Vinculado a los planteos anteriores, Tardif (2013) señala que la enseñanza está sometida a presiones de transformación y de adaptación en un entorno social cada vez más

complejo y cambiante, que dentro de esta transformación que se le ha exigido, se encuentra el tema de la profesionalización, ya que, según este autor, el tema de la enseñanza y de la formación docente, domina el discurso reformista internacional.

Con este asunto de la profesionalización se ha pretendido que la enseñanza cambie de rango, pasando de oficio a profesión, como lo son la medicina, el derecho, entre otras (Tardif, 2013). Sin embargo, para este autor, la evolución de la enseñanza no solo no ha sido de manera lineal, “sino que está constituida por una serie de continuidades, retrocesos y avances provisorios. Además, la enseñanza es un trabajo de evolución desigual y muy distinta según los países” (p.19), y que no evoluciona a un ritmo igual, pero además pueden coexistir algunas modalidades antiguas como la enseñanza como vocación y la enseñanza como oficio, ya que ambas conviven con la enseñanza como profesión. Para este autor, el que convivan estos tres tipos de enseñanza origina tensiones, así como contradicciones en su evolución social; además que existen obstáculos que frenan o traban la profesionalización y por ello se le considera como de lenta evolución.

Una profesión en general tiene ciertas características o elementos que la conforman. Al respecto Tardif (2013) menciona que una profesión se caracteriza por la presencia de algunos elementos, entre ellos: una base de conocimiento científicos, adquiridos en una formación profesional universitaria; requiere de frecuentes actualizaciones como parte de una formación permanente y el perfeccionamiento como obligaciones profesionales; tiene autonomía profesional y responsabilidad profesional, entre otros. Este mismo autor afirma que un profesional puede ser evaluado por el gremio y ser acusado de falta profesional, dada la responsabilidad que tiene de su actividad y de los medios que utiliza.

En este proceso de profesionalizar a fin de que la enseñanza pase de oficio a profesión, Tardif (2013) señala que lo que se ha hecho desde mediados del siglo pasado es ofrecer a los docentes formación universitaria, lo que en diversos contextos nacionales ha implicado una revisión de lo que se conoce en México, por ejemplo, como las escuelas normales.

Tardif (2013) afirma que la profesionalización de la enseñanza está confrontada desde los años ochenta, por diversos factores que traban su desarrollo, entre las mencionadas están que en la mayoría de los países que conforman la OCDE, el sueldo de los docentes ha

aumentado por debajo de la inflación, por lo que “la enseñanza sigue siendo esencialmente un oficio de la clase media y no una profesión que se acerque a las profesiones liberales” (p. 33). Otros factores mencionados por este autor son: que los docentes no tienen empleos estables; la igualdad salarial fue remplazada por la remuneración basada en el mérito; la contratación más frecuente de técnicos que tienen formación secundario o preuniversitario y que remplazan a los docentes en ciertas funciones. Según este autor la profesionalización no trajo los resultados que estaban prometidos, ya que, en lugar de gozar con un mayor prestigio, “los docentes están confrontados en la actualidad a un deterioro de sus condiciones laborales comparada con la edad del oficio, la edad de la profesión pareciera colocar el trabajo docente en un régimen de inseguridad e inestabilidad” (p. 34).

Según Tardif (2013), la profesionalización busca incrementar la eficacia de la escuela y de los docentes, ya que no se le puede aislar de la políticas y reformas educativas, que incluye la sistematización de la evaluación normalizada de los componentes del sistema educativo, por lo que la autonomía profesional de los docentes ha disminuido y están sometidos a distintas normas de control, “en pocas palabras, en la actualidad los docentes están más enmarcados y controlados que en la era del oficio” (p. 37). Siguiendo al autor, señala que nos encontramos muy lejos del ideal de autonomía profesional, por el contrario, todos los controles existentes indican que existe una ruptura del vínculo de confianza que había entre el docente y el Estado en la era del oficio; ahora se consideran a los docentes como trabajadores resistentes al cambio y enfrascados en sus rutinas y costumbres; es por ello que los docentes viven un proceso de culpabilización sobre el fracaso de las reformas o de los alumnos.

En el marco de este debate sobre profesionalización y revisando la situación en América Latina, afirma Vaillant (2013) que al originarse los sistemas educativos modernos hubo un debate sobre la necesidad y la pertinencia de la formación especializada de los docentes que llevó a exigir el título para ejercer la actividad; que había quienes reivindicaban el conocimiento práctico que se lograba con la experiencia, mientras que otros reivindicaban en beneficio de quienes tenían un título otorgado por instituciones formadoras de docentes. Ha existido un debate sobre la pertinencia institucional de los modelos de formación; para

algunos, la formación inicial de los maestros y profesores debe ser en universidades, otros creen que debe ser en institutos de formación docente.

Menciona Vaillant (2013) que la educación de los maestros de educación básica se ha vinculado desde su origen a las unidades técnicas (de las Secretarías-Ministerios de Educación) con las escuelas primarias públicas en cada país; esta dependencia, permitía una articulación entre el currículo de formación de las escuelas normales y el de las escuelas primarias. Ese vínculo con las escuelas se rompe cuando la formación docente pasa a depender, en algunos países, de las universidades ya que éstas, en diversos contextos, son autónomas de las políticas de las unidades técnicas mencionadas. Aunque hay quienes están a favor de la formación docente inicial en la universidad, al señalar que hay ventajas de estar formándose en ámbitos donde se realizan investigación y docencia; también es muy criticada esta formación en universidades por considerar que quienes imparten clase a los futuros docentes tienen menor nivel académico que los de licenciaturas y que además la formación es muy teórica y no hay reflexión sobre la práctica.

Menciona Vaillant (2013) que la profesionalización de los docentes se construye a partir de tres elementos: condiciones laborales adecuadas, una formación de calidad, y una gestión y evaluación que refuerce la capacidad de los docentes en su práctica. Pero, menciona que, en la mayoría de los países latinoamericanos el contexto actual está marcado por dificultades para retener a los buenos maestros y profesores: que son pocos los estímulos para que esta profesión sea la opción principal de carrera; que las condiciones de trabajo no son adecuadas; y problemas en las remuneraciones e incentivos. Asimismo, afirma que un sector de los docentes está mal preparado y el cuerpo docente requiere de perfeccionamiento mediante un esfuerzo de formación en servicio; y finalmente, menciona esta autora, que la gestión institucional y la evaluación de los docentes no han actuado como mecanismos de mejora de los sistemas de educación.

Tenti (2007) menciona que el sentido de la profesionalización es un objeto de lucha donde confluyen varios actores colectivos e intereses, y que para comprender esta situación hay que tomar en cuenta las transformaciones ocurridas en la sociedad y el sistema educativo, que ha puesto en crisis las identidades colectivas de los docentes, sobre todo aquellas que “estructuraron su propia emergencia como categoría ocupacional en el momento constitutivo

de los sistemas educativos de Estado” (p. 119). Menciona este autor que existe una distancia entre la imagen ideal que hacen los docentes sobre su vocación y de su función y la que en realidad llevan a cabo en la práctica, y que en muchos casos es decepcionante por la situación que afrontan con los alumnos y la sociedad. Apunta además que la sociedad tiende a esperar más de lo que la escuela ofrece, ya que en las sociedades latinoamericanas, al docente se le asigna funciones múltiples y contradictorias, que no corresponden con los recursos que se le asignan. Como consecuencia, menciona que, existe un desencanto y decepción social respecto a la escuela y malestar en el cuerpo docente, por percibir que no está a la altura de las circunstancias.

Entre los cambios sociales mencionados por Tenti (2007) se encuentran la masificación de la escolaridad con exclusión social, dentro de la cual los docentes atienden muchos alumnos y en muchos casos alumnos que son excluidos “como consecuencia de las transformaciones de los modos de producción” (p. 121). Menciona también sobre el escaso acuerdo inmediato entre el contenido del programa escolar, el saber del docente y el deseo de los alumnos por aprender. El desfase entre el conocimiento y las competencias movilizadas por el docente y los problemas que atiende en el salón, según Tenti (2007), convierte a la enseñanza en un oficio que compromete a la persona de manera individual, más que en su condición profesional. Esta inmersión personal en el trabajo docente puede ser gratificante pero también frustrante, “sobre todo cuando no se cuenta con las competencias y condiciones de trabajo adecuadas y por lo tanto no se alcanzan los resultados esperados” (p. 121). Otro de los cambios mencionados por este autor, es que muchos docentes no encuentran soluciones para garantizar el reconocimiento y la autoridad pedagógica ante sus alumnos, como parte de los cambios en las relaciones de poder entre las generaciones y en la estructura y dinámica de los grupos familiares. Para Tenti (2007), los cambios en la sociedad y las contradicciones organizacionales del trabajo docente han puesto en crisis las identidades antiguas de esta ocupación.

3.2 Desarrollo profesional docente: formación Inicial, formación continua, autoformación

La formación de los maestros ocurre en periodos distintos, antes y posterior a su ingreso a la profesión; una de ellas es la que acontece una vez que ya se encuentran

ejerciéndola, misma que Marcelo y Vaillant (2009) llaman “desarrollo profesional docente”. Siguiendo el trabajo de estos autores, se encuentra que pueden existir otros términos utilizados, por ejemplo: formación permanente, formación continua, formación en servicio, reciclaje o capacitación, entre otros. Estos autores, consideran que el término “desarrollo profesional” se adapta a la concepción del profesor como profesional de la enseñanza, y que “el concepto desarrollo tiene una connotación de evolución y continuidad, que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los profesores” (p. 77). Afirman, además, que el desarrollo profesional es una herramienta para la mejora escolar, y que se está lejos de la idea de que los conocimientos adquiridos en la formación inicial docente junto con el valor de la experiencia como aprendizaje en la práctica, resulten suficientes para ejercer el trabajo de docente.

Afirman Marcelo y Vaillant (2009) que los cambios que se están produciendo en las sociedades ayudan a creer que el desarrollo profesional está lejos de ser voluntarista y casual, sino más bien se ha convertido en la necesidad de los docentes, así como de cualquier profesional. Consideran al desarrollo profesional como un proceso que puede ser individual o colectivo a través de experiencias formales e informales, contextualizadas en la escuela. Al desarrollo profesional docente lo definen como algo que tiene que ver “con el aprendizaje; remite al trabajo; trata de un trayecto; incluye oportunidades ilimitadas para mejorar la práctica; se relaciona con la formación de los profesores y opera sobre las personas, no sobre los programas” (p. 76-77).

Apuntan que a pesar de la importancia de este desarrollo profesional, tanto para el docente y para la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, hay una lejanía respecto a las necesidades de las escuelas, docentes y estudiantes; mencionan que muchas veces se relaciona que los alumnos no aprenden porque los profesores no saben enseñar y que existen ideas sobre que éstos deben de ser “arreglados”. Indican además que gran parte de las actividades de formación continua para los profesores son sucesos esporádicos, superficiales, desconectados de los temas del currículum y del aprendizaje de los alumnos, además que suelen ser actividades fragmentadas y no acumulativas.

Vaillant (2013), al igual que los autores recuperados en el apartado anterior, refiere que América Latina ha experimentado variedad de políticas y reformas. Por políticas

educativas se refiere al conjunto de opciones colectivas e independientes asociadas a decisiones que adoptan los gobiernos y sus representantes; y que una política educativa, como las referidas a la formación docente, incluye tres elementos: una justificación sobre el problema a abordar; un propósito a lograrse por el sistema educativo; y una teoría o hipótesis que haga explícito como será logrado ese propósito. Apunta que toda política de formación docente tiene relación con los procesos de cambio educativo, y que toda transformación educativa avanza con contradicciones que se van resolviendo siempre que haya interacción y colaboración; que todo cambio educativo no es problema técnico, sino algo cultural que necesita poner atención a la cultura organizacional de los centros educativos “como factor resistente al cambio, pero también sin el cambio cultural –de los significados compartidos en el centro escolar, como unidad básica del cambio- éste no ocurrirá, es decir, no se institucionalizará” (p. 46).

Afirma Vaillant (2013) que en los debates actuales se reconoce que existe una ampliación de lugares para aprender, como los sistemas para llegar a la información, la posibilidad de intercambio y de comunicación, entre otros; apunta sin embargo que, los objetivos educativos, la forma de organizar la enseñanza y las condiciones de quienes son profesores se mantienen inalterables. Menciona que en las últimas décadas el problema se ha centrado en cómo mejorar el desempeño de los docentes, quienes según Namó de Mello (en Vaillant, 2013) son parte del problema por su falta de preparación, por el corporativismo, por incorporarse a una carrera que expulsa a los que son mejores; pero que deben ser parte de la solución, ya que sin su participación, compromiso y dedicación no se podrá superar la desigualdad educacional, “es necesario poner a aprender a la fuerza laboral docente latinoamericana y a enseñar a los alumnos que desafían a la pedagogía de la uniformidad. Es tan simple como eso, y muy difícil” (Vaillant, 2013, p. 50).

Se puede señalar también, que existen investigaciones en México, desde finales de los años ochenta, entre ellas, los trabajos de Rockwell y Mercado (1988) quienes señalaron que la formación de docentes de educación básica ha mantenido una visión normativa, evaluativa y prescriptiva sobre la práctica docente y que ha permeado en las propuestas de formación para los nuevos maestros y para los que ya están en servicio. Afirman sobre la existencia de una lejanía entre las propuestas de formación y actualización de los maestros y

sus prácticas cotidianas escolares. Apuntan que esta distancia está relacionada con la visión evaluativa con la que suele conceptualizarse a la práctica docente y que esa posición ha obstaculizado “la construcción de conocimiento acerca de sus contenidos reales” (p. 74), por lo que el quehacer docente cotidiano no es fuente de conocimiento para el trabajo de formación. Con lo anterior, mencionan estas autoras, no quiere decir que las aportaciones teóricas sobre la docencia construidas desde otros planos de la realidad educativa no sean pertinentes, sino “que no son equivalentes a una construcción teórica que tome como objeto a la práctica misma” (p. 74). Mencionan Rockwell y Mercado (1988), que esta negación de la práctica docente como objeto de conocimiento, se ha expresado en las propuestas de formación, ya que “estas presentan una escisión entre teoría y práctica, de tal manera que esta se supone sólo como la aplicación de la teoría” (p. 74), y se profundiza esta distancia entre las propuestas de formación de maestros y las prácticas escolares reales. Apuntan que existen algunas propuestas institucionales que incorporaron a la práctica docente real a estas tareas de formación; algunos ejemplos de estos programas son los de la UPN, pero mencionan que estos pequeños avances están lejos de ser una tendencia en el sistema nacional de formación de maestros. Frente a ello, sugieren una reconceptualización y construcción de conocimiento acerca de esta práctica.

En la perspectiva de Mercado (2010), también la formación continua se entiende como un proceso continuo e implica actuar desde una visión integral y sistemática sobre los programas de formación docente; apunta que no es posible mejorar la calidad educativa sin propiciar una mejor formación para los que están en servicio y para los futuros docentes. Retomando a Vaillant (2012) menciona que este proceso de formación empieza aun antes de la formación inicial, sigue en ésta y al ejercer la práctica profesional. Afirma Mercado (2010), que la formación docente es concebida como un proceso de aprendizaje permanente, porque las competencias y conocimientos que un maestro adquiere no son resultado sólo de la formación inicial sino de lo que aprende en su ejercicio profesional; apunta que la formación inicial se reconoce como un momento de la formación docente, pero no todas las necesidades de formación se pueden cubrir mediante la formación inicial, sin embargo constituye retos para continuar con la preparación docente mediante la formación permanente en el servicio.

En este debate, se recupera un trabajo de Navia (2006), en donde desarrolla el concepto de la autoformación; para esto recupera desde una mirada antropológica la percepción que tienen los maestros acerca de su proceso de formación y valorando en qué medida el sujeto se apropia de su proceso de formación y entra en el de autoformación. Para Navia, la idea de la autoformación de los maestros ocurre en el marco de la cultura, la experiencia y la interacción formativa; menciona que esta autoformación es posible si se reconocen en proceso de formación y capaces de poseer y producir saberes orientados a la mejora y a la transformación de sus prácticas formativas y laborales. Navia (2006) parte de la idea de que la formación ocurre en relación con espacios formales, no formales o informales; “y que el maestro se mueve entre estos espacios en un proceso marcado por la continuidad/discontinuidad” (p. 15). Afirma que la educación formal se desarrolla en instituciones educativas con una estructura y organización orientada a desarrollar programas educativos y emiten al término, certificados y diplomas que reconocen las competencias de los alumnos; la formación no formal se desarrolla en instituciones que orientan sus programas de formación hacia la profesionalización y la capacitación; finalmente apunta que la formación informal no se desarrolla en instituciones educativas y se realiza en función de la propia dinámica de quienes se forman en ella.

Continuando con Navia (2006), apunta que la formación de maestros se desarrolla en el marco de limitaciones de su ejercicio profesional y de su formación, “es decir se configura un espacio de luchas en el que podamos plantear que algunos maestros encuentran espacios posibles de autoformación en los márgenes del sistema educativo” (p. 15). Afirma que muchas veces se delega a los maestros la responsabilidad del Estado en relación de la formación docente, es por ello que se habla de manera más frecuente sobre la autonomía y la autoformación, y que muchos maestros emprenden su proceso formativo con prácticas que están ligadas a la autodidaxia y a la autoformación. Navia (2006) considera a la formación como “un proceso que se realiza como un camino de subjetivación que es un haciendo camino (...) y la autoformación como el hecho de hacerse cargo de la propia formación” (p. 16).

Podemos concluir que varios de estos procesos han existido y existen con marcas diversas y desiguales cuando hacemos referencias a la formación docente indígena *inicial, la profesionalización y la autoformación*, de manera tangencial. En algunos escenarios como el

de los primeros promotores bilingües en Hidalgo hacerse docente fue un largo y sinuoso camino, resultado de un esfuerzo personal por sostener la docencia al tiempo que se generó un desentendimiento por parte del Estado para ofrecer espacios de formación inicial y continua de maestras y maestros que respondieran a las demandas verdaderas de las comunidades denominadas indígenas, aspecto al que me referiré a continuación.

3.3 ¿Se puede hablar de formación inicial y desarrollo profesional de docentes indígenas en México?

Considerando el debate anterior es importante señalar que para el caso de los maestros indígenas que laboran en el subsistema de educación indígena en educación básica en México, no estaríamos en condiciones de pensarlo de la misma manera. Retomando algunas categorías referidas a desarrollo profesional cuando se debate sobre formación docente inicial, continua, autoformación (con las diversas acepciones) reconocemos que esos procesos se han desarrollado de manera desigual, con poca sistematicidad y pocas ofertas de especialización y acompañamiento para la docencia indígena. Sin embargo, y como se verá a lo largo de los siguientes capítulos, en las narrativas de los primeros promotores culturales bilingües en Hidalgo, así como en las de algunos docentes en servicio del subsistema de educación indígena, existieron y existen formas propias a través de las cuales los sujetos resignifican el sentido de la profesión y, aun reconociendo la soledad en la que desempeñaron su quehacer docente, generaron estrategias propias que se pueden identificar en la distancia del tiempo transcurrido a través de la memoria con la que recuperan esas experiencias. En este sentido, y retomando algunas de las posturas documentadas en este apartado, el desarrollo profesional transcurre en distintos tiempos, antes y durante el ejercicio de lo que se llama ser docente. Sin embargo, ese ejercicio no ocurre, como también lo reportan los debates anteriores en un vacío, sino en contextos históricos, socioculturales y lingüísticos específicos.

La formación de docentes indígenas en México, al igual que en la mayoría de los países Latinoamericanos resultó una conformación paralela al sistema general y, esa ruta no central y más bien marginal, ha generado y profundizado procesos desiguales que en este debate refieren al campo educativo de la formación docente (Gigante, 2007; Jung y López, 2007). El punto de partida para reclutar docentes para el medio indígena e impulsar procesos

llamados de formación, ha sido el que sean hablantes de la lengua originaria (Nucinkis, 2007; Salinas, 2011). Este punto de partida tuvo y mantiene un prejuicio no problematizado: se da como sobre-entendido que los que pretenden ser docentes frente a las comunidades indígenas harán uso natural de sus lenguas para generar procesos de enseñanza, aspecto que no reconoce y más bien niega la histórica discriminación y subvaloración de éstas, desde la construcción del Estado nacional con el afán de crear una identidad mestiza bajo una noción de lo mexicano (Buenabad, 2014). Como señala Luis E. López (2019), para avanzar hacia procesos escolares y educativos bilingües (lengua indígena /español-portugués) en la región, se requiere mucho más que el desarrollo de metodologías y didácticas para la enseñanza; principalmente se requiere de un trabajo profundo de revalorización y reconocimiento de los pueblos indígenas y sus saberes, así como de un trabajo en la subjetividad de los docentes indígenas que cargan con una negación de sus historias socioculturales y de sus lenguas originarias.

El tema de la educación bilingüe intercultural y/o educación intercultural bilingüe en contextos escolares indígenas, en tanto política construida “desde arriba”, y más recientemente “desde abajo” en algunos escenarios, tiene un amplio acervo de trabajos de investigación en la región y en las Américas, sin embargo, esta educación sigue estancada por varios motivos, entre ellos: a) por la misma concepción de cómo se adjudicó la perspectiva intercultural sólo para comunidades indígenas, aunque ya casi finalizando el siglo XX se reconoció que la perspectiva intercultural requería de ser transversal para todos en los sistemas educativos de los países que se reconocen como pluriculturales y otros como plurinacionales (Czarny, 2008; Buenabad, 2014; López, 2019); b) por la misma concepción con la que se ha trabajado la perspectiva lingüística (bilingüe L1-L2), la cual tiene varios desafíos entre ellos, la vitalidad o no de la lenguas originarias en su oralidad en contraposición con las prácticas de escritura de éstas, lo que incluye la falta de políticas bilingües o plurilingües en sentido amplio y no sólo reducido a lo escolar (Díaz Couder, 1998; Muñoz, 2006; Briseño, 2018); c) el reconocimiento de que la incorporación de las lenguas originarias a un ámbito de lo escolar, sin tocar las dimensiones epistémicas del currículum, así como la histórica discriminación y racismo que han enfrentado las comunidades que incluye también a los docentes, no resultan suficientes para avanzar hacia

una interculturalidad crítica (Tubino, 2004) y hacia procesos interculturales de descolonización (Walsh, 2009).

Estos pendientes en el campo de las propuestas de formación de docentes indígenas, las que se vinculan con las propuestas de políticas educativas, no se encuentran separadas de las perspectivas que han marcado la conformación de un tipo de Estado monocultural y con un tipo de ciudadano, negando las diversidades constitutivas de las sociedades latinoamericanas. Así también, lo anterior se articula con el avance del neoliberalismo en la región, lo que ha causado empobrecimiento en diversas dimensiones de la función del Estado como garante de derechos básicos como la educación, salud, trabajo, vivienda, entre otros, y no sólo como administrador de las políticas públicas. En esta última versión del Estado neoliberal se impone un modelo en donde la educación ya no resulta un derecho sino algo que “se debe comprar (consumir)”. Retomando un trabajo de Czarny y Salinas (2018) recapitulando los procesos de formación de docentes indígenas y para el medio indígena, y en el marco de la reforma educativa del 2013, señalan que ésta impactó en las escuelas del medio indígena y en los procesos de formación y profesionalización. Citan que la reforma educativa del 2013 y su concentración en la evaluación de desempeño por medio del Servicio Profesional Docente³³, produjeron un mayor debilitamiento de las instituciones formadoras de docentes en general en todo el país y con lo anterior, se abrió paso a la docencia a personas con otras profesiones y, la incorporación de jóvenes a las normales para formarse como docentes, se redujo.

Mencionan las autoras que a los primeros promotores culturales bilingües y los maestros de educación indígena del subsistema de la DGEI, desde el sistema educativo se les ha considerado no como un profesional sino más bien como un técnico, por lo que las acciones de “capacitación” fueron parte de las acciones y políticas formativas, mientras que la formación inicial y el desarrollo profesional para estos maestros ha tenido un peso menor,

³³ El Servicio Profesional Docente, fue un conjunto de actividades y mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio educativo, con la finalidad de garantizar la idoneidad del personal docente. Esta Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) fue publicada en el Diario Oficial de la Federación el 11 de septiembre de 2013.

ya que “hasta hace pocos años, hacerse maestro de educación indígena tenía como requisitos hablar una lengua indígena y tomar un curso de inducción a la docencia” (p. 90).

Como he señalado en el capítulo uno de este trabajo, la UPN a partir de los años 90, ha sido la única institución que ofertó formación niveladora para personal que fungía como becario-técnico en escuelas rurales indígenas a través de las LEPyLEPMI para atender grupos en preescolar y primaria indígena; y también la formación de licenciatura en educación indígena para fortalecer las diversas instancias que se crearon en las entidades en el marco de la DGEI-SEP, a través de la LEI. Es hasta iniciado el siglo XXI que se crean los primeros programas de formación inicial en escuelas normales para la formación de docentes indígenas, bajo un enfoque de EIB impulsados por el Estado, a través de una instancia conocida como la CGEIB.

Baronet (2010) realiza un análisis de los procesos de transformación que caracterizan el campo de la formación docente a partir de la emergencia de las nuevas escuelas normales indígenas en México, referidas a las de finales de los años 90. Hace mención sobre algunas entidades federativas que pusieron en marcha escuelas normales sin esperar la intervención del Estado, mediante proyectos de planes de estudios alternativos a los de la SEP, que finalmente fueron abandonadas al ser rechazados por las autoridades federales educativas, quienes impusieron una normatividad nacional, para adoptar la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB) en el ciclo 2004-2005. Afirma que ese nuevo currículo se impartió en las escuelas normales principalmente en regiones rurales; que de las 20 escuelas de educación superior que proponen la LEPIB, cuatro de ellas se reconocían como indígenas y se encontraban en ese momento, en municipios con alta población indígena, o como le llama Baronet (2010) “población nativa”. En este trabajo, el autor afirma que en el estado de Hidalgo existen dos escuelas normales regulares que ofrecen esta modalidad (LEPIB), en los municipios de Progreso de Obregón y en Huejutla. En la perspectiva de este trabajo, el autor afirma que la LEPIB tendría que ofrecerse en todo el país, sin embargo, solo se ofrecía en 15 entidades federativas, lo que genera que el número de alumnos que son admitidos en estas normales “no cubre las necesidades ni las demandas educativas de cada región, lo que contribuye a generar cierta desigualdad entre una región étnica y otra” (p. 249). También este autor analiza y afirma que existe una falta de consulta

y participación de los maestros bilingües y las comunidades indígenas en la conformación y seguimiento de los planes de estudios de nivel superior, ya que estos maestros podrían presentar contenidos regionales y asegurar la enseñanza de y en las lenguas indígenas.

La tensión entre construir proyectos autónomos y / o disputados a las políticas del Estado nacional han sido la marca de los últimos debates sobre educación indígena. La atención a la necesidad de formación profesional de docentes, que habrán de desarrollar su trayectoria docente en contextos con múltiples y diversas características lingüísticas y culturales, ha surgido no precisamente desde el interés del Estado, sino desde iniciativas externas a éste, en donde se alza la voz en busca de ser escuchadas y atendidas estas necesidades de formar docentes para contextos indígenas, como parte de la atención a la diversidad y de sus derechos.

3.4 Notas sobre las últimas reformas educativas para la formación de docentes en México

Las reformas educativas ocurridas en nuestro país durante los últimos treinta años han puesto en jaque a las instituciones formadoras de maestros, así como a la misma figura del docente. El tema de las escuelas normales, en tanto instancia de formación inicial, ha tenido un estancamiento importante tanto en términos cuantitativos de crecimiento y cualitativos, en términos del diseño de propuestas en EIB. Menciona Mercado (2018) que las reformas estructurales -incluida la de educación- implantados por el gobierno federal en el año 2013, las argumentaron como generadoras de desarrollo económico y social, así como para mejorar la calidad de la educación en México; sin embargo, menciona, esto no ha sido constatado desde el sistema educativo nacional. Así mismo afirma que los contenidos de una formación inicial deben estar orientados hacia el campo de trabajo donde habrán de ejercer los egresados, sin embargo, este elemento se pierde de vista cuando se implantan cambios en la formación inicial de maestros con la suposición de que la docencia es un trabajo simple y que puede ser realizada por cualquiera y que no es compleja, como en realidad lo es. Mercado (2018) menciona que las reformas curriculares nacionales para la formación inicial que se han desarrollado desde los años ochenta, no han considerado el conocimiento producido de investigación ni la construida en la experiencia acumulada en las Escuelas Normales sobre esta complejidad del trabajo docente, y que además los cambios curriculares para la

educación normal de las últimas dos décadas se ha ignorado a los docentes de las normales, quienes son los que los llevarán a la práctica.

Un grupo de maestros, alumnos y personal de apoyo de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, afirmaron en 2018, algunos problemas actuales de la formación inicial de maestros y apuntaron algunas alternativas de solución. Por ejemplo, mencionaron que en las normales de la Ciudad de México y en muchas del país, han surgido problemas que impiden que cumplan con su tarea de contribuir al fortalecimiento de la educación pública. Que existe obsolescencia del marco normativo y jurídico (que responden a un modelo de escuela rígida, autoritaria e inequitativa); otro problema que afirmaron es respecto al poco presupuesto a que son sometidas las Normales; así mismo existe una estructura autoritaria y control político, que incluyen la falta de un marco para definir los requisitos para la designación de sus directivos; la imposición de un currículo tecnocrático y carente de sentido humanista, es otro de los problemas que hicieron referencia, ya que según afirman, la malla curricular del 2012 presentaba una inclinación neoliberal y que la malla del 2018 la acentuó aún más, con la estrategia en cascada para la preparación de los maestros que iniciarían su aplicación.

Una de las alternativas que plantearon, y que considero importante, es la necesaria declaratoria oficial de carácter estratégico de la Formación Docente como principio para el desarrollo de la educación y del país, en donde se pueda reconocer como prioridad a la formación docente y así también a las Normales y maestros como factor para el desarrollo de la educación. También mencionaron algunas otras alternativas como un presupuesto digno para las escuelas normales de todo el país y la cancelación de la malla curricular del 2018, y para sustituirla propusieron un acuerdo para un proceso de diagnóstico integral de la formación docente, inicial y continua.

Investigadoras como Etelvina Sandoval (2011) mencionan que las normales y el normalísimo tienen una larga experiencia en la formación de docentes para la educación básica. Apunta que en los últimos 50 años se han hecho ocho cambios de planes y programas, pero que en ninguno se ha ponderado la experiencia de muchas normales ni el peso de su contexto histórico social y regional; que lo que han predominado son las presiones políticas al evaluar lo realizado y al proponer los cambios nuevos. Menciona Sandoval que, de manera

simultánea a lo anterior, ha crecido el cuestionamiento de la educación pública en donde se desconfía del papel de las autoridades y su orientación en la formación de docentes, pero que en el fondo lo que se disputa es el papel del Estado en la formación de docentes y la asignación de plazas a los egresados.

Con la última reforma educativa (2013) -sexenio del presidente Peña Nieto- la forma en cómo se mira al docente ha tenido algunos cambios importantes, y se ha puesto bajo la lupa, de manera insistente, la labor que realizan en el aula con sus alumnos, y en no pocas ocasiones responsabilizándolo de los resultados no satisfactorios en cuanto al aprendizaje que alcanzan los alumnos. Este periodo donde el trabajo de ser docente vivió una de las crisis y desvalorización más importantes, ya que a los maestros fueron etiquetados o catalogados, mediante una evaluación, como idóneos o no idóneos para el ingreso, la permanencia y la promoción en la función como docentes. El INEE (2017) afirmó que un punto importante en la mejora de la calidad educativa es el fortalecimiento y la profesionalización del docente; que el elemento que mejor explica el logro de los estudiantes y de los sistemas educativos es el desempeño de los docentes en el interior del aula, por lo que la práctica docente debe ser fortalecida “como parte del proceso de transformación de los sistemas educativos inequitativos, ineficientes e ineficaces en sistemas educativos de calidad” (p. 113). En el marco de la Reforma Educativa promovida en el año de 2013 (INEE, 2017), se crearon los PPI (Perfiles, Parámetros e Indicadores) de docentes y del personal con funciones de dirección de educación básica y de educación media superior. Estos perfiles constituyeron los referentes para la definición de “buenas prácticas docentes” para orientar la formación inicial y continua, y para la evaluación y la definición de la trayectoria profesional del docente desde el ingreso, la promoción en la función y a otras funciones, la permanencia y el reconocimiento (Salinas, 2018).³⁴

La evaluación sobre la labor docente fue considerada el camino y la salida para mejorar la calidad de la educación; sin embargo, existieron críticas y resistencias a esta

³⁴ Desde la OCDE, se definieron estos perfiles como parte de las políticas internacionales que se impusieron como único tema, esto es, a través de señalar al docente como el único responsable de la calidad de la educación, se quita peso a las condiciones de trabajo laboral, a las carencias de todo tipo en las escuelas, así como la inequidad y pobreza presente en amplios sectores de nuestro país y de las sociedades latinoamericanas.

reforma -por ejemplo, marchas y huelgas en la capital de la entidad oaxaqueña y en la capital del país, parte de la sección XXII del magisterio-³⁵, generando diversas manifestaciones en las entidades y, represiones por parte del Estado. Para el caso de la entidad hidalguense -y en el resto del país-, no alcanzaron los tiempos para evaluar a los maestros que laboran en el sistema de educación indígena. No obstante, los efectos de esa reforma sí incidieron y/o profundizaron la creencia sobre el lugar en desprestigio que ha ido ocupando el espacio de la docencia y el ser docente.

La idea de que si el maestro muestra su “idoneidad” a través de pasar los exámenes estandarizados diseñados por el INEE, fue inculcada poderosamente por los medios de comunicación y divulgación al tiempo que la estructura de pobreza, deterioro económico y social del país se incrementaba, así como la continuidad en el despojo territorial de muchas comunidades indígenas a través de la venta y uso de sus recursos naturales.

Con la entrada del reciente gobierno federal en 2018, bajo el proyecto de país conocido como la Cuarta Transformación (4T), se canceló esa evaluación sobre los docentes, y también se cambió la instancia operadora de esa evaluación que fue el INEE.

Con la 4T, se sigue considerando a la formación profesional docente como una piedra angular para mejorar los aprendizajes en todos los niveles y elevarlos y potenciarlos, pero se busca revalorizar la función del docente. En mayo de 2019, según menciona un documento de MEJOREDUD (2020), se expide un decreto por el que se reforma, adiciona y deroga algunas disposiciones en materia de educación de los artículos constitucionales (artículos 3, 31 y 73). Con este decreto, se crea el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUD), con la firme intención de que a través de la mejora continua poder alcanzar el nivel de excelencia educativa. Para ello se requiere, según MEJOREDUD (2020), acciones que estén apoyadas en “la información y el conocimiento de los procesos educativos y de los procesos escolares, del trabajo docente, (...) el desarrollo profesional de docentes, los contenidos de enseñanza y aprendizajes” (p. 7), que sin ellas no podría haber mejora ni excelencia. Menciona este documento que la mejora de la educación requiere de varias

³⁵ Marcela Coronado (2016) hace referencia de las múltiples marchas y huelgas por parte del magisterio de la sección 22 del SNTE del estado de Oaxaca, como consecuencia de la implementación de la reforma educativa y de la evaluación docente, durante el sexenio de Peña Nieto.

voluntades y la participación de varios actores, entre otros, de autoridades, docentes y padres de familia; concibe la mejora continua de la educación como “un proceso progresivo, gradual, sistemático, diferenciado, contextualizado y participativo, que se orienta a garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación a todas las personas que habitan nuestro país” (p. 8).

Aunque hay dudas y habría que esperar de qué manera se llevará a cabo el proceso que menciona este documento³⁶, sobre todo cuando se refiere a que será diferenciado y contextualizado; si se estará o no atendiendo a las escuelas y a los maestros que se localizan y trabajan, respectivamente, en las comunidades indígenas. Este documento de la MEJOREDU (2020) hace referencia que en el Sistema Educativo Nacional (SEN), se volvió todo evaluable, sobre todo en las últimas tres décadas, con justificación de que esta evaluación era esencial para la mejora de la educación. Sin embargo, menciona que las mejoras en las prácticas de las escuelas fueron opacas y no hubo un cambio auténtico. Por lo que la MEJOREDU se promulga como una instancia que se rige por principios que orientan su trabajo, entre ellos un enfoque de derechos de la educación y una visión humanista, y la mejora continua como algo prioritario, la revalorización de maestras y maestros y de su trabajo, entre otros.

MEJOREDU (2020) señala que en años recientes se afianzó una contradicción sobre, por una parte, la (supuesta) importancia de maestros y maestras y, al mismo tiempo, el desprestigio social a que fueron objeto. De esto último se les responsabilizaba a las y los docentes por los resultados de logro en el aprendizaje escolar con base en las evaluaciones estandarizadas internacionales de la OCDE; eso debilitó su reconocimiento y aprecio social de las capacidades y de la autonomía profesional de los docentes. MEJOREDU (2020) concibe “el quehacer docente como una profesión compleja y multifacética, enmarcada en condiciones laborales desiguales a través del territorio nacional” (p. 14) y, afirma que los maestros y maestras son agentes principales de la mejora de la educación y que de los resultados de logro en el aprendizaje no dependen sólo de ellos. Menciona en este documento MEJOREDU (2020) que frente a las visiones que reducen al docente como ejecutor del

³⁶ Esta tesis se termina de escribir entre el año 2021 y 2022, es decir, a pocos años del cambio político y la incorporación nuevas orientaciones de política educativa en lo que se denominó como Nueva Escuela Mexicana, nombrada por muchos como la 4T.

currículo, de las políticas y los programas, se pretende un impulso a la profesionalización de maestras y maestros, esto implica considerar a la profesionalización (asociada con el reconocimiento social) así como al profesionalismo (relacionado con el manejo experto y mejoramiento de su práctica). La MEJOREDU busca apoyar a la revalorización del trabajo docente, sobre todo en considerar y reconocer a las maestras y los maestros como profesionales, en la que sus habilidades, saberes y conocimientos son parte de un proceso formativo escolar y de su experiencia en el aula y en la escuela, así como del desarrollo de su capacidad para crear vínculos y compromiso con sus estudiantes y colegas, con la comunidad y entorno.

Después de la revisión de los diversos debates acerca de la profesionalización y la formación inicial de los maestros, para el caso de los maestros indígenas que laboran en escuelas del medio indígena en educación básica, se requiere identificar los propios circuitos que y desde las políticas públicas se han generado para esos procesos³⁷. Lo anterior con el objeto de inscribir algunos de los sentidos que los promotores culturales y los actuales docentes indígenas en Hidalgo señalan, como parte de una historia a veces contada abiertamente, pero en ocasiones silenciada por las marcas de la desigualdad y la negación de actores vivientes y contemporáneos como los pueblos indígenas.

³⁷A la fecha en que desarrollo y concluyo este trabajo, se encuentra en proceso de presentación la propuesta educativa para la educación básica y para las escuelas normales en el marco de la 4T.

CAPÍTULO 4. POLÍTICAS DE FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DE DOCENTES INDÍGENAS EN MÉXICO

Este capítulo que abarca a partir del inicio de la Revolución Mexicana, muestra algunas de las acciones más sobresalientes que fueron implementadas por el Estado para dar atención y cobertura escolar de educación primaria a la niñez, así como las políticas educativas para reclutar a lo que hoy denominamos maestros indígenas y/o para el medio indígena. Así también recupero algunas estrategias impulsadas para su formación profesional, preparación o capacitación profesional y académica, previa o posterior a su inserción. En este recorrido temporal se muestran variados intentos, unos consagrados y otros malogrados, de programas, instituciones, proyectos de formación para los sujetos que serían docentes.

4.1 Políticas de formación de docentes para comunidades rurales e indígenas en el México posrevolucionario

Apunta Giraudo (2010), que la importancia que tuvieron los proyectos educativos y culturales en el México posrevolucionario ha tenido reconocimiento tanto a proyectos vinculados a lo cultural y a la educación, como para la construcción del Estado y la nación entre los años veinte y cuarenta del siglo pasado. Menciona que la cuestión indígena ocupaba un lugar de privilegio en el discurso oficial y en los proyectos implementados; que la cuestión indígena y la ambición de transformar a esta población indígena y campesina, formaban parte de los proyectos y de las realidades, incluso de otros países latinoamericanos, que de igual manera consideraban, en esa época, “a la educación/aculturación el mejor instrumento para la modernización y civilización de sus sociedades (especialmente su componente indígena) en el marco de la redefinición de su proyecto de nación” (p. 520).

Arnaut (1998) menciona que la revolución de inicios del siglo XX en México irrumpe el proyecto educativo del porfiriato, con la intención de centralizar la enseñanza primaria y la pretensión de homogeneizar al magisterio mediante la unificación de planes de estudio en la enseñanza normal. Sin embargo, menciona que el gobierno federal siguió con las políticas de formación y de reclutamiento establecidas en el régimen anterior, solo con el agregado de algunos cambios importantes, como interrumpir el proyecto para federalizar la enseñanza primaria, “uniformándola en todo el país mediante la centralización” (p. 36). Una de las

políticas implementadas para la educación primaria y su acceso a las zonas rurales fue la efectuada en el año de 1911: la Ley de Instrucción Rudimentaria; que en palabras de Salinas (2011), planteaba que la federación establecería escuelas preprimarias para enseñar a hablar y escribir en español a la población indígena, así como el manejo de las operaciones básicas en matemáticas; menciona que estos programas tenían una “prohibición explícita del uso de la lengua vernácula para la enseñanza del español (...)” (p. 21).

Otro cambio según Arnaut (1998), fueron los intentos por reorientar la enseñanza de lo que se denominara la Educación Normal, como los planes y programas de estudio, para una enseñanza comprometida con “el pueblo y la revolución” (p. 37). Para lo anterior, menciona que las escuelas normales introdujeron cambios, como la enseñanza mixta para hombres y mujeres. Durante la revolución, en el asunto de la profesión docente, dentro de la estratificación interna, dice Arnaut (1998), hubo profesores titulados normalistas y no normalistas; existieron quienes eran titulados por los gobiernos de las entidades y ayuntamientos, pero también existían los que carecían de título. En cuanto a su estratificación externa, los maestros se dividían por su dependencia federal, estatal o municipal y por el lugar donde trabajaban.

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, según Arnaut (1998), se reanudó la centralización de la educación primaria; entre las acciones emprendidas fue el establecimiento de escuelas rurales en varias entidades, y se reclutó a maestros rurales de manera privilegiada respecto a los de mayor escolaridad; se buscó a personas que conocieran las regiones y que tuvieran la habilidad de ser líderes en las comunidades. Muchos de estos maestros rurales solo tenían estudios de primaria elemental, pero su reclutamiento obedeció a la resistencia y falta de maestros normalistas para ingresar a la enseñanza rural, además de que estos últimos no eran considerados como apropiados para “la enseñanza popular” (p. 58). Gamboa (2009) apunta que Vasconcelos concibió a la SEP como una forma de federalizar la educación, incorporándola al proyecto nacional de modernidad y estabilización, e imprimió a las campañas educativas un carácter de cruzada nacional “con grandes movilizaciones de masas y un gran presupuesto para impulsar la alfabetización” (p. 17). Asienta Gamboa (2009) que este proceso contaba con aspectos, entre los que se hallaba “la educación indígena para asimilar a la población marginal, la educación técnica que creara recursos humanos para el

campo y la industria, la educación rural para elevar el nivel de vida de campo mexicano (...)” (p. 17). Gamboa (2009) afirma que la obra de Vasconcelos era con un sentido de reivindicación social, que su plan de enseñanza era popular y para la educación de multitudes; su primera meta fue combatir el analfabetismo y posteriormente modificar las orientaciones y los métodos de la escuela primaria; menciona que, se creó la escuela de la pequeña industria, la escuela técnica, la escuela agrícola y la escuela rural. Así mismo, ideó el proyecto del Maestro Misionero, para la enseñanza en las regiones alejadas.

Salinas (2011), aporta que después de la revolución, se vio a la educación de las poblaciones indígenas, “como una posibilidad de construir la nación mexicana, de lograr borrar las diferencias, de unificar el país lingüística, cultural y étnicamente” (p. 20). Señala que la revolución había logrado reconocer la diversidad cultural existente en la población, que se había alcanzado una revaloración del legado y la presencia indígena, pero en el afán de conformar “el Estado-nación homogéneo, los primeros gobiernos revolucionarios plantearon una política incorporacionista que desconocía la pluralidad” (p. 20). En relación a la formación de maestros, apunta, que la formación de los docentes indígenas en nuestro país, ha sido un proceso que, desde la época posrevolucionaria, ha derivado políticas que se encuentran vinculadas directamente a la manera de cómo se consideran a los indígenas en la construcción de esta nación mexicana. Afirma que los cambios en las políticas han sido muchos, y que la mayoría de ellos se han quedado arraigados en el magisterio bajo una premisa central, “como la castellanización directa” (p. 21).

La labor de la SEP, desde su origen, menciona López (2011), era llevar educación a todos los rincones del país; es por ello que desde 1922 se buscó establecer escuelas rurales en zonas indígenas a través del Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena; apunta que en 1922 surgieron las Agendas Culturales con los Maestros Ambulantes, que tenían el objetivo de fundar una escuela rural en algún lugar apartado y la selección de un Monitor o Maestro Misionero para alfabetizar y despertar en los campesinos sentimientos de admiración por los héroes nacionales, hacerles saber sus deberes cívicos, darles pláticas de higiene y enseñarles algunas prácticas de agricultura y ganadería. Este Maestro Ambulante, dice López (2011), regresaba a revisión y luego se marchaba a fundar otra escuela rural; los Maestros Misioneros ayudaban para percatarse de los problemas más importantes que sufría

la población rural e indígena y de las trabas que ponían los caciques, terratenientes y el clero conservador. Se percataron de la diversidad de las lenguas en el país y de que era necesario saber además del castellano, otras lenguas indígenas. La tarea del maestro misionero ambulante era de localizar centros, indígenas de preferencia, para luego establecer una Misión Cultural; también debía localizar maestros y relacionarse con la comunidad para facilitar esta labor; impartían cursos a los maestros o lo que correspondía para establecer la Misión.

Afirma Salinas (2011), que en los años veinte, existió una propuesta -por parte de Manuel Gamio- en favor de que la “evolución cultural” de la nación mexicana necesitaba de métodos, maestros y materiales especiales en un programa global de educación que tomara en cuenta a las lenguas indígenas como parte de este proceso; que se requería de un reconocimiento por la diversidad existente entre la población lo cual permitiría tomar decisiones sobre los procesos de socialización y educación. Sin embargo, menciona Salinas (2011) que desde que se promulgó la Ley de Instrucción Rudimentaria y hasta los años treinta, se prohibió el uso de la lengua indígena, bajo el argumento que un idioma común podría conformar el país que se requería y así convertirla en una verdadera nación. Señala Salinas (2011), que en los años veinte, y con la escuela rural mexicana y con la preocupación por la “homogeneidad cultural y lingüística que identificara y cohesionara a los mexicanos” (p. 22), se originó una actitud negativa respecto a las lenguas indígenas; actitud que “repercute en nuestros días en las prácticas educativas y las actitudes lingüísticas de los maestros y maestras indígenas” (p. 22), así como en la idea de nación que no acepta la posibilidad de diferencias.

En la opinión de Arnaut (1998), la expansión de la enseñanza primaria entre los años 1920-1943, trajo algunas consecuencias sobre la profesión magisterial: creció la presencia de los maestros rurales, las escuelas normales perdieron el control del reclutamiento de docentes, hubo una mayor presencia de maestros no normalistas y con la creación de normales rurales se debilitaron las normales urbanas como centros de identidad y, “al expandirse el número de maestros bajo la dependencia de la SEP se avanza rápidamente hacia la unidad patronal del magisterio del país” (p. 61). Arnaut (1998) apunta que la profesión docente es transformada por la revolución, que sufrió modificaciones en el tema de la

formación, el reclutamiento, así como los estilos de dirección técnica, administrativa y escolar; que el movimiento revolucionario originó una inestabilidad en las condiciones laborales; en el empleo se dieron casos de despidos por razones políticas y económicas; las mismas razones estuvieron presentes en la cuestión de los sueldos irregulares y en la politización de las formas de reclutar. En general, este autor, menciona el notable aumento de la intromisión política en todos los asuntos en relación con la dirección educativa y escolar; en la definición de proyectos generales, así como en decisiones administrativas y técnicas; en palabras de este autor, ser docente pasó a ser una profesión de Estado.

Con la intención de una reorientación de la enseñanza primaria y mejorar la formación de los maestros en servicio y para los que aspiraban serlo, en el año de 1922, la SEP crea la primera normal rural (Arnaut, 1998). Otra acción en favor de la formación de maestros sucedió tres años después, en 1925, al reorganizarse la Escuela Normal para Profesores del Distrito Federal, y adoptar el nombre de Escuela Nacional de Maestros (ENM) y se fundan tres normales federales en la capital del país. Al mismo tiempo, menciona este autor de la existencia de los Misioneros Culturales, que su principal función era crear escuelas, reclutar y orientar a los maestros rurales en servicio; fueron auxiliados por otra figura que fue el inspector.

Gamboa (2009) dice que estas Misiones fueron creadas en 1923 y que desde un año antes, en 1922, se buscó establecer escuelas rurales en zonas indígenas, a través del Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena. En octubre de 1923 se expide el Plan de las Misiones Federales de Educación (Gamboa 2009; López, 2011; Hernández, 2011). Gamboa considera a las Misiones Culturales como uno de los proyectos de magnitud, de respeto a la educación rural; menciona que estaban integradas por maestros con distintas habilidades y conocimientos que impartían cursos en las poblaciones preparando maestros dentro de las mismas comunidades. Arnaut (1998) refiere que en las Misiones Culturales capacitaban a los maestros rurales y los inspectores reclutaban y supervisaban su trabajo. Las Misiones Culturales, en palabras de López (2011) fue la acción educativa emprendida a raíz de la Revolución y fue considerada como la obra o el experimento cultural más importante que se llevó a cabo en el mundo en aquella época, ya que se llevó a todos los rincones del país, iniciaron labores, “realizándose en Zacualtipán en el estado de Hidalgo la primera

Misión Cultural a través del Primer Instituto Social” (Gamboa, 2009). Gamboa (2009) y López (2011) refieren a esta primera Misión como la primera normal rural ambulante. López (2011) afirma que como esta Misión tuvo éxito, ello permitió continuar con el proyecto.

La segunda Misión Cultural (Gamboa, 2009) se realizó en Cuernavaca, Morelos, en 1924; en este mismo año, se extendieron las Misiones y fueron siete más (Puebla, Guerrero, Colima, Sinaloa, Sonora, Nuevo León, Hidalgo y San Luis Potosí); para el siguiente año se hicieron en Aguascalientes, Baja California, Durango, Guerrero, Hidalgo, Estado de México, Nuevo León, Nayarit, Puebla y dos en Oaxaca. En febrero de 1926, se estableció la Dirección de Misiones Culturales; dice Gamboa, que antes de esto, “las labores de los misioneros no estaban burocráticamente bien consignadas” (p. 44). La primera directora de la Dirección de las Misiones Culturales fue Elena Torres en el año de 1926. Para 1930 menciona López (2011) las Misiones se elevaron a 14, 12 ambulantes y 2 permanentes; posteriormente surge la idea de crear las normales rurales y en el año de 1927 éstas se adscriben a la Dirección General de Misiones Culturales.

Las escuelas rurales y las escuelas indígenas, a mediados de los años veinte (Salinas, 2011), se convirtieron en sinónimo, se expandieron junto con las Casas del Pueblo, con la finalidad de alfabetizar y arraigar a la población india en sus lugares de donde eran originarios, mediante el ofrecimiento de mejores condiciones de vida. Apunta Salinas (2011) que se crea la Casa del Estudiante Indígena (CEI), para que jóvenes, de preferencia indios y hablantes de lenguas vernáculas, para que completaran su educación primaria, recibieran instrucción pedagógica para después retornar a sus comunidades, pero hubo muchas dificultades de deserción, de adaptación, de discriminación, entre otras; además de que los ex alumnos se negaban a volver a sus comunidades. Otro proyecto que fracasó, según Gamboa (2009) fue el de las Escuelas Centrales Agrícolas, creada en 1926, para capacitar a los hijos de campesinos y que fracasó debido a la deficiencia de organización y de dirección, así como por la falta de alumnos. Estas escuelas fueron incorporadas a las Escuelas Regionales Campesinas, que estuvieron funcionando hacia el final del gobierno cardenista (1934-1940). Misma suerte sufrieron las Escuelas de Circuito, establecidas en 1929; se trataba de una escuela central que era modelo de otras de su alrededor de hasta cuarenta kilómetros; los campesinos y ejidatarios costeaban estas escuelas que eran atendidas por uno

o dos maestros pagados por la comunidad. Según Gamboa, fueron suprimidas a los dos años de su creación, por la carga económica para los campesinos

En 1927, según Gamboa (2009), las Misiones Culturales tuvieron un receso, porque la Dirección consideró realizar un curso de perfeccionamiento para los misioneros, mismo que se hizo en la Ciudad de México; al concluir, a cada maestro se le dio por escrito las instrucciones que normarían sus actividades, mismas que pusieron las bases para las actividades de las Misiones en los años posteriores³⁸. Expresa Gamboa (2009), que las Misiones fueron evaluadas constantemente “sobre los avances y frenos que acontecían en las labores” (p. 51). En una de las reuniones, realizada en 1928, que asistieron autoridades de educación rural del país, como directores de normales rurales, directores generales, entre ellos el de Misiones Culturales, que era Rafael Ramírez, se expusieron algunos problemas de la formación docente en el ámbito rural; se planteó la posibilidad de mejorar su funcionamiento al volverse permanentes “como agentes de formación docente en el ámbito rural” (p. 52). Posteriormente, se plantea la necesidad de que se establezcan dos tipos de Misiones, las viajeras y las permanentes; las primeras seguirán extendiendo el proyecto a los lugares donde aún no llegaban, mientras que las segundas darían continuidad en el trabajo. En 1928, dice Hernández (2011) se buscaron alternativas para que las misiones culturales no fueran ambulantes; se propuso entonces crear misiones culturales permanentes y los ensayos fueron en el Mexe (en el Municipio de Francisco I. Madero) en Hidalgo y en Xocayucan, Tlaxcala; donde se preparaban a los jóvenes para trabajar como maestros

Para el año de 1932, según Gamboa (2009) se decidió que las Misiones se volverían fijas y se integrarían a las Escuelas Regionales Campesinas, “ahora la Misión no iría a la gente, sino que estaría en un espacio concreto para que la gente llegara a ella” (p. 52); desaparecieron en 1938, para resurgir nuevamente en 1942, pero ya dejaron de ser normales ambulantes y se convirtieron en Centros de Extensión para el desarrollo de la comunidad.

³⁸ Las instrucciones que se planteaban eran lineamientos para cada miembro de la Misión, incluido el Jefe de la misma, a quien se le consignaba algunos cometidos como mejorar la preparación de los maestros en servicio, realizar propaganda de este programa de política educativa, inspirar un idealismo en la profesión, crear espíritu de cuerpo y mejorar las condiciones de la comunidad en aspectos material, económico, social, así como espiritual.

Menciona Hernández, (2011) en el país se incrementaron, entre 1923 y 1938, a 18 Misiones Culturales, y para el año de 1958 existirían dos tipos de misiones: las rurales y las urbanas.

4.2 La expansión de los procesos de formación de maestros para el medio rural indígena y urbano

Gamboa (2009) dice que llevar educación a todo el país era un reto por distintos factores, entre ellos: había una población heterogénea formada por elementos étnicos diversos; los niveles sociales y económicos eran disparejos y existían grupos sociales que no hablaban el castellano y vivían aislados geográficamente. Para ello, el gobierno inició algunos programas escolares para el medio rural, como los centros de educación llamados “Casa del Pueblo”, para dar solución a la falta de maestros, que eran los “maestros rurales misioneros voluntarios que peregrinaron por varias regiones de la república dejando a su paso escuelas y monitores o maestros instruidos por ellos mismos” (p. 41).

Según Arnaut (1998), existían los maestros urbanos y los rurales, y entre ellos, grandes diferencias: entre los primeros estaban más normalistas con mayores niveles de escolaridad y los otros tipos de maestros apenas habían concluido sus estudios de primaria. Los urbanos identificados como conservadores, inflexibles y reacios en la implementación de nuevos métodos de enseñanza; y los rurales considerados como revolucionarios, a favor de la escuela popular y aliados del nuevo régimen en el aspecto de la obra educativa. Este autor hace referencia también que los maestros urbanos mantenían su suerte ocupacional vinculada a las escuelas normales donde habían estudiado; en cambio, los maestros rurales se vinculaban, en la relación con los políticos y con las autoridades educativas locales y federales.

Apunta Hernández (2011) que otra de las acciones implementadas fue la creación de los *Internados*, un proyecto del presidente Plutarco Elías Calles; afirma que en 1938 estos pasan al Departamento de Asuntos Indígenas y fueron denominados Internados de Educación Indígena; al principio fueron mixtos y posteriormente se conformaron para niñas y otros de niños; en estos Centros Escolares se dio educación integral porque además de formación académica, se dio la formación de oficios y se desarrolló el campo artístico y educación física. Menciona Giraudó (2010), que a inicios de los años treinta, y debido a las dificultades en las que se hallaba la escuela rural, condujo a la SEP a volver a discutir los métodos empleados

y la reforma de varias instituciones rurales. En el caso de los internados, dice, la SEP “en lugar de traer a los indígenas a la civilización, optó (...) por llevar la civilización a los indígenas” (p. 521), y para ello se establecieron en las zonas rurales; para educar a los alumnos sin desarraigarlos de su medio; para ello, se debían diseñar programas únicos, que tuvieran fundamento en las condiciones locales, así como la cultura y el lenguaje de la comunidad. En estos internados podían ingresar hombres y mujeres, y los alumnos debían ser de “pura raza indígena y usar habitualmente un idioma nativo” (p. 525).

Apunta Giraudo (2010), que el plan de estudios para estos internados, “incluía la enseñanza básica del español hablado y escrito, de nuevos hábitos y costumbres, el estudio de las artes populares de la región, enseñanzas técnicas, de labores agrícolas y deporte” (p. 525). Además de lo anterior, se enfatizaba bastante el aprender de tecnologías modernas en la agricultura, para elevar el nivel de vida, y para ello cada internado requería de la disposición de tierras de cultivo. El objetivo de estos internados era que sus alumnos fueran líderes y agentes del progreso, “uniendo las mejores calidades de sus culturas con los valores educativos” (p. 525). Los primeros internados piloto, fueron el de San Gabrielito, en el estado de Guerrero y el otro fue el de Yoquivo, en Chihuahua. En 1933, menciona Giraudo, la SEP inaugura otros nueve, y para el año de 1936, crece a 32 la cantidad; señala que en el gobierno de Ávila Camacho (1940-1946) hubo posturas contrarias sobre la existencia de instituciones educativas especiales, en el marco de unificar la educación y existió un rechazo por parte de un secretario de educación sobre la existencia de lugares que segregaran a los indígenas. Así que en 1942 estos Centros fueron transformados en Centros de Capacitación Económica (Centros de Capacitación Indígena, en Salinas, 2011) y se redujo a 19, y su programa de trabajo fue de carácter práctico, sus actividades fueron las labores agropecuarias y la enseñanza de la industria regional; se mantuvo el uso del idioma nativo. Afirma Salinas (2011) que en los años treinta, las propuestas de integración planteaban, entre otras acciones, dar a las lenguas indígenas un papel activo sin renunciar tener en el castellano una lengua común; sin embargo, afirma, seguía existiendo la castellanización directa y se miraba un temor por reconocer el pluralismo en el ámbito cultural que existía en México.

Apunta Giraudo (2010) que los éxitos y los fracasos de los internados, están relacionados con las circunstancias y contextos y no se puede hacer generalizaciones; sin

embargo, menciona que en México se generalizó, en el discurso educativo/indigenista, una imagen de estos, “en la que se enfatizaron sus fracasos y la imposibilidad de cumplir con sus objetivos como emblemáticos de los fracasos del indigenismo posrevolucionario” (p. 257). Para Giraud (2010) es de llamar la atención que el “fracaso” se haya debatido solo desde la perspectiva del proyecto posrevolucionario y no desde las consecuencias que ocasionaba la educación en los internados, como la separación de los niños de sus familias, y que pudo ocasionar en las comunidades, conflictos y rechazos. Apunta que, el hecho que estas experiencias fueran consideradas como fracaso, facilitó, en los años cuarenta, “la crítica a la idea de una educación especial para los indígenas y el abandono de los internados y de la educación bilingüe” (p. 528). Sin embargo, cita, que en los años cincuenta, el recién creado INI (Instituto Nacional Indigenista) volvería a formar líderes sociales, llamados promotores culturales bilingües, para actuar como agentes y representantes del Estado, introduciendo factores de modernidad, en un marco de juego de negociaciones.

Arnaut (1998) apunta que, en 1944 se crea el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), para, en seis años, regularizar la condición profesional de los maestros que no contaban con un título, mediante sus dos agencias: la Escuela por Correspondencia y la Escuela Oral. Según Arnaut, este Instituto llegó a considerarse como “la escuela normal más grande del mundo” (p. 97) que desplaza a las misiones culturales en sus funciones de capacitación y mejoramiento profesional del magisterio, y se reduce de manera drástica “la relación de las misiones y de las normales urbanas y rurales con los maestros en servicio” (p. 97). De esta manera, este Instituto surgió como un medio para comunicarse las autoridades de la SEP “con los maestros, los alumnos y maestros profesores de las escuelas Oral y por Correspondencia” (p. 97). La acción de este IFCM, se extendió por todo el país por medio de la Escuela por Correspondencia para miles de maestros. Apunta Arnaut (1998) que para los años cincuenta, las actividades del IFCM se intensifican, el gobierno resuelve que este Instituto “continúe mientras haya un maestro en servicio sin título” (p. 101). Para 1954, dice Arnaut (1998), existían siete tipos de instituciones federales que se encargaban de formar maestros: escuelas normales de educadoras, primarias, superiores, de especialización, de educación física, de educación musical y el IFCM.

En el ámbito de la atención educativa, menciona Arnaut (1998), que el gobierno de López Mateos (1958-1964) implementó el Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación, mejor conocido como el “Plan de once años”; la parte importante de este Plan fue la expansión de las escuelas primarias federales, así como ampliar la cobertura de la educación primaria. La mayoría de las escuelas nuevas se crearon en los lugares rurales; el programa se sostuvo con recursos económicos del gobierno federal. Para ello la SEP contrata a maestros egresados de secundaria y “expande los servicios de capacitación para los maestros en servicio” (p. 117). Dice Arnaut, que, en este sexenio de López Mateos, fue cuando la matrícula del IFCM tuvo el mayor aumento; en 1958 aumenta su cobertura, se desconcentra y aumenta sus servicios al crearse 12 subdirecciones regionales, 38 agencias coordinadoras y 1800 centros locales de estudio y consulta; sus principales efectos fue la titulación de los maestros en servicio, la regularización laboral, mejora de sueldo, incorporación y ascenso en escalafón.

4.3 Inicios de cambios en la mirada de la formación de docentes: de campesinos a indígenas campesinos

Mencionan Bermúdez y Orozco (2013) que a pesar de que las comunidades indígenas han pasado por procesos de integración y segregación cultural frente a los proyectos del Estado y nación, con la creación del Instituto Nacional Indigenista (en 1948), se dio inicio a una política indigenista que posibilitó la emergencia de una intelectualidad indígena y que favoreció una “intermediación cultural” entre estos pueblos indios con el Estado, por medio de una nueva figura de participación en las comunidades, que fue el promotor de educación o de salud. Mencionan que la tarea del INI fue capacitar (en Chiapas) a hombres indígenas que tenían puestos en sus comunidades para que a través de las tareas de educación llevaran a sus localidades el progreso prometido en el discurso en la época de la Revolución. Señalan estos autores que esta tarea se transformó cuando el servicio del INI, en cuestión de promotoría bilingüe, se trasladó a la SEP. La Secretaría absorbió los servicios educativos que administraba el INI y para lo anterior, en 1963 se llevó a cabo la VI Asamblea Plenaria del Consejo Central Técnico de la Educación, y con los acuerdos alcanzados, el Centro Coordinador Indigenista conservó el control de los promotores, pero pasaron a depender de la SEP, quien pagaba salarios e inspeccionaba el trabajo escolar.

Salinas en su investigación (2011), menciona que estos promotores bilingües indígenas fueron llamados maestros del INI y que, para buscar la obtención de su título, se incorporaron a los cursos nacionales del IFCM. Sin embargo, dice, estos cursos nacionales no tenían correspondencia con lo que el INI les solicitaba como promotores, ya que no aparecían las lenguas indígenas y la importancia de las características culturales; como consecuencia, le causaba al maestro problemas de identificación.

Para los años sesenta, dice Arnaut, se expande el sistema nacional de formación de profesores de educación primaria. Las normales estatales y privadas, así como en su matrícula, crecen en número, de manera más rápida que las dependientes de la SEP. Estas normales se ubicaron en los lugares de mayor concentración en los Estados, y el gobierno clausura la mitad de las normales rurales y las convierte en secundarias técnicas.

La conformación de un ámbito en el SEN (Sistema Educativo Nacional), centrado en las comunidades indígenas ocurrió de manera lenta; para el año de 1963, pocas escuelas ofertaban el grado preparatorio, la mayoría de las escuelas impartían los tres primeros grados, y en el caso de Chiapas, ninguna escuela ofertaba el sexto grado (Bermúdez y Orozco, 2013). A estas limitaciones de cobertura se le agregaron las debilidades en las prácticas pedagógicas; cuando las actividades educativas se concentraron en la SEP, los maestros y los directores recibieron instrucciones de que sus actividades escolares debían de basarse en los libros de textos y limitar la enseñanza al salón de clases, dejando de lado las prácticas comunitarias que eran fomentadas por el modelo del INI. Esta integración del modelo educativo del INI a la SEP y el reingreso de directores y supervisores mestizos al sistema de educación bilingüe contribuyeron de manera fatal al programa de alfabetización en la lengua indígena y se le dio mayor prioridad al programa nacional de alfabetización en español; con los anteriores, mencionan estos autores, hubo una desvinculación en el proceso de enseñanza y aprendizaje a la vida real de las mujeres y hombres y del contexto sociolingüístico.

Con lo anterior, mencionan Bermúdez y Orozco (2013), el promotor bilingüe sus funciones fueron restringidas a la transmisión de contenidos escolares oficiales, quedando de lado, la gestoría educativa y comunitaria que hacía este promotor; ahora a estos nuevos maestros se les asignó una jornada de cinco horas y descansos en los fines de semana, pagos quincenales y otros derechos laborales. La promotoría bilingüe se consolidó formándose

cuadros con rangos jerárquicos: inspectores, supervisores, directores, maestros, promotores y castellanizadores. La formación de los promotores, en este periodo, corrió a cargo de antropólogos y pedagogos que desarrollaron métodos para el proceso de castellanización, uno de los requisitos para ser promotor bilingüe era hablar español. Algunos de los primeros promotores, mencionan estos autores, no contaban con la educación primaria terminada, y por ello tuvieron algunos conflictos y limitantes para castellanizar a los niños.

Salinas (2011) analiza la propuesta que la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI) creada en 1971 cuya misión fue la creación de la carrera de Técnico Bilingüe de Educación Indígena, pero no fue reconocida por la Dirección General de Educación Normal. Para el año de 1972, la SEP asume todo el proyecto de educación indígena y, por medio de la DGEEMI, que proporcionó y administro las escuelas albergue, los centros de integración social, las promotorías culturales y maestros bilingües, las brigadas de desarrollo y mejoramiento indígena y la procuraduría de comunidades indígenas.

Los maestros, entre ellos, quienes en los años setenta estaban trabajando con alumnos hablantes de alguna lengua indígena, buscaron espacios para continuar con su formación profesional; algunos de ellos encontraron oportunidades en instituciones de educación media superior, como las Normales Superiores. En palabras de Arnaut (1998), en el año de 1976, casi la totalidad de la matrícula (90%) de las normales superiores estaba concentrada en los cursos de verano; menciona que la SEP fue muy flexible para la autorización y reconocimiento de los estudios hechos en las normales superiores estatales, particulares y de universidades; como consecuencia existió una multiplicación de estas normales y de matrícula, sobre todo en los cursos a distancia y semiescolarizado. La ENSM había sido (Arnaut, 1998) desde su creación hasta el origen de la UPN, la institución de más elevado nivel de enseñanza normal y la de mayor jerarquía, pero en varios periodos no fue capaz de atender la demanda de educadores y su cobertura fue rebasada en lo que respecta a sus cursos intensivos de verano, a los que asistían maestros de todo el país. Lo anterior permitió la multiplicación de las normales superiores, a finales de los sesenta y durante los setenta, por la expansión de las escuelas secundarias.

La multiplicación de las normales superiores y el aumento de la matrícula, con la intención de atender la demanda de profesores, para secundaria, en palabras de Arnaut (1998), trajo el decaimiento de la calidad en la formación de maestros, marcada por la deficiente planta de maestros, los bajos sueldos del personal docente, concentración de matrícula en cursos intensivos, y estas normales se volvieron de carácter de emergencia. El IFCM fue una agencia que se encargó de titular a maestros de educación primaria y la mayor parte de las normales superiores surgieron para titular a los maestros de educación secundaria. El IFCM se originó como una emergencia para dar atención “las necesidades de capacitación del personal docente de educación primaria, reclutado a lo largo de casi un cuarto de siglo” (p. 135). Para los años setenta (Arnaut, 1998), las características profesionales de los maestros eran ya distintas; se había pasado del 80% de maestros que carecían de título en el año de 1927, al 60% para el año de 1958; y aunque en 1973 casi la totalidad de los maestros en servicio habían culminado sus estudios normalistas, un número considerable aún no se había titulado.

Bermúdez y Orozco (2013) afirman que en 1978, la SEP, con su programa de educación “para todos”, puso como prioritaria la enseñanza de la educación primaria, la castellanización y la extensión de la educación preescolar en el medio indígena y en el medio rural, dando paso así a la creación de la DGEI (Dirección General de Educación Indígena) dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica, con la finalidad de proponer contenidos y métodos para la educación que se ofrecía a la población indígena que no hablaba el español y que se identificaba principalmente como parte del medio rural.

4.4 La UPN y las escuelas normales indígenas e interculturales

Los maestros adscritos en áreas rurales y/o urbanas, incluidas las escuelas localizadas en comunidades con niños hablantes de alguna lengua indígena, eran formados en escuelas normales rurales; sin embargo, a partir de la contratación de maestros y promotores bilingües, sin una formación profesional inicial pero hablantes de lengua indígena, hubo la necesidad de crear espacios de formación profesional acorde a los contextos donde transitaba su práctica docente, ya que estos sujetos en un inicio, se formaron profesionalmente en los mismos espacios educativos donde asistían los maestros de las escuelas urbanas, ahora llamados de primarias generales.

Los maestros de los diversos niveles educativos de educación básica, en especial los que corresponden al subsistema de educación indígena, fueron encontrando, después de la creación de la DGEI, espacios e instituciones de formación, sobre todo para aquellos que se encontraban en servicio y carecían de un título profesional, a manera de una “nivelación pedagógica” o para cursar algún tipo de posgrado.

Menciona Salinas (2011), que la DGEI se convirtió en lo que había sido la DGEEMI, para impulsar el Proyecto de Educación Indígena Bilingüe-Bicultural, con cambios y la participación de algunos maestros y maestras indígenas, “el llamado subsistema de educación indígena, experimentó un crecimiento sin precedentes. Muchos jóvenes indígenas que se incorporaron a trabajar como maestros sólo contaban con la primaria o la secundaria” (p. 33); menciona que la DGEI, crea la carrera de Profesor de Educación Primaria Bilingüe-Bicultural, misma, que, aunque contó con apoyos didácticos, no cubrió las expectativas de quienes se incorporaron a ésta. Afirman Czarny y Salinas (2015), que con el Decreto con el cual se creó la UPN en 1978, esta universidad “desarrolló programas para la formación de docentes en servicio, es decir, propuestas curriculares que no han sido diseñadas para lo que se reconoce como formación inicial de docentes” (p. 62).

Para el año de 1982 (Salinas, 2011; Czarny y Salinas 2015), la UPN crea la Licenciatura en Educación Indígena (LEI); menciona Salinas (2011), que fue en respuesta a las demandas de algunas organizaciones indígenas. Rebolledo (2014) señala que los docentes indígenas y en el marco de los debates de las creciente movilizaciones indígenas y el fortalecimiento de los movimientos etnopolíticos, reclaman por programas de formación para el medio indígena en busca por la descolonización.

Afirma Rebolledo (2014) que, en tiempos recientes, principalmente después del levantamiento del EZLN en Chiapas (1994), se observa expansión de ofertas de formación profesional que están pensadas a la atención de la población indígena; esa expansión tiene relación con la apertura de algunas universidades interculturales e instituciones con el interés hacia la atención de las lenguas y culturas indígenas. Afirma este autor, que existe una tendencia, por parte de algunos programas “por ofrecer carreras no tradicionales vinculadas con el desarrollo regional y la revitalización de la cultura y lenguas indígenas” (p. 25).

Se estableció la LEI en la UPN (Rebolledo, 2014) con la finalidad de formar profesores indígenas bilingües que tenían alguna plaza en el sistema de educación indígena, que estuvieran en servicio, con plaza base y originario de una región indígena. Menciona que en el año de 1979, durante el Primer Seminario Nacional de Educación de Maestros Indígenas Bilingües, realizado en el estado de Morelos, “se planteó la necesidad de descolonizar la educación como la mejor garantía para avanzar hacia la educación bilingüe bicultural, el reconocimiento y la oficialización de las lenguas indígenas en la Constitución” (p. 34); que dentro de los argumentos dentro de este seminario estaban la crítica a la educación nacional, las propuestas de acción para la educación bilingüe bicultural y las bases ideológicas de la identidad indígena. Se consideraba que los métodos que se seguían para la formación de profesores, desde 15 años atrás, por el Sistema Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, eran ajenos a la realidad lingüística y cultural y que lo único que habían logrado era convertir a las escuelas en espacios silenciados, represivos y enajenantes; que por ello era necesario construir nuevas bases pedagógicas en la que se consideren ambas lenguas y culturas.

A través de esta licenciatura -LEI- en la UPN, Ajusco, se veía reflejado (Rebolledo, 2014) “el anhelo descolonizador de la educación declarado por las organizaciones de los profesores indígenas en las décadas de setenta y ochenta” (p. 54); menciona que ello sucedió, aunque la currícula no se haya planteado este objetivo descolonizador, aparece como un principio recurrente en la crítica a la cultura occidental y que aparece en los intentos de visibilidad indígena y de reacción en contra del racismo. Agrega este mismo autor que la LEI otorgó a los egresados identidad indígena y aprendieron a tomar conciencia sobre lo importante que es la indianidad en la tarea educativa; se logró, esto que el autor llama la “descolonización intelectual” que la define como un “proceso histórico mediante la cual los grupos colonizados se replantean la situación colonial en la que viven y se crea en este trayecto un desorden absoluto en los modos de pensar, por esta vía se plantea otro mundo descolonizado (...)” (p. 32-33).

Czarny y Salinas (2015) señalan que la LEI se ofertó en modalidad escolarizada con el objetivo de profesionalizar a directivos y docentes de educación que se encontraban frente a grupo y que carecían de una formación en el nivel superior; mencionan que en las primeras

generaciones estuvieron conformadas por directores, supervisores y docentes sin estudios de licenciatura, mediante comisión, con el pago de su salario mientras estudiaban. Manifiestan que la LEI no es una licenciatura de formación inicial, sino que está “destinada a formar profesionales y técnicos de diversos campos y ámbitos de la educación indígena” (p. 65); y que con el cambio curricular del Plan de estudios 2011, se impulsó la formación “en áreas como la educación bilingüe, el desarrollo comunitario y la formación docente, aspectos que orientan hacia un perfil de egreso que pretende abrir los ámbitos profesionales con la diversidad existente en la actual población indígena de nuestro país” (p. 65), en zonas rurales y urbanas y en los diversos niveles del sector educativo donde llegan niños, jóvenes y adultos de diversas comunidades y pueblos indígenas.

Sin embargo, en esos años ochenta, en el país seguían existiendo las Misiones Culturales. Dice López (2011) que para 1983 existían 220 de estas misiones, de las cuales 6 estaban en Hidalgo; apunta que, con la descentralización de la educación en el país, las misiones culturales son administradas en la educación pública de cada estado. En Hidalgo, según López (2011), se hizo a través de una coordinación dependiente de la Subdirección de Educación Básica, específicamente en Educación Primaria; y que para 1988 se incorporan a la Cruzada Estatal de Alfabetización, sin modificarse su estructura ni sus programas de esta modalidad educativa.

Czarny y Salinas (2015) apuntan que en 1984, mediante un decreto presidencial, se dispuso el nivel de licenciatura para ser docente de educación preescolar y primaria; con ello, hubo demandas y escenarios para la formación inicial de futuros profesores y de docentes en servicio; en palabras de estas autoras, en los años noventa, en las sedes y subsedes de la UPN de los diversos estados, se impulsaron las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPyLEPMI), para profesionalizar, en modalidad semiescolarizada, a profesores indígenas que estaban frente a grupo y no contaban con una preparación certificada. Apuntan que, aun con el impulso de estos programas, se estima que una tercera parte de los maestros de educación preescolar y primaria indígena “todavía no cuenta con estudios formales y certificados por alguna institución superior” (p. 64). Estos programas de profesionalización para la educación indígena impartidos por la UPN, y aún vigentes al momento de esta investigación, “han posibilitado

la profesionalización de sectores de las comunidades indígenas del país que trabajan en distintos niveles y proyectos del sistema y del campo educativo” (p. 62).

Czarny y Salinas (2015) apuntan que, hasta principios del siglo XXI, las escuelas normales fueron las principales instituciones encargadas de la formación inicial de maestros para educación básica, para obtener el título de docentes para acceder a una plaza. Mencionan que, para el caso de la formación inicial de los maestros para el medio indígena, se operó a partir del 2004 con propuestas curriculares denominadas como interculturales y bilingües, diseñadas por la SEP, que fueron impulsadas en algunas normales. Afirman que con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) en el año 2001, se tornó relevante la formación inicial de docentes para la educación intercultural bilingüe en las normales; apuntan que el primer plan oficial fue creado en 2004, bajo la coordinación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y la CGEIB; así surgió la Licenciatura en Educación Primaria con enfoque Intercultural y Bilingüe, manteniendo “la currícula de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 1997, que operaba en las escuelas normales de todo el país, y sólo se agregaron espacios curriculares específicos por un campo denominado Lengua y Cultura” (p. 67). En esas escuelas normales que desarrollaron el Plan de Estudios 1997 y el Plan de Estudios 1999 “se transversalizó cada uno de estos planes bajo un enfoque intercultural” (p. 67). Con ello, los futuros maestros que se formaron para la educación primaria y preescolar, estudiaron el currículum común de las escuelas normales para los docentes que laborarían en el sistema general, pero bajo este enfoque intercultural. En estas licenciaturas se ofrecían a jóvenes que se autodefinían como indígenas y en menor medida se hallan estudiantes no indígenas, en las 16 escuelas normales del país, dato que referido hasta inicios del año 2013. Apuntan que, en el 2012, hubo un cambio en los planes de estudio para las escuelas normales, en las licenciaturas en Educación Primaria y en Educación Preescolar, con enfoque Intercultural y Bilingüe y durante la reforma educativa del 2013-2018, por las afectaciones que tuvo en los procesos de formación de maestros y lo que se expresó en dar legitimidad al SPD -y mucho menos en apoyar a las instituciones formadoras de maestros-, la matrícula de las escuelas

normales decayó fuertemente y dentro de éstas también las normales que manejaban enfoques de educación intercultural y bilingüe.³⁹

³⁹ En conferencia, Juan José Licona señaló que para el año 2018 sólo quedaban funcionando 3 escuelas normales con enfoque intercultural bilingüe de las 12 que se fueron creando desde 2004 hasta 2012. (Seminario FPEI, <http://fpei.upnvirtual.edu.mx/index.php/28feb19>)

CAPÍTULO 5. PROMOTORES CULTURALES DE LAS PRIMERAS GENERACIONES DEL MAGISTERIO INDÍGENA

En este capítulo, se muestra la experiencia que compartieron los denominados primeros promotores culturales bilingües que, a través de recordar su trayectoria, hicieron un recorrido mediante un trabajo de memoria, sobre su transcurrir en la profesión en los diversos contextos comunitarios y escolares donde laboraron. En este capítulo se deja muestra del trabajo docente que realizaron sobre todo en los primeros años de su trayectoria profesional, en el que se visibilizan algunas fortalezas que tuvieron y que ayudaron a que fueran bien recibidos y aceptados en las localidades indígenas donde transcurrió su profesión como promotores; entre las fortalezas encontradas están el uso de la lengua indígena para comunicarse con los alumnos y habitantes de las localidades.

La aceptación que tuvieron por parte de las comunidades a las que llegaron tiene estrecha relación con el hecho de que permanecían en éstas durante toda la semana para trabajar con los alumnos y por las tardes con los jóvenes y padres de familia. Estos primeros promotores, como se autodenominan, también dejaron muestra y evidencia de la escasa formación académica que contaban antes de su inserción a la profesión y la formación profesional que pudieron cursar ya estando en la docencia. Por otro lado, algunos de estos maestros, al hacer este recorrido hacia el pasado y recordar su experiencia profesional como promotores bilingües, mencionaron también que fueron encontrando algunos obstáculos de aceptación en algunas comunidades, dada la juventud o poca edad que tenían al ingresar, la escasa formación académica con la que contaban, así como por tener poco dominio del español, por hablar o dominar más una lengua indígena.

En este capítulo, a través de los testimonios de estos sujetos entrevistados, se deja muestra de cómo, desde las cúpulas gubernamentales se fueron implementando acciones y políticas para dar atención educativa a la población indígena. No es que anteriormente no se diera atención educativa a las comunidades indígenas, pero con la creación de los primeros promotores culturales bilingües en 1964, se buscaron exclusivamente a hablantes de alguna lengua indígena, ya que fue requisito indispensable para insertarse a la profesión y como consecuencia o resultado, en lo sucesivo, dio pauta al origen de la educación indígena como sistema educativo a nivel nacional.

5.1 “Nosotros no éramos maestros, éramos promotores culturales bilingües”

Al originarse y crearse en la entidad hidalguense, en 1964, la primera generación de los denominados promotores culturales bilingües, éstos cumplieron con una encomienda otorgada por el Estado, para trabajar y desenvolverse con la población y alumnos, en comunidades indígenas de diversas regiones del estado. Los promotores hablantes de la lengua indígena *hñahñu* fueron capacitados en Remedios, Ixmiquilpan⁴⁰; y en palabras del maestro Carlitos, fueron adscritos para laborar en la denominada región hidalguense del Valle del Mezquital.

Los promotores hablantes de la lengua náhuatl de las primeras generaciones fueron capacitados, según el maestro Jeffrey, mediante los Cursos de Inducción, llevados a cabo en algunos municipios del norte del estado de Puebla y de Veracruz, que colindan con municipios del estado de Hidalgo. Estos primeros promotores culturales hablantes del náhuatl, según testimonio de este maestro, fueron enviados a laborar en las comunidades con hablantes de esta lengua indígena, en las regiones hidalguenses como la Huasteca Hidalguense, la Sierra Alta, la Sierra Gorda y el Valle de Tulancingo (municipio de Acaxochitlán); otros fueron asignados a localidades y municipios de las entidades de Puebla y Veracruz. En su testimonio, este maestro hizo hincapié que cuando se crearon los primeros promotores, podían trabajar en localidades de una entidad o en otra y cambiarse sin necesidad de hacer el trámite del cambio de estado, como se hace actualmente; así que en un año podían trabajar en Puebla y si se requerían sus servicios en alguna escuela ubicada en Hidalgo se cambiaban de manera indistinta, solo se respetaba que el maestro hablara la misma lengua indígena de las localidades.

JOSE LUIS: ¿Cuántos años tenía usted cuando se fue al curso de inducción?

JEFREY: Yo creo como 16 años, si, sin cartilla.

JOSE LUIS: ¿Sin cartilla militar?

JEFREY: Si, sin cartilla militar, saliendo de la primaria.

JOSE LUIS: ¿Y quién le dijo? oye hay un curso de (*interrumpe*)

⁴⁰ Según testimonios de los maestros Yolita, Carlitos, Epifanio, Esmeralda y Esteban,

JEFREY: Ahí mismo en el internado (donde terminó la primaria)

JOSE LUIS: Ah ¿en el mismo internado?

JEFREY: En el internado (*afirma*); los que quieran ingresar a promotores vayan a Tenango (*Tenango de las Flores, Puebla*) (*así les dijeron a sus compañeros y a él, en el internado donde terminó la primaria*), porque se hizo (*el Curso de Inducción a la Docencia Indígena*) en Tenango de las Flores y también Ixmiquilpan (Hidalgo) parece, en Remedios (municipio de Ixmiquilpan). Ahí (*en el internado*), ajá (*confirma*); entonces yo me fui para acá (*Tenango de las Flores, Puebla*), para (*los hablantes*) náhuatl, y los demás para hñahñu (en Ixmiquilpan).

JOSE LUIS: ¿Allá en Remedios, Ixmiquilpan, Hidalgo?

JEFREY: Ajá (*confirma*)

JOSE LUIS: ¿Qué generación era el Curso de Inducción de Tenango de las Flores?

JEFREY: La del 67 (1967)

JOSE LUIS: ¿Pero era el primer año que se abría ese curso?

JEFREY: No, el curso (de Inducción) se abrió (*para los hablantes de náhuatl*) en el 64 (1964) en Comatepec (municipio de Zacatlán de las Manzanas, Puebla); el 64 (1964) la primera generación, porque la segunda generación (1965) fue en Chicontepec (Veracruz), no me acuerdo en qué comunidad fue, pero es (municipio de) Chicontepec,

JOSE LUIS: ¿Y usted fue la tercera generación?

JEFREY: Aja, la tercera generación.

JOSE LUIS: ¿Y duró el curso tres meses dice?

JEFREY: Tres meses (*afirma*)

JOSE LUIS: ¿Y qué cosas abordaban ahí en el curso?

JEFREY: Más bien nos guiaron de cómo enseñar, un método así sencillo, pero cómo enseñar al niño, de preescolar nada más. Pero después al llegar a las comunidades, hacían mucha falta (maestros) para primaria, no había maestros, no había maestros, entonces por eso después se tomó la primaria (*para trabajar*), ahora van a dar primaria porque no hay maestros (*les dijeron*), y en los tres (cuatro) estados eh, Hidalgo, Puebla, Veracruz y San Luis Potosí.

JOSE LUIS: Y bueno se acaba el curso, y le dicen a usted ya está aprobado, contratado, ¿dónde firmó?

JEFREY: Nos dieron un nombramiento.

JOSE LUIS: Ahí mismo en el curso o (*interrumpe*)

JEFREY: Ahí en el curso ya cuando, al término del curso nos dieron un nombramiento, donde dice que nos han asignado como promotores culturales bilingües. Con una compensación de 700 pesos, mensuales.

Los primeros promotores cuando ingresaron a la profesión eran menores de edad y recién egresados de su educación primaria y/o de secundaria; al principio fueron contratados para trabajar con alumnos en edad “preescolar” y luego habilitados para laborar en el nivel de primaria, ya que eran necesarios sus servicios para trabajar en localidades indígenas, como lo manifiesta el maestro Jeffrey.

Es muy evidente en todos los testimonios, esta categoría de “promotores”, asignada para estos primeros sujetos que ingresaron para trabajar con los alumnos en contextos indígenas. En el momento de compartir su testimonio, con un trabajo de recordar y traer al presente las vivencias del pasado mediante el uso de la memoria, estos primeros promotores para el ingreso a la profesión no se autodenominan y no se reconocen como “maestros”, sino como “promotores” y refieren a su actividad como de “promotoría”, como lo deja ver Carlitos.

JOSE LUIS: ¿De qué año? (*qué generación es*)

CARLITOS: De 1964. Porque yo ingresé en el internado (en Remedios, Ixmiquilpan, Hidalgo) para cursar los tres últimos años de la primaria, en 1961, 62 (1962) y 63 (1963), ajá, y ya de ahí vino lo de la *promotoría* (en 1964), estuvimos ahí (*en el curso de inducción*) y pues ya nos dieron nuestro nombramiento a partir con fecha primero de marzo (1964), si, y ya venimos a tomar las escuelas que nos dieron (*asignaron*), en abril (1964), me acuerdo muy bien un 19 de abril nos dieron nuestra orden de presentación ya como promotores culturales, y ya a recibir la escuela que nos mandaron.



Foto 1: en esta foto se muestran a los integrantes de la primera generación de promotores culturales bilingües (*hñahñu*) que se capacitaron en Remedios, Ixmiquilpan, Hidalgo (1964). Se puede apreciar también al asesor de dicho curso de inducción, que fue el maestro Alfonso Salas (al centro) y la coordinadora nacional del sistema de promotores culturales bilingües, Angélica Castro de la Fuente Jaramillo (extremo derecho). Foto e información facilitada por la maestra Yolita.

Estos primeros promotores culturales funcionaron como “maestros”, en Hidalgo y en algunas entidades vecinas, como parte de los antecedentes de lo que hoy conocemos como sistema de educación indígena de la SEP en Hidalgo y también dependiente de la DGEI de la SEP a nivel federal. Estos promotores llegaron para apoyar a los docentes de las primarias rurales que ya funcionaban en las localidades principales de las distintas regiones, o para fundar, crear o reabrir una escuela; trabajaron con los niños de cuatro o cinco años, con los grados “preparatorios” o “niños preescolar”⁴¹, en edad previa al ingreso a la educación primaria.

El maestro Carlitos confirma algo que se mencionó en el capítulo anterior, que no todas las escuelas primarias de las comunidades tenían los grados superiores, sino solo hasta tercer grado, por lo que para culminar la educación primaria estos primeros promotores tuvieron que salir de sus localidades de origen, para luego insertarse como promotores,

Los primeros promotores, al momento de afrontar lo que hoy denominamos trabajo docente, señalan que entre los objetivos que entendían debían cumplir por ser promotores,

⁴¹ Dato proporcionado por el maestro Carlitos, en una entrevista.

era de castellanizar, enseñar a leer y escribir en español, mediante el uso de la lengua indígena, a los niños y niñas de las comunidades indígenas; así, se trataba de “prepararlos” para su inserción a la escuela primaria.

Afirman estos primeros promotores que la lengua indígena *hñahñu* y náhuatl, fue un medio que utilizaron para esta “misión” (mencionado por el maestro Carlitos) de enseñar a los niños a leer y a escribir en español o en lengua indígena. Los maestros Carlitos, Jeffrey y Esteban afirmaron que hablaban la lengua indígena desde la niñez y que no tuvieron dificultad para cubrir este requisito para su ingreso al curso de inducción, previo a su inserción, ni para su uso en la profesión. Para el caso de las promotoras Yolita y Esmeralda fue distinto, trataron de aprender la lengua indígena, antes de su ingreso a la profesión; cada una de estas maestras vivieron procesos distintos para el aprendizaje del *hñahñu* y luego para su uso en el trabajo en el aula.

El maestro Carlitos hizo mención de las características de su trabajo como promotor frente a los alumnos, en la comunidad de Bangandhó, Ixmiquilpan, Hidalgo; esta fue la primera comunidad donde trabajó de manera formal, aunque inicialmente había sido asignado a otra localidad (La Palma, Orizabita, Ixmiquilpan, Hidalgo). Sin embargo, no pudo quedarse en la escuela de aquella comunidad porque no pudo reunir la cantidad mínima de alumnos requerida por la autoridad, que era de 20; situación que evidencia que a mediados de los años sesenta del siglo pasado, al igual que en las fechas que se escribe este trabajo, el servicio educativo no estaba garantizado para todos los niños hablantes de una lengua indígena que vivían en las localidades indígenas retiradas y de difícil acceso, ya que sólo era posible para aquellas comunidades que contaban con la cantidad suficiente de niños en edad escolar y así tener derecho de contar con un maestro. Carlitos mencionó que en esta localidad se intentó reabrir la escuela que había dejado de funcionar años atrás, pero no fue posible por lo ya mencionado.

El uso de la lengua indígena fue un medio importante para este trabajo que realizaron los primeros promotores culturales; fue la *forma natural de comunicarse entre maestro y alumnos*. Al momento de compartir su testimonio, se pudo apreciar en el gesto del maestro Carlitos un orgullo y satisfacción al traer estos recuerdos del uso de la lengua *hñahñu* en el trabajo escolar.

JOSE LUIS: Usted atendió niños chiquitos, ¿de qué edad?

CARLITOS: Ajá (*afirma*), entre cuatro y cinco años.

JOSE LUIS: ¿Qué les enseñaba usted a los niños?

CARLITOS: Ah bueno, ahí lo que les enseñábamos era precisamente conocer las primeras letras, los primeros números, pero utilizando la lengua indígena, con ellos hablábamos, hablábamos en *hñahñu*, dando clases en *hñahñu*.

JOSE LUIS: ¿Los niños hablaban *hñahñu*?

CARLITOS: hablaban *hñahñu* (*afirma*) (...) y nosotros como promotores nuestra misión era dar clases en *hñahñu*, enseñarles a leer a los niños en *hñahñu*, escribir, leer y escribir.

JOSE LUIS: ¿Cómo era su trabajo en Bangandhó (Ixmiquilpan, Hidalgo) con sus alumnos? Descríbame por ejemplo qué hacía en el salón con ellos.

CARLITOS: Bueno estando en el salón era natural llevar a cabo nuestro programa de enseñanza, si, dando clases, preparar material como siempre ha sido, preparar material si vamos a enseñar, ahí enseñábamos un promedio de una letra por semana, empezamos con las vocales, si, empezamos con las vocales, un promedio de cuatro letras por semana, cuatro letras a la semana (*repite*), empezamos con las vocales y luego combinar ya con las consonantes, y todo eso; manejábamos tres libros, el libro uno, el libro dos y el libro tres, si, y el libro (uno) ahí venía cómo se desprendía la enseñanza, las letras, si, en lengua indígena; el libro dos era como un cuaderno de trabajo; y ya el libro tres era bilingüe (*hñahñu* y español) ya donde venían frases, nombres de objetos en español y en *hñahñu*, ajá, (...).

La presencia de los promotores culturales en las comunidades fue importante, tanto que se requería de un sujeto que pudiera *comunicarse de manera natural* en la misma lengua que hablaban los alumnos, que en caso del maestro Carlitos, fue el *hñahñu*. Estos promotores no enseñaban la lengua indígena, sino que enseñaban en lengua indígena, misma que habían aprendido los niños en el seno familiar dentro de su cotidianidad familiar y social; en la escuela, con el apoyo de estos materiales que menciona el maestro Carlitos, llevaban a cabo un trabajo bilingüe, con el uso del *hñahñu* y del español.

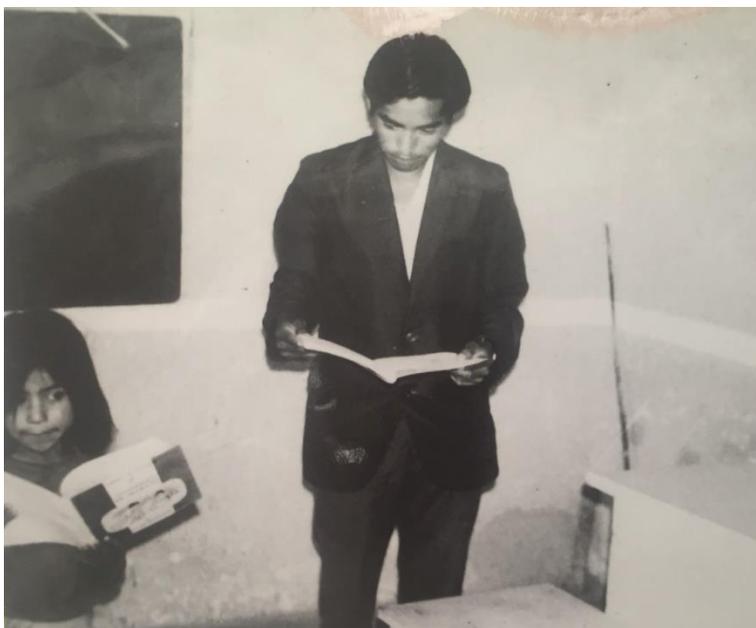


Foto 2: esta foto muestra a uno de los primeros promotores culturales bilingües, Espiridión Cruz Pérez, trabajando en el salón de clases (1964), en una localidad de Ixmiquilpan, Hidalgo. Fotografía proporcionada por la maestra Yolita.



Foto 3: en esta foto, se muestra otra vez al maestro Espiridión Cruz Pérez, cumpliendo una de las múltiples actividades que le eran encomendadas a los promotores culturales, que era tomar la medida de la longitud de los brazos, de las piernas y de los pies; el peso corporal y el tamaño de la cabeza. Foto e información proporcionada por la maestra Yolita.

A causa de que no todas las comunidades alcanzaban a tener un maestro, por lo ya expresado anteriormente que era la cantidad mínima de alumnos, algunos ciudadanos de localidades, interesados porque sus hijos aprendieran a leer y a escribir, por iniciativa y con

sus recursos económicos propios, se apoyaban de algún joven recién egresado de su educación primaria para contratarlo. Fue el caso del maestro Esteban, quien recordó que antes de ingresar como promotor, trabajó en una comunidad como maestro particular. Este maestro afirma que en la región del Valle del Mezquital existían escuelas en algunas comunidades, mientras que otras no; mencionó que algunos maestros que trabajaban en estas localidades eran maestros provenientes, asignados o enviados por lo que antes era el Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital y la Huasteca Hidalguense (PIVMHH)⁴², oficina que se ubicaba en la cabecera municipal de Ixmiquilpan, Hidalgo.

JOSE LUIS: ¿que eran del Patrimonio?

ESTEBAN: ajá, del Patrimonio (afirma); y El Buena (localidad del municipio de Cardonal, Hidalgo) dice (dijeron los vecinos), nosotros no tenemos maestro, ¿qué dices? (le preguntaron los vecinos al maestro Esteban), ya terminaste tu primaria, me decía unos señores, te ocupamos, te pagamos. Formé nuestro grupo y vamos a formar nuestra escuelita particular, eso fue en los años 1962 y 1963, trabajé dos años; en 1964 se funda educación (quiso decir que se crean los primeros promotores culturales bilingües), entonces hicimos una solicitud para ver (sobre su ingreso) con la maestra Angélica Castro de la Fuente, que era la antropóloga, que ella hizo una petición en un congreso, en Michoacán, en donde ella pidió que los niños indígenas deberían de castellanizar, porque nosotros (los primeros promotores) empezamos a castellanizar primeramente a los niños, a los que no hablaban el español, entonces para eso se formó a los promotores; o sea, se editaron, algunos libros de español, sí, de español, de lectura, de escritura, hacer ejercicios, se llamaba alumnos inicial de castellanización en ese entonces, entonces empezamos ya en 1964 *pero no éramos maestros, éramos promotores culturales bilingües*, (...), luego por ahí en el 71 (1971), ya empezamos a trabajar con primero, segundo y tercero (grados) en las escuelas primarias; ya empezaron a abrir escuelitas, entonces así se empezó, así se empezó, luego ya trabajamos ahora sí como profesores, como profesores de educación primaria, pues ya nos editaron programas; pero posteriormente nos dieron los mismos programas que manejaban los maestros de primarias (rurales o generales), ya nos incorporaron también (a primaria), y así entonces tomamos cursos, nos dieron cursos, no éramos (...) no estábamos preparados, yo empecé

⁴² fue creado primero como PIVM, mediante acuerdo presidencial y publicado en el Diario Oficial de la Federación el 1 de septiembre de 1951, tenía como objeto el estudio y solución de los problemas económicos y sociales de la zona del Valle del Mezquital en el estado de Hidalgo. El 30 de diciembre de 1982, se modificó su denominación a PIVMHH, ampliando así su ámbito de aplicación de territorio a la región de la Huasteca, en el estado de Hidalgo.

con primaria de profesor (con estudios de primaria), luego nos dieron la oportunidad, dicen (dijeron las autoridades educativas), los que tienen primaria nada más, vamos a mandar a estudiar secundaria, entonces ya nos dieron chance de seguir la secundaria, tres años de secundaria.

JOSE LUIS: ¿Dónde estudiaban la secundaria?

ESTEBAN: En Pachuca; teníamos cursos cada ocho días en Ixmiquilpan, y luego ya en Pachuca (*en verano*), nos formaron grupos allá para los que estudiábamos secundaria, allá terminamos la secundaria, en Pachuca los cursos de verano, ajá; posteriormente ahora sí se formó también otro programa para la carrera de maestro (*sube su tono de voz cuando menciona la palabra maestro*) porque en ese entonces no había ni siquiera había preparatoria, todavía no había preparatoria, entonces dicen (sus autoridades educativas) vamos a hacer otro curso de otros tres años, pero ya va a ser como preparación para maestros de primarias, ajá, que es equivalente a la prepa yo creo, en ese entonces, es equivalente a la prepa y así le empezamos; y este, yo siempre fui inquieto, yo quiero seguir estudiando (*se dijo en aquel entonces*), la Normal Superior ni siquiera había en Hidalgo, nada más había en Tlaxcala, Oaxaca, México y en Querétaro; entonces terminando allá (en Pachuca) la preparación de educación primaria, nos lanzamos (*fue*) para Tlaxcala a hacer una especialidad de Lengua y Literatura.

El maestro Esteban se considera como promotor cultural bilingüe a su ingreso a la profesión, hablar la lengua indígena, tener estudios de educación primaria y experiencia de dos años como maestro particular fueron los elementos con los que contaba y que le dotó de ciertos conocimientos y experiencia, para su inicio profesional. Este maestro muestra que, al ser habilitados como maestros en el nivel de primaria, tuvieron a su alcance los mismos planes de estudio que eran para los maestros considerados rurales y que hoy son denominados del sistema generales.

Se evidencia en el testimonio del maestro Esteban que, de manera simultánea a los primeros años como promotores culturales, continuaron con su formación básica, cursando la secundaria; y al término, con la Normal Básica, como este maestro hizo referencia, para ahora sí “ser maestro”, ya que este periodo de tres años que cursó la Normal, lo denomina como la carrera para ser maestro. Ya cuando este maestro llevaba algunos años en la profesión fue habilitado para atender a los alumnos en educación primaria; solo entonces los promotores se aceptaban o se nombraban como maestros, hasta que lograban tener o culminar

una formación básica o superior, mientras tanto se autodenominaban como promotores culturales bilingües, porque como lo mencionó el maestro Carlitos, así era el nombramiento que le asignaron al ingresar.

Menciona Martínez (2011) que el proyecto de formación de promotores culturales fue pionero en la profesionalización de jóvenes de distintas regiones indígenas de nuestro país; afirma además que, muchos de los jóvenes reclutados contaban con la primaria terminada solamente, aunque se deseaba que contaran con la secundaria; dice Martínez que este fue el motivo para que les permitieran después estudiar en las normales rurales, que ya comenzaban a proliferar en México. Apunta también Martínez (2011) que, esta formación a los promotores obedecía a un proyecto de integrar a los pueblos indígenas al desarrollo nacional, mismo que permitía comunicarse con sus paisanos en su lengua y que también se buscaba que estos promotores tuvieran la función de agentes de cambio cultural.

Los espacios y los procesos de formación de estos primeros promotores culturales los fueron hallando en el transcurso de su trayectoria profesional, con “cursos” o acreditando otros niveles educativos. El maestro Esteban fue encontrando estos espacios y procesos antes mencionados, mientras ejercía su labor profesional, que abonaban a su formación y para cubrir estos elementos ausentes en su inserción al trabajo como promotor.

Esta situación de estudiar la Normal Básica⁴³, después de estudiar y terminar la secundaria, para obtener el título de maestro de educación primaria, se presentó en todos los casos de estos primeros promotores culturales. Los maestros que habían ingresado con estudios de primaria, cursaron tres años de secundaria y luego otros tres años de Normal. La maestra Esmeralda, que había ingresado con secundaria, sólo cursó la Normal. En los primeros años de profesión de estos primeros promotores culturales fueron maestros de tiempo completo ya que en la semana permanecían en las localidades donde estaban adscritos; y los fines de semana y durante el verano asistían respectivamente a la cabecera municipal y a la capital de la entidad respectivamente, para continuar con su formación.

⁴³ La Normal Básica fue un espacio a donde acudían los maestros para obtener el grado de profesor de educación primaria rural. En la actualidad ya no existe esta modalidad.

Estos promotores culturales bilingües que laboraban con niños hablantes de alguna lengua indígena, no siempre tuvieron a su alcance opciones de formación acordes o pertinentes a la función que realizaban como maestros bilingües en las comunidades indígenas. Menciona la maestra Yolita que no existían instituciones de formación con planes de estudios específicos para los promotores culturales bilingües. Lo deja ver en este fragmento de su testimonio:

Yolita: Entonces por ejemplo cuando yo me formé como maestra, en, con la Normal Básica, pues yo me formé en donde se formaron todos los de primarias generales, porque no tuvimos un espacio específico de educación indígena; no; entonces la única diferencia le decía, es ese membrete que decía (así les decían o nombraban a los promotores culturales bilingües) que yo era de educación indígena, porque mi formación, mi título ahí está, dice maestra de primaria rural (y no maestra de educación indígena o bilingüe).

Estos primeros promotores bilingües eran llamados así porque hacían uso de la lengua indígena para el trabajo escolar y de castellanización con sus alumnos, sin embargo, los espacios de formación a su alcance eran los mismos que para sus colegas maestros que hoy son denominados de primarias generales. Con este testimonio de la maestra Yolita se muestra que el Estado no ponía al alcance de estos promotores las estrategias o herramientas didácticas que necesitaban para su trabajo en los contextos y con niños hablantes de una lengua indígena; afirma esta misma maestra que el documento que acreditó sus estudios como normalista, aparece con el grado de maestra de primaria rural, como si perteneciera al sistema general; que los primeros promotores culturales bilingües eran “membretados” como de educación indígena, pero se formaban en espacios creados para los maestros del sistema general o maestros rurales.

Los primeros promotores culturales bilingües fueron adquiriendo y asumiendo un compromiso hacia la labor profesional que realizaban en las localidades lejanas con los niños hablantes de alguna lengua indígena; así mismo, tenían la seguridad que la formación profesional era una forma de mejorar su práctica docente cotidiana, por ello buscaron maneras de continuar con esta formación, a pesar de que en la entidad hidalguense eran

escasas las instituciones educativas para continuar y cursar una especialidad en el ámbito educativo, por lo que buscaron emigrar a otros Estados con recursos e iniciativas personales; fueron los casos de los maestros Esteban, Esmeralda y Yolita.

Los primeros promotores bilingües, aunque cursaron la secundaria y/o la Normal Básica a la par de sus primeros años de servicio, la particularidad de su trabajo en forma bilingüe, les exigía ciertos conocimientos y estrategias didácticas para hacer uso en el trabajo docente; sin embargo, cursar un mismo plan de estudios que sus compañeros maestros de primarias generales al parecer no les abonaba para lo que estos promotores carecían en su práctica, ya que estos primeros promotores dejan ver que en la Normal Básica se recibían a los maestros que trabajaban en las escuelas de educación indígena, pero no se consideraba en los planes y programas de estudios de estas normales, las lenguas indígenas que existían en las comunidades. La maestra Yolita afirma que al ser habilitada para atender a los grados de primaria, careció de estrategias didácticas para trabajar con los alumnos de este nivel educativo; que aunque ya había tomado experiencia de cómo alfabetizar y castellanizar a los niños en edad “preparatorio” (o preescolar), al atender a los niños de primaria se le fueron presentando carencias y dificultades; que ello le obligó a continuar con su formación que le dotara de algunos conocimientos en beneficio de su trabajo escolar; aunque confiesa que no siempre halló a su alcance instituciones educativas para esta formación.

YOLITA: (...) Le decía yo, maestro, nosotros (*los primeros promotores*), cuando yo entré al servicio y que nos contrataron a jóvenes, igual con un perfil de secundaria (...) llegó a mi mente pensar, yo creo que mi país está tan pobre, porque veíamos pobre a nuestro país (*aclara*), yo creo que mi país esta tan pobre que pues necesita maestros, entonces, yo voy a colaborar, pero maestro, ¿hasta las alturas ahora? (*aclara y cuestiona*) no tenemos espacios de formación, en su momento respondieron (*las autoridades*) que por eso fue la licenciatura en UPN (Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, LEPyLEPMI), pero la licenciatura en UPN no te da la didáctica, no te da la pedagogía para una formación inicial, te la da (*la LEPyLEPMI*) como si tú ya vienes con (*estudios de*) una Normal Básica, eso pasa en el Ajusco (UPN), y eso pasa en todas las sedes (de UPN), porque ese es el plan (*plan de estudios de LEPyLEPMI*), ese es el plan de estudios a nivel nacional, ¿no? Y hasta la fecha maestro (*hasta la actualidad*). Un día estaban los jovencitos de CONAFE recibiendo un curso ahí en Remedios (Ixmiquilpan, Hidalgo), los jovencitos, me acerqué y les dije ¿qué curso tienen chicos? Umm para maestros (respondieron los jóvenes), y se

cohibían, como que no se la creían, ay que bueno, ¿entonces les están dando curso de pedagogía? (les preguntó), si (respondieron), ¿y quién es el pedagogo? (les preguntó), uno de nuestros compañeros (respondieron), ¿y terminando de aquí se van a trabajar? (les volvió a preguntar), Si (respondieron), y qué, cuánto es el sueldo (les cuestionó), y pues es muy poco maestra, mil pesos mensuales (respondieron). O sea, ¿cómo sangran (explotan) a nuestros jóvenes? ¿por qué no dice el gobierno esos jóvenes los voy a poner en una escuela donde me los formen bien como maestros y después los mando hasta los últimos rincones? como hacían con los normalistas, entonces eso sigue sucediendo en nuestro, en nuestro sistema y con las comunidades, porque le decía, esos de CONAFE ¿a dónde van?

JOSE LUIS: A las comunidades (me interrumpe)

YOLANDA: A nuestras comunidades, a nuestros pueblos, entonces el problema maestro no es educación indígena, el problema es social, de nuestros pueblos, el problema es social, socioeducativo, en la medida en que se siga manteniendo ese sistema de trabajo, pues ese es el pueblo que tenemos, y al Estado eso le conviene, tenernos, así como, como hasta ahora nos tiene. (Entrevista: 27 de abril de 2019)

Existe un cuestionamiento por algunos de estos primeros promotores culturales porque están ausentes planes y programas de estudios acordes y que atiendan las necesidades que van surgiendo durante el trayecto de la profesión de estos sujetos que estuvieron en relación cotidiana con alumnos hablantes de alguna lengua indígena, y que muchos hoy desde el retiro⁴⁴, siguen cuestionando esta falta de formación pertinente. La maestra Yolita, sin jubilarse aún y después de haber transitado como asesora en instituciones formadoras de maestros, llega a este tipo de fundamentos que son dignos de ser analizados, en tiempos presentes. Apunta esta maestra que si bien los maestros se forman en instituciones y con programas de estudio pensados para aquellos que trabajan en contextos y con alumnos hablantes de una lengua indígena (como los que oferta la UPN), siguen faltando aquellos aprendizajes y conocimientos, como estrategias y metodologías didácticas, que otorga y que se aprende en una formación inicial antes de la inserción a la profesión. Responsabiliza a la autoridad educativa como poco comprometidos en este tema de la formación inicial para los maestros que habrán de trabajar en escuelas y con alumnos ubicadas en localidades indígenas.

⁴⁴ Todos los maestros entrevistados, excepto la maestra Yolita, están jubilados, esto significa que una vez que cumplieron sus años en la profesión (30 años o más para hombres y 28 años o más para mujeres), se retiraron. Ahora viven pensionados por el Estado.

En este testimonio de la maestra Yolita deja muestra que la autoridad educativa sigue repitiendo mecanismos de reclutamiento, por ejemplo, de estos jóvenes a los que alude del CONAFE, siendo muy jóvenes, sin formación inicial y con apenas algunos cursos para capacitarlos y así atender a los niños que se encuentran en poblaciones y comunidades retiradas, algunas de ellas con hablantes de alguna lengua indígena. El tema de la formación profesional inicial para atender educativamente y con pertinencia cultural, lingüística y de derechos, para las localidades rurales e indígenas, y aún las más alejadas, sigue estando pendiente.

Si bien los primeros promotores hacían uso de la lengua indígena como un medio para la enseñanza de la lectura y de la escritura, necesariamente se fue introduciendo el uso del idioma español en el trabajo cotidiano de estos promotores; sin embargo, para algunos de éstos, se dificultó esta situación, como lo muestra el maestro Jeffrey en este fragmento de entrevista:

JOSE LUIS: ¿En qué año ingresó?

JEFREY: En el 67, en el 67 (1967).y el curso (de inducción) duró tres meses, tres meses, ya de ahí salió (él) como que aprobado para la lengua indígena, porque nos hacían hablar la lengua, ya nos distribuyeron (a diversas escuelas y localidades), como yo soy (hablante) náhuatl, yo me inicié en Huauchinango, en Huauchinango Puebla, y ya me tocó trabajar en una comunidad, en mi primera comunidad que se llama Tlachi; de Huauchinango a la comunidad son como seis horas, pues antes no había carretera, a fuerza tenía que caminar, pero siempre lo hacíamos los domingos, nunca los lunes, éramos tan responsables pues nunca faltamos (a trabajar); y nuestra primera obligación era nada más *castellanizar*, según, a los niños de cinco, seis, años, para que fueran a la primaria, para que ya vayan sabiendo medio el español ¿no? Pero ¿cuándo? si el maestro no sabía español también jajajajajaja (risas del maestro) estábamos iguales (que los alumnos, de no saber español).

JOSE LUIS: ¿que los alumnos?

JEFREY: si, ¿no? (preguntó)

JOSE LUIS: ¿usted no hablaba español?

JEFREY: no.

JOSE LUIS: ¿no?

JEFREY: No, ya aprendí a través, medio aprendí el español ya en el trabajo.
(entrevista: 28 de junio de 2019)

Desde la percepción del maestro Jeffrey, no ausentarse del trabajo implicaba una responsabilidad, como lo afirma en su testimonio; implicaba que este maestro se trasladara con un día de anticipación a la comunidad donde estaba adscrito; la percepción que estos promotores transmiten en sus relatos nos lleva a imágenes de compromiso y entrega con las comunidades donde fueron asignados; buscaron siempre acciones para cumplir con su presencia en ellas. La ausencia de una formación inicial y el poco dominio del idioma nacional que era el español estaban presentes en la cotidianidad laboral de estos promotores, sin embargo, enfocaban sus esfuerzos en responder y cumplir en el trabajo diario. Algunos de los primeros promotores, además de enseñar en lengua indígena como ya se mencionó con anterioridad, es decir, usar la lengua indígena como vehículo para alcanzar los temas del currículum en español, así como para incorporar esta lengua, castellanizaban a sus alumnos y también ellos se castellanizaban en el transcurso de sus primeros años de servicio profesional, al aprender junto con sus alumnos el idioma español.

El maestro Jeffrey apunta en su testimonio que, para culminar sus estudios de primaria, tuvo que ir a una escuela a la cabecera municipal, para cursar el quinto y sexto grado; afirmó que en esta segunda escuela sus compañeros y maestros se comunicaban en náhuatl y un poco en el idioma español. Lo anterior denota que en las escuelas ubicadas en las cabeceras municipales se hacía uso del idioma español, mientras que, en las escuelas de las comunidades ubicadas en las zonas rurales o alejadas, había una comunicación entre maestro y alumnos sólo en lengua indígena, probablemente fue uno de los motivos para buscar la castellanización de los niños de estas comunidades, mediante la figura de los promotores culturales.

La maestra Yolita reconoce en su testimonio que antes de ingresar como promotora bilingüe, no hablaba la lengua indígena; los tres primeros años de su educación primaria los cursó en la escuela primaria ubicada en el internado de Remedios, Ixmiquilpan; que para entonces dejó de ser un internado mixto y se volvió sólo para hombres, por lo que los tres últimos grados de su educación primaria los cursó en otro internado, el de San Pablo Apetatitlán, en Tlaxcala. Afirma que fue por recomendación de una maestra que había tenido

en la primera escuela y con la autorización de sus padres, ingresó a este segundo internado, en el que un requisito que solicitaban para inscribirse era hablar la lengua indígena. Ella afirma que pudo entrar aun cuando no hablaba la lengua indígena, ya que sólo sabía decir algunas palabras o frases, por ejemplo “buenos días” y “gracias”, entre otras que escuchaba decir de sus padres, pero eso le valió para lograr su intención, además que quienes aprobaban o no el ingreso, tampoco hablaban la lengua indígena.

En su testimonio, la maestra Yolita, dice que el curso de inducción que recibió previo a su ingreso como promotora fue de mucha importancia, ya que entre otras actividades que realizaba, también fue el aprendizaje de la lengua indígena. El haber aprendido un poco sobre esta lengua, a la postre, le fue de mucha utilidad en el trabajo para la enseñanza de la escritura y lectura mediante el uso de la lengua indígena, así lo deja entrever en este fragmento de entrevista:

YOLITA: (...) entonces, nos ubicaron a nosotros (los promotores) buscando comunidades, pues en donde se tenía la necesidad de la enseñanza de la escritura de la lengua (indígena), pero no eran específicamente escuelas de educación indígena, sino eran primarias generales, y que nos mandaban (a los promotores) a dar haga de cuenta como el preescolar ahora. Atendimos nosotros (los promotores) el preescolar, entonces éramos, créame que muy o créanme que muy solicitados porque nosotros (los promotores) entregábamos a los alumnos leyendo y escribiendo y entonces a los maestros de primarias generales que atendían primer grado, les gustaba mucho porque ellos no trabajaban mucho (para la enseñanza de la lectura y escritura). Les entregábamos leyendo y escribiendo en la lengua *hñahñu* de los niños y eso lo constató la difunta maestra Angélica Fuente (Angélica Castro de la Fuente Jaramillo, responsable del Sistema Nacional de Maestros y Promotores Culturales Bilingües); como éramos pocos (promotores), ella iba a cada grupo a observar el proceso de enseñanza de la escritura, y regresaba y veía cómo terminaba el grupo, entonces ella vio que los grupos, al menos conmigo, la maestra vio que mi grupo salía leyendo y escribiendo (...) mi metodología no fue silábico, fue a partir de palabras generadoras, por ejemplo, les decía yo (a los alumnos) NUNA RA MADA (este es el molcajete) y de MADA (molcajete) sacaba yo más palabras, o NUNA RA REDE (esta es la escalera) y de ahí ya se iban generando otras palabras con la “ere” (letra r) y ya estaba la “de” (letra d).

JOSE LUIS: Mada (molcajete), Rede (escalera)... (interrumpe y continua).

YOLITA: MAMÁ, RA MAMÁ RA NADO. (la mamá de Fernando) así se iban generando las palabras (...) y entonces así era como nos entregaba un grupo escolar.

JOSE LUIS: ¿Como previo a la primaria?

YOLITA: Como previo a la primaria si, como preescolar. Había comunidades de nueva creación, por ejemplo, a mí me mandaron a una de nueva creación.

Los primeros promotores culturales hacían uso de la lengua indígena para la enseñanza de la lectura y escritura en lengua indígena, otros promotores hicieron mención que la lengua indígena fue un puente para que los niños aprendieran a leer y a escribir en español. La maestra Yolita muestra en su testimonio la forma en que hacía uso de la lengua indígena como un medio para la enseñanza con los alumnos que atendió; afirma que su trabajo era valorado por los maestros del nivel de primaria, porque los niños ingresaban con ciertos aprendizajes. En su afirmación apunta que fue asignada a una localidad que carecía de escuela; primero atendió a los niños en edad preescolar, y cuando estos pasaron a primero y segundo de primaria, tuvo la función de atenderlos también; menciona que con ello se asignó a otro promotor para trabajar con los niños pequeños.

La maestra Yolita, al decir su testimonio, hace una reflexión, una comparación y explicación sobre algunos métodos o formas de trabajo para la enseñanza de la lectura y escritura; el conocimiento y la apropiación de estos métodos de trabajo, a los que hace referencia, como el “silábico” o a partir de “palabras generadoras”, son formas de las que se ha apropiado a través de su experiencia como maestra y las contrasta con las utilizadas para el trabajo de castellanización en sus inicios como promotora. A partir de este testimonio se puede leer entre líneas que, en sus primeros años como promotora cultural bilingüe, no tenía conocimiento real de que estuviera utilizando algún método en particular.

Algo muy presente en los testimonios de estos primeros promotores es el compromiso y la responsabilidad que asumían hacia su trabajo en las localidades; también esta reiterada mención del acompañamiento y evaluación permanente por parte de la autoridad o responsable de este programa de promotores culturales que hacen mucha alusión, que es la maestra Angélica Castro de la Fuente Jaramillo. El uso de la lengua indígena en el trabajo escolar de los primeros promotores culturales resultó de vital importancia, tal vez hasta más

que la propia formación inicial; hablar o no la lengua indígena facilitaba o complicaba la labor de estos promotores, aun cuando alguno de ellos tuviera una mejor formación académica antes de su inserción que cualquiera del resto de promotores entrevistados. La maestra Esmeralda, al no hablar ni escribir en *hñahñu*, ya que no la aprendió en el seno familiar ni en sus años de escolaridad, buscó las formas y maneras para apropiarse de lo mínimo y de lo más esencial de la oralidad de la lengua indígena; en el trabajo como promotora experimentó dificultades para comunicarse con sus alumnos y para comprender lo que ellos le decían; así lo deja distinguir en su testimonio:

JOSE LUIS: ¿Y si aprendió la lengua indígena?

ESMERALDA: Aprendí, sí. Con miles de sacrificios eh, porque es muy difícil, mucho muy difícil, ¡ay, ingratas vocales! que era la “o” y la “a”, la “o” y la “u” hójole, me tenía yo que tragar mis... (silencio luego risas) jajaja, ¿A poco no? como que se traga uno la lengua, ajá, y las rayitas abajo (para la escritura y los sonidos de las vocales en *hñahñu*), no, a mí se me hizo mucho muy difícil, pero logré ingresar (como promotora). Y luego para acabar me toca El Espíritu (municipio de Ixmiquilpan), ¡ay! puros “*Hñahñulandios*” (así se refirió a los hablantes de la lengua indígena *hñahñu*) ahí; nooo, me hicieron chillar, los chamaquitos me decían “*Gosti mastra*” (puerta maestra) “*gosti*” (puerta) qué es eso de “*gosti*” (puerta), yo no sabía, yo me imaginaba como que me iban a rodar, yo no sé qué tanta cosa me imaginé a lo que ellos me querían dar a entender; y entonces mi tío Saturno cada viernes yo me venía rápido (primero del curso de inducción y luego de la comunidad donde trabajaba), derechito hasta allá (a casa de su tío), qué quiere decir esto, enséñame qué quiere decir esto (le decía a su tío), ¡ay! cómo se reían de mí de veras, pero yo le luché y le luché (para aprender la lengua indígena). (Entrevista: 12 de julio de 2019).

La maestra Esmeralda muestra en su testimonio, los retos, las pericias, dificultades y adversidades que vivió como promotora, a consecuencia de la imposibilidad de comunicarse con sus alumnos en lengua indígena *hñahñu*. Ella, al ingresar contaba con estudios de secundaria y dominaba más el idioma español; a su parecer, le facilitaba el conocimiento y el dominio de los contenidos a trabajar con los alumnos, pero se le dificultaba la castellanización, ya que requería de la oralidad en *hñahñu*, por lo que se le complicaba comunicarse en lengua indígena con sus alumnos; mencionaba que evadía el uso del *hñahñu*, por el poco dominio de la oralidad y escritura que tenía.

JOSE LUIS: ¿Y ya en el Espíritu (Ixmiquilpan) cuál era su función ahí?

ESMERALDA: Atendí el grado preescolar, preescolar, pero pues para mí era fácil eso, fácil mientras no me veían (sus autoridades), porque si me veían, rápido les daba yo su libretita de Otomí (*hñahñu*), y ¡órale! “ra rani” (el puente, el paso o el camino, en *hñahñu*) quien sabe qué, lo más sencillito que yo podía agarrar (o decir en lengua indígena).

JOSE LUIS: ¿Sí le costó mucho trabajo ahí?

ESMERALDA: No sí. Es que no nos podíamos entender bien (en *hñahñu* con sus alumnos), ahí es donde yo sufrí, entonces un día pasó a supervisarme (la maestra Angélica Castro de la Fuente Jaramillo) (...), pero pasa ahí la maestra (...) me dice ¡vente vámonos! me llevó (*de acompañante*) al Olivo (Ixmiquilpan) y ahí vi la gente ya muy diferente, puro castellano, allá ya no se escuchaba mucho el “Hñahñulandio” y le digo (a la maestra Angélica Castro), yo nomás de puro relajo, le dije a la maestra, -oiga maestra le digo, mejor déjeme aquí maestra (en el Olivo, Ixmiquilpan), por qué no me da mi cambio para acá-, ¿te gusta aquí? (le preguntó la maestra Angélica), ¡Aarón! (dijo la maestra Angélica), él estaba allá (trabajando como promotor), ¡Aarón! dice, a partir de mañana te vas al Espíritu, y ella que se venga para acá (al Olivo) (dijo la maestra Angélica), ¡así! Nada de que una solicitud, no, nada, jajajaja (risas), y nada más porque a mí me gustó el lugar, ¿por qué? Porque yo escuche que ahí no hablaban tanto el *hñahñu*. Ajá, ¡ay! aquí está precioso (la comunidad del Olivo, Ixmiquilpan), la gente ya está más desenvuelta, más, no, el Espíritu estaba súper cerrado ahí, ahí casi no nos entendíamos (en lengua *hñahñu*), ajá. (Entrevista: 12 de julio de 2019).

Con este fragmento del testimonio de la maestra Esmeralda, ahora a la distancia, los promotores analizan y miran a las comunidades desde los lentes que consideran, por ejemplo, a las comunidades indígenas como cerradas o menos desenvueltas, y en oposición, abiertas o más desenvueltas con base en si se habla la lengua indígena o el español, es decir, hay una imagen en el interior, de que hablar el español es sinónimo de progreso y de desarrollo, imagen que las políticas educativas del siglo XX y aún del XXI, y aún bajo perspectiva de EIB, siguen pronunciando,

Los promotores que tenían dificultad para comunicarse con sus alumnos en lengua indígena, optaban por evadir localidades y escuelas con hablantes de *hñahñu*, dejando ver que su labor docente se enfocaba más con el uso del idioma español, mientras que el *hñahñu* se usaba cuando había una vigilancia de su labor por parte de sus superiores, como el caso

de la maestra Esmeralda, quien además tiene la concepción que hablar y dominar más el español era sinónimo de desarrollo, de una mejor socialización y una mejor comunicación de su parte hacia los alumnos. Algo importante que se muestra en el testimonio de la maestra Esmeralda, es que la autoridad educativa o responsable de estos promotores, al observar que ellos tenían dificultad para comunicarse en lengua indígena con sus alumnos, optaban por moverlos de comunidad.

Con los testimonios de estos cinco maestros, ellos recuperan a la distancia, su práctica, a manera de un ejercicio de reflexión entre maestros, donde se muestra que el trabajo de estos promotores estuvo enfocado en la castellanización de los alumnos de cuatro y cinco años, en edad de lo que en la actualidad es el nivel preescolar, mediante el uso de la lengua indígena como un puente para comunicarse hacia el inicio de la enseñanza de la lectura y la escritura, a manera de apoyarlos, para su posterior ingreso a la escuela primaria.

Con el paso de los años, conforme los alumnos en edad preescolar iban pasando a los primeros años de su educación primaria y con la inserción de más promotores de las generaciones posteriores, estos primeros promotores se fueron ocupando más de atender a los alumnos en el nivel de primaria, sobre todo en las localidades donde se fueron creando o abriendo por primera vez una nueva escuela, a petición de los habitantes de las comunidades.

La facilidad o dificultad del trabajo de castellanización estuvo marcada por la fortaleza o debilidad en el dominio de la oralidad y escritura en la lengua indígena, ya sea en *hñahñu* o en náhuatl, por parte de estos promotores, ya que había algunas diferencias en cuanto que unos maestros hablaban la lengua indígena y otros no. Las maestras que tenían poco dominio de la lengua indígena trataron de aprenderla para comunicarse con los niños y usarla como puente para la enseñanza del español. Así mismo, un sector de estos promotores tampoco dominaba el idioma español, y al paso de los años, lo dicen con certeza a través de la frase “nosotros tampoco sabíamos bien el español”, mismo que también aprendieron en el trayecto de su profesión.

Con estas reflexiones de estos primeros promotores se observa que fueron “echados” a castellanizar a los niños de las localidades y comunidades indígenas, algunas veces con alumnos un poco más grandes en edad que los mismos promotores. Así mismo, se reconocen

algunos procesos vinculados con lo que hoy podemos denominar la construcción del sistema educativo para zonas indígenas, ya que algunos de ellos fueron enviados a localidades donde alguna vez había existido una escuela y que se intentaba reabrir, como el caso del maestro Carlitos. Otros fueron asignados a localidades donde se carecía de alguna institución escolar para la apertura, creación o fundación de una, como el caso de la maestra Yolita y el maestro Esteban; fueron enviados a estos lugares para cubrir las necesidades de personal docente, que cada vez fueron más. Al darse esta apertura o reapertura de escuelas, según fue el caso, inició primero, una especie de relaciones de aceptación, de valoración y de satisfacción, entre las localidades y los promotores bilingües que ayudó a crear y fortalecer una identidad profesional de estos últimos, ya que empezaron a notar una aceptación por parte de los habitantes de las comunidades indígenas por su permanencia de tiempo completo en las localidades.

5.2 “Éramos unos dioses en las comunidades”. Fervor por ser docentes para las comunidades.

La presencia de estos primeros promotores culturales bilingües en las diversas comunidades indígenas, generó diversos resultados de aceptación hacia la figura de este sujeto promotor; así lo consideraron en el momento de hacer uso de la memoria como una forma de traer recuerdos y narrar su trayectoria laboral. Al paso del tiempo, con su trabajo como castellanizadores, según los testimonios de estos primeros promotores culturales, fueron encontrando aceptación y satisfacciones en las comunidades y en las escuelas por donde transitaban su experiencia y con cada uno de los alumnos con quienes coincidieron.

Estos promotores culturales bilingües, de diversas maneras y con distintas formas de expresión, hacen referencia sobre los significados que fueron hallando dentro de su profesión; hacen relatos del compromiso importante que sentían tener, al ingresar a la labor profesional. Al reconocer las condiciones de pobreza que existían en el país, en la región y en las comunidades, como se mostró anteriormente en el testimonio de la maestra Yolita, quien al ver la pobreza en que se encontraba el país, sobre todo el Valle del Mezquital de Hidalgo, tenía la idea que mediante su trabajo iba a colaborar para ayudar en el ámbito educativo a la población escolar. Esta maestra, recuerda las condiciones económicas y sociales que imperaba en los diversos contextos donde ha estado transitando su experiencia laboral,

primero como promotora y luego ya como maestra de educación indígena. Trae al presente, mediante su narrativa acerca de la condición de desigualdad o de pobreza que padecían las comunidades de la región del Valle del Mezquital. Así mismo, deja entrever que ese contexto le generó un sentido de compromiso y de valorar la importancia que considera tiene su profesión.

Estos primeros promotores culturales bilingües, al ingresar como castellanizadores, afirman que adquirieron un compromiso hacia los alumnos, con las personas de las comunidades; los maestros Yolita y Carlitos compartieron que este compromiso se transformó en un trabajo arduo en el ámbito académico y comunitario, hacia el aprendizaje escolar, creándose una idea de estar colaborando para el bienestar y desarrollo de las localidades. La maestra Yolita compartió y describió las condiciones económicas de pobreza y el escaso avance de desarrollo social que vivían estas poblaciones donde laboró; ella veía a su trabajo, a través de la labor educativa, como un medio para colaborar a que estos contextos tuvieran un desarrollo, relacionando que los conocimientos aprendidos en la escuela y la educación son sinónimos de desarrollo y vía para salir de la pobreza.

No solo los aprendizajes escolares de los niños eran importantes de abordar para los primeros promotores culturales, si no también algunas acciones que pudieran abonar a que las familias tuvieran algunos hábitos para mejores condiciones de vida, en esta combinación de trabajo escolar y extra escolar, resultado de una relación estrecha entre maestros y miembros de las comunidades. La maestra Yolita a través de la memoria recordó que apoyaba, por las tardes, a las madres y padres de familia, para que aprendieran cosas sencillas, como saber inyectarse, hacer “fogón” para que no cocinaran en el suelo, zurcir la ropa, cortar el pelo a los niños, bañar a los menores, entre otras actividades. El maestro Carlitos afirmó que a los niños de las comunidades donde laboró, les enseñaba danza, tocar la guitarra, atletismo, basquetbol, béisbol, entre otras actividades; también este maestro mencionó que era común llevarle mañanitas, en las madrugadas, en el día del onomástico, a los ciudadanos de la localidad (Espino, Ixmiquilpan), apoyado por los alumnos que atendía.

Esta estancia permanente en las comunidades por parte de los primeros promotores culturales resultaba en favor de aceptación hacia su figura y labor; la escuela y la iglesia eran las dos instituciones emblemáticas en las localidades. Los maestros Carlitos y Yolita, en su

respectivo testimonio, apuntan que su trabajo docente era fundamental en las localidades, así se consideraban, se sentían valorados y queridos en los pueblos; afirman haber sido los “secretarios” en las comunidades indígenas, es decir, ellos elaboraban los documentos que las autoridades de los pueblos necesitaban para hacer gestiones en favor de la localidad. Mencionaron estos maestros, que no sólo elaboraban estos oficios, sino muchas veces acompañaban a las autoridades de las comunidades, para asistir a las distintas dependencias gubernamentales para hacer la labor de gestores.

Se puede apreciar que las actividades que realizaban estos primeros promotores, fue el resultado de las relaciones que establecían éstos con la comunidad en general, consecuencia de la permanencia en la localidad, durante la semana; se sentían valorados y respetados por los vecinos de las comunidades, así también por parte de los alumnos, aun cuando en muchas ocasiones, los alumnos eran más grandes en edad que estos promotores. Como menciona la maestra Yolita, estos promotores eran considerados “dioses en las comunidades”, y ella cree que es consecuencia del arraigo del maestro, que permanecía de tiempo completo en las localidades.

JOSE LUIS: ¿Por la permanencia en las escuelas?

YOLITA: Por la permanencia en las escuelas, sí. Los señores necesitaban un documento, pues uno era quien se lo elaboraba, y los acompañábamos a gestionar el desarrollo social de la comunidad, porque estamos hablando que, en las comunidades de aquel entonces, nada más era la escuela y la iglesia,

JOSE LUIS: ¿Cómo sentía usted que era valorado el maestro en aquel entonces (1964)?

YOLITA: No pues éramos unos dioses, éramos unos dioses para la comunidad, yo cuando entré a trabajar (1964) tenía yo catorce años, salí de la primaria, y, cómo recuerdo, yo tenía yo alumnos mayores, ahora los encuentro y me dicen, maestra por qué estoy más viejo que tú, y me quedo callada y les digo es que desde que yo trabajaba tú ya estabas viejo (*risas*), tenía yo catorce años, ellos tenían 18 o 20 años (...). Entonces el maestro fue, fue dios en las comunidades, el maestro fue visto como la máxima autoridad (...)

Los primeros promotores eran vistos como los poseedores del saber, como aquellos en quien los integrantes de las comunidades se podían acercar para pedir apoyo para varios asuntos; estos promotores eran considerados importantes, desde la perspectiva de ellos

mismos, a través de su propia percepción al recordar el pasado en este trabajo de memoria que hicieron. La maestra Yolita podía apreciar una aceptación y respeto que estaban presentes en aquellos años de labor y también en el presente, como cuando se ha encontrado a sus antiguos alumnos, momentos en que ha recibido muestras de afecto. Cuando se recogió el testimonio de la maestra Yolita, al recordar su trayectoria, se presentaron momentos de melancolía al evocar las condiciones de desventajas sociales y económicas de los contextos donde laboró, sobre todo, de la bondad, el respeto, el cariño y la valoración que se percibió en el trabajo docente; menciona que no recuerda alguna falta de respeto por parte de algún alumno o integrante de las localidades donde ha laborado.

La maestra Esmeralda también hace referencia de cómo era valorada su presencia, su trabajo y su profesión en las comunidades donde transitó su experiencia como promotora, así lo deja ver este fragmento de su testimonio:

JOSE LUIS: ¿Cómo era la gente en las comunidades?

ESMERALDA: ¡nombre! tomaban al maestro como algo, lo más grande que se podía ver, los más conocedores, los más inteligentes, los más, los que saben, aunque uno no supiera nada.

Las comunidades indígenas vieron la llegada de los primeros promotores culturales bilingües como algo importante, probablemente sintieron que el Estado las volteaban a ver y que estaban atendiendo sus necesidades y sus derechos en el ámbito educativo. Las autoridades educativas cuidaron la figura de estos promotores durante su estancia en las localidades; por la corta edad y juventud de la mayoría de ellos fue necesario que el responsable de este programa de promotores y otras autoridades educativas diera un seguimiento y una constante evaluación de las maneras que trabajaban en las escuelas y se cercioraban que los resultados obtenidos fueran positivos y acorde a los propósitos fijados para la presencia de estos promotores culturales. Esta maestra pone en evidencia cómo era conceptualizado el maestro por las comunidades y localidades donde estaban adscritos para llevar a cabo el trabajo; para los integrantes y ciudadanos de las comunidades, el maestro era el que poseía mayores saberes, aunque, como dice la maestra, tenían carencias de algunos conocimientos.

La función social y educativa que cumplían los promotores en las comunidades era muy importante, por eso la respectiva autoridad educativa cuidaba que esta figura o representación que proyectaban los promotores fuera positiva y del agrado de las comunidades; por ello, además de la formación profesional que empezaron a cursar una vez ingresados como promotores (secundaria y normal básica) y del acompañamiento del trabajo ejercido por estos, también se puso énfasis de que los maestros representaran a un sujeto digno en su forma de hablar, de vestir, de comportarse y de relacionarse en las localidades. Los promotores muestran la manera en que la autoridad o responsable de ellos, les cuidaban su personalidad, como lo manifiesta abiertamente los maestros Carlitos y Esmeralda.

JOSE LUIS: Y llega al Espíritu (Ixmiquilpan, Hidalgo).

ESMERALDA: Ya en el Espíritu, trabajé, hasta eso trabajé como seis meses, no, no mucho porque, pero para aquel entonces la maestra Angélica y recorría comunidades eh,

JOSE LUIS: ¿A poco?

ESMERALDA: Una mujercita preciosa así, muy bonita la señora, pero mira te caminaba como, ¡nombre! (se refería a que la maestra Angélica Castro caminaba mucho y visitaba las escuelas y comunidades); Era así de exigente, (...), todas, cada quince días nos reuníamos, a ver tú ¿por qué estás tan flaca? (así le decía la maestra Angélica Castro a las promotoras), mira, traía su morral ahí, te traje estas vitaminas ten tómatelas (les decía a las promotoras), a ver tú ¿por qué estas así? no sé qué, te traje este reloj ándale pónitelo (decía la maestra Angélica a algunos promotores o promotoras), a ver tú este, pero tenía ojo de lince, pero a mí nunca, hasta un día le dije oiga maestra, por qué, por qué, que yo soy la hija más desprestigiada, a mí ni siquiera me pasa la mirada le digo, para usted yo no existo; qué, qué te voy a decir dice, qué te voy a traer o qué te voy a dar si estás bien bonita, dice, bien frondosa, jajajaja (risas de la maestra).

Se cuidaba que estos promotores pudieran mostrar una buena imagen; si bien también eran originarios de comunidades y hablantes de una lengua indígena, ahora representaban al Estado frente a las comunidades, por lo que era necesario personificar en estos promotores bajo lo que desde el modelo nacional impulsado por el Estado se consideraba la verdadera civilización o un sujeto civilizado y digno. El maestro Carlitos también comparte en una parte de la entrevista que era muy importante que los promotores pudieran ser vistos como sujetos bien comportados y bien vestidos en las localidades.

JOSE LUIS: ¿La maestra Angélica se queda aquí? (me refería a si se había sepultado en Ixmiquilpan, Hidalgo)

CARLITOS: La maestra Angélica era indigenista, no indígena, pero indigenista; y pues ella, pues nos enseñó muchas cosas para los compañeros (promotores) de acá (del Valle del Mezquital); pues los (promotores culturales) que tenían un poquito más amplio de criterio pues la consideraban como que se pasaba (abusaba de los promotores), se pasaba ella, en la forma de, como quien dice, de mandar, de organizar y todo eso; porque nos ofrecía de todo, por ejemplo, ella dice (decía) ustedes son mis promotores, ustedes van a vivir en la comunidad; pero nos traía radios (a los promotores), lleven su radio en la comunidad (les ordenaba o invitaba), lleven su bicicleta a la comunidad; no nos regalaba (las cosas), nos lo traía para ahora sí comprárselas, y bueno hasta con decirle que chamarras, guantes, gorras y todo eso, nos decía órale, esto vale (cuesta) tanto. Si, y bueno pues algunos compañeros así a lo mejor un poquito despectivamente, que (...) tenían un poquito de amplio criterio, decían, es que la maestra no nos debe tratar (a los promotores) como niños, es que la maestra esto lo otro, es que y así, y decían (los promotores) ya llegó la mamá (así se referían a la maestra Angélica), pero a lo mejor en un tono despectivo, pero sano también, porque ya estando ella (presente) así, nunca se le faltó al respeto, nadie, pero era buena la maestra, para mí fue buena, sí.

Esta maestra -Angélica-, a la que alude el maestro Carlitos, era la responsable de los promotores culturales, no solo los visitaba en las localidades y apoyarlos en su labor profesional, si no que procuraba que “sus promotores” pudieran tener lo necesario en cuanto a artículos personales que ayudara a que éstos dieran una buena imagen ante las comunidades. Algunos promotores estaban en desacuerdo en cómo eran tratados, pero al final consideraban que era una persona bondadosa; dada la edad que tenían estos promotores, veían en ella una figura materna. Estos primeros promotores eran también originarios de comunidades indígenas, pero ahora tenían que mostrar una imagen civilizada antes sus alumnos y padres de familia. Esta imagen mostrada por los promotores, más las actividades y acciones que emprendían en las comunidades abonaba a la aceptación y admiración hacia ellos.

El maestro Jeffrey comparte una de las tareas de apoyo que realizaba en las comunidades donde laboró; afirma que el trabajo no solo se limitaba en lo escolar, sino que su participación repercutía en la vida comunitaria de los contextos laborales.

JOSE LUIS: ¿Y cuál es la función que hizo usted ahí, llega usted y le dan sus alumnos, aquí están sus alumnos y luego?

JEFREY: Pues sí, hicimos (los promotores) mucha labor eh, porque ahí la gente que no sabe leer fuimos sus consejeros, fuimos sus jueces, fuimos de todo. Hacíamos reuniones para más o menos organizar al pueblo, y nos metimos hasta la religión también, porque allá era necesario (...)

JOSE LUIS: ¿Qué es lo que más le gustó de ser maestro? ¿qué es lo que más le agradó?

JEFREY: Yo creo que la, lo más importante son (es) estar con la comunidad, con los niños, si, lo más importante, convivir con ellos y, este, sentirse parte de ellos.

Esta forma de relacionarse del maestro Jeffrey con los miembros de las localidades, “sentirse parte de ellos” y hacerse partícipe en los asuntos más relevantes y del interés comunitario, fue parte de la cotidianidad de su trabajo como promotor. Los integrantes de las comunidades donde laboraron estos primeros promotores, al sentir y tener el apoyo de sus maestros, empezaron a tenerles y mostrarles un respeto y una consideración invaluable, como ellos lo percibían; se ha podido encontrar algunas muestras de alegría y satisfacción, percibidas por estos maestros, por parte de los habitantes de localidades, por contar con los servicios educativos y la presencia de estos maestros. Los maestros Carlitos, Esmeralda y Yolita notaban y reconocían este sentimiento, ya que se sentían apoyados, en todo momento y de muchas formas, en las diversas actividades que planeaban y organizaban.

Al escuchar y registrar estos testimonios de los primeros promotores culturales bilingües, fui encontrando similitudes con mi experiencia profesional docente, sobre todo en los primeros años; en la segunda escuela (que era tridocente) donde laboré por tres ciclos escolares, pude establecer buenas relaciones con los alumnos, padres de familia y comunidad en general. A la comunidad llegaba los domingos por la noche o lunes muy temprano y permanecía toda la semana para salir los días viernes por la tarde para trasladarme a mi localidad de origen; dada lo lejanía tenía que quedarme en la escuela durante los cinco días de la semana. Además del trabajo escolar que se hacía durante la jornada escolar, también apoyaba a algunos padres de familia que se acercaban a la escuela para pedir ayuda para la redacción y elaboración de algunos documentos como por ejemplo actas de compra y venta, cartas de recomendación, actas de acuerdos, diversos tipos de solicitudes y otros tipos de oficios. Así mismo, se apoyaba a la comunidad con la organización y ejecución de actividades deportivas en la fiesta patronal de la localidad. Por las tardes llegaban a la escuela

los jóvenes y señores de la comunidad para jugar basquetbol, voleibol o futbol y yo me integraba a esas actividades. Cuando ya trabajé en escuelas cercanas a mi domicilio la situación cambió y ya viajé todos los días hacia la localidad y como resultado fueron disminuyendo las relaciones interpersonales con los miembros de la comunidad y estas se redujeron a las que se establecen solo durante el trabajo en el horario escolar con los alumnos y algunos padres de familia.

Los habitantes de las distintas localidades, expresaban gratitud hacia el trabajo comprometido realizado por estos maestros y maestras. Los maestros Carlos y Yolita afirman que notaron ese comportamiento y alegría de estos habitantes por contar con su presencia en las localidades. La maestra Yolita apuntó en su testimonio que, en el transcurso de su profesión, tuvo algunas posibilidades de mejora laboral, profesional y económica, pero el compromiso que sentía hacia las comunidades y pueblos indígenas, fueron causa del rechazo de esas oportunidades; así lo deja percibir en este fragmento de entrevista:

Yolita: (...) la gente, no pues éramos lo máximo, veía yo que le brillaban los ojos a la gente de nuestras comunidades, créame maestro, que yo creo por eso yo siempre me quedé en nuestra región (Valle del Mezquital), porque cuando estuve en el Ajusco (UPN, estudiando la licenciatura) mis maestros me dijeron “quédate acá Yolita”, quédate aquí. Otro me dijo “vámonos para CONAFE (Consejo Nacional para el Fomento Educativo), se está formando CONAFE y tú me puedes ayudar” (*le dijeron a la maestra*), es que estaba yo atrás de mi clave de supervisor, es que si no me voy nunca voy a lograr (así les contestó a los que la invitaban), “te voy a pagar más, vas a ganar tres veces más que lo de una plaza de supervisor” (*le dijeron a la maestra*); pero siempre tienes esos recuerdos de tu, de tu gente, de tus niños (*alumnos*), por ejemplo en el Defay (Ixmiquilpan, Hidalgo), mis niños (*sus alumnos*) se dormían de hambre, les preguntas, bueno, hasta que les preguntas ¿por qué te duermes mi hijo? toda la vida veo que te duermes y se te ocurre preguntarle ¿comiste en la mañana? no (*así respondía el alumno*), ¿ayer? (preguntaba la maestra a su alumno), no (*así respondía el alumno*). No, pues habían comido desde hace dos, tres, días, ¿y qué, pues a dónde se fue tu mamá? (*les preguntaba a sus alumnos*), “No pues se fue a vender leña o se fueron a vender tierra o se fueron (a vender) los maderos que traían, y no han llegado con el maíz” (*así respondían los alumnos*), y eso se me quedó grabado para siempre (...) y a mí se me quedó grabado eso, y bueno las vivencias en las comunidades. Que yo me senté a comer con ellos en el suelo, en la tierra, para comer con ellos, y los iba a alcanzar hasta donde estaban pastoreando para ir a ver qué estaban haciendo, y pues veía yo a las mamás de los niños (*alumnos*) por allá, porque decían (*las madres de familia*) “mi niño se va ir al rato a

alcanzarme hasta donde estoy pastoreando”, la que me daba de comer por ejemplo ese día, ah, allá te alcanzo y voy con el niño (*así le respondía la maestra a la mamá*), los íbamos a alcanzar. Allá estaban las señoras cuidando sus chivos, tallando su penca (de maguey) debajo del mezquite, y si no, están unas hilando (el ixtle, para los ayates artesanales, muy común en los años sesentas), y de ahí me surge una canción a esas señoras, recuerdo cómo era la vida de ellas en el campo, pero las señoras siempre para ellas, no sé, siempre su maestra fue como, como que la tenían en alto, y bueno pues andabas ahí con tus pies polvosos (la maestra andaba), todas las comunidades eras polvosas.

El que estos promotores culturales permanecieran de tiempo completo en las localidades, permitía una mayor relación y convivencia con los integrantes de las mismas; muestra la maestra Yolita, cómo las diversas familias de las comunidades, de manera organizada, se turnaban para alimentarla durante los días que permanecía en la localidad; esta maestra trataba de convivir y de relacionarse con la familia que, en turno, le correspondía ofrecerle el refrigerio. La convivencia y la relación eran en el ámbito escolar, como también, en las actividades cotidianas de las familias. Lo anterior, ayudó a que las diversas comunidades y sus integrantes, tuvieran una admiración y gratitud con la presencia del maestro, y así con el desempeño que éste llevaba a cabo.

El maestro Carlitos apunta que, para ganar presencia, aceptación y la admiración de los padres y madres de familia, tuvo que llevar a cabo un trabajo en el cual incluía a los miembros más importantes de las diversas localidades; en éstas últimas, existían los ciudadanos, que eran considerados los líderes dentro de la organización comunitaria. Este maestro manifiesta que una manera de ganarse la aceptación y el apoyo, fue mediante la colocación de estas personalidades dentro de la organización de las acciones extraescolares, como las actividades sociales, artísticas y deportivas; menciona en su testimonio a tres comunidades donde llevó a cabo estas estrategias. Compartió que una manera de hacer partícipes a estos integrantes importantes y sobresalientes de las comunidades, fue mediante la delegación de encargos para la organización de las actividades ya mencionadas, responsabilizándolos de las encomiendas de gestionar recursos económicos o de artículos deportivos para las diversas actividades, fue una de las maneras. Así mismo, esta estrategia resultó importante para el crecimiento de la infraestructura de las escuelas, mediante una participación muy activa por parte de los vecinos de las localidades, siempre encabezando

las actividades el maestro, con el sostén y apoyo de las personalidades comunitarias más importantes.

El trabajo de castellanización dentro del aula, mediado por el uso de la lengua *hñahñu*, aunado al apoyo brindado a los habitantes de las localidades, fue forjando una aceptación hacia la figura y la presencia del maestro, y que a la vez fue apoyando para que este maestro pudiera ir creando una identidad hacia su trabajo, primero como castellanizador y luego como maestro; una identidad en la que la castellanización forma parte de un mensaje permanente en su constitución, en el camino a lo que después se le denomina como la figura docente.

Para estos primeros promotores culturales bilingües, al trabajar en localidades en su mayoría marginadas, fueron gestando en ellos, un compromiso hacia el trabajo escolar y de gestión para el desarrollo de las comunidades. Ello implicó un desempeño total y de tiempo completo poniendo de por medio todos sus conocimientos, habilidades y fortalezas para estos propósitos. Implicó en algunos ellos, el deseo y la necesidad de buscar espacios de formación, primero desde y con los espacios educativos proporcionados por la autoridad educativa y el Estado, pero también desde la propia iniciativa a través de la autoformación académica.

Estos primeros promotores afirmaron de manera reiterada que tenían un compromiso por su trabajo en las comunidades y localidades; el poder dedicarse completamente al trabajo escolar y comunitario. El maestro Esteban mencionó que una de las exigencias para poder ingresar como promotor era entrarle “de lleno al trabajo”, haciendo referencia a un trabajo comprometido y de tiempo completo. La maestra Esmeralda afirma que le gustó mucho haber sido maestra, ya que considera que tenía vocación para esta profesión, que encontró la felicidad en el trabajo, el cual lo consideraba como una “distracción”, el tratar con los niños y con los padres de familia, con quienes asegura siempre tuvo una buena relación.

5.3 La desvalorización de los promotores culturales bilingües: otra cara de la moneda.

Los promotores culturales bilingües de las primeras generaciones, han afirmado mediante su testimonio personal, y desde una mirada actual, el significado que representa haber sido promotor y luego maestro indígena. Entre los aspectos que resaltan en sus recuerdos, se encuentra el nivel de compromiso que, a la distancia y el paso del tiempo, conceptualizan y reconocen hacia el trabajo dentro del aula con los alumnos y la relación con

los habitantes de las localidades donde ha transcurrido su trayectoria laboral. Sin embargo, también existieron tensiones sobre esa valoración, particularmente cuando en algunas comunidades comenzaron a identificar la falta de preparación de las y los promotores, principalmente en torno al dominio del español en su forma oral y escrita.

Estos maestros han dado, con su testimonio, un significado a su labor y trayectoria; refieren haber encontrado dentro de la profesión distintas satisfacciones, pero también hallaron algunas adversidades, en su no reconocimiento y discriminación como promotores o como maestros, por algunos sectores de la sociedad, mismas que han sido de distintos tipos y por causas también diversas. Entre los elementos que hoy destacan como causantes de esa falta de reconocimiento o de discriminación se encuentran: a) carecer al momento de ingresar a la profesión de una formación profesional o académica, como la de los maestros del sistema general, b) la corta edad que tenían en su ingreso, c) no hablar bien el idioma español y d) hablar una lengua indígena; lo que ubica claramente la condición étnica de los docentes y por tanto pertenecientes a otro sistema, que posteriormente será el de educación indígena.

Los primeros promotores, en su mayoría mencionan que permanecían en las localidades de lunes a viernes, para trabajar por las mañanas y las tardes con los alumnos. El maestro Carlitos mencionó que estar en la comunidad fue una obligación que tenían como promotores bilingües; por las tardes debía “hacer actividades sociales con la gente, después de dar clases”. En ocasiones también estos maestros apoyaban a las madres y a los padres de familia con actividades relacionadas sobre higiene, alimentación sana, acciones sanitarias, entre otras.

Sin embargo, para el maestro Carlitos no fue fácil lograr la aceptación y la credibilidad de parte de los integrantes de las comunidades donde laboró, sobre todo en la primera de ellas. Su corta edad y la duda de su formación por parte de los padres de familia, fue motivo para que los padres de familia pusieran en tela de juicio su capacidad para atender a los niños de la localidad.

CARLITOS: (...) Ya que me vine de allá (de la escuela y comunidad donde no pudo trabajar por no reunir la cantidad mínima de alumnos), ahora si me mandaron acá en Bangandhó (Ixmiquilpan, Hidalgo), ¿si conoce Bangandhó no? (me preguntó)

JOSE LUIS: Si, si conozco.

CARLITOS: Ahí me mandaron, y ahí también me recibieron bien, pero me fui un domingo para conocer el lugar, y me acuerdo que esa vez me acompañó mi maestro (que tuvo en la primaria) de los primeros años de primaria aquí, de López Rayón (Ixmiquilpan, Hidalgo), me dice vamos te acompaño, me acompañó mi papá también, ya llegamos (a Bangandhó), era domingo nadie se movía en la escuela, todos estábamos ahí (su maestro, su padre y él), nada más un señor que pasó en su bicicleta y ya se le preguntó que esto que el otro, y entonces el maestro que me acompañaba le comentó al señor, le dijo “pues él es el maestro que va a venir a trabajar aquí en la escuela, lo han estado pidiendo”; y ese señor como que se rio nada más al saber que yo iba como maestro, ¿a poco es maestro? (preguntó el ciudadano como en forma de burla), Le digo si (respondió Carlitos), está preparado para eso (dijo el maestro que acompañaba a Carlitos), “es que es niño todavía decía” (así dijo el señor), (...) apenas estaba entrando a los 17 años, “es niño dice, hubieran mandado uno que sepa” (así dijo el señor), no señor no se preocupe dice (dijo el maestro acompañante), aquí el maestro está preparado para eso, está preparado por eso la Secretaría de Educación Pública le dio su nombramiento y viene aquí a trabajar, se ha preparado; y ya total que (el señor) nos dio el nombre del director (de) ahí, trabajaban tres maestros en la primaria, y yo llegaba para formar el grado preparatorio, niños preescolar, ajá, y ya de ahí nos presentamos (se presentó el día lunes siguiente) con los maestros, con el comité de la sociedad de padres de familia, con el que era el juez auxiliar y bueno con todos nos presentamos; y dice (dijo el delegado de la comunidad), bueno está bien aquí lo vamos a tener el maestro, y él viene, él va a vivir aquí y ojalá aun tengan espacio donde le puedan prestar, un espacio, un cuarto si tienen casa del maestro (dijo el delegado a los maestros de la primaria); bueno ya viene toda la historia de permanecer en la comunidad, que era uno de los requisitos, quedarse en la comunidad, y hacer actividades sociales con la gente después de dar clases.

Cuando estos primeros promotores culturales llegaron a las comunidades, en un principio, los habitantes no los creían capaces de tener conocimientos suficientes para ser maestros; la corta edad que tenían ponía en duda su capacidad de poseer saberes para la profesión; los ciudadanos deseaban como maestro a una persona que tuviera los conocimientos, “que sepa”.

Las localidades que ya contaban con maestros trabajando en las escuelas primarias (generales), tenían una idea de lo que era el trabajo docente y ya poseían una perspectiva sobre la labor que estos realizaban; al ver llegar a “un niño” (los jóvenes promotores) como maestro generaba ciertas dudas de la capacidad de éste. Caso contrario, de las comunidades

donde se carecía de la figura del maestro, ya que en ellas se aceptaban a los promotores sin enjuiciar o poner en duda su capacidad.

Además de que en algunas localidades se ponía en duda la formación y la capacidad de los primeros promotores a causa de que eran muy jóvenes, porque aún eran unos “niños”, el tema del poco dominio del idioma español fue otro motivo para que estos sujetos sufrieran el rechazo y la discriminación por una parte de algunos integrantes de las comunidades y/o de algunas otras personas con quienes se relacionaban o conocían en los contextos escolares donde transcurrieron sus trayectorias profesionales. El maestro Jeffrey hace referencia en su testimonio, que en su trabajo de promotor encontró satisfacciones personales y laborales; que hoy ya jubilado tiene la sensación de haber cumplido con la responsabilidad encomendada; sin embargo, también comparte que en su trayectoria, sobre todo en los primeros años de la profesión, sufrió de humillaciones, porque dominaba muy poco la oralidad del idioma español y por la carencia de una formación profesional, así lo deja ver en este fragmento de entrevista.

JEFREY: (...) nosotros (los promotores) éramos humillados, para algunos, pues no teníamos preparación (formación profesional), no sabíamos hablar el español.

JOSE LUIS: ¿Se sentían humillados?

JEFREY: Sí, sí, nos humillaron mucho.

JOSE LUIS: ¿Quién, por quiénes se sentían humillados?

JEFREY: Por los que hablaban el español. Los que se sentían caciques en cada pueblo, porque siempre ha habido caciques, siempre ha habido, tan solo ahí donde trabajé, estaba lo que era la Luz de Fuerza del Centro, ahí estaban los que dominaban ahí, llegaban los que hablaban español (...).

Dentro de las localidades, existieron sujetos que representaban una superioridad económica y lingüística en comparación de los primeros promotores culturales que trabajaban en esos lugares; el que “los caciques y los que hablaban español” tuvieran la capacidad monetaria y un dominio mayor de la lengua oficial de nuestro país, eran motivos para que a los promotores los humillaran. En esa época en que surgieron los primeros promotores culturales estaba ya arraigada la idea de que el idioma español era superior a cualquiera de las lenguas indígenas, y el que los sujetos que llegaban a las comunidades para

llevar los conocimientos no dominaran este idioma oficial era suficiente para considerarlos inferiores. Ante esto, el maestro Jeffrey considera que su trabajo y figura como promotor fue minimizada; sin embargo, a pesar de todo, menciona que continuó con la encomienda como castellanizador, trabajando de cerca con la población escolar de las localidades.

Sin embargo, esta cuestión del poco dominio del idioma español por parte de los primeros promotores estuvo presente en varios de estos sujetos; los niños a quienes se atendían en las escuelas también se daban cuenta de esta situación y cuestionaban la forma en que los promotores se expresaban en español. La maestra Esmeralda menciona que pudo presenciar que los alumnos se burlaban de cómo los promotores pronunciaban algunas palabras. Esto lo menciona la maestra en esta parte de la entrevista.

JOSE LUIS: No sé si ustedes en algún momento se sintieron rechazados en las comunidades, dada su juventud, dado que no tenían una formación inicial, como si la tenían los normalistas.

ESMERALDA: Hubo. por ejemplo Carlitos tenía cara de niño, él y quien otro que era más chico, pero realmente eran traga años yo creo porque somos de la misma etapa, yo creo que eran traga años, porque ahora me doy cuenta que él y yo somos del mismo año, nada más que él como que parecía criaturita, tal vez por la alimentación (...); en mi inicio, al menos en mi inicio nunca me dijeron nada, nunca fui rechazada, a pesar de que muchas cosas yo carecía en cuanto al *hñahñu*, en cuanto a la lengua (indígena), sin embargo, nunca nadie me dijo ay ¿tú eres maestra?. Tal vez hubo uno que otro por ahí que de cómo se expresaban, porque yo sí me acuerdo unos (promotores) de Orizabita (Ixmiquilpan, Hidalgo) que empezaban (a hablar) “paranse bien, firmes ya, a su salón ya”, decían “esperanse”, así más o menos les faltaba (para pronunciar bien en el español). Yo lo único que les decía, maestros, póngase a leer mucho, en la lectura se mejora uno, como yo no hablaba bien el *hñahñu* pues no se me notaba tal vez (la mala pronunciación en español), pero había muchos (promotores) que así hablaban.

JOSE LUIS: ¿No dominaban bien el español?

ESMERALDA: Ajá, exactamente. Y luego los niños me decían “ay, si así nos dijo el maestro que así se dice”. Había mucho maestro que de plano no (no hablaban bien el español), por ejemplo, estaban unos de Orizabita, que dominaban poco el español; hablaban bien mocho, el femenino lo decían como masculino, el masculino lo decían como femenino y así, lo plural al singular y así. Por eso yo les decía compañeros lean, lean mucho, por eso hubo algunos compañeros que de plano les decían eso (que a poco eran maestros), pero en mi caso nunca jamás, pero si había muchos que

cuatrapeaban mucho (no hablaban bien en español) (Entrevista: 9 de octubre de 2021).

La maestra pudo presenciar algunas situaciones de alumnos que dudaban de la capacidad del maestro, ya que este no tenía una correcta pronunciación del idioma español; la maestra les recomendaba a sus compañeros promotores algunas estrategias como la lectura, para una mejor pronunciación y dominio de este idioma.

La maestra Esmeralda menciona que a inicios de su profesión no sintió tal rechazo o discriminación, situación que padeció ya casi al final de su trayectoria, por ser de educación indígena. Menciona la maestra que hacia el año de 1997, tres años antes de jubilarse, terminó con su comisión (como apoyo administrativo) en la Secretaría de Trabajos y Conflictos de Educación Indígena (ahora Colegiado en lugar de Secretaría) en la Sección XV del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación en Hidalgo; posterior a ello, no regresó la escuela donde estaba adscrita antes de dicha comisión y por un tiempo se estuvo reportando en la SEP-Hidalgo, en una oficina, sin precisar en cuál.

Compartió la maestra Esmeralda que luego de unos meses, un día mientras ella estaba en esta oficina, presenció cuando llegaron unos padres de familia de la comunidad del Nith (Ixmiquilpan, Hidalgo) para exigir un maestro que les hacía falta en la escuela de dicho lugar; ante la exigencia reiterada de parte de los padres de familia, la maestra Esmeralda se ofreció para ir a trabajar de manera provisional a esta localidad, que tiene una escuela primaria del sistema generales; la autoridad educativa tomó este ofrecimiento de la maestra y le dio sus órdenes de presentación. Luego de unos meses, según mencionó esta maestra, los padres de familia de la escuela se enteraron que ella pertenecía al subsistema de educación indígena y cuestionaron su presencia en esta institución y pedían que ya no siguiera trabajando en esta escuela. En el testimonio de la maestra afirmó que la autoridad sindical, compañero suyo de la zona escolar, la defendió ante los padres de familia, argumentando que la maestra Esmeralda había sido su maestra en la primaria años atrás y que sabía de su capacidad para el trabajo docente. Esta maestra trabajó en esta institución hasta el año 2000, año en que decide dar fin a su trayectoria profesional y retirarse con la jubilación.

Con el testimonio de la maestra Esmeralda se deja ver que aun cuando las comunidades tengan hablantes de lengua indígena, pero su escuela primaria es del sistema

generales, como el caso de la localidad a la que se refiere, se considera al maestro del subsistema de educación indígena como poco preparado o poco capaz para trabajar en una escuela que no sea de educación indígena y que debería de trabajar en este subsistema y no en primarias generales. Algunos compañeros maestros con quienes trabajaba la maestra Esmeralda en esta escuela, también sentían cierto rechazo por su presencia; el temor de estos era que ella pudiera adquirir derechos laborales dentro de esta institución, por los años de antigüedad que tenía la maestra cuando llegó a esta escuela. Sin embargo, poco tiempo después se jubiló; pero no le fue posible evitar vivir este rechazo por parte de los padres de familia y algunos de sus compañeros maestros de esta escuela de un sistema diferente al que siempre perteneció.

CAPÍTULO 6. LOS MAESTROS DEL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN SERVICIO EN HIDALGO

En este capítulo se aborda la experiencia compartida de los maestros Adán, Ángel, Pío y Mahetsi, quienes al momento del trabajo de campo se hallaban laborando frente a grupo, en escuelas del nivel primaria, del subsistema de educación indígena, atendiendo a niños hablantes y no hablantes de alguna lengua indígena, igual o distinta de la que hablan estos maestros. Se describe, mediante un trabajo de análisis de los testimonios de estos cuatro sujetos, sobre los procesos y espacios de formación y/o de autoformación que han tenido, antes y posterior a su ingreso a la profesión. Así mismo, se muestra el conocimiento que tienen sobre el concepto y/o enfoque de educación bilingüe y/o de educación intercultural bilingüe, así como sobre el valor y el uso que le dan a la lengua indígena y al español como lenguas presentes dentro de su profesión, y la relación que establecen con las comunidades y el trabajo cotidiano de los maestros.

Si bien a lo largo de este capítulo se muestra que existe un desconocimiento y una falta de dominio de algunos términos y enfoques educativos propios para el contexto indígena, también se podrá apreciar que dentro de los testimonios, los maestros hacen referencia que asumen una responsabilidad hacia la labor que llevan a cabo con sus alumnos, que los motiva a buscar y encontrar espacios y momentos, formas y maneras de ir apropiándose de las estrategias y metodologías de trabajo que creen carecer y padecer dentro de su profesión. Se advierte también que, dentro de esta trayectoria laboral, se va atravesando en solitario frente el poco apoyo académico y pedagógico de las autoridades educativas.

6.1 Iniciación a la docencia y procesos formativos

En este apartado se aborda lo referente a la formación de los maestros entrevistados. Al hablar de la formación me refiero a la preparación académica que tenían los maestros antes de su ingreso a la profesión como docentes y la que han tenido y recibido luego de esa inserción, por iniciativa propia o porque fueron condicionados por la autoridad educativa de la entidad para cursar una licenciatura en el ámbito educativo, en el transcurso de su trayectoria laboral. De igual manera se muestran los espacios que los maestros han creado o aprovechado dentro del trabajo cotidiano en la profesión, para apropiarse de aquellas

estrategias y metodologías de trabajo que creen van requiriendo, para ir enfrentando los retos propios de la labor docente al frente de sus alumnos. Mercado (2010) concibe al proceso de formación de docentes como un proceso continuo; y Vaillant (citado en Mercado, 2010) menciona que este “proceso formativo comienza aún antes de la formación inicial, prosigue en ésta y posteriormente, al ejercer la práctica profesional” (p. 150).

En el caso de los procesos formativos de estos cuatro maestros, han sido muy diversos y heterogéneos, y mucho más en el contraste con los procesos vividos por los pares que laboran en escuelas del sistema de escuelas primarias llamado general. Sobre este tema, menciona Coronado (2016), que mientras un docente no indígena que trabaja en escuelas generales, en su trayectoria escolar, desde preescolar hasta la educación normal, tarda de 17 o 19 años, generalmente sin interrupciones, el maestro de educación indígena “tiene historias de escolaridad muy heterogéneas en una difícil, accidentada y mucho más larga trayectoria de cursos intensivos o semiescolarizados para concluir tanto la primaria, secundaria, el bachillerato y la licenciatura” (p. 9).

El ingreso a la profesión de los maestros Adán, Pío, Ángel y Mahetsi se dio en distintos momentos y épocas; la formación escolar y profesional que tenían era diversa y no pertinente para el subsistema de educación indígena; diversa fue también la forma en que se dio este ingreso: unos entraron a la docencia por enfermedad o por jubilación de un familiar (padre, madre y/o cónyuge, y lo que se conoce como herencia de plazas en el sistema educativo), y sólo uno de ellos por haber aprobado el Curso de Inducción a la Docencia Indígena (CIDI).

El maestro Adán ingresó a la profesión en 1989, al enfermarse su cónyuge entra de relevo, contando con estudios de secundaria; al jubilarse su mamá, la maestra Mahetsi se inserta como maestra de educación indígena siendo licenciada en derecho; el maestro Pío al momento de entrar a la profesión contaba con la licenciatura en educación física e ingresó por jubilación de su progenitora; y el maestro Ángel al insertarse a la profesión tenía estudios de bachillerato (nivel medio superior) y aprobado el CIDI.

El proceso de formación, una vez en la profesión, ha sido diverso también, y en la mayoría de los casos tampoco acorde ni pertinente a los contextos comunitarios y a las

exigencias lingüísticas que se requieren por la ubicación geográficas de las escuelas de educación indígena, ya que los maestros o no han estudiado licenciatura alguna o han cursado una distinta a la que se requiere para trabajar con los alumnos que cursan su educación primaria en escuelas de educación indígena. Menciona Velasco (2015) que, a finales del siglo pasado, gran parte de los maestros que trabajaban en lo que denomina el subsistema de educación indígena de nuestro país, desempeñaban sus funciones docentes sin contar con un título profesional que correspondiera para su ejercicio en la labor.

La maestra Mahetsi afirmó que, al ingresar a la profesión en el año 2014 con la carrera de abogada, fue condicionada por la autoridad educativa estatal para que de manera inmediata a su inserción se inscribiera en alguna institución educativa para cursar una licenciatura en el ámbito educativo; por ello, se inscribió a la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPyLEPMI), de la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (UPN-H), sin titularse hasta el momento de la entrevista.

JOSE LUIS: ¿Dónde crees que se forma el maestro, en la práctica o en la escuela (al cursar la licenciatura)?

MAHETSI: en la práctica, en la práctica (repite), pero yo siento que también es en la escuela (licenciatura); yo en un principio (cuando ingresa a la profesión), pues yo entré (a la profesión) sin tener conocimiento (sobre educación o enseñanza), y ya conforme fui estudiando (la licenciatura), iba escuchando algunos comentarios de compañeros (estudiantes), hablando de nuestras experiencias, es cuando voy viendo, ¡ah! él le hizo así, yo le puedo hacer de acuerdo del lugar donde estoy (trabajando), o no soy la única que está pasando esto. A mí me ayudó mucho, me ayudó mucho, me enriqueció mucho el compartir experiencias con los compañeros (de la licenciatura) y más que eran de mi edad, aunque fuéramos (trabajaran) de otras regiones.

En la formación profesional que realizan una vez ingresados a la profesión como docentes en el medio indígena, los maestros van encontrando y adquiriendo, mediante la reflexión y el compartir experiencias con sus pares, estrategias y saberes que apoyan, o como afirmó de la maestra Mahetsi “ayudan” a su trabajo docente. Esta maestra reconoce en su testimonio que al momento de su inserción a la profesión carecía del conocimiento, aludiendo que desconocía de estrategias para llevar a cabo el proceso de enseñanza con sus alumnos. El intercambio de experiencias sobre la profesión por parte de los maestros que coinciden en

espacios educativos de formación va promoviendo este tipo de aprendizajes y de saberes, que van acumulándose con los adquiridos en la práctica. Con lo anterior, la maestra acepta que va enriqueciendo sus saberes sobre su profesión de manera paralela entre los que va adquiriendo a través de la práctica y los aprendidos en los diversos espacios de formación.

La maestra Mahetsi es uno de los múltiples casos en el que los maestros de educación indígena ingresan a la profesión sin una formación inicial o con otro tipo de formación; ante ello, la autoridad educativa estatal recomienda, obliga o pone como condición para que estos maestros se inscriban para cursar y estudiar una licenciatura en cualquiera de los ámbitos relacionados con educación. Esta maestra deja ver que resulta indispensable que los maestros, al ingresar, tengan una formación inicial; mientras tanto, van viviendo su profesión a la par que van aprendiendo formas o modos de enseñanza a través de la reflexión sobre la profesión que van viviendo en la formación profesional cursada una vez insertados en la docencia.

Sólo la maestra Mahetsi ha cursado la LEPyLEPMI, licenciatura con un enfoque para los maestros que laboran en las comunidades con escuelas de educación indígenas. Czarny y Salinas (2015) hacen mención que, a partir de 1990, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en las entidades federativas a través del programa de LEPyLEPMI, desarrolló programas de formación para docentes en servicio (frente a grupo) en el medio indígena, mediante propuestas que no forman parte de lo que se denomina como *formación inicial* de docentes.

El maestro Adán, al haber ingresado a la docencia con estudios de secundaria, fue condicionado también por la autoridad educativa estatal para continuar con su proceso de formación profesional. Ello impulsó a que realizara sus estudios de educación media superior, y posteriormente inició la licenciatura en la especialidad de civismo en una escuela normal superior de tipo privada, misma que dejó inconclusa.

Estos cuatro maestros entrevistados, han tenido, durante su experiencia docente y en sus expectativas de sus procesos de formación profesional, diversas metas, propósitos, adversidades y dificultades. Es el caso del maestro Adán, quien después de haber ingresado a la profesión de docente indígena y hasta el momento de la entrevista, no ha concluido sus

estudios en alguna licenciatura, ¿cuáles fueron los motivos? El maestro comparte en su testimonio parte de su experiencia al respecto.

ADAN: (...) después de que ingresé al servicio (1989) yo nada más tenía la secundaria, al año que ingresé al servicio me inscribí, hice la prepa (preparatoria o bachillerato) aquí en la escuela Rafael Ramírez, de aquí de Pachuca, en C. Doria (colonia Juan C. Doria), y ahí terminé el bachillerato, semiescolarizado, ahí terminé el bachillerato.

JOSE LUIS: ¿Qué días iba?

ADAN: sábados, iba los sábados y en vacaciones. Y después de ahí pues ya, pues ya nació mi hijo, los gastos ya fueron más fuertes, e intenté de hacer (estudiar) la Normal, ingresé a la Normal y llegué hasta el, empecé el cuarto semestre de la Normal Superior, pero ya no pude con los gastos, ya no pude con los gastos de mi familia y eso fue de que todo se me vino para abajo, así de prepararme (profesionalmente).

Los maestros indígenas, como el caso del maestro Adán, una vez que ya están insertos en la docencia y frente a grupo, hacen intentos por continuar con su proceso de formación profesional, en algunos casos, mediante la *autoformación*, misma que Navia (2006) concibe “como el hecho de hacerse cargo de la propia formación” (p. 16); sin embargo, al mismo tiempo deben afrontar otras responsabilidades de tipo personal y familiar que van priorizando y que al paso del tiempo, van dificultando las posibilidades de iniciar, mantenerse o culminar con estos procesos. La trayectoria profesional de este maestro y su labor con los alumnos han transcurrido sin contar con una licenciatura.

El maestro Adán ha establecido su domicilio en Pachuca, la capital hidalguense, y en la UPN de esta ciudad, así como la sede regional de Tula de Allende, no se oferta la LEPyLEPMI, sólo en las sedes regionales que se ubican en algunos municipios donde se considera que hay más población de maestros que trabajan en escuelas de educación indígena, como Ixmiquilpan, Jacala, Tulancingo, Tenango de Doria y Huejutla de Reyes. Las sedes más cercanas para este maestro son Ixmiquilpan y Tulancingo, aproximadamente a una hora; sin embargo, este maestro optó por cursar algunos semestres en la licenciatura de civismo, pero no la concluyó por las razones que ya mencionó en su testimonio.

Otros maestros viven en lugares donde se ofertan la LEPyLEPMI o un posgrado, y prefieren trasladarse a otros lugares para cursar otro tipo de licenciaturas no acordes o

pertinentes para su profesión en educación indígena; el maestro Ángel es un ejemplo de ello. Siendo originario de Tenango de Doria, cursó ya estando en la profesión, la licenciatura en educación física en otro municipio. Con estos maestros, Adán y Ángel, se muestra el poco interés por inscribirse a la LEPyLEPMI, licenciatura pensada y diseñada para los maestros indígenas en servicio, y se inclinan por hacer otro tipo de licenciaturas, pensando tal vez en un posible cambio de nivel educativo, por ejemplo, a secundarias.

El maestro Ángel también fue condicionado por la autoridad educativa de la entidad, para que una vez en la profesión docente debiera de cursar una licenciatura relacionada a educación; cumplió con esta condición e ingresó para realizar estudios de licenciatura en educación física en una escuela normal superior privada.

JOSE LUIS: Para ti ¿qué tan importante es la formación, la formación profesional?

ÁNGEL: Ah, es de gran utilidad, es el tener la sabiduría, tener, tener (se queda pensando), ¿cómo se puede decir? Tener los, no los aprendizajes, (sino) tener la forma, la forma de un ser completo, en toda la extensión de la palabra, como lo dices, profesionalmente, porque eso te va a permitir a que tengas el conocimiento, entonces la formación es primordial, y más estar actualizado.

JOSE LUIS: ¿Hace cuánto terminaste la licenciatura?

ÁNGEL: En el año 2000, el 26 de julio de 2000.

JOSE LUIS: ¿Y ya de ahí, nunca te nació el interés, las ganas...? (por seguir estudiando) (me interrumpe)

ÁNGEL: Fíjate que sí, que si me nacieron las ganas, el detalle fue el siguiente, que ya se vinieron los hijos (el nacimiento), los gastos, y eso a veces te limita, porque yo tenía la intención de estudiar licenciatura en derecho, yo tenía intención de estudiar, después de mi carrera (licenciatura de educación física), tenía la intención de estudiar licenciatura en derecho por las circunstancias, no es que carezca mi municipio (de este tipo de profesionistas), sino que mucha gente que he podido ayudar, pues vienen, y por las conexiones (políticas) a nivel estado, podía ayudarles, entonces dije por qué no estudiar, y muchos me decían que por que no estudiaba como licenciado, y eso tenía en mente estudiar pero por las circunstancias de la familia que ya se vino, pues ya ni modo, tuve que aguantar, pues los gastos (familiares) son fuertes.

Desde la perspectiva del maestro Ángel, contar con una formación profesional o académica va más allá de tener o adquirir conocimientos; considera que tiene un mayor significado, ayuda y posibilita que el maestro sea un sujeto completo, como lo afirma dentro de su testimonio, dejando ver que el maestro que no cuenta con una formación profesional carece de ciertas habilidades para la profesión, mismas que las otorga la formación. Para este maestro es indispensable ir adquiriendo los conocimientos conforme transcurre la trayectoria profesional; la formación profesional en su discurso resulta algo primordial, pero aún más la actualización, aludiendo a procesos de actualización permanente. Si bien el maestro Ángel considera que es importante formarse o continuar preparándose académicamente, no existe un interés de hacer un posgrado o cursar una licenciatura que sea pertinente para la labor profesional que desempeña. Este maestro enfoca sus propósitos de formación académica en otras disciplinas y actividades, al final este maestro prioriza necesidades personales que profesionales.

Mercado (2010) concibe a la formación profesional como un proceso inconcluso, donde se encuentra la construcción de aprendizajes nuevos y que se producen en el intento por resolver los problemas que se presentan en la práctica. Los maestros, mientras transcurre y viven su trayectoria docente en la práctica, van buscando espacios y momentos para adquirir y aprender estrategias y saberes que van reforzando su trabajo laboral; algunos de estos espacios los encuentran dentro de las relaciones que establecen en la escuela con los alumnos, con los compañeros de profesión, con las autoridades educativas más cercanas y con los padres de familia; mientras que otros maestros los van hallando en la formación profesional, como el caso de la maestra Mahetsi, al compartir experiencias con compañeros maestros, al coincidir en la licenciatura (la LEPyLEPMI).

Las circunstancias que los maestros de educación indígena encuentran dentro de la profesión, hacen posible la constante búsqueda de estos espacios de aprendizajes y/o de formación. Cuando perciben que en su trabajo profesional al frente de los alumnos existen dificultades para abordar algunos temas o para el uso de la lengua indígena, estos maestros crean estrategias para ir apropiándose de los saberes o habilidades que perciben les son necesarias.

Aunque para algunos maestros es importante la formación profesional para el trabajo docente, pocos de estos entrevistados han cursado una licenciatura acorde para las escuelas y contextos indígenas donde laboran. Existen aquellos, que una vez integrados a la profesión en el subsistema de educación indígena, buscan seguir con su proceso de formación, con el propósito y la finalidad de cambiarse a otro nivel educativo; como el caso del maestro Pío, quien alude que tiene como proyecto a futuro dejar el sistema de educación indígena para cambiarse de nivel educativo, a secundaria, esto para desarrollar una labor específica como docente de educación física, que es la formación con la que cuenta, ya que considera y reconoce que su formación profesional inicial no es acorde a la función que desempeña al momento de recoger su testimonio.

PÍO: (...) bueno, posterior a eso (de estudiar el Bachillerato), ya la Normal Superior, (...) yo la hice en Tampico, Tamaulipas, donde ya no era un sistema, ¿cómo se llama? (quería explicar la modalidad en la que estudió), bueno acudíamos nada más en las vacaciones, vacaciones o lo que eran puentes (periodos de vacaciones o descansos), todos los periodos de descanso de las demás escuelas nosotros acudíamos a estudiar. Allá fue donde terminé (...) en el año del 2000, terminé la Normal Superior.

JOSE LUIS: ¿Qué estudiaste?

PÍO: Yo estudié la licenciatura en educación física, tengo esa especialidad, y bueno ya de ahí se me da el espacio y se me permite ingresar (2007) al nivel (subsistema) de primaria indígena; entonces bueno a mí ya me tocó trabajar en lo que es el nivel de primaria indígena.

JOSE LUIS: ¿Tienes en mente, un proyecto a futuro, seguir formándote, seguir preparándote, estudiar otra licenciatura, un posgrado?

PÍO: En lo personal, como te comenté, tengo la licenciatura en educación física; a mí me gustaría hacer la maestría, hacer una maestría, pero sí me gustaría buscar un espacio en lo que estudié (educación física), creo que nunca he renegado del nivel en el que estoy (primaria indígena), siempre me ha gustado trabajar con niños, y bueno ahí estoy a gusto, pero sí, mi preparación fue para trabajar en otro nivel, la verdad si pienso seguir estudiando y pienso buscar la oportunidad en el nivel en el que tengo la especialidad.

Trabajar en el nivel de educación primaria, en el sistema indígena, es visto por el maestro Pío como algo agradable, ya que se siente a gusto estar laborando con alumnos de contextos y localidades indígenas; también ve a su profesión actual un medio para pasar a

otro nivel educativo, donde existe la figura del maestro de educación física y de esta manera poder ejercer acorde a su formación profesional inicial.

Al escuchar y hacer un análisis del testimonio del maestro Pío, me recuerda a mi experiencia docente; en realidad yo no estudié en la UPN (LEPyLEPMI) porque acudí a pedir informes cuando ya había iniciado el primer semestre, por lo que estudié una licenciatura (en educación física) en una Normal Superior privada, porque ahí me brindaron un espacio para inscribirme. Al cursar esta licenciatura tuve compañeros que trabajaban en otros sistemas o niveles educativos como primarias generales, secundarias técnicas, secundarias generales, telesecundarias y escuelas del nivel medio superior; varios de ellos ya tenían una licenciatura y solo buscaban especializarse. Dada mi juventud en aquellos años que estuve en esa licenciatura, también tuve en mente y el propósito de cambiarme a otro nivel educativo; en algún momento se presentó una posibilidad de cambiarme a telesecundarias, pero luego ya no fue posible. En mi caso no fue por demeritar el sistema de educación indígena, pero ahora traigo a la mente a través de recordar, que también pasé por esta situación que menciona el maestro Pío de querer cambiarse y ejercer lo que estudió.

La formación está presente en varios ámbitos de la trayectoria de los maestros; en otras circunstancias, cuando un maestro tiene las intenciones de continuar con su proceso de formación, por ejemplo, con un posgrado, va presentándose otro tipo de prioridades, como la seguridad laboral o el poder obtener una clave o nombramiento definitivo de su plaza o clave presupuestal de trabajo, como el caso de la maestra Mahetsi.

JOSE LUIS: ¿Te gustaría seguir estudiando más adelante?

MAHETSI: Sí.

JOSE LUIS: ¿Sí?

MAHETSI: Sí, me gustaría estudiar más adelante, de hecho, estaba yo pensando en la maestría, pero igual por la que modalidad (clave presupuestal E1487 de Promotor Intercultural Bilingüe) en la que entré, no he podido entrar a la maestría, porque si en algún momento nos regularizan a nosotros (a los que entraron a la profesión con la clave de promotor intercultural bilingüe) nuestras claves, el hecho de estar en permiso (de beca-comisión) por estudiar la maestría, quedo fuera; hasta que no nos regularicen nuestras claves, o no nos basifiquen, no puedo seguir estudiando, o puedo estudiar, pero sin beca.

JOSE LUIS: ¿Qué clave tienes ahorita?

MAHETSI: La de promotor Intercultural bilingüe.

JOSE LUIS: ¿La E1487?

MAHETSI: La 1487 (afirmó)

En este diálogo con la maestra Mahetsi, que se llevó a cabo para recuperar su testimonio, mostró realidades que va viviendo en la cotidianidad de su profesión en educación indígena, pero que al final repercute en las decisiones que toman para seguir o no, con su proceso de formación. Si bien la maestra Mahetsi ingresó a la profesión por la jubilación de su mamá, la autoridad educativa de la entidad no le asignó la clave que ostentaba ella, sino que se le adjudicó otra, la que comúnmente dentro del sistema de educación indígena es denominada como la E1487 o como la maestra Mahetsi le llama, la de “promotor intercultural bilingüe”.

Los maestros que trabajan en el sistema de educación indígena, por el hecho de haber ingresado a la profesión sin una formación profesional, los contratan con una clave presupuestal o plaza de promotor bilingüe; posteriormente, cuando ya tienen una licenciatura o cumplen con ciertos años en la profesión, van logrando un ascenso sólo de categoría, que implica una mejora salarial, aunque la función sigue siendo la misma, de maestro frente a grupo o docente frente a grupo.

Entonces los maestros con una clave E1487 que no es considerada como de docente, tienen que esperar a que existan más jubilaciones y regularizaciones de plazas para poder ascender a la clave base de docente (la denominada E1485); para ello el maestro debe estar en servicio y activo para tener la posibilidad de ser apoyado y beneficiado con esa plaza, por parte de la autoridad educativa estatal oficial que es la SEPH o sindical que es el SNTE. Como lo deja manifiesto la maestra Mahetsi, el único camino es cursar un posgrado de manera paralela con el trabajo en el aula y no pedir una beca comisión, por este asunto de estar en activo ante una posible regularización o ascenso de plaza. Como consecuencia, los maestros van anteponiendo la seguridad laboral y el mejoramiento salarial por encima de la formación profesional o de las metas de continuar con algún posgrado, situación que van postergando.

Para cerrar este apartado, a manera de conclusión, se manifiesta que estos cuatro maestros entrevistados, al ingresar a la profesión carecían de una formación profesional inicial pertinente para los contextos indígenas donde se encuentran las escuelas a las que acuden los alumnos indígenas, hablantes o no de alguna lengua indígena u originaria, y que además les sirviera de apoyo para orientar de mejor manera su práctica docente. Pero de manera paralela a su práctica, los maestros buscan espacios en donde se apropian de diversas herramientas y/o estrategias para afrontar el trabajo en el aula y en la comunidad; muchos de estos espacios no son necesariamente en instituciones de educación superior, más bien se hallan en los contextos que se comparten con los alumnos, compañeros maestros, autoridades educativas y padres de familia; algunas situaciones se mostrarán con mayor precisión en el siguiente apartado.

Mercado (2010) menciona que se reconoce a la *formación inicial* en nuestro país, como un momento de la formación docente. Sin embargo, estos maestros mostraron en sus testimonios que, al insertarse a la profesión, no habían transcurrido por este momento de formación y solo algunos de ellos, cursaron una licenciatura ya estando en la profesión. Así también, algunos de los profesores entrevistados mostraron interés por seguir formándose, en un tiempo futuro. Se deja muestra de que la autoridad educativa de la entidad, pone un limitado énfasis en el requisito de esta formación pertinente para la inserción de maestros a educación indígena, y que aunque se condiciona a los maestros, otorgándoles una plaza de promotor bilingüe para que una vez en la profesión deben cursar una licenciatura, algunos de estos profesores cumplen con dicho requisito pero lo hacen desde otro tipo de licenciaturas que tampoco tienen pertinencia para enfrentar los retos de lo que se considera el trabajo docente en contextos escolares bilingües e indígenas, con los enfoques que particularmente orientan y rigen este subsistema.

6.2 Los maestros de escuelas indígenas y su situación frente a las lenguas originarias

Al ingresar estos maestros al subsistema de educación indígena, y como se mostró en el apartado anterior, contaban con una formación profesional diversa; y así mismo sucedió con la formación cursada ya estando en servicio. Estos maestros llegaron a la profesión teniendo niveles de dominio en la oralidad, lectura y escritura de la lengua indígena *hñahñu*. Sólo el maestro Adán se reconoció como totalmente hablante de esta lengua indígena,

mientras que los otros tres maestros mencionaron que tenían al momento de su inserción, un limitado dominio de esta lengua originaria. Sin embargo, con el transcurso de su experiencia y trayectoria docente, los maestros Ángel, Pío y Mahetsi tuvieron que aprender otra lengua indígena diferente (el náhuatl), por estar trabajando o por haber estado laborando en contextos comunitarios donde se habla esta lengua, mediante la creación y búsqueda de estos espacios de aprendizajes que se hicieron mención en el apartado anterior y que se ha de mostrar con más énfasis a continuación.

En este apartado, se muestra parte de la experiencia que estos maestros compartieron respecto al dominio y uso de la lengua indígena, en el momento de su inserción a la profesión y al enfrentarse a la realidad de su práctica docente con los alumnos que les ha correspondido atender. Dan cuenta de algunos de los retos que les ha implicado hacer uso de la lengua indígena y de cómo han implementado algunas estrategias, que les ha ayudado o permitido poder comunicarse con sus alumnos. Dentro de estos testimonios, los maestros alcanzan a mostrar algunos sentidos que les implica ser maestros de educación indígena, al compartir los retos y dificultades que han experimentado para los distintos usos de la lengua indígena en la práctica docente. Asimismo, muestran algunos de los posicionamientos de los padres y las madres de familia sobre el uso de la lengua indígena, sobre su enseñanza y/o rechazo de ésta dentro del trabajo escolar.

Los maestros han trabajado o siguen adscritos en una zona escolar, escuelas y localidades donde se habla una lengua indígena o variante lingüística distinta a la que ellos hablan o que dominaban más en el momento de su inserción, por lo que el uso y el valor que le otorgan a la lengua indígena es distinto y ha sido de constante aprendizaje. Tres de estos cuatro maestros, Pío, Ángel y Mahetsi, que se consideran como hablantes de la lengua *hñahñu* y, al momento de ingresar fueron adscritos en la región denominada Valle de Tulancingo, en un municipio (Acaxochitlán, Hidalgo) con hablantes de la lengua indígena náhuatl. Estos tres maestros mencionaron que al insertarse a la profesión no tenían un dominio completo de la oralidad ni escritura del idioma *hñahñu*, solo en un cierto nivel; y no requirieron de su uso ya que fueron adscritos a escuelas con hablantes de una lengua indígena distinta que es el náhuatl, más bien necesariamente tuvieron que aprender ésta última.

Estos maestros, dentro de su práctica docente, buscaron diversas estrategias para aprender la lengua indígena que hablaban los alumnos y los habitantes de las localidades donde desarrollaron su labor. Estos tres maestros mencionan que para enfrentar este reto de estar en una escuela con alumnos hablantes de una lengua distinta, implementaron estrategias como buscar alumnos que hablaran la lengua indígena y el español, para que fungieran como traductores dentro del aula y en el proceso del trabajo escolar; esta situación fue muy recurrente y estos maestros la comparten en sus testimonios.

JOSE LUIS: ¿Hablas alguna lengua indígena?

PÍO: Hablarla como tal, no. Entiendo y sé escribir algunas palabras, pero en náhuatl, por los años que ya llevo de servicio trabajando en esta comunidad (Santa Ana Tzacuala, Acaxochitlán, Hidalgo), pues es a lo que más le entiendo. Soy originario del Valle del Mezquital, originario y hablante de la lengua *hñahñu*, e hijo de padres hablantes *hñahñu*, pero nosotros ya no tuvimos (se refería a él) la oportunidad de aprender esa lengua.

JOSE LUIS: ¿Consideras que es importante hablar una lengua indígena?

PÍO: Sí, es muy importante, y (...) me vengo a dar cuenta en el momento en que a mí me dan la oportunidad de trabajar en el medio indígena (educación indígena), llego a una comunidad a donde todos los niños, todos los 25 niños (alumnos) que tenía yo en ese año en que ingresé (2007) a atender primer año, todos hablaban náhuatl, y *resulta que el que no hablaba era el maestro*, y siendo que yo llegaba a ese nivel (de educación indígena). Pues sí, sí es muy importante, yo me vi en la necesidad de aprender (en la lengua náhuatl) lo básico: colores, el saludo, el nombre de las frutas, de algunas plantas; lo básico que necesitábamos para trabajar, estaba yo en primer año, me asignaron primer año (grado), entonces si lo considero muy importante.

JOSE LUIS: ¿Qué hablas más actualmente, *hñahñu* o náhuatl?

PÍO: El náhuatl.

JOSE LUIS: ¿Lo dominas un poco más?

PÍO: Sí, entiendo más palabras, incluso el Himno Nacional me lo sé bien en náhuatl, el canto (Himno) a Hidalgo, alguna frase como para platicar con algún padre de familia, pues sí, si las entiendo, siendo que no soy originario de allá (de Santa Ana Tzacuala, Acaxochitlán), pero por el trabajo, pues sí (ha aprendido y habla más).

El maestro Pío, en un primer momento hace una reflexión y un autoanálisis, para darse cuenta y aceptar que había una carencia del dominio de la oralidad de la lengua indígena que dominaban sus alumnos; la frase que mencionó el maestro Pío de “todos los alumnos hablaban náhuatl y resulta que el que no hablaba era el maestro” muestra una realidad que vivió y que lo motivó a buscar las maneras y formas de ir aprendiendo esta lengua indígena. Hay que recordar que este maestro tiene intenciones en un futuro de buscar la oportunidad para cambiarse de nivel educativo, y para ejercer de acuerdo a su formación inicial. Sin embargo, mientras ha permanecido en educación indígena ha adquirido y asumido una actitud para responder a los retos que va enfrentando en el trabajo cotidiano. Los maestros son asignados por la autoridad educativa estatal a trabajar en contextos donde se habla una lengua indígena distinta a la que ellos hablan; esta autoridad poco considera el contexto que habrán de enfrentar y donde transcurrirá la práctica docente de estos maestros. Al parecer tampoco se consideran los derechos lingüísticos de los niños.⁴⁵

En nuestro país, existe leyes y decretos que están a favor del rescate, la promoción, la garantía y el acceso a la lengua indígena dentro de una educación bilingüe y/o intercultural, como la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (DOF 20-08-2018), que en su artículo 11 refiere que las autoridades federales y de las entidades garantizarán que la población indígena pueda tener acceso a la educación gratuita, bilingüe e intercultural. Sin embargo, al parecer la autoridad educativa de la entidad no ha garantizado este tipo de educación, ya que ubican y adscriben a un sector de los maestros en escuelas donde los alumnos hablan una lengua indígena distinta y complica esta educación bilingüe mencionada. Este maestro, quien debería llegar a las escuelas para fomentar y fortalecer el uso de la lengua indígena que hablan los niños, llega para aprenderla primero, pues no la habla, a diferencia de los alumnos.

⁴⁵ El artículo 28 del Convenio 169 sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (OIT, 2014), menciona que “que siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo al que pertenezcan” (p. 57)

El maestro Ángel cuando ingresa a la profesión, en 1993, no fue adscrito a una escuela o localidad con alumnos que hablaran la misma lengua indígena que dominaba; en su práctica, ha vivido un panorama y una situación parecida a la del maestro Pío.

JOSE LUIS: ¿Hablas alguna lengua indígena?

ÁNGEL: Muy poco el *hñahñu*, y un poquito más el náhuatl, por la circunstancia que en la comunidad donde empecé a trabajar, en Chimalapa (Acaxochitlán, Hidalgo), es zona indígena cien por ciento, donde pues sí se me complicaba poder transmitir la enseñanza, y buscaba una persona que fuera mi traductor, para poder enseñar a los demás niños (alumnos), y así los demás (alumnos) supieran qué es lo que estaba yo hablando, porque sí, se me complicaba de inicio. Y luego pues tenía que aprender el Himno Nacional en náhuatl, era obligatorio, y se me iba facilitando las cosas (conforme aprendía el náhuatl), y más porque el medio donde empecé a trabajar era puro náhuatl, entonces eso, tenía que poner el mayor interés para poder aprender la mayor parte de las palabras y poder comunicarnos con ellos (alumnos).

JOSE LUIS: ¿Cómo te sentiste cuando llegas a Chimalapa? por primera vez en 1993, hablante de la lengua náhuatl, y tú (hablante) *hñahñu*, ¿cuáles fueron los retos que enfrentaste?

ÁNGEL: Mi reto más grande fue cómo transmitir la enseñanza a los niños (alumnos), porque dije ¿y ahora qué hago? ¿Cómo voy a dar mi enseñanza? Si no puedo hablar la lengua (náhuatl), pero busqué la estrategia más idónea y buscar a un alumno que fuera mi traductor, y era el que en todo momento le decía, me acuerdo bien del alumno que se llama Epifanio, que fue quien me ayudó muchísimo, en esta gran tarea que inicié, y pues decía a ver si puedo, y bendito dios se pudo. Pues de alguna o de otra manera tenía que sacar adelante a los alumnos.

JOSE LUIS: Hoy, ¿qué hablas más? (*me interrumpe*)

ÁNGEL: Pues hablo más el náhuatl, sí, pues porque el Himno Nacional en náhuatl, el Himno a Hidalgo en náhuatl, (...) luego les decimos a los alumnos “qué, ¿no te sabes el Himno Nacional?” Si uno como maestro no se lo sabe, y entonces cómo le vas a exigir al niño; entonces fue de mayor importancia el aprender (el náhuatl) primero nosotros (los maestros) para poder transmitir (los conocimientos).

JOSE LUIS: Consideras que es importante hablar una lengua indígena.

ÁNGEL: Claro que sí, es muy importante y más en el medio donde nos encontramos, porque eso es lo que nos da nuestra identidad, nuestra cultura, nuestra tradición y costumbres.

El maestro Ángel muestra los retos que fue enfrentando en su trabajo, así como las estrategias que fue generando para enfrentarlos; se puede notar un comportamiento ético hacia su profesión, donde mediante las preguntas que se formuló de ¿y ahora qué hago? ¿Cómo voy a dar mi enseñanza? Se nota una preocupación en su persona, por tener las estrategias para “trasmitir la enseñanza”, como él lo menciona. Acepta que no tenía conocimiento ni dominio de la lengua indígena que hablaban sus alumnos y para ello, dentro de su trayecto laboral, buscó estrategias en los mismos espacios escolares para apropiarse de lo que consideraba estaba haciéndole falta para llevar a cabo su labor como maestro. Ángel enfrentó el desafío de comunicarse en lengua indígena con sus alumnos en esta labor de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al paso del tiempo, ha llegado a hablar más esta lengua indígena que ha aprendido recientemente, por encima de la que dominaba al ingresar a la profesión.

Considero que dentro de estas situaciones que viven los maestros en la búsqueda de estrategias para el aprendizaje y apropiación de una lengua indígena que no es la que domina a su ingreso, también viven un proceso de *autoformación* en el trayecto de su práctica docente, ya que van adquiriendo fortalezas que coadyuvan a apoyar su trabajo con sus alumnos.

Los maestros Ángel y Pío, después de vivir y solventar este reto de aprender una lengua originaria distinta, han preferido quedarse en esta zona escolar, en escuelas y localidades con hablantes de la lengua náhuatl y no han mostrado interés de moverse a otras regiones donde se habla el *hñahñu*, que es la lengua indígena que originalmente dominaban. La maestra Mahetsi, al igual que los maestros mencionados anteriormente, vivió y como lo menciona más adelante, “vio su suerte”, al tener que aprender una lengua indígena distinta a la que ella conocía y hablaba; tiempo después, se cambió a la región Valle del Mezquital, de donde es originaria.

MAHETSI: (...) hasta en agosto entro a trabajar, ya con mis segundas órdenes (de presentación); me envían a Acaxochitlán (Hidalgo), en el 2014.

La escuela es en Tepepa (Acaxochitlán, Hidalgo) la escuela Lázaro Cárdenas, en el turno vespertino, ahí estuve un ciclo escolar (2014-2015).

JOSE LUIS: ¿Ahí los alumnos hablan alguna lengua indígena?

MAHETSI: Sí, ahí hablan el náhuatl, pero es mínimo, es mínimo porque por las facciones (contexto) de la comunidad la gente se dedica o salir a trabajar, o trabajan algunos en la presa (El Tejocotal) que es como un centro turístico, entonces prácticamente no hablan el náhuatl, sí lo entienden y llegan a hablar (algunas) palabras, pero así que lo hablen como su lengua materna no, no me fue difícil (comunicarse con ellos).

JOSE LUIS: Tú, ¿hablas o hablabas a tu ingreso alguna lengua indígena?

MAHETSI: El *hñahñu*. Ahí (en la escuela de Tepepa) no aprendí nada (de la lengua náhuatl), no entendí nada, pues porque igual los niños no se prestaban, llegaban a decir una que otra palabra (en náhuatl), pero así, pero como que en casos muy muy raros. De ahí al siguiente ciclo escolar (2015-2016) me cambié a la escuela de Santa Ana Tzacuala, ahí estuve tres cursos (o ciclos), ahí sí aprendí, entendí, porque los niños hablaban el náhuatl como primera lengua; en el primer curso me tocó el cuarto grado, y los niños (alumnos), tenía tres que hablaban únicamente el náhuatl, en español no entendían y sólo sabían decir “sí” y “no”. Si quería comunicarme con ellos tenía que ser en náhuatl, ahí fue donde “vi mi suerte” y tuve que aprender, tuve la necesidad de aprender. Fui aprendiendo escuchando a los niños, ahí sí los niños lo hablaban, hablaban más el náhuatl que el español, a la hora de jugar, a la hora de comunicarse con la maestra; empecé a tener niños (alumnos) en el salón, traductores, esos niños que hablaban español y náhuatl me traducían, yo igual a querer comunicarme con algunos de ellos, para explicar la clase. Y considero que cuando uno se ve inmerso en ese contexto en donde se habla más una lengua que la que uno habla, empieza a entender que ya es una necesidad propia del ser humano, que empiezas a deducir como niño chiquito, de querer saber cómo se dicen ciertas palabras, “sí”, “no”, “síéntense”; luego ahí en la escuela decían (en náhuatl) los niños, que se metían (en la escuela) los perros, los ratones, entonces uno escucha a los niños; *y ahí más que dar la materia de náhuatl o de lengua indígena ellos me enseñaron a mí*. Bueno igual ahí en la escuela se entonaba el Himno Nacional en náhuatl, en los honores, el juramento (a la Bandera) y bueno tuve que aprender.

Los espacios a los que me he referido, y que los maestros se han creado, han buscado o simplemente han surgido en la práctica docente, para apropiarse y aprender de aquello que creen que requieren dentro de su práctica profesional para enfrentar los retos propios de la profesión. Son algunos de éstos que menciona o hace alusión la maestra Mahetsi: el salón de clases, los momentos de descanso o de juego para los alumnos, los honores a la bandera, instantes donde escucha las pláticas de los niños, reuniones con sus compañeros maestros,

entre otros más. En el testimonio de la maestra Mahetsi también se percibe que en el análisis que hace del trabajo que desempeña, es consciente de aquello que requiere y busca la manera de aprender, lo que considera le puede ayudar para trabajar con sus alumnos, aunque algunas veces le parece que en lugar de que ella le enseñe a hablar náhuatl a los niños, estos lo hacen con ella. Mientras la maestra va aprendiendo lo que considera va necesitando, en este proceso de continuo aprendizaje y de formación, también “va viendo su suerte”, dejando ver que la profesión docente tiene su complejidad.

Otro aspecto a resaltar en el testimonio de Mahetsi es que hace referencia al espacio curricular que desde 2008 existe en la educación escolar indígena, conocido como Lengua Indígena, el cual tiene un espacio para calificación en las boletas de evaluación de los alumnos en el nivel de primaria indígena.⁴⁶ Es decir, ella hace referencia a ese espacio que existe en el currículo de la educación indígena y que conforma parte de la propuesta denominada bilingüe (lengua indígena español- español-lengua indígena); sin embargo, por su situación frente a la lengua originaria que conocen allí las y los niños, deja entrever la concreta dificultad de no promover una educación bilingüe.

Al ingresar los maestros a la profesión y al ir transcurriendo su experiencia docente, van enfrentando actividades y responsabilidades que están ya instituidas en las escuelas, como parte de las actividades cotidianas que llevan a cabo con los alumnos. Esos espacios también conforma situaciones de aprendizaje, en este caso de la oralidad de la lengua indígena, y de manera paralela para cumplir con las actividades que son y van formando parte de la profesión docente, entre ellas: uso de la lengua indígena y del español en la entonación y/o la pronunciación del Himno Nacional Mexicano, el Himno al estado de Hidalgo, el Juramento de la Bandera, el Toque de Bandera, las órdenes de mando para el caso de las escoltas escolares, están presentes en los testimonios de los maestros Pío, Ángel y Mahetsi. Con estas actividades, además del trabajo curricular, se obliga a los maestros a buscar estrategias para ir aprendiendo y apropiándose de la lengua indígena en cuestión.

⁴⁶ En el año 2008 se propone a través del documento Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena. Lengua Indígena (México, SEP-DGEI, 2008); este documento tiene por objetivos orientar a los equipos de docentes indígenas de las diversas escuelas y localidades a construir los programas de estudio de la lengua indígena conforme a las diversas realidades sociolingüísticas existentes.

Los maestros Pío, Ángel y Mahetsi, en lugar de hacer uso de la lengua indígena para entablar comunicación con sus alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se dedican a aprenderla, para ir solventando las exigencias propias de la profesión, mediante el apoyo de algunos de los alumnos quienes enseñan a los maestros la lengua originaria de que se habla escuela y localidad.

El uso de la lengua indígena en el trabajo escolar se relaciona con el dominio que el maestro y/o los alumnos tienen de ésta. Cuando el maestro domina la lengua indígena que habla el alumno, ya sea porque la aprendió durante el ejercicio de su profesión o la hablaba al ingreso, existe una mayor comunicación con sus alumnos en esta lengua indígena; cuando los niños no hablan la lengua indígena dentro de la escuela y se relaciona con el nulo dominio de ésta por parte del maestro, como el caso de la maestra Mahetsi en la primera escuela donde laboró, el trabajo escolar y la comunicación dentro del aula se hace completamente en español.

El maestro Adán, hablante de la lengua *hñahñu*, originario de la región hidalguense Otomí-Tepehua, mencionó que ha laborado mayormente en escuelas con alumnos hablantes de lengua *hñahñu*. Al momento de la entrevista, laboraba en una escuela primaria bilingüe, en donde algunos de sus compañeros maestros hablan y/o entienden poco la lengua de la comunidad y de algunos alumnos, que es el *hñahñu*; afirmó que estos maestros y él trabajan y usan esta lengua indígena durante su práctica docente. Sin embargo, mencionó que tiene compañeros que solamente hablan el español y unos más que hablan una lengua indígena distinta. En estos casos, la escuela ha buscado estrategias para que los alumnos aprendan o se apropien de la lengua indígena *hñahñu*. El maestro Adán, en su testimonio muestra el uso de la lengua indígena *hñahñu* en su práctica docente.

JOSE LUIS: ¿Consideras que aún se puede hablar la lengua indígena en las escuelas?

ADAN: Ah sí, sí, siempre y cuando ahora sí que la SEP contrate pues gente que habla la lengua, hable la lengua y que de veras los manden (a los maestros) a la escuela donde, en la comunidad donde se hable esa lengua (que ellos hablan), para que no se pierda (la lengua indígena), porque si no, yo he visto que por ejemplo, en la escuela donde estoy (trabajando), hay compañeros que no hablan la lengua, entonces a ellos se les dificulta, se les ha dificultado mucho dar clases de la lengua indígena, que siempre nos han

pedido (las autoridades), que hemos tenido pues esa tarea de trabajar con ellos (alumnos) con la lengua (indígena).

JOSE LUIS: ¿En tú escuela cuántos maestros son y cuántos no hablan la lengua indígena de la localidad? (de un total de 12 maestros)

ADAN: En la escuela somos dos nada más que hablamos la lengua *hñahñu*; y que hablan la lengua náhuatl es la maestra Gris, la maestra Rosalba, la maestra Thalía, el maestro Silvio y la maestra Lupita, son cinco que hablan una lengua indígena, pero es náhuatl; y por ahí, por ese lado no lo veo bien, porque no los ubican en el lugar donde deben de estar, deben estar donde hay gente que hablan la lengua (náhuatl), y pues ahí donde no lo veo bien (que estén en esta escuela).

JOSE LUIS: ¿Por qué no lo ves bien?

ADAN: Porque, porque ellos no pueden darles clases náhuatl a niños hablantes de la lengua *hñahñu*, ahí es donde no lo veo bien que estén (en esta escuela), que de acuerdo a la lengua que hablan deben de ubicar, en la región donde se habla esa lengua que dominan ellos, cada maestro que son contratados.

JOSE LUIS: ¿Y quiénes sí hablan la lengua indígena, eres tú y quien más?

ADAN: la maestra Pascuala y yo.

JOSE LUIS: ¿y los otros?

ADAN: Y los otros compañeros que vienen (son originarios) de Tenango de Doria pues si la entienden (el *hñahñu*), pero no lo hablan, se les dificulta y pues nosotros (Pascuala y Adán) que lo hablamos, sí les hemos apoyado, les hemos apoyado, les prestamos material (materiales didácticos en lengua *hñahñu*) para trabajar, para transmitir con sus alumnos.

JOSE LUIS: ¿Y cómo han resuelto esa situación, de estos maestros que hablan náhuatl mientras que la comunidad y los niños son hablantes *hñahñu*? ¿Cómo le han hecho o cómo le hacen en la escuela?

ADAN: Pues no, no dan sus clases como debería de ser, (muy) apenas les dicen a los niños que hagan algo de lo que ellos (los maestros) conocen, como por ejemplo los números (en lengua *hñahñu*). Ahí en la escuela contrataron a una persona de ahí de la comunidad que habla la lengua (*hñahñu*), que lo escribe; contrataron para darle clases de lengua indígena a los niños, pero ya, pero ya los padres de familia son los que desembolsaban para pagarle al compañero que impartía (hasta antes de la pandemia por Covid19) la clase de la lengua indígena.

Dentro del testimonio del maestro Adán, se muestra parte del trabajo que realizan de manera cotidiana los maestros de esta escuela primaria bilingüe con sus respectivos alumnos,

donde existe un uso distinto de la lengua indígena; ante ello se muestran actos de apoyo y de compañerismo en situaciones de compartir materiales didácticos para el trabajo en el uso de la lengua indígena en el aula. El maestro Adán muestra preocupación ante esta situación de sus compañeros maestros que hablan una lengua indígena distinta, atendiendo a los niños hablantes de la lengua indígena *hñahñu*, al decir que deberían estar adscritos en comunidades y escuelas dependiendo a la lengua indígena que dominan y asevera que es responsabilidad de quienes permiten o autorizan que maestros trabajen en escuelas donde los alumnos hablan una lengua indígena diversa.

El maestro Adán, junto con el resto del personal docente con quienes comparte el espacio laboral en esta institución, enfrentan estos retos diversos para enseñar y hacer uso de la lengua indígena dentro de su práctica docente, ya sea que entre colegas se apoyen con materiales didácticos o busquen otras estrategias, como contratar a una persona de la localidad para la enseñanza de la lengua indígena, y que los alumnos puedan tener acceso a las propuestas del plan de estudios dentro de un contexto escolar que en general se le otorga mayor peso al uso del idioma español.

En este uso de la lengua indígena dentro del trabajo cotidiano de los maestros, por un lado, se nota la puesta en marcha de estrategias y metodologías por parte de los maestros para que en mayor medida y bajo diversas estrategias, se ponga en práctica el uso de esta lengua; para ello van enfrentando diversos retos que cotidianamente van resolviendo. A la vez, se enfrentan a la poca o nula aceptación por parte de algunos padres de familia, para que esta lengua indígena sea utilizada en el trabajo escolar, ya que consideran que sus hijos al hablarla pueden ser motivo de discriminación.

JOSE LUIS: ¿Cuáles crees tú que son los principales problemas que enfrentan los maestros indígenas actualmente?

ADAN: Los principales problemas es que hay gente (padres de familia) que no acepta que impartan esa asignatura de *hñahñu* a sus hijos, lo que quieren esas personas quieren que sus hijos aprendan a hablar el español, para que no sean, para que no los discriminen como a ellos, a donde han ido siempre a la ciudad a trabajar, la persona indígena que domina una lengua siempre ha sido ese objeto de discriminación.

Por un lado, los maestros hacen diversos esfuerzos para que sea utilizada la lengua indígena dentro de la escuela y en las aulas como parte del trabajo cotidiano que realizan; por

otro lado, y de manera paralela, tienen que solventar algunas situaciones como el rechazo al uso de esta lengua por parte de algún sector de los padres de sus alumnos. Los maestros hacen esfuerzos por hacer cumplir lo establecido por los planes y programas de estudios, pero a la vez van encontrando la poca aceptación de los padres de familia, en cuanto al uso de la lengua indígena en las aulas.

Para los padres de familia, desde la percepción del maestro Adán, hablar una lengua indígena implica para el individuo ser objeto de discriminación, en los distintos ámbitos del contexto social. En esta perspectiva se considera al idioma español como superior, de mayor valor y uso, situación que va generando en los padres de familia un rechazo al uso de la lengua indígena en el trabajo escolar. Esta situación de rechazo por parte de los padres de familia hacia el uso de la lengua indígena dentro de las actividades escolares y que requiere del cumplimiento de tareas escolares, le sucede también a la maestra Mahetsi, ahora desde otro contexto geográfico, en su región de origen, el Valle del Mezquital, con hablantes también del *hñahñu*.

JOSE LUIS: ¿Consideras que es importante la enseñanza de la lengua indígena en las escuelas?

MAHETSI, Sí, de hecho, ya se está perdiendo, ya los niños lo ven como algo adicional, considero que en mi práctica docente no se trabaja como debiera (el uso de la lengua indígena), pues ya entablar conversaciones, charlas, con los niños, es un tanto, es un poquito difícil, y más porque siento que yo también tengo algunas carencias en ese sentido (de no hablar ni entender en su totalidad la lengua *hñahñu*).

JOSE LUIS: ¿Y eso por qué?, porque no lo hablas al cien por ciento, o ¿qué es lo que impide?

MAHETSI: No lo hablo al cien por ciento, y además en esta comunidad (donde labora en el momento de la entrevista) encontré a dos padres de familia que se niegan rotundamente a trabajar la lengua *hñahñu* con los niños, me dijeron que no quieren y que no van a entregar las actividades y no van a trabajar (hacer las actividades con sus hijos).

JOSE LUIS: ¿Cuál es el argumento de ellos?

MAHETSI: Que no les va a servir a sus hijos y que prefieren que se dé la materia de inglés, y por eso he trabajado de esa manera, ahora trabajo una actividad a la semana de lengua (indígena), con los niños (alumnos).

JOSE LUIS: ¿Tú has escuchado que los niños hablen el *hñahñu* ahí en la escuela, si lo usan?

MAHETSI: Muy poco, de toda la zona escolar es donde más (se habla), pero lo utilizan muy poco, si lo entienden, pero también han repercutido los comentarios (de no querer usar o hablar la lengua indígena) de sus compañeritos, de los otros padres de familia, porque lo expresan y lo dicen. Entonces ellos lo escuchan (los alumnos), y dicen “si mejor maestra, hay que ver inglés”. Les digo que no, no, o sea que sí lo podemos ver (el idioma inglés), pero que no es esencial, que hay que trabajar primero con lo que tenemos nosotros aquí (el *hñahñu*) y después lo demás aprender, el inglés. Ya el ciclo pasado estuvimos trabajando (con los alumnos) con el *hñahñu*, porque en la escuela sólo se cantaba el Himno Nacional, no se cantaba ni el toque de bandera ni el juramento a la bandera se decía en *hñahñu*. Estuvimos trabajando con eso para que los niños lo aprendieran, porque si no, nada más se ponía la pista (del Himno Nacional) en honores (a la Bandera), movían la boca, pero no cantaban, ni se lo sabían siquiera (El Himno Nacional en *hñahñu*).

JOSE LUIS: ¿Los maestros sí se lo saben?

MAHETSI: No. De hecho el ciclo pasado tuvimos algunas reuniones y vinieron algunas personas a ayudarnos (a los maestros) a aprendernos el Himno Nacional, el Juramento a la Bandera, el toque de bandera, y en esta zona (escolar); no se ponen de acuerdo (sobre la escritura del Himno Nacional en lengua indígena *hñahñu*), porque, desconozco si hay muchas variantes, más los (maestros) de Cardonal con los de Ixmiquilpan (no se ponen de acuerdo en la pronunciación), los mismos de Cardonal “es que así no se dice” “es que en el Botho (Cardonal, Hidalgo) se dice diferente” “es que en el Decá (Cardonal, Hidalgo) se dice diferente, no se pronuncia así”, y desde ahí empezaban ya los problemitas con los compañeros, no podíamos avanzar. Yo considero que esto no pasaba en la zona de Acaxochitlán (región donde trabajaba antes), allá los compañeros decían “se dice así” y aunque había muchas variantes, porque había muchos compañeros que venían de la Huasteca (Hidalguense), pero no (no había tantos problemas con las variantes), se ponían más rápido de acuerdo con los compañeros (para la pronunciación).

El día que se logró obtener el testimonio de la maestra Mahetsi, la acompañé a la localidad donde trabaja, a la cual acudió para calificar a sus alumnos las actividades y tareas correspondientes a dos semanas (ya en tiempos de pandemia por Covid19). Pude observar este encuentro con sus alumnos y además percibir que la maestra había dejado un trabajo por cada semana en donde los alumnos hicieron uso de la lengua indígena; la maestra dentro de su testimonio deja ver el por qué solo trabaja una actividad semanal donde implica el uso de

la lengua *hñahñu*, y es por este rechazo por parte de padres de familia y de alumnos, que afirma la maestra (Mendoza, 2021).

La maestra Mahetsi reflexiona y hace notar su carencia en el dominio de la lengua indígena; asume su responsabilidad de que sea una posible causa de que poco puede hacer para que sus alumnos manifiesten un interés por aprender, hablar y usar el *hñahñu*. Muestra que se ha hecho esfuerzos por estandarizar la escritura de la lengua *hñahñu* en la región del Valle del Mezquital, pero ante la falta de dominio de esta lengua indígena por parte de algunos maestros, tiene como consecuencia una imposición en la forma de pronunciar o de escribir, por parte de aquellos que tienen un mayor dominio de la oralidad y escritura de la lengua indígena. Mientras la maestra Mahetsi y sus compañeros de escuela y de zona escolar hacen intentos para llegar a acuerdos que los oriente y los apoye para que se utilice la lengua indígena en el aula, también de manera paralela van enfrentando el rechazo de su uso, por parte de algunos padres de familia.

En parte de la entrevista con la maestra Mahetsi, alude a periodos temporales que tienen relación con el trabajo escolar en época de pandemia por COVID19. En ese periodo se han suspendido las clases presenciales y los padres de familia son quienes han fungido como el puente de comunicación entre los maestros y los alumnos para la entrega de las tareas de las actividades escolares a distancia. Ello ha generado una dinámica distinta en la relación entre los padres, los docentes y los alumnos; estos padres han asumido cierto control sobre qué trabajo entregar y cuáles no, dependiendo de qué conocimientos consideran pueden o no ser útiles para sus hijos, por lo que algunos padres optan por omitir las actividades que requiere el uso de la lengua indígena. La maestra deja entrever que, dada la poca aceptación por algunos padres de familia hacia el uso de la lengua indígena en las actividades escolares, ha reducido el número de actividades semanales, a una solamente, donde implica que los alumnos hagan uso de la lengua *hñahñu*; situación que pude observar.

Esta maestra reconoce que entre las situaciones que originan este poco uso de la lengua indígena en los trabajos escolares, se encuentran que ella no domina plenamente la oralidad de la lengua *hñahñu*, los alumnos hablan poco esta lengua indígena y también que no hay acuerdo sobre una escritura o la pronunciación en la lengua *hñahñu*, ya que existen variantes entre las formas en que los maestros escriben y nombran a las cosas en algunos

municipios que conforman la región denominada como el Valle del Mezquital. Muestra esta maestra que existe un mayor interés por los padres de familia y de los alumnos por aprender una lengua extranjera, como el inglés, por considerarla de mayor uso actualmente y para el futuro.

La situación que viven estos maestros entrevistados es diversa, en relación al uso de la lengua indígena en su trabajo docente y lo que la propuesta denominada bilingüe promovida desde la SEP-DGEI pretende supuestamente impulsar. Los maestros que hablan una lengua indígena distinta a la del contexto donde trabajan, buscan diversas estrategias para aprenderla y hacer uso de ella, de tal manera que exista una comunicación con sus alumnos, dentro del aula; los que hablan la lengua indígena de la localidad y alumnos, hacen uso de ella sin dificultad y contratiempos, aun cuando en ocasiones existe poca aceptación de este uso, por parte de los padres de familia por la persistente discriminación que viven las personas indígenas en diferentes contextos de este país.

6.3 Los maestros del subsistema de educación indígena y la propuesta de EIB

Con los dos apartados anteriores, se ha mostrado respecto a la formación profesional, antes y después de la inserción a la profesión docente de los maestros entrevistados que trabajan en una escuela primaria bilingüe del subsistema de educación indígena, así como del uso de la lengua indígena dentro de sus respectivas experiencias y prácticas docentes.

En este apartado se exponen algunas ideas de lo que les implica ser docente bajo la modalidad de educación indígena con un enfoque de educación intercultural bilingüe (EIB). Sobre estos enfoques, estos maestros hacen referencias de sus conocimientos al respecto y, en general lo relacionan con el uso de una lengua indígena en el trabajo escolar, o como lo mencionaron, para que los alumnos reconozcan que hay tantas culturas como localidades o contextos existentes.

La educación indígena en el estado de Hidalgo y en el país, ha estado marcada y atravesada, sobre todo en la última mitad del siglo pasado y en la primera década de presente, por diversas políticas educativas, con la finalidad de dar atención a la población que se encuentra establecida en localidades indígenas y en donde se habla alguna de las lenguas indígenas o variantes lingüísticas. Entre los principales enfoques que se han desarrollado en

México se indican: la Educación Bilingüe Bicultural (EBB) y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Para ello, y en particular en las últimas décadas, se han editado materiales impresos para dar a conocer a los maestros sobre las finalidades de estas políticas, además de reformas constitucionales y leyes para establecer la legitimidad de los derechos de los pueblos originarios, así como del resto del país.

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI), reconocía en 1999, que atender educativamente la diversidad de las niñas y los niños indígenas no era una tarea fácil, pero estaba convencida que se podía hacer mediante y a través de la educación intercultural bilingüe (EIB), ¿qué era la EIB? Según la SEP (1999):⁴⁷

Es una forma de intervención educativa que reconoce y atiende la diversidad cultural y lingüística, promueve el respeto a las diferencias, procura la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de las actitudes y prácticas que tendían a la búsqueda de la libertad y justicia para todos. Desde este enfoque, se entiende la educación intercultural bilingüe como aquella que favorece la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español y elimina la imposición de una lengua sobre otra. (SEP, 1999, p. 6)

Según se abordó en el apartado anterior (6.2) y tomando como referencia este concepto sobre qué es la EIB, los maestros entrevistados, dentro de su práctica docente, tratan de aprender la lengua indígena que dominan sus alumnos, fortalecen estas habilidades por aprender, desarrollan y crean diversas estrategias y espacios para ello, y tratan de consolidar, a pesar de algunas adversidades y rechazos ya mencionados, el uso de la lengua indígena. Sin embargo, no han podido ni logrado eliminar la imposición de una lengua (español) sobre la otra (indígena) para cumplir con los propósitos de una educación bilingüe; dan mayor peso al uso del idioma español, ya sea porque hablan una lengua indígena distinta a la que hablan los alumnos, hablan la misma lengua que hablan los alumnos pero en menor magnitud, los

⁴⁷ El documento al que se hace referencia fue de los primeros emitidos como parte de las orientaciones para el desarrollo de una educación intercultural bilingüe en el marco de la DGEI-SEP.

padres de familia rechazan el uso de la lengua indígena dentro de las actividades escolares por considerarla motivo de discriminación, o porque los maestros solo hablan en español.

Para el trabajo o implementación de una educación Intercultural Bilingüe en la práctica docente, los maestros entrevistados mencionaron que dentro de las comunidades donde se encuentran las escuelas del sistema de educación indígena y por donde han transitado durante su trayectoria profesional, existen costumbres y tradiciones que se deben de reconocer y fortalecer. Algo que mencionaron de manera recurrente los maestros, es la posibilidad y la necesidad de que los alumnos reconozcan que son parte de una comunidad, con características propias, pero que, al exterior de estos contextos, existen otras localidades y lugares con las mismas o diversas manifestaciones culturales.

Según el documento que desde 1999 orientó el trabajo de lo que se conoce como educación intercultural bilingüe (SEP-DGEI,1999), lograr que los maestros hagan una práctica educativa intercultural bilingüe tiene el propósito que reconozcan que su trabajo constituye un conjunto de actividades con las que contribuye a que los alumnos adquieran conocimientos, habilidades y destrezas, hábitos, actitudes y valores; menciona este documento que para lo cual se requiere que los docentes mejoren y modifiquen su práctica. Sin embargo, gran parte de los maestros entrevistados mostraron un escaso reconocimiento sobre el término intercultural y sobre el enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe; se puede decir que no puede haber mejora ni modificación de algo que ni siquiera conocen.

Este documento fue emitido y publicado por SEP-DGEI en 1999, además puesto en manos de los maestros de educación indígena; en ese año ya estaban en la profesión los maestros Adán y Ángel, no así los maestros Pío y Mahetsi. Desde ese entonces, a la fecha, han existido una serie de documentos oficiales por parte de la DGEI, SEP o la CGEIB, que han buscado orientar el trabajo con la EIB en las escuelas de educación primaria indígena en nuestro país y en el estado de Hidalgo, entre ellos: Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas (DGEI-SEP, 1999); Enfoque Intercultural en Educación Orientaciones para Maestros de Primarias (CGEIB-SEP, 2006); Educación Básica Educación Indígena. Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena (DGEI-SEP, 2008); Marco Curricular de la Educación Primaria Indígena y de la Población Migrante (SEP-DGEI, 2015); entre otros. Además de los materiales antes citados,

también se han editado y elaborado libros de textos gratuitos para los alumnos en las lenguas originarias, en el caso de Hidalgo, en *hñahñu*, en náhuatl y en tepehua.

Sin embargo, estos maestros con mayor antigüedad en la profesión, Adán y Ángel, muestran cierto desencanto o descreimiento sobre las políticas para la educación indígena, ya que, en los testimonios emitidos por ellos, dejan ver un conocimiento aislado o limitado sobre este enfoque o concepto de la EIB, que sin duda muestran una distancia entre los propósitos de los diversos materiales emitidos y el conocimiento que tienen acerca de éste.

JOSE LUIS: ¿Conoces el enfoque de lo que es la educación intercultural o educación intercultural bilingüe?

ADAN: ¿El enfoque? (*silencio prolongado*) pues bien bien no, no (concluye).

JOSE LUIS: ¿Has oído hablar de la educación intercultural bilingüe?

ADAN: Sí, sí he oído hablar, he oído hablar en los cursos que daban antes, de lo de, el intercultural.

JOSE LUIS: ¿Qué idea tienes tú, de lo que trata una educación intercultural bilingüe?

ADAN: Pues lo de la conservación de las tradiciones, conservación de (*silencio*), de, este (*se queda pensando por algunos segundos*), tiene sus tradiciones, su cultura, todo eso, sí.

El maestro Adán desconoce las finalidades o propósitos de la EIB en tanto propuesta que emana de la política educativa de la SEP-DGEI, muestra poco dominio de estos conceptos, así como de sus propósitos; además manifiesta que los recuerdos acerca de estos temas son mínimos, mostrando que cuando a los maestros se les hace llegar materiales de apoyo o de implementación de enfoques o políticas educativas para su práctica docente, los toman como algo que es importante por un cierto periodo, pero no los incluyen y no los hacen parte de su cotidianidad laboral. Si los maestros llevaran a cabo de manera cotidiana un trabajo docente de educación bilingüe y/o intercultural bilingüe, ayudaría a que estos enfoques o políticas educativas, junto con sus propósitos, pudieran probarse y valorarse si son pertinentes para la labor del maestro y las comunidades. Sin embargo, esas propuestas parecen quedar en el pasado, en el olvido o en recuerdos de lo que se dijo o se decía antes

“en los cursos que daban antes”, como afirma el maestro Adán, haciendo referencia a los cursos de actualización, que han sido tradicionalmente espacios para la revisión y puesta en marcha de materiales de apoyo o propuestas curriculares.

El maestro Ángel muestra en su testimonio, sus consideraciones acerca de lo que es la EIB y un reconocimiento sobre la importancia de estos enfoques, pero a la vez, un alejamiento entre el antes mencionado concepto de la EIB propuesto por SEP-DGEI y el conocimiento al respecto por parte de este maestro.

JOSE LUIS: ¿Cree que es posible que llevemos una educación intercultural dentro de las escuelas?

ÁNGEL: Es muy primordial maestro, a veces muchos, o de los grandes (haciendo referencia a las autoridades educativas superiores) que utilizan (el término) bicultural, creo que en todo momento debemos de llevar, yo la considero como *una asignatura*, yo la llevo como una asignatura, porque es una forma de no perder identidad, no perder nuestra cultura, no perder de dónde venimos.

JOSE LUIS: ¿Has escuchado hablar, oír, trabajar, o qué entiendes por educación intercultural bilingüe?

ÁNGEL: intercultural bilingüe, intercultural (*se queda pensando por espacio de varios segundos*) pues yo, digo (*se queda pensando nuevamente*), es donde, se ven o se puede decir que incluye todas las culturas, todas las culturas, trabajar con todas para saber sus características de cada uno de ellas.

El maestro Ángel tiene una concepción en la que, la educación intercultural incluye a las diversas culturas existentes y que el trabajo escolar debe permitir la inclusión y conocer cada una de ellas. Sobre los enfoques de EIB este maestro afirma que lo ha escuchado en algún momento en los años que lleva de servicio, pero no tiene presente que el término “bilingüe” hace referencia al uso de la lengua indígena, así como del idioma español, sin que haya imposición de una sobre la otra.

Casi de manera general, estos cuatro maestros entrevistados, tienen cierto conocimiento de que la interculturalidad debe estar presente dentro del trabajo escolar que se lleva a cabo con los alumnos, para apoyar al reconocimiento de la diversidad cultural, sobre la existencia de no solamente su cultura propia, sino reconocer que pertenece a una región y a un país con diversas costumbres y tradiciones, donde debe existir un respeto hacia el otro.

Sin embargo, no hay una claridad en las percepciones de los maestros, de que la EB, entre sus propósitos, sugiere usarse a la par, sin distinción, el español y la lengua indígena, y la ubican como el uso de la lengua indígena sólo en ciertas actividades y en un horario en específico (una hora a la semana o una actividad semanal).

Para el caso de nuestro país, el proyecto nacional del siglo pasado, incluso tema que ya se reconoce en documentos oficiales para educación de la SEP (SEP, 2004) tuvo un tránsito por diversas políticas públicas que terminaron por imponer un modelo único de nación que estuvo basado en la idea de una sola lengua y cultura para todos, que terminaron por profundizar las desigualdades de los pueblos originarios, al imponérseles la asimilación, la incorporación y la integración a la vida social del país, “en detrimento de sus identidades culturales y lingüísticas propias” (p.12); se consideró que la homogeneidad de la lengua y de la cultura era la mejor vía para el desarrollo y la unidad del país.

Al entrevistar a los maestros Pío y Mahetsi, que ingresaron en 2007 y 2014 respectivamente y por lo tanto los de menos años en la profesión, y preguntarles acerca del conocimiento o la postura que tienen de lo que es la Educación Intercultural Bilingüe, varios fueron los comentarios vertidos, en cuanto lo que les implica llevar a cabo un trabajo con un enfoque intercultural.

JOSE LUIS: ¿Consideras que es posible que se lleve a cabo una educación intercultural en las escuelas de educación indígena?

PÍO: Sí, sí, sí lo considero, te repito, yo lo creo muy importante, ¿por qué? (se preguntó), porque se supone que nosotros en los diferentes temas, de las diferentes asignaturas, no necesariamente todo es relacionado a sus costumbres y tradiciones o todo lo relacionado a su cultura (del alumno), sino que deben tener conocimiento de las diferentes (culturas) que hay en toda la República o en todo el mundo; conocer más, que tengan apertura a tener más conocimientos, y que en determinado momento en donde ellos (los alumnos) se encuentren, no vean o no se sorprendan que tenemos otros tipos de culturas en frente de nosotros (se refiere a los alumnos), sino que sepan que tanto nosotros la llevamos (la cultura), como algunos otros, o cómo algunas otras personas de diferentes lugares también tienen ese tipo de costumbres y tradiciones y cultura; y bueno que no nada más la de ellos (de los alumnos) existe.

JOSE LUIS: ¿Qué entiendes por educación intercultural bilingüe?

PÍO: Educación intercultural bilingüe (*se queda en silencio por diez segundos aproximadamente*) ahora si me (*se queda en silencio*) educación intercultural bilingüe (*se queda pensando nuevamente*) quiero pensar o entender, yo en lo personal, que es, no sé, las diferentes formas de comunicarnos, entre los diferentes tipos de idiomas, dialectos, lenguas, que existen en el país, no sé si esté bien así, te digo es lo que de momento se me viene a la mente.

El maestro Pío afirma que el enfoque de la interculturalidad tiene relación con que los alumnos reconozcan que existen, en su país y en todo el mundo, varias culturas, incluida la de ellos; y que los alumnos estén conscientes de esta existencia, en el momento que puedan vivir o encontrarse manifestaciones culturales distintas a las de su entorno. Sin embargo, en la cuestión de la EIB, este maestro duda respecto a si se refiere al uso de las lenguas indígenas existentes en nuestro país, dejando ver el desconocimiento que tiene al respecto. Al igual que lo señalado por los maestros Ángel y Adán, aunque tengan trayectorias y formaciones diferentes, la idea de educación bilingüe no forma parte de una convicción a desarrollarse en la escuela ya que las condiciones de desubicación lingüística y la presión de los padres de familia son condiciones reales de su trabajo como docentes a los que les han agregado desde las políticas de arriba el nombre de profesores “bilingües” (lengua indígena español - español-lengua indígena). En cuanto a la perspectiva sobre educación intercultural, las referencias a las que remiten los docentes entrevistados tiene una carga sobre una noción de cultura y culturas que no necesariamente remite a una educación emancipatoria y vinculada a los pueblos indígenas, debate este último presente en algunas propuestas emanadas desde organizaciones magisteriales indígenas (Czarny y Briseño, 2022). Al parecer, la propuesta de EIB para el trabajo en escuelas de educación indígena en estas localidades de Hidalgo no ha tenido el efecto ni ha sido una propuesta re-apropiada por parte de los docentes y las comunidades.⁴⁸ Sobre este punto habría que retomarse para las futuras construcciones de políticas educativas para los pueblos indígenas en las que, entre otros puntos se requiere su participación directa en el diseño e implementación (OIT, 1989).

⁴⁸ No es intención de este trabajo identificar ni evaluar el por qué la EIB ha penetrado o no cómo enfoque creíble y adoptado por los docentes y las comunidades; sin embargo, da cuenta de diversos aspectos entre los cuales podrían indicarse la construcción misma de las políticas educativas, los procesos de formación de docentes y el acompañamiento desde las autoridades educativas al trabajo escolar, entre otros.

Menciona Zolla (2004) que los conceptos multicultural, intercultural y pluricultural se han hecho uso para referirse a distintas situaciones en donde actúan, entran en contacto y armonizan o divergen, individuos o grupos con distintas culturas; menciona este autor que el uso de estos términos se encuentran en los debates para construir sociedades pluriculturales democráticas y en el caso de nuestro país, en el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas y de algunos otros sectores de la sociedad. Zolla (2004) apunta que la pluriculturalidad debe dar lugar a fenómenos de interculturalidad, como el caso de la educación intercultural; menciona que para poder construir un Estado intercultural no se agota con sólo reconocer las diferencias y la diversidad de los sectores sociales o con la creación de espacios definidos para la coexistencia de distintos valores y creencias, sino que la pluriculturalidad y la interculturalidad de los diversos sectores, no sólo indígenas, puedan vincularse a través de lo que los une y los distingue. Refiere este autor que las crisis que se han originado en las políticas homogeneizantes y uniformadoras sustentadas por décadas por el Estado, han estado asociadas a la incapacidad de dar respuestas a las demandas y propuestas de una nación cualitativamente plural.

La maestra Mahetsi es, de los cuatro maestros entrevistados, quien menos años de servicio profesional tiene, al cuestionarle sobre la EI o EIB, también comparte su postura.

JOSE LUIS: ¿Tú has oído alguna vez o has escuchado el término de la interculturalidad? Para ti ¿Qué sería la interculturalidad?

MAHETSI: Sí he escuchado el término, para mí la interculturalidad es trabajar, bueno yo voy a trasladar el término a mi práctica docente, sería trabajar con mis alumnos, como te comentaba, cada uno (de los alumnos) trae su manera de ser, su religión, su formación en casa, es muy diferente, con todas esas diferencias, aprender a trabajar con los niños, porque aquí en la escuela uno convive con niños con diferentes religiones, con niños muy fanáticos en la religión católica o muy fiesteros, diferentes tipos de familia y uno tiene que aprender a lidiar y trabajar con ellos, sin hacer a un lado a un niño.

La maestra Mahetsi plantea la misma situación de reconocer a la interculturalidad como la forma de trabajar con las diferencias que poseen los alumnos y que tienen que ver con las creencias religiosas, los distintos tipos de familias, la educación o valores que recibe cada alumno en sus hogares y las fiestas de la comunidad, mediante un trabajo escolar donde

no exista la distinción o discriminación con alguno de los alumnos, o como ella dice “sin hacer a un lado a un niño”. Sin embargo, en la realidad, esta maestra evita en la medida de lo posible, el uso de la lengua indígena en las actividades escolares, ya que ante la poca aceptación de algunos padres del uso del *hñahñu*, la maestra Mahetsi ha reducido a una actividad semanal, donde trabaja y hace uso de la lengua indígena, otorgando mayor peso al idioma español. Se puede decir que la maestra, desde su discurso, entiende y lleva a cabo en su práctica docente el enfoque intercultural, pero en la realidad deja de lado y pendiente lo relacionado con lo bilingüe.

Corbetta *et al.* (2018) se cuestiona el alcance con que las políticas educativas operan en cuestiones de interculturalidad en Sudamérica y se plantea un esfuerzo por diferenciar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), o en otros contextos la denominada etnoeducación, como una modalidad educativa de los sistemas nacionales para atender a los miembros de pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, de la noción de interculturalidad como un enfoque transversal de las políticas educativas. Estas autoras señalan que “ambos son modos de procesar las diversidades culturales existentes en los países en materia de educación” (p. 12). Entiende Corbetta *et al.* (2018) por modalidad educativa a las orientaciones, modos, reglas y mecanismos formales con que los sistemas de la región se organizan para garantizar el derecho a la educación; así, menciona que la EIB entendida como modalidad educativa indica el formato inicial con que el Estado garantiza la educación en la lengua y en la cultura del pueblo en cuestión; afirma en cambio, en el ámbito de las políticas educativas, “a la interculturalidad como enfoque se le entiende como una educación que posee la pretensión de interculturalizar al sistema educativo en su totalidad” (p. 12).

En la entidad hidalguense, y probablemente también en el resto del país, se ha considerado al tema de la interculturalidad como un asunto que le corresponde trabajar y abordar particularmente al sistema de educación indígena, mientras que las otras modalidades y niveles educativos como primarias generales, secundarias generales, secundarias técnicas, telesecundarias, preescolar general y educación media superior, creen no tener la

responsabilidad para trabajar e incluir este enfoque de la interculturalidad en su trabajo docente.⁴⁹

A manera de conclusión, se muestra que la mayoría de los cuatro maestros entrevistados se refirieron a la Educación Intercultural o a la interculturalidad como una forma de trabajar dentro del aula, con la finalidad de que alumnos conozcan que existen diversas culturas en el país y en el mundo, y en menor medida en lo relativo a la revaloración de su pertenencia a un contexto comunitario con costumbres y tradiciones propias y distintas a la vez. Pero también es importante, desde la perspectiva de estos maestros, que los alumnos sepan que al exterior del contexto donde habitan, existen otras manifestaciones culturales que tienen relación con la lengua, la religión, las costumbres y tradiciones, el ámbito y la composición familiar, que también pueden ser iguales, parecidos o distintos que las propias. En cuanto al tema sobre el enfoque o del término bilingüe, los maestros lo relacionaron más con la utilización de la lengua indígena de los alumnos dentro del trabajo escolar y no como el uso de ésta junto con el español como se ha enunciado en diversos documentos de la SEP-DGEI desde 1999.

En México existe una reconocida situación problemática de lo que es la EIB (Czarny y Briseño, 2022); algunas organizaciones, como el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), desde hace más de dos décadas resisten a estas propuestas y además impulsan otros tipos de discursos y acciones que están vinculados con el tema de la autonomía curricular, así mismo con una educación emancipadora que impulse el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios, de sus territorios, entre otros.

⁴⁹ La maestra Yolita, hizo mención que cuando estuvo adscrita en el CELCI (Centro Estatal de Lenguas y Culturas Indígenas), dependencia de la SEP-Hidalgo, y le correspondió participar en la promoción de la aplicación del enfoque intercultural en las diversas modalidades y niveles educativos en Hidalgo, percibió el rechazo hacia este enfoque, por parte de maestros de primarias generales y de otros niveles como secundarias, quienes argumentaban que eso se tenía que aplicar con educación indígena y no con ellos. (entrevista del 16 de octubre de 2021).

CAPÍTULO 7. PROMOTORES CULTURALES BILINGÜES Y MAESTROS ACTUALES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN EL MEDIO INDÍGENA: CONTINUIDADES Y CAMBIOS

En este capítulo se muestran algunas similitudes y cambios de la experiencia profesional, halladas en los testimonios emitidos por los primeros promotores culturales bilingües, surgidos en 1964, en relación con los maestros que trabajaban al momento de la investigación, en escuelas del nivel de primaria del subsistema de educación indígena en la entidad hidalguense.

Aparentemente se está hablando de dos periodos temporales distintos, sin embargo, no es así totalmente, ya que los últimos años de profesión de los primeros promotores coinciden con los primeros años de trabajo de los maestros de la SEP-DGEI que, al momento de la investigación, se encontraban en servicio. Es decir, mientras los primeros promotores culturales bilingües vivían los últimos años de su profesión docente, los maestros frente a grupo en escuelas primarias indígenas entrevistados, estaban en sus inicios; por lo que existen situaciones o actividades de la profesión que estuvieron presentes y que compartieron, al final y al inicio de las trayectorias de unos y de otros, respectivamente. Por ejemplo, entre otras situaciones, a finales de los años noventa del siglo pasado, les tocó conocer y vivir la implementación del enfoque de la educación bilingüe intercultural y posteriormente intercultural bilingüe, para las escuelas de educación indígena.

Se hallaron y se muestran algunas de estas similitudes y diferencias en los temas que abordaron estos maestros en sus testimonios y en la experiencia de cada uno, entre ellas: la formación profesional; en el uso de la lengua indígena para el trabajo docente; la percepción acerca de la aceptación hacia ellos como maestros y de su trabajo en las comunidades y escuelas donde ha transitado su trayectoria laboral. Esto sin el afán de evaluar el desempeño de estos maestros, sino de mostrar solamente estas similitudes y diferencias, a manera de reflexión sobre las continuidades y retos presentes en la conformación de la docencia para la educación escolar en contextos y comunidades indígenas del subsistema de educación indígena en Hidalgo.

7.1 Sobre la inequidad persistente en el tipo de nombramiento para docentes indígenas y su formación profesional

Para dar atención educativa a la población ubicada en contextos indígenas y reconocida como tales, el Estado, como se ha mencionado en capítulos anteriores, ha establecido desde los años setenta, escuelas de educación primaria denominadas bilingües. Para esto se hace necesaria la presencia del sujeto tradicionalmente llamado maestro, mismo que ha sido contratado en sus inicios, sin contar con una formación profesional inicial, poniendo más énfasis para ello en que sea hablante de alguna lengua indígena. Lo anterior muestra una limitada importancia o interés por parte de la autoridad educativa, por proporcionar a los niños y las niñas de las escuelas del subsistema de educación indígena, un maestro formado profesionalmente para la función que realiza.

El Estado, por medio de la autoridad educativa estatal, que es la SEP-Hidalgo, de acuerdo a los testimonios de los sujetos con quienes se llevó a cabo la presente investigación, ha implementado un mecanismo común: contratar a los maestros de educación indígena con una categoría de promotor cultural bilingüe, adjudicándole el nombramiento correspondiente (E1487) y, una vez que el maestro demuestra haber cursado una licenciatura en el ámbito educativo y/o cuando tienen ciertos años de antigüedad en la profesión, se le asigna la categoría de docente con la plaza E1485. Estas categorías sólo son asuntos de tipo administrativo, porque en la realidad, con clave de promotor o de docente, se cumple con la misma función de estar frente a grupo⁵⁰. No obstante, en términos de cierto “prestigio” frente a los padres y madres de familia, no es lo mismo tener una u otra designación para el trabajo en las escuelas, al igual que la formación que tendrían.

En la entidad hidalguense, se ha considerado como más importante, que los maestros que trabajan en el subsistema de educación indígena tengan el dominio de una de las lenguas indígenas que más se hablan en la entidad (*hñahñu*, náhuatl y tepehua), por encima de que estos maestros cuenten o no con una formación profesional inicial, condicionándolos a que una vez insertados en la profesión, cursen una licenciatura. Pero ha sucedido que ya estando en la profesión no todos los maestros se interesan en cursar esta licenciatura o por obtener un título profesional; por eso, la cantidad de maestros sin título y que están en ejercicio en

⁵⁰ El salario de un maestro con clave de promotor (E1487) o de docente (E1485), no significa ninguna diferencia, ya que perciben la misma cantidad; la única diferencia que existe es que un maestro con clave de promotor no puede participar en procesos de promoción o de ascenso, hasta que tenga la clave de docente; situación que existía cuando estaba el programa de Carrera Magisterial.

escuelas de educación indígena es considerable a nivel nacional, la cual es del 66.57% según Velasco (2015).

Desde el surgimiento de los primeros promotores culturales bilingües y hasta la creación de la UPN, como la principal institución de educación superior que inició a ofrecer formación para los maestros en servicio del subsistema de educación indígena, no existieron espacios educativos de formación profesional con planes y programas de estudios acordes y pertinentes para el trabajo docente que realizan los maestros indígenas en servicio, en la mayoría de las veces en los contextos geográficos más alejados de la entidad. Como consecuencia, algunos de estos maestros iniciaron o continuaron con su formación profesional en espacios educativos como la Normal Básica o Normal Superior, que estaban pensados para los maestros que estaban trabajando en contextos y zonas urbanas, en las escuelas primarias denominadas como “generales” o en otros niveles educativos como secundarias, respectivamente.

Aun sin esta formación profesional inicial por parte de estos maestros, ha sido posible la presencia de ellos, en las escuelas del subsistema de educación indígena, donde han permanecido legitimados por la autoridad mediante un nombramiento o plaza laboral, ya mencionados. Tradicionalmente a los maestros de nuevo ingreso se les ha asignado esta categoría (E1487-Promotor) al momento de su inserción, sin embargo, en las comunidades y escuelas siempre se le ha reconocido y nombrado como maestro. Esta legitimidad a través de un nombramiento como promotor ha estado por encima de la formación profesional de éstos y también de la falta o no de saberes para dedicarse a esta profesión, sin embargo, esta legitimidad es lo que le da posibilidad de iniciarse en la profesión.

Otro tema que está presente entre estos maestros de las primeras generaciones de promotores culturales (surgidos en 1964) y los que se encontraban en servicio y frente a grupo durante la investigación, es referente a los saberes docentes que poseen y han construido (Mercado, 2010). Si bien los maestros han presentado carencia en el tema de la formación profesional inicial, cuentan con saberes, distintos tal vez, que han sido de utilidad para enfrentar el inicio y la continuidad laboral al interior de esta profesión de ser maestro; saberes que se incrementan a través de la trayectoria profesional con la experiencia o con la formación profesional cursada una vez en la profesión. Menciona Tardif (2004) que el saber

es el de alguien que trabaja en algo concreto para llevar a cabo un objetivo cualquiera y que no puede hablarse de este saber sin relacionarlo con las condiciones y con el contexto del trabajo; para este autor, “el saber de los maestros es el saber de ellos y está relacionado con sus personas e identidades, con su experiencia de vida y su historia profesional, con sus relaciones con los alumnos en el aula (...)” (p. 10).

Dentro de la práctica tanto de los promotores culturales bilingües como de los docentes en servicio existen elementos esenciales como los saberes personales y la formación profesional, entre otros. Cuando se percibe una falta o la necesidad de adquirir nuevos saberes, los promotores y los maestros buscaron espacios de formación; los maestros Yolita, Esmeralda y Esteban así lo refirieron en sus testimonios, y mencionaron que una vez que concluyeron con la Normal Básica buscaron estudiar una especialidad en instituciones educativas que tuvieron a su alcance, como las Normales Superiores, halladas incluso fuera de la entidad hidalguense.

Otros espacios para la adquisición de saberes, no necesariamente y no siempre fueron instituciones educativas de carácter superior, sino momentos, situaciones y espacios hallados durante la profesión, como el aula de clases, las reuniones entre maestros, la relación diaria con los alumnos, los momentos de esparcimientos y de juegos de los alumnos, entre otros. Esos espacios resultan del accionar que los propios maestros van encontrando, promoviendo, aprovechando y generando dentro del contexto donde laboran en y con la relación que establece con alumnos, compañeros maestros, autoridades educativas y padres de familia, que les ayuda a aprender cosas nuevas que facilitan su labor en el aula. Todas estas situaciones, también conforman procesos de autoformación (Navia, 2006) muy marcadas y que conforman la memoria en las trayectorias laborales de estos sujetos que llamamos maestros del subsistema de educación indígena, sobre todo en estos maestros que aún están en servicio.

Algunos maestros también buscan continuar con su formación académica profesional en instituciones superiores; combinan el trabajo laboral con la formación profesional estando en servicio, y lo hacen por varios propósitos, entre ellos: porque van buscando ascensos y mejoras salariales para ir escalando de categoría dentro de la profesión, ya que al tener la categoría de promotor cultural bilingüe no les da la posibilidad de participar en procesos de

promoción en busca de mejores salariales. Ante ello, algunos de estos maestros optaron por tomar o hacer uso de espacios educativos a su alcance para cursar una licenciatura, en las sedes regionales de la UPN; otros optan por inscribirse en otros programas de formación, muchas veces pensados para maestros del sistema general o para el nivel de secundaria, como las normales superiores privadas que ofertan programas de carácter semiescolarizados. Velasco (2015), menciona que solo la tercera parte (32.95%) del total de los maestros que trabajaban en educación indígena tienen una acreditación, dentro de la cual existe una variedad de niveles formativos entre los profesores acreditados que van de los estudios de normal y de licenciatura, hasta los de doctorado.

La falta de instituciones de educación superior con ofertas de licenciaturas con enfoque intercultural, o acordes y pertinentes al tipo de trabajo desarrollado por los maestros en los contextos y comunidades indígenas, ha sido una constante hasta antes de la primera década de este nuevo siglo, para los maestros de este subsistema. La autoridad educativa estatal, a partir de los años 90, ha priorizado que el maestro cumpla después de su inserción, con el requisito de que curse una licenciatura, aunque ésta no sea acorde o pertinente a la profesión y a la labor desempeñada. Lo anterior parece indicar que en la agenda del sistema educativo nacional no se ha considerado como prioritaria e importante la formación de los maestros que laboran en los contextos y escuelas indígenas, dejando afuera como elemento importante, el dominio de la lengua indígena por parte del maestro y las posibles estrategias para su desarrollo y uso en la escolaridad.

Algunos maestros en servicio, así también los primeros promotores culturales bilingües, en sus testimonios dejaron muestra que además de haber cursado algunos procesos de formación en instituciones superiores, durante esta trayectoria profesional, también asistieron a algunos cursos de actualización convocados por las autoridades educativas federales y/o estatales, entre ellas la DGEI-SEP. Estos promotores y maestros en servicio, apuntaron que algunos enfoques o políticas en boga fueron abordados o tuvieron conocimiento de ellos en algunos cursos. Esta situación de asistir a los cursos de actualización, como parte de su formación continua, es algo que se halló como una semejanza, en la trayectoria de estos dos conjuntos de docentes indígena para el medio indígena.

7.2 El valor sobre la docencia en contextos indígenas como parte de una identidad compleja

Después de analizar los testimonios de los primeros promotores culturales bilingües y de los maestros servicio, se muestra que la relación establecida con las localidades donde transcurre la práctica docente de estos sujetos tiene ciertas modificaciones. El valor otorgado y la aceptación por parte de las comunidades hacia la figura del maestro es cambiante y existen diferencias entre cómo los maestros perciben esta aceptación hacia su figura y la labor que realizan.

Los primeros promotores culturales bilingües y los maestros en servicio, por su paso en las escuelas y localidades donde transcurre su experiencia profesional, pueden constatar o percibir diversos tipos de aceptaciones y de valor hacia su persona y de la labor que realizaron o que llevan a cabo actualmente; tienen estos maestros sus propios argumentos que posibilitan la construcción de las percepciones que tienen hacia su profesión. En las comunidades y en las escuelas con población indígena, desde el imaginario del maestro (el caso de los maestros en servicio), ha existido una transición y un cambio de esta aceptación y valoración laboral; los maestros en servicio ya no perciben la misma aceptación por parte de las localidades donde transcurre su profesión docente, en comparación de la que recibían en sus primeros años o al inicio de su profesión, como lo mencionó el maestro Adán, y es más diversa en relación a cómo se sentían queridos y aceptados los primeros promotores culturales bilingües.

Entre los testimonios presentados en este trabajo, algunos dieron cuenta de que en sus primeros años de trabajo docente algunos padres de familia de una comunidad se quejaban ante el supervisor escolar cuando cambiaban a los docentes a otras escuelas y éstos eran queridos por las comunidades. Ese tipo de memoria sobre el trabajo docente demuestra que los padres de familia los aceptaban y valoraban. Sin embargo, y aun en esos casos, también los docentes perciben que actualmente, estando ya en los últimos años de su profesión, hay muestras de poco valor, apoyo, respeto y aceptación hacia el trabajo que realizan los maestros de educación indígena.

Menciona Anzaldúa (2021), que el *imaginario* tiene relación con significaciones y el sentido; apunta que las imaginaciones psíquicas (creación de significaciones a través de

representaciones ligadas a deseos y afectos) junto con el imaginario social (significaciones sociales que orientan nuestras concepciones, valores y comportamiento) construyen la identidad, misma que define como la representación imaginaria de nosotros a partir de representaciones psíquicas, la mirada de los otros y las significaciones sociales. También este autor afirma que, para la construcción de la identidad docente, confluyen el imaginario personal, cultural e institucional.

Si los primeros promotores culturales bilingües percibían que dentro de las localidades eran reconocidos o tratados como poseedores del saber –“*éramos unos dioses*”-, como la persona más importante junto con el representante religioso, también tiene relación con las expectativas hacia la profesión que va teniendo la sociedad, que va exigiendo más y mejor calidad de servicios, entre ellos se incluye la labor que realiza el maestro. Es por ello, que los maestros que se encontraban en servicio durante este trabajo, dentro de su imaginario confiesan que van percibiendo un poco de valor hacia su profesión, dado que la sociedad va definiendo, al paso del tiempo, a la docencia o al trabajo profesional de los maestros, con conceptos o percepciones diversos. Menciona Anzaldúa (2021), dentro de lo que él llama la *convocatoria de identidad docente*, que se ha transitado de un maestro apóstol, misionero y benemérito (que hace el bien), hacia un maestro forjador de las futuras generaciones, un maestro moral y hasta llegar al maestro idóneo. Esto del maestro idóneo es algo parecido a lo que han buscado las autoridades educativas a través de las diversas reformas educativas como la del 2013 bajo el gobierno de Peña Nieto, reformas que fueron laborales y constitucionales, enclavadas en el marco del modelo neoliberal.

La percepción de los maestros de educación indígena actuales –en servicio durante esta investigación- es que tienen poco apoyo o reconocimiento a su labor, esto se relaciona con lo mencionado por Tardif (2013), quien afirma que “la enseñanza en el medio escolar está hoy sometida a múltiples presiones importantes para transformarse y adaptarse a un entorno social que se ha vuelto complejo y cambiante en prácticamente todas sus dimensiones” (p. 13). Este autor apunta que la profesionalización es una de las transformaciones que se le ha exigido a la enseñanza dentro de este discurso reformista internacional en el ámbito de la enseñanza y de la formación de los maestros (docentes para

este autor) de la educación básica, para lograr que la enseñanza pase del rango de oficio a la de profesión.

Ha sido una valoración heterogénea hacia el trabajo y la figura de los maestros, desde muy aceptable, como el caso de los integrantes de la primera generación de maestros y promotores bilingües, quienes fueron vistos por los integrantes de las comunidades como sujetos que llegaron a traer saber; hasta de poco apoyo, interés y valor que perciben los maestros que están en servicio, en el medio indígena y bajo el sistema de la DGEI-SEP. La enseñanza es un trabajo con una evolución desigual y distinta (Tardif, 2013), ya que ocurre en distinto ritmo y en la cual pueden llegar a existir modalidades antiguas y contemporáneas. Afirma este mismo autor que entre las antiguas se encuentran la enseñanza como vocación y como oficio; que ambas subsisten y conviven con un movimiento de profesionalización.

Hace casi sesenta años, el hecho de que estos sujetos llamados promotores o maestros hablaran la lengua indígena y que permanecieran viviendo toda la semana en las localidades, superaba el asunto de que fueran muy jóvenes, inexpertos y con falta de formación profesional inicial. En la actualidad con los maestros en servicio en Hidalgo, aluden y perciben de manera reiterativa el rechazo por parte de los padres de familia hacia el uso de la lengua indígena (signo de inferioridad y de discriminación), y con ello falta de apoyo al trabajo que realizan los maestros con los alumnos; situaciones que se van sumando al deterioro social de la imagen del maestro. En este desgaste y deterioro social del maestro han incidido otras situaciones como: los resultados negativos en las evaluaciones internacionales y nacionales, que han estado marcadas por las políticas educativas centradas en una medición y concepto estandarizado de aprovechamiento escolar de los alumnos; las diversas expectativas de la sociedad acerca del trabajo profesional del maestro en escuelas de educación indígena; y la limitada relación interpersonal entre los agentes educativos (maestros, alumnos, padres de familia, directivos, entre otros) porque los maestros “ya no se quedan a vivir en las comunidades”, han creado un distinto concepto de lo que significa ser maestro. Lo anterior se sostiene desde la percepción propia de estos actores: las y los docentes de escuelas de educación indígena.

Sin embargo, esta desvalorización hacia los maestros en servicio en el medio indígena, no proviene ni se origina sólo desde las comunidades, sino también desde el actuar

del propio maestro; en el momento de ingresar a la profesión y asegurar una percepción económica van dejando de lado, el inicio o la continuidad de su formación profesional, tal vez por considerarla como no indispensable o porque su ingreso económico lo va limitando para formarse profesionalmente y concluir una licenciatura o algún tipo de posgrado.

Existen elementos que conforman las trayectorias de estos promotores y maestros en servicio, que combinan tensiones en su situación como docentes al reconocer que no cuentan con la formación inicial específica y, en varios casos, no utilizar en la práctica la lengua indígena que se supone deben dominar y que; al mismo tiempo sienten un cierto orgullo por su tarea como docentes. Es por ello que existe una transición entre un vínculo fuerte sostenido con las comunidades de los primeros promotores culturales bilingües, en la cual percibían que eran más valorados y respetados, en donde se deja ver un trabajo de *apostolado*; a diferencia de una labor que se pretende ubicar en un rol del profesional por parte de los maestros actuales, quienes ya no se sienten ni apoyados, ni tan respetados y poco valorados; y que también su formación profesional –en muchos casos no adecuada para el trabajo en escuelas del medio indígena-, es un elemento presente como demanda hoy de las comunidades.

7.3 Lenguas indígenas y el español en los procesos escolares: debate pendiente en la EIB

Del año de 1964, cuando aparecen los primeros promotores culturales bilingües hasta los años recientes (al momento de escritura de este trabajo) -con los maestros que trabajan y que están en servicio en alguna escuela del subsistema de educación indígena conocidas como escuelas bilingües-, se ha hecho uso de la lengua indígena –generalmente como puente para enseñar el español- dentro del trabajo escolar cotidiano y de su práctica profesional. En ello ha incidido también el nivel de dominio de la lengua indígena de las y los sujetos mencionados. Si la autoridad educativa o el Estado no ha podido ofrecerles a las comunidades en contextos indígenas un maestro con formación profesional pertinente, ha tratado desde el discurso y no en la realidad, de hacer creer que, con “cierto uso” de la lengua originaria dentro de los procesos escolares, se está dando atención a los derechos lingüísticos y de educación pertinente.

El trabajo desempeñado por los promotores culturales bilingües y por los actuales maestros ha sido bajo pedido de los propósitos del Estado, quien ha incluido dentro de sus

políticas y exigencias este uso de la lengua indígena como una forma para acceder al español y lograr una ansiada unidad nacional -con los primeros promotores culturales bilingües-. En los actuales escenarios, se mantiene la idea de unidad nacional bajo la perspectiva de dominio del español como lengua de uso legítima, y al mismo tiempo se promueve hacer intentos para el rescate y el fomento de las lenguas originarias, en atención a las demandas educativas y de los derechos lingüísticos de la población indígena y hablante de lenguas originarias.

En relación a los objetivos y fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que indica o sugiere el uso de las dos lenguas (indígena y español), como propuesta vigente a la fecha para escuelas de la DGEI (o actualmente DGEIIB) parece resultar una disposición que no logra bajar al aula, por diversas razones, ni al trabajo cotidiano de los docentes.

Menciona Santos Cano (2015), que las lenguas indígenas en nuestro país están amenazadas y en proceso de extinción, en mayor o menor medida; afirma además que estas lenguas coexisten con el español en una relación asimétrica, ya que no comparten los mismos ámbitos de uso. Para Santos Cano (2015) el espacio escolar cumple con un papel importante para revitalizar, fortalecer y promover el desarrollo de las lenguas originarias; así mismo, hace referencia de lo fundamental que son las propuestas donde se articulan la escuela y la comunidad. Apunta que la escuela es un espacio para plantear propuestas de trabajo y en vinculación con las familias de las comunidades.

La lengua indígena es utilizada en algunos casos dentro de la práctica docente de los maestros y en los procesos escolares de los alumnos, ocurridos al interior del aula, pero también fuera de este espacio, como parte de las múltiples actividades que los maestros realizan de manera cotidiana y permanente; sobre todo en las experiencias más actuales como los diversos concursos donde se hace el uso de la lengua indígena. En el caso de los primeros promotores, con quienes se dialogó en esta investigación, la lengua indígena fue como un medio de comunicación dentro del trabajo escolar y también para la enseñanza de la lectura y de la escritura en el proceso de alfabetización entendido más como castellanización. En el caso de los maestros actuales que laboran en escuelas del subsistema de educación indígena, existe un limitado uso de la lengua indígena para el trabajo académico donde implique la escritura, la lectura y la oralidad en lengua indígena, dando mayor peso de su uso (de la

lengua indígena) en otras actividades convocadas por la autoridad educativa, tales como concursos, demostraciones o eventos cívico y sociales. Estas últimas son actividades muy importantes en las escuelas, pero que no forman parte del trabajo curricular en sentido estricto; sobre ello ahondaré en el siguiente apartado.

Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany (2016) hacen referencia que la creación de la DGEI en 1978 se dio en un marcado contexto de reivindicaciones sociales y educativas que fueron promovidas por organizaciones profesionales indígenas, sociales y académicas. Apuntan que esta creación simbolizó un consenso, al menos teórico, del fin de las políticas educativas de exclusión, integración y asimilación de los indígenas por parte del Estado, y que con ello fue incrementando la cobertura educativa a través de lo que se fue definiendo como políticas de educación bilingüe intercultural (con variaciones en la ubicación de estos términos). También mencionan que se ha avanzado poco a poco en la capacitación y formación de docentes, la revalorización de los procesos étnicos, la elaboración de textos en lenguas indígenas y la recuperación de la literatura de estas lenguas, así como la incorporación de estrategias pedagógicas que en algunos contextos parecen resultar innovadoras. Sin embargo, según estas autoras, a pesar de existir todo este respaldo normativo, de algún modo favorable para el desarrollo de la educación bilingüe intercultural e intercultural bilingüe (según ellas más notable en los años noventa), los resultados de la DGEI al finalizar el siglo XX fueron cuestionados por diversos sectores académicos y profesionales, señalando algunos de ellos, la inadecuada formación de los docentes y la carencia de metodologías de enseñanza bilingües para la enseñanza del español como segunda lengua; aún y bajo la denominada educación bilingüe y de manera paradójica, se fortalecía la castellanización – a espaldas del desarrollo de las lenguas originarias- en los contextos donde la comunidad, y las y los niños son hablantes de alguna lengua indígena como lengua materna.

Han sido diversas las circunstancias que han originado el uso y el desuso de la lengua indígena por parte de los maestros indígenas en su profesión y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Entre las situaciones que se presentan sobre el uso (o no) de la lengua originaria en el proceso de enseñanza se encuentran: el dominio heterogéneo sobre la oralidad, la escritura y la lectura de la lengua indígena por parte de los maestros; los

materiales escritos en lengua indígena como libros de textos, que no contemplan las diversas variantes lingüísticas que se hallan en las regiones hidalguenses; alumnos con diversos niveles de dominio de la oralidad en la lengua originaria; así como la exigencia o no y el estar de acuerdo, por parte de algunas comunidades y familias para que se utilice la lengua indígena en el trabajo escolar.

Rockwell y Briseño (2020) hacen mención que, desde el siglo pasado hubo propuestas para crear ortografías para las lenguas, en donde participaron varias instituciones, entre ellas el Instituto Nacional Indigenista (INI) y la Secretaría de Educación Pública (SEP); afirman que en muchas ocasiones existió la participación de lingüistas y maestros bilingües quienes diseñaron alfabetos, y que dieron como origen la aparición de materiales, talleres y métodos, centrales y regionales. Sin embargo, también señalan que “en las comunidades y entre los docentes emergieron problemas por la imposición de una variante como la que se escribiría, generalmente la de mayor prestigio regional, sobre comunidades que hablaban otras variantes de la misma lengua” (p. 33).

La imposición de una variante lingüística se presenta en la labor de los maestros dentro de su práctica docente; como el ejemplo que se mostró en el capítulo 6 con el caso de la maestra Mahetsi con sus compañeros de la zona escolar; que en las reuniones no llegaban fácilmente a acuerdos de cómo se debía pronunciar en lengua indígena ciertas palabras y al final se imponía la idea de quienes mejor dominaban la lengua indígena. Con ello se deja la muestra que en una entidad y en sus regiones puede hallarse la presencia de variantes lingüísticas, tantas como pueblos o contextos existentes, y con ello una inoperatividad por parte de la autoridad educativa estatal o federal para atender estas situaciones, dejando al maestro la responsabilidad de llevar a cabo el trabajo a través de sus diversas capacidades y saberes.

Esta imposición de variantes lingüísticas, van dejando al margen y libre decisión de los sujetos, la forma o el modo de hablar o de nombrar las cosas. El uso de la lengua indígena en el aula ha transitado entre un uso en la jornada escolar y laboral, como parte y como un puente hacia esta encomienda del trabajo de la castellanización; y en los actuales escenarios de las escuelas de educación indígena de Hidalgo a las que refiero, se transitó hacia un uso reducido dentro del horario escolar, limitado a una hora semanal en el mejor de los casos,

cuando se aborda la asignatura de Lengua Indígena (SEP, 2017), dejando de lado y excluyendo la finalidad de la educación bilingüe.

Mencionan Rockwell y Briseño (2020) que algunos educadores han criticado la subordinación de las lenguas originarias como auxiliares para comunicarse con alumnos dentro de las clases que se imparten mayormente en español y, como resultado de lo anterior, afirman, ha existido una separación de tiempos, en periodos para el uso del español de otras horas donde se usa la lengua indígena para hablar y escribir. Mencionan también que el uso de la lengua indígena es cada vez más aceptado en ceremonias, en eventos públicos y en otros espacios fuera de la escuela. De esto que afirman las autoras se dejó muestra en el capítulo 6 donde se analizó el trabajo de los maestros en servicio, en el cual pudo percibirse esta separación de tiempos a las que se refieren Rockwell y Briseño; caso contrario a los primeros promotores, que usaban la lengua indígena durante la jornada escolar porque tanto ellos como las/los niños a los que atendían, y para el caso de los promotores entrevistados, sólo ocurría la comunicación en la lengua indígena.

Los maestros actuales dentro de su práctica y su trayectoria profesional, van presentándose, variedad de actividades que motivan y exigen, de manera comprometida y obligatoria, el uso de la lengua indígena que hablan los alumnos y las comunidades; las ubican como uno de los motivos por el cual se hace necesario, su uso entre ellos y sus alumnos. Las ceremonias cívicas, los eventos socioculturales, concursos y demostraciones, son de los eventos más aludidos; son en estas actividades donde el maestro hace mayor uso de la oralidad de la lengua indígena dentro del trabajo escolar y un uso muy limitado dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Realmente no ha existido una práctica docente por parte de los maestros de las escuelas de la DGEI a quienes entrevisté, que pueda ser considerada como bilingüe, en donde se haga uso de la lengua indígena y del español de manera paralela, sin dar prioridad o preferencia por alguno, sino todo lo contrario, han dado mayor peso al uso del español. Los primeros promotores de las primeras generaciones, aunque eran llamados o denominados bilingües, usaban prioritariamente la lengua originaria, por encima del idioma español, mismo que los alumnos y algunos maestros no hablaban. Con los actuales maestros, con quienes se presenta una situación inversa y contrario a los primeros promotores, no usan la

lengua indígena para comunicarse con los alumnos, porque utilizan el español prioritariamente y sólo hacen uso de la lengua indígena para atender y cumplir con convocatorias o eventos convocados por la autoridad educativa correspondiente.

7.4 La presencia de la lengua originaria en la afirmación de prácticas escolares cívicas y sociales

Los primeros promotores culturales bilingües y los maestros en servicio, han mencionado en sus testimonios que durante su trayectoria profesional han desarrollado o llevado a cabo algunas actividades, si bien no eran, ni son en la actualidad, parte de los programas curriculares, fueron incorporándose como parte de la vida escolar en las escuelas indígenas en Hidalgo. Algunas de estas actividades son las ceremonias cívicas escolares, eventos sociales y culturales y demostraciones y concursos, en donde en muchas de ellas se hace uso de la lengua originaria o indígena.

Las ceremonias cívicas o lo que comúnmente se le llama honores a la bandera, son de las actividades y prácticas que se han vuelto una tradición como parte de las acciones que se realizan en las escuelas; se llevan a cabo en los días lunes, al inicio de la semana laboral o cuando se lleva a cabo algún tipo de evento académico, social o cultural. Estas actividades conforman parte de las ceremonias escolares que son vistas como ritos identitarios (Quezada, 2009). En la segunda mitad del siglo XIX, según Quezada, se ubica la intención clara de que las escuelas sean el espacio para formar una conciencia nacionalista por parte de los niños; una de las dos estrategias empleadas para este fin fue el culto a los símbolos patrios, entre ellos la bandera, el himno nacional y los héroes nacionales, esto a través de ceremonias cívicas. Menciona esta autora, a lo largo de todo este tiempo “se ha ido sedimentando, en las escuelas, esa obligación, vocación o tradición de realizar ritos de manera periódica, a través de los cuales se busca inculcar a los niños un fuerte sentimiento de pertenencia a su nación (...)” (p. 197). Siguiendo con Quezada, en 1984 se promulgó una Ley sobre la Bandera, el Escudo y el Himno Nacional, en donde se especifica una obligación por parte de las escuelas, primarias y secundarias, de enseñar a sus alumnos el Himno Nacional y rendir honores a la Bandera e instruye a las autoridades del Sistema Educativo Nacional a convocar a concursos escolares sobre la entonación de este Himno.

Los ritos son prácticas que son transformadas y practicadas al curso de los tiempos (Quezada, 2009). En las escuelas de educación indígena en México, desde hace varias décadas, estos rituales cívicos también se incorporaron con el uso de las lenguas indígenas y el uso de la vestimenta típica de las comunidades, allí donde la población escolar es hablante de alguna de estas lenguas originarias. Así comenzaron a formar parte del trabajo cotidiano de estos maestros, y entre las actividades que ellos señalaron se encuentran: concursos o demostraciones sobre la entonación en lengua indígena del Himno Nacional Mexicano; demostraciones de escoltas escolares con órdenes de mando en lengua indígena. Asimismo, y en relación a ello, las escuelas indígenas también participan en actividades como: demostraciones y/o concursos de poesía individual o poesía coral en forma bilingüe (español y lengua indígena); concursos convocados por DGEI, sobre narraciones de niñas y niños indígenas, en forma bilingüe (lengua indígena y español).



Foto 4: en esta foto se muestra el uso de la ropa típica de las comunidades para actividades escolares, como la declamación de poesía individual en forma bilingüe (español y lengua indígena *hñahñu*). Foto tomada del archivo personal José Luis Mendoza, 2019.



Foto 5: en esta foto se muestra el uso de la ropa típica de las comunidades indígenas en actividades o ceremonias cívicas (escultas escolares). Foto tomada del archivo personal José Luis Mendoza, 2019.



Foto 6: en esta fotografía se muestra que el coro escolar, para la entonación del Himno Nacional Mexicano en forma bilingüe (lengua indígena y español), hace uso de la ropa típica de las comunidades indígenas. Foto tomada del archivo personal José Luis Mendoza, 2019.

Otras ceremonias cívicas que pude observar y que también mencionaron de manera reiterada los maestros entrevistados son los honores a la Bandera; en estas actividades se entonan el Himno Nacional Mexicano y el Himno al estado de Hidalgo, ambos en lengua Indígena. Estas actividades han estado presentes en el trabajo de los maestros del subsistema de educación indígena en Hidalgo, como parte de las prácticas y rituales escolares que contribuyen a la construcción de una identidad nacional, como señala Quezada (2009), por lo que cuando fue necesario, estos maestros buscaron aprender la lengua indígena y luego el himno nacional en la lengua originaria.

La maestra Esmeralda, mencionó que estos concursos del Himno Nacional Mexicano en forma bilingüe se empezaron a implementar ya cuando faltaban pocos años para jubilarse; sin embargo, afirmó que ella no pudo aprenderse la totalidad del contenido de este Himno, solo el coro principal. Afirmó que el trabajo de ensayar la entonación del Himno Nacional Mexicano en *hñahñu* con los alumnos, lo hacían sus compañeros que tenían más dominio de la lengua indígena.

Son en estos concursos y demostraciones mencionados, en donde los maestros -sobre todo los maestros en servicio durante esta investigación- han enfocado sus esfuerzos para que se use la lengua indígena, considerando y creyendo que así están llevando a cabo una educación de tipo bilingüe, aun cuando en el salón de clases no se refleje el uso de esta lengua originaria en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos maestros en servicio cuando en sus testimonios relataron sobre la importancia del uso de la lengua indígena en las escuelas de este subsistema de educación indígena, en automático se refirieron a la importancia de que los alumnos hablen esta lengua para poder cumplir con las actividades cívicas y de demostraciones y concursos antes citados. El uso de la lengua indígena para eventos de carácter cívico como los Honores a la Bandera es una actividad que de manera tradicional realizan las escuelas y los maestros.

A pesar de que estos concursos y demostraciones no forman parte del programa curricular, se han vuelto ya actividades tradicionales; para su preparación y ensayos implican varias horas, que se le quita a la enseñanza de contenidos escolares, como pude constatar en una observación. Aproximadamente, en el año 2000, en la región Tulancingo (donde he permanecido desde 1995) y en la región Otomí-Tepehua, se llevaron a cabo una serie de

reuniones, donde invitaron a maestros frente a grupo de diversas escuelas, para llevar a cabo una traducción única y uniforme del Himno Nacional Mexicano en lengua *hñahñu*, en donde se consideraron todas las variantes existentes en estas dos regiones. Esta actividad se llevó a cabo en varias sesiones, ya que no fue fácil llegar a un consenso general en la forma en cómo se pronuncian ciertas palabras del Himno Nacional. Varias palabras no tienen una traducción literal del español a la lengua indígena y se tuvo que buscar una serie de opciones que se acercaran al significado de la versión en español. Al final, como resultado de estas múltiples reuniones, quedó una versión única sobre esta traducción.

Cruz (2020), menciona que la traducción del himno nacional mexicano a las lenguas indígenas funge como una plataforma en la cual ocurren complejas intersecciones entre la educación, la expresión de la identidad mexicana y el nacionalismo mexicano, que origina un significado indicial que es objeto de disputa y negociación en las comunidades indígenas. Antes de estas reuniones para esta traducción uniforme de la letra del Himno Nacional Mexicano, cada escuela, incluso cada maestro, hacía una traducción o una versión propia, según el dominio que tuviera de la lengua indígena *hñahñu*; y al momento de los concursos existían inconformidades en la forma en que cada coro escolar o escuela pronunciaban y entonaban el Himno. Este fue el argumento de las autoridades educativas para hacer esta traducción uniforme tomando en cuenta a las variantes lingüísticas de la lengua indígena de estas dos regiones antes mencionadas.

Al hacernos llegar una copia de esta traducción, para conocerla y aprenderla, hubo muchas inconformidades entre nosotros los maestros, ya que se habían incluido en ella, palabras de las diversas variantes lingüísticas existentes de esta lengua indígena *hñahñu* de estas dos regiones, y algunas palabras eran desconocidas y no se sabía cómo pronunciarlas. Esa situación de inconformidad se presentó en varias regiones. Finalmente, las autoridades educativas como los directores de escuelas, los supervisores escolares y los jefes de sector indicaron que esta versión única traducida sería la que quedaría vigente (hasta la actualidad) y sería la que se utilizaría para los concursos de entonación de este Himno Nacional. Cabe mencionar que esta traducción es diferente a la que usan los maestros de la región del Valle del Mezquital.

Menciona Cruz (2020), que la variante utilizada (en este caso de la lengua chatino) para la traducción del himno refleja el rol de las escuelas como instituciones hegemónicas con el poder de determinar cuál es la variedad estándar. Esta autora también afirma que muchos actores están involucrados en el acto de la interpretación del himno nacional, como por ejemplo maestros, padres de familia y niños; y que esta interpretación del himno nacional en lengua indígena es importante y muestra el patriotismo personal, además que opera como una ventana a las relaciones de poder que existen entre los pueblos indígenas y el Estado, en especial en la manera en que los pueblos indígenas rinden honores al Estado. Cruz (2020) dice que los actos de nacionalismos en las comunidades comienzan en las escuelas locales, pero también se hacen en los espacios de gobierno local.

Una constante y similitud hallada dentro de los testimonios de los maestros que laboran o laboraron en las escuelas del subsistema de educación indígena es que mencionaron el uso de la lengua indígena en los honores a la Bandera. Durante estas actividades, como pude presenciar en una observación y como también lo refieren los maestros en servicio, se hace uso de la lengua indígena en la entonación del Himno Nacional Mexicano y para las órdenes de mando por parte de las escoltas escolares; así mismo, se hace uso de la lengua indígena para la entonación del Toque y juramento a la Bandera.

Cruz (2020) afirma que, a lo largo del país, el himno nacional mexicano es interpretado todos los lunes y en ocasiones especiales, en las comunidades indígenas y mestizas; y que el himno se ha convertido en uno de los signos de inclusión de los pueblos indígenas en el proyecto mexicano de integración nacional. Señala que entonar el himno traducido a la lengua indígena posee una dimensión de poder, a la vez que juega un papel importante para desviar la atención de la exclusión sistemática de los pueblos indígenas en México, de la baja calidad de la enseñanza disponible en los contextos indígenas y de la exclusión de las lenguas indígenas al interior de los salones de clase.

En cuanto al uso de la lengua indígena en estos eventos y actividades cívicas, coincido con Cruz, en cuanto que la entonación del Himno Nacional Mexicano se ha convertido como un medio por el cual el Estado otorga inclusión a los pueblos originarios; pero considero que en realidad sólo oculta un poco la exclusión que históricamente han sufrido estos últimos. Ante la falta de trabajo y uso de la lengua indígena para una educación bilingüe, los eventos

cívicos y sociales, han sido espacios que han servido para justificar el supuesto cumplimiento del uso de las lenguas originarias dentro de la educación indígena.

CONCLUSIONES

En el momento de hacer un recuento personal y recordar a través de un trabajo de memoria sobre mi trayectoria profesional de 27 años como maestro de educación indígena en el estado de Hidalgo, se han presentado recuerdos, muchos de ellos de momentos satisfactorios y otros no tanto. Parte de estos lapsos temporales recordados los he podido compartir en este trabajo y otros se quedan ahí, entre el recordar y dejarlos momentáneamente olvidados, pero que en diversos momentos de la vida y en tiempos inesperados volverán a llegar seguramente, entre los recuerdos.

Revisando mi trayectoria en la docencia indígena y después de haber cursado dos posgrados, he podido reconocer una ausencia importante de una formación profesional inicial, que sin duda ha repercutido en mi práctica docente con los alumnos que me ha correspondido atender durante este tiempo. Si bien he puesto en marcha mis mayores esfuerzos, compromiso y dedicación, considero he tenido carencias metodológicas y formas de trabajo en la soledad de la docencia que no favorecen a un mejor trabajo profesional.

Al iniciar y llevar a cabo este trabajo de investigación, tuve un interés muy particular y personal de saber acerca de las trayectorias de los sujetos que conformaron la primera generación de promotores culturales bilingüe y, querer saber sobre el trabajo profesional de estos primeros promotores. Sin embargo, lo hallado en sus testimonios resultó verdaderamente importante e interesante. Al escucharlos mencionar el nombre de algunas comunidades, yo me trasladaba imaginariamente a estos lugares, muchos de ellos conocidos, ya que pertenezco y soy originario de la misma región que es el Valle del Mezquital.

En esos procesos de rememorar y recordar (y también entre otras cosas, olvidar) su trayectoria, los caminos andados, las escuelas donde estuvieron, las condiciones de infraestructura de las escuelas y las económicas de los habitantes, las experiencias vividas, entre otras, se percibe que sentían orgullo de haber sido maestros de educación indígena y de contar con un reconocimiento social, que de por sí ya lo tienen (dentro de educación indígena en Hidalgo) por ser la primera generación de promotores.

Como ya hice mención en la parte metodológica, el mecanismo o la forma de abordar a los primeros promotores culturales fue que narraran su experiencia y trayectoria de antes y

después de ingresar a la profesión mediante un trabajo de memoria. Desde mi perspectiva, estos sujetos mostraron un profundo agradecimiento por ser escuchados y que sus testimonios quedaran grabados, más cuando se les comentó que sería parte de un trabajo de investigación, sentían que estaban dejando testimonios para futuras generaciones. Algunos de los maestros entrevistados mostraron la intención de alzar la voz y decir, que aun a la distancia y con los años que lleva la educación indígena de haberse creado con los primeros promotores culturales, el Estado no se ha preocupado por la formación ni por la capacitación de los maestros indígenas, como tampoco en otros rubros que repercute en la conformación de la profesión de estos maestros del subsistema de educación indígena.

¿Por qué incorporé la decisión de haber planteado un trabajo metodológico de narrativas y memoria? Porque la historia de la formación y la profesionalización de los docentes del subsistema de educación indígena está poco documentada. Las investigaciones de modo frecuente reportan los resultados -siempre bajos e insuficientes- de aprovechamiento de las escuelas de educación indígena o de DGEIIB y el lugar que ocupan los docentes en esos procesos escolares, generalmente de bajo calado; pero trabajos escritos sobre la formación y profesionalización de estos sujetos profesionales de educación indígena han estado ausentes en las investigaciones en los últimos años.

Sin embargo, hacerse docente indígena en México, lo que tiene unas cuantas décadas, ha sido bajo modalidades paralelas a la que ocupan los docentes de educación básica del sistema general, y en muchos casos inequitativas en cuanto a las ofertas para la formación. Mientras una gran parte de los maestros del sistema general ingresan a la docencia ya con una formación inicial luego de haber cursado una licenciatura, e incluso hay quienes continúan con su formación profesional cursando un posgrado, los maestros de educación indígena una vez que están en la profesión, apenas comienzan -algunos de ellos- a cursar una licenciatura, y muchas veces de manera incompleta, la mayoría de las veces condicionados por la autoridad educativa.

La mayor parte de los maestros de educación indígena ingresan a la profesión sin una formación inicial, requisito que históricamente, desde 1964 hasta la primera década del siglo XXI, ha pasado a segundo plano frente al requisito de ser hablante y saber escribir una lengua originaria. Aunque muchas veces, como se ha mostrado en este trabajo, no se ha cumplido

totalmente con esta condición. Ante la falta de formación profesional inicial, ingresan a la fecha de este trabajo, como promotores culturales bilingües con un nombramiento, una plaza o una categoría en particular (E1487), que suele ser de muy bajo nivel, u otorgarles condiciones laborales y/o económicamente desfavorables; y solo cuando demuestran que han cursado alguna licenciatura en el ámbito educativo se les reconoce por parte de la autoridad educativa estatal (o se autorreconocen como el caso de Esteban) como maestros de educación indígena, con el nombramiento o plaza correspondiente (E1485), que les otorga definitividad.

Antes de la creación de la UPN, algunos de los maestros de educación indígena se formaban profesionalmente donde lo hacían los maestros del sistema general, con planes de estudio no pensados para quienes desempeñan su labor en contextos indígenas y en donde las lenguas originarias tienen -en muchos sectores del país- una fuerte presencia. Así también, la formación en las escuelas normales no tiene como foco el trabajo pedagógico que desarrollan los docentes en el medio rural e indígena en donde lo predominante son las escuelas conocidas como multigrado o de organización incompleta. La inexistencia de programas de formación inicial para docentes indígenas y para el medio indígena muestra que el Estado ofrecía una formación profesional desigual y hasta cierto modo discriminatorio; aun cuando, como se reflejó en alguna parte de este trabajo, el desarrollo profesional es una herramienta para la mejora escolar.

Los diversos debates teóricos mostrados en este trabajo, así como algunos testimonios de los maestros abordados, afirmaron y confirmaron que el desarrollo profesional o la formación profesional es, y seguirá siendo una de las principales herramientas que coadyuvará a la mejora escolar. Las esperanzas no son muy alentadoras con respecto a esto último, ya que las instituciones que ofertan actualmente licenciaturas en educación primaria y/o en educación preescolar para el medio indígena (UPN), así como escuelas normales en el Estado que ofrecen licenciatura en educación primaria y preescolar con enfoque intercultural bilingüe, no están poniendo énfasis para que en estas licenciaturas ingresen alumnos que hablen alguna lengua indígena.

Cuando escribía estas conclusiones (a inicios del año 2022), se me acercó un estudiante de una de las escuelas normales, ubicada en el estado de Hidalgo, para pedirme apoyo para aprender la lengua indígena *hñahñu*, ya que al no haber aprobado el examen de

ingreso para la licenciatura en educación primaria (para el sistema generales), mencionó que le ofrecieron la posibilidad de ingresar, dentro de la misma normal, a la licenciatura en educación primaria con enfoque intercultural bilingüe; y ahora como estudiante tiene algunas dificultades para cursar esta licenciatura, sobre todo en el uso de la lengua indígena.

Por un lado, el Estado abre y pone al alcance estos espacios de formación para los jóvenes que desean trabajar como maestros de educación indígena; sin embargo, las licenciaturas que tienen el enfoque intercultural bilingüe se han convertido como el refugio y como la última opción de aquellos que no pudieron ingresar a otros programas educativos. Nuevamente, los responsables de las instituciones formadoras de maestros dejan de lado el compromiso de preparar profesionales que atiendan la diversidad cultural y lingüística de las comunidades donde se habla una lengua indígena, y solo desde el deber ser, simulan cumplir con esta encomienda. En conjunto, se le otorga al subsistema de educación indígena, un trato de inferioridad y de discriminación, porque las licenciaturas para alumnos que habrán de trabajar en los contextos indígenas y con los alumnos hablantes de alguna lengua indígena, se convierten en la última opción de algunos estudiantes.

El tema de las lenguas originarias y su uso en los procesos escolares sigue pendiente por diversas razones. En los últimos treinta años, y después del movimiento del EZLN (1994), se han visibilizado a los pueblos indígenas y las luchas por su reconocimiento para una educación que respete sus culturas y lenguas, así como por la defensa de sus territorios. En cada entidad la historia de los pueblos indígenas tiene sus propios rasgos. En las escuelas del subsistema de educación indígena de Hidalgo, por ejemplo, las lenguas originarias se utilizan mayoritariamente en actividades o actos cívicos y eventos, que están fuera del currículo oficial. En cierto modo, su uso es para fomentar el amor a la patria y para la consolidación o promoción de la identidad nacional, a través de la utilización de las lenguas indígenas en eventos cívicos, sociales y culturales. En menor medida, se utiliza la lengua indígena en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, o para reforzar las prácticas socioculturales de sus comunidades. si bien hay aún poblaciones, entre ellos alumnos, que son hablantes de la lengua indígena, ha sido por el esfuerzo y/o como resultado de la interacción familiar o social donde se hace uso de las lenguas indígenas y no porque la escuela esté entregando resultados a través del fomento y uso de la lengua indígena, consecuencia de

este permanente trabajo de castellanización y del uso mayoritario del español que se realiza en las escuelas del subsistema de educación indígena.

El Estado, a través de la autoridad educativa de la entidad, pone poco énfasis al uso de la lengua indígena en las aulas, lo que se dan en parte al permitir que los maestros estén desubicados lingüísticamente, al trabajar en localidades donde se habla una lengua indígena distinta a la que dominan o conocen. Otro asunto presente es el ingreso a la profesión de maestros que no hablan la lengua indígena, situación que se pudo mostrar en este trabajo. Estos dos factores, la desubicación lingüística de los docentes, así como la incorporación de docentes no hablantes de lenguas indígenas, ha evitado o dificultado la promoción y puesta en marcha de una verdadera educación bilingüe en las escuelas indígenas, en las cuales se usa el idioma español en casi la totalidad de la jornada escolar, dejando a la lengua originaria como menos importante y generando desplazamiento lingüístico. Usar la lengua originaria, como se propuso en las últimas propuestas curriculares bajo la perspectiva denominada educación intercultural bilingüe y donde aparece un estimado de tiempo de una hora para la materia Lengua Indígena – allí donde la comunidad y los estudiantes tienen por lengua materna a una lengua originaria- es sinónimo de una propuesta bilingüe que retrae el uso de esta lengua, ya que este uso tendría que ser durante la jornada escolar completa y no solamente en una hora a la semana.

Sobre la educación intercultural la situación no es menos preocupante; los maestros desconocen los fundamentos, los propósitos, el concepto y los principios de una educación intercultural, en donde mayormente la relacionan con el uso de la lengua indígena en el aula, situación que tampoco sucede, como ya se presentó en este trabajo. Con los primeros promotores culturales bilingües se utilizó a la lengua indígena como un puente para que los niños logran aprender el español. A través de un trabajo de castellanización, muy aceptado por cierto, por parte de los pueblos porque consideraban al idioma español como necesario y como “posible” camino para evitar las discriminaciones y exclusiones, el Estado buscaba la anhelada unidad nacional, en la que todos hablaran el español.

Hoy en día, y ante las exigencias y las luchas de los pueblos indígenas en ser reconocidos, los intentos se centran en que desde el ámbito educativo se logren reconocer las culturas originarias, así como el uso y rescate de la lengua indígena que aún se habla en

algunas localidades. Sin embargo, en este trabajo se ha podido analizar que ello no es un trabajo fácil y que desde las escuelas poco se podrá avanzar si no se enfocan los esfuerzos en una revitalización de las lenguas indígenas en el ámbito social más allá de la escuela, y de un compromiso por parte de todos los agentes educativos en torno de una verdadera educación intercultural bilingüe. En las últimas décadas, a partir de los movimientos indígenas, el señalamiento a la castellanización deja otra posición sobre la noción de escuela y desarrollo, cuestionado por las perspectivas decoloniales y del buen vivir, entre otras.

Se ha podido mostrar en este trabajo que existen elementos que aún están presentes y perduran entre los maestros que laboran en el subsistema de educación indígena, entre ellos: la insuficiente formación profesional, el dominio de alguna lengua indígena en lo oral y en lo escrito, las formas y las categorías en el ingreso a la docencia

Los elementos que aún perduran en la forma de reconocerse y hacerse docente indígena en educación básica son, en un ejercicio de contraste entre los primeros promotores culturales bilingües de Hidalgo y los actuales maestros del subsistema, un compromiso hacia su profesión, pues centran sus mayores esfuerzos en trabajar con los alumnos. Si bien tienen como referencia a los planes y programas de estudios, aunque no tengan la pertinencia ni las posibilidades de adecuación, hacen uso de todas sus fortalezas y saberes hallados durante su trayectoria como maestros o en algún espacio de formación. Entre los primeros promotores culturales bilingües se identificó un orgullo por sus orígenes y hacia el trabajo que realizaron en las escuelas donde transcurrió su trayectoria profesional. Sin embargo, los actuales docentes indígenas, y aún bajo las políticas denominadas de EIB, enfrentan de diversas maneras el rechazo de algunos padres de familia para el uso de la lengua indígena dentro del trabajo escolar; usan la lengua indígena en el trabajo escolar para actividades que la profesión le exige o requiere como las fiestas y actos cívicos, para lo cual la aprenden cuando no la dominan.

En este trabajo también se pudo mostrar que ser maestro del subsistema de educación indígena, y todo lo que ello conlleva, ocurre de manera paralela dentro de una sociedad y un sistema educativo que se va transformando bajo las reformas que cada periodo ha traído en los últimos treinta años. Como he señalado y recuperando en los debates sobre el tema de la docencia -en este trabajo la docencia indígena y/o en contextos indígenas-, se originan ciertas

crisis en las identidades de estos maestros, ya que parece existir una distancia entre la imagen que tenían los primeros promotores culturales sobre su labor educativa y la que tienen los actuales docentes del subsistema de educación indígena.

La distancia entre la formación y lo que de ellos se espera en su práctica, en una sociedad y en un sistema educativo que los ha discriminado desde su ingreso a lo que se llama docencia, tratándolos aun y a la fecha como maestros de segunda categoría, ponen en entredicho su trabajo. Todos estos procesos y en particular en los actuales escenarios de lo que se denomina educación escolar indígena va creando en el maestro un desencanto hacia su trabajo, o la sensación de la existencia de un rechazo hacia la labor que realiza. También se muestra que existe una distancia entre lo que contienen los planes y programas de estudio en primarias, sobre todo en los enfoques de la interculturalidad y la educación bilingüe, con lo que entienden y conocen los maestros, ocasionando este desfase entre el contenido del programa escolar con lo que el o la docente realmente puede hacer según sea su contexto, y con las necesidades y requerimientos no sólo de la autoridad educativa, sino también de la comunidad. No es casualidad que algunos de estos maestros entrevistados, como Adán y Mahetsi, no encuentren ni perciben el reconocimiento ni el apoyo que dicen requerir en su trabajo diario con sus alumnos; los cambios en la sociedad y las contradicciones organizacionales del trabajo docente, según Tenti (2007), han puesto en crisis las identidades antiguas de esta ocupación. Para el caso de la docencia indígena y/o en contextos indígenas esa crisis que se describe para la docencia en general, tiene además en estos contextos una profunda marca, por la histórica discriminación que se ha cernido sobre las comunidades indígenas, sus lenguas y sus saberes. Esa discriminación es parte de una interiorización y casi naturalización que tenemos los y las docentes indígenas, así como padres y madres de familia.

Los discursos que desde las políticas se han impulsado sobre una educación para las comunidades indígenas definidos como bilingüe intercultural, sigue atorada entre un decir desde el Estado y las realidades que las y los docentes en contextos deben afrontar. Este trabajo de investigación me ha puesto a revisar varias de las concepciones que, como señalé había naturalizado, así como el lugar que ocupamos los docentes en las escuelas y comunidades. Trabajar desde una perspectiva de memoria me ha permitido también entender que la(s) historia(s) de la(s) docencia(s) indígena(s) han sido descritas desde voces que han

buscado marcar el rumbo desde las políticas; sin embargo, entender que en la memoria de los promotores culturales bilingües y también de los docentes en servicio contemporáneos a la producción de este trabajo, perduran recuerdos valiosos pero también silencios y miradas que recuerdan a esas docencias de la subalternidad, en busca de reconocimiento.

Referencias Bibliográficas

- Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis. (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 107-154). Barcelona, España: Gedisa.
- Anderson, G. (2013). Cambios macropolíticos e institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente. En M. Poggi (Coord.), *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 73-120). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick. (Comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 47-69). Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión, los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. SEP. México.
- Anzaldúa, E. (2021). Conferencia, Subjetividad en los procesos educativos. Benemérita Escuela Nacional de Maestros (Archivo de video) <https://www.youtube.com/watch?v=dq8yTqqCEz8>
- Baronet, B. (2010) De cara al currículo nacional: las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México. En Velasco, C. S. y Jablonska S. A. (Coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (pp. 245-272). México: Horizontes Educativos-UPN
- Bermúdez, F. M. y Orozco, E. (2014). La formación del magisterio indígena y su evaluación. Una discusión necesaria en el marco de la reforma educativa 2013. En, *Anuario 2013 del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica* (pp. 135-158). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.
- Benemérita Escuela Nacional de Maestros. (2021). *Conferencia: "Subjetividad en los Procesos Educativos"* [Archivo de Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=dq8yTqqCEz8>
- Bertely, M. (2015). Enfoques postcoloniales y movimiento político pedagógico intercultural en y desde Chiapas, México. *Relaciones Estudio de Historia y Sociedad*, 36(141), 75-102. DOI: <http://dx.doi.org/10.24901/rehs.v36i141.89>
- Bonfil, B. G. (1995). El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial. En, *Guillermo Bonfil Batalla, Obras escogidas*. México: INI-INAH-DGCP-Conaculta-FIFOFANE/SRA-CIESAS.
- Briseño, J. (2018). *Cultura escolar comunitaria: prácticas, textos y voces de las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca* (Tesis de Doctorado). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados-IPN, México.

- Comboni, S. y Juárez J. M. (2015). La educación como proceso de interculturalización. Una vía hacia las pedagogías insumisas. En P. Medina. (Coord.), *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (pp. 385-418). México: Centro de Estudios Superiores de México y Centroamericana-Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Educación para las Ciencias de Chiapas, Juan Pablos Editor.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. México: MEJOREDU.
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. (2006). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. México: CGEIB-SEP.
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F. y Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas latinoamericanos: avances y desafíos*. Santiago: CEPAL-UNICEF.
- Coronado, M. (2016). *La cultura etnomagisterial en Oaxaca*. México: Universidad Pedagógica Nacional-Oaxaca.
- Cruz, E. (2020). La identidad indígena y el sistema educativo mexicano: el caso de la traducción al chatino del Himno Nacional Mexicano. *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México*, 7, 1-56. DOI: <https://doi.org/10.24201/clecm.v7i0.155>
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México*. México: UPN.
- Czarny, G. y Briseño, J. (2022). Dicotomías y emblematizaciones persistentes en la educación Intercultural y bilingüe. Una lectura desde México. *RUNA, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre*, 43(1), 171-187. DOI: <https://doi.org/10.34096/runa.v43i1.10045>
- Czarny, G. y Salinas, G. (2015). La formación de profesionales y docentes de educación indígena en tiempos de reforma. *Entre Maestr@s*, 54-55, 62-69.
- Czarny, G. y Salinas, G. (2018). Desafíos de la educación indígena para el siglo XXI. *Pluralidad y Consenso*, 8(38), 86-91.
- Diario Oficial de la Federación de México. (2003, 13 de marzo). *Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Díaz, C. (1998). Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 11-30. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie1701101>

- Dirección General de Educación Indígena. (1999). *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas*. México: DGEI-SEP.
- Dirección General de Educación Indígena. (2008). *Educación Básica. Primaria Indígena. Parámetros de la asignatura de Lengua Indígena*. México: DGEI-SEP.
- Enrique, R., Brum, M., Carrillo, A., Loncon, E., Nieto, R., y Silva, E. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 83-107.
- Ezpeleta, J. y Weiss, E. (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. México: DIE.
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*. México: UNICEF, INEE.
- Freedson, M. J. y Pérez, E. (1999). *La educación bilingüe-bicultural en los Altos de Chiapas. Una evaluación*. México: SEP.
- Gamboa, J. I. (2009). *Los primeros pasos de las Misiones Culturales y sus huellas en la educación rural de San Luis Potosí, 1923-1932* (Tesis de Maestría). El Colegio de San Luis, San Luis Potosí, México.
- Gigante, E. (2007). Diversidad sociocultural y formación docente en México. En R. Cuenca, N. Nucinkis y V. Zavala. (Coords.), *Nuevos maestros para América Latina* (pp. 190-226). Madrid, España: Morata.
- Gigante, E. y Díaz, E. (2015). Educación y diversidad: concepciones, políticas y prácticas. En E. Díaz, E. Gigante y G. E. Ornelas. (Coords.), *Diversidad, Ciudadanía y educación: sujetos y contextos* (pp. 77-102). México: UPN.
- Giraud, L. (2010). De la ciudad “mestiza” al campo “indígena”: internados indígenas en el México posrevolucionario y en Bolivia. *Anuario de Estudios Americanos*, 67(2), 519-547. DOI: <https://doi.org/10.3989/aeamer.2010.v67.i2.518>
- González, S. L. (2016). “No hacemos al otro, nos hacemos juntos”: miradas desde la antropología a la red educativa del CESDER en la Sierra Norte de Puebla. *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*, 41, 62-77.
- Grupo de maestros, alumnos y personal de apoyo de la Benemérita Escuela de Maestros (2018). Problemas actuales sobre la formación inicial de maestros y alternativas de solución. En Pluridad y Consenso, Los retos del nuevo gobierno en materia educativa, número especial monográfico. *Revista del Instituto Belisario Domínguez del Senado de la República, Nueva Época*, año 8 núm. 38, octubre-diciembre 2018 (pp. 149-158). México: Senado de la República.

- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires, Paidós.
- Hamel, R. E., Brumm, M., Carrillo A. A., Loncon, E., Nieto, R. y Silva, C. E. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20 (pp. 83-107). México.
- Hernández, Y. (2011). 500 años de educación indígena: desde las políticas públicas de México. En *Pensar históricamente los procesos educativos. 2º Encuentro Hidalguense de Historia de la Educación* (pp. 93-104). Hidalgo: Instituto Hidalguense de Educación.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. México: INEE.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid, España: Siglo XXI de España editores.
- Jiménez, Y., y Mendoza, R. G. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR Estudios Humanísticos y Sociales*, 14(1), 60-72. DOI: <https://doi.org/10.29043/liminar.v14i1.423>
- Jordá, J. (2002). *Ser Maestro Bilingüe en Suljaa'*. *Lengua e identidad*. México: Miguel Ángel Porrúa, Universidad Pedagógica Nacional.
- Jung, I y López, L. E. (2007). Prólogo. En R. Cuenca, N. Nucinkis y V. Zavala (Coords.), *Nuevos maestros para América Latina* (pp. 15-16). Madrid, España: Morata.
- López, L. E. (2018). Memoria histórica, sanación y revitalización cultural y lingüística. *Kúúmu*, 22, 13-20.
- López, L. E. (2019). Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. En González, J. E. (Ed), *Multiculturalismo e Interculturalidad en las Américas. Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil, Uruguay* (pp. 46-101). Bogotá: Cátedra UNESCO-Diálogo Intercultural, Universidad Nacional de Colombia.
- López, L. E. y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balances y perspectivas. *Revista Iberoamericana de educación*, 20, 17-85. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie2001041>
- López, M. (2011). Misiones Culturales. El caso de Zacualtipán, Hidalgo. En, *Pensar históricamente los procesos educativos. 2º Encuentro Hidalguense de Historia de la Educación* (pp. 93-104). Hidalgo: Instituto Hidalguense de Educación.
- López, O. (2001). *Alfabeto y enseñanza doméstica: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*. México: CIESAS, Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo.

- Marcelo, C. y Vaillant, D. E. (2009). *El desarrollo profesional docente ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Martínez, B. E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Revista Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, vol. XXXVI, núm. 141 invierno 2015 (pp. 103-131). México: El colegio de Michoacán, A.C.
- Martínez, R. (2011). La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo. *Perfiles Educativos*, XXXIII, 250-261.
- Mendoza, J. L. (2021). Diálogo entre maestros indígenas sobre el trabajo docente durante la pandemia COVID 19 en el estado de Hidalgo. En G. Salinas, G. Czarny y C. Navia. (Coords.), *Relatos de docentes de educación indígena en tiempos de Covid-19*. México: UPN, Polvo de Gis.
- Mercado, R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Psicología Escolar y Educativa*, 14(1), 149-157.
- Mercado, R. (2018). La formación inicial de maestros y el nuevo proyecto educativo nacional. *Pluralidad y Consenso*, 8(38), 142-147.
- Muñoz, H. (2002). Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes? En F. J. García y H. Muñoz. () *Rumbo a la interculturalidad en educación*. México: UAM, UPN-Oaxaca.
- Namo, G. (2005). *Profesores para la igualdad educativa en América Latina. Memorias, crónicas y voces de los formadores*. México: UPN.
- Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción educativa*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Nucinkis, N. (2007). La formación de maestros en EIB en América Latina. En Cuenca, R., Nucinkis, N. y Zavala, N. (Coords.), *Nuevos maestros para América Latina* (pp. 57-96). Madrid: Morata.
- Organización Internacional del Trabajo. (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Lima: OIT/Oficina Regional para América Latina y El Caribe.
- Ramos, A. M. (2016). La memoria como objeto de reflexión: recortando una definición en movimiento. En A. M. Ramos, C. Crespo y M. A. Tozzini. (Comps.), *Memorias en lucha. Recuerdos y silencios en contextos de subordinación y alteridad* (pp. 51-70). Argentina: UNRN.

- Ramos, A. M., Crespo, C. y Tozzini, M. A. (2016). En busca de recuerdos ¿perdidos? Mapeando memorias, silencios y poder. En A. M. Ramos, C. Crespo y M. A. Tozzini. (Comps.), *Memorias en lucha. Recuerdos y silencios en contextos de subordinación y alteridad* (pp. 13-49). Argentina: UNRN.
- Rebolledo, N. (Coord.) (2014). *La formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores*. México: UPN.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.
- Rockwell, E. y Briseño, J. (2020). Reconocer y favorecer la diversidad lingüística en contextos escolares: reflexiones desde México. *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 11(20-21), 31-40.
- Rodríguez, M., Aguilar, J. y Apolo, D. (2018). El buen vivir como desafío en la formación de maestros. Aproximaciones desde la Universidad Nacional de Educación de Ecuador. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 577-596.
- Salinas, G. (2011). *Formar docentes para la educación indígena: Un acercamiento antropológico a una experiencia universitaria* (Tesis de maestría). Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.
- Sandoval, E. (2011). Maestros sin escuelas. *Nexos*, México: Nexos, Sociedad, Ciencia y Literatura, S. A de C.V., (pp. 50-52)
- Santiz, R. I. (2018). *¿De qué educación intercultural y bilingüe hablamos? Prácticas docentes en una escuela de educación indígena. Chiloljá; San Juan Cancuc, Chiapas* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Santos, T. (2015). *Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica. Lecciones derivadas de la experiencia*. México: CGEIB-SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Marco curricular de la Educación Primaria Indígena y de la población migrante. Fascículo I. Fundamentación normativa e historia de la educación primaria indígena*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo Educativo Para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la Educación Básica*. México: SEP.

- Squire, C., Davis, M., Esin, C., Andrews, M., Harrison, B., Hydén, L. y Hydén, M. (2014). *¿Qué es la investigación narrativa?* (Traducción de Alicia Pereda, en seminario optativo de la Maestría en Desarrollo Educativo, 2019). Nueva York: Bloomsbury Academic.
- Sverdlik, I. (2007). La investigación educativa como instrumento de acción, de formación y de cambio. En I. Sverdlik. (Comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 7-19). Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En M. Poggi (Coord.), *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 19-44). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- Tenti, F. E. (2007). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. Tenti (comp.), *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 119-142). Argentina: Ed. Siglo XXI.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego y C. G. Garbarini. (Comps.), *Rostros y fronteras de la identidad* (pp. 151-165). Temuco, Universidad Católica de Temuco.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Barcelona, Paidós.
- Vaillant, D. (2013). Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes. En M. Poggi. (coord.), *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 45-57). Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO.
- Vasilachis, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Velasco, S. (2015). La escolaridad de los docentes indígenas de México (Un recuento de los datos a finales de la primera década del siglo XXI). *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37(2), 84-102.
- Vite, A. E. (septiembre de 2009). *Un encuentro con la historia, una aproximación al estado del conocimiento* [ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México.
- Von G., Keyser, U. y Silva, E. (2013). Formación de maestros indígenas y no indígenas para la educación indígena e intercultural. En M. Bertely, G. Dietz y M. G. Díaz. (Coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 151-183). México: ANUIES-COMIE.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En P. Medina. (Coord.), *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 27-54). México: UPN, CONACYT, Plaza y Valdés.

Zolla, C. y Zolla M. E. (2004). *Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas*. México: UNAM

Entrevistas (Primeros promotores culturales):

Entrevista 1, con la maestra Yolita, 27 de abril de 2019, en Ixmiquilpan, Hidalgo.

Entrevista 2, con el maestro Jefrey, 27 de julio de 2019, en Tulancingo, Hidalgo.

Entrevista 3, con la maestra Esmeralda, 12 de julio de 2019, en Ixmiquilpan, Hidalgo.

Entrevista 4, con el maestro Carlitos, 13 de julio de 2019, en Ixmiquilpan, Hidalgo.

Entrevista 5, con el maestro Esteban, 24 de julio de 2019, en Cardonal, Hidalgo.

Entrevista 6, con el maestro Epifanio, 7 de septiembre de 2019, en Ixmiquilpan, Hidalgo.

Entrevista 7, con la maestra Esmeralda, 2 de octubre de 2021, en Ixmiquilpan, Hidalgo.

Entrevista 8, con el maestro Jefrey, 7 de octubre de 2021, en Acaxochitlán, Hidalgo.

Entrevista 9, con la maestra Yolita, 9 de octubre de 2021, en Ixmiquilpan, Hidalgo.

Entrevistas (maestros actuales)

Entrevista 1, con el maestro Pío, 11 de agosto de 2020, en Zempoala, Hidalgo.

Entrevista 2, con el maestro Adán, 26 de agosto de 2020, en Pachuca, Hidalgo.

Entrevista 3, con el maestro Ángel, 3 de septiembre de 2020, en Tenango de Doria, Hidalgo.

Entrevista 4, con la maestra Mahetsi, 29 de noviembre de 2020, en Ixmiquilpan y Cardonal, Hidalgo.