



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**TRAYECTORIA LABORAL E IDENTIDAD DE DOCENTES Y  
DIRECTIVOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA REGIÓN  
EDUCATIVA INDÍGENA “LAS FALDAS DE LA MATLALCUÉITL”,  
TLAXCALA.**

TESIS

**Para obtener el grado de  
Doctor en Educación**

PRESENTA  
**GUILLERMO VARELA BÁEZ**

DIRECTORA DE TESIS:  
**DRA. MARIELA SONIA JIMÉNEZ VÁSQUEZ**

CO - DIRECTOR:  
**DR. GUNTHER DIETZ**

**TLAXCALA, TLAX. OCTUBRE, 2023**

Restricciones de uso DERECHOS RESERVADOS ©  
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL  
Tesis Digitales

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Esta tesis fue sometida al análisis del programa antiplagio *Turnitin similarity*, con la finalidad de verificar autenticidad y atender los lineamientos institucionales para la titulación vigentes a la fecha. (Ver anexo 5)

## DEDICATORIAS

*A quien me dio la vida...* porqué siempre has estado justo cuando te he necesitado, atenta observando entre tus cejas sigilosas la *Tlahuilli* que me has compartido generosamente, afecta a que no se apague, atenta a mis pisadas calladas y/o estruendosas, por que así; con tus consejos y orientación me has enseñado a apaciguarme, *Jovita Zenaida Báez García Nantzin Ni Mitz Tlazohtla Nochi Noyollo, Tlazojkamati* por facilitarme desde tus posibilidades el *Ohtli*.

Porqué también me enseñaste, aunque ya no estés entre nosotros *Tlajtli Guillermo Varela Pérez*; te recuerdo constante en tú trabajo y un poco ausente conmigo.

*A* quienes me han brindado su apoyo incondicional y a través de la motivación, enseñado que: los miedos son menos, soñar reconcilia al *Yolotl*; *Tlazojkamati Siuaiknimej...* *Tanya y Alicia Varela Báez*. Por conocernos y reconocernos en la niñez juntas... y en el camino reconocer que mi desarrollo quizá se dio a través de su abnegación.

*Al motor de épica Topalnemilistli...* *Ángel Haro Varela, Alfonso Varela Báez, Luka Blancas Varela y Tadeo Blancas Varela*, por la ritualidad de disfrutar la *Yoliztli* con su compañía y complicidad, *oacoya in noyollo*.

*A Senyelistli* por olvidar lo monótono, colegas *Ikniutin* rogando nos alcance el día para más, gracias por extenderme la mano y escucharme.

*A la Nocencaltzin en general y en particular.*

*Tlazojkamati a todes quienes forman parte de mis contextos.*

## AGRADECIMIENTOS

*Al Consejo Nacional ahora de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT), ente institucional que me respaldo con el recurso económico hasta concluir la presente trayectoria.*



*A la Universidad Autónoma de Tlaxcala por ser el lugar que acogiera mi formación de licenciatura, Maestría y ahora de este sueño; por ser el sitio que instituya mi identidad propiciando enseñanzas de todo tipo, caracterice mi trayectoria; y además de ser el espacio que me permitiera conocer intachables seres humanos: excelentes académicos, personal administrativo así como de servicios y amigos.*

*A la Secretaría de Educación Pública del Estado de Tlaxcala por aprobar la contextualización, pero sobre todo por permitir que mi aportación apoye con un granito de arena al reconocimiento del arduo trabajo docente de esta región indígena.*

*A la Secretaría de Cultura Tlaxcala y al Programa Nacional de Salas de Lectura que me han permitido conocer a estupendas personas, pero también por permitir re-conocerme en otras facetas de expresión en las escuelas, propiciando espacios seguros, culturales y de paz.*

*A la Dra. Mariela Jiménez Vásquez, porqué la didáctica que emplea no solo para sus tutorías individuales, sino para su tarea docente a través de sus técnicas de enseñanza, apoyan, motivan e incitan. Por su paciencia, tiempo y oportuna orientación.*

*Al Dr. Gunther Dietz, Co-tutor de la investigación, por compartir su vasto conocimiento y orientación, aportaciones conceptuales y por la lectura dada en las revisiones del trabajo,*

*Tlazojkamati Miec.*

*Al Dr. Ángel Rogelio Díaz Barriga Casales, A la Dra. María Elza Eugenia Carrasco Lozano, y Al Dr. César Sánchez Olavarría por sus valiosas aportaciones en los coloquios previos, así como por la lectura final del trabajo, son inspiración y ejemplo de constancia.*

*A la Dra. Leonor Luz María Rocha Pérez, por mostrar atención a mi desarrollo tanto profesional, familiar como personal, sigue siendo la Tlahuilli en mi Ohtli.*

*A los jefes de departamento en turno, de Educación Indígena en Tlaxcala Mtro. Miguel*

*Reyes Técpa y Mtra. Alma Rosa Sampedro Reyes.*

*A los directivos y docentes de: Bimi manandi yu'mu, Citlalpopocatzin, Coyolxauhqui,*

*Huitzilopochtli, Leonarda Gómez Blanco, Maxixcatzin, Nemilis Tlamachtillis,*

*Netzahualcoyotl, Telpochkali, Tepeyolotzin, Tlahuicole, Xochikoskatl y Xochitekali,*

*escuelas de educación primaria bilingüe que conforman la región educativa indígena.*

*A nuestro ser supremo y Tlali Nantli por el equilibrio en la salud, el bienestar físico, mental,*

*Nocencaltzin, laboral, social y cultural que me han construido, así como de-construido.*

**Por** consentir ser, ver e interpretar la cosmovisión indígena, para aprender en ella.

**Por** no dejar de sorprenderme y deleitarme la vida.

**Por** permitirme contribuir y ser participe en esta etapa de formación y des-aprendizajes.

## ÍNDICE

ÍNDICE .....	2
Índice de figuras y tablas .....	12
Figuras .....	12
Tablas .....	14
AGRADECIMIENTOS .....	3
DEDICATORIAS .....	2
RESUMEN .....	17
INTRODUCCIÓN .....	18
CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE Y OBJETO DE ESTUDIO, TRAYECTORIAS LABORALES DOCENTES EN EL CONTEXTO INDÍGENA E INTERCULTURAL .....	20
1.1 El estado del arte .....	20
1.1.1 Búsqueda, organización y sistematización de la información .....	20
1.1.2 Los estudios de trayectoria .....	22
1.1.2.1 Tipos de documentos y fuentes .....	23
1.1.2.2 Las tipologías de trayectorias y su relación con otros conceptos .....	25
1.1.2.3 Los autores y sus líneas de investigación .....	26
1.1.2.5 Enfoques metodológicos en los estudios de trayectoria .....	28
1.1.2.6 Los sujetos de investigación en los estudios de trayectoria .....	30
1.1.2.7 Posturas teóricas en los estudios de trayectoria .....	32
1.1.2.8 La elección de la trayectoria docente para el objeto de estudio: entre lo educativo, profesional y laboral .....	34
1.1.3 Los estudios de interculturalidad .....	36
1.1.3.1 Trabajos encontrados, cronológicamente y por país .....	38
1.1.3.2 Tipo de documento e institución de procedencia .....	39
1.1.3.3 Incidencia en revistas sobre publicación de temas interculturales .....	40
1.1.3.5 Apreciaciones sobre los estudios interculturales: categorías de análisis, ejes temáticos y algunos principios .....	44
1.1.3.5.1 Modelos y enfoques en los estudios interculturales .....	45
1.1.3.5.2 Categorías interculturales (identidad), relacionadas con la práctica docente en contextos indígenas .....	48
1.1.4 Los estudios de trayectoria laboral docente desde el enfoque intercultural con énfasis en identidad .....	52
1.1.4.1 Consideraciones en la construcción del objeto de estudio .....	53
1.2 Objeto de estudio .....	58
1.2.1 Planteamiento del problema .....	60

1.2.2	Pregunta y objetivos de investigación .....	63
1.2.2.1	Pregunta de investigación .....	63
1.2.2.2	Objetivo general .....	63
1.2.2.3	Objetivos específicos .....	63

**CAPÍTULO II. INTERCULTURALIDAD, UN MARCO DE INTERPRETACIÓN PARA LA IDENTIDAD Y TRAYECTORIAS DOCENTES. .... 64**

2.1	Cultura y diversidad en la construcción social .....	64
2.1.1	Multiculturalidad .....	66
2.1.2	Interculturalidad .....	67
2.2	Educación intercultural en México .....	70
2.2.1	Educación intercultural bilingüe .....	71
2.3	Identidad .....	76
2.3.1	Identidad social .....	78
2.3.3	Identidad profesional y de carrera laboral .....	80
2.3.4	Dimensiones de la identidad: heredada, atribuida, reivindicada y proyectada .....	81
2.3.4.1	Identidad heredada .....	81
2.3.4.2	Identidad atribuida .....	82
2.3.4.3	Identidad reivindicada .....	83
2.3.5	Transacción, adscripción y transición identitaria .....	85
2.3.5.1	Transacción identitaria .....	86
2.3.5.2	Adscripción identitaria .....	86
2.3.5.3	Transición identitaria .....	87
2.4	Dimensiones de la trayectoria docente .....	91
2.4.1	Movilidad laboral .....	91
2.4.1.1	Movilidad intralaboral .....	91
2.4.1.2	Movilidad ascendente o vertical .....	92
2.4.1.2.1	Momentos de transición en las trayectorias laborales y puntos de inflexión .....	92
2.4.1.3	Movilidad ocupacional e interlaboral .....	93
2.4.3	Condiciones laborales .....	95
2.4.4	Práctica profesional .....	96
2.5	Discriminación, racismo y/o exclusión .....	98
2.5.1	¿La exclusión socio-laboral? .....	100
2.6	Identidad y trayectoria docente .....	103

CAPÍTULO III. MARCO CONTEXTUAL: DE LO INSTITUIDO A LO REGIONAL .....	106
3.1 Lo instituido: la política .....	106
3.1.1 Panorama internacional de políticas docentes .....	106
3.1.2 Panorama nacional de políticas docentes .....	109
3.2 Educación y derechos indígenas .....	110
3.2.1 Implicaciones de las reformas educativas para la educación indígena por sexenio de 1970 a 2020 .....	112
3.2.1.2 La evaluación docente en el marco de la reforma y modelo educativo para la educación obligatoria .....	120
3.2.1.3 Reproducción del discurso en el imaginario social de México .....	122
3.2 Lo regional .....	123
3.2.1 El territorio y lo espacial .....	125
3.2.2.1 Actividades económicas y artesanales .....	127
3.2.2.2 Grado de marginación estatal y municipal: considerando a la sub-región educativa indígena .....	127
3.2.2.3 Frecuencia del náhuatl y otomí en la sub-región educativa (lenguas originarias) .....	130
3.2.3 Características generales de las escuelas primarias en la sub-región educativa indígena Tlaxcalteca .....	131
3.2.3.1 Escuelas primarias que integran la denominada sub-región educativa indígena .....	132
3.2.3.2 Escuelas bilingües indígenas Tlaxcaltecas .....	132
3.2.3.3 Los docentes en el contexto educativo indígena Tlaxcalteca .....	134
3.2.4 Los municipios y las escuelas que conforman la sub-región indígena Tlaxcalteca .....	135
3.2.4.1 Contla de Juan Cuamatzi .....	136
3.2.4.2.1 Características de las escuelas indígenas en Contla de Juan Cuamatzi: Maxixcatzin y Xochitekali .....	137
3.2.4.2 La Magdalena Tlaltelulco .....	138
3.2.4.2.1 Características de las escuelas indígenas en la Magdalena Tlaltelulco: Tlahuicole, Netzahualcóyotl, Nemilis Tlamachtilis y Coyolxauhqui .....	138
3.2.4.3 San Pablo del Monte .....	139
3.2.4.3.1 Características de las escuelas indígenas en San Pablo del Monte: Xochikoskatl, Huitzilopochtli, Xicohtencatl y Leonarda Gómez Blanco .....	140
3.2.4.4 San Francisco Tetlanohcan .....	141
3.2.4.4.1 Características de la escuela indígena de San Francisco Tetlanohcan: Telpochkali .....	141
3.2.2.5 San Luis Teolochoolco .....	142



3.2.4.5.1 Características de la escuela indígena de San Luis Teolocho: Citlalpopocatzin	142
3.2.4.6 Santa Cruz Tlaxcala	142
3.2.4.6.1 Características de la escuela indígena de Santa Cruz Tlaxcala: Tepeyolotzin	143
3.2.4.7 San Juan Ixtenco	143
3.2.4.7.1 Características de la escuela indígena de San Juan Ixtenco: Bimi Manandi Yu'mu	144
 CAPÍTULO IV. ESTRATEGIA METODOLÓGICA	 145
4.1 Etapas de la investigación	146
4.2 Tipo de estudio	148
4.2.1. Universo, población, muestra y participantes	149
4.4 Enfoque cualitativo	151
4.4.1 Participantes, sub-muestra para el estudio cualitativo	151
4.4.2 Técnica de construcción de datos	153
4.4.1.1 Diseño del guion de entrevista	153
4.4.1.2 Aplicación	155
4.4.1.3 Categorías codificadas para guion de entrevista	157
4.4.1.4 Subcategorías consideradas y emergentes	159
4.4.1.5 Análisis de la información cualitativa	161
4.5 Enfoque cuantitativo	162
4.5.2.2 Alpha de Cronbach para el instrumento cuantitativo	165
4.5.2 Diseño del cuestionario	166
4.5.2.1 Ítems codificados para cuestionario	167
4.5.3 Aplicación y codificación para el tratamiento de la información	169
4.5.3.1 Análisis de la información cuantitativa	170
4.6 Modelo para el análisis de la información	171
4.6.1 Interacción de aspectos sociodemográficos, procesos de formación con la trayectoria e identidad	172
 CAPÍTULO V. TRAYECTORIAS DE DIRECTIVOS, EN EL CONTEXTO INDÍGENA TLAXCALTECA DE LA MATLALCUÉITL, UNA MIRADA CUALITATIVA	 174
5.1 Servicio docente, radicación, género y rutas de tránsito laboral	174
5.1.1 Frecuencia de palabras en el discurso de las y los docentes	176
5.1.2 Reconfiguración de variables para el análisis e interpretación de los datos cualitativos	

en relación con la frecuencia de los indicadores .....	178
5.2 El hilo distintivo de la voz docente: perfil e instituciones de formación profesional de las y los docentes .....	179
5.2.1 Perfil socio profesional .....	180
5.2.1.1 Actualización docente .....	180
5.2.2 Inserción laboral .....	183
5.2.2.1 Condiciones de ingreso y ascenso al cargo de dirección .....	183
5.2.3 Condiciones laborales .....	186
5.2.3.1 ¿Prácticas de exclusión en el sistema educativo indígena Tlaxcalteca? .....	186
5.2.3.2 El sindicato en el sistema educativo indígena tlaxcalteca .....	189
5.2.3.3 Implicaciones de reforma educativa (evaluación) .....	191
5.2.3.5 Infraestructura, condiciones de organización institucional y del CTE del subsistema educativo indígena .....	195
5.2.4.1 Trabajo previo a la educación primaria indígena .....	198
5.2.4.2 Manejo del idioma indígena en las y los docentes de la región .....	199
5.2.4.3 Factores positivos-negativos en las condiciones institucionales para preservar el idioma .....	202
5.2.4.4 Influencia familiar y social en la práctica docente .....	204
5.2.4.5 Dificultades, bondades, aspectos positivos y retos de ser docente en el contexto indígena .....	206
5.2.4.6 Conciencia de la práctica docente en el contexto indígena .....	211
5.2.5 Movilidad laboral .....	214
5.2.5.1 Promoción o ascenso al cargo de dirección .....	214
5.2.6 Identidades .....	219
5.2.6.1 ¿Configuración o reconfiguración de la identidad docente? .....	219
5.2.6.3 Identidad indígena y autopercepción .....	223
5.2.6.4 Características de fuera y desde la docencia, en el desempeño de su labor en el contexto indígena .....	225
 CAPÍTULO VI. TRAYECTORIAS DE DOCENTES DE LA ESCUELA COYOLXAUHQI, UNA MIRADA CUANTITATIVA. ....	 229
6.1 Perfil socioprofesional .....	229
6.1.1 Alcances de la familia de origen y de la familia conformada en la trayectoria e identidad docente .....	229
6.1.1.1 Composición familiar y nivel escolar de familia de origen (de los informantes) ...	229

6.1.1.2 Estructura de la familia conformada, estado civil de las y los docentes .....	230
6.1.1.3 Ocupación de las y los progenitores de docentes .....	234
6.1.1.4 Estudios, número de hermanas y hermanos de docentes .....	235
6.1.1.5 Formación, profesionalización y titulación .....	237
6.1.1.6 Razones para profesionalizarse y obstáculos en la realización .....	239
6.1.1.7 Doble profesionalización .....	240
6.2.1 Desempleo frente a requisitos y mecanismos de inserción a la docencia .....	241
6.2.2 Interinatos y permanencia en la labor docente para el contexto indígena .....	243
6.3.1 Salario, transportación y condiciones de vivienda de las y los docentes .....	245
6.3.3 Radicación y rutas de tránsito laboral docente .....	250
6.4 Práctica profesional e identidad docente .....	252
6.4.1 Tablas de frecuencia y porcentajes .....	252
6.5 Identidad profesional docente en condiciones de Pandemia (Covid-19) .....	259
6.5.1 Percepciones docentes desde su identidad, en relación con las condiciones de práctica profesional docente y con situación de COVID-19 .....	259
6.5.2 Herramientas, estrategias, dificultades para las y los docentes, así como para las y los estudiantes del contexto indígena, por condiciones de COVID-19 .....	261
CAPÍTULO VII. TRAYECTORIAS DE DOCENTES ITINERARIOS, ESTADIOS Y TRANSICIONES .....	267
7.1 Re-construcción de etapas de trayectoria laboral y vida profesional docente .....	267
7.2 Apreciación laboral e identidad profesional de directivos en la sub-región educativa indígena .....	269
7.2.1 Itinerarios de docentes con cargo directivo .....	270
7.3 Apreciación laboral e identidad profesional de docentes frente a grupo de la escuela primaria indígena: Coyolxauhqui de la Magdalena Tlaltelulco .....	273
7.3.1 Itinerarios, docentes frente a grupo .....	274
CAPÍTULO VIII. HALLAZGOS Y CONCLUSIONES .....	278
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	288
ANEXOS .....	309
Anexo 1. Guía de entrevista final percepciones y saberes sobre trayectoria e identidad docente .....	309
Anexo 2. Cuestionario perspectivas docentes sobre su identidad y trayectoria .....	310

Anexo 3. Ejemplo de codificación para entrevista .....	320
Anexo 4. Evidencia fotográfica de retribución al trabajo de investigación .....	321
Anexo 5. Reporte de similitud con Turnitin similarity .....	333

## Índice de figuras y tablas

### Figuras

Figura 1. Estudios de trayectoria .....	22
Figura 2. El concepto de trayectoria por tipo de documento .....	23
Figura 3. Instituciones y estudios de trayectorias .....	24
Figura 4. La trayectoria y otros conceptos .....	25
Figura 5. Estudios de trayectorias y sus autores .....	26
Figura 6. Estudios sobre trayectorias: año de publicación .....	28
Figura 7. Concentración de los estudios de trayectoria por país .....	28
Figura 8. Enfoques metodológicos en los estudios de trayectoria .....	29
Figura 9. Diversidad de sujetos en los estudios de trayectoria .....	30
Figura 10. Posturas teóricas en las trayectorias .....	32
Figura 11. Educación y los estudios de trayectorias interculturales e indígenas .....	37
Figura 12. Evolución cronológica del tema de interculturalidad .....	38
Figura 13. Investigaciones sobre interculturalidad y educación indígena .....	38
Figura 15. Tipos de documentos hallados sobre interculturalidad y educación indígena .....	39
Figura 16. Instituciones de procedencia de las investigaciones .....	40
Figura 17. Publicaciones halladas por revista .....	40
Figura 18. Autores especialistas y número de publicaciones halladas .....	42
Figura 19. Percepciones sobre la interculturalidad, por autor .....	45
Figura 20. Categorías generales de los estudios interculturales .....	48
Figura 21. Articulación del objeto de estudio .....	57
Figura 22. Interacción entre aspectos sociodemográficos, procesos de formación, trayectoria e identidad .....	59
Figura 23. Razones de la extinción de los idiomas originarios .....	75
Figura 24. Sexenios gubernamentales de 1970 a 2020 .....	112
Figura 25. Municipios que conforman la Sub-región educativa indígena del volcán <i>Matlalcuéitl</i> .....	126
Figura 26. Plano estatal por grado de marginación municipal y zonas metropolitanas .....	128
Figura 27. Oaxaca, Tlaxcala y Baja California Sur de mayor a menor grado de marginación por municipio .....	129
Figura 28. Etapas del proceso de investigación .....	148
Figura 29. Enfoque metodológico .....	149
Figura 30. Nodos y referencias por entrevista .....	159
Figura 31. La trayectoria laboral, desde el enfoque intercultural (identidad) .....	172
Figura 32. Aspectos sociodemográficos y procesos de formación (factores de influencia) .....	173
Figura 33. Los estudios de trayectoria .....	173
Figura 34. Rutas de tránsito laboral docente (autoridades educativas) .....	176
Figura 35. Frecuencia de palabras .....	177
Figura 36. Palabras en el discurso docente del contexto indígena .....	177
Figura 37. Nivel de estudios de los progenitores (de docentes) .....	230
Figura 38. Ocupación y nivel de estudios de las parejas de las y los docentes .....	231
Figura 39. Instituciones de estudio de las parejas de las y los docentes .....	232
Figura 40. Apoyo por parte de la pareja .....	232
Figura 41. Número de hijos o hijas por rangos .....	233
Figura 42. Nivel de estudios de hijas e hijos .....	234

Figura 43. Ocupaciones feminizadas o masculinizadas .....	235
Figura 44. Número de hermanos por rango .....	235
Figura 45. Grado de estudios de las hermanas y los hermanos .....	236
Figura 46. Hermano(a)s docentes .....	236
Figura 47. Estados involucrados en los estudios de licenciatura docente .....	237
Figura 48. Instituciones de estudios de licenciatura .....	238
Figura 49. Razones para estudiar y modalidad de titulación .....	239
Figura 50. Razones de formación académica y obstáculos .....	240
Figura 51. Otros estudios de licenciatura, institución y estado .....	240
Figura 52. Razones para estudiar otra licenciatura y modalidad de titulación .....	241
Figura 53. Momentos de desempleo y sentimientos vivenciados .....	242
Figura 54. Mecanismos de inserción a la docencia, para el contexto indígena .....	242
Figura 55. Nombramiento e interinatos .....	244
Figura 56. Orientación a la dedicación docente .....	244
Figura 57. Salario docente en el contexto indígena por rango .....	245
Figura 58. Incentivos y estímulos .....	248
Figura 59. Modalidad de pago y prestaciones en el contexto laboral indígena .....	249
Figura 60. Razones de permanencia laboral al contexto indígena .....	250
Figura 61. Rutas de migración y tránsito laboral de docentes frente a grupo .....	251
Figura 62. Aplicaciones y estrategias docentes en el medio indígena .....	261
Figura 63. Dificultades docentes en el proceso de enseñanza con el estudiantado .....	262
Figura 64. Dificultades estudiantiles en el proceso de aprendizaje .....	263
Figura 65. Horas laborales .....	264
Figura 66. Itinerario docente femenino: trayectoria en etapa de madurez con ascenso temprano .....	270
Figura 67. Itinerario docente masculino: trayectoria de salida, con ascenso tardío y movilidad horizontal .....	271
Figura 68. Itinerario docente masculino: trayectoria en resolución y en ascenso con movilidad horizontal .....	272
Figura 69. Itinerario docente femenino: trayectoria en resolución con movilidad horizontal .....	274
Figura 70. Itinerario docente masculino: trayectoria inicial sin movilidad horizontal .....	275
Figura 71. Itinerario docente femenino: trayectoria en madurez con movilidad horizontal .....	276
Figura 72. Retribución cultural en la institución: <i>Maxixcatzin</i> .....	321
Figura 73. Retribución cultural en la institución: <i>Xochitekali</i> .....	322
Figura 74. Retribución cultural en la institución: <i>Tlahuicole</i> .....	323
Figura 75. Retribución cultural en la institución: <i>Netzahualcoyotl</i> .....	324
Figura 76. Retribución cultural en la institución: <i>Nemilis tlamachtilis</i> .....	325
Figura 77. Retribución cultural en la institución: <i>Coyolxauhqui</i> .....	326
Figura 78. Retribución cultural en la institución: <i>Xochikoskatl</i> .....	327
Figura 79. Retribución cultural en la institución: <i>Huitzilopochtli</i> .....	328
Figura 80. Retribución cultural en la institución: <i>Xicohtencatl</i> .....	328
Figura 81. Retribución cultural en la institución: <i>Leonarda Gómez Blanco</i> .....	329
Figura 82. Retribución cultural en la institución: <i>Telpochkali</i> .....	329
Figura 83. Retribución cultural en la institución: <i>Citlalpopocatzin</i> .....	330
Figura 84. Retribución cultural en la institución: <i>Tepeyolotzin</i> .....	331
Figura 85. Retribución cultural en la institución: <i>Bimi Manandi Yu'mu</i> .....	332

## Tablas

Tabla 1. Cronología de producción científica por líneas de investigación, país y autor .....	43
Tabla 2. Similitudes, divergencias y convergencias .....	46
Tabla 3. Categorías específicas de los estudios de interculturalidad con énfasis en identidad de docentes .....	49
Tabla 4. La multiculturalidad .....	66
Tabla 5. Multi-Inter: culturalidad y culturalismo .....	68
Tabla 6. La interculturalidad .....	69
Tabla 7. Propósitos de la Educación Intercultural Bilingüe .....	72
Tabla 8. Atribuciones al trabajo y desempeño docente .....	73
Tabla 9. Significados y significancias .....	89
Tabla 10. Interacción identitaria con las trayectorias .....	104
Tabla 11. Dimensiones, transacciones y transiciones identitarias .....	104
Tabla 13. Zonas del volcán Matlalcuéitl .....	125
Tabla 14. Elementos de la región: actividad económica y número de establecimientos .....	127
Tabla 15. Población hablante de una lengua indígena en Tlaxcala .....	130
Tabla 16. Marginación en la sub-región educativa indígena Tlaxcalteca .....	130
Tabla 17. Frecuencia y práctica de los idiomas en la sub-región educativa .....	131
Tabla 18. Primarias bilingües de la sub-región educativa indígena tlaxcalteca .....	132
Tabla 19. Servicio institucional: ámbito y turno .....	133
Tabla 20. Total de estudiantes en instituciones bilingües indígenas Tlaxcaltecas ....	133
Tabla 21. Ubicación espacial: dirección de las instituciones .....	134
Tabla 22. Docentes por institución y autoridades educativas del contexto indígena .	134
Tabla 23. Municipios y escuelas participantes .....	150
Tabla 24. Extracto de informantes de la investigación .....	152
Tabla 25. Docentes con cargo de dirección y jefes de departamento .....	152
Tabla 26. Categorías consideradas en el guion de entrevista definitivo .....	154
Tabla 27. Intervención con guion de entrevista .....	155
Tabla 28. Operacionalización cualitativa del objeto de estudio. Trayectorias laborales e identidad docente .....	157
Tabla 29. Sub categorías consideradas y emergentes (pregunta y código) .....	160
Tabla 30. Codificación de entrevistas .....	161
Tabla 31. Informantes y sub-muestra para apartado cuantitativo .....	163
Tabla 32. Informantes de la escuela <i>Coyolxauhqui</i> .....	164
Tabla 33. Fiabilidad de apartado condiciones y práctica profesional .....	165
Tabla 34. Fiabilidad de apartado identidad .....	166
Tabla 35. Fiabilidad de apartado práctica profesional, condiciones e identidad .....	166
Tabla 36. Organización del cuestionario .....	167
Tabla 37. Operacionalización cuantitativa del objeto de estudio, trayectorias laborales e identidad docente .....	167
Tabla 38. Codificación de cuestionarios .....	170
Tabla 39. Años en el servicio docente y comisiones de autoridades educativas .....	174
Tabla 40. Tránsito laboral de autoridades educativas .....	175
Tabla 41. Fuentes de información y reconfiguración de variables, para la recuperación de narrativas .....	178
Tabla 43. Requisitos entre el primer empleo y el actual .....	243
Tabla 42. Transporte habitual de las y los docentes .....	246
Tabla 43. Condiciones, servicios en casa de las y los docentes .....	247

Tabla 44. Transito laboral de docentes frente a grupo .....	250
Tabla 45. Resultados del cuestionario aplicado a docentes del contexto indígena en relación con las condiciones laborales .....	253
Tabla 46. Resultados del cuestionario aplicado a docentes del contexto indígena en relación con la práctica profesional docente .....	254
Tabla 47. Resultados del cuestionario aplicado a docentes del contexto indígena en relación con la identidad profesional docente: familia nuclear y conformada.	255
Tabla 48. Resultados del cuestionario aplicado a docentes del contexto indígena en relación con la identidad profesional docente: atribuciones, presión, condiciones de contratación, sindicato, organizaciones y/o movimientos indígenas y política.	256
Tabla 49. Resultados del cuestionario aplicado a docentes del contexto indígena en relación con la identidad profesional docente: saberes y costumbres indígenas, cargos en la comunidad e imaginario social. ....	257
Tabla 50. Resultados del cuestionario aplicado a docentes del contexto indígena en relación con la identidad profesional docente: escuela, práctica del idioma indígena, valoración de la labor docente y prácticas racistas o discriminatorias	258
Tabla 51. La evaluación ante COVID-19 y la trascendencia (CPD6) *Género .....	260
Tabla 52. Organización del subsistema educativo indígena y la capacidad de competencia ante COVID-19 (CPD7) *Género .....	260
Tabla 53. Uso de recursos tecnológicos en clases a distancia por COVID-19 (CPD8) *Género .....	263
Tabla 54. Práctica profesional docente y manejo de recursos tecnológicos, ante COVID-19(CPD9) *Género .....	264
Tabla 55. Práctica profesional docente se ha visto superada en tiempo por condiciones de pandemia (CPD10) *Género .....	265
Tabla 56. Práctica oral y escrita del idioma indígena ante COVID-19 (CPD12) *Género .....	265
Tabla 57. Motivación docente, factor importante ante la realización de actividades en condiciones COVID-19 (CPD14) *Género .....	266
Tabla 58. Motivación para trabajo a distancia con las y los estudiantes como reto condiciones COVID-19(CPD15)*Género .....	266
Tabla 59. Años de servicio, ciclos de vida profesional docente y directiva .....	269
Tabla 60. Años de servicio y ciclos de vida profesional docente .....	273



*“No hay que tener prejuicios...  
muchas veces hay un fondo de verdad  
en las tradiciones de los indígenas...  
No sabemos nada  
acerca de sus condiciones de vida”.*  
*(Ende, M. 1984).*

## **RESUMEN**

Esta tesis, analiza las trayectorias de docentes del contexto indígena Tlaxcalteca, y la vinculación con la construcción de sus identidades en el rol de docente frente a grupo o con cargo directivo, considerando la influencia de factores personales, relacionales, contextuales, familiares, formativos y de práctica profesional.

Durante el desarrollo de la investigación, se realizaron adaptaciones y tomaron decisiones en relación con distintos aspectos: el primero con el entretendido conceptual, teórico y dimensional que concluyo en decidir considerar a la interculturalidad como enfoque de interpretación para las trayectorias laborales considerando a la identidad como medio. El segundo, en relación con el ámbito contextual que comprende la región educativa indígena. El tercero, la investigación fue de corte mixto, se aplicaron dos instrumentos: un guion de entrevista estructurada, así como un cuestionario. Este último se vio ajustado por la contingencia social COVID- 19.

Entre los hallazgos, se demostró que las condiciones espaciales territoriales y de lugar de la mayoría de las escuelas rompen con el paradigma de escuelas indígenas en condiciones rurales y de segregación para el caso Tlaxcalteca, ya que en su mayoría se tienen condiciones urbanizadas e instalaciones adecuadas, a excepción de 2 instituciones a las que se arriba a partir de caminos de terracería.

Ademas, se identifica el desarrollo de las trayectorias, sorteadas por dos tipos de condiciones, lo laboral y lo profesional aunado a itinerarios docentes.

En relación con las percepciones docentes y sus trayectorias se identifican tanto, adscripciones identitarias a estos contextos -ya que, aunque no pertenecen se auto adscriben, por que las comunidades les reconocen su labor-. Como proyecciones, al considerar poseer a corto mediano y largo plazo, el manejo de una trayectoria formativa, por decir algo, el aprendizaje del idioma indígena. Respecto a las atribuciones por otros y reivindicaciones, se han configurado y re-configurado a partir de la autonomía de su labor docente.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación fue realizada con la finalidad de analizar, desde el enfoque intercultural de la educación, las trayectorias laborales y las percepciones que las y los docentes del contexto indígena tlaxcalteca tienen respecto a la conformación de su identidad al desarrollar su trabajo.

Específicamente se analizaron las percepciones que las y los docentes tienen respecto a sus trayectorias laborales, con el fin de conocer la manera en que se perciben al desarrollar su trabajo en el contexto indígena tlaxcalteca, y en la construcción de su identidad.

Importante mencionar que el tema de investigación asumió dos evoluciones en lo que respecta a la *definición conceptual*, así como el *enfoque desde donde se pretendió analizar las percepciones docentes*. Respecto a la definición conceptual, la primera fue la transición del término “exclusión educativa en docentes” a “exclusión educativa en las trayectorias docentes”. Por otra parte, el enfoque teórico conceptual tuvo transiciones, de “trayectorias docentes desde el enfoque de la diversidad cultural” a “trayectorias laborales desde el enfoque de la interculturalidad educativa”. Definiéndose como “Trayectorias laborales de docentes desde la interculturalidad (considerando a la identidad profesional como componente en la trayectoria).

En relación a la delimitación contextual se consideró tanto a Romero (2002), Romero, Jiménez y Romano (2009) como a Varela - Báez (2016) para retomar la denominada “región del volcán la *matlalcuéitl*” o mejor aún para definir la “región educativa indígena tlaxcalteca” a partir de la población nahua que involucra 13 instituciones de 6 municipios, para no excluir al municipio con la modalidad otomí, también se consideró resultando: 14 instituciones distribuidas en 7 municipios del estado, la muestra para la parte cualitativa fue de 11 entrevistas de entre las 14 instituciones y para la parte cuantitativa 12 cuestionarios que emergieron de la escuela *Coyolxauhqui*.

Respecto al empleo de las y los docentes, destacar que desempeñar la labor docente no es una tarea sencilla, desde las aportaciones de Preciado y Gómez (2008), la situación en la que se encuentran quienes se desempeñan es difícil y estresante, sobre todo en el caso de las mujeres que compaginan su tiempo completo con los roles de madre, esposa

e hija. En este trabajo, aunque no es la intención central, destacar la perspectiva de género como influye en la labor docente el conjugar la vida personal con el trabajo.

El orden del trabajo parte de ocho capítulos que a continuación se describen brevemente, el primero es el estado del arte construido a partir de la revisión, organización y sistematización de información identificando interacciones entre: trayectoria laboral docente, contexto indígena e identidad, esta última como dimensión de la interculturalidad obteniendo así el objeto de estudio. El segundo establece como fundamento y marco de interpretación para la identidad a la interculturalidad, sus principios básicos; se analizan las trayectorias y sus dimensiones.

El tercer capítulo describe el contexto, pensado desde lo instituido a través de las políticas internacionales y nacionales, pasando por implicaciones de reformas educativas para el contexto indígena -lo instaurado en documentos-, hasta lo espacial, territorial y definiendo entonces la construcción de la región considerando a las escuelas con modalidad bilingüe (Nahua - Otomí). En el cuarto, se plantea la estrategia metodológica: etapas de la investigación, tipo de estudio, instrumentos (codificación), informantes y modelos de análisis de la información.

El capítulo quinto caracteriza la mirada cualitativa en las trayectorias, analizando las apreciaciones de docentes con cargo directivo inmersos en el contexto laboral indígena, destacando el hilo distintivo de su voz en relación con el servicio docente: formación, actualización, inserción, condiciones y práctica docente. En el capítulo sexto se describen las trayectorias de docentes de la escuela Coyolxauhqui desde una mirada cuantitativa destacando el perfil profesional, la inserción laboral, condiciones laborales, práctica profesional docente e identidad profesional.

El séptimo capítulo aborda las trayectorias de docentes frente a grupo o con cargo de dirección, itinerarios, estadios y transiciones, así como la relación con la identidad profesional en la escuela.

En último lugar se presenta el octavo capítulo, de hallazgos y conclusiones.

# CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE Y OBJETO DE ESTUDIO, TRAYECTORIAS LABORALES DOCENTES EN EL CONTEXTO INDÍGENA E INTERCULTURAL.

## 1.1 El estado del arte

Este capítulo está organizado en dos secciones, la primera sección expone el estado del arte que se refiere a dos temáticas centrales de la investigación: las trayectorias y la interculturalidad ambas con la intención de identificar interrelación para destacar aspectos de la identidad docente en el ámbito laboral. Estos temas fueron revisados desde distintas líneas.

La segunda sección presenta la intención de la investigación, la integración de estos temas en el objeto de estudio a partir de los siguientes elementos: planteamiento del problema, preguntas y objetivos que orientan la investigación, así como la justificación.

### 1.1.1 Búsqueda, organización y sistematización de la información

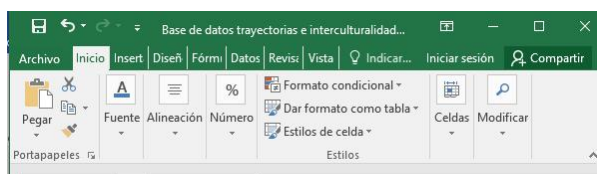
Esta primera sección considera la búsqueda, indagación y sistematización de la información encontrada respecto a los temas trayectorias e interculturalidad. En esta etapa se realizó un proceso continuo de búsqueda y exploración de libros, tesis y revistas especializadas, tanto impresas como electrónicas, visitas guiadas a diferentes instituciones de educación superior, así como la orientación práctica a partir de la asistencia a seminarios.



Para el tema de trayectorias, se revisaron 75 textos y para el tema de interculturalidad 99. Los textos una vez hallados se almacenaron en una carpeta electrónica denominada construcción del estado del arte (Construcción E. A.), dentro de la cual se desplegaron

dos sub carpetas, por un lado “Estudios de trayectorias” y por otro “Estudios interculturales”, para categorizar la información recabada, organizando así los archivos digitales. La finalidad esencial fue identificar en la trayectoria elementos de análisis para caracterizar la dimensión laboral e identitaria y así descubrir elementos esenciales de la dimensión intercultural enfoque desde donde se analizarán las trayectorias, ambas con dirección a los sujetos de estudios, los docentes.

Para organizar y sistematizar los textos, fue pertinente la creación de una base de datos en el programa Excel de la suite de Office Windows, con el título “Datos de trayectorias e interculturalidad”. La cual permitió el trabajo organizado y fluido facilitando en la búsqueda el procesamiento de datos y manejo de información en ciclos recurrentes de análisis.



Conforme se hallaron los documentos de interés para la investigación se diseñaron matrices y se clasificaron a partir de dos etiquetas, denominadas “trayectorias” e “interculturalidad”, con el fin de organizar la información a partir de columnas; en la primera columna títulos que permitieron hacer comparaciones en la hoja de cálculo, así como almacenar otra información importante de los documentos una vez analizada la pertinencia y afinidad con los intereses de la indagación.

28	27 Las trayectorias formativas de los formadores de docentes
29	28 Las trayectorias profesionales de las mujeres en el sector
30	29 Las trayectorias profesionales de los formadores de docen

TRAYECTORIAS
INTERCULTURA

Cada matriz se diseñó con 20 columnas, a partir de indicadores con los siguientes encabezados que permitieron mostrar la información de manera organizada.: *Número de documento, título, autor (s), año de publicación, país de procedencia y/o colaboración entre países del documento, tipo de documento, idioma, institución procedencia y/o colaboración entre países, objetivo, metodología, instrumentos empleados, sujetos objeto de las investigaciones, postura teórica, disciplina de abordaje, trabajo de los conceptos de interés, revista que publica el documento, palabras clave, resumen, relevancia y ubicación en la web del artículo.*

Establecer la información de esta manera, permitió de forma general apreciar el panorama de búsqueda y descartar posibles desvíos en la indagación inicial y posterior, así como avanzar a una segunda etapa de revisión a profundidad de las investigaciones que permitió identificar como se han trabajado los núcleos temáticos de interés, así como su pertinencia. En un segundo momento, proponer formas de abordaje y pautas de investigación innovadoras.

### 1.1.2 Los estudios de trayectoria

Para la elaboración de éste primer apartado se realizó una búsqueda de títulos, utilizando las palabras clave: trayectorias y labor docente. Esta acción permitió ubicar 75 documentos con afinidad a cuatro áreas de interés, lo que permitió filtrar a: profesionalización, condiciones laborales, desempeño docente, así como trayectorias docentes, lo que nos llevó a observar las tendencias. Se terminó ubicando 34 documentos de la variable trayectoria con los que se trabajaría (resaltadas en rojo en la figura 1), asociada a los términos “trabajo y/o laboral”.

Figura 1. Estudios de trayectoria

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
			Autor (s)	Año	País	Documento	Idioma	Idioma de la fuente	Tipo de documento	Método de investigación	Temas	Palabras clave	Conceptos		
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															
16															
17															
18															
19															
20															
21															
22															
23															
24															
25															
26															
27															
28															
29															
30															
31															
32															
33															
34															

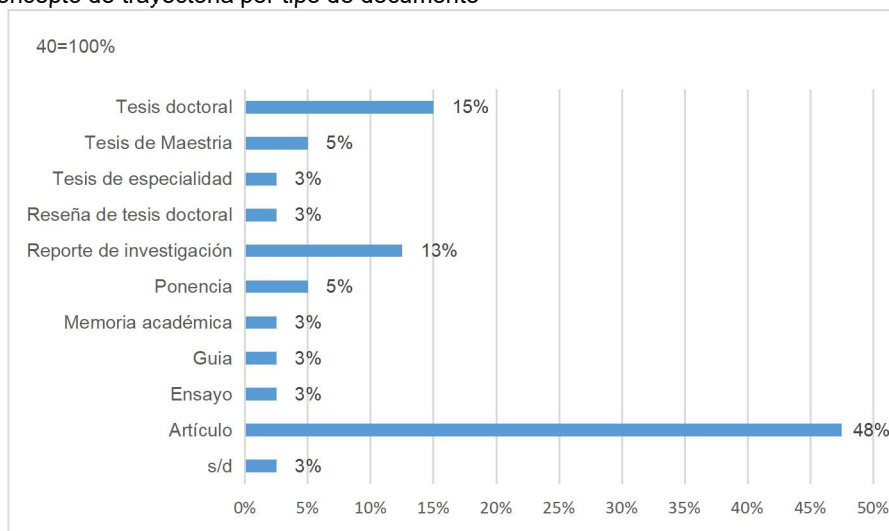
Fuente: Elaboración propia

En adelante se muestran los resultados obtenidos a partir de la información recabada y organizada que, sin lugar a duda fortaleció la definición del problema de investigación.

### 1.1.2.1 Tipos de documentos y fuentes

Con relación al “*tipo de documento*”, hay artículos, tesis (de especialidad, licenciatura, maestría y doctorado), reportes de investigación, ponencias, memoria académica, guía y ensayo. Sin embargo, la mayoría de la producción científica tiende a ser publicada y difundida a través de artículos de investigación (19), así también se difunde investigación a través de la publicación de tesis (9) y reportes de investigación (5), siendo estos tipos de documentos como los más empleados en la academia, para temas de trayectoria (76%). En la figura 2 se muestran dichas tendencias a partir de 40 documentos analizados, catalogados y filtrados como trascendentes por las temáticas situadas: trayectoria laboral, trayectoria intercultural e indígena o trayectoria docente, de interés para la investigación presente.

Figura 2. El concepto de trayectoria por tipo de documento



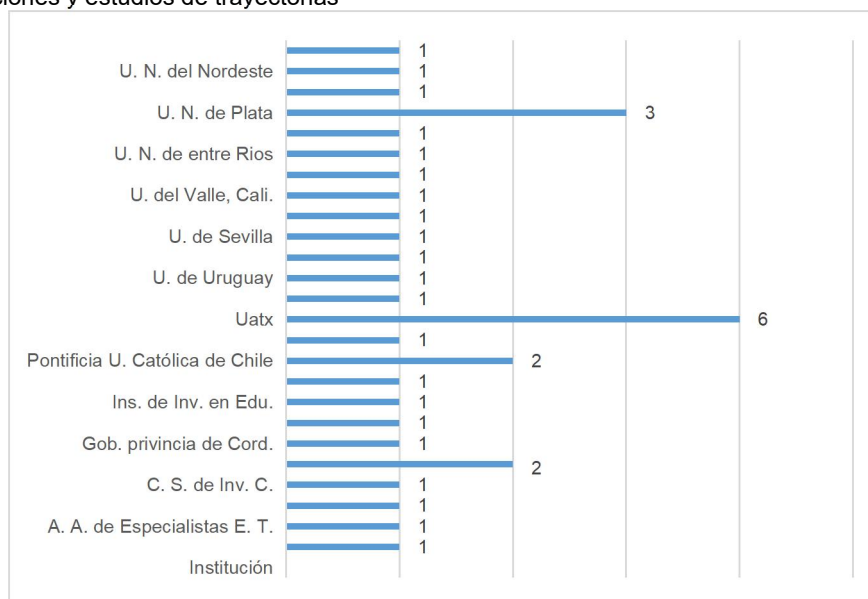
Fuente: Elaboración propia

Se percibe que la producción de documentos se inclina a la publicación de artículos científicos. Una de las instituciones que destaca por la productividad en este campo de conocimiento como resultado de tesis a nivel maestría y doctorado es la Universidad Autónoma de Tlaxcala, donde se ubicaron 6 tesis de doctorado.



La figura 3 muestra tanto el concentrado de las tesis doctorales como las instituciones de procedencia de los documentos:

Figura 3. Instituciones y estudios de trayectorias



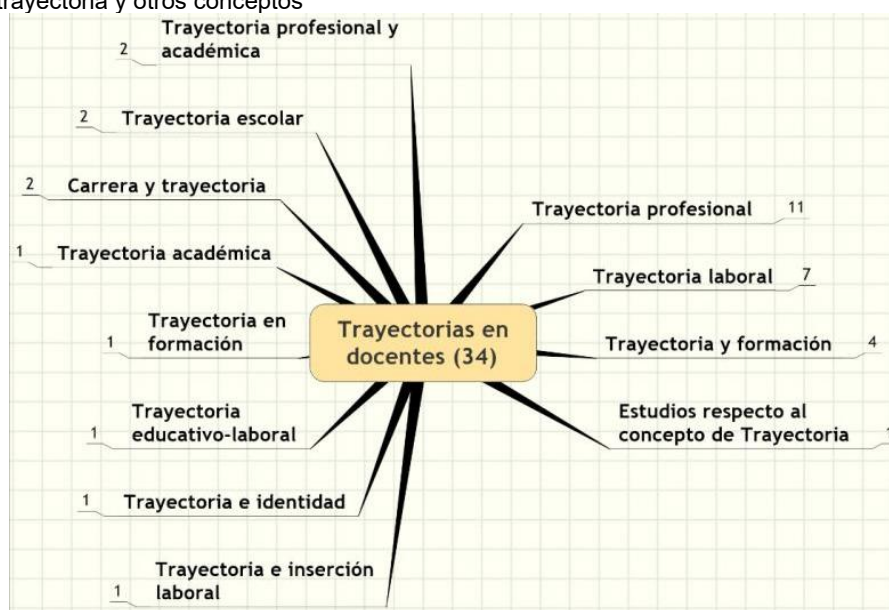
Fuente: Elaboración propia

Con relación a la fuente de publicación destacan las siguientes revistas electrónicas: Actualidades Investigativas en Educación, Cátedra Paralela, Colombiana de Sociología, Investigación Educativa PCU-e, Electrónica de Investigación Educativa, Trabajo y Sociedad, Iberoamericana de Educación Superior (RIES), Estudios Demográficos y Urbanos, Latinoamericana de Estudios Educativos, Perfiles Educativos, Praxis Educativa y *Psykhe*. Los centros o instituciones de investigación que abordan estas temáticas son: el Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente (VENID A.C.), el Ministerio de Educación de Argentina, Universidad Nacional de la Plata en las jornadas de graduados-jóvenes investigadores y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, en las distintas ediciones del Congreso Nacional de Investigación Educativa.

### 1.1.2.2 Las tipologías de trayectorias y su relación con otros conceptos

En relación con la categoría título, permitió, por una parte, identificar tipos de estudios de trayectoria, por otra parte, se halló la relación de la variable trayectorias docentes con algunas otras subcategorías, lo anterior a partir de las aportaciones de Sánchez-Olavarría (2015), (2017) y (2020). Los tipos de trayectorias más recurrentes (Figura 4) son: profesional, laboral y de formación.

Figura 4. La trayectoria y otros conceptos



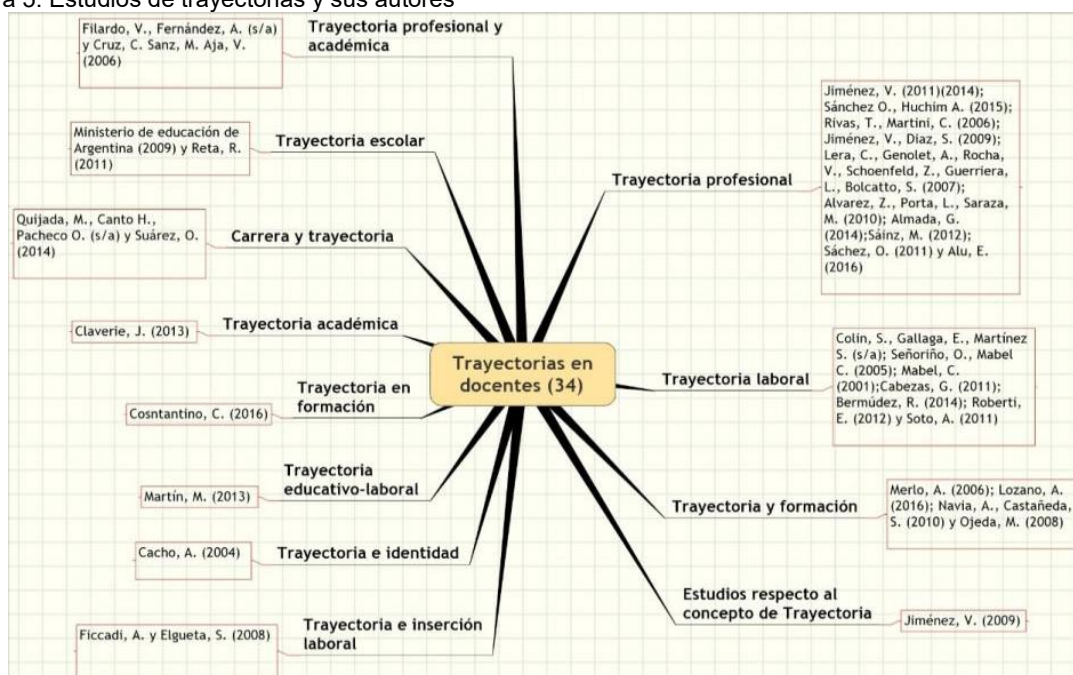
Fuente: Elaboración propia

Así se ubicaron 12 tipologías de estudios que abordan a los estudios de trayectorias. Entre los documentos revisados (34) que aluden a trayectorias. Mayormente se refieren a lo profesional (11 investigaciones), 7 a trayectorias laborales, 4 a trayectorias y formación, el resto a lo académico. Un aspecto relevante para esta investigación fue el hallazgo de una investigación que articula la trayectoria con la identidad denominado "Profesores, trayectorias e identidades" (Cacho, 2004). Otro aspecto que destaca el mapa conceptual es la incidencia y la posibilidad de trabajo, respecto a la variable trayectoria y la relación con otras categorías.

### 1.1.2.3 Los autores y sus líneas de investigación

Respecto a la columna *autor* (Figura 5), se muestra otro perfil del mapa que antecedió, el cual muestra con mayor amplitud ahora a los autores involucrados. Se muestran las categorías ya mencionadas, con relación a los autores de las investigaciones; como se percibe para este trabajo, las de mayor incidencia son las trayectorias profesionales, laborales y de formación. El trabajo de investigación que se mencionó anteriormente: Profesores, trayectorias e identidades (Cacho, 2004), resulta trascendente por la inquietud del autor por relacionar la formación docente en el plano teórico, con lo llevado a la práctica, así como la percepción que emana al ser profesores en la configuración de la identidad profesional de primarias de la región Bajío Leones, Guanajuato México. Objeto y sujetos de estudio muy similares a lo que se realiza en esta investigación.

Figura 5. Estudios de trayectorias y sus autores



Fuente: Elaboración propia

En relación con los temas con mayor aproximación a la intención de esta investigación se destacan los siguientes: Factores correlacionados con las trayectorias laborales de docentes en Chile, con especial énfasis en sus atributos académicos (Cabezas, 2011); Narrativas de Profesionales Chilenos Sobre sus Trayectorias Laborales: La Construcción de Identidades en el Trabajo (Soto, 2011); Trayectorias laborales docentes: un quiebre

impuesto por la reforma educativa (Mabel, 2001); La inestabilidad del empleo en las trayectorias laborales. Un análisis cuantitativo (Verd y López - Arnau, 2012), Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral (Jiménez - Vásquez, 2009).

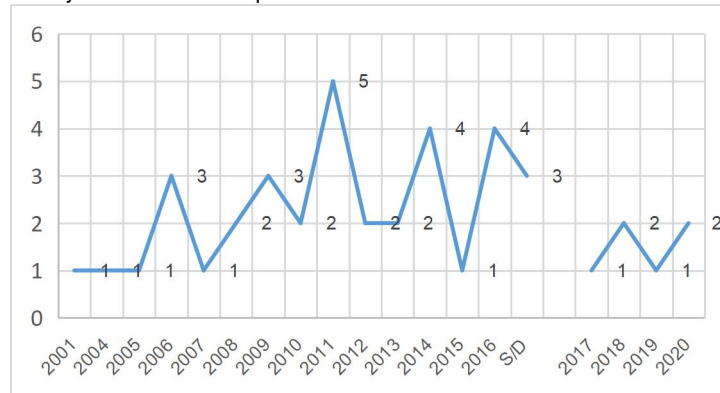
Así como, Trayectorias profesionales de egresados del doctorado en educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Un análisis de las funciones, productividad y movilidad en el mercado académico (Jiménez - Vásquez, 2014). Trayectoria profesional y movilidad horizontal de docentes de educación secundaria general (Jiménez - Vásquez 2016), de este trabajo resulta importante destacar aspectos en relación con la organización del trabajo escolar sobre todo en la consideración de perfiles de mayor especialización en este nivel educativo se consideran las condiciones laborales diferenciadas para los docentes, entre estas: el tipo de plaza, los tipos de contratación entre otros aspectos que varían de acuerdo con la disciplina que imparten.

Entonces, el trabajo de Satisfacción con el trabajo docente en escuelas secundarias generales. Un estudio de trayectorias profesionales (Jiménez - Vásquez y Camacho, 2017), expone que los docentes en específico de este nivel educativo en el estado de Tlaxcala presentan diversos niveles de satisfacción en su trabajo destacando para el caso, la satisfacción media. Sobre todo, la consideración de otros factores que permiten diferenciar a través de la movilidad horizontal niveles de satisfacción global o específica.

#### *1.1.2.4 Límites temporales y geográficos de los estudios de trayectoria*

Respecto al “*año de publicación*” (Figura 6), se consideró un periodo de quince años: del 2001 al 2016. Es a partir del 2006 cuando incrementa el número de publicaciones y es en el 2011 cuando se observa la mayor concentración. Se hace referencia a estos números solo para el caso centroamericano con excepción de España (único país europeo), así como al acto de haber hallado y almacenado los documentos en una base de datos en constante actualización. Como al hecho de haber encontrado documentos sin año de publicación, lo cual podría hacer variar los datos mostrados. La ruptura de la línea evidencia la actualización que se realizó posterior a la elaboración del presente estado del arte.

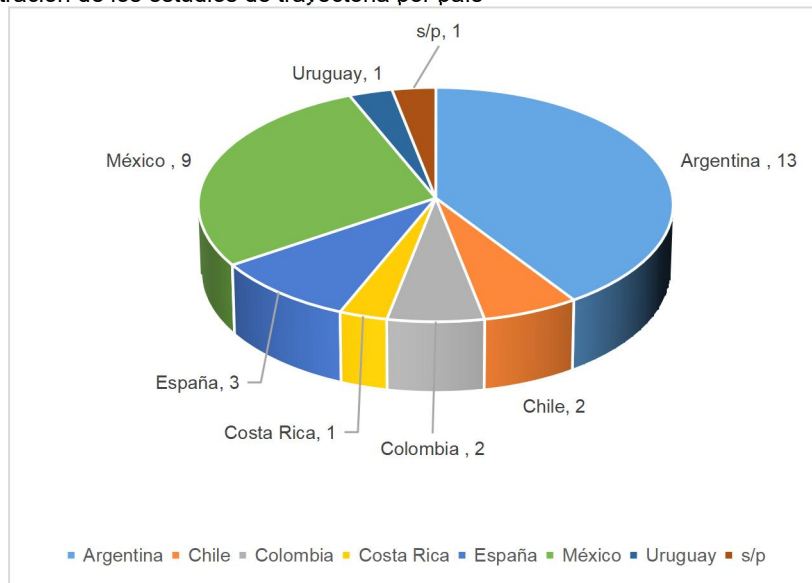
Figura 6. Estudios sobre trayectorias: año de publicación



Fuente: Elaboración propia

La gráfica de países (Figura 7) que concentran las publicaciones evidencia que, de 34 documentos, 13 se agrupan en Argentina, 9 en México, 3 en España y el resto, en Centroamérica.

Figura 7. Concentración de los estudios de trayectoria por país



Fuente: Elaboración propia

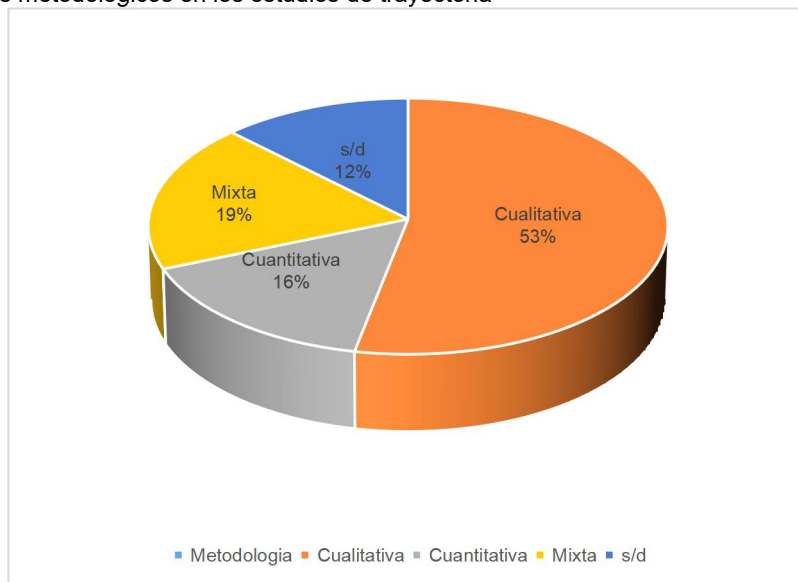
#### 1.1.2.5 Enfoques metodológicos en los estudios de trayectoria

Con respecto a los enfoques metodológicos utilizados en las investigaciones (Figura 8), es predominante la investigación cualitativa, de 39 investigaciones un poco más de la mitad (53%) de los documentos, se trabajó desde este enfoque. El 16% de las investigaciones se reporta por el método cuantitativo, en porcentaje similar (19%) los

autores combinan ambas metodologías. Es relevante señalar que el 12% del total de las investigaciones recabadas en este estado del arte, no menciona el enfoque metodológico utilizado.

Con respecto al tipo de estudio se proponen algunas formas de abordaje desde cualquiera de las opciones metodológicas a emplear: los estudios de caso con carácter explicativo, con enfoque biográfico, de comparación continua (o constante), exploratorios o historias de vida, inducción analítica. Con respecto al método cuantitativo se proponen a través de investigaciones diversas: descriptiva, transversal o de retrospectiva.

Figura 8. Enfoques metodológicos en los estudios de trayectoria



Fuente: Elaboración propia

Uno de los enfoques metodológicos utilizados es el paradigma del curso de vida que trabaja con tres herramientas conceptuales fundamentales: la trayectoria, las transiciones y el *turning point* (punto de inflexión). Estos conceptos, que conforman los instrumentos analíticos del enfoque del curso de vida, permiten concebir el ambiente procesual de una vida en sus diversas escalas de temporalidad (Roberti, 2012), integrando a lo anterior la percepción, Sánchez - Olavarría y Huchim (2015, p.154) donde comentan que se emplea "... el término estadio para designar las etapas que vive el docente durante su tránsito profesional".

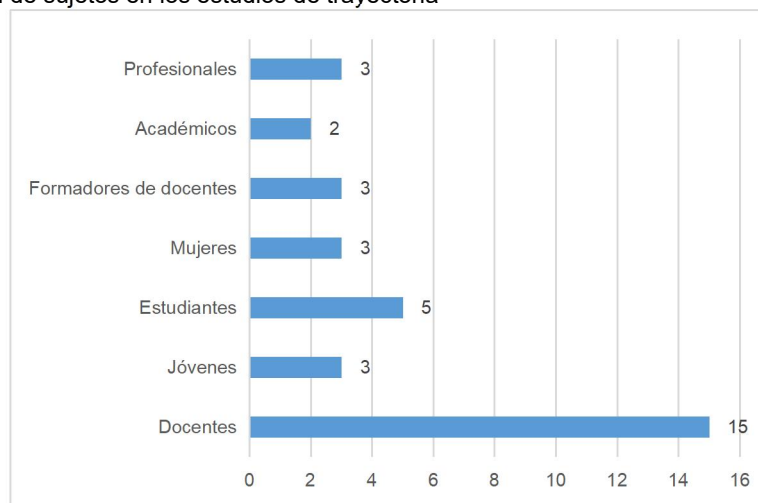
Entre los instrumentos que con frecuencia son empleados para recabar información se encuentran los cualitativos: guía para entrevistas semiestructurada, guía para entrevista a

profundidad, guía para entrevista a actores focalizados, observación participante y relatos de vida. Y los cuantitativos: al cuestionario, la encuesta estandarizada, la encuesta en línea con carácter de autoadministración con o sin muestras representativas. Respecto a la sistematización de la información, para algunos casos se emplean las bases de datos para su análisis.

#### 1.1.2.6 Los sujetos de investigación en los estudios de trayectoria

Los sujetos de estudio que con mayor referencia son considerados en los estudios de trayectoria son los docentes, sin embargo se han considerado factores como: trayectorias laborales de docentes chilenos con énfasis a los atributos académicos, trayectorias laborales de los docentes y quiebres por reformas educativas, trayectorias laborales e inestabilidad de empleo, tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria como opción metodológica para la clasificación del desarrollo laboral (Jiménez - Vásquez, 2009), en menor medida los estudios de trayectorias de académicos, formadores de docentes, mujeres y jóvenes.

Figura 9. Diversidad de sujetos en los estudios de trayectoria



Fuente: Elaboración propia

Como se mencionó anteriormente, los docentes y/o profesores son quienes se identificaron con mayor continuidad en estos estudios. Se emplea el término profesor o docente de forma indistinta (Jiménez - Vásquez, 2016), y se citan los siguientes trabajos a modo de referencia, no conforman la totalidad solo son referentes: Experiencias

formativas de iniciación en trayectorias docentes (Navia y Castañeda, 2010), Factores correlacionados con las trayectorias laborales de docentes en Chile, con especial énfasis en sus atributos académicos (Cabezas, 2011) así como Trayectorias de los docentes noveles en sus primeras inserciones laborales. Aportes de una investigación realizada en Mendoza, Argentina (Ficcadi y Elgueta, 2008).

Por otra parte, también se considera a los egresados a quienes se les ha visibilizado por cuestiones de acreditación. Las universidades les dan seguimiento bajo este mismo nombre, estudios de egresados. Habría que diferenciar entre la investigación formal y el seguimiento de Instituciones de Educación Superior a sus egresados. En estas investigaciones destacan trabajos que se refieren a jóvenes y estudiantes incluyendo a hombres o mujeres indistintamente: trayectorias juveniles de las y los estudiantes de sociología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala: el reflejo de las transiciones entre educación, trabajo y familia (Salazar, 2014), Expectativas profesionales de estudiantes de la FCE de la BUAP. Un estudio desde sus trayectorias escolares (Maza, 2018), y Las trayectorias escolares desde los factores transversales y diferenciales: el caso de las licenciaturas en administración y biotecnología del Complejo Regional Mixteca de la BUAP (Martínez, 2020; Martínez y Sanchez - Olavarría, 2018). Pero también hay los que específicamente refieren a jóvenes mujeres o estudiantes mujeres: Embarazo y aborto en universitarias: Trayectorias educativas en transición (Taxis, 2016), a diferencia de trabajos que abordan como sujetos a los hombres específicamente.

Otros sujetos de estudio son los formadores de formadores y académicos, en menor cantidad de trabajos los sujetos de investigación son los formadores de docentes, los trabajos citados son: Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México (Lozano, 2016) y Las trayectorias profesionales de los formadores de docentes en la ciudad Autónoma de Buenos Aires y su relación con las nuevas políticas de formación continua (Alu, 2016).

También son pocos estudios en los que recientemente se hace referencia a formadoras e investigadoras, así como profesionales de algunas otras áreas en específico: biólogos (Jiménez, 2009), abogados (Viloria y Galaz, 2009), ingenieros (Vargas, 2010), comunicólogos (Sánchez - Olavarría 2011). Por ser de interés para esta tesis, se destaca el caso de estudio de los biólogos realizado por Jiménez - Vásquez (2009), que se

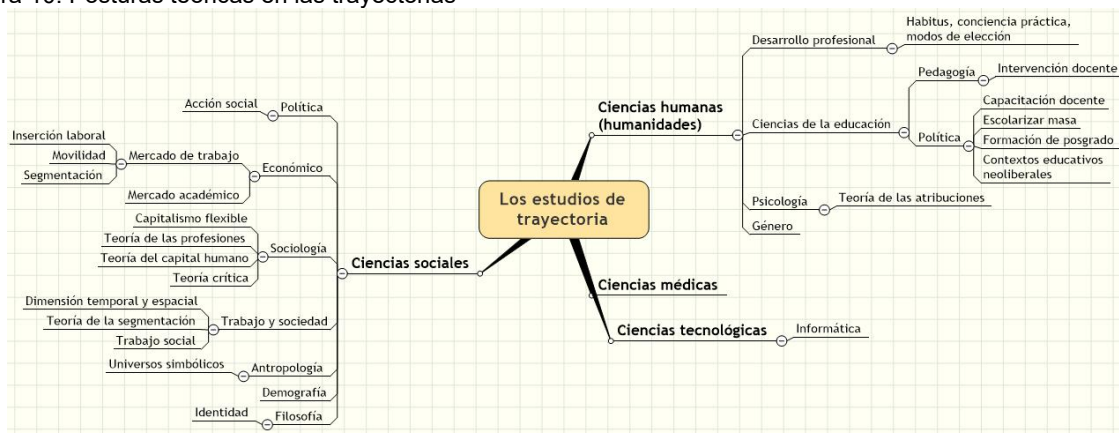


denomina, Trayectorias laborales y movilidad de los biólogos agropecuarios de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, en este último trabajo se presentan horizontes sobre los procesos de desarrollo profesional, situaciones sociales y sobre todo laborales que vivencian para el caso, biólogos egresados y su arduo acceso al mercado de trabajo, propone que a partir del analizar la movilidad interna y externa se conozcan características y condiciones del mercado de trabajo en el contexto de flexibilización así como de precarización, y como el capital relacional resulta uno de los factores de influencia.

### 1.1.2.7 Posturas teóricas en los estudios de trayectoria

En relación con las columnas “postura teórica” y “disciplina de abordaje” (Figura 10) posterior a la indagación se identifican cuatro campos del saber con sus posicionamientos, teorías, enfoques y/o contextos de estudio: Las ciencias médicas, tecnológicas, humanas (humanidades), sociales y filosóficas.

Figura 10. Posturas teóricas en las trayectorias



Fuente: Elaboración propia

Respecto a las posturas teóricas y abordaje disciplinar de los estudios de trayectoria se identificaron diversos campos del saber, así como posicionamientos que han apoyado los trabajos hallados entre estos destacan:

- 1) Las ciencias médicas y tecnológicas estos como contextos han permitido analizar al menos el impacto de los programas, así como cuestiones de género (como variable), por mencionar hombres y mujeres estudiando o desempeñándose en áreas socialmente asignadas específicamente para hombres o mujeres.
- 2) Otro de los campos es el de las ciencias humanas (humanidades), en este permean áreas del desarrollo profesional, educativo, psicológico, así como el enfoque de género. Entre los posicionamientos se encuentran: el *habitus*, la conciencia práctica, los modos de elección, pedagogías, políticas y la teoría de las atribuciones de propuesta por Fritz Heider en 1958.
- 3) Desde el campo de las ciencias sociales, los posicionamientos identificados fueron: el político abordado desde la acción social, el económico con el enfoque del mercado de trabajo y académico, el sociológico sustentado con teoría: de las profesiones, capital humano y teoría crítica. Trabajo y sociedad fue abordada desde las dimensiones temporal, espacial, así como sustentada con la teoría de la segmentación y como contexto el ámbito del trabajo social. Desde la antropología se han realizado trabajos de trayectorias, específicamente desde la perspectiva de universos simbólicos.
- 4) Desde el enfoque filosófico, se aborda la variable identidad (filosofía de la otredad: Schmelkes, 2013) relacionada a las trayectorias laborales, siendo también de alta utilidad para esta investigación.

Uno de los elementos que resultó trascendental en el estado del arte fue la identificación de rupturas disciplinares y/o primicias innovadoras en variables relacionadas con las trayectorias. A partir de la elaboración del mapa conceptual (ver mapa conceptual 8), se percibe que: Los estudios de las trayectorias se abordan en mayor medida desde las ciencias sociales y humanas.

Las citadas investigaciones permiten visibilizar aspectos, tanto metodológicos como teóricos, que de manera general otorgan vías de trabajo en relación con las trayectorias, además de proporcionar alternativas para la construcción y enriquecimiento del presente trabajo.

### *1.1.2.8 La elección de la trayectoria docente para el objeto de estudio: entre lo educativo, profesional y laboral*

Con el propósito de estructurar conceptualmente a las trayectorias como objeto de estudio, desde lo educativo, profesional y laboral, en este apartado se retoman conceptos y categorías de diversos autores para describir la trayectoria del docente bajo estos supuestos de análisis. Es importante mencionar entonces la percepción de Lozano (2016), donde dice que las trayectorias llevan a las personas a un cierto momento o situación de constantes saltos por múltiples factores. Quizá la explicación de la anterior postura es porque se muestra que las trayectorias como línea de tiempo que se traza a lo largo de la vida de los individuos, se reconfigura a partir de un conjunto de eventos inesperados que se presentan de forma individual, estableciendo transformaciones, estas denominadas por Bermúdez (2014) como transiciones que desvían la dirección del curso de vida.

Por otro lado, las trayectorias se perciben como un proceso en el que se ponen de manifiesto las habilidades y experiencias de los sujetos, como lo mencionan Lera et al., (2007), existe una relación de las prácticas y el origen social por lo que no se debe ignorar la construcción de cada individuo a lo largo de su experiencia vital. Es en las trayectorias de acuerdo con Alu (2016), en donde hay un cruce de lo social con lo individual que permite la toma de decisiones diferenciando límites e impulsos.

Se refiere entonces a elementos estructurales que caracterizan a un grupo o sujeto según Rojas (2011). Hernández (2020), en este sentido, menciona que se alude a capitales simbólicos, culturales, económicos y sociales.

Las trayectorias se estructuran, conforme a Alfaro (2004), en tres dimensiones de tiempo: a) tiempo biográfico donde se establecen secuencias según los ciclos de vida; b) tiempo educativo, según los ciclos y dinámicas escolares; y c) tiempo histórico, se presentan diferentes oportunidades y limitaciones a partir del contexto social, de las políticas laborales y educativas.

En este sentido el concepto de trayectoria laboral de Jiménez - Vásquez (2009, p. 2) aporta elementos valiosos para esta investigación ya que la autora parte de permitir conocer "... a través de los actores, la forma en que se construyen las actividades específicas que éstos realizan, la ubicación física de la ocupación, el papel de las

instituciones, las redes institucionales, los tipos de empleo, el destino que se le da a los ingresos; así como la forma en que los sujetos se apoyan en el capital social y cultural, y en las instituciones que le proporcionan soporte al proceso de ingreso al mercado de trabajo”.

Hay una indudable relación entre lo educativo, laboral y familiar, por lo que hay trayectorias vinculadas a iniciaciones tempranas y a la conformación de la identidad. La docencia no es la excepción, hay jóvenes que proceden de familias vinculadas al magisterio, con y sin vocación que han aprendido la noble labor y que deciden profesionalizarse proyectando siguiendo a Martín (2013), trayectorias de asociación.

Otra de las conceptualizaciones que se da respecto a las trayectorias profesionales, de docentes específicamente, es la de Jiménez - Vásquez donde menciona que “...la reconstrucción de las posiciones ocupadas dentro de las instituciones educativas y de investigación científica, que dan cuenta de la movilidad profesional de los egresados a partir del análisis de las ocupaciones (directivos, académicos, mandos medios) y las funciones profesionales dentro de las instituciones (docencia, investigación o administración) que caracterizan su actividad profesional” (2011, p. 84).

En correlación existente entre las trayectorias, se comentó anteriormente que hay una relación entre lo educativo y lo laboral. Específicamente la trayectoria educativa, permite reconstruir la historia personal, escolar y social de los estudiantes (Merlo, 2006). El estudio realizado por el Ministerio de Educación de Argentina señala que esta trayectoria es “el resultado de las relaciones establecidas por los estudiantes con los docentes, con los directivos, con los proyectos y propuestas pedagógicas; es decir, existen mediaciones que condicionan determinados recorridos” (2009, p.3).

Desde la apreciación de Sáins (2011), las trayectorias en algunos casos muestran vínculos entre lo estructural, lo cultural y lo personal lo cual alude a aspiraciones laborales en relación con lugar de procedencia, así como a las aspiraciones de los sujetos. Resulta a bien citar a las trayectorias de egresados que según Sánchez - Olavarría (2011), permiten analizar las etapas de desarrollo profesional, determinadas por la madurez y los ámbitos del desempeño, relacionado con los puestos, funciones y lugares en que éstos

desarrollan a partir de factores personales, académicos, socioeconómicos y profesionalizantes.

Es pertinente considerar otras acepciones de trayectoria, Constantino (2016, p. 3) alude a la trayectoria en formación como “el período de formación de grado/formación docente inicial, en este caso en los Institutos de Formación Docente”. O la considerada por Cruz - Castro, Sanz - Menéndez y Aja (2006), trayectoria individual que está orientada al mercado de trabajo interno a la organización.

Respecto a la movilidad de las trayectorias que “...pueden ser consideradas como la expresión de nuevas representaciones de los sujetos, que les hace más disponibles a la flexibilidad. Las trayectorias laborales que se han desarrollado en el contexto empresarial se caracterizan por el interés fundamental y permanente de los sujetos por la proyección, término que agrupa a una serie de otros conceptos relacionados —ascender, desarrollarse— que aluden a avanzar en puestos de importancia creciente y de mejores niveles de renta” (Alvarado, 2011, p. 17).

Si bien, el abordaje específico anterior de la tipología diversa de trayectorias permite mostrar, que las trayectorias no están desvinculadas, y que hay relación estrecha entre lo formativo, lo profesional y lo laboral dando lugar a trayectorias de asociación (Martin, 2013). La línea de tiempo de las personas (transcurso de vida, historia), la trayectoria se reconfigura y se caracteriza de forma diferente en momentos distintos, condicionada por las experiencias y contextos donde se lleven al plano físico las habilidades individuales, donde se cruza lo individual con lo social, siendo de interés para este trabajo la trayectoria laboral con el contexto indígena de los docentes.

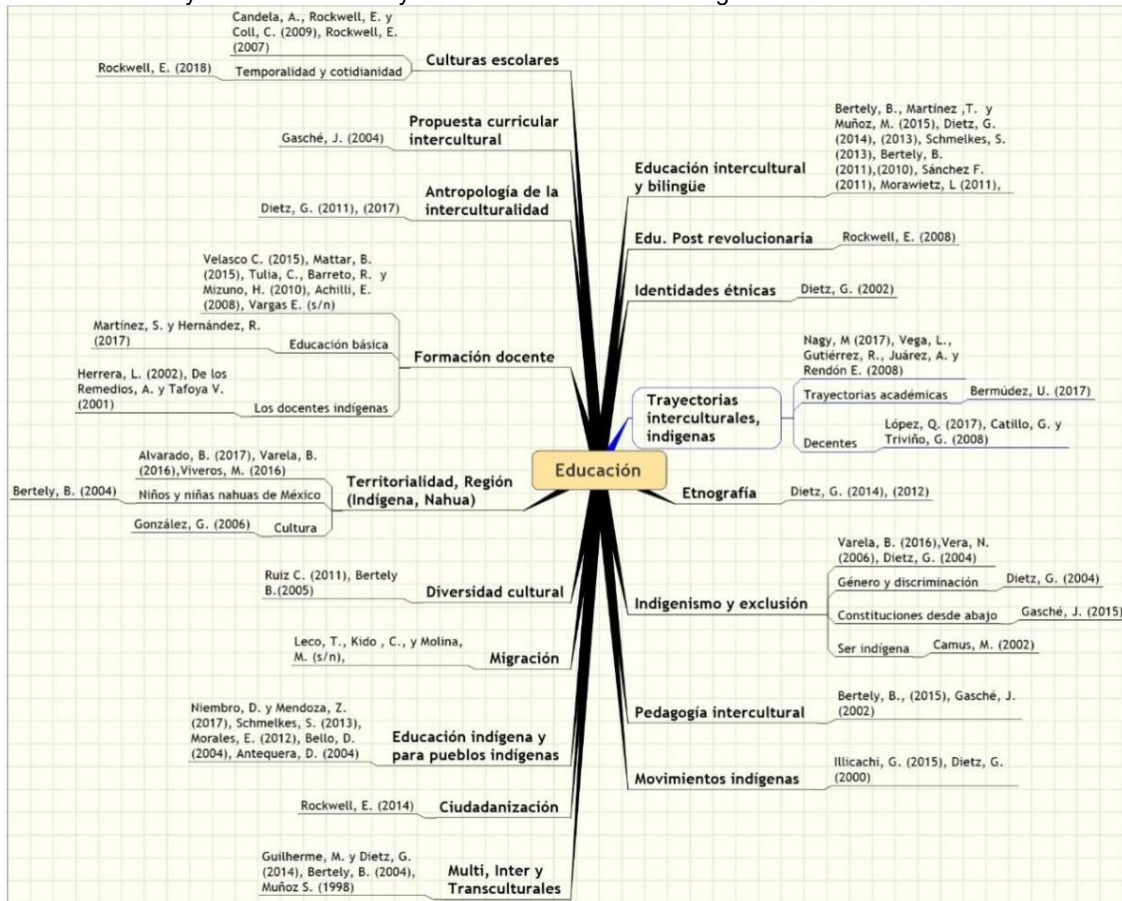
### *1.1.3 Los estudios de interculturalidad*

Este apartado es resultado de la búsqueda de variables relacionadas con la educación indígena y la educación intercultural, así como con la docencia en contextos indígenas, el resultado se evidencia también como parte de este estado del arte que permite mostrar los siguientes hallazgos.

Respecto a la categoría educación, se encontró relación directa con al menos 18 temas y 10 subtemas, los más trabajados son: educación intercultural bilingüe, educación indígena. A su vez se encontraron los siguientes temas: culturas escolares, propuestas curriculares, antropología y pedagogía de la interculturalidad, educación posrevolucionaria, identidades étnicas, indigenismo racismo y exclusión, movimientos indígenas, ciudadanía y migración, educación indígena y para pueblos indígenas.

En la siguiente figura (11) se muestra un panorama general de los hallazgos, con énfasis en el tema de mayor proximidad al objeto de estudio: trayectorias interculturales y trayectorias indígenas (marcado con azul), específicamente de docentes, trabajos de: Castillo y Treviño (2008) así como de López (2017).

Figura 11. Educación y los estudios de trayectorias interculturales e indígenas

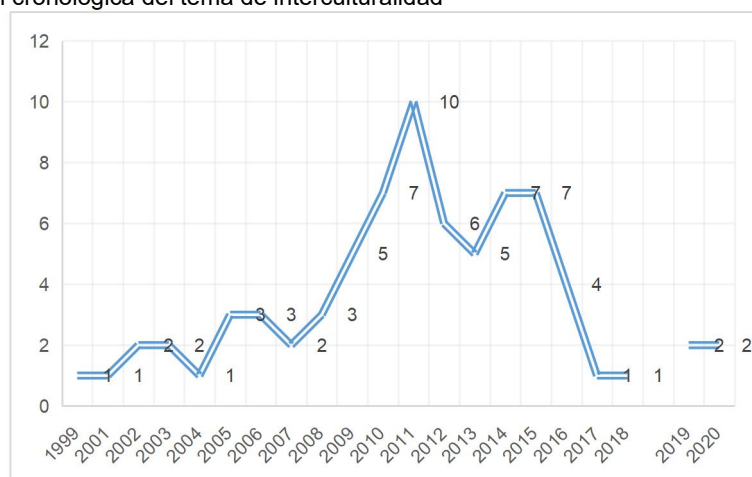


Fuente: Elaboración propia

### 1.1.3.1 Trabajos encontrados, cronológicamente y por país

Conforme a la búsqueda y los resultados obtenidos se encontraron trabajos reportados desde el año 1999 a 2018 que fue el año de elaboración del estado del arte, por ello se muestra discontinuidad en la línea cronológica que se muestra en la siguiente gráfica, hay una actualización del 2019 y 2020, destacando de la figura (12), que el mayor número de publicaciones fue entre el 2011 y 2012 con 10 publicaciones, y antes con 7 publicaciones en el 2010 y entre el 2015 y 2016.

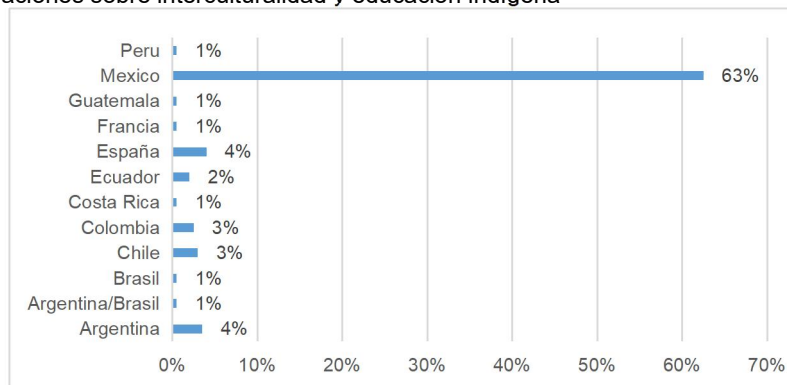
Figura 12. Evolución cronológica del tema de interculturalidad



Fuente: Elaboración propia

El mayor número de publicaciones que se encontró para esta investigación se localizan en México con un 63%, y en orden descendente, España, Argentina, Chile, Colombia y Ecuador (Figura 13). Y al menos con un 1% de las investigaciones: Perú, Guatemala, Francia, Costa Rica, Brasil y en colaboración argentina con Brasil.

Figura 13. Investigaciones sobre interculturalidad y educación indígena



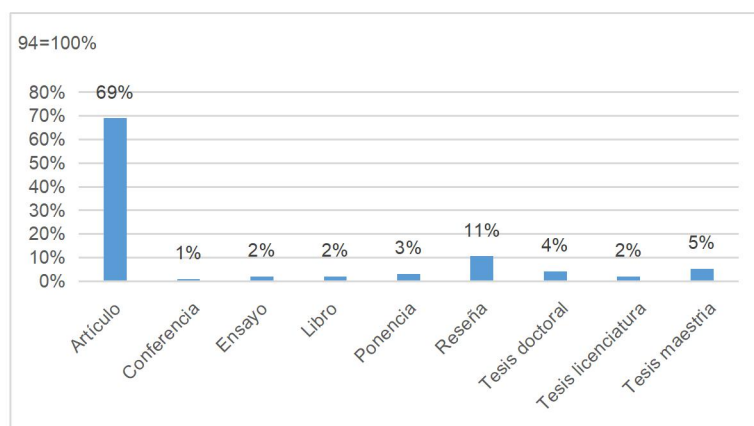
Fuente: Elaboración propia

La revisión de las publicaciones, visualizadas en la gráfica 8, revela que en México se han desarrollado un importante número de investigaciones en relación con los temas interculturales e indígenas. También se muestran los hallazgos de países latinoamericanos, España y Francia.

### 1.1.3.2 Tipo de documento e institución de procedencia

Respecto al tipo de documento y conforme a las condiciones de búsqueda se encontró que la difusión y producción de trabajos está incidiendo en artículos con un 69% de los documentos encontrados, reseñas un 11% y entre tesis de licenciatura, maestría y doctorado un 11% en conjunto, además en menor número: ponencias, libros, ensayos, así como conferencias (Figura 15).

Figura 15. Tipos de documentos hallados sobre interculturalidad y educación indígena



Fuente: Elaboración propia

En relación con las instituciones de procedencia de los documentos encontrados, se identificaron 60 instituciones quienes reportan alguna investigación entre las que destacan: Universidad Nacional Autónoma de México encabeza la lista por el número de publicaciones (ver figura 16), seguida del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Complutense de Madrid España y también la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador.



Figura 16. Instituciones de procedencia de las investigaciones

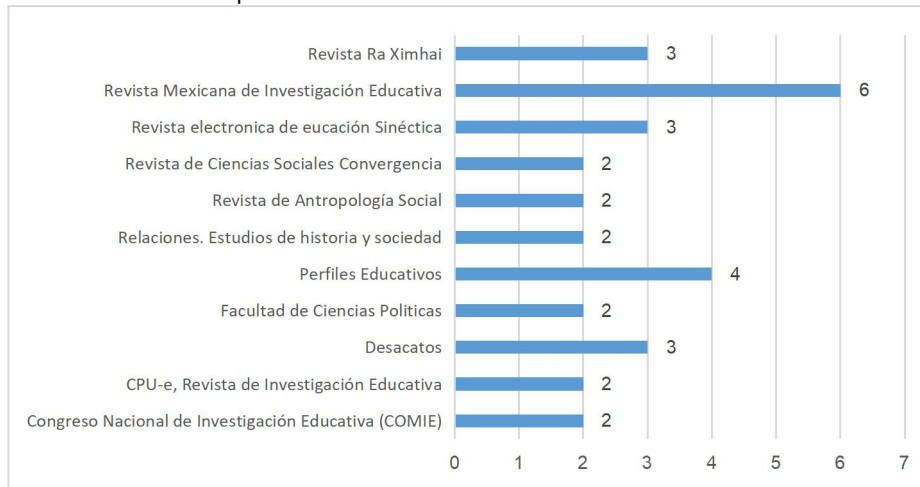


Fuente: Elaboración propia

### 1.1.3.3 Incidencia en revistas sobre publicación de temas interculturales

Se identificó frecuencia de publicación por revista acerca de los temas de interculturalidad y educación indígena. Se encontraron 69 artículos, encabezando la publicación de estos temas la: “Revista Mexicana de Investigación educativa” y “Perfiles Educativos” con 6 y 4 publicaciones de interés para este trabajo (Figura 17).

Figura 17. Publicaciones halladas por revista



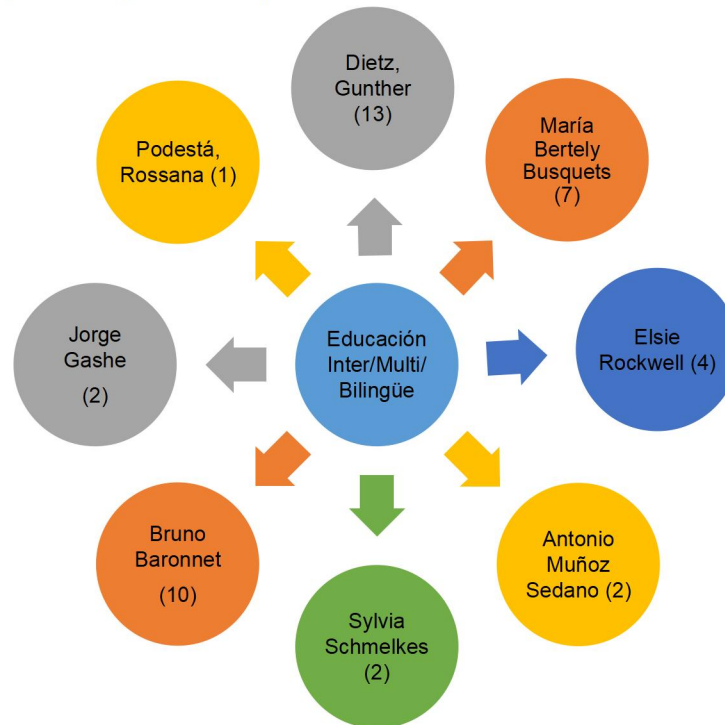
Fuente: Elaboración propia

#### *1.1.3.4 Principales autores, líneas de investigación como referente en la producción y difusión de la interculturalidad*

Entre los trabajos encontrados destacan ocho autores involucrados con la temática de interés (véase figura 18):

- Antonio Muñoz, S. (1911-1998), pedagogo, sociólogo y filósofo, sus aportes versan en sobre la educación intercultural, pedagogía intercultural, modelos de organización escolar, enfoques y métodos de educación multicultural e intercultural.
- Bruno Baronnet, sociólogo-antropólogo que ha abordado temas como: territorio, comunidad, aprendizaje y acción colectiva, educación e interculturalidad, así como racismo.
- Elsie Rockwell, antropóloga e historiadora, entre sus líneas de interés destacan la antropología e historias de la educación, la cultura escrita y el trabajo docente, así como la vida cotidiana en las escuelas.
- Gunther Dietz, antropólogo, filósofo y filólogo, especialista en temas de multiculturalismo, etnicidad y educación intercultural e inter-religiosa, movimientos étnicos y/o regionalistas, pueblos indios y autonomías, diversidad cultural y religiosa, comunidades migrantes y de acogida.
- Jorge Gasché (1928-2014), antropólogo lingüista, desarrolló trabajo a partir de temas relacionados con la etnografía, educación intercultural bilingüe, identidades amazónicas, saberes/conocimientos tradicionales.
- María Bertely Busquets (1911-2000), antropóloga e historiadora, entre sus líneas de investigación destacaron: la antropología, la historia, así como relaciones étnicas e identidades comunitarias en educación.
- Rossana Podestá (1928-2014), desarrolló interés por temas como, educación en zonas indígenas (Su replanteamiento), realidades escolares de países interculturales e interaprendizaje.
- Sylvia Schmelkes, socióloga interesada en temas educativos, educación intercultural bilingüe, valores educativos y educación de adultos.

Figura 18. Autores especialistas y número de publicaciones halladas



*Fuente: Elaboración propia*

La organización de la Tabla 1, es un referente específicamente de las líneas de investigación relacionadas con la interculturalidad. En las columnas se desglosan indicadores como: año de contribución, aportación, país de origen de la aportación e investigadores involucrados, en algunos casos es solo un autor y en otros son más de uno, todo ello organizado por quinquenios. Son las contribuciones que se identificaron como relevantes y apegadas al objeto de estudio de interés de este trabajo.

Su elaboración permitió identificar líneas de investigación de interés para ciertos autores, unos se apoyan de otros para contribuir a líneas de investigación específicas, estas líneas han sido abordadas en diferentes momentos, lo que las caracteriza es que el contexto es diferente.

Los trabajos analizan distintos contextos que tienen distintas condiciones, o también investigaciones que se realizaron en espacios físicos diferentes a donde se originó la línea de investigación inicial. Lo que permite considerar a ciertas investigaciones como alternativas y referentes para contextualizar las condiciones, necesidades e intenciones específicas a quien decida adentrarse a investigar en estos temas.

Tabla 1. Cronología de producción científica por líneas de investigación, país y autor

<i>Año</i>	<i>Línea de Inv.</i>	<i>Países</i>	<i>Autores</i>
1994	*Auto gestión comunal	México	Dietz (1994).
1995- 1999	*Movimientos étnico-regionales en México *Enfoques y modelos de la educación multicultural *Etnicidad, cultura y región *Educación multicultural Movimientos indígenas *Interculturalismo e identidad cultural	México España	Dietz (1995), Muñoz (1998); Dietz (1999),(2000).
2000- 2004	*Poder y religión indígena *Movimientos indígenas Maestros de educación indígena *Pedagogía intercultural *Currículo intercultural *identidades étnicas *Ser indígena Multiculturalismo, interculturalidad y educación	México	Romero y Romano (2002-2009) Dietz (2000),(2002); De los Remedios y Tafoya (2001); Gashé (2002), (2004); Camus (2002); Bertely (2004).
2005- 2009	*Diversidad cultural *Nahuas de Tlaxcala *Culturas escolares *Escuela postrevolucionaria *Autonomía de los pueblos indígenas y educación indígena *Comunicación intercultural *Realidad escolar indígena	Colombia Guatemala Chile España	Bertely (2005); Robichaux (2006) Candela, Rockwell y Coll (2007); Rockwell (2008); Dietz (2008); Wilhelmi (2008); Baronnet (2009); Dickinson (2009); Hernández (2009).

2010- 2014	*Entornos virtuales interculturales	México	Tulia, Barreto y Mizino (2010);
	*Educación superior intercultural	Chile	Bertely (2010), (2011);
	*Educación intercultural e indígena	Colombia	Morawietz (2011);
		Ecuador	Mosquera y Molina (2011);
	*Educación intercultural bilingüe	Brasil	Llanos (2012);
	*Diversidad cultural	Argentina	Barragán y Guanolema (2012);
	*Jóvenes indígenas		Rebolledo (2012);
	*Identidad cultural de niños y niñas		Dietz (2012);
	*México intercultural		Morales (2012);
	*Pueblos indígenas		Dietz y Mateos (2013)
	*Interculturalidad y educación intercultural en México		Schmelkes (2013);
	*Discursos nacionales e internacionales		Guilherme y Dietz (2014)
	*Multi, inter y transculturalidad		Rockwel (2014).
	*Ciudadanización		
2015- 2020	*Educación intercultural	México	Bertely, Martínez, María y Muñoz (2015); Lagos (2015);
	*Discriminación	Chile	Gasché (2015);
	*Ciudadanía y democracia	Costa Rica	Martínez (2015)
	*Educaciones construidas		Viveros (2016);
	*Región indígena		Maldonado (2017)
	*Territorialidad indígena		Rockwell (2018); Dietz y Mateos (2019).
	*Culturas escolares		
	*La universidad intercultural		
	*Universidades interculturales		

*Fuente: Elaboración propia*

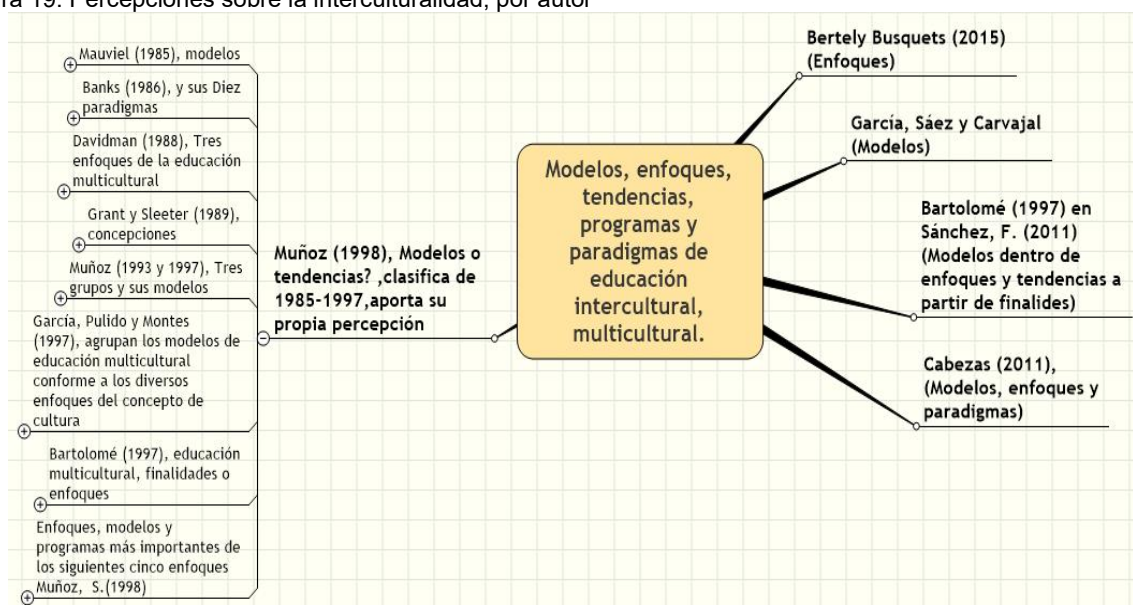
### *1.1.3.5 Apreciaciones sobre los estudios interculturales: categorías de análisis, ejes temáticos y algunos principios*

El estado del arte permitió la ubicación y clasificación de enfoques, modelos y propuestas sobre la interculturalidad, lo que resulta de trascendencia es exponer como resultado de la indagación, sistematización, y revisión de los documentos posturas, así como incidencias de abordaje en estos trabajos y categorías. También se identificaron, tendencias, propuestas curriculares, paradigmas y posturas que, entre sí confluyen hacia una misma perspectiva, lo intercultural.

### 1.1.3.5.1 Modelos y enfoques en los estudios interculturales

En adelante se expresan desde un panorama general a través del mapa conceptual 5, el modelo de educación intercultural o multicultural, así como algunas posturas genéricas; de forma detallada en la estructura de la figura 19 revela: concepciones, planteamientos divergencias, convergencias y tendencias. Se abordan categorías de análisis, ejes temáticos y principios sobre los estudios interculturales.

Figura 19. Percepciones sobre la interculturalidad, por autor



Fuente: Elaboración propia

En el mapa conceptual que se mostró con anterioridad se presentan cinco percepciones respecto al modelo de educación intercultural y multicultural en México, de inicio Bertely (2015) identifica enfoques: el poscolonial, el de movimiento político y el pedagógico, por otro lado, Ruiz (2011) percibe a la educación intercultural a través de modelos y paradigmas que hacen frente a la diversidad cultural. En el mismo tenor Cabezas (2011) señala modelos, enfoques y paradigmas. García, Sáez y Carbajal plantean, por su parte, tres modelos básicos de la educación intercultural: el modelo tecnológico, el hermenéutico y el crítico.

Por otra parte, Bartolomé (1997) muestra enfoques o finalidades: mantener la cultura, reconocer la interculturalidad, fomentar la solidaridad entre culturas, denunciar injusticias

y avanzar hacia un proyecto educativo global, finalmente Muñoz (1998), cuestiona si: ¿son modelos o tendencias?, y plantea una clasificación de autores desde la ideología dominante de 1985 a 1997, concluye respondiendo a la interrogante a través de su percepción sobre cinco enfoques que afirman, así como reconocen opciones sociales con miras hacia lo global y plural de la cultura.

La siguiente tabla (2) muestra en la primera columna la concepción de los autores desde: a) Modelo, b). Enfoque, c). Programa y d). Paradigma, de la educación intercultural o multicultural, seguido de los planteamientos (segunda columna), divergencias entre modelo y enfoque (tercera columna), convergencia (cuarta columna), esta última columna da cuenta de la disposición de los autores en apuntar en general y sobre cualquier planteamiento, divergencia o convergencia al reconocimiento del pluralismo cultural con tendencia a un proyecto educativo global y diverso, afinidad a las intenciones del presente trabajo de conocer, reconocer, sobre todo visibilizar la diversidad no solo de contextos sino de personas y procesos de construcción de trayectorias e identidades.

Tabla 2. Similitudes, divergencias y convergencias

<i>Concepción:</i>	<i>Planteamiento</i>	<i>Divergencias</i>	<i>Convergencia</i>
<i>a). Modelos</i>	*Tecnológico	*Educar para la	*Reconocimiento del pluralismo y multiculturalismo
	*Hermenéutico	igualdad	
	*Crítico	*Entendimiento	
	*Paternalista	cultural	
	*Comprensión	*Educación	
	intercultural	bicultural	
	*Bicultural y	*Educación como	
	bilingüe	transformación	
	*Competencias	*Educación	
	multiculturales	antirracista	
<i>b). Enfoques</i>	*Pos-colonial	*Simetría cultural	
	*Movimiento	*Enfoque socio	
	político	critico	
	*Pedagógico		
	*Igualdad de		
	oportunidades		
*Disminución del			
racismo			
*Mantenimiento de			
la cultura			

- \*Fomentar la  
solidaridad
- \*Denunciar la  
injusticia
- \*Proyecto  
educativo  
global
- c). *Programas*
  - \*Compensación
  - \*Grupos concretos
  - \*Relaciones  
humanas entre  
grupos
  - \*Educación  
multicultural
  - \*Reconstrucción  
social
  - \*Políticas  
educativas  
neoliberales y  
social  
demócratas
  - \*Políticas  
educativas  
conservadoras
  - \*Promovidos desde  
lo socio crítico
- d). *Paradigmas*
  - \*Actividad étnica
  - \*Minorías étnicas
  - \*Enseñanza de  
lengua origen
  - \*Reformar la  
estructura  
social
  - \*Dificultades  
genéticas
  - \*Diferencia cultural
  - \*Cultura  
mayoritaria

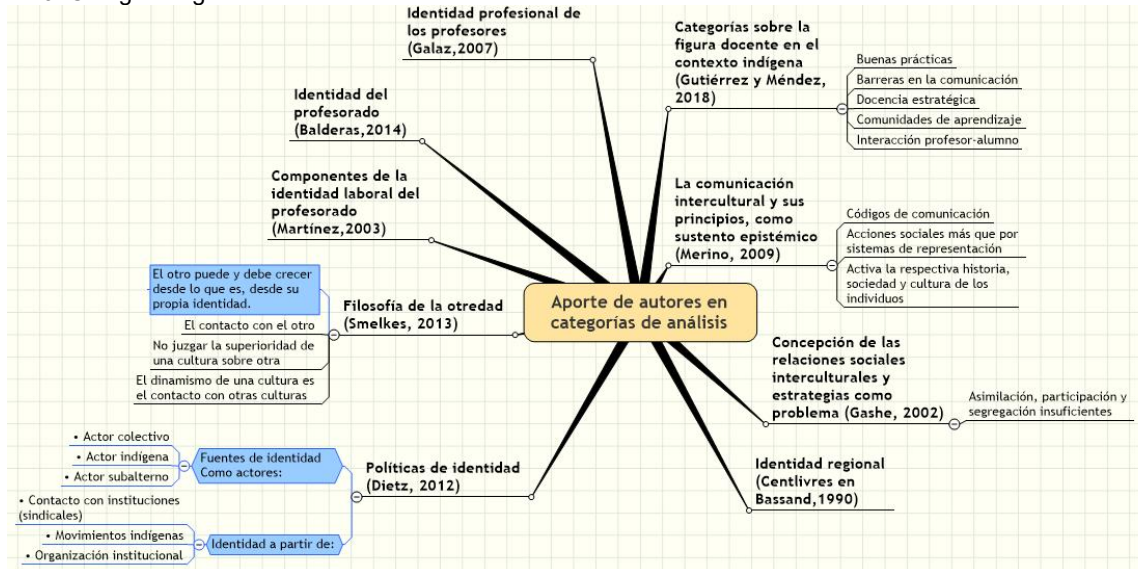
*Fuente: Elaboración propia*



1.1.3.5.2 Categorías interculturales (identidad), relacionadas con la práctica docente en contextos indígenas

La figura 20 por un lado, da cuenta de categorías trabajadas en estudios específicos del contexto indígena entre estos: figura docente, comunicación, relaciones sociales; hasta bajar a la categoría filosofía de las identidades y de mayor especificidad: identidad regional, identidad profesional del profesorado, identidad laboral y políticas de identidad. Y por otro de autores, e intenciones incluidas en trabajos interculturales específicamente de trabajos que a través de la interculturalidad han visibilizado a la categoría “identidad” y su relación con los docentes (en azul):

Figura 20. Categorías generales de los estudios interculturales



Fuente: Elaboración propia

En el mapa anterior hay dos trabajos que visualizan y dan sentido a la intención de esta investigación desde categorías generales: uno, es el trabajo de la filosofía de la otredad, donde la intención esencial es demostrar que cualquier persona puede y debe crecer desde su propia identidad y en contacto con otras identidades sin juzgar, ya que esto denota el dinamismo social. Otro, es el de políticas de identidad, que a bien tiene el objetivo de destacar la identidad individual en relación con diferentes contextos.

La tabla (3) siguiente concentra categorías sobre identidad, que proponen particularidades de abordaje para la identidad a partir de dimensiones. Las aportaciones de las

investigaciones permiten cuestionar la idea, de que los seres humanos o se nos es heredada la identidad de nuestros familiares, o configuramos dicha identidad a partir de los contextos tanto educativo como laboral, o nos es atribuida ésta por instituciones, cargos o perfiles.

Tabla 3. Categorías específicas de los estudios de interculturalidad con énfasis en identidad de docentes

<b>Autor</b>	<b>Concepto</b>	<b>Tipología</b>	<b>Dimensiones</b>
Kossoy (2009)	Construcción de identidad social	*Identidad heredada *Atribuida *Reivindicada (transacciones identitarias)	
Tardif y LeVasseru (2018)	Identidad colectiva de los profesores		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Su estatus</li> <li>• Su rol</li> <li>• Su trabajo</li> <li>• Su misión</li> <li>• Su experiencia y formación</li> <li>• Su poder</li> <li>• Su lugar en la escuela</li> <li>• Sus relaciones sociales</li> <li>• Pertenecía a la esfera provincial</li> <li>• Pertenecía a organizaciones sociales</li> </ul>
Cantón (2018)	Calidad identitaria en los profesores	Calidad: *Satisfacción *Competencia *Expectativas *Contexto *Imitación *Cultura *Vocación *Evolutiva *Dinámica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfacción</li> <li>• Competencia</li> <li>• Técnica</li> <li>• Pasión</li> <li>• Valor añadido</li> <li>• Resultados</li> <li>• Expectativas</li> <li>• Medida</li> </ul>
Day y Kington (2008)	Identidad profesional y docentes principiantes	Factores personales  Factores contextuales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fuera de la escuela.</li> <li>• Familia y a los roles sociales</li> <li>• Roles que compiten entre ellos: papel de madre, hija, amiga, etc.</li> <li>• La retroalimentación (familiares y amigos)</li> <li>• Ambiente vinculado a</li> </ul>

<b>Autor</b>	<b>Concepto</b>	<b>Tipología</b>	<b>Dimensiones</b>
Dubar (2001)	Figura de la identidad en función de la división del trabajo	Factores profesionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>la escuela o la clase.</li> <li>Afectados por las condiciones situacionales (estudiantes, liderazgo)</li> <li>Los bucles de retroalimentación (docentes y otros colegas de profesión)</li> <li>Expectativas sociales, políticas y educativas</li> <li>Influencia de la política y tendencias sociales</li> <li>Competencia profesional aparte de la docencia (política, carga de trabajo, burocracia)</li> </ul>
Balderas (2014)	Identidad del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Identidad del profesorado</li> <li>b. Identidad profesional</li> <li>c. Identidad laboral</li> <li>d. identidad docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La identidad no se reduce al ámbito laboral, sino al amplio espectro de la cultura.</li> <li>De categoría, cuando se es identificado en un grupo profesional</li> <li>Instrumental en función de una relación precisamente instrumental con el trabajo</li> <li>De status en tanto una identificación con la empresa.</li> <li>a. Sujeto: individuo, persona, con una historia personal, en un contexto, familia, social, histórico, y económico.</li> <li>b. Profesional: con una trayectoria, cuenta con títulos, reconocimiento, profesión origen.</li> <li>c. Trabajador: con una trayectoria laboral, en una institución con características propias.</li> <li>d. Profesor: con una experiencia que conjugan las</li> </ul>

Tejeda (2018)	Componentes de la identidad laboral del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Formación inicial y continua</li> <li>*Contexto/nivel educativo de actuación</li> <li>* Situación contractual</li> <li>* Perfil y competencias profesionales</li> </ul>	<p>dimensiones anteriores.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Quién es?: (Sistema de acceso/trayectoria profesional)</li> <li>• ¿Dónde actúa?: (Dentro/fuera de sistema educativo, infantil, primaria... formación para el empleo)</li> <li>• ¿Cómo se le considera?: (Políticas educativas y referentes corporativos: sindicato, colegio profesional)</li> <li>• ¿Qué hace?: (funciones, roles, realizaciones profesionales)</li> </ul>
Martínez (2003)	Componentes de la identidad laboral del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Profesionalidad</li> <li>* Nivel implicación en calidad educativa</li> <li>* Experiencia formativa</li> <li>* Experiencia de sentido de trabajo</li> <li>* Referencias corporativas</li> <li>* Integración laboral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades, técnicas y relacionales, actitud hacia el trabajo: percepción de la que requiere el desarrollo de la actividad laboral.</li> <li>• Sentido de participación Vs calidad educativa</li> <li>• Percepción de su itinerario y necesidades formativas.</li> <li>• Significado relacionado, "que es para mí el trabajo"</li> <li>• Perspectivas grupales desde las que se identifica</li> <li>• Satisfacción y condiciones</li> </ul>
Galaz (2007)	Identidad profesional de los profesores	Dimensiones intersubjetivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Social (atribuciones)</li> <li>• Personal (Auto concepto)</li> </ul>
Ramos (2013)	Identidad socio étnica		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Económico profesional</li> <li>• Etno-política</li> <li>• Étnico-cultural</li> </ul>
<b>Autor</b>	<b>Concepto</b>	<b>Tipología</b>	<b>Dimensiones</b>
Centlivres en	Identidad regional	*Identidad histórica	• Construida en relación

Bassand (1990)	y patrimonial *Identidad proyectiva *Identidad vivida	con acontecimientos pasados importantes para la colectividad y con un patrimonio socio-cultural natural o socioeconómico.	
Dietz (2012)	Políticas de Identidad (Se concibe, desde la interculturalidad)	Identidad propia e identidad ajena	<p>Fuentes de identidad Como actores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actor colectivo</li> <li>• Actor indígena</li> <li>• Actor subalterno</li> </ul> <p>Identidad a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contacto con instituciones (sindicales)</li> <li>• Movimientos indígenas</li> <li>• Organización institucional (escuela- sep)</li> </ul>

**Otros conceptos:**

Deconstrucción de la identidad profesional de los docentes (Jean y Cenzano 2018)

Salud ocupacional de los docentes (Pino, 2018)

Identidad colectiva (Melucci, 2001)

Identidad en la práctica (Wenger, 1998)

Identidad en el discurso (Fairclough, 2003)

*Fuente: Elaboración propia*

**1.1.4 Los estudios de trayectoria laboral docente desde el enfoque intercultural con énfasis en identidad**

El siguiente fragmento es parte del resultado de la construcción del estado del arte, el cual ha permitido evidenciar algunas investigaciones de interés en relación con trabajos que con mayor precisión abordan las temáticas tanto de trayectorias en general como de trayectoria laboral docente en específico, así como trabajos que abordan la interculturalidad desde diferentes temas entre otros y de interés para el presente trabajo, la identidad docente en el contexto indígena.

Además, se muestra la relación y articulación de estos dos temas al objeto de estudio que se centra en la figura docente que se desempeña en el ámbito indígena, considerando su identidad y trayectoria laboral en contextos de políticas curriculares, de formación y evaluación docente, así como de inclusión-exclusión laboral. Se enfatiza y constantemente se hace referencia sobre la elaboración del estado del arte debido a la importancia que conlleva su elaboración y el impacto trascendente para configuración del objeto de estudio.

#### *1.1.4.1 Consideraciones en la construcción del objeto de estudio*

Una vez realizado el estado del arte, se observan estudios en relación con las diferentes tipologías de las trayectorias: laboral, académica, de formación, profesional entre otras; esto desde la concepción latinoamericana hasta las realizadas en el contexto mexicano, antecedente de lo dicho en el contexto latinoamericano, por ejemplo, el caso de Chile con el trabajo de investigación: “Trayectorias laborales de los docentes”, en el cual se analizan las condiciones de docentes para dejar su primer trabajo (Carrasco, Manzi y Treviño 2018), o el caso colombiano: “Historias y trayectorias de maestras y maestros indígenas en el Cauca”, que pone especial atención a emplear la etnoeducación como posibilidad para otras educaciones (Castillo y Treviño 2008). Para el caso mexicano está la investigación sobre los saberes indígenas y escolares, la trayectoria social de los docentes (López, 2017), en la cual más adelante se enfatizará.

Vale la pena resaltar que las investigaciones que tienen orientación a la trayectoria laboral de docentes inmersos en el contexto indígena resultan importantes para este estudio, sin dejar de considerar que hay trayectorias que naturalmente se relacionan o son consecuentes unas de otras, las denominadas trayectorias de asociación (Martin, 2013) por ejemplo, la trayectoria educativa con la trayectoria academia, la trayectoria educativa

con la trayectoria laboral, la trayectoria profesional, con la trayectoria laboral, por mencionar algunas.

No obstante, las trayectorias laborales en contextos educativos específicamente consideran como sujetos a los docentes; informantes considerados también para esta investigación, así como el contexto y las percepciones que tienen en su rol inmerso en el contexto indígena, específicamente para esta investigación, el caso Tlaxcalteca.

Continuando con el tema de las investigaciones, hay las que indagan si el mercado laboral responde a las características específicas de un país comprendiendo las expansiones de la economía, y si estas se evidencian a través de crisis, inclusión o exclusión de empleo, otras que examinan al origen social como delineante de las trayectorias laborales desde una mirada sistémica sobre las políticas y desde las instituciones o las condiciones estructurales a partir de subjetividades. Por ejemplo y de mayor especificidad, las que indagan la precariedad laboral relacionada con el contexto regional y la diversidad de las condiciones de vida de quien experimenta dicha precariedad, averiguando concretamente el sentido a la práctica laboral como medida particular en la construcción individual de las trayectorias e identidades.

También las que pretenden aplicar enfoques como el del capital social al estudio de las trayectorias laborales de poblaciones específicas como las autóctonas o inmigrantes. Esto con la finalidad de identificar mecanismos relacionales que actúan en términos de cohesión, integración, inclusión o exclusión socio laboral. Así mismo existen estudios que exploran la construcción narrativa de la identidad, con la finalidad de aportar información sobre los recursos, prácticas y tensiones del trabajo considerando o no el capital simbólico. O para los que resulta trascendente conocer elementos que faciliten o dificulten la inserción y permanencia laboral de los docentes en los contextos laborales indígenas y la inserción laboral de docentes que presentan dinámicas de inclusión o exclusión en el sistema laboral.

En consecuencia, se halló relación directa con el objeto de estudio de esta tesis en las siguientes investigaciones: "Historias y trayectorias de maestras y maestros indígenas en el Cauca" (Catillo y Triviño 2008). Este trabajo es un reporte de un trabajo de mayor extensión denominado: "Identidades, saberes y prácticas pedagógicas en maestros

indígenas", en él se indaga sobre la construcción histórica de las identidades pedagógicas, distinguiéndose rasgos específicos vertidos en relatos autobiográficos. Entre los hallazgos se destaca la existencia de control cultural estatal sobre las prácticas pedagógicas. Otra investigación importante es "La relación entre saberes indígenas y escolares en la trayectoria social de los docentes que laboran en educación indígena, el caso del valle del mezquital, Hidalgo, México" (López, 2017), el estudio reconstruye las trayectorias de docentes que laboran en educación indígena, analiza las experiencias docentes socioculturales así como la incidencia en su práctica, sostiene que los docentes son propietarios de determinada identidad, resultado de su experiencia social conformada por 3 lógicas: integración, estrategia y subjetivación, permeadas por elementos económicos, culturales e institucionales conformando su biografía.

Entre otros títulos de trascendencia destacan: "La educación intercultural bilingüe y su incidencia en la revitalización de la identidad cultural de los niños y niñas" (Barragan y Guanolema 2012); "Lo intercultural y procesos formativos del docente de nivel básico en Chiapas" (Martínez y Hernández 2017), que centra sus intereses en ubicar experiencias de docentes en un contexto tzeltal (grupo indígena de Chiapas), así como exponer las posibles condiciones interculturales del contexto; apoyándose de cuestionarios con el fin de interpretar categorías como: saberes profesionales, disciplinares, curriculares y experienciales considerando siempre la formación docente.

Los dos artículos anteriores muestran el vínculo entre actores educativos: docentes y estudiantes, sobre todo la revitalización de convivencia entre estos y sus identidades en el contexto educativo-laboral, específicamente con los saberes docentes del contexto indígena. En relación con la convivencia entre culturas y entre actores e identidades, es trascendente destacar la adquisición o formación en el idioma originario de donde se presta el servicio docente, ya que conocer o desconocer implicará consecuencias futuras positivas o negativas.

Las siguientes dos investigaciones asumen también aproximación y relación con las intenciones de la investigación: "Trayectorias interculturales en las comunidades indígenas migrantes en el Distrito Federal" (Vega, Gutiérrez, Juárez y Rendón 2008), investigación que evidencia la frecuente presencia de casos poblacionales indígenas migrantes, sobre todo se menciona su notoria politización en el área urbana y la



adaptación a condiciones institucionales y administrativas de los programas sociales. La segunda investigación, “Memorias, historias de vida y trayectorias indígenas en la provincia de Buenos Aires” (Nagy, 2017), analiza entrevistas hechas a indígenas de las zonas urbanas y rurales en Buenos Aires (Argentina) con la intención de recuperar a través de un estudio de trayectorias experiencias respecto a la implicación de ser indígena en un territorio que a pesar de ser indígena no se considera como tal.

Respecto a la importancia de los documentos ya mencionados, se considera su abordaje debido a la relación con el tema de las trayectorias desde el enfoque intercultural, ya sea en comunidades indígenas o no, donde estas últimas en ocasiones no son consideradas indígenas y entre los factores que lo determinan según López (2017) son la existencia de control cultural sobre las prácticas pedagógicas. Como núcleos temáticos identificados en los estudios anteriores se destacan: la labor en educación indígena, saberes indígenas, memorias, historia y trayectorias interculturales de maestras(os), la trayectoria social del contexto indígena, transmisión de la historia familiar o comunitaria, así como el auto reconocimiento identitario. Núcleos que dan luz, ya que orientan a definir y delimitar aspectos que se considerarán en el presente trabajo.

La finalidad del presente apartado es la de conjuntar a la trayectoria docente considerando sus categorías de análisis, con la identidad docente para dar lugar a la trayectoria identitaria profesional docente, considerando las dimensiones de una identidad: atribuida, construida, reconfigurada o asignada. Sin dejar de lado la dinámica escolar y las interacciones, tanto formales como informales, entre docentes y autoridades educativas. De acuerdo con Señoríño y Cordero (2005, p. 11), la trayectoria laboral es un bosquejo de movilidad en el que entra un individuo, conociendo su punto de partida y pensando en los diferentes momentos significativos a través de los cuales su trayectoria se construye. En el caso de la docencia, habría que considerar a Cabezas (2011), que refiere a el momento de la primera experiencia laboral y a las razones que le hicieron permanecer o cambiar el trabajo, y si lo hizo por sus proyecciones laborales.

Hay que destacar aportes de los trabajos que muestran la posibilidad de categorizar como unidades de análisis en relación con las trayectorias a: el sistema de estímulos e incentivos, la inserción laboral a la docencia, el desarrollo laboral, las funciones docentes, la movilidad laboral interna o externa, la organización escolar, las condiciones laborales,

el tipo de plaza o contrato, la satisfacción laboral, el tránsito ocupacional, la práctica profesional, el trato diferencial entre otros.

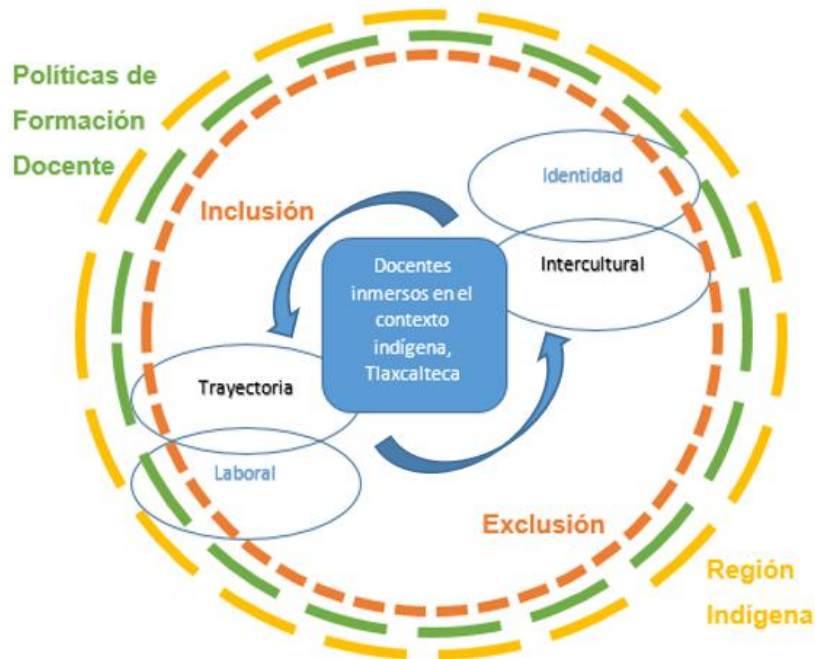
Pero también situar testimonios de: experiencias formativas docentes, primeras inserciones laborales en la docencia o fuera de ella (acceso al mercado de trabajo), diferencias entre capitales sociales y/o origen social, así como toma de decisiones; son algunas de las categorías que se han analizado en otros trabajos y que sitúan al presente trabajo.

Las referencias anteriores orientan a precisar en el objeto de estudio la intención de sistematizar saberes y percepciones de los docentes de educación indígena en el nivel de educación primaria específicamente Tlaxcalteca, así como definir relaciones, con las condiciones laborales, las prácticas profesionales, la formación de los y las docentes e interacción con las dimensiones identitarias. Así como las derivaciones que emanen de la relación en la construcción de la denominada trayectoria identitaria profesional docente en el entorno socio educativo, considerando factores de influencia.

Es pertinente mencionar como factores considerados continuamente entre investigaciones tanto de trayectoria laboral docente como de identidad docente a los elementos: laborales, académicos, personales, socioeconómicos y el género, según Jiménez - Vásquez (2008) estos factores, denominados de influencia, pueden ser directos o indirectos.

Como resultado del estudio documental que conlleva la elaboración del estado de arte, se enfatiza de manera general en el análisis de las percepciones docentes entorno a su identidad profesional y su interacción con las trayectorias laborales. De manera particular, en la región educativa indígena de las faldas de la *Matlalcuéitl*, contexto en el que se desenvuelven profesional y laboralmente dichos docentes. Las Trayectorias laborales matizadas por la dinámica escolar y las interacciones tanto formales como informales de los docentes con sus iguales, así como con las autoridades educativas.

Figura 21. Articulación del objeto de estudio



*Fuente: Elaboración propia*

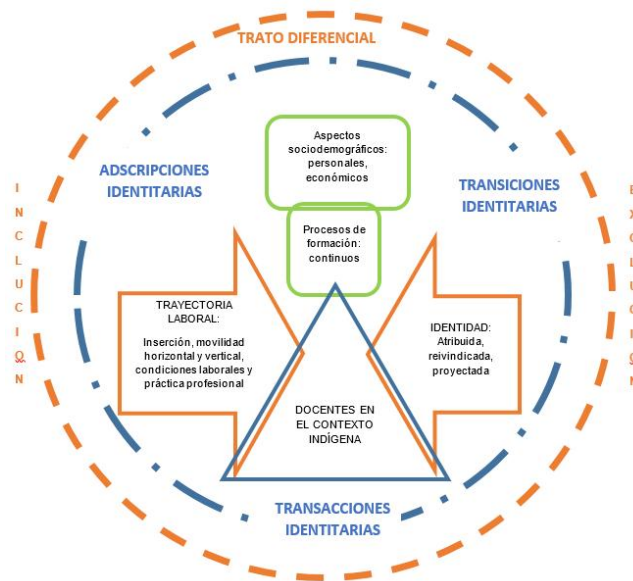
La figura anterior muestra de forma general dicha interacción: al centro los sujetos focalizados, seguidos de lado izquierdo de la temática trayectoria en general, en específico lo laboral; de lado derecho a la interculturalidad en general, en específico la identidad, rodeado de tres círculos concéntricos de colores: el primero (naranja), “inclusión y exclusión” se refieren al entorno laboral desde un enfoque económico; el segundo (verde), a la dimensión socio-educativa específicamente en el contexto de las políticas de: formación, evaluación, contratación de los y las docentes. El tercero (amarillo) al contexto espacio-territorial (regional), específicamente el territorio o espacio que alberga las escuelas de modalidad bilingüe indígena Tlaxcalteca, donde desarrollan sus actividades laborales.

Cada temática de investigación tiene sus antecedentes, su forma de abordaje, sus vías trazadas o por abordar, ausencias o deficiencias lo cual resultarían áreas de oportunidad; una vez revisadas se plantea el objeto de estudio, específicamente afinidades en relación con estos dos grandes temas y su relación.

## 1.2 Objeto de estudio

A partir de las aportaciones de Jiménez - Vásquez (2009), Dubar (2001), Kossoy (2009), Dietz (2012), Dietz y Mateos (2013), se vincularon los temas *trayectoria laboral* e *identidad profesional docente*. Se analiza la influencia del contexto indígena en el que laboran los docentes de educación primaria, ambiente de inclusión o exclusión laboral, así como aspectos sociodemográficos y procesos de formación, como factores condicionantes que orientan a los docentes a transiciones identitarias en sus trayectorias laborales.

Figura 22. Interacción entre aspectos sociodemográficos, procesos de formación, trayectoria e identidad



Fuente: Elaboración propia

Con relación a la adscripción de las trayectorias laborales se consideran como categorías de análisis: las condiciones laborales, el tránsito o movimiento ocupacional, la práctica y el trato diferencial.

Las trayectorias se configuran por los acontecimientos y cambios que viven los docentes en el contexto indígena: cambios de empleo, cambios de posición jerárquica, tiempo de permanencia en un empleo, estadios de desarrollo, número de empleos, razones laborales (Jiménez - Vásquez, 2005). Mientras, la identidad, desde el enfoque intercultural, tiene como categorías identitarias: heredada, atribuida, reivindicada, proyectada, así como los vínculos con el legado indigenista, los derechos indígenas, la tradición cultural compartida, y la identidad étnico regional. La relación de estos aspectos con factores de influencia como: inserción laboral, sistema de estímulos e incentivos, género, contexto y

condiciones de trabajo, entre otros, permiten el análisis de las trayectorias de los docentes de educación primaria indígena.

### *1.2.1 Planteamiento del problema*

Proyectar un problema "...es el resultado de una profunda y serena reflexión realizada por el investigador después de haber revisado detalladamente la literatura correspondiente (antecedentes teóricos y empíricos) e interiorizado los principales conceptos y proposiciones teóricas que le permiten formular con toda claridad y dominio el problema que se pretende resolver con la investigación" (Behar, 2008 p.27).

A nivel nacional las poblaciones indígenas, se encuentran entre las comunidades más desfavorecidas y vulnerables, en conformidad con el CONEVAL (2019) por un lado, el porcentaje de población indígena en situación de pobreza es de 69.5% en contraste con el 39% de la población no indígena que se encuentra en esta situación; por otro lado la carencia que más indígenas presentan es la falta de acceso a los servicios básicos en la vivienda, 57.5% de la población indígena no contaba con el acceso a los servicios básicos para el 2018. No obstante entre las virtudes está el actuar en colectivo que en palabras de Vismara (2012) implica: la organización social, política y económica; a sus sistemas jurídicos; a sus propias culturas; a profesar y practicar sus creencias espirituales; a usar sus lenguas y a administrar y controlar sus tierras, territorios y recursos naturales. Por ello su contexto se ha activado para lograr visibilizarse a tal grado que existan a nivel federal específicamente políticas de educación indígena.

Ahora, aún hay necesidades concretas tal es el caso de la "enseñanza formal" de la lengua materna. La percepción de los modelos de educación bilingüe pone atención al perfil de egreso de los y las estudiantes, así como de su contexto, pero hay menor atención a los procesos de enseñanza en donde intervienen los docentes.

Se registran docentes, que aceptan el somero conocimiento no solo de la lengua sino también de los modelos esto siguiendo la postura de Bastiani et al. (2012, p. 19) "Los profesores... conocen superficialmente los modelos y que en algunos casos los confunden los cambios constantes. Esto sugiere que la formación docente no está en sintonía con los modelos, o con los ajustes pedagógicos de los mismos, lo que hace que las experiencias

de enseñanza-aprendizaje sean irrelevantes para el niño”. El requerimiento sería, una formación apropiada que reconozca la obtención de mejores resultados entre los actores intervinientes en los procesos educativos.

Las siguientes cifras contextualizan la estructura poblacional, institucional y estudiantil de lo general a lo particular. Hay un total de 126.7 millones de personas de las cuales 1.343 millones constituyen el estado de Tlaxcala, lo que representa el 1,04% de la población total. Para el caso de la población indígena en México hay 23.2 millones de personas que se auto-identificaron como indígenas, 7.1 millones (30.8%) hablan alguna lengua indígena, particularmente Tlaxcala tiene 27, 114 personas mayor de 3 años de edad que hablan alguna lengua originaria lo que representa el 0.6% de la población en el estado (INEGI 2020 y 2022).

En relación con las instituciones y conforme el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017) y la SEP (2018-2019) en México hay 233,163 instituciones de educación básica que comprende preescolar, primaria y secundaria, 96,508 son primarias, de las que 10,195 prestan el servicio indígena en este nivel educativo en específico. Para el caso de la entidad Tlaxcalteca, existen 14 instituciones de educación primaria indígena en las cuales laboran 106 docentes frente a grupo y docentes con cargo de dirección.

Para el ciclo escolar 2021-2022 a Tlaxcala le corresponde una matrícula total de 368,514 estudiantes, de los cuales 185,169 (50.2%) son mujeres y 183,345 (49.8%) son hombres. La matrícula total representa un 1.1% del total del Sistema Educativo Nacional. Distribuida por tipo educativo la composición de la matrícula del sistema escolarizado es la siguiente: educación básica 74.5% (inicial 0.4%, preescolar 13.2%, primaria 40.8% y secundaria 20.1%), educación media superior 15.4% y educación superior 10.1%. En cuanto a educación preescolar, la cobertura es del 66.4%. La atención por grupo de edad es la siguiente: 3 años 40.3%, 4 años 92.4% y 5 años 64.9%. En educación primaria la cobertura es del 101.4%, mientras que la tasa neta de escolarización es del 95.7%. El abandono escolar es del 0.8%, la reprobación del 0.5% y la eficiencia terminal del 99.0%. (DGPPyEE 2020).

De acuerdo a los niveles de marginación establecidos y determinados por el Consejo Nacional de Población (2020) en Tlaxcala existe un 84.8% de población en nivel de

marginación "Muy bajo" (45 municipios) con un total de 1 138 697 habitantes. A su vez existen 13 municipios con el nivel de marginación "bajo", los cuales están conformados por 190 122 habitantes. Y 2 municipios son considerados con el nivel de marginación "Medio", y lo integran 14 158 habitantes. También existen en el estado 299 localidades "con menos del 40%" de indígenas y 62 localidades con la denominación "Localidad de 40% y más" indígenas, sin embargo, son 48 las localidades denominadas de interés (Varela - Báez, 2016).

Por otro lado, el catálogo de localidades indígenas A y B de acuerdo con la clasificación del INPI (2020), en Tlaxcala existen 17 municipios: Calpulalpan, Chiautempan, Huamantla, Mazatechochco de Jose Maria Morelos, Contla de Juan Cuamatzi, Tepetitla de Lardizabal, Sanctorum de Lazaro Cardenas, San Pablo del Monte, Teolochohco, Tetla de la Solidaridad, Tlaxcala, Tlaxco, Xaloztoc, Papalotla De Xicotencatl, Yahuquemecan, San Francisco Tetlanohcan y San Juan Huactzinco con presencia indígena, así como 43 municipios y 311 localidades con población indígena dispersa.

La dinámica de trabajo para los y las docentes en comunidades indígenas, transforma sus perspectivas y expectativas debido a que, cuando él o la docente asume su identidad como profesor, ésta se asume o transforma tanto personalmente como a través de otros y se evidencian ciertos comportamientos, a partir de identificar dos perspectivas, la de relegación y la de orgullo.

Para la primera, relegación, "Cuando el docente asume la identidad que le es atribuida por otros, busca aculturarse; es decir, se inserta en un medio en donde su cultura indígena queda relegada. Acepta de manera acrítica su trabajo y solo contribuye a reproducir los materiales que los programas de estudio proponen sin considerar las particularidades culturales y lingüísticas de sus alumnos. Es un docente que dice estar consciente de la valoración que debe tener el ser indígena, pero su práctica no concuerda con su discurso. Además, está seguro de que para que los alumnos logren insertarse funcionalmente en la sociedad deberán dejar a un lado su cultura, pues esta no les servirá para el futuro y considera que lo que funciona para desenvolverse en la sociedad nacional es ocultar lo que se es y seguir preparándose, porque eso sí funciona" (López 2017, p. 1275).

Para la segunda, *orgullo* de los docentes conforme a Jiménez y Mendoza (2016, p. 64) “... están orgullosos de ser maestros... hemos encontrado docentes que se auto perciben con objetivos y métodos propios, más no subalternizados”.

### *1.2.2 Pregunta y objetivos de investigación*

#### *1.2.2.1 Pregunta de investigación*

¿Cuáles son las características de las trayectorias laborales de docentes y directivos en educación primaria indígena Tlaxcalteca y cómo han influenciado factores contextuales, formativos, profesionales y personales en las adscripciones y transiciones identitarias?

#### *1.2.2.2 Objetivo general*

Considerando que un objetivo es el enunciado claro y preciso de las metas, propósito o aspiraciones que se persiguen y que presupone el objeto transformado o la situación problemática superada (Behar, 2008), se planea como objetivo general:

\*Analizar las trayectorias laborales e identidad de los docentes y directivos de educación primaria de la región educativa indígena Tlaxcalteca “Las faldas de la Matlalcuéitl”.

#### *1.2.2.3 Objetivos específicos*

- Caracterizar las trayectorias laborales a partir de itinerarios docentes, considerando dimensiones de la identidad (adscripciones, transiciones y transacciones) en educación primaria, en la región indígena en el estado de Tlaxcala.
- Categorizar las trayectorias laborales de los y las docentes en relación con semejanzas, diferencias o sentidos compartidos para conocer las apreciaciones que se tienen de la docencia y su práctica en la región indígena tlaxcalteca.
- Describir la percepción de los docentes respecto a la influencia de factores contextuales, formativos, profesionales y personales en las dimensiones de su trayectoria e identidad.



## **CAPÍTULO II. INTERCULTURALIDAD, UN MARCO DE INTERPRETACIÓN PARA LA IDENTIDAD Y TRAYECTORIAS DOCENTES.**

Actualmente hay la oportunidad de comprender que la diversidad étnica, cultural y lingüística son características de la humanidad que involucra la riqueza social. Así, la educación tiene un papel determinante en la configuración de la convivencia del mañana, pues todos y cada uno de los seres humanos, a la vez de únicos compartimos rasgos esenciales que nos definen como grupo: somos seres sociales que nos necesitamos recíprocamente para configurar o reconfigurar nuestra identidad hacia un sentido, ya que tenemos la posibilidad de vivir en armonía aprendiendo unos de otros y que mejor que se dé en un clima de respeto.

Por tanto, la sociedad actual requiere personas flexibles que se permitan vivir en comunidad, potenciando o impulsando la aceptación de lo diferente mediante el interés, la valoración, el respeto mutuo y la capacidad para cuestionar tanto los hábitos, ideas y percepciones ajenas como las propias. El medio para lograrlo se propone sea la educación mediante la labor docente, en el trabajado diario con los estudiantes, reflexionado sobre el reconocimiento de un mundo y sociedades diversas, así como de sus relaciones.

En consonancia con la definición de educación intercultural, como aporte de la Secretaria de Educación Pública "... coadyuvará al logro de un país unido en la diversidad, con una visión pluralista, democrática e incluyente, pues favorece los sistemas plurales de pensamiento al comprender que enriquecen nuestras posibilidades, y a partir de los cuales pueden construirse distintos procesos y prácticas pedagógicas que busquen potenciar en todo momento el desarrollo integral y armónico de las personas, en tanto promueven, profundamente el derecho a ser diferente" (2007, p. 30).

### *2.1 Cultura y diversidad en la construcción social*

El vaivén entre educación e interculturalidad es indisociable de acuerdo con Peiró y Merma "... supone, que los maestros debemos posicionarnos ante una forma de asumir, organizar y orientar las acciones pedagógicas encaminadas a gestionar la existencia, en un mismo espacio y tiempo, de contenidos culturales mestizos, pertenecientes a

diferentes culturas” (2012 p. 130), por esta razón, se analiza el concepto de Cultura desde la diversidad como principio, pero también cómo configuración en la construcción colectiva social, y es que está presente en todo momento como origen considerar la posibilidad de actuar de manera decisiva en los comportamientos colectivos y personales del mundo social impactando la marcha misma de la historia, por consiguiente, su diversidad, así como su condición humana ha sido el campo donde se han construido las llamadas culturas; éstas dan sentido a las prácticas y procesos que tienen lugar en el mismo inter-juego de la constitución y el devenir de las culturas mismas.

La cultura como construcción colectiva, en perpetua transformación, redefine en gran medida al contexto, a las condiciones materiales y simbólicas, también incluye objetos y bienes materiales que un sistema social organizado, un pueblo, considera propios: un territorio material y simbólico incluye sus recursos naturales, espacios y edificios públicos, sus lugares productivos y ceremoniales, sus sitios sagrados, todo el material que ha sido inventado o adoptado con el paso del tiempo, estos son productos de una interacción social donde cada aspecto está relacionado con todos los demás, formando un trama de interacciones en que cada elemento, miembro o grupo en conjunto, colaboran en su modificación y recreación, lo que para Habermas fue denominado como construcción de la identidad colectiva en 1987.

Es así que la diversidad cultural debe ser entendida, generalmente *como el producto de la presencia de minorías étnicas y/o culturales* que conforman parte de un todo (Estado-nación) y estudiada tanto en contextos escolares como extraescolares, en situaciones de discriminación y racismo en las distintas esferas de las sociedades multiculturalizadas siguiendo a Dietz y Mateos (2013, p.22) resulta benéfico y productivo.

Por otro lado, para entender la diversidad en el contexto mexicano hay que reflexionar sobre el mecanismo que refiere a la diversidad cultural, étnica y lingüística, cabe destacar que: si la realidad se construye de manera distinta en una y otra cultura, entonces la realidad es lo que diferencia a cultura-pueblo-nación de otra, se advierte que la diversidad cultural es la diversidad de realidades. La diversidad es constitutiva, de los pueblos, las etnias, las culturas, las naciones deben diferenciarse, a la vez, de otros rasgos que pueden o no ser elementos de identidad de un pueblo, por ejemplo: la religión, las

cuestiones de género, la preferencia sexual, la cuestión generacional, las clases sociales entre otras.

Al respecto la intención de exponer el panorama y utilización de conceptos como: multiculturalidad, interculturalidad e identidad. Este última muestra la diversidad étnica, cultural y lingüística como punto de partida y motor de la constante reconstitución de culturas, es la afirmación, reconocimiento y vinculación de la realidad que constituye y da forma a las distintas culturas (SEP, 2007) del país.

### *2.1.1 Multiculturalidad*

Por lo que se refiere a el término multiculturalidad, este expresa la presencia de culturas diferentes y la necesidad de atender las demandas de los distintos grupos minoritarios, ya que dentro de estos grupos existen dinámicas y relaciones de poder que establecen la relación de *interculturalidad* con la *educación*, este último no siendo de dominio exclusivo para el hacer pedagógico (Dietz y Mateos, 2013 p.24) (ver tabla 4):

Tabla 4. La multiculturalidad

- Implica la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio. En su dimensión ético-política, dicho concepto no alude a la relación de respeto y convivencia equitativa entre las diversas culturas, pues los vínculos que se establecen están signados por profundas desigualdades; es decir, relaciones de poder y de dominación que subordinan y discriminan a unas culturas en relación con otras.
- Puede entenderse como el reconocimiento del otro como distinto, pero no necesariamente implica el establecimiento de relaciones igualitarias entre los grupos. La historia muestra como se ha exigido a los otros desaparecer en tanto grupo cultural, ya sea por medio del etnocidio directo como por medio de modalidades menos violentas, aunque con el mismo objetivo; al respecto, destacan la asimilación y la integración como políticas adoptadas por los estados nacionales frente a sus pueblos originarios.

*Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la SEP (2007)*

Como muestra el cuadro anterior, referirse al termino multiculturalidad, implica el no establecimiento de relaciones igualitarias, además de aclamar la integración de los pueblos originarios como parte de la correlación de compartir espacios y territorios. El multiculturalismo es distintivo de las sociedades contemporáneas, aunque las relaciones entre estos diversos pueblos y culturas no son simétricas en términos de igualdad, suele

sucedier que una de las culturas que participan en el espacio multicultural se apropie de los derechos y las posibilidades de desarrollo en detrimento de los derechos y posibilidades de los demás.

A diferencia de la multiculturalidad:

“La interculturalidad va más allá de la simple interacción humana entre personas con culturas diferentes, ya que se centra en relaciones negociaciones e intercambios multiculturales complejos, los cuales buscan desarrollar una interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas diferentes. El objetivo primordial de la interculturalidad es edificar un nuevo modelo plural de nación que se enriquezca de la diversidad cultural y lingüística de sus habitantes, constituye el anhelo de un nuevo tipo de relaciones sociales en construcción que requiere de la participación de todos los pueblos y las culturas de nuestro país y es, asimismo, un marco de referencia y una dirección, puesto que crear un nuevo tipo de relaciones sociales equitativas nos incumbe a todos, es una meta y a la vez un punto de partida para redefinir al Estado-nación a partir de su naturaleza pluricultural” (Riess 2013:22).

### 2.1.2 Interculturalidad

Como es sabido el término interculturalidad es utilizado en programas, prácticas y políticas educativas, por su carácter polisémico ha llegado a convertirse en un *comodín para los discursos políticos de moda* (Dietz y Mateos, 2013 p.34). Sin embargo, para hablar de interculturalidad y conforme a Beuchot (2005) se debe ser reflexivo y crítico del discurso ya que el término se construye tanto histórica como contextualmente.

Por un lado, existe una tensión irresuelta “...entre dos nociones en el fondo antagónicamente opuestas, de “interculturalidad para indígenas” frente a “interculturalidad para todos”, refleja, sin embargo, la tensión irresuelta entre el legado indigenista y particularista del subsistema educativo y la herencia del normalismo homogeneizador, desafiado por una imperante necesidad de diversificación y actualización cara a la heterogeneidad de la sociedad mexicana contemporánea” (Dietz y Mateos 2013, p. 162).

Se habla de la trascendencia del trabajo en lucha por el reconocimiento los derechos indígenas, a ello refiere la frase “derecho a tener derecho” de Hannah y Benhabib referido por Dietz y Mateos (2013, p. 123) donde se dice que es importante el simbolismo sobre “...la definitiva ciudadanización de los pueblos indígenas, actualmente se materializa en la noción de autonomía” que implica “el reconocimiento de las comunidades como sujetos

jurídicos y políticos con identidad y proyectos propios, no subsumibles bajo el antiguo proyecto nacionalista y homogeneizador del mestizaje”, no dejando de lado características de grupo colectivo: trabajo en conjunto por derechos lingüísticos, por el reconocimiento a ser diferentes, a no ser fragmentados socialmente, específicamente con términos como equidad.

Existe relevancia en una categoría definida por Charle y Wagner (2006), denominada tradición cultural compartida, se dice que ésta “...visualiza la heterogeneidad de los sujetos que emiten, transmiten y acogen el discurso...” (Dietz y Mateos 2013, p. 44), por lo que las tradiciones culturales pueden vislumbrarse naturalmente como elementos compartidos, visualizados en el discurso de personas que migran, o de autoridades que en su discurso político educativo emplean. Aunque se adquieran habilidades como la lectura o la escritura para desenvolverse socialmente, muchas veces estas no aseguran y mucho menos definen la construcción o reconstrucción de la identidad en general o en específico la identidad étnica (Dietz y Mateos 2013).

La siguiente tabla (5) muestra las dimensiones Multi e Inter de los conceptos culturalidad y culturalismo:

Tabla 5. Multi-Inter: culturalidad y culturalismo

<i>Plano fáctico</i>	<b>Multiculturalidad</b>	<b>Interculturalidad</b>
<i>o de los hechos</i>	Diversidad cultural, lingüística,	Relaciones interétnicas,
<i>= lo que es</i>	religiosa.	interlingüísticas,
		interreligiosas.
 <i>Plano normativo</i>	 <b>Multiculturalismo</b>	 <b>Interculturalismo</b>
<i>o de las</i>	Reconocimiento de la diferencia	Convivencia de la realidad
<i>propuestas</i>	1. Principio de igualdad	1. Principio de igualdad
<i>sociológicas y</i>	2. Principio de diferencia	2. Principio de diferencia
<i>éticas</i>		3. Principio de interacción
<i>=lo que debería</i>		positiva
<i>ser</i>		

*Fuente: elaboración propia a partir de Giménez Romero (2003) y (Dietz, G. y Mateos, C. 2013:36)*

En el plano fáctico, el término Multiculturalidad precisa pluralidad en la cultura, mientras que el término interculturalidad se encarga de definir la acción de interacción entre culturas. Respecto a lo normativo el multiculturalismo se encarga de reconocer a la diferencia, mientras que el Interculturalismo enfatiza la acción en la convivencia.

Para dar razón al concepto de interculturalidad, y que este responda al reconocimiento de la interacción de la diversidad, se muestra la siguiente tabla 6:

Tabla 6. La interculturalidad

- Se entiende como un proyecto social amplio, una postura filosófica y un funcionamiento cotidiano ante la vida; constituye una alternativa que induce a replantear y reorganizar el orden social por que insiste en la comunicación justa entre las culturas como figuras del mundo y recalca la importancia de dejar libres espacios y tiempos para que dichas figuras puedan convertirse en mundos reales.
- Reconoce al otro como diferente. No lo borra ni lo aparta, sino que busca entenderlo, dialogar con él y respetarlo. La existencia de una sociedad intercultural lleva a considerar marcos de convivencia que permitan la comunicación entre personas y grupos sociales culturalmente diferentes. Sin duda los derechos humanos son el asidero más cercano a estos marcos inacabados, entendidos como una construcción histórico-cultural, al reconocer su instrumentación imperialista por parte de los gobiernos y Estados occidentales, pero potenciando su dimensión ética, en tanto memoria de lucha por los derechos del hombre.
- Se entiende como una visión que propone construir tales derechos como un patrimonio común de toda la humanidad. Pero precisamente por ser una herencia común, ninguna cultura en particular podrá ejercer el monopolio interpretativo de éstos, ni creer que ella es la única patente de estos. Por consiguiente, es un reto para los distintos pueblos la construcción de marcos interculturales en que se vean reflejadas las diversas cosmovisiones que sustentan a sus culturas.
- Implica que la relación se construye desde planos y en condiciones de igualdad entre las culturas que interactúan, admite que la diversidad es una riqueza potencial, de tal forma que se entiende no solo como algo dado en términos de hecho social sino como posibilidad de vida, como conocimiento, reconocimiento y valoración de otredad.
- Propugna por el conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, étnica y lingüística que caracteriza a la nación y que se manifiesta en las distintas formas culturales presentes en el territorio nacional.
- Es una opción ética, pues denuncia y combate los intentos totalizadores en cualquier ámbito social, y se asume, entonces, una ética que implica el reconocimiento y la autonomía de los pueblos.
- El dialogo intercultural prepara a las culturas para que se conozcan mejor entre ellas y, de este modo, a sí mismas, ya que implica un proceso de construcción de la identidad individual y social, es decir, la relación dialéctica entre los sujetos y su colectividad.

*Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la SEP (2007)*

En este sentido, la interculturalidad tiene que ver con la funcionalidad de un proyecto de nación donde la comunicación y las relaciones de las diversas culturas se desarrollen de

manera armónica, para así visualizar, reconocer estos mundos incomparables que como país mexicano nos caracterizan. La tarea es considerar convivencia entre diferentes culturas, como hacer respetar y visualizar las luchas por los derechos humanos como una forma de interés común, no como interés solo de grupos originarios de los que formamos parte.

Es así que la interculturalidad constituye, un campo aún emergente tanto de la educación, como de la investigación académica, de la planeación política e institucional, así como de la intervención pedagógica. La denominada *educación intercultural*, pretende *interculturalizar* tanto el curriculum como la praxis escolar en las sociedades occidentales y no constituye una mera adaptación a la *multiculturalización de facto* de estas sociedades Glazer (1963), retomado por Dietz y Mateos (2013, p. 15-17).

## *2.2 Educación intercultural en México*

La finalidad de la educación intercultural en México se resume en la postura de educación en y para la diversidad, no solo para los pueblos indígenas sino para todos y todas los y las mexicanos, a través de los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional (SEN), con un enfoque intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país.

Es entonces que el sistema educativo mexicano reorganiza el saber, opera como una coladera y un espiral de exclusión de otros saberes. Como no todo se enseña, no todo pasa a la siguiente generación dentro de una tradición arraigada por el contexto. Por esto la educación intercultural es fundamental a la hora de preguntarse cómo se genera conocimiento que vitalice a las tradiciones, incluidas las filosóficas, las tangibles e intangibles, los materiales e inmateriales.

No obstante, hay procesos contextuales semejantes, no basta con leer un libro. Hay que compartir vida, memoria histórica e, incluso, proyectos e iniciativas. Y esta exigencia representa, por otra parte, una de las grandes dificultades en el dialogo educativo intercultural, y quizá también uno de los límites de la interculturalidad en general. No todo el mundo puede compartir la vida de todos. Hay límites geográficos, económicos, psicológicos, pero principalmente educativos. Crear una cultura de la comunicación contextual no es simplemente una cuestión de información por imágenes o, si se quiere,

mediática. Pues se trata de que a través de la educación la gente tenga experiencia de otros contextos esto de acuerdo con Fonet (2004, p. 22-30).

Confundir práctica y norma, o hacer de los hábitos dominantes sobre los culturales, pautas normativas, conllevan a que una cultura genere procesos de exclusión en su interior como parte de la problemática. Los mecanismos de exclusión no tienen que venir siempre de afuera. La propia cultura, centrada en costumbres dominantes, empieza a excluir todo lo que no responda a la *normatividad*.

Es preciso mencionar que el sentido de la educación intercultural y no solo de la educación en general, se defina como, la posibilidad para que el sistema educativo desarrolle habilidades y capacidades en quienes lo conforman. Si no, lograr que todos las y los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje, relevantes y significativos para su contexto y para otros contextos considerando la diversidad, pues no todo(a)s parten de las mismas bases, intereses y menos de las mismas necesidades, para lograr objetivos comunes.

### *2.2.1 Educación intercultural bilingüe*

El entramado de relaciones normativas, conceptuales y empíricas que se establecen entre *interculturalidad* y *educación* no es de dominio exclusivo del quehacer pedagógico, sino que requiere de un análisis comparativo e interdisciplinar, que permita reconocer otras miradas, esto a criterio de la Coordinación de la Educación Intercultural Bilingüe; la educación intercultural bilingüe entonces se entiende como el conjunto de eventos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y de invertir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural. Esto supone tanto el conocimiento profundo de la lógica cultural como el de lógicas culturales diferentes, por lo tanto, la educación intercultural bilingüe muestra los siguientes propósitos (tabla 7):



Tabla 7. Propósitos de la Educación Intercultural Bilingüe

Lograr que los y las estudiantes alcancen los objetivos educativos nacionales y aseguren su acceso y permanencia en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional (SEN). Implicaría realizar acciones para que los grupos sociales con mayor rezago educativo alcancen los objetivos planteados; así también, replantear dichos objetivos para que además de comprometerse con las demandas nacionales, se responda a las necesidades y características culturales de cada grupo.

- Se inscribe en un modelo de bilingüismo que es de mantenimiento, revitalización y desarrollo del idioma indígena. Ya que “Privilegia” la situación sociolingüística de la región y el derecho a ser educado (a) en el idioma materno.
- Busca la formación de un bilingüismo equilibrado al echar mano de la competencia bilingüe personal para alcanzar, equitativa y aditivamente, destrezas comunicativas tanto en el idioma materno, como en el segundo idioma.
- Propone como idea central promover el uso y la enseñanza de los idiomas. El idioma materno corresponde a que el niño y/o niña aprenda durante sus primeros años de vida en el hogar, en contacto con su madre o con quien se encargue de su crianza.
- Adaptar a las realidades sociolingüísticas de las comunidades educativas: las comunidades educativas indígenas deberán estimular, fortalecer y desarrollar la práctica del idioma materno, utilizando como vehículo de comunicación y enseñanza, así como materia de aprendizaje. Si el idioma materno es el indígena se aprenderá como segundo idioma desde el ingreso al nivel preescolar y a lo largo de toda la educación básica. Si el idioma materno es el español en un contexto indígena se enseñará el idioma indígena como segunda lengua para su valoración y aprendizaje.

*Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos de los logros de la educación Intercultural Básica, (SEP)*

A partir de los propósitos que se muestran en el cuadro anterior, se percibe la posibilidad de replantear objetivos trazados, con la finalidad de disminuir los índices de rezago educativo y concurrir generalmente a la necesidad específica de cada grupo social, con la intención de revitalizar primeramente el idioma originario, pero finalmente privilegiar el derecho a ser educados en los idiomas originarios y/o maternos.

Según la Secretaría de Educación Pública, a través de educación intercultural bilingüe hay propósitos, que están determinados por los contextos socioculturales de las comunidades educativas; lo cual, además de favorecer el desarrollo de habilidades básicas y superiores también la capacidad de seguir aprendiendo las herramientas para convivir socialmente en democracia, permite construir una realidad social en la que la relación entre culturas produzca igualdad, con base en el respeto, valoración y el aprecio por la diversidad.

Con lo anterior se muestra que en la educación intercultural bilingüe reside la intención de la educación y el aprendizaje, de y para todo(a)s lo que evoca generalmente a la comprensión de realidades diversas para la construcción de identidades, además del reconocimiento sobre la identidad del país y la riqueza nacional mexicana.

La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), perteneciente también a la SEP, tiene como contribución social garantizar los servicios educativos y responder al reconocimiento de la diversidad étnica, lingüística y cultural de la nación además de educar para el desarrollo intercultural, por lo que para el ciclo escolar 2019-2020 se plantean cinco dimensiones atribuidas al trabajo y desempeño docente cuando se presenta al concurso para ingreso a la educación primaria indígena: 1). Examen de conocimientos, 2). Examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales (Tabla 8):

Tabla 8. Atribuciones al trabajo y desempeño docente

Examen	Dimensiones
1). Examen de conocimientos	<p>Un docente de educación primaria indígena requiere de estrategias y recursos didácticos que permitan dar respuesta a las características de los alumnos, a sus estilos de aprendizaje y que propicien en ellos el interés por participar y aprender. Esta dimensión también se relaciona con el saber y saber hacer del maestro para planificar y organizar sus clases, evaluar los procesos educativos, desarrollar estrategias didácticas y formas de intervención docente para atender las necesidades educativas de los alumnos, así como para establecer ambientes que favorezcan en ellos actitudes positivas hacia el aprendizaje.</p> <p>Un docente de educación primaria indígena requiere desarrollar una práctica educativa que garantice aprendizajes de calidad para todos sus alumnos. Para ello es necesario contar con un conocimiento sólido de los propósitos, enfoques y contenidos incluidos en el plan y programas de estudio, de los procesos de aprendizaje y de desarrollo de los alumnos, así como de su contexto sociocultural y lingüístico.</p>
2). Examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético profesionales	<p>Un docente de educación primaria indígena debe comprender que su quehacer es de carácter académico e implica la capacidad de aprender permanentemente de su experiencia cotidiana y de organizar su propia formación profesional. Asimismo,</p>

requiere tener disposición para el trabajo colaborativo con sus colegas en asuntos académicos, saber buscar y organizar información sobre temas educativos y desarrollar capacidades que le permitan leer de manera crítica textos especializados y comunicarse por escrito y de manera oral con los distintos actores educativos.

El ejercicio de la docencia requiere del conocimiento del marco normativo que rige los servicios educativos, la capacidad para analizarlo críticamente y ponerlo en práctica cotidianamente. Además, requiere de capacidades para establecer un clima escolar adecuado que estimule el aprendizaje de todos los alumnos y favorezca la equidad, la inclusión, el respeto y la empatía entre los integrantes de la comunidad escolar.

Un docente de educación primaria indígena necesita establecer relaciones de colaboración con sus colegas y la comunidad escolar con la finalidad de enriquecer el proceso educativo y las experiencias formativas de los alumnos. La labor del docente trasciende el ámbito del salón de clases y la escuela, mantiene una relación de mutua influencia con el contexto sociocultural en que se ubica el plantel y, por lo tanto, su desempeño también incluye habilidades para identificar, valorar y aprovechar, con sentido educativo, la diversidad cultural y los elementos del entorno.

*Fuente: Elaboración propia con datos de SEP (2019-2020)*

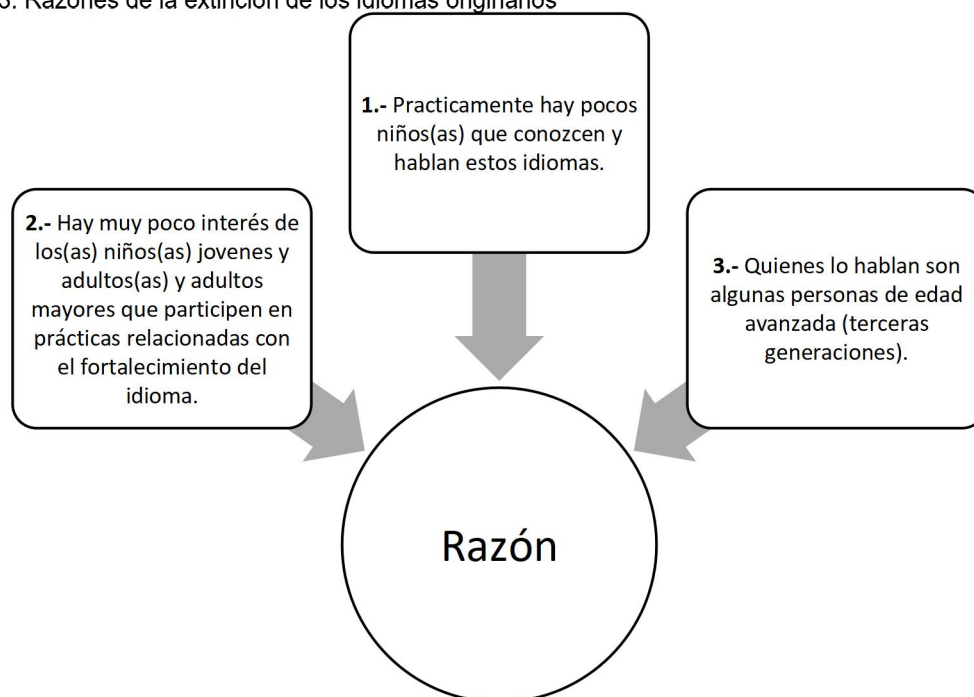
En consecuencia, las atribuciones anteriores con las que debe contar un docente, entre las que destacan la intervención en atención a necesidades de las y los estudiantes, disposición, conocimiento de planes, programas y marcos normativos, establecer relaciones de colaboración, lo anterior considerando el contexto socio cultural, en específico el contexto lingüístico estudiantil. Se requieren, a decir de Cruz, García, Ocaña y Pérez (2016), que las y los docentes "...hablen las lenguas maternas de los alumnos, que recuperen los saberes locales y vinculen el currículo escolar con los contenidos culturalmente significativos para los grupos comunitarios" (p.11).

Los idiomas indígenas nacionales se encuentran en riesgo de extinción por un decremento progresivo de la población hablante, sobre todo de la población infantil. Se reporta que el porcentaje de la población que hablaba un idioma indígena con relación a la población total ha disminuido de 16%, a 7.1% en 2000 y a 6.5% en 2010 esto conforme

al Censo General de población (INEGI, 2010), aunado a la insuficiente práctica del idioma en las escuelas y es que la enseñanza del idioma originario, en palabras de Brumm (2010, p. 13) “La enseñanza de la lengua, a su vez, constituye una importante medida para mantenerla, para difundirla. Sólo si se escribe una lengua, se puede leer, y sólo si se escucha, se seguirá hablando ...también fomentará su uso en los medios de comunicación para las comunidades de hablantes”.

Entre las razones por las que se están extinguiendo los idiomas originarios en el país, se identifican las siguientes (Figura 23):

Figura 23. Razones de la extinción de los idiomas originarios



Fuente: Elaboración propia a partir de información de Varela (2016)

Ante la realidad planteada en el mapa conceptual anterior, el Colectivo de investigación social IOÉ (1999) propone la elaboración de proyectos institucionales y escolares que fortalezcan el reconocimiento y la práctica del idioma como actividad cultural que rescate y consume el fortalecimiento del idioma debido a que, al menos en las y los docentes, a decir de Brumm (2010), hay carencias específicamente en los y las docentes entre las que desatacan, limitada preparación, escasas posibilidades de actualización y/o formación continua, insuficiencia de recursos, y es que “En toda Latinoamérica la implementación de

la educación intercultural bilingüe ha puesto de manifiesto la carencia de recursos humanos en esta área” (Brumm, 2010, p. 26-30).

Luego entonces, la estrategia del reconocimiento y práctica de los idiomas fortalece, no solo al idioma, sino también el proceso de culturalización, a su vez pretende sobrepasar las condiciones, institucionales y educativas puestas en práctica anteriormente en la educación indígena; sobre todo con el fin de erradicar paradigmas existencialistas donde se piensa que un grupo de personas está en peligro de extinción.

“Esta nueva *Educación intercultural y bilingüe* (Schmelkes, 2003) nace con el afán de superar las limitaciones tanto políticas como pedagógicas de la anterior educación indígena bilingüe y bicultural, pero mantienen un fuerte sesgo hacia el tratamiento preferencial de las cuestiones étnico-indígenas... el multiculturalismo reivindica, por un lado, la diferencia normativa entre las discriminaciones que los miembros de una colectividad estigmatizada han sufrido históricamente. Tratar a las minorías como “especie en peligro de extinción” (Vertovec, 1998:36) y designar políticas orientadas exclusivamente a su “conservación”, genera estrategias de reconocimiento de la diversidad aplicada a la intervención educativa y que corren el riesgo de “etnificar” la diversidad cultural de sus objetivos originales” (Dietz y Mateos 2013, p.26 y 27).

Las manifestaciones culturales e identidad de los pueblos indígenas conforman un patrimonio comprensible que casualmente no es aprovechado por los docentes en las aulas. Nuestro país continúa con niveles de pobreza y desigualdad ascendente, lo mismo sucede con otros países que tienen un nivel bajo de desarrollo, viviendo una situación desfavorable por su condición social considerados prejuiciosamente como inferiores (Riess, 2013), a continuación, se hace un abordaje en relación con aspectos afines con la identidad en general, y en específico con las transiciones, transacciones y adscripciones identitarias.

### *2.3 Identidad*

En el siguiente apartado se analiza la identidad y su relación con la cuestión laboral, así como sus alcances, por decir algo: identidad profesional, la identidad de carrera e identidad laboral, con el fin de examinar algunas dimensiones y comprender la magnificencia, trasfondo o implicaciones de dichas categorías.

En lo concerniente a la identidad habría que entender de inicio que no es un concepto que haga alusión necesariamente al término llano *idéntico(a)*, tampoco se refiere a condiciones de *exactitud*, sino es un concepto de mayor alcance e interpretación circunstancial, siguiendo a Dubar (2002, p.11) la identidad “Es el resultado de una doble operación lingüística: diferenciación y generalización”, una define la diferencia, la otra incide en la particularidad de algo o alguien, en correspondencia con las y los otro(a)s, en palabras del autor la identidad es *la parte común*. Es necesario enfatizar en la existencia y operacionalización lingüística antes mencionada en relación con la identidad, lo que hay de diferente es lo que está en común, sin dejar de lado el elemento común que es *la identificación de y por el otro(a)*.

Desde esta percepción no hay identidad sin otredad, por lo que se consideran dos posturas para plantear lo anterior: una es desde la visión esencialista, que escuda la singularidad fundamental de cada persona y atributos, da razón a la protección de lo que le diferencia, especifica y determina *quién es*, además da lugar a considerar *lo que sé es* que referencia al capital heredado, el origen. Otra la nominalista, entendida también como existencialista, la cual rechaza que existan patrimonios esenciales, por consiguiente, diferencias específicas o permanentes entre las personas, entonces no hay esencias, sino existencias eventuales. Se plantea la existencia de formas inestables de identificación en la trayectoria de vida en colectivo, considerando entornos personales, laborales o de adscripción que dependerán de la historia social.

Es entonces, que la identidad se percibe como un aspecto personal y a la vez relacional: de adentro hacia fuera, considerando en el interior de cada individuo al *sí intrínseco* en relación *con el exterior*, el entorno social *al sí social interno*, motivando a la determinación del *sí social reivindicado e influenciado* en el que se ven condicionados factores heredados desde el hogar y atribuidos socialmente. Es hasta ese momento que entra en relación la reivindicación y transición de la identidad, cuando esta se ve condiciona entre *lo que se es* por herencia socio familiar y la proyección individual o las expectativas personales y sociales, ejemplo de la influencia social: lo profesional o lo laboral.

En otras palabras, se nace con una identidad personal congénita, posteriormente y a través de vivencias como de contextos donde se ven implicados aspectos de comunidad, se reivindica a la identidad ya sea lo profesional o lo laboral, una vez ingresando al ámbito

de trabajo esos constructos y posicionamientos ideológicos o teóricos se reconfiguran con el fin de responder a una identidad laboral. A esos procesos se les denomina, procesos de transición y transacción, debido y desde la postura de Dubar, no habría identidad sin alteridad. Más adelante se abordarán con mayor profundidad dichos conceptos.

### *2.3.1 Identidad social*

Según el pensamiento del sociólogo francés Claude Dubar y desde la percepción de Kossoy (2009, p.1), se plantea que la identidad social es "... el resultante, siempre provisorio de dos procesos heterogéneos que coexisten simultáneamente, el relacional y el biográfico. En el proceso relacional se trata de las relaciones entre la identidad que atribuyen las instituciones y las propuestas asumidas por los grupos y sectores sociales". Específicamente no se deben confundir los dos procesos, el relacional y el biográfico con la identidad colectiva ya que "Esta última noción refiere a la pertenencia a un grupo, cuyos límites, acciones y actividades son el resultante de un intenso y complejo proceso entre los miembros del grupo.

En la conformación del "nosotros" de la identidad colectiva, también interviene la definición desde el exterior, pero esa identidad atribuida es una referencia constituyente que no se confunde con la identidad colectiva" (Kossoy 2009, p.3). Concerniente al aspecto metodológico, trabajar con la identidad colectiva sitúa al nosotros(a)s del grupo (su carga teórica y de operación), como delimitante o propuesta para quien decide vincular aspectos laborales o prácticos con la identidad en investigaciones académicas, por lo que hay que considerar el discurso político de documentos oficiales como mecanismo para diferenciar percepciones otras, así como reconocimientos otros.

### *2.3.2 La política de identidad*

Por otro lado, dicha identidad es concebida como un ente que establece específicamente sus características en el discurso, sobre la práctica; con el fin de aclarar diferencias sociales y económicas, así como estructurales se menciona conforme a Dietz (2017 p.195) que las "...características intra-culturales y las delimitaciones estratégicas hacia otros grupos ("nosotros" versus "ellos") desencadenan la política de identidad que se erige principalmente en el discurso, más que en la praxis. El enfoque correspondiente privilegia

las respuestas particularistas y multiculturalistas que a menudo ignoran, invisibilizan o minimizan las desigualdades socioeconómicas y las condiciones estructurales más amplias”.

Como elemento consecuente de restricción continuando con el planteamiento de dicho autor, “...la política de identidad de un grupo en particular, concebida como una política de reconocimiento, media las relaciones entre lo que se considera intracultural, como algo “propio”, y lo que es percibido como inter-cultural, como algo “ajeno”. En función del tipo de contraste que se haya escogido, las pautas de interacción se amplían o restringen con estereotipos específicos del “nosotros” versus “ellos”. Sin embargo, durante todo este proceso intercultural, la etnicidad no sólo estructura la relación intercultural, sino que también modifica las estructuras intra-culturales, objetivando ciertos elementos culturales e instrumentalizándolos como marcadores étnicos” (Dietz, 2017 p.198).

Es por lo anterior que, se distingue que las relaciones culturales asiduas en la mayoría de los casos, son orientadas por discursos y practicas identitarias diversas que proyectan una identidad étnica única “... la cultura rutinizada y habitualizada se convierte, así, en una fuente de identidad para grupos delimitantes, con el objeto de dirigir los procesos de etnogénesis: lo que antaño era una praxis rutinaria, ahora se convierte en una parte de la política de identidad explícita. En este sentido, la cultura y la etnicidad son dos conceptos próximos e íntimamente relacionados, en cuya interacción de discurso identitario y praxis cultural crean relaciones y delimitaciones tanto interculturales como intraculturales.” (Dietz, 2017 p.199).

En consecuencia, se entiende por diversidad a las interacciones variadas o diferenciadas por cada circunstancia vivida en la práctica de un rol social “...no se debe concebir la diversidad como una suma mecánica de diferencias, sino como un enfoque multidimensional y de múltiples perspectivas para el estudio de las identidades, de los marcadores de identidad y de las prácticas discriminatorias. En consecuencia, lo que constituirá el principal objeto del enfoque de la diversidad no es la esencia de un discurso identitario dado, sino las intersecciones entre los discursos y las prácticas diversas y contradictorias.” (Dietz, 2017 p.205).



Desde la postura de Zarate (2015) no se puede asumir tajantemente que como individuos seamos poseedores de una sola identidad, ya que "... la identidad es un espacio abierto en permanente construcción y reconstrucción en el proceso de individuación ya que deben distinguirse del desempeño de roles, porque las identidades organizan el significado, mientras que los roles organizan las funciones" (González et al. p. 23), considerando este último posicionamiento que evidencia que un rol organiza funciones y la identidad el significado de dicho rol, a continuación se plantea la identidad bajo dos ámbitos de función, el profesional y el laboral, donde las y los docentes vivencian transiciones o negocian personalmente a través de transacciones identitarias.

### *2.3.3 Identidad profesional y de carrera laboral*

Según el posicionamiento de Dubar se llaman identidades profesionales a los lineamientos identitarios y de configuración del *yo* con el *nosotros(a)s* tal es, que se les puede ubicar "...en el ámbito de las actividades de trabajo remuneradas. La noción se acerca a lo que Sainsaulieu llamaba identidades en el trabajo y que designaba, en su caso, modelos culturales o lógicas de actores organizados. Pero se diferencia en un aspecto importante: las formas observadas no son solamente de relación (identidades de actores en un sistema de acción), sino también biográficas (tipos de trayectoria en el curso de la vida laboral).

Las identidades profesionales son para los individuos formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo y del empleo" (Dubar, 2002 p.113), por otro lado, la identidad de carrera laboral describe significados proporcionados al encadenamiento de prácticas laborales en el tiempo, con esto repercutiendo o beneficiando el alcance o límites de una profesión que de acuerdo con Cabrera, en general "...cuando se relata la carrera laboral, los significados asignados a las secuencias de eventos laborales se ubican dentro de un discurso profesional y de identidad, pero también son derivados del discurso organizacional, la naturaleza del trabajo, o de esferas no laborales como la familia, el género o las ideologías" (2015 p. 95).

En particular, la carrera laboral tradicional se refiere al progreso en subida que existe para algunas disciplinas donde no faltan los ascensos, sin embargo, hay carreras o trayectorias

laborales planas que no ofrecen frecuentemente dichos ascensos según Baruch (2004), es posible que la enfermería y la docencia sean las que carecen de dichas promociones, ya que en ellas consideran un modelo tradicional que se caracteriza por ser "...lineal y rígido puesto que hay una sola forma de ascender dentro de una única institución y la trayectoria queda establecida por otros lineamientos" (Cabrera 2015, p. 95).

#### *2.3.4 Dimensiones de la identidad: heredada, atribuida, reivindicada y proyectada*

En adelante se abordan conceptualmente cuatro dimensiones de la identidad que interactúan dando fundamento a re-significaciones o representaciones personales y de vida en comunidad, específicamente en la relación individual con lo laboral. Es decir. Por lo que se analiza el posicionamiento conceptual de autores en relación con lo que se percibe de los y las docentes y su identidad, y la relación si ésta existe, con lo que percibe del hacer docente: asignaciones, atribuciones, reivindicaciones o proyecciones.

##### *2.3.4.1 Identidad heredada*

Se reconoce desde la visión de Romo y Cruz (2015), que la identidad e historia personal y familiar son aspectos relacionales considerados núcleos básicos desde los cuales se muestra como los y las docentes a partir de sus experiencias van estableciendo formas y significados personales compartidos, específicamente en relación con la profesión que se desempeña en este caso una perspectiva laboral.

Se dice que hay una evolución y/o reconfiguración de la identidad heredada, dicho cambio se da a partir de la interacción entre los ámbitos: social, familiar y educativo, específicamente cuando el carácter distributivo en tiempo-espacio es factor característico en las negociaciones personales como en las divisiones de roles "... (La división del trabajo, géneros u otras), por las tramas de relaciones que establece entre individuos y comunidades, etc., no sólo es un factor de reelaboración y evolución de las identidades heredadas, sino que es, sin duda, una potente constructora de nuevos significados identitarios" (González, 2005 et al. p. 16). Entre las particularidades de esta identidad se dice que son propias a una dinámica de conservación ya que se alude a la percepción de una identidad genética, en relación con sentimientos de satisfacción personal (Galaz y Toro, 2019).

#### 2.3.4.2 Identidad atribuida

Las identificaciones atribuidas por otros, conocidas también como identidades para las y los otros(as), son de mayor especificidad cuando se denominan comunitarias, las cuales se consideran de mayor antigüedad y tiene que ver con suponer "... la creencia en la existencia de agrupaciones denominadas comunidades consideradas como sistemas de lugares y nombres preasignados a los individuos y que se reproducen idénticamente a lo largo de las generaciones..." en otras palabras, representaciones para nombrar e identificar espacios comunes al que pertenecen grupos de personas y que pueden ser ocupados por ellas y los u otros(as), "*para sí*" o "*para otro(a)s*" (Dubar, 2001).

Esta es una forma de apropiarse de atributos, culturales Romo y Cruz (2015), pero también de atributos sociales, políticos y económicos, a decir de lo educativo, aspectos institucionales. Entonces, pensar a la identidad como atribución considerando a Zarate (2015) permite generar otras formas de exteriorizar la identidad con autonomía, considerando que ninguna identidad debe estar sobre las decisiones individuales o interviniendo en la conformación de una identidad personal e independiente, entonces se piensa que un individuo es un ser racional con libre elección, sobre una identidad atribuida en la colectividad "En el proceso relacional se pone en juego la interacción entre la identidad que atribuyen las instituciones y las asumidas por los grupos y sectores sociales" (Kossoy, 2007 p.5).

Para considerar o diferenciar entre una identidad heredada y una identidad atribuida, hay que considerar a los procesos biográficos y relacionales debido a que son aspectos inseparables "...porque lo atribuido socialmente, como el estigma, por ejemplo, puede ser incorporado o rechazado, según la capacidad social de oponer y proponer una alternativa al discurso social hegemónico. Pero también porque la vivencia (relevada a nivel del caso individual) no corresponde necesariamente con la visión externa, es en la comunicación y en la praxis que se modifican o se confirman las identidades que se atribuyen" (Kossoy 2007 p.6) o heredan, al configurarnos nosotros(a)s, pretendidamente hay una identidad colectiva, que a su vez interviene en la definición exterior, esa identidad denominada como atribución resulta de un referente que se forma distintivamente de la colectividad.

#### 2.3.4.3 Identidad reivindicada

Hay identificaciones reivindicadas, estas se reconfiguran por uno mismo y se denominan identidades *para sí*, ya que no consideran atribuciones de otros(as). Se discurre que las reivindicaciones son de naciente creación o definición y se denominan emergentes de índole societario ya que “Suponen la existencia de colectivos múltiples, variables y efímeros a los que los individuos se adhieren por periodos limitados y que proporcionan recursos de identificación que se plantean de manera diversa y provisional”, además de vincularse con creencias diferentes a las que se tenían, particularmente las relacionadas con *egolatría del propio sujeto*, sin olvidar las particularidades colectivas, considerando a la primacía de las identificaciones que implican respeto tanto *para sí*, como *para los otro(a)s* (Dubar 2002, p. 13).

Se considera importante considerar que hay factores que se interrelacionan con la reivindicación identitaria docente, estos son: vocación, formación (preparación formal), actualización (contextual, disciplinar, didáctica), apoyo institucional, así como la experiencia siendo este último el escenario idóneo para su reconfiguración esto conforme a Muñoz y Arvayo 2015 (p. 106).

La reivindicación de la identidad del sujeto, también ha sido un mecanismo y compromiso de algunas instituciones, en el caso de la educación superior hay instituciones de sostenimiento público, que específicamente han adoptado el compromiso social con las y los docentes menos favorecidos, empleando el término *enfoque social de reivindicación del sujeto* para “...responder a las necesidades actuales que la sociedad requiere, se hace necesario replantear el perfil de egreso que se demanda en cada época, estableciendo el compromiso de formar docentes con calidad, no sólo en la instrucción académica, sino en el quehacer de reconstrucción social del Estado y el país” (Ramírez, 2011, p 163), como es el caso de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, que ha emprendido acciones en favor de la reivindicación identitaria docente desde la política institucional. Ya que en la actualidad ser docente “...conlleva pertenecer a una profesión considerada como inexistente, mítica, poco unificada y carente de identidad.

Quedar inscrito en un lugar que se define más por el *estar ahí* que, en el plano de la elección deliberada, situación que determina y marca la relación confusa que los docentes tienen de su quehacer, un quehacer atravesado por incertidumbres referidas”, y que la identidad reivindicada y autónoma para el ejercicio de una profesión, en el caso de las y los docentes es “...potencialmente vulnerable, colocándolo en situaciones de alta dependencia frente a las demandas que recibe” lo anterior desde el pensamiento de Remedi (1992, p.20).

Se propone reflexionar en el proceso humanizador que “...apunta a desarrollar el control de los hombres de sus propias condiciones objetivas, es un proceso que conduce al desarrollo de la persona humana...”, y de su decisión por reivindicar su identidad personal en una sociedad actual que condiciona objetivos e impone personalidades “...El derecho a ser persona es un derecho que es necesario reivindicar en la sociedad moderna, precisamente por los condicionamientos objetivos que se imponen en el desarrollo de nuestra personalidad. La demanda de ser persona es una demanda que surge al percibirse el dilema entre desarrollarme según las pautas que yo mismo determino en interacción con la realidad o desarrollarse según patrones funcionales y personificadores” (Magendzo, 1992 p. 123-124).

Hay miedo e inseguridad para reivindicar la identidad, como en la reivindicación de la palabra, ya que los patrones que se determinan socialmente no son los que se determinan personalmente, situación que se ve mediada por el dialogo que permite explicar y explícamos, defender sugerir y protestar, “La inseguridad puede que sea el resultado de un proceso de vaciamiento social por el que nadie tiene ya ningún proyecto propio. Ni padres ni maestros. Y si no hay comunidad educativa, si no hay un proyecto que defender desde la cooperación, poner a los padres ante los maestros no es más que un burocrático ejercicio de gestión administrativa sobre el *cómo va lo mío*” (Martínez, 2004 p. 62).

#### *2.3.4.4 Identidad proyectada*

De acuerdo con Rodríguez (2012), dicha identidad como condición humana se da cuando las personas permiten una comprensión relacional entre lo social como componente, con lo individual del ser humano, la persona transita entre un cambio impersonal a un cambio

íntimo del existencialismo individual; uno de los emblemas de mayor representación para la proyección de la identidad es el hogar, dado que en el transcurso biográfico “se trata de una negociación interna, una transacción subjetiva entre la identidad heredada y la deseada o proyectada” (Kossoy, 2007 p.5).

Al referirse a la identidad proyectada, entra en juego esencialmente el tema de la transacción subjetiva debido a que los seres humanos realizan dicho proceso para refrendar su identidad heredada con la proyectada por sí mismo(a)s, tomar distancia o aceptar las atribuciones por otros ámbitos de socialización, por decir algo el ámbito personal, familiar, profesional y/o laboral (Kossoy, 2007), con el fin de crecimiento personal o la obtención de reconocimiento social “...los restantes segmentos identifican estrategias de conformidad y distancia. Los profesores que refieran a ellas acuden a transacciones múltiples, ya sea de ruptura (distancia) o aceptación de la identidad demandada y atribuida en virtud de su fuerza o consecuencias (conformidad)” (Galaz, Toro y Arévalo 2019 p. 369).

Para transitar en, cual sea de las dimensiones identitarias “...tomar en consideración que las biografías tienen sentido en el marco de las estructuras y culturas, a pesar de que impliquen caminos particulares de construcción individual. Así como para la identidad individual, la identidad para sí y la identidad para los otros resultan inseparables y relacionadas de modo problemático”, la identidad social también es el resultante de adscripciones entre identidades atribuidas, heredadas, reivindicadas o proyectadas (Kossoy 2007, p. 5-6).

Finalmente “...las identidades se constituyen en torno a una racionalidad simbólica en que los proyectos de vida se construyen y se ordenan a partir de los estilos de vida que la modernidad pone a disposición de los individuos y la sociedad” (González, et al. p. 23), por lo que pensar la implicación de transiciones o transacciones dependerá de la diversidad de circunstancias adscritas individualmente.

### *2.3.5 Transacción, adscripción y transición identitaria*

En adelante se abordan tres momentos denominados como períodos de dinamismo, incorporación e incertidumbre en las que se ven involucradas habilidades y conocimientos

profesionales asignados, ya sea por personas o instituciones con o sin, mediación temporal; empero considerando negociaciones para el reconocimiento para casos laboral.

#### *2.3.5.1 Transacción identitaria*

Hay la existencia de habilidades y condiciones de acción, las cuales admiten el proceso identitario de ser docente, ya que no es solo la expansión de espontáneos y mecánicos resultados comprendidos específicamente por políticas de reforma educativa. Sino todo lo contrario, se concibe que existen importantes cuotas de incertidumbre relacionadas al desarrollo de procesos estratégicos que permiten a los individuos proyectar cómo actuarán. Dubar (1991), Gohier (2000), Day (2011) Galaz y Toro (2019) "...describen a estas estrategias como dinámicas de negociación intersubjetiva que se despliegan con el objetivo de resolver las tensiones provocadas entre la realidad e idealidad, entre autoimagen y modelos profesionales asignados a través de acuerdos y desacuerdos (transacciones) que suelen tener una duración temporal" (Galaz y Toro, 2019 p. 362).

Se ha anticipado hacer diferencias de transacción objetiva y transacción subjetiva, ya que la primera está enfocada en "...acomodar la identidad de sí mismo (personal) a la identidad de otros (social) y la segunda de carácter interna, dirigida más bien a asimilar la identidad de otros a la identidad de sí mismo" (Galaz y Toro, 2019 p. 363). Considerando las definiciones anteriores de lo objetivo y subjetivo, "La transacción objetiva se rompe por el cuestionamiento del reconocimiento de competencias y se desestabilizan los criterios de autorreconocimiento. A partir de ahí, se establece un proceso de autodesvalorización y se desestructura la transacción subjetiva" (Hedoux, 1992 p.119), resultando de hacer diferencias o peor aún discriminaciones a partir de la negociación en la transacción, se ha observado el surgimiento de procesos de exclusión en las trayectorias, ya que es imposible articular la transacción objetiva con la subjetiva.

#### *2.3.5.2 Adscripción identitaria*

Se entiende por adscripción identitaria al comportamiento, social de participación en un ambiente de negociación o ritualización, mediado por el poder o conflicto, logrando un objetivo a través de cierta organización, puede implicar una alianza a diversos colectivos o grupos, en el caso de las adscripciones identitarias en jóvenes siguiendo a Flores (2017),

Pinzón y Sánchez (2005) se emplea el término para denominar procesos socioculturales mediante los cuales los jóvenes se adscriben presencial o simbólicamente a ciertas identidades sociales y asumen discursos, estéticas y prácticas. Desde la observación a este sector poblacional, se reconocen algunas prácticas de adscripción en relación con el lenguaje de los medios de comunicación, en específico con jóvenes indígenas como elementos emergentes en su vida social, mostrando nuevos comportamientos y nuevas formas de socialización (Zebadúa, 2011).

Entre los grupos de adscripción destacan en mayor frecuencia las organizaciones deportivas, artísticas y culturales, religiosas o estudiantiles y de menor frecuencia, los grupos ecologistas, ayuda o servicio a la comunidad, grupos barriales, partidistas, organizaciones laborales, club de fans, comunidades virtuales emergentes y/o territoriales lo anterior ratificado por Valenzuela (2008). El mismo autor plantea que las identidades refieren a la construcción de límites simbólicos de adscripción o pertenencia, en donde se delimita quienes pertenecen al grupo y quienes quedan excluidos, en los procesos de aceptación o exclusión se dice que las identidades solo cobran sentido en los términos de relación social, y en las adscripciones socioeconómicas, de género o étnicas.

Considerando otro sector igual de específico, el de los y las docentes en el que se podría hablar de adscripciones o en otro término empleado *afiliación* a sindicato, a zonas escolares, a contextos étnicos u otras adscripciones imaginadas.

### *2.3.5.3 Transición identitaria*

El término transición indica evolución, de entrada, asevera continuidad en lo que la haya ocasionado y demanda voluntad para afianzar el cambio, de una condición a una nueva, diferente y a futuro. Es entonces donde y de a juzgar por Hernández (2011 p. 81-82), se dice que la transición acepta los cambios y la crisis los resiste. Para el caso de la escuela y de la actividad e identidad docentes, esto significa representar los fenómenos contemporáneos según la crisis de la escuela, (la resistencia de la escuela a esos cambios), o según la transición de la escuela, (la aceptación de los cambios en la escuela). Los debates por supuesto, se presentan en las condiciones desde donde se impulsen esos cambios, en la negociación de los elementos que se transformarán, y en los que se conservarán durante el desarrollo de la transición”.



Hay transiciones en relación con el ámbito educativo conforme a Álvarez, *et. al* (2018) y en términos habituales entendidos a partir de momentos o procesos críticos desde una visión de riesgo y/o oportunidad, de cambio complejo, que experimentan tanto las y los estudiantes como las y los docentes en su paso de un ambiente a otro, hay búsqueda de nuevas oportunidades de desarrollo.

Desde las intenciones de esta investigación hay dos dinámicas transitorias del ser docente: estudiante a docente y docente a directivo.

La primera, tiene que ver con las y los estudiantes que pretenden desempeñarse laboral y/o profesionalmente en el hacer docente transitando de la condición estudiantil a la de docente. Esta puede ser caracterizada, siguiendo a Ramírez (2016), como un enfrentamiento de mucho(a)s profesores y profesoras novato(a)s, que son a menudo invisible para otro(a)s docentes o colegas en las escuelas. Se identifica que la reconciliación entre la postura personal y la profesional de las y los docentes novato(a)s atiende a una dinámica influenciada por diversos paradigmas, ocurrencias, prácticas y personas. Como evidencia del arribo de las y los docentes nuevo(a)s al desempeño de la profesión se dice que atravesaron por una transición que supuso el restablecimiento de sus identidades parciales para desempeñar sus conocimientos ante las necesidades sociales. Atravesaron de su participación periférica en la práctica de distinguirse por su posicionamiento como profesionistas, considerarse como entes desmañados(a)s, solicitar ayuda para la resolución de casos; los comprometiera con la práctica y toma de decisiones autónoma, experimentar con sus propias estrategias, posicionándose como docentes en formación, regulando emociones y comprometiéndose con su práctica profesional (Ramírez, 2016).

La segunda, tiene relación con la condición de ser docente para, posteriormente, transitar a un rol de docente con una responsabilidad institucional distinta (docente con cargo de dirección), la cual se define desde la postura de Mera, *et. al.* (2014 p. 224-225) como una transición "...a una nueva ubicación en el entramado de relaciones sociales activa una serie de procesos de reorganización y reconstrucción de la identidad en el nivel subjetivo, que son vividos como crisis y se expresan principalmente a través del establecimiento de lealtades con otras personas y grupos, así como en la adhesión a marcos ideológicos que

permitan dar significado a la experiencia y anticiparse al futuro”. Condición que se manifiesta, en algunos casos, por una fuerte valoración de la educación en la cual y siguiendo a Álvarez, *et. al.* (2018) resulta una forma de movilidad ascendente, así como de las transformaciones identitarias involucradas, a la vez que se manifiestan dificultades de enfrentamiento en los periodos iniciales de transición los que deben revolve, sobre todo en los períodos iniciales de la transición.

Se consideran características de la identidad el dinamismo y transformación constante de sometimiento por contextos, por transiciones o por cambios en “...situaciones amenazantes, nuevos referentes, nuevas experiencias y los permanentes intercambios con el medio que realiza el sujeto y sus necesidades de adaptación, llevan a las personas a reacomodar aspectos de su identidad, tratando siempre de mantener una cierta coherencia y valorización de sí”, de acuerdo con Montes, Castillo y Oliveros (2017 p. 3).

Es entonces que Day y Hadfield (1996), así como Galaz y Toro (2019 p. 362) destacan que los docentes se movilizan en tres *yo* paralelamente, “...el real (asociado a prácticas concretas en trabajo), el ideal (lo que ellos sintieron que significaba ser un profesor) y el de transición (que mediaba entre las posibilidades de lo real y lo ideal)”, complementándose con el posicionamiento de Ezquerro, Argos, Fernández - Salinero y González - Geraldo (2016), en relación con favorecer las transiciones ajustando entre lo desigual escenarios similares de la realidad con el ideal.

Finalmente, y considerando las definiciones conceptuales en relación con las adscripciones, transiciones y transacciones, la siguiente tabla (9) presenta el significado que para la investigación adquieren dichos conceptos:

Tabla 9. Significados y significancias

	Significados por autores:			Significancias para la
				investigación:
Adscripción	Comportamiento	social	de	Suscripción ritual, presencial o
	participación en un ambiente de			simbólico, que implica

	<p>ritualización, mediado por el poder o conflicto (Flores, 2017)</p> <p>Afiliación presencial o simbólicamente a ciertas identidades sociales en donde se asumen discursos, estéticas y prácticas (Pinzón y Sánchez, 2005)</p>	<p>apropiación del discurso y de las prácticas</p>
Transición	<p>Evolución, asevera continuidad en lo que la haya ocasionado y demanda voluntad para afianzar el cambio, de una condición a una nueva, diferente y a futuro (Hernández, 2011).</p> <p>Momentos o procesos críticos de riesgo y/o oportunidad, de cambio complejo (Álvarez et al 2018).</p>	<p>Cambios de una condición a otra diferente (oportunidad de cambio)</p>
Transacción	<p>Externa e interna: asignación de una identidad objetiva por parte de las instituciones y sus agentes</p> <p>Objetiva y subjetiva: incorporación de la identidad por parte de los individuos (Hedoux, 1992)</p> <p>Acuerdo y desacuerdo (Galaz y Toro, 2019)</p>	<p>Atribución de responsabilidades por instituciones o personas (asignación de cambio negociable)</p>

*Fuente: Elaboración propia a partir de Hedoux (1992), Pinzón y Sánchez (2005), Hernández (2011), Flores (2017), Álvarez et al. (2018), Galaz y Toro (2019)*

## *2.4 Dimensiones de la trayectoria docente*

A partir del planteamiento para el análisis de la identidad y las trayectorias de docentes inmersos en el contexto indígena, se articularon las variables: movilidad laboral, estímulos o incentivos, condiciones laborales, práctica profesional, discriminación, racismo y/o exclusión en relación con la trayectoria personal, profesional y laboral de docentes, conceptos a los cuales se les aborda en adelante.

### *2.4.1 Movilidad laboral*

La movilidad como condición socio-ocupacional y profesional, implica involucrar a las trayectorias individuales en la organización social con relación a elementos que conforman la perspectiva de construcción de una trayectoria, más que de otra. Lo importante bajo esa percepción es lo planteado por Boado (1996, p. 11), donde la movilidad "...como fenómeno acarrea problemas de identidad social para el individuo, porque resulta contradictorio en un contexto donde la norma sería la 'estructuración y el habitus', frente a la estabilidad y la mejora colectiva, la movilidad induciría la incertidumbre, y la probabilidad de rechazo o la integración dudosa y segregada, en definitiva, una contradictoria posesión de 'capitales'", lo que actualmente es considerado como tránsito por diversas etapas, las cuales determinan el grado de madurez alcanzado en las actividades profesionales, la temporalidad y proceso esto conforme a Boado (2011) y Sánchez - Olavarría (2014).

Por lo anterior, se considera que las instituciones de educación superior juegan un papel importante en el mercado de trabajo, ya que es en estas instituciones lugar donde se adquieren ciertos conocimientos teóricos, sin embargo, es en el ámbito de laboral donde se adquieren conocimientos empíricos, también importantes para el desarrollando de las personas, por lo que hay reflexionar desde los dos ámbitos el profesional y el laboral.

#### *2.4.1.1 Movilidad intralaboral*

La formación que se adquiere en las instituciones es un factor que influye en el trabajo, específicamente en éste se adquieren habilidades que permiten una estabilidad laboral,

desde la perspectiva del trabajador (docentes) se considera una inversión en el trabajo, haber adquirido habilidades y decidir abandonar o ser prescindido(a)s del empleo. A lo que García (1999) alude en cuanto a oferta laboral es que "... los trabajadores pueden haber adquirido una formación específica poco transferible a otras empresas distintas de aquella que proporcionó dicha formación, y éste hecho da lugar a que los trabajadores tengan menos alicientes para buscar otro trabajo", por lo que la movilidad entre empleos o "...cambios de empleo dentro de una misma organización" (Sánchez - Olavarría, 2012) será menor ya que el tiempo invertido constituye un factor que desmotiva la movilidad de tipo voluntario, por iniciativa del trabajador (docente), específicamente para el caso de las y los docentes del contexto indígena lo anterior se traduce, a la poca factibilidad de transferencia de su labor, ya que su es resultado de una formación específica, lo que les limita para emplearse en otros contextos educativos.

#### *2.4.1.2 Movilidad ascendente o vertical*

Por otro lado, hablar de movilidad ascendente o vertical permite visualizar que la movilidad entre empleos, así como la movilidad que implica desplazamientos geográficos propician experiencia laboral, de acuerdo con Jiménez - Vásquez (2011, p.78), hay factores como la formación continua, específicamente los estudios de posgrado que son mecanismos de inclusión y estabilidad laboral "...inserción, permanencia y movilidad ascendente en el empleo y como forma de acumulación de capital social y académico para quienes se encuentran desarrollando una trayectoria profesional en el área educativa", y no solo se insta por quienes se encuentran desarrollando una trayectoria profesional, sino también a quienes por cuestiones de trabajo se encuentran desarrollando una trayectoria laboral, ya que esto permite la adquisición de mejores condiciones tanto económicas, como de vida; aunado a la adquisición de una jerarquía de mayor rango en relación con el rol que desempeñe.

##### *2.4.1.2.1. Momentos de transición en las trayectorias laborales y puntos de inflexión*

En consonancia con Jiménez - Vásquez (2014), las trayectorias se vinculan con factores de decisión personal (realización de estudios, cambios de empleo y relaciones sociales), como con factores que dependen de las situaciones del contexto (temporalidad de contrato, exigencia para la obtención de grados académicos, programas de estímulos o

evaluaciones institucionales). Los anteriores factores y bajo la visión de dicha autora, se relacionan y precisan momentos denominados de transición que pueden vincularse directamente con los recorridos de transición a la vida adulta, siguiendo a Guerreiro y Abrantes (2005) desde las dimensiones: profesional, experimental, lúdica, progresiva, anticipada, precaria y desestructuraste. Luego entonces, desde la percepción de León (2011), hay hitos críticos que circunscriben la trayectoria laboral, los cuales pueden clasificarse como hitos: laborales, sociales, familiares y personales, denominados como puntos de inflexión procedentes de las transiciones en el ámbito laboral.

#### *2.4.1.3 Movilidad ocupacional e interlaboral*

Tanto en la movilidad ocupacional como en la interlaboral se involucran aspectos relacionados con el quehacer y las variaciones en ese hacer, dentro de un trabajo, específicamente a la movilidad ocupacional, dicho en palabras de Jiménez - Vásquez (2011), se le puede entender como interna o externa en términos del tránsito en el empleo y se le puede relacionar con factores de influencia como el género, el periodo de egreso, así como de las relaciones sociales (Jiménez - Vásquez, 2009). Por otro lado, la movilidad interlaboral se entiende desde un ámbito interno y tiene que ver con el proceso de ocupaciones en diferentes dependencias "... puede presentar las siguientes características: ser indicativo de posiciones laborales en ascenso, de posiciones en descenso o presentar inmovilidad, es decir, permanecer en las mismas posiciones jerárquicas" (Jiménez - Vásquez, 2009 p.15).

#### *2.4.2 Estímulos o incentivos*

Se dice que los estímulos son otorgados mediante programas que motivan al trabajador a desarrollar lo mejor posible su labor, y que representa el reconocimiento al ejercicio propositivo y de vanguardia, esta iniciativa considerada por algunas instituciones es considerada como política institucional de integración de las funciones y superación en opinión de Garizurieta y Córdoba (2017). Los incentivos pueden verse reflejados de manera monetaria extra al salario, en algunos casos es reflejo de valoraciones o eje de constantes evaluaciones enfocadas en la productividad y desempeño. Como afirma Patrón, Cisneros y Chi (2010), "Los programas de estímulos fueron creados desde el punto de vista de la productividad y la competencia para establecer un reconocimiento y un incremento económico diferenciado".

Institucionalmente a través de departamentos o áreas, se realizan las valoraciones de productividad, en algunos casos, como el de las Instituciones de Educación Superior (IES), como instrumento de una cultura de evaluación que mide productividad y es a través de otras instituciones como la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA), quien establece un reglamento y sistema de evaluación para posteriormente hacer acreedores de incentivos o estímulos. En relación con desempeño académico, docencia, investigación y mejoramiento del profesorado los estímulos e incentivos se materializan a través de becas.

Carrera magisterial era el programa de estímulos e incentivos para la educación básica, el cual pretendió desde 1993 reconocer y valorar al magisterio, propiciando la permanencia en la profesión docente. Como lo hace notar Vegas y Umansky (2005), estos sistemas de programas no son exclusivos de reconocimiento de los profesionales, sino también hay incentivos para las instituciones. Habría que enfatizar que estos programas varían por país, ya que hay programas generalizables, en donde no se considera una valoración al desempeño y se proporciona en compensaciones pequeñas a la mayoría del personal, además de que hay estímulos de variación, temporales o permanentes.

Por otro lado, y desde la postura de Jiménez - Vásquez y Camacho (2017 p. 226), carrera magisterial fue un programa benéfico considerado por dichos autores como mecanismos de movilidad horizontal, que favorecería la situación salarial y de reconocimiento al trabajo docente, "...es innegable que también actuó como un filtro restrictivo para un gran número de ellos que no lograron su ingreso o su ascenso en los distintos niveles que lo conformaron, por los que el cumplimiento de sus propósitos ha sido ampliamente cuestionado". Considerando las injerencias internacionales de la OCDE, carrera magisterial según con Galaz, Jiménez - Vásquez y Díaz - Barriga (2019), tomaría sentido como estrategia donde la evaluación de desempeño incidiría como medida para reformular un sistema de evaluación voluntaria y de incentivos. Entre los lineamientos, para que docentes en contextos indígenas puedan ser partícipes de dicho programa de acuerdo con SEP-SNTE (2011) se considera, "...ser docentes afiliados al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, trabajar en centros de educación básica pública, cuya categoría esté registrada en el catálogo aprobado para el programa y ostentar nombramiento en código 10 (alta definitiva) o código 95 sin titular (interino

ilimitado)". Los docentes de áreas marginadas tuvieron la posibilidad de recorrer los niveles de carrera magisterial en menor tiempo que los demás. Mientras que un docente de área marginada, donde se encuentran las escuelas indígenas, podía llegar del nivel A al E en un mínimo de 8 años, los docentes de áreas no marginadas lo podían hacer en un mínimo de 14 años (Jiménez - Vásquez, s/f).

Hablando de movilidad horizontal, dichos autores (p. 249) plantean que dicha movilidad refiere a "...cambios de posición (económica o profesional) que tiene el individuo sin salir de su puesto de trabajo, otorgándole un estatus y distinción dentro de la misma estructura ocupacional. Este tipo de movilidad es muy común en el campo académico, en el que los docentes van cambiando posiciones a partir de los estudios de posgrado, que actúan como mecanismos cualificadores en el empleo a partir de la obtención de grados académicos y, por otra parte, de los sistemas de estímulos, colocándolos al inicio de la fila en el mercado académico".

#### *2.4.3 Condiciones laborales*

Hay elementos asociados entre las condiciones laborales específicamente de los docentes, de las cuales se destacan, por un lado: la antigüedad en el servicio, la edad cronológica, el tipo de nombramiento, el centro de trabajo donde se labora; por otro lado, con elementos profesionales como: el perfil, las comisiones, la asignatura que se imparte, el número de estudiantes, la carga de trabajo y algunos determinantes de la reforma, en la complejidad del trabajo docente, según Fuentes (2009). Dichas condiciones docentes son cambiantes y desregularizadas, tal como lo señala Vidiella y Larrain (2015), llevan a la subjetividad disciplinada y dócil de la labor, lo que convierte al sistema educativo público como ente que busca la rentabilidad económica, más allá de los primeros años de experiencia laboral. Aceptar estas condiciones laborales, involucran cuestiones como la responsabilidad y la utopía, en donde el tiempo de instrucción y de profesionalización, dificulta proyectar límites.

Por otro lado, "Las múltiples dimensiones que integran la labor de los profesores confluyen en los niveles de aprendizaje de los alumnos; no obstante, las complejas dinámicas de las escuelas en interacción con subsistemas y sistemas más amplios, impiden precisar el sentido y la magnitud de tal confluencia, pero cabe conjeturar que las



buenas o malas condiciones del trabajo docente inclinan la balanza hacia uno u otro polo de los resultados educativos” (Rodríguez, 2012 p.19).

Enfocar la perspectiva de las condiciones laborales de los y las docentes, a cuestiones relacionadas solo con el salario, limita la visión que debería tenerse en relación con las condiciones reales de la labor docente, por no considerar aspectos de trascendencia como las condiciones, sociales, materiales y de salud física, mental docente que permitirían visibilizar situaciones desafiantes para su desarrollo profesional y, en algunos casos determinantes para permanecer desconforme y bajo condiciones abruptas o desertar del ámbito educativo-laboral, evidenciando deserción laboral docente. Implicaciones a las que el sistema educativo se expone como un ente incompetente para ofrecer condiciones óptimas en el acompañamiento de dicho desempeño.

#### *2.4.4 Práctica profesional*

Se concibe a la práctica como el cúmulo de operaciones indispensables y propósitos que los individuos ejercen con la intención de intervenir y convertir el entorno. Para operacionalizar dicha práctica se ubican contextos determinados para la acción, en el caso de los y las docentes, se refiere al producto de nuevos aprendizajes. Considerando lo propuesto por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE, 2012 p.7 y 8), se distingue que la práctica profesional docente es un proceso socio-histórico ya que considera espacios y tiempos definitivos “... así, las creencias, valores, imaginario, saberes, experiencias, al igual que las normas, regulaciones institucionales, propósitos educativos y propuestas curriculares se conjugan de manera diferenciada respondiendo a intereses tanto individuales como colectivos”.

La práctica profesional forma parte de los procesos productivos y de participación de la humanidad, específicamente para ciertas áreas y acciones en las que quien desarrolla la práctica, ha pasado años formándose en un nivel superior. Es en donde entra en juego la profesionalización específicamente docente, para el caso de México y en razón del planteamiento de Espinoza (2014, p. 169), “... se ha construido -inventado- el perfil de un docente, y este perfil resulta siempre insuficiente en relación con las necesidades del país y de la sociedad; en efecto, lo que se puede distinguir es la paulatina configuración de un docente que, a pesar de estar respaldado por su interés en la enseñanza, por aceptar su

misión y el compromiso laboral adquirido, no ha cumplido con lo esperado”, con lo anterior no se pretende dar por hecho que haya o no, transformación en las prácticas de profesionalización, lo que se destaca son las atribuciones y proyecciones de las que son objeto las y los docentes, echando en saco roto sus interés y compromisos, pero acumulando responsabilidades, características, compromisos, actividades vertidas en la canasta docente. Y es que desde la visión de Fuentealba y Imbarack (2014) si se asume el compromiso docente entonces hay un “...nivel de adhesión e identificación del profesor a determinados aspectos de su quehacer, es posible afirmar que hay diversos ámbitos que pueden ser objeto de compromiso para un profesor y que incluso, a partir de prioridades o demandas, pueden cambiar a lo largo de la trayectoria docente y en los diferentes contextos de desempeño” (p. 262).

Aunque para el siglo XXI, tiempo en el que nos encontramos hay habilidades imprescindibles por considerar en la práctica actual docente, la cual tiene que ver con el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), estas herramientas han venido a recobrar un lugar importante en la discusión no solo académica. Y es que de acuerdo con García (2017), “...los adultos, docentes, padres y madres tienen dificultades para comprender el mundo digital. La diferencia entre las personas que se encuentran más familiarizadas con las TIC y las que no, no sólo es cuestión de edad” (p.67 y 68), sino que se ven involucradas repercusiones como la posición socioeconómica, ya que esta restringe de la participación y goce de diversos servicios, o limita en algunos contextos a la adquisición tecnológica de dichas herramientas.

Cambiando de idea, el ahora extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, constituir una caracterización de la práctica docente es una actividad complicada ya que se ven implicados “... la amplitud de posibilidades de actuación que tiene el profesor en el aula y la incidencia de diversos factores sobre ella” (INEE, 2015 p. 97). A la luz de esta institución se consideraban cuatro componentes de la práctica profesional docente: uno es la planeación didáctica que considera: logro de aprendizaje esperado en los estudiantes, organización de actividades, enseñanza situada. Otro es la intervención didáctica, que considera las siguientes actividades: dominio de los contenidos que se ofrecen, motivación al estudiantado, consideración socio contextual y socio cultural de los estudiantes; el empleo de técnicas e instrumentos de evaluación, así como de comunicación con el estudiantado; la evaluación, que considera el examen de

conocimientos, revisión del cuaderno y portafolio de evidencias. Finalmente, la reflexión en torno a: identificar estrategias motivadoras, vínculo entre el conocimiento previo y el nuevo conocimiento, identificar actividades de aprendizaje.

Dichos componentes se ven mediados por las condiciones de infraestructura, gestión y materiales institucionales, desde una postura analítica sobre la práctica profesional docente, existe considerando palabras de García, Loredo y Carranza (2008), la intención de diferenciar entre práctica docente y práctica educativa, la primera se forja considerando circunstancias dentro del aula, que consideran el hacer entre docente y estudiante en relación con objetivos del aprendizaje de estos últimos. La segunda considera la comprensión como docente de dinamismo y reflexión del aprendizaje como mediador(a) de enseñanza.

Finalmente, en relación con las escuelas y profesores del contexto indígena siguiendo a Bastiani (2007) deben dar a la diversidad cultural y lingüística, la esperanza de cambiar los escenarios escolares convirtiéndolos en verdaderos espacios de formación integral, una vez que “se pretende generar prácticas docente en la que la interculturalidad admita como una condición inherente de todo proceso educativo a la diversidad cultural y lingüística de las culturas indígenas que han permanecido silenciadas por razones históricas y políticas” (p. 374).

## *2.5 Discriminación, racismo y/o exclusión*

Emplear el término discriminación o racismo indistintamente, establece la estrecha relación entre conceptos para Restrepo (2012, p. 175-176), es perceptible que “...en los medios de comunicación se les suele presentar como sinónimos, como si toda discriminación estuviese necesariamente asociada a lo racial. No es difícil encontrar situaciones, incluso, en las cuales se utiliza la palabra de racismo para referirse a una situación de discriminación que no es considerada racial”. La discriminación y el racismo se pueden desde la visión de dicho autor sustituir con facilidad en los hábitos del pensamiento habitual, un aspecto para que se produzca una discriminación es la exclusión ya que se abarca rechazo, trato diferente, negación y desconocimiento de quien es objeto de discriminación.

De otro modo y desde la postura de Gall (2004, p. 239), parecería preciso justificar "...que lo que marca la clara distinción entre los fenómenos de exclusión y discriminación de la Antigüedad, la Edad Media y el Renacimiento frente a los de finales del siglo XVIII y de los siglos XIX, XX y XXI, es la modernidad; asimismo, que dicha distinción analítica es fundamental porque, de no existir, todo modo de discriminación entre pueblos, grupos étnicos o grupos socioculturales se llamaría igual y nublaría nuestra visión sobre las especificidades de cada fenómeno".

El trabajo en relación con la interculturalidad, así como de la multiculturalidad ha mostrado interés en observar las inequidades y el trato diferente a amplios sectores poblacionales, contrario a observar especificidades en relación con situaciones individuales o personales. Entre los grupos de estos sectores y desde la visión de Díaz destacan: "...las mujeres, los inmigrantes, los indígenas, los asiáticos, los latinos, los musulmanes, los terroristas, los ateos, los populistas, los discapacitados, en suma, los otros. La aplicación de las garantías individuales para evitar la discriminación de los individuos no ha impedido la discriminación a grupos sociales" (2009, p.50).

Por ello se destaca la necesidad de reconocer los derechos de los grupos y sectores especificados con antelación, así como de plantear políticas inter y multiculturales. Acciones para ejecutar no solo de las y los tomadores de decisiones sino se considera trascendente el trabajo de quienes hacen investigación en estos temas o con estos grupos, ya que a juicio de Velasco (2007), la tarea de "...quienes estudian el fenómeno del racismo y sus males afines como la discriminación, la exclusión y la xenofobia. Ciertamente, la exploración de la complejidad del racismo dista mucho de ser un tema concluido" (p.132), ya que no debe obviarse la necesidad de abordar día con día estos temas, porque para que estos dejen de existir, entonces habrán dejado de ser considerados tanto en el discurso, como en los objetivos apremiantes planteados a partir de políticas sociales.

Por varios años ha sido objetivo, hallar en la tolerancia argumentos no solo para un libre diálogo entre las diversidades, sino además motivo para evitar prácticas de trato negativo lo que en palabras de Velasco (2007) es planteado como una libre competencia de ideas, puntos de vista diversos y posiciones políticas distintas, como medio para evitar la exclusión, la discriminación y la xenofobia que se fundamentan en el racismo. Y es que

estas formas distintas de llamar al trato negativo diferencial son las principales causas en el ámbito laboral de que los salarios sean precarios, desde el posicionamiento de Horbath (2008) se plantea que además de la explotación laboral con jornadas largas, sin prestaciones sociales, con muy poca o nula seguridad exponen el extremo de que esta subordinación se encuentra mayoritariamente entre las mujeres y no solo en ellas sino también de "...indígenas que sufren una situación de discriminación tanto en la educación y la salud, como en el trabajo, la vivienda, los servicios, la participación política, etc" (p.36). Es hasta entonces que toma sentido la tolerancia, entendida como mecanismo o forma de vida para reducir escenarios de humillación, situaciones de ascendente visibilidad y complicación actualmente llevadas hasta el ámbito de la justicia, por ello "...la propuesta legal promueve el establecimiento o la creación de leyes contra la discriminación y el racismo. Esta modalidad reconoce la legitimidad de la tolerancia para enfrentar al racismo, pero que a diferencia plantea, mediante la ley, un elemento disuasivo de la exclusión fundada en la discriminación racial" (Velasco, 2007 p.135).

#### 2.5.1 ¿La exclusión socio-laboral?

Es preciso el reconocimiento de la exclusión, el racismo, la discriminación desde diferentes aristas, ya que por donde se le vea se manifiestan amplios sectores sociales afectados, no obstante, considerar la dimensión laboral y educativa se imagina sustancial por la dualidad poblacional relacionada, a partir del análisis de estas dimensiones se muestran fracturas en tejido social, Villaseñor y Zolla (2012) cuestionan "...quién posee la autoridad legal o moral para seleccionar y jerarquizar bienes y expresiones (y por lo tanto también de excluir a otros), así como de los impactos de dicha jerarquización" (p.93). Ante el planteamiento anterior, de acuerdo con Pérez y Mora (2006), la dimensión de sociedades dualizadas (educativo-laboral) hace que el antiguo tema de la marginalidad retome sentido y relevancia de modo alarmante. Y es que se consideraba que "...las formas de exclusión eran netamente adscriptivas, mientras que en las sociedades modernas han cobrado peso progresivamente los criterios basados en el logro individual" (Ávila, 2005 p.3).

Logros individuales y desviación de la historia pasada, imposibilitan a la consideración recíproca entre nuestra percepción del mundo con la estructura social en la que nos hallamos involucrados, García y Sáenz (2017 p.101) señala que "...para aceptar que la

función clasificatoria de los seres y los hechos —propia desde las ciencias sociales— construye, mantiene y refracta un orden social en base a relaciones de exclusión e inclusión que santifican asimetrías y subordinaciones; y, en última instancia, para problematizar los supuestos discursivos y los usos de las categorías que utilizamos” además de considerar como importantes las diferencias existentes entre los grupos y el carácter monopólico de la producción por lo que son reconocidas como “...elementos integrantes de la dinámica del capitalismo que han conducido a las mujeres, campesinos, inmigrantes y minorías étnicas, a puestos de trabajo precario y, en los últimos años, a vivir procesos de exclusión social debidos a la presencia de una gran cantidad de desempleados y de ocupados en empleos de bajo *status*” (Horbath, 2008 p.27).

Por lo que, se consuman procesos y prácticas de exclusión multidimensional, orillando a sectores específicos a marginación, baja oportunidad económica, privación de servicios básicos, específicamente a situaciones adversas de calidad de vida (Romero, 2007).

Entre las dimensiones de la exclusión social, la exclusión laboral y educativa se consideran en el contexto latinoamericano como la principal forma de discriminación, de acuerdo con Pérez y Mora (2006), condición que se expresa no únicamente en la carencia de oportunidades educativas, “...sino que tiene relación con las diversas situaciones de precariedad laboral, en algunos casos de carácter endémico, que se contraponen fuertemente a la situación de empleo estable y con una serie de derechos adquiridos” (Subirats *et. al.* p.24). Teniendo en cuenta a Pérez y Minor (2004) que plantean “...la imposición unilateral de flexibilización laboral es sinónimo de asimetría y, por tanto, es proclive a la generación de desigualdades; además atomiza a los trabajadores en su negociación con la empresa al promover el individualismo. Pero éste se ve decididamente reforzado por la crisis del sindicalismo, sinónimo de crisis de acción colectiva”. Como resultado, se da la emergente categorización entre asalariados no precarios y asalariados precarios diferenciada por la condición de integración/deposición, bajo esta lógica la precarización extrema se transforma en característica del excedente laboral.

Otra de las tendencias que se consideran en relación con la exclusión social en sus dimensiones educativo-laboral está el desempleo, que conforma un elemento articulador del excedente, como razón condicionante que excluye naturalmente. Ante el planteamiento anterior “...los ámbitos actuales que muestran mayor integración laboral (la salarización no precaria y el autoempleo globalizado) no garantizan estabilidad y

permanencia en ellos. Hoy en día las posibilidades de caer en la exclusión laboral son mayores que las de acceder a la integración” (Pérez y Minor, 2004 p. 47). La existencia de demanda progresiva con relación a mecanismos disminuyentes de los efectos de la exclusión laboral contrasta con la capacidad cada vez mínima del poder público para ofrecer amparo a las personas más necesitadas, como consecuencia del modelo económico neoliberal, en este contexto de carencia se asumen otras condiciones.

A decir y en relación, a la existencia de demanda social para considerar mecanismo que aminoren los efectos de la exclusión socio-laboral y socio-educativa, contrasta con la poca capacidad de la autoridad pública para “...ofrecer protección a los *sujetos frágiles*, en este contexto, la pobreza asume nuevas facetas, en particular, en el contexto urbano (Willadino, 2003 p.84)”, donde las desigualdades sociales se manifiestan a través del eje de determinación que manifiesta el mercado laboral, manifiesto en la lógica entre integrar y excluir, algunos como Pérez y Minor (2004) le denominan *economía de pobreza*, ya que hace referencia al término de desigualdad “...es algo más que un legado del pasado ya que implica la emergencia del fenómeno de la exclusión, el cual incluye también a las personas afectadas por el desempleo estructural. Pero lo que importa resaltar son los cambios en la funcionalidad del excedente laboral en relación con el modelo acumulativo” (Pérez y Minor, 2004 p. 45).

Luego entonces se puede plantear la existencia de tránsito entre oportunidad de empleo formal, así como entre tránsito de riesgo en exclusión laboral, procesos de transformación que constituyen las desigualdades en el mercado de trabajo no solo para México, sino patrones de comportamiento que se manifiestan según a Pérez y Minor (2004) como procesos medulares para América Latina, en todo caso las dinámicas laborales encuadradas por prácticas o procesos de exclusión obstaculizan las prácticas sociales en las que se establecen experiencias tolerantes a pesar de las desigualdades sistémicas que trastocan los ambientes no solo de empleo.

Por lo qué, es importante considerar ambientes indígenas y condiciones de diversidad, ya que la discriminación o exclusión aun es latente desde la percepción de Navarrete (2008), sobre todo por la vestimenta típica, el empleo de la lengua e incluso por los rasgos físicos lo cual “...les afecta seriamente, pues muchas veces les impide el acceso a servicios, trabajos y oportunidades que sí están disponibles para otros mexicanos” (p. 10).

## 2.6 Identidad y trayectoria docente

Se dice, que para convertirse en docente hay un significado relacionado con la apropiación o construcción de un paradigma particular relacionado con la identidad, cuyo objetivo a juicio de Cabrera (2015), es hallar *sentido de coherencia individual* que la sociedad requiera.

Por ende, este autor define que la identidad

“...es la fuente de sentido de coherencia y seguridad ontológica que la sociedad demanda y que los sujetos buscan. En este caso, los profesionales han de desarrollar un tipo particular de identidad que haga que se reconozcan a sí mismos como abogados, ingenieros o docentes y, entre estos últimos, un tipo particular de docente que se dedica a enseñar una materia específica ya sea matemáticas, ciencias o lengua. Y entre los que enseñan lengua, además, están los que se reconocen como docentes de lengua extranjera o lengua indígena. Entre estos últimos podemos reconocer a aquellos que cuentan con formación pedagógica de base de aquellos que no la tienen. Y, finalmente, están los que se desenvuelven en contextos laborales diversos” (Cabrera, 2015 p.92).

Para el caso de este trabajo en las comunidades indígenas, también se habla de desarrollar un tipo particular de identidad, para este trabajo, se considera que no solo tengan que desarrollar una identidad específica, sino que el docente en el proceso de construcción de su trayectoria laboral transita entre otras de sus identidades considerando sus aprendizajes como parte del contexto social.

Entonces, la idea de identidad en correspondencia “...al aprendizaje docente se basa en las teorías del aprendizaje situado en las que se asume que el conocimiento reside en la mente y es el resultado de procesos cognitivos individuales, los cuales se encuentran insertos dentro de un contexto social” (Cabrera, 2015 p. 94).

Las dimensiones propuestas por Kossoy (2009) para el análisis de la identidad son: heredada, atribuida y reivindicada las cuales consideran a las transiciones, transacciones y adscripciones desde un enfoque escolar, laboral y familiar (ver tabla 10).



Tabla 10. Interacción identitaria con las trayectorias

Transacciones identitarias	Adscripciones Identitarias Trayectoria				Transiciones identitarias
	<i>Identidad heredada</i>	<i>Escolar</i>	<i>Laboral</i>	<i>Familiar</i>	
	<i>Identidad atribuida</i>	<i>a</i>	<i>al</i>	<i>ar</i>	
	<i>Identidad reivindicada</i>	<i>r</i>			

Proyección de la identidad

Fuente: Elaboración propia con datos de Kossoy, A. (2009)

Es entonces que considerando las dimensiones escolar, laboral y familiar se plantea una interacción con las categorías identitarias: heredada, atribuida y reivindicada en el contexto histórico, en el discurso, en la reproducción, en la reconstrucción de narraciones o testimonios y desde las políticas públicas. Una de las propuestas de la presente investigación, además de considerar lo mencionado con antelación por Kossoy (2009), también es la de reconocer la proyección identitaria que tienen los y las docentes que se desempeñan laboralmente en el contexto indígena, específicamente Tlaxcalteca (tabla 11).

Tabla 11. Dimensiones, transacciones y transiciones identitarias

	<b>Escolar</b>	<b>Laboral</b>	<b>Familiar</b>	T R A N S I C I O N E S  I D E N T I T A R I A S
<b>Identidad heredada</b>	Contexto histórico: expectativas y nivel escolares de progenitores	Contexto histórico: Trayectoria de progenitores, hermanos, hijos y situación laboral	Contexto histórico: Composición y tipo de familia. Historia familiar y de vivienda	
<b>Identidad atribuida</b>	Discurso docente y estudiantil	Reconstrucción a partir de narraciones juveniles	Testimonio de jóvenes y adultos relacionados	
<b>Identidad reivindicada (transacciones identitarias)</b>	Reproducción de identidad heredada, reproducción de clase y efecto generacional, ruptura de identidad heredada, movilidad social descendente (des proletarización) y ascendente (excepcional),	Reproducción de las posiciones de clase con continuidad/ruptura de sector ocupacional. Reproducción/ruptura de perfiles ocupacionales femeninos/masculinos, ruptura del posicionamiento social	Ubicación en el espacio familiar, estrategia de emancipación/independencia7cooperación del hogar y del hábitat.	

	itinerarios fragmentados.			T R A N S I C I O N E S  I D E N T I T A R I A S
	Políticas públicas y educativas: reforma educativa, becas, plan social educativo, contraprestaciones sociales: fragmentación educativa contestación a la ley federal de educación (movilización docente)	Políticas públicas: planes sociales de inserción laboral, contexto socio histórico: el desempleo y la pobreza como escenario	Políticas públicas de sexualidad responsable, políticas locales de vivienda. Contexto socio histórico: incremento del embarazo adolescente. Ocupación de tierras, asentamientos.	

*Fuente: Elaboración propia con datos de Kossoy (2009).*

Con relación a la tabla anterior, se identifican aspectos de desarrollo imprescindibles en el actuar del ser humano, sobre todo en su identidad entre los que se destacan los paradigmas, prejuicios, creencias, estereotipos, entre otros, que emergen de ambientes: escolares, laborales, así como familiares; evidenciados, analizados e investigados desde las representaciones sociales, área diferente a la que se ha encaminado esta investigación, ya que se define como enfoque contextual al espacio territorial y dimensión documental (lo instituido y lo regional).

### **CAPÍTULO III. MARCO CONTEXTUAL: DE LO INSTITUIDO A LO REGIONAL.**

El trabajo considera dos dimensiones para describir al referente contextual de la investigación, una parte son los planteamientos institucionales documentados y otra el espacio-territorial físico, en primera instancia lo instituido se refiere a las políticas educativas en general, así como las políticas de formación docente en particular, las cuales son analizadas desde documentos de organismos internacionales como referente general, para posteriormente hacerlo desde documentos nacionales, que enfatizan de y en la labor docente en México. En un segundo momento se aborda lo especial que es la caracterización física de la sub-región educativa indígena Tlaxcalteca.

#### *3.1 Lo instituido: la política*

El esbozo se centra en temas que se consideran eje medular de la política y los gobiernos en México desde 1970, a partir de las propuestas de modificación en las reformas educativas por sexenio, para particularizar en el nuevo modelo educativo, la evaluación docente, la reproducción del discurso en el imaginario social, hasta llegar al tema central y de interés para el presente trabajo, *los y las docentes* en contextos indígenas y no indígenas desde los documentos internacionales y nacionales.

##### *3.1.1 Panorama internacional de políticas docentes*

Hay tres documentos que se consideran a nivel internacional como un referente en relación con políticas docentes: el primero es el Informe de políticas eficaces de los docentes, ideas desde PISA (*Effective Teacher Policies, Insights From PISA*, OCDE), el cual muestra inequidades en el acceso a maestro(a)s y enseñanza de calidad considerando a esto como afecciones tanto de países con tradiciones centralizadas, como para países con tradiciones descentralizadas específicamente en selección y asignación de docentes. En términos generales las políticas relacionadas con las y los docentes, abarcan procesos de reclutamiento, asignación, compensación, evaluación, promoción y retención se muestra a continuación la clasificación propuesta en relación con políticas docentes (OCDE, 2018):

- Políticas relacionadas con la preparación y el desarrollo de los docentes
- Políticas relacionadas con la estructura de carrera y los incentivos

- Políticas que influyen en la demanda de docentes
- Políticas que gobiernan y estructuran el mercado laboral
- Procesos y prácticas escolares que influyen en el trabajo de los docentes

En conformidad con este informe, existen:

- Docentes en escuelas favorecidas
- Docentes en escuelas desfavorecidas
- Docentes calificados con experiencia
- Docentes de alto rendimiento
- Docentes eficaces
- Docentes novatos

El segundo es el Informe sobre el desarrollo mundial, aprender para hacer realidad la promesa de la educación (BM, 2018), el cual es denominado también como “aprender para hacer realidad la promesa de la educación”. Se estructura bajo tres declaraciones y tres dimensiones de la crisis del aprendizaje, una de estas tres aseveraciones de crisis recae en que las y los docentes no tienen las competencias ni la motivación para enseñar de manera eficaz y qué, con frecuencia los insumos no llegan a las aulas, o cuando se tienen no surten efecto en el aprendizaje.

En relación con que las y los docentes no cuentan con las competencias, el Banco Mundial plantea:

“Los docentes son el principal factor que afecta el aprendizaje en las escuelas, en Estados Unidos, los estudiantes que tienen muy buenos docentes avanzan a un ritmo tres veces más rápido que los que están a cargo de docentes ineficaces; en los países en desarrollo, la calidad de los docentes puede ser incluso más importante. Sin embargo, la mayoría de los sistemas educativos no atraen a postulantes con perfiles sólidos ni brindan capacitación eficaz a los docentes. Por ejemplo, en casi todos los países, los estudiantes de 15 años que aspiran a convertirse en docentes obtienen puntajes por debajo del promedio nacional en la prueba PISA. En 14 países de África al sur del Sahara, en las pruebas de lectura, un docente medio de sexto grado obtiene puntajes similares a los de los estudiantes de mejor rendimiento de ese mismo grado. Asimismo, se pierde mucho tiempo que debería destinarse al aprendizaje porque las horas de clase se dedican a otras actividades o porque los docentes están ausentes. En siete países de

África al sur del Sahara, uno de cada cinco docentes estuvo ausente de la escuela el día en que los equipos de encuestadores realizaron una visita sin anunciar, y otro quinto no estaba en el aula, aunque se encontraba presente en la escuela. En estos estudios de diagnóstico no se pretende culpar a los docentes, sino más bien llamar la atención sobre la manera en que los sistemas educativos menoscaban el aprendizaje al no brindar apoyo a los docentes (BM 2018, p.2)".

El tercer documento es la Guía para el desarrollo de políticas docentes (UNESCO 2015), dicho documento considera la contextualización de políticas, dimensiones y fases para su desarrollo, propone bases y directrices para su elaboración. Se considera que una política docente "...debe tener las características básicas de la política educativa en general: debe ser estratégica, integral, factible, sostenible y adaptada al contexto. En una política docente integral deben abordarse los objetivos generales y sus principales desafíos, la financiación para lograr estos objetivos, los parámetros demográficos del alumnado y los recursos humanos necesarios para conseguir una educación de calidad y de acceso universal. Una política docente debe ser coherente con otras políticas nacionales, como las políticas de derechos de la infancia y de derechos humanos correspondientes" (p. 16).

Propone que para el planteamiento de políticas se deben considerar las siguientes dimensiones: contratación y retención de docentes, educación inicial y continua de las y los docentes, distribución, estructuras trayectorias profesionales, empleo y condiciones laborales de las y los docentes, recompensas y remuneraciones para docentes, estándares docentes, responsabilidad de las y los docentes, gestión escolar. Dichas dimensiones deben basarse en el contexto histórico, político, cultural y económico, para que como resultado se obtengan políticas docentes holísticas e integrales (UNESCO, 2015).

Una vez revisados los documentos anteriores se concluye que hay ausencia por considera el contexto indígena, como elemento importante en la estructura de dichos documentos de índole internacional, tampoco se consideran conceptos como intercultural o multicultural y que decir de discurrir el tema de las y los docentes inmersos en los contextos indígenas.

### *3.1.2 Panorama nacional de políticas docentes*

Desde las políticas nacionales para la formación de docentes se recupera como referente, el documento estrategias de fortalecimiento y transformación de escuelas normales (SEP, 2018), el cual refiere la conformación de un modelo para la formación inicial docente en las escuelas normales, así como el abordaje en general de la estrategia de fortalecimiento, sobre todo de la transformación de las escuelas normales. Se considera a la educación indígena e intercultural abriendo un espacio para hacer valer:

“...el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación obligatoria bilingüe bicultural”, así como para revertir la inequidad y la exclusión, es indispensable mejorar la calidad en la formación inicial docente para estas poblaciones. En este sentido, resulta esencial que el docente para la educación indígena posea el dominio de una lengua originaria. Por ello, se pondrá especial atención en la formación inicial de docentes para este medio, asegurando que los egresados sean capaces de enseñar en alguna de las lenguas indígena que se hablan en el país. Cabe señalar que, en nuestro país, sólo 23 normales públicas cuentan con programas de educación intercultural bilingüe. Mejorar la formación de profesionales de la educación en la interculturalidad requiere, por un lado, llevar a cabo una planeación lingüística que parte de la reconfiguración de la oferta de los programas de educación intercultural y bilingüe, con énfasis en las lenguas que atienden, para asegurar que los futuros docentes tengan un mejor dominio de la lengua en que enseñan y logren incorporar en el currículo los saberes de los pueblos indígenas. Por el otro, revisar las condiciones de infraestructura académica y física de las instituciones que ofrecen estos programas. Expresado lo anterior, el primer propósito es fortalecer la formación de maestros en el enfoque intercultural, sobre todo, quienes se preparan para atender el medio indígena. De esta manera, se espera que los futuros profesores desarrollen y adquieran las competencias necesarias para atender la diversidad sociocultural de los alumnos de educación básica. El segundo propósito es fortalecer la oferta docente para el medio indígena. Para esto se llevará a cabo una estrategia de articulación con la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente a fin de diseñar convocatorias que permitan seleccionar a los mejores maestros y que éstos se certifiquen en el dominio de la lengua indígena para el área geográfica donde el futuro docente ejercerá su profesión. Asimismo, con la colaboración del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe y la Dirección General de Educación Indígena se establecerán certificados que aseguren la idoneidad de los aspirantes en el manejo de lenguas y culturas originarias. Es importante señalar que el tránsito hacia un profesorado formado en la interculturalidad va más allá de mejorar la oferta docente destinada a atender a las poblaciones indígenas del país. Hacer del SEN un sistema intercultural y equitativo implica que todos los docentes que se formen en las Escuelas Normales, sin

importar la licenciatura y el tipo de servicio, proveerán atención a todos los educandos sin importar su condición cultural y lingüística.” (SEP 2018, p. 46-50).

Por otro lado, retomando el documento de directrices para mejorar las políticas de formación profesional docente en la educación básica (INEE, 2017), y como referente nacional, para el desarrollo profesional a través de dicho texto se alude a condiciones institucionales (carrera docente, organización y cultura escolar, esquemas de reconocimiento, infraestructura, equipamiento y recursos), condiciones de formación (formación inicial, inserción a la docencia, formación en servicio) y evaluación (interna y externa) como componentes de dicho desarrollo. Entre los retos en materia de formación, y desde el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación se prioriza la atención a las necesidades profesionales de los y las docentes, así como de las escuelas que atienden a estudiantes en situación de vulnerabilidad (educación indígena, escuelas multigrado, telesecundarias entre otros).

### *3.2 Educación y derechos indígenas*

El apartado muestra algunas legislaciones que se consideran importantes en relación con los derechos lingüísticos y educativos en los pueblos indígenas. De una perspectiva global, a una local. De inicio habría que definir que son los derechos lingüísticos, Blanco (2010) sostiene que “Los derechos lingüísticos colectivos significan que las comunidades tienen derecho a ser diferentes, a usar y desarrollar sus lenguas en un marco de autonomía en la educación y a obtener por parte del estado el soporte para ejercer esos derechos” (p. 76), por lo anterior, se considera que la educación bilingüe es la respuesta por parte del estado a los derechos lingüísticos. Documentalmente dicho planteamiento se sitúa en los siguientes documentos de índole internacional: Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en el artículo 14° en los apartados uno, dos y tres: que a la letra dicen que “1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. 2. Los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación. 3. Los Estados adoptarán medidas eficaces juntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso,

cuando sea posible, a la educación en su propia cultura e idioma” (UN 2008 p.7). y también en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), específicamente en el artículo 26° apartado 2: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”, como se percibe en la lectura, los pueblos indígenas tienen el derecho a controlar sus sistemas de educación sin discriminación, habrá trabajo colectivo entre autoridad y pueblos indígenas, la educación tendrá como objetivo el desarrollo a plenitud de la personalidad, con el fin de prever respeto por los derechos humanos así como para considerar la convivencia en la diversidad.

En el contexto local (nacional), los documentos de trascendencia resultan ser la Ley General de Derechos lingüísticos de los pueblos indígenas (INALI, 2011) que en su artículo 11° se plantea en relación con la educación “Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos”, en su artículo 13° que “Incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas” y específicamente, en relación con la contratación de docentes para desempeñarse en el ámbito educativo indígena en la Fracción VI, “Garantizar que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate”.



### 3.2.1 Implicaciones de las reformas educativas para la educación indígena por sexenio de 1970 a 2020

De manera general y en relación con los contenidos de las reformas educativas en México (ver figura 24), con el tema en específico de los y las docentes, desde un planteamiento retrospectivo, se vierten algunos hallazgos e implicaciones para el sector educativo, específicamente de la educación indígena. A modo de sumario se presenta la siguiente línea del tipo por sexenios gubernamentales.

Figura 24. Sexenios gubernamentales de 1970 a 2020



*Fuente: Elaboración propia*

Entre 1970 y 1976 en el gobierno de Luis Echeverría Álvarez, las reformas educativas comprendieron entre otras cosas la admisión metodológica para la escritura y el método onomatopéyico, también la innovación a la organización de métodos y materiales de instrucción como los libros de texto, así como la sustitución de la ley de educación pública

de 1941 por la ley federal de educación de 1973, que entre sus principios destacaban: la formación del individuo, a partir de los hábitos que desarrollarían tanto la personalidad como la conciencia social, para fomentar identidad nacional y solidaridad, movilidad social, mediante la educación permanente profesionalización, desarrollo económico e impulso a la ciencia, adaptación de nuevas tecnologías y soberanía nacional (González, 2018).

Desde la postura de González en estos años la educación se centraba en considerar a la educación como elemento importante para el desarrollo de toda la vida, para todos los individuos, independientemente de la edad, la etnia o las habilidades físicas y mentales. El objetivo del rezago educativo cambio por, educación durante y para toda la vida, consideraba a la educación más allá de la escuela y como elemento permanente, se definieron programas para poblaciones específicas, como las poblaciones indígenas, discapacitados, obreros, campesinos y mujeres (2018).

Fue para 1977 que se propuso el acceso a la educación primaria para todo(a)s los y las mexicano(a)s en edad escolar con la intención de elevar la calidad de la educación normal, en 1981 tuvo lugar el planteamiento del Programa Nacional de Alfabetización el cual enfocaría la atención en visibilizar las realidades contextuales de los estudiantes. También en ese año surgió el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, modelo propositivo para la gente en edad adulta y cuyo planteamiento pedagógico consideraba como base elemental el autodidactismo, que hacía al estudiante responsable de su propio aprendizaje y educación. Un año posterior a ello se crea la Dirección General de Educación Indígena siguiendo a Martínez (2011), lo anterior por mandato de quien en ese momento encabezara la presidencia de la república, José López Portillo (sexenio de 1976 a 1982).

Por otro lado, la consideración de una formación integral que fue una constante de años atrás de acuerdo con Inclán (2018 p.177) “La aspiración sobre una formación integral puede identificarse desde hace más de 34 años en el Plan Nacional de Desarrollo de Miguel de la Madrid (1982-1988), el cual establecía como propósito promover el desarrollo integral del individuo”. En esta gestión se impulsó la denominada revolución educativa que proponía descentralizar la educación, situación que se vio inconclusa por el fallecimiento de quien en ese momento encabezaba el sector educativo, pero que más adelante se daría continuidad. Así también se propuso el Plan de estudios para las licenciaturas en

educación preescolar y primaria en este último nivel educativo para el año de 1983 "...se formularon los planteamientos teóricos de la educación indígena (Bases Generales de la Educación Indígena) surgiendo así un nuevo modelo de educación dirigido y denominado Educación Indígena Bilingüe Bicultural. A pesar de ser un proyecto ambicioso y respetuoso de la pluriculturalidad de nuestro país no se puso en marcha el proyecto, ya que tuvo muchos opositores, fundamentalmente los mismos maestros cobijados por el sindicato, situación que gestó una serie de inconformidades por lo que la propuesta se derogó" (Martínez, 2011 p. 2).

Ya en la gestión de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), sexenio considerado por Mendoza (2018, p.61) como régimen que representaría "... un parteaguas en materia de política educativa. Con signos de una cercana recuperación de la crisis económica, desde los primeros meses se diseñó la estrategia que seguiría el gobierno federal en los distintos tipos y niveles educativos. En 1989 se dio a conocer el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994) que identificó como primer reto la descentralización de un sistema educativo que se consideraba agotado", situación ya prevista con anterioridad, dicho proceso originó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, con el fin de situar la administración de los recursos materiales, humanos y técnicos en relación con la educación básica y normal de los estados.

Así como revalorar la función social del magisterio, en el cual él o la docente son concebidos como protagonistas de la transformación educativa, por lo que se propuso la creación del Programa Nacional de Carrera magisterial en 1992, año en el que la educación primaria y secundaria se consideraría con carácter de obligatoriedad. Ya en 1993 específicamente, según Martínez (2011 p. 3) "...en la Ley General de Educación se reconoció la importancia de promover la educación en lenguas indígenas, pero a su vez el programa carecía de un proyecto académico que sistematizara los aspectos metodológicos y curriculares", La ley en las disposiciones generales específicamente del artículo 7° a la letra referiría el siguiente fin: "Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español" (DOF, 1993).

Para dicho año se puso en marcha el Plan y los programas de estudio, como medida para mejorar la calidad de la educación, los cuales planteaban, entre otras cosas, hacer del conocimiento estudiantil la relación del español con otras lenguas indígenas con el fin del reconocimiento a la diversidad por parte del estudiantado. Dicho documento fue resultado de un procedimiento piloto denominado *prueba operativa* con el objeto de probar la pertinencia y viabilidad en el marco de la modernización de la educación básica, contenido en el documento denominado *Nuevo modelo educativo* (SEP, 2011). En relación con el contenido del documento *Plan de estudios* y en relación con el empleo de ciertos conceptos se emplea solo una ocasión el término docente, en comparación al empleo del término profesor que se emplea dos veces, considerablemente se emplea el término maestro(a)s en el entramado de 162 cuartillas.

Con Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000) se dio continuidad a la propuesta modernizadora de la educación iniciada de quien le antecedería, reconociendo como política y medida importante para el proceso de federalización de la educación la articulación, iniciando en el nivel básico, consolidándose posteriormente en los niveles educativos subsecuentes, lo cual favorecería a la coordinación de los sistemas educativos en los gobiernos estatales. Para 1999 se pretendió asociar a la licenciatura con la universidad y la profesión, basado en competencias de desarrollo profesional, ya que se venía involucrando de manera constante el concepto de competencia, equidad, calidad y pertinencia desafortunadamente para las personas que radicaban en ese momento en "... zonas rurales no se diseñó un modelo educativo congruente con los orígenes de la educación indígena" esto de acuerdo con Martínez (2011 p. 3).

En el sexenio de Vicente Fox Quesada (2000-2006), y específicamente en su plan de desarrollo, se establece la Educación Intercultural Bilingüe seguida de la instauración de la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe que como propósito planteó asegurar que la educación intercultural bilingüe respondiera con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena (DOF, 2001). A su vez se inició el programa de Escuelas de calidad cuya finalidad fue destinar recursos económicos para las escuelas que se sometieran a concursos y a través de ello fueran seleccionadas. Para el año 2003 se publica la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en la que se enfatiza que los indígenas poseen el derecho a ser educados en su propia lengua durante el proceso de su educación básica (DOF, 2003).

Por otro lado, en el 2002 se firmó el compromiso social por la calidad educativa, para el 2004 la educación preescolar adquiere el carácter de obligatoria; dadas las presiones del movimiento indígena continental y en particular las demandas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional Gallardo (2018 p.332) menciona que “la política gubernamental en turno estableció la relación entre diversidad e interculturalidad como forma de reconocimiento de los pueblos indígenas del país. Así, la diversidad étnica, cultural y lingüística adquirió patente de política educativa con la creación de diversas instituciones, entre ellas el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas o las universidades interculturales”. Entre las acciones para el ámbito educativo del sexenio de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), en 2009 se promueve el aprender por conjunto de saberes y el aprendizaje por competencias, para 2010 la implicación de la reforma educativa incluye a todos los niveles educativos en un proceso que pretende innovar estructuras curriculares y prácticas educativas (Díaz - Barriga, 2010). En 2011 se firma el Acuerdo de la Evaluación Universal de los docentes y directivos, en el marco de la Alianza por la Calidad de la educación promovido por Elba Ester Gordillo y Alonso Lujambio. Año en el que se pone en marcha el plan de estudios (educación básica) como medida oportuna de la Reforma Integral de la Educación Básica, en el documento se contemplan ya Marcos y Parámetros Curriculares para educación indígena, específicamente para la educación preescolar y en la asignatura de enseñanza del lenguaje se contempla la enseñanza de español, lengua indígena e inglés.

Para el caso de primaria y bajo la idea de aprovechar estrategias regionales, se propone el programa de estudio de la lengua indígena como parte de un modelo intercultural, asumiendo las prácticas sociales: La vida familiar, así como la comunitaria, la tradición oral, la literatura, los testimonios históricos, la vida intercomunitaria, la relación con otros pueblos, así como el estudio y difusión del conocimiento. Como Marco Curricular se detona la inclusión de conocimientos particulares de la cultura indígena y migrante, se propone romper con la percepción tradicional de que para la educación indígena o en situación de riesgo de rezago se deban hacer adaptaciones curriculares (SEP, 2011). En el documento de 93 cuartillas el término indígena resulta una constante, ya que se menciona 78 ocasiones.

Ya con Enrique Peña Nieto (2012-2018), y a dos días de haber asumido la presidencia, se firmó el pacto por México, en materia educativa se propuso educación de calidad y con equidad empleando una vez más a la evaluación como medio de valoración, considerando que ésta como mecanismo no mejoraría la educación, pero sí orientaría el logro del objetivo. Para 2013 se reforma el artículo 3° constitucional, el cual regula los cambios que se hicieron a la Ley General de Educación, se crea la Ley General del Servicio Profesional Docente con el fin de fortalecer las funciones de análisis y planeación para el diseño de políticas educativas a corto y mediano plazo, a su vez implicaría normar ingreso, promoción, reconocimiento, así como permanencia otorgándoles según esto orden, estabilidad laboral a docentes y directivos; por otra parte, se dio emancipación y autonomía al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, instituto que tenía la función de apreciar la calidad, el desempeño y resultados de la educación obligatoria en México (INEE, 2015).

En este sexenio se realizó la revisión para ese momento del modelo educativo vigente, específicamente sobre la pertinencia de planes, programas, materiales y métodos educativos, a través de 18 foros de consulta regional, seis de ellos sobre educación básica, y tres nacionales para presentar conclusiones. Se estableció la actualización del modelo educativo que incluía particularmente dos apartados considerables, el primero: de formación y desarrollo profesional de las y los docentes que consideraría desafíos, la docencia como profesión, formación continua para las(os) docentes y formación inicial.

El segundo, Inclusión y equidad, que incorporaría un planteamiento curricular incluyente, condiciones equitativas para las escuelas, atención a niñas, niños y jóvenes indígenas e hijos(as) de jornaleros agrícolas indígenas, igualdad de género en el sistema educativo, becas como medida oportuna para fomentar trayectorias educativas completas y preservación de la identidad estudiantil. Concretamente, en relación con el ámbito de lenguaje y comunicación se plantearon perfiles de egreso de los y las estudiantes para el término de cada nivel educativo que considera aspectos emocionales, gustos e ideas de comunicación, expresión oral y escrita de la lengua materna indígena, así como del español (SEP, 2017).

A dos años de haber iniciado su gestión, el presidente Andrés Manuel López Obrador presenta en materia educativa el decreto en el que se expiden algunas otras

modificaciones a la Ley General de Educación y se descarta la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. Específicamente, para la educación indígena en su título segundo: De la nueva escuela mexicana de su función, en relación con el cumplimiento de los fines como criterios de la educación, se plantea entre las acciones en el artículo 9º: promover la participación de pueblos y comunidades indígenas en la construcción de los modelos educativos para reconocer la composición pluricultural de la Nación (DOF, 2019).

A su vez, en el Diario Oficial de la Federación se menciona que el artículo 56º es parte de un apartado específico sobre la educación indígena en el que se menciona lo siguiente: el estado garantizará el ejercicio de los derechos educativos, culturales y lingüísticos a todas las personas, pueblos, comunidades indígenas o afromexicanas, migrantes y jornaleros agrícolas; contribuirá al conocimiento, aprendizaje, reconocimiento, valoración, preservación y desarrollo tanto de la tradición oral y escrita indígena, como de las lenguas indígenas nacionales como medio de comunicación, de enseñanza, objeto y fuente de conocimiento. La educación indígena debe atender las necesidades educativas de las personas, pueblos y comunidades indígenas con pertinencia cultural y lingüística; además de basarse en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y de nuestras culturas (2019).

Por otro lado, el actual mandatario y su equipo de trabajo en materia educativa plantean algunas problemáticas en relación con el currículo anterior, entre las que destacan: sobre carga de contenidos que condiciona, obliga y deteriora el trabajo docente sus capacidades de formación como de pensamiento; vacíos, corrupción, violencia, impunidad, pobreza, desigualdad, exclusión, discriminación, agotamiento de recursos naturales, deterioro ambiental, etc. Deja poca atención a la diversidad social, cultural, étnica y lingüística, emplea lenguaje plagado de tecnicismos que dificultan la comprensión y aplicación; poca consideración a la organización escolar y nula capacitación docente.

Por los planteamientos anteriores se propone en “La Nueva Escuela Mexicana” y entre sus directrices: promover con el plan y programas de estudio: la perspectiva de género, el conocimiento de matemáticas, la lectura y la escritura, la literalidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas del país, las lenguas extranjeras, la educación física, las artes, el estilo de vida saludable, la educación sexual, y el cuidado del medio ambiente (SEP, 2019). En correspondencia con

los objetivos de renovación curricular se requiere entonces, entre otras cosas, que la comunidad escolar de la Nueva Escuela Mexicana tenga acceso a una diversidad de materiales educativos para las y los diferentes actores, con diferentes propósitos didácticos en distintas lenguas indígenas (2019, p.10).

Es entonces que hasta el 2020, los países latinoamericanos, en general, han vivido grandes momentos de lucha política que han impactado de forma particular en el sector educativo indígena. Ordorika (2018) señala que la historia mexicana es una historia de grandes momentos de debate político alrededor no solo del ámbito educativo; esto a consecuencia de que, a la política pública, como a la política educativa se les ha dado una definición operativa considerándoseles un ámbito de aprendizaje universal, influenciado tanto por el Banco Mundial, como por la Organización de las Naciones Unidas (Plá, 2018). En razón a dicho posicionamiento Rizvi y Lingard (2013, p.25), señalan que... “En el pasado, las políticas públicas se desarrollaban en un marco exclusivamente nacional, pero ahora se establecen en un sistema global”.

Bajo el pensamiento de dichos autores (Rizvi y Lingard, 2013) se señala que los estudios políticos son un campo relativamente nuevo para el ámbito académico, y que se les ha relacionado a procesos de cambio basados en ciencias políticas, sobre todo centrándose en resolver carestías y primacías del estado, a través de programas escritos. Sin embargo, la política desea imaginar cambios a través de brindar situaciones futuras imaginadas, los efectos de por medio son discursivos, ya que sin lugar a duda transforman el lenguaje de quien lo emplea.

Solo bastaría voltear a revisar los textos políticos nacionales e internacionales, y a sus discursantes. Para percibir e identificar un debate político permanente, de la disputa en lo educativo y por lo educativo, en conformidad con Ordorika (2018), predomina por más de 5 años en México, una disputa política en la educación que surge a partir de una cosa denominada por el autor como absurda: las reformas educativas que, accidentalmente no tocaban lo educativo y que además serian retribuidas por modelos educativos antecediéndoles o subsecuentes del adjetivo “nuevo”.



### 3.2.1.1 La reforma y el “nuevo” modelo educativo

Entrando en materia, a partir de la reforma se han establecido reglas de regulación entre la relación laboral de profesores y el estado. Es en el 2016 cuando se inician trabajos para establecer un proyecto curricular didáctico, lo que se evidencia es lo planteado anteriormente por Ordorika pero también en adelante por Díaz - Barriga (2018 p.47), que “...en el país se ha realizado una reforma al revés: primero se establecen nuevas reglas para regular la relación laboral entre profesores y el Estado, y luego, hasta 2016, se empieza a trabajar para establecer un proyecto curricular-didáctico que funcionara parcialmente hasta el último semestre...” de la anterior administración. Ponderando lo laboral y dejando para el último período del sexenio lo pedagógico, abandonando cualquier posibilidad de una aplicación certera.

En adición con Díaz - Barriga (2018), la reforma educativa buscaba la profesionalización de los docentes a través del proyecto de reforma a las escuelas normales, sin embargo; se hizo cuando la descalificación del trabajo docente ya estaba presente en la sociedad, considerando que el modelo educativo, ha sido una estrategia mentirosa, ególatra, por que intentaba ubicar al secretario que antecedió a Moctezuma como uno de los más importantes de la historia educativa mexicana (Plá, 2018), práctica constante y común en la política no solo mexicana, sino a nivel Latinoamérica.

En consecuencia, a dicho modelo educativo y de acuerdo con Ordorika (2018) se le condenó al fracaso por tres razones: la primera es que su esencia no fue la de un modelo educativo, la segunda es que no fue consensuado entre quienes lo ejecutarían (los y las docentes); la tercera es que no hubo compromiso político, lo que se refleja y da razón a lo antes mencionado por Rizvi y Lingard (2013), que los textos y discursos políticos responden a resolver necesidades y prioridades del estado influenciados por organismos internacionales.

### *3.2.1.2 La evaluación docente en el marco de la reforma y modelo educativo para la educación obligatoria*

Resulta importante mencionar que, una reforma educativa centrada o que considera a la evaluación docente como eje central de innovación, dicho en la academia es *una paradoja*, ante lo dicho Ordorika (2018 p.279), plantea que “La evaluación como instrumento de la

política de calidad prescribe determinadas formas de enseñanza, así como determinadas maneras de pensar la realidad y la selección de conocimientos que deben transmitirse de una generación a otra. Las competencias implican ciertas formas de enseñanza y ciertas formas de organizar el pensamiento. Por tanto, la evaluación de docentes, por ejemplo, no sólo modifica las condiciones laborales, sino que obliga a enseñar de un solo modo para poder ascender en la jerarquía magisterial y por tanto termina por convertirse en el currículo prescrito. Lo mismo sucede con la evaluación de aprendizajes, donde el programa puede prescribir un tipo de conocimiento, pero el que se terminará por enseñar es el que se pregunta en los exámenes. Por eso, los libros de texto para educación secundaria en México de 2011 incluían preguntas tipo PISA o tipo ENLACE”.

Además, y desde la percepción de Díaz - Barriga (2018 p.52), a la evaluación en México no se le considera desde la disciplina evaluativa lo que permitiría entonces “...construir significados pedagógicos a los puntajes y establecer estrategias curriculares y didácticas frente a ellos. Los números son la evaluación, ponderando las calificaciones, sobre significados pedagógicos para la educación. Y si se tuviera que definir a la evaluación, con arreglo a Plá (2018 p.360) sería la que “... se entiende por maestro, por alumno, por contexto escolar y por saber enseñar, así como las normas para su interacción y los dispositivos que requiere para su vigilancia”, ya que contradictoriamente se ha convertido “...en un acto jurídico que desconoce de facto derechos adquiridos y la estabilidad de los profesores” (Díaz - Barriga 2018 p.56).

Existe la creencia de que evaluando a los docentes se solucionaría el problema que se ha venido arrastrando por años en la educación, dejando fuera garantías laborales, donde los y las docentes pierden derechos debido a que... “De lo que se trata es que el docente no entienda en que consiste su calificación. Ahí está la mano siempre escondida del CENEVAL para que uno no pueda saber exactamente qué es lo que le está informando esa calificación” (Díaz - Barriga 2018 p.53). Finalmente, Ordorika (2018, p.181), exhorta a no ser partícipes de “... complicidad, tenemos que llamar, como se ha dicho aquí, a las cosas por su nombre; como especialistas en evaluación poner los límites y los alcances de los proyectos de evaluación existentes, tenemos que decir que el modelo educativo no es un modelo, ni es nuevo, tenemos que decir que la reforma educativa no fue reforma educativa, sino fue reforma laboral”.

### 3.2.1.3 Reproducción del discurso en el imaginario social de México

En nuestro país hay asociaciones civiles por mencionar: *Mexicanos primero* y otras, para referirse a la mencionada, habría que decir que socialmente se ha ubicado como una organización que representa a la sociedad civil lo que resulta como una aseveración falsa, ya que su fin ha sido, de facto, definido a partir de intereses empresariales... “Todos ellos son gente extremadamente rica. Empresas como Televisa, Bimbo, Femsa, Lala o bancos como Bancomer o Banorte son algunos de los presupuestos que financian esta organización. Incluso en 2009 estuvo Carlos Slim Domit, el hombre más rico de México. Este hecho es fundamental para la producción del discurso de *Mexicanos primero*, así como en general los discursos educativos en México: quienes producen los textos exigiendo mayor inclusión o calidad para fomentar la justicia social son quienes han producido un sistema económico que genera exactamente lo contrario” (Plá 2018, p.339).

Por otro lado, hay instituciones que específicamente representan al magisterio como la CNTE bajo el ideal de pluralidad, dicho organismo señala puntualmente la influencia e imposición desde fuera, de una agenda en los textos y discurso mexicano, mediada por instituciones internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico organismos que pondera la palabra “calidad” en razón a que esta trae consigo una carga valorativa en términos administrativos, sobre las operaciones en el interior de una empresa, en palabras de Plá (2018 p.349) “...cada centro educativo es una microempresa que produce niveles de logros de aprendizaje”.

Considerando principios epistémicos donde la generalidad representa al modelo global, y la especificidad a lo local surge como propuesta de la CNTE, el desarrollo endógeno para la educación el cual propone considerar a lo local en la toma de decisiones (Plá, 2018), lo anterior considera que, en el imaginario social existe (un referente global), la responsabilidad de la problemática educativa, que recae absolutamente en los y las docentes del país, dejando de lado: las políticas, la infraestructura, la formación docente, las condiciones de vida de las y los estudiantes, que resultarían responsabilidades socialmente compartidas.

Finalmente, el empleo de términos como el de inclusión, en los documentos oficiales y en el discurso político de gobernantes, de un tiempo a la fecha con mayor frecuencia, podría considerarse como pleonasmos, ya que pretenden integrar voluntades y compromisos.

### *3.2 Lo regional*

El concepto de región, por un lado, ha sido considerado como elemento analítico u operativo para reconocer disposiciones que consideran generalidades o para precisar desde lo particular, procesos de progreso independiente (Sanabria y Tadeo, 2007). Por otro lado, se considera como una construcción histórica y social situada en un espacio “En términos micro-estructurales una región es un espacio medio, menos extenso que la nación/país o el gran espacio de la civilización/global, y más vasto que el espacio social de un grupo y *a fortiori* de un lugar” considerar procesos históricos de los lugares y colectividades micro involucra “...un reto que epistemológicamente se resume en la naturaleza de la dimensión relacional entre lo: local-regional-nacional-fronterizo-transaccional-global ... en la relación anterior, todavía es tema de debate el vínculo entre el todo y sus partes. Una alternativa es plantear que lo local/regional no puede comprenderse sin tomar en cuenta lo nacional/fronterizo y, a la vez si no se toma en cuenta lo trasnacional/global” (Viales 2010, p. 160).

En términos relacionales puede pensarse a la región como motivo para “...identificar las dependencias o las condiciones de enlace entre diferentes elementos que permiten verificar una determinada conducta; por ejemplo, desde el punto de vista económico, con base en la acumulación de capital o la competitividad, o desde la perspectiva social: la transferencia tecnológica o el dominio de los medios de producción” (Sanabria y Tadeo 2007 p.235).

Es entonces que, habría de ser considerado el concepto de tránsito desde una visión no solo ocupacional y espacial. Con el fin de reflexionar en las dimensiones que discurren en relación con los seres humanos, por decir algo: el tránsito migratorio y/o fronterizo, donde las personas y su condición humana se ve expuesta para desplazarse de su terruño a contextos laborales en búsqueda de oportunidades diferentes, en las que se ven involucrados hasta los derechos humanos. Y es que, de acuerdo con Cruz (2016), hay impacto en dichos tránsitos, que van desde los cambios en la arquitectura del paisaje,

hasta la transformación de indumentaria posible de advertirse a simple vista en las personas.

Regionalizar entonces implica considerar tanto elementos de pluralidad como de composición ya que la "... especificidad de las regiones crea también la convivencia entre regiones, que puede generar relaciones de interdependencia tanto como de conflicto y también crea las disparidades regionales, en el sentido de que existen regiones centrales y regiones marginales o periféricas" (Viales 2010, p. 161). Así pues, una región se constituye de elementos geográficos, sociales y zonas colindantes internas y externas, que sin lugar a duda tienen prácticas similares tan peculiares o diferentes. Desde la percepción de Sanabria y Tadeo (2007) regionalizar "... es una forma particular de ordenar el territorio, es consecuencia de unos modelos de desarrollo que inducen unas prácticas de interacción social; esto significa que la política determina como se ocupa o aprovecha el suelo y no que el ordenamiento espacial determina las decisiones políticas" (p.236).

Ya que anteriormente la región fue dispositivo de acción territorial de una persona o varias "... territorialidad absoluta de un individuo, familia o grupo; territorialidad a veces manifiesta a través de ciertas características de identidad, de exclusividad y de límites... Las regiones hoy son sistemas territoriales abiertos que en permanente interacción con otras regiones constituyen en su propia identidad económica, cultural, social y política. Se resalta el papel de las diversas formas de circulación en esa reorganización de la división internacional del trabajo, sobre todo en lo que toca con la reorganización espacial" (Montañez y Delgado 1998, p. 131). Además, hay regiones que desde la visión de Sanabria y Tadeo (2007), actualmente son "... definidas por sentimientos de identificación territorial a partir de una historia común, de tradiciones culturales y de relaciones sociales compartidas como factor de unidad nacional..." (p.239), como consideradas también "expresiones de la espacialización del poder y de las relaciones de cooperación o de conflicto que de ella se derivan" (Montañez y Delgado 1998, p.120).

Considerar la regionalización es necesaria para comprender la conformación socio espacial en el imaginario social como referente actual y a futuro de la integración del ordenamiento territorial, antes de su pérdida derivada de la dinámica geográfica, de los problemas políticos, de poder o de la toma de decisiones de las autoridades en turno.

### 3.2.1 El territorio y lo espacial

El apartado tiene la intención de mostrar espacialmente a las instituciones de modalidad bilingüe en el estado de Tlaxcala, partiendo de la limitación territorial y considerando a los municipios donde se encuentran las instituciones con esta modalidad, en algunos casos solo una institución, en otros hasta cuatro instituciones configurándose así la denominada sub-región educativa de primarias bilingües indígenas en Tlaxcala.

Dicho territorio está conformado, entre otras características, por un grupo de comunidades con agricultura de temporal y riego, localizadas en diferentes altitudes de las laderas occidentales del macizo montañoso. Dicha sub-región de estudio se desprende de una región denominada “Región del Volcán Malinche” en donde Romero (2002) abordó temas como “el poder y la religión”.

Según sus aportes hay factores como el difícil acceso a las comunidades, la geografía hostil y el relativo aislamiento, lo que reconoció a dicha región del Volcán como un área donde se preservaron con mayor arraigo ciertas formas culturales, entre las que destacan las jerarquías cívico-religiosas, el carnaval, la lengua indígena entre otras. “La región del Volcán La Malinche está identificada por la reproducción de rasgos culturales que dan sustento a la comunidad de un grupo étnico. Tal reproducción sociocultural toma formas diferentes para cada pueblo de *La Malinche*. Sin embargo, siendo el grupo étnico nahua el que ocupa el conjunto mayor del territorio de la región, ya que actualmente sólo el municipio de Ixtenco constituye un enclave otomí” (Romero, 2002 p. 97-98)

Sumado a esto, el estudio histórico de Romero (2002), durante el tiempo que ocurre la conquista, aproximadamente en 1519, el Valle de Puebla-Tlaxcala estaba poblado por pueblos de habla náhuatl con algunos soldados y guardias fronterizos de habla *otomí* y *pinome*. La Región del Volcán Matlalcuéitl desde la visión de Romero (2002), estaba integrada en tres zonas: la llanura, el somontano y la montaña (ver tabla 12).

Tabla 13. Zonas del volcán Matlalcuéitl

<i>Llanura</i>	<i>Somontano</i>	<i>Montaña</i>
Se localiza hacia el occidente de la parte sur del estado de	Compuesto por un grupo de pueblos de las laderas bajas del volcán	Ubicada en las faldas occidentales del Volcán La Malinche

Tlaxcala y al Norte de  
la ciudad de Puebla  
Teolochoico, Tepeyanco,  
Zacatelco,  
Panzacola, Papalotla,

**San Pablo del Monte, San  
Luis Teolochoico,  
Mazatecochco, La  
Magdalena Tlatelulco,  
Papalotla: San Marcos  
Contla, Santiago  
Ayometitla, San Miguel  
Chimalpa.**

**San Isidro Buen Suceso  
(San Pablo del  
Monte), Santa María  
Acxotla del Monte  
(Teolochoico),  
Chiautempan: San  
Francisco Tetlanohcan,  
San Pedro Tlalcuapan,  
San Pedro Muñoztla.**

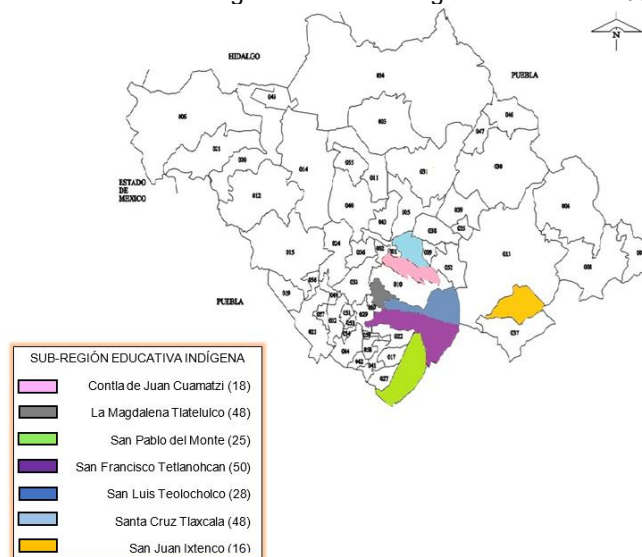
*Fuente: Elaboración propia con datos de Romero (2002)*

Para esta investigación se retomaron estas tres zonas del volcán Malinche como referente, considerando que dicha región, ha recobrado sentido desde el ámbito educativo y se ha reconfigurado, por lo que se han resaltado los municipios, en el cuadro anterior, y comunidades que son parte de la subregión educativa indígena Tlaxcalteca: San Pablo del Monte (San Isidro Buen Suceso), La Magdalena Tlatelulco, San Luis Teolochoico (Acxotla del Monte).

### 3.2.2 Características generales de la sub-región educativa indígena Tlaxcalteca

De inicio se muestra, en un plano estatal, el panorama de los municipios que integran la denominada sub-región educativa indígena de las faldas del volcán (Figura 25).

Figura 25. Municipios que conforman la Sub-región educativa indígena del volcán *Mattalcuéitl*



*Fuente: Elaboración propia con datos del sistema nacional de información de escuelas (SNIE/SEP)*

### 3.2.2.1 Actividades económicas y artesanales

La tabla 14 muestra a partir de tres columnas algunos elementos concernientes a: establecimientos dedicados a la elaboración de artesanías en los municipios; así como a el panorama general de la ocupación poblacional y su distribución porcentual según la actividad económica de los municipios que conforman la sub-región educativa indígena de las faldas del volcán Matlalcuéitl.

Tabla 14. Elementos de la región: actividad económica y número de establecimientos						
Municipio	NEA	Población ocupada (actividad económica) %				
		A	B	C	D	T
Contla de Juan Cuamatzi	s/d	19.12	4.99	46.76	31.57	15012
La Magdalena Tlatelulco	18	16.17	3.14	35.03	45.02	6 080
San Pablo del Monte	158	11.08	4.06	50.28	33.63	30565
San Francisco Tetlanohcan	1	19.99	13.05	28.94	36.38	3832
San Luis Teolocholco	8	18.15	6.51	41.63	33.13	8624
Santa Cruz Tlaxcala	3	20.67	5.90	35.66	36.66	7681
San Juan Ixtenco	50	20.87%	22.25	20.21	3584	2 899
NEA Número de establecimientos, artesanos						
A. Funcionarios, profesionistas, técnicos y administrativos						
B. Trabajadores agropecuarios						
C. Trabajadores en la industria						
D. Comerciantes y trabajadores en servicios diversos						
T. Total						
<i>Fuente: Elaboración propia con datos del anuario estadístico Tlaxcala (INEGI 2017)</i>						

### 3.2.2.2 Grado de marginación estatal y municipal: considerando a la sub-región educativa indígena

Actualmente el Consejo Nacional de Población, denomina la marginación como un elemento que resalta de la problemática estructural expresada en la dificultad para distribuir mejoras en la estructura productiva "...pues excluye a ciertos grupos sociales del goce de beneficios que otorga el proceso de desarrollo. La precaria estructura de oportunidades sociales para los ciudadanos, sus familias y comunidades los expone a privaciones,

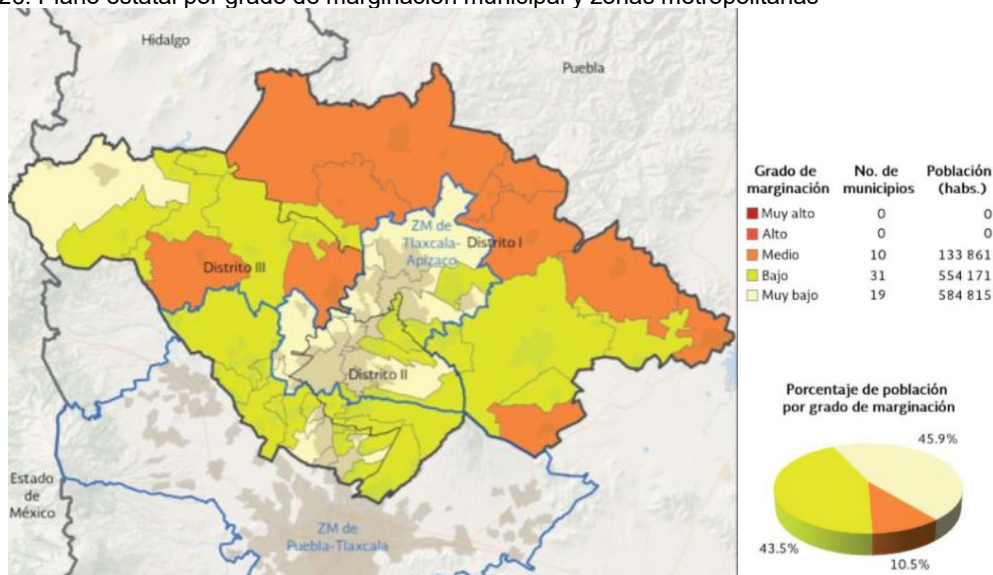


riesgos y vulnerabilidades sociales que, a menudo, escapan al control personal, familiar y comunitario, cuya reversión requiere del concurso activo de los agentes públicos, privados y sociales” (CONAPO, 2016 p.11).

La marginación a nivel municipal muestra áreas geo-estadísticas según el nivel o la intensidad de nueve tipos de carencias englobadas en cuatro dimensiones socioeconómicas: educación, vivienda, distribución de la población e ingresos monetarios, medidos como porcentaje de la población que carece de éstos servicios, para evidenciar el grado de marginación se dispusieron cinco niveles de marginación: Muy bajo, Bajo, Medio, Alto y Muy alto; en el mapa estatal que a continuación se muestra se evidencia el panorama tlaxcalteca (CONAPO,2016).

La siguiente figura (26), se puede visualizar la estructura estatal del estado de Tlaxcala con sus 60 municipios, en azul las dos consideradas zonas metropolitanas: Tlaxcala-Apizaco y Puebla-Tlaxcala, Al costado se muestran, una tabla con el grado de marginación, número de municipios involucrados seguido del número de habitantes, así como una gráfica que muestra el porcentaje de la población por grado de marginación.

Figura 26. Plano estatal por grado de marginación municipal y zonas metropolitanas

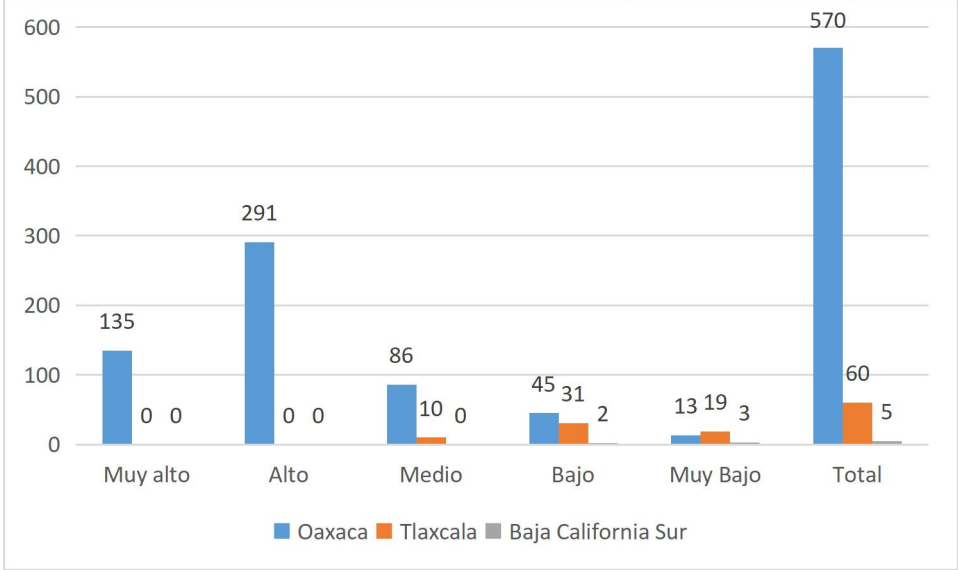


Fuente: CONAPO (2015)

A su vez, se muestra (Figura 27) un panorama comparativo del estado de Tlaxcala y sus municipios, con dos estados de la república y el número de sus municipios en el que se muestra, por un lado, un panorama con mayor grado de marginación (Oaxaca), y uno de

los estados con menor grado de marginación (B.C.S.); Oaxaca concentra a 426 de sus 570 municipios hacia niveles de Muy alto y Alto grado de marginación, mientras que Baja California Sur concentra a sus 5 municipios en niveles de Bajo y Muy Bajo niveles de marginación. Por su parte Tlaxcala y sus 60 municipios se centran en niveles de marginación Medio, Bajo y Muy Bajo.

Figura 27. Oaxaca, Tlaxcala y Baja California Sur de mayor a menor grado de marginación por municipio



Fuente: Elaboración propia con datos de CONAPO (2015)

De acuerdo con el programa de ordenamiento territorial y de desarrollo urbano para el Estado de Tlaxcala (SECODUVI, 2013), se dice que se mantienen mecanismos de organización que muestran rasgos de los pueblos originarios. “Los usos y costumbres en muchos casos son suplantados por las nuevas opciones urbanas o menos rurales, ya que son estos grupos indígenas los que, incluso a nivel nacional, cuentan con las formas de vida más precarias en cuanto a los niveles de educación, a las condiciones en la vivienda y el ingreso.

En el estado de Tlaxcala, ningún municipio puede considerarse mayoritariamente hablante de lengua indígena, sin embargo, la presencia de hablantes de lengua indígena en algunos municipios es notoria” por lo que se presenta el panorama de los principales 15 municipios hablantes de alguna lengua indígena en los que se encuentran los municipios considerados para la investigación (marcados con un asterisco, ver tabla 15).

Tabla 15. Población hablante de una lengua indígena en Tlaxcala

Municipio	Población de 5 años y más que hablan alguna lengua indígena	%Población de 5 años y más que hablan lengua indígena
*San Pablo del Monte	9764	14.03
*Contla de Juan Cuamatzi	5108	7.34
Chiautempan	1703	2.45
*San Francisco Tetlanohcan	1315	1.89
Tlaxcala	1184	1.70
*Teolochochco	853	1.23
Mazatecochco de José María Morelos	742	1.07
Papalotla de Xicoténcatl	589	0.85
Apizaco	564	0.81
*La Magdalena Tlaltelulco	559	0.80
*Santa Cruz Tlaxcala	479	0.69
Tenancingo	471	0.68
*Ixtenco	432	0.62
Totolac	278	0.40
Huamantla	275	0.40

Fuente: Elaboración propia con datos de SECODUVI (2013)

Entre los indicadores considerados para definir el grado e índice de marginación municipal y estatal se encuentra la educación. En la tabla 16 que a continuación se muestra, se hace referencia al total de la población por municipio, así como a los siguientes indicadores en porcentaje: población tanto de 15 años en condición de analfabetismo, como con población de 15 años sin primaria completa, seguidos del índice y grado de marginación por municipio; posteriormente, el índice de marginación en escala de 0 a 100, para finalizar con dos columnas que refieren al lugar que ocupan los municipios en cuestión, tanto del contexto estatal como en el contexto nacional, dichos indicadores fueron desagregados del compendio general estatal.

	Población total	% Población de 15 años o más analfabeta	% Población de 15 años o más sin primaria completa	Índice de marginación	Grado de marginación	Índice de marginación escala 0 a 100	Lugar que ocupa en el contexto estatal	Lugar que ocupa en el contexto nacional
San Juan Ixtenco	7 080	5.09	17.18	-0.828	Bajo	17.319	28	1916
Contla de Juan Cuamatzi	38 330	4.02	12.32	-0.791	Bajo	18.700	26	1878
San Pablo del Monte	77 242	8.04	18.39	-0.785	Bajo	18.245	25	1869
Santa Cruz Tlaxcala	20 242	2.84	13.28	-1.011	Bajo	16.842	36	2054
San Luis Teolochochco	24 380	5.39	13.76	-0.816	Bajo	17.069	27	1899

La Magdalena Tlatelulco	18 873	2.71	11.78	-1.095	Muy bajo	16.811	45	2130
San Francisco Tetlanohcan	10 910	5.21	13.70	-0.904	Bajo	17.184	33	1977

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de INEGI (2017), CONAPO (2015).

### 3.2.2.3 Frecuencia del náhuatl y otomí en la sub-región educativa (lenguas originarias)

La tabla siguiente muestra cifras, en relación con la frecuencia de los diferentes idiomas que aún se practican en los municipios y que conforman la sub-región indígena educativa, a partir del panorama sociodemográfico de idiomas indígenas (INEGI, 2010, 2016) de la población tlaxcalteca, solo el 2.74 % hablan un idioma indígena, el 0.46% no hablan español y el 97.03% no habla algún idioma indígena.

Se muestran también características educativas de asistencia escolar, así como hablantes de algún idioma indígena, hablantes algún idioma indígena que no hablan español, así como Idiomas indígenas más frecuentes (tabla 17).

Municipio	Total de población	Asistencia escolar por grupo de edad 6-11 / 15-24 años	(a) Hablantes de algún idioma indígena.	(b) Hablantes de algún idioma indígena, que no hablan español	Idiomas indígenas más frecuentes
Contla de Juan Cuamatzi	38330	98.3% / 46.7%	5 108	14	Náhuatl 99.0% Totonaca 0.2%
La Magdalena Tlatelulco	18873	97.6% / 40.3%	559	1	Náhuatl 81.8% Totonaca 8.4%
San Pablo del Monte	77242	96.6% / 31.6% 9	9764	205	Náhuatl 97.0% Totonaca 1.0%
San Francisco Tetlanohcan	10910	98.3% / 50.6%	1 315	4	Náhuatl 97.2% Totonaca 0.4%
San Luis Teolocholco	24380	97.4% / 44.3%	853	8	Náhuatl 90.4% Totonaca 2.5%
Santa Cruz Tlaxcala	20242	98.0% / 41.4%	479	2	Náhuatl 77.7% Totonaca 12.9%
Ixtenco	7080	97.1% / 47.7%	432	0	Otomí 90.5% Náhuatl 4.2%

Fuente: Elaboración propia a partir del PSEyLI-INEGI (2010,2016)

### 3.2.3 Características generales de las escuelas primarias en la sub-región educativa indígena Tlaxcalteca

El organigrama institucional del Sistema Educativo Indígena Tlaxcalteca (SEIT), se desprende de la Secretaría de Educación Pública del Estado, en conjunto con la Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala (SEPE-USET). El Departamento de Educación Indígena se integra, de lo general a lo particular, de la siguiente forma: departamento

técnico pedagógico (integrado por asesores pedagógicos), jefatura de sector, supervisiones, direcciones y docencia.

En el estado de Tlaxcala hay un total de 56 escuelas de educación indígena, de las cuales 22 son de educación inicial a cargo de una supervisión, 20 escuelas son de educación preescolar a cargo de dos supervisiones y 14 escuelas de educación primaria a cargo de dos supervisiones.

### 3.2.3.1 Escuelas primarias que integran la denominada sub-región educativa indígena

En la tabla (18) se muestra el número de escuelas primarias en los municipios, y los casos de escuelas con la modalidad indígena destacando la Magdalena Tlaltelulco y San Pablo de monte con 4 cada uno.

Tabla 18. Primarias bilingües de la sub-región educativa indígena tlaxcalteca

<i>Municipio</i>	<i>N° de escuelas (primarias)</i>	<i>N° de escuelas (primarias indígenas)</i>	<i>Institución</i>
1 Contla de Juan Cuamatzi	17	2	<i>Maxixcatzin Xochitekali</i>
2 Magdalena Tlaltelulco	9	4	<i>Tlahuicole Netzahualcoyotl Nemilis tlamachtilis Coyolxauhqui</i>
3 San Pablo del Monte	34	4	<i>Xochikoskatl Huitzilopochtli Xicohtencatl Leonarda Gómez Blanco</i>
4 San Francisco Tetlanohcan	6	1	<i>Telpochkali</i>
5 San Luis Teolochoico	13	1	<i>Citlalpopocatzin</i>
6 Santa Cruz Tlaxcala	14	1	<i>Tepeyotzin</i>
7 San Juan Ixtenco	4	1	<i>Bimi manandi yu'mu</i>

*Fuente: Elaboración propia a partir de información recabada y con datos del Sistema Nacional de Información de Escuelas SEP/SNEE)*

### 3.2.3.2 Escuelas bilingües indígenas Tlaxcaltecas

La siguiente tabla evidencia el ámbito y turno del servicio que prestan las instituciones de educación bilingüe en el estado (rural, urbano, matutino o vespertino). Se puede observar que 12 de las escuelas, se encuentran en un contexto urbano, con excepción de dos instituciones ubicadas en un ámbito rural, una en la localidad de “Barrio la luz” en el

municipio de Contla de Juan Cuamatzi y otra ubicada en la localidad “Villa Vicente Guerrero” en el municipio de San Pablo del Monte. Así como la única que presta el servicio en el turno vespertino ubicada en la localidad de “San Isidro Buen Suceso” también del Municipio de San Pablo del Monte (tabla 19).

Tabla 19. Servicio institucional: ámbito y turno

<b>Institución</b>	<b>Ámbito</b>	<b>Turno</b>
<i>Citlalpopocatzin</i>	Urbana	Matutino
<i>Coyolxauhqui</i>	Urbana	Matutino
<i>Huitzilopochtli</i>	Urbana	Matutino
<i>Leonarda Gómez Blanco</i>	Urbana	Vespertino
<i>Maxixcatzin</i>	Rural	Matutino
<i>Nemilis Tlamachtillis</i>	Urbana	Matutino
<i>Netzahualcoyotl</i>	Urbana	Matutino
<i>Telpochkali</i>	Urbana	Matutino
<i>Tepeyotzin</i>	Urbana	Matutino
<i>Tlahuicole</i>	Urbana	Matutino
<i>Xicohtencatl</i>	Urbana	Matutino
<i>Xochikoskatl</i>	Rural	Matutino
<i>Xochitekali</i>	Urbana	Matutino
<i>Bimi Mamandi Yumu</i>	Urbana	Matutino

Fuente: Elaboración propia a partir de información recabada y con datos del Sistema Nacional de Información de Escuelas 2018-2019 (SEP)

Con relación al total de estudiantes asistentes a las instituciones, por género (ver tabla 20):

Tabla 20. Total de estudiantes en instituciones bilingües indígenas Tlaxcaltecas

<b>Institución</b>	<b>Clave</b>	<b>Estudiantes</b>		
		<i>H</i>	<i>M</i>	<i>T</i>
<i>Citlalpopocatzin</i>	29DPB0010H	66	64	130
<i>Coyolxauhqui</i>	29DPB0002Z	136	155	291
<i>Huitzilopochtli</i>	29DPB0009S	185	150	335
<i>Leonarda Gómez Blanco</i>	29DPB0007U	198	162	360
<i>Maxixcatzin</i>	29DPB0001Z	60	48	108
<i>Nemilis Tlamachtillis</i>	29DPB0012F	35	23	58
<i>Netzahualcoyotl</i>	29DPB0003Y	229	191	420
<i>Telpochkali</i>	29DPB0008T	77	73	150
<i>Tepeyotzin</i>	29DPB0011G	68	55	123
<i>Tlahuicole</i>	29EPB0001Z	29	41	70
<i>Xicohtencatl</i>	29DPB0006V	213	221	434
<i>Xochikoskatl</i>	29DPB0013E	69	53	122
<i>Xochitekali</i>	29DPB0004X	90	124	214
<i>Bimi Mamandi Yumu</i>	29DPB0005W	100	95	195
<b>Total de estudiantes:</b>		1555	1555	3010

Fuente: Elaboración propia a partir de información recabada y con datos del Sistema Nacional de Información de Escuelas 2018-2019 (SEP)

Con mayor especificidad, se muestra la ubicación espacial y territorial de lo general a lo particular: institución y dirección (localidad, domicilio y código postal que corresponden a la distribución de zonas o regiones) (Tabla 21).

Tabla 21. Ubicación espacial: dirección de las instituciones

<i>Institución</i>	<i>Dirección</i>		
	<i>Localidad</i>	<i>Domicilio</i>	<i>Código postal</i>
<i>Citlalpopocatzin</i>	<i>Actipac</i>	20 De Noviembre, S/N, <i>Actipac</i>	90850
<i>Coyolxauhqui</i>	<i>Teotlalpan</i>	Miguel Hidalgo S/N, <i>Teotlalpan</i>	90835
<i>Huitzilopochtli</i>	San Isidro Buen Suceso	<i>Tezoquiapan</i> , S/N	90890
<i>Leonarda Gómez Blanco</i>	San Isidro Buen Suceso	Francisco I. Madero, S/N	90900
<i>Maxixcatzin</i>	Barrio LA LUZ	Reforma N° 14 Barrio La Luz	90690
<i>Nemilis Tlamachtilis</i>	<i>Calnahuaac</i>	Allende, S/N, <i>Calnahuaac</i>	90830
<i>Netzahualcoyotl</i>	<i>Tecpa Pluma</i>	Independencia N° 12, <i>Tecpa Pluma</i>	90833
<i>Telpochkali</i>	Jesús <i>Xolalpa</i>	Josefa Ortiz de Domínguez, S/N, Jesús <i>Xolalpa</i>	90840
<i>Tepeyolotzin</i>	Guadalupe <i>Tlachco</i>	Analco, S/N	90640
<i>Tlahuicole</i>	La Magdalena <i>Tlaltelulco</i>	Iturbide N° 5	90800
<i>Xicohtencatl</i>	San Isidro Buen Suceso	Francisco I. Madero, S/N	90900
<i>Xochikoskatl</i>	Villa Vicente Guerrero	20 De Noviembre	90930
<i>Xochitekali</i>	Contla	Álvaro Obregón N° 151	90670
<i>Bimi Mamandi Yumu</i>	Resurrección	4 Sur N° 33, Resurrección	9580

Fuente: Elaboración propia a partir de información recabada y con datos del Sistema Nacional de Información de Escuelas 2018-2019 (SEP)

### 3.2.3.3 Los docentes en el contexto educativo indígena Tlaxcalteca

A continuación, se muestra una tabla (22) que organiza a los y las docentes que colaboran y están adscritos al sistema educativo para el contexto indígena distribuidos por género:

Tabla 22. Docentes por institución y autoridades educativas del contexto indígena

Institución	Docentes		Directores		Autoridades	
	<i>H</i>	<i>M</i>	<i>H</i>	<i>M</i>	<i>H</i>	<i>M</i>
Ex/jefe de departamento					1	
Actual jefa de departamento						1
Apoyo pedagógico					1	
Supervisores					2	
2Maxixcatzin	1	5	1			
2Xochitekali	5	7	1			

2Tlahuicole	2	1		1		
2Netzahualcoyotl	5	8		1		
1Nemilis Tlamachtillis	2	1		1		
2Coyolxauhqui	5	7	1			
1Xochikoskatl	5	1	1			
1Huitzilopochtli	6	6	1			
1Xicohtencatl	7	11		1		
1Leonarda Gómez Blanco	8	5	1			
1Telpochkali	5	1	1			
1Citlalpopocatzin	3	3		1		
2Tepeyolotzin	1	5	1			
2Bimi Manandi Yu'mu	2	4		1		
Total	57	65	8	6	4	1
	<i>Totales por género</i>				69	72
	<i>Total de docentes con diferentes cargos</i>				141	

*Fuente: Elaboración propia a partir de información recabada y con datos del Sistema Nacional de Información de Escuelas 2018-2019 (SEP)*

La sub-región educativa de primarias bilingües indígenas está configurada y delimitada geográficamente por siete municipios, algunos de la llanura, otros del somontano y de la montaña.

### *3.2.4 Los municipios y las escuelas que conforman la sub-región indígena Tlaxcalteca*

El estado de Tlaxcala es el más pequeño de la república mexicana, representa apenas el 0.2% de la superficie total del país. Hay un total de población de 1 272 847 personas de las cuales, 614 565 son hombres y 658 282. Sus colindancias son, al norte con el estado de Hidalgo y Puebla, al este y sur con Puebla; al oeste con Puebla, México e Hidalgo. Hay una concentración de grupos indígenas, tanto de habla otomí como náhuatl, siendo estos últimos quienes concentran la mayoría. Dichos grupos se encuentran asentados en las orillas del volcán Malinche, dicha región ya ha sido considerada en otras investigaciones de temática tanto religiosa como política (Romero 2002, Romero, Jiménez y Romano 2009).

Con relación al nombramiento de la sub región, se alude a que los antiguos tlaxcaltecas nombraban al volcán *Matlalcuéitl* (en *náhuatl*: Falda Azul), como una deidad asociada a *Tláloc* y los ritos del culto al agua. A la llegada de los españoles, este nombre cayó en desuso por sus connotaciones paganas, sustituyéndose por el de Sierra de Tlaxcala,



(Acuña, 1984). En el México prehispánico, el volcán era de suma importancia para los rituales del culto acuático por lo que llevaba el nombre de *Matlalcuéitl*<sup>1</sup>.

A continuación, se reseñan a modo general características de los municipios (Contla de Juan Cuamatzi, la Magdalena *Tlaltelulco*, San Pablo del Monte, San Francisco *Tetlanohcan*, San Luis *Teolochoico*, Santa Cruz Tlaxcala y San Juan Ixtenco) y, en modo específico, características de las escuelas consideradas indígenas en el estado que conforman dicha sub-región educativa (*Maxixcatzin*, *Xochitekali*, *Tlahuicole*, *Netzahualcóyotl*, *Nemilis Tlamachtilis*, *Coyolxauhqui*, *Xochikoskatl*, *Huitzilopochtli*, *Xicoténcatl*, Leonarda Gómez Blanco, *Telpochkali*, *Citlalpopocatzin*, *Tepeyolotzin* Y *Bimi Manandi Yu'mu*).

#### 3.2.4.1 Contla de Juan Cuamatzi

San Bernardino Contla, cabecera del municipio tuvo como nombre original *Coatlán*. A la llegada de los españoles cambió por el de San Diego *Xicometépetl*. Contla, en lengua náhuatl proviene del vocablo *comitl* que significa vasija y que, al entrar en composición, cambió la letra *m* por *n*; asimismo la segunda parte del nombre del municipio, se integra con la terminación locativa *tla*, de tal modo que Contla quiere decir “lugar de ollas o lugar de vasijas” (SPF, 2021).

El origen de grupos otomíes en Tlaxcala, según Oscar M. Torres planteo en 1998 que “suele ser abordado a partir de dos supuestos: a) que estos habitaron el territorio antes de la llegada de las tribus *nahuatlacas* o, b) que lo hicieron tiempo después, sin que a la fecha exista un consenso general en relación con alguno de dichos supuestos”. Incluso con datos del anuario estadístico y geográfico de Tlaxcala, actualmente hay una población en Contla de 38 330 habitantes de los cuales, 18 740 son hombres y 19590 son mujeres (INEGI 2017).

<sup>1</sup> Se define como sub región educativa indígena de las faldas de la “Matlalcuéitl”, considerando que la acepción admitida para referirse a la falda Azul: “La malinche de Tlaxcala” (Iwaniszewski 1986 P. 251). Otras grafías: Matlalcueye, Matlalcuéyetl y Matlalcuéyatl) empleadas comúnmente y en ocasiones indistintamente, como variantes locales en referencia al “volcán Azul” (Varela - Báez, 2016).

El municipio tiene 43 escuelas de educación básica y media superior (285 aulas), de las cuales 17 son primarias (156 aulas), laboran en ellas 186 docentes y se atiende a 3886 estudiantes (INEGI, 2017).

#### *3.2.4.2.1 Características de las escuelas indígenas en Contla de Juan Cuamatzi: Maxixcatzin y Xochitekali*

En relación con las dos instituciones una es la escuela primaria *Maxixcatzin* se encuentra en el barrio la luz el cual presenta un grado de marginación bajo, dicha institución pertenece a la zona escolar 02, el ámbito se considera rural, la institución es de organización completa, con turno matutino, en el que laboran 7 docentes en seis grupos. Entre sus características de infraestructura se destaca: Fachada bardeada y con herrería, barda perimetral, domo en patio central, sanitarios, desayunador, generosa biblioteca, aulas de medios, salones con ventanas protegidas con herrería, huerto escolar con letreros en náhuatl, murales y leyendas en náhuatl, jardines con bancas de fierro y fuente, canchas deportivas, *cuexcomate*<sup>2</sup>, *temazcal*<sup>3</sup>, agua, luz y drenaje. Carretera frontal adoquinada con delimitaciones de banquetas, caminos carreteros aledaños adoquinados, colindantes con casas aledañas y barranca, alumbrado público.

Otra escuela es la primaria *Xochitekali*, instaurada cerca de la cabecera municipal, municipio considerado con bajo grado de marginación, dicha institución está organizada a modo completo, también pertenece a la zona escolar 02, el ámbito es urbano, turno matutino, cuenta con la plantilla de 13 docentes a partir de 12 grupos, dos por grado. Entre sus características escolares están: Fachada bardeada y con herrería, barda perimetral, domo en patio central, sanitarios, desayunador, biblioteca, aulas de medios, gradas, jardines, amplias canchas deportivas, agua, luz y drenaje. Carretera frontal adoquinada con delimitaciones de banquetas, caminos carreteros aledaños adoquinados, colindantes terrenos de labor, casas aledañas y alumbrado público.

<sup>2</sup> El *cuexcomate* es considerado un granero que mantiene los granos frescos y libres de plagas, está conformando por una base circular, los elementos que lo edifican son materiales tan específicos como el barro y la paja.

<sup>3</sup> El *temazcal* es considerado un baño a base de piedra, que refiere a sudar a partir de un ritual en las culturas indígenas con la intención medicinal tradicional, sobre todo curativa a través de infusión de hiervas.

### 3.2.4.2 La Magdalena Tlaltelulco

La palabra náhuatl *tlaltelulco* da nombre al municipio. Esta, a su vez proviene del vocablo *tlaltelolco*, que deriva de *tlaltelli*, y cuyo significado es montón de tierra o terrón, y de donde se forma el adjetivo *tlaltelo*, así como del vocablo *co* que denota lugar. Así *tlaltelulco* puede traducirse como “Lugar de terrones” ó “En los montones de tierra” (SPF, 2021).

En conformidad con datos del anuario estadístico y geográfico de Tlaxcala, actualmente hay una población en la Magdalena de 18 873 habitantes de los cuales, 8 956 son hombres y 9 917 son mujeres (INEGI, 2017). El municipio tiene 23 escuelas de educación básica y media superior (155 aulas), de las cuales 9 son primarias (88 aulas), laboran en ellas 94 docentes y se atiende a 2334 estudiantes (INEGI, 2017).

#### 3.2.4.2.1 Características de las escuelas indígenas en la Magdalena Tlaltelulco:

##### *Tlahuicole, Netzahualcóyotl, Nemilis Tlamachtilis y Coyolxauhqui*

La primera escuela es *Tlahuicole* ubicada muy cercana a la cabecera municipal, el grado de marginación es muy bajo, pertenece a la zona escolar 02, el ámbito es urbano, cuenta con el turno matutino que es de organización multigrado, es atendido por cuatro docentes en tres grupos. Su fachada es de herrería, delimitación perimetral con alambrado parcial, salones de concreto con protección de herrería, desayunador, sanitarios, jardines, canchas deportivas, agua luz drenaje. Carretera frontal con delimitaciones de banquetas, caminos carreteros aledaños de terracería, colindantes con terrenos baldíos y de labor, contigua con escuela preescolar, casas vecinas y alumbrado público.

La segunda institución *Nezahualcóyotl* está ubicada en el barrio de *Tecpa* pluma considerado con un grado de marginación muy bajo, perteneciente a la zona escolar 02 de un ámbito urbano, institución de organización completa, turno matutino atendido por catorce docentes a partir de trece grupos. Entre sus características escolares: están la fachada de herrería, barda perimetral, salones de concreto con protección de herrería, sanitarios, biblioteca, aulas de medios, murales, gradas, jardines, canchas deportivas, agua, luz y drenaje. Carretera frontal adoquinada con delimitaciones de banquetas, caminos carreteros aledaños adoquinados, colindantes con casas y alumbrado público.

La tercera institución es *Nemilis Tlamachtilis*, ubicada en la localidad de *Calnahuac* de muy bajo grado de marginación, la institución pertenece a la zona escolar 01, es de ámbito urbano multigrado, con turno matutino, atendida por cuatro docentes a partir de tres grupos, entre sus características escolares se destacan: Fachada y delimitación de alambrado, contrición de salones en dos plantas de concreto, sanitarios, desayunador, biblioteca, aula de medios, jardines, canchas deportivas, agua, luz y drenaje. Privada frontal, adoquinada, sin delimitaciones de banquetas, caminos carreteros aledaños de terracería, colindantes con terrenos baldíos y de labor, casas vecinas.

La cuarta institución y última en este municipio es *Coyolxauhqui*, una escuela ubicada espacialmente en la localidad de *Calnahuac*, de muy bajo grado de marginación, dicha institución pertenece a la zona escolar 02 y está en un ámbito urbano y de organización completa, turno matutino el servicio se presta a partir de trece docentes y doce grupos. Sus características generales son: Fachada bardeada con puesta de herrería barda perimetral de concreto, domo en patio central, sanitarios, desayunador, biblioteca, aulas de medios, salones de concreto en dos plantas, jardines, Canchas deportivas, agua, luz y drenaje, carretera frontal adoquinada con delimitación de banqueta, caminos carreteros aledaños adoquinados, colindante a iglesia, campos de juego, casas y escuela preescolar, alumbrado público.

#### 3.2.4.3 San Pablo del Monte

El nombre del municipio se integra, asimismo, con el nombre de uno de los más importantes padres de la Iglesia Católica (San Pablo), y parte del nombre (del monte), con el que los antiguos tlaxcaltecas reconocían el lugar denominado *Cuauhtotoatla*, el cual significa “agua de pájaro del monte”. La palabra proviene de los vocablos *náhuatl cuauh*, apócope de *cuauhtla*, que se traduce como monte; así como de *toto*, apócope de *total*, que quiere decir pájaro, y de *otla*, sufijo de lugar (SPF, 2021).

En consonancia con los datos del anuario estadístico y geográfico de Tlaxcala, actualmente hay una población en San Pablo del Monte de 77 242 habitantes de los cuales, 38 141 son hombres y 39 101 son mujeres (INEGI, 2017).

El municipio tiene 96 escuelas de educación básica y media superior (646 aulas), de las cuales 34 son primarias (328 aulas), laboran en ellas 381 docentes y se atiende a 9 998 estudiantes (INEGI 2017).

#### *3.2.4.3.1 Características de las escuelas indígenas en San Pablo del Monte: Xochikoskatl, Huitzilopochtli, Xicohtencatl y Leonarda Gómez Blanco*

La primera institución es *Xochikoskatl* una institución ubicada en el barrio de Villa de Vicente Guerrero, denotada con un grado de marginación bajo, la zona escolar a la que pertenece es la 01, en un ámbito rural, la institución es de organización completa, con un turno matutino. Dicha institución es atendida por 7 docentes en seis grupos. Entre sus características: Fachada bardeada con alambrado perimetral, algunos salones de concreto la mayoría de metal relleno al igual que los sanitarios, desayunador, canchas deportivas y jardines amplios, agua, luz y drenaje. Camino frontal de terracería sin delimitación carretera ni banquetas, caminos carreteros aledaños de terracería, colindantes con terrenos baldíos y de labor, muy pocas casas aledañas.

La segunda institución es *Huitzilopochtli*, institución que presta servicio a partir de doce grupos atendidos por trece docentes, en un turno matutino. Escuela de organización completa, en un contexto urbano de la zona 01. En la localidad de San Isidro buen suceso. Entre las características se destacan: Fachada bardeada y elementos de herrería, barda perimetral de concreto, salones de concreto con protección de herrería, sanitarios, biblioteca y dirección juntas, jardines, agua, luz y drenaje, carretera frontal con delimitaciones y adoquinada, caminos carreteros aledaños adoquinados, colindantes con casas, alumbrado público.

Una tercera y cuarta institución son *Xicoténcatl* y Leonarda Gómez Blanco, dichas instituciones ubicadas en San Isidro Buen Suceso, también pertenecientes a la zona escolar 01, ambas comparten las instalaciones en turnos: matutino y vespertino ambas escuelas son de organización completa, con 18 y 15 docentes respectivamente que atienden a 18 y 13 grupos. Entre sus características: fachada con detalles de herrería y perímetro escolar bardeado, salones de clase en dos y en uno nivel con protección de herrería, domo en patio central, sanitarios, biblioteca, aulas de medios, jardines, agua, luz y drenaje, bodega con acabados de piedra.

Carretera frontal de concreto asfáltico con delimitaciones de banquetas, caminos carreteros aledaños de concreto asfáltico, colindantes con casas, alumbrado público.

#### *3.2.4.4 San Francisco Tetlanohcan*

La palabra proveniente del náhuatl *Tetlanochca*, da nombre al municipio. Deriva de *tetlanochcan*, la cual se integra con los vocablos *tetla*, abundativo de *tetl* que quiere decir piedra, así como de *nochtli*, tuna y *ca*, apócope de *can* que denota lugar. En consecuencia, *tetlanochca*, se traduce como “en el pedregal de las tunas” (SPF, 2021).

Según los datos del anuario estadístico y geográfico de Tlaxcala, actualmente hay una población en *Tetlanohcan* de 10 910 habitantes de los cuales, 5 333 son hombres y 5 577 son mujeres (INEGI, 2017).

El municipio tiene 14 escuelas de educación básica y media superior (116 aulas), de las cuales 6 son primarias (57 aulas), laboran en ellas 64 docentes y se atiende a 1 423 estudiantes (INEGI, 2017).

##### *3.2.4.4.1 Características de la escuela indígena de San Francisco Tetlanohcan:*

###### *Telpochkali*

La única escuela (*Telpochkali*), se encuentra en la localidad de Jesús *Xolalpan* calificada con un bajo grado de marginación, la institución pertenece a la zona escolar 01, considerado de ámbito urbano, la organización institucional es completa en el turno matutino, atendida por siete docentes distribuidos en seis grupos uno por grado. Las condiciones de infraestructura son: fachada bardeada y detalles de herrería, barda perimetral de alambrado, sanitarios, biblioteca, aulas de medios, salones de concreto, ventanas con protección de herrería, gradas en el patio central, jardines, canchas deportivas, agua, luz drenaje, carretera frontal con delimitaciones de banquetas y adoquinada, caminos carreteros aledaños adoquinados, colindantes con terrenos baldíos, terrenos de labor y casas aledañas, alumbrado público.

### 3.2.2.5 San Luis Teolochoolco

La palabra *Teolochoolco* proviene del *náhuatl* y da nombre al municipio. Esta, a su vez, deriva de los vocablos *teotl*, que quiere decir dios, así como de *chol* que se desprende *choloa ni*, que significa ausentarse o huir. Igualmente se integra con la partícula *co*, que denota lugar. Así, *teolochoolco* se traduce como “lugar donde se escondieron o ausentaron los dioses” (SPF, 2021).

Conforme a los datos del anuario estadístico y geográfico de Tlaxcala, actualmente hay una población en *Teolochoolco* de 24 380 habitantes de los cuales, 11 721 son hombres y 12 659 son mujeres (INEGI, 2017). El municipio tiene 31 escuelas de educación básica y media superior (212 aulas), de las cuales 13 son primarias (119 aulas), laboran en ellas 131 docentes y se atienden a 3196 estudiantes (INEGI, 2017).

#### 3.2.4.5.1 Características de la escuela indígena de San Luis Teolochoolco: Citlalpopocatzin

Escuela única con la modalidad bilingüe (indígena *nahua*), espacial y territorialmente ubicada en la localidad de *Actipac*, con un grado de marginación bajo. La zona escolar a la que pertenece dicha institución es la 01 en un ámbito urbano, el plantel es de organización completa con un turno matutino atendido por siete docentes que atienden a estudiantes en seis grupos. Entre las características: fachada bardeada, alambrado perimetral, sanitarios, desayunador, biblioteca, aulas de medios, amplios jardines, cachas deportivas, salones de concreto con ventanas cuberitas de herrería, agua, luz y drenaje, carretera frontal de adoquín con delimitación de banquetas, caminos carreteros aledaños de terracería, adoquinadas, colindantes con terrenos baldíos, de labor y casas aledañas, alumbrado público.

#### 3.2.4.6 Santa Cruz Tlaxcala

El nombre del municipio (Santa Cruz Tlaxcala), lo conforman tanto el vocablo español que alude a la liturgia católica, como la palabra *tlaxcallan* proveniente del idioma *náhuatl*. Esta

última deriva de *tlaxcalli* que significa *tortilla*, eludiéndose la sílaba final *li* por la locativa *lan*, que denota lugar. De modo que *tlaxcala* significa “lugar de tortillas” (SPF, 2021).

Siguiendo datos del anuario estadístico y geográfico de Tlaxcala, actualmente hay una población en Santa Cruz Tlaxcala de 20 242 habitantes de los cuales, 9 815 son hombres y 10 427 son mujeres (INEGI, 2017).

El municipio tiene 38 escuelas de educación básica y media superior (193 aulas), de las cuales 14 son primarias (93 aulas), laboran en ellas 116 docentes y se atiende a 2347 estudiantes (INEGI, 2017).

#### *3.2.4.6.1 Características de la escuela indígena de Santa Cruz Tlaxcala: Tepeyolotzin*

En la escuela se atiende a los y las estudiantes en el turno matutino, a partir de seis grupos y siete docentes, es una escuela de organización en modalidad completa (ámbito urbano), pertenece a la zona escolar 02. Sus características generales y específicas son: Fachada bardeada y con herrería, sanitarios, desayunador, biblioteca, aulas de medios, salones de concreto con protección de herrería, amplios jardines, amplias canchas deportivas y en construcción, salones con protecciones de herrería, agua, luz y drenaje, carretera frontal adoquinada con delimitaciones de banquetas, caminos carreteros aledaños (algunos de terracería y otros adoquinadas), colindantes con terrenos de labor, baldíos, escuela preescolar y secundaria, alumbrado público.

#### *3.2.4.7 San Juan Ixtenco*

Ubicado al oriente del estado a 2 500 metros sobre el nivel del mar, prácticamente el territorio está asentado en las faldas del volcán la malinche, comprenden una superficie de 46 610 kilómetros cuadrados que representan el 1.15% del total de territorio estatal, predomina el clima templado subhúmedo con lluvias en verano, el nombre del municipio proviene de la lengua *náhuatl* y significa en la rivera o en la orilla. Ixtenco, deriva de los vocablos *ixtli*, que quiere decir ojo, superficie y *tentli*, que se traduce como labio u orilla, así como de la terminación *co*, que denota lugar (SPF, 2021).

De acuerdo con datos del anuario estadístico y geográfico de Tlaxcala, actualmente hay una población en *Ixtenco* de 7 080 habitantes de los cuales, 3 382 son hombres y 3 698 son mujeres (INEGI, 2017).



El municipio tiene 10 escuelas de educación básica y media superior (65 aulas), de las cuales 4 son primarias (31 aulas), laboran en ellas 35 docentes y se atiende a 777 estudiantes (INEGI, 2017).

#### *3.2.4.7.1 Características de la escuela indígena de San Juan Ixtenco: Bimi Manandi*

##### *Yu'mu*

Única escuela con la modalidad bilingüe (indígena otomí) en el estado de Tlaxcala, ubicada en localidad de resurrección, lugar con bajo grado de marginación, perteneciente a la zona escolar 02 urbana, plantel de organización completa, turno matutino, atendido por seis docentes y seis grupos. Sus características son: fachada bardeada y con herrería, barda perimetral, domo en patio central, sanitarios, desayunador, biblioteca, aula de medios, salones de concreto con ventanas cubiertas de herrería, murales y leyendas en *ñañu* y español, bancas de fierro, canchas deportivas, agua, luz y drenaje, carretera frontal de concreto asfáltico con delimitación de banquetas, caminos carreteros aledaños de concreto asfáltico, colindantes con construcciones de casas, alumbrado público.

Una vez hecho el recorrido, a través del texto sobre la subregión educativa indígena, los municipios, las localidades, las catorce instituciones con la modalidad bilingüe indígena (*nahua* y *otomí*) y sus características; además de haber considerado especificaciones desde lo conceptual, cultural y, sobre todo, espacial, así como regional, se procede en el capítulo IV a abordar etapas específicas en relación con la metodología que orientó la investigación.

## CAPÍTULO IV. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.

El presente capítulo está integrado por las etapas de la investigación, el tipo de estudio, los instrumentos para la recolección de información, así como la descripción del enfoque empleado (paradigma mixto), seguidos del modelo de análisis para la interpretación de la información.

La investigación se considera tanto interpretativa, como descriptiva, debido a que se basó en la indagación de información con el fin de comprender y posteriormente describir lo investigado, como se aprecia en el capítulo uno del presente documento.

Específicamente se consideró el trabajo como descriptivo, porque este tipo de estudio reconoce las derivaciones "...de la observación en una exposición relacionada de los rasgos del fenómeno que se estudia, conforme a criterios que le den coherencia y orden a la presentación de los datos... se ocupa principalmente de que la información abarque: ubicación, capacidad, tipo y situación general del problema... la cual lleva al investigador a presentar los hechos y eventos que caracterizan la realidad observada tal como ocurre, preparando con esto las condiciones necesarias para la explicación de los mismos" (Monje, 2011 p.95).

En relación con ser un trabajo interpretativo, se partió de la idea de haber realizado esbozos teóricos antes del trabajo de campo, para, desde la percepción de Yacuzzi (2005), establecer interacciones "...entre rasgos de un objeto, situación, acontecimiento, utilizando la información proporcionada por la descripción y las observaciones efectuada para determinar dichos rasgos, ...la explicación representa pues un paso más allá de la descripción en tanto procura establecer los factores que intervienen en la generación de un fenómeno bajo estudio" (Monje, 2011 p.46).

Interacciones a considerar, ya que la realidad, al menos para el ámbito educativo, desde la percepción de Sáez "...no viene constituida por hechos objetivos, observables y externos al propio sujeto, sino por significados, símbolos, interpretaciones elaboradas por él mismo: a través de su interacción con los demás" (1989, p.22). Se trata de comprender la acción de las personas, en este caso de los y las docentes de educación indígena con el fin de interpretar la realidad social, así como la educativa. Es por ello por lo que se

decidió por la investigación mixta, considerando la percepción de Núñez (2017, p.647), donde dice que el enfoque mixto "... puede convertirse en un enemigo de la coherencia científica o en una poderosa herramienta de descripción, comprensión y explicación de los fenómenos educativos", apelando a la herramienta como mecanismo para la obtención de argumentos con mayor profundidad para ser debatidos científicamente.

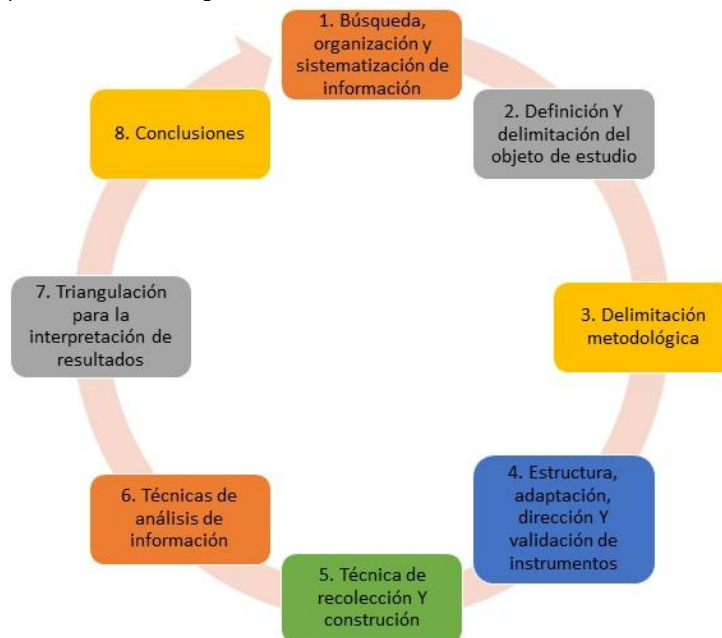
#### *4.1 Etapas de la investigación*

La investigación estuvo organizada en ocho etapas (ver figura 28):

1. Búsqueda, organización y sistematización de información con el fin de la elaboración del estado del arte.
2. Definición y delimitación del objeto de estudio.
3. Delimitación metodológica [estudio mixto (exploratorio, descriptivo, explicativo)], conceptual [enfoque intercultural y enfoque sociológico de la educación] como ejes transversales, y contextual [regional, político]. El contexto espacio-territorial de la presente investigación es el subsistema de Educación Indígena, específicamente las 14 escuelas primarias con modalidad bilingüe en el estado de Tlaxcala que, conforman la denominada región educativa indígena de las faldas de la *Matlacuéitl*.
4. Estructura, adaptación, dirección y validación de los instrumentos de investigación. La construcción del guion de entrevista y cuestionario se estableció vinculando los aspectos conceptuales y los objetivos con la metodología, elementos fundamentales en la orientación de la investigación. Dichos instrumentos fueron estructurados para dar funcionalidad y respuesta al modelo de análisis.
5. Trabajo de campo dividido en dos momentos, la primera correspondiente al apartado cualitativo realizado en 2019, mediante entrevistas, que se realizaron de manera presencial con directivos de estas instituciones. Mientras que el segundo momento, que comprende el diseño, aplicación y recuperación del cuestionario se vio afectado por el contexto emergente derivado de la contingencia sanitaria por COVID-19, que obligó a un giro metodológico, se realizó durante el año 2020. El cuestionario comprende algunos ítems que consideran acciones y estrategias de las y los docentes para atender a sus estudiantes a distancia. Así como las decisiones que se tomaron para adaptar la recuperación de datos cuantitativos, desde diferentes visiones o perspectivas, en este caso, multidisciplinar.

6. Refiere a las técnicas de análisis de la información, las cuales permitieron desde el enfoque cualitativo, verificar la presencia de temas, palabras o conceptos en un compendio de información recabada; por otra parte, y desde el enfoque cuantitativo, se permitió cuantificar, así como establecer frecuencias y comparaciones entre estas, por orden de aparición, que desde la visión de Monje (2011) son retenidas como unidades de información.
7. Tiene que ver con la triangulación, tanto de los métodos como de los aspectos conceptuales para la sistematización y organización de la información recabada. De acuerdo con Okuda y Gómez - Restrepo (2005), dicha acción advierte el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno, por lo que se considera más que debilitamiento en la investigación, como una estrategia de mayor fortaleza para visualizar y dar consistencia a los hallazgos. La triangulación permite analizar un problema desde diferentes aristas con el fin de acrecentar la validez y solidez de los hallazgos. Se considera "...que una de las ventajas de la triangulación es que cuando dos estrategias arrojan resultados muy similares, esto corrobora los hallazgos; pero cuando, por el contrario, estos resultados no lo son, la triangulación ofrece una oportunidad para que se elabore una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación del fenómeno en cuestión, porque señala su complejidad y esto a su vez enriquece el estudio y brinda la oportunidad de que se realicen nuevos planteamientos" (p.120). Por ello, es un error pensar que triangular la información permitirá obtener resultados iguales, cuando se han utilizado estrategias diferentes. En el caso de esta investigación con enfoque mixto, cada estrategia apreció desde un punto de vista diferente, aspectos del contexto de estudio.
8. En la última etapa se abordaron las conclusiones.

Figura 28. Etapas del proceso de investigación



Fuente: Elaboración propia

#### 4.2 Tipo de estudio

En esta investigación se optó por el enfoque mixto (cuantitativo-cualitativo) para indagar primero, las perspectivas y apreciaciones docentes, con algún cargo directivo; segundo, para describir y comprender las expectativas de los docentes ante grupo, del caso; considerando que en el área social existen situaciones que no pueden ser explicadas de forma general, ni mucho menos comprendidas en toda su extensión de forma específica, o desde una sola opción metodológica (Figura 29).

Agregando a lo anterior se optó por una interacción entre ambos paradigmas (cualitativo-cuantitativo), que en su conjunto permitieron una aproximación para conocer aspectos de las diferentes situaciones desde diferentes visiones, como lo menciona Monje (2011), el proceso concreto de cada enfoque resguarda las debilidades del otro, confirma o niega sus resultados y, desde el pensamiento de Behar (2008) incita a la crítica. Dichos planteamientos proceden fundamentalmente de la antropología, la etnografía y el interaccionismo simbólico en conformidad a López (2002).

Figura 29. Enfoque metodológico



Fuente: Elaboración propia

Específicamente, se denominó un estudio interpretativo, descriptivo, ya que, resultó importante indagar sobre temas poco abordados para posteriormente detallar aspectos, o caracterizar condiciones (comportamientos) específicos de las y los informantes, para este caso docentes en contextos educativos particulares, enfatizando qué, ninguno de estos estudios tiene la cualidad de concebir conclusiones que generalicen.

#### 4.2.1. Universo, población, muestra y participantes

Este estudio consideró como universo a 14 escuelas de educación primaria bilingüe (SEP, 2017); de 7 municipios del estado de Tlaxcala, ubicadas espacialmente en un área geográfica denominada región: las faldas del volcán *Matlalcuéitl*, los municipios que la conforman fueron: Contla de Juan *Cuamatzi*, La Magdalena *Tlatelulco*, San Pablo del Monte, San Francisco *Tetlanohcan*, San Luis *Teolocho*, Santa Cruz Tlaxcala y San Juan *Ixtenco*.

Sin embargo, de los municipios antes mencionados solo hubo participación de personal de 5 de estos (ver tabla 23): Contla de Juan *Cuamatzi*, La Magdalena *Tlatelulco*, San Pablo del Monte, Santa Cruz Tlaxcala y San Juan *Ixtenco*, a partir del personal de 9 escuelas con modalidad bilingüe, tanto para proporcionar información mediante el guion de entrevista, como para el cuestionario. Se descartó la participación de dos instituciones

por apatía y desinterés de los directivos en turno de los municipios de Tetlanohcan y Teolochocho. Por lo que estos municipios fueron la población de estudio, a quien Monje (2011) define como un conjunto de personas ubicadas en un área geográfica determinada con condiciones específicas de espacio y/o tiempo.

Tabla 23. Municipios y escuelas participantes

Municipio	N° de escuelas (primarias indígenas)	N° de escuelas participantes (primarias indígenas participantes)	Directivos (Entrevistas)	Docentes (Cuestionario)
1 Contla de Juan Cuamatzi	2	1	1	0
2 Magdalena Tlaltelulco	4	4	4	12
3 San Pablo del Monte	4	2	2	0
4 San Francisco Tetlanohcan	1	0	0	0
5 San Luis Teolochocho	1	0	0	0
6 Santa Cruz Tlaxcala	1	1	1	0
7 San Juan Ixtenco	1	1	1	0
Total	14	9	9	0

Fuente: Elaboración propia

#### 4.2.1.1 Los instrumentos de investigación

A partir de la decisión por el estudio mixto, que recabó tanto generalidades como especificidades de los participantes, se definieron como técnicas de recolección de datos para el apartado cualitativo: una guía de entrevista denominada “Percepciones y saberes sobre trayectoria e identidad docente”, la cual se apoyó de la técnica de análisis de contenido, con del programa NVIVO 10.

Para el apartado cuantitativo, se elaboró un cuestionario denominado “Perspectivas docentes sobre su identidad y trayectoria” (Anexo 2), a partir de la estructura en un formulario de *Google*, los datos se manejaron con el programa *SPSS Statistics*. Ambas técnicas, de recolección como de construcción de información, se estructuraron a partir de

las tablas operativas, con proyección a responder al modelo de análisis (Figura 31), el propósito de elaboración fue con la intención de facilitar el manejo de variables, categorías, indicadores a través de ítems para ambos casos (cualitativo-cuantitativo).

Tanto para el guion de entrevista, como para el cuestionario se consideraron indicadores a partir de la construcción del objeto de estudio y la operacionalización de variables<sup>4</sup>. En el apartado cualitativo otros indicadores emergieron. Habría que enfatizar que el guion de entrevista fue sometido a una revisión exhaustiva y coherente para su construcción, por expertos. Así también ocurrió con el cuestionario, su construcción fue asesorada por expertos.

#### *4.4 Enfoque cualitativo*

Este enfoque “no parte de supuestos derivados teóricamente, sino que busca conceptualizar sobre la realidad con base en el comportamiento, los conocimientos, las actitudes y los valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas...” y observa con mayor detenimiento “...la indagación más amplia de las actitudes, los valores, las opiniones, las percepciones, las creencias, las preferencias de los sujetos” (Monje, 2011 p.13 y 14) dicho lo anterior, este apartado se desarrolló a partir de dos momentos: el diseño del guion de entrevista como primero y la direccionalidad de dicho instrumento como segundo, con el fin de realizar adecuaciones y la aplicación; así como definir el análisis de información (tratamiento, organización y relación entre unidades de datos).

##### *4.4.1 Participantes, sub-muestra para el estudio cualitativo*

A partir de la participación de las autoridades educativas se obtuvieron entrevistas de jefes departamentales. Se decidió entrevistar en un primer momento al jefe departamental en turno (2018), y a la jefa departamental actual (2019-2021), con el fin de conocer las perspectivas generales del subsistema educativo indígena en el estado de Tlaxcala, esto desde el rol de su cargo.

<sup>4</sup> Indicadores concernientes a: datos sociodemográficos, aspectos personales y de formación, en el segundo momento considerando factores relacionados con aspectos tanto laboral como identitarios. En el tercer momento considerando aspectos para balancear ausencias entre instrumentos. Lo anterior, con la intención de asumir percepciones ante el sistema educativo indígena, como el acercamiento con la autoridad y docentes para reconocer aspectos en relación con la organización, condiciones laborales como de la construcción identitaria en el sistema educativo.



Posterior a ello, se prosiguió a la aplicación del guion de entrevista a las autoridades educativas con cargo de dirección. Como se mencionó con antelación, se considerarían las 14 instituciones, con el fin de conocer particularidades y otras perspectivas del subsistema. Sin embargo, solo respondieron el guion de entrevista 9 docentes con dicho cargo directivo (ver tabla 24), logrando en total 11 entrevistas, tanto de jefes departamentales como de directivos, lo que representa el 85% de la población considerada, definiendo así una submuestra.

Tabla 24. Extracto de informantes de la investigación

Escuela	Municipio	Participantes	Cargo
Jefe departamental previo		1	Directivo
Jefa departamental actual		1	Directivo
<i>Nezahualcoyotl</i>	La Magdalena Tlaltelulco	1	Directivo
<i>Nemelis Tlamachtilis</i>	La Magdalena Tlaltelulco	1	Directivo
<i>Tlahuicole</i>	La Magdalena Tlaltelulco	1	Directivo
<i>Coyolxauhqui</i>	La Magdalena Tlaltelulco	1	Directivo
<i>Bimi Manandi Yumu</i>	Ixtenco	1	Directivo
<i>Tepeyolotzin</i>	Santa Cruz Tlaxcala	1	Directivo
<i>Maxincatzin</i>	Contla de Juan Cuamatzi	1	Directivo
<i>Xicoténcatl</i>	San Pablo del Monte	1	Directivo
<i>Xochikoskatl</i>	San Pablo del Monte	1	Directivo

Fuente: Elaboración propia

Las características de las y los informantes de la sub-muestra, son las siguientes:

Tabla 25. Docentes con cargo de dirección y jefes de departamento

	Cargo o comisión	Género	Edad	Años de servicio docente	Escuela	Municipio
1	Jefe Departamental Previo	Masculino	55	36		
2	Jefa Departamental Actual	Femenino	S/D	29		
3	Directora	Femenino	39	21	<i>Nezahualcoyotl</i>	La Magdalena Tlaltelulco
4	Directora	Femenino	58	30	<i>Nemelis Tlamachtilis</i>	La Magdalena Tlaltelulco
5	Directora	Femenino	36	10	<i>Tlahuicole</i>	La Magdalena Tlaltelulco
6	Sub Director	Masculino	50	30	<i>Coyolxauhqui</i>	La Magdalena Tlaltelulco
7	Directora	Femenino	37	14	<i>Bimi Manandi Yumu</i>	Ixtenco
8	Director	Masculino	58	38	<i>Tepeyolotzin</i>	Santa Cruz Tlaxcala
9	Director	Masculino	53	33	<i>Maxincatzin</i>	Contla de Juan Cuamatzi

10	Directora	Femenino	56	30	<i>Xicoténcatl</i>	San Pablo del Monte
11	Director	Masculino	61	34	<i>Xochikoskatl</i>	San Pablo del Monte
5 hombres/ 6 mujeres			Entre 36 a 61 años de edad Entre 10 a 38 años de servicio docente			

*Fuente: Elaboración propia*

Se decidió entrevistar como punto de partida a los y las docentes con algún cargo o comisión directiva, por las siguientes razones:

1. Considerar al total de la población docente con algún cargo, tanto de dirección como de coordinación departamental, considerando la sub-región educativa indígena desde la visión de la autoridad.
2. Propiciar el acercamiento e interacción en las instituciones a través de la autoridad educativa.
3. Afianzar las condiciones de acceso al sistema educativo indígena Tlaxcalteca.
4. Conocer tanto las percepciones, tanto positivas como negativas, de las autoridades educativas desde la coordinación, así como las apreciaciones de los y las docentes al frente de alguna de las 14 instituciones.

#### *4.4.2 Técnica de construcción de datos*

La construcción de datos se describe como el uso variado de técnicas y herramientas que son utilizadas por quien realiza una investigación, específicamente el guion de entrevista asegura de acuerdo Monje (2011), que a todos los entrevistados se les hagan las preguntas de manera estandarizada y en el mismo orden.

##### *4.4.1.1 Diseño del guion de entrevista*

La entrevista "... en lugar de hacer preguntas tomadas directamente de un cuestionario, el investigador procede a un interrogatorio partiendo de un guion de tópicos o un conjunto de preguntas generales que le sirven de guía para obtener la información requerida" (Monje, 2011), por lo que se considera como "...una forma específica de interacción social que tiene por objeto recolectar datos para una indagación. El investigador formula preguntas a las personas capaces de aportarle datos de interés, estableciendo un diálogo peculiar,

asimétrico...” (Behar, 2008), en donde uno se considera entrevistador (recolector de información) y otro entrevistado (fuente de información).

Para la elaboración del guion de entrevista se consideraron variables y categorías, la cual es un referente en la estructura operativa del proceso de investigación en general. Se diseñó un guion de entrevista al que se le hicieron algunas adecuaciones pertinentes, de acuerdo con Schriewer y Díaz (2015), la entrevista como técnica, permite indagar en los mecanismos y formas particulares para tratar con aquello que se percibe como realidad, en el hacer docente, permitiendo evidencia formas distintas de percibir al sistema educativo a través de sus actores.

Con la finalidad de recabar tanto aspectos personales, como aspectos institucionales y de organización del subsistema, se diseñó el primer guion de entrevista en donde se consideraron 16 categorías con 43 preguntas, analizando la extensión de las preguntas, se repensó el instrumento y posterior al pilotaje, se reestructuró un segundo guion de entrevista, en el que se ajustó a 11 categorías y 13 preguntas, igualando número de indicadores con las preguntas. Finalmente, después de las adecuaciones emergidas, sobre todo, se consideró no dejar fuera categorías, pero a la vez no ampliar el número de preguntas, estableciéndose el guion de entrevista definitivo con 21 categorías y 27 preguntas (Anexo 1) denominado “Guía de entrevista para autoridades educativas” a continuación la tabla (26) que muestra lo antes referido.

Tabla 26. Categorías consideradas en el guion de entrevista definitivo

a). Personales	b). Académicos	c). Laborales
d). Percepción de considerarse una persona indígena	e). Percepción de características de personas indígena	f). Percepción de características de un docente indígena
g). Condiciones de ingreso al magisterio	h). Ascenso horizontal y fortalezas	i). Conciencia por la labor docente en el contexto indígena
j). Influencia del contexto familiar y social en la orientación de la trayectoria laboral	k). Influencia del contexto familiar y social en la definición de la identidad	l). Preservación y dominio del idioma indígena

m). Aspectos positivos y negativos de la labor docente	n). Aspectos positivos y negativos en el sistema educativo indígena	o). Proyectos de fortalecimiento
p). Retos de la labor docente	q). Influencia del sindicato en la toma de decisiones	r). Motivación y reconocimiento laboral
s). Capacitación docente	t). Exclusión e inclusión a la labor decente	u). Percepción sobre la identidad

*Fuente: Elaboración propia*

#### 4.4.1.2 Aplicación

El guion de entrevista se aplicó en dos etapas, la primera a los jefes de departamento de educación indígena y la segunda a los docentes con cargo directivo.

La primera etapa, de entrevista a jefes de departamento se realizó en dos momentos: el primero fue con el jefe departamental en turno a finales del 2018, a quien se entrevistó en dos sesiones, lo que propició el acercamiento a la coordinación para plantear aspectos relevantes de la investigación, así como mecanismo para solicitar la autorización de ingreso a las instituciones. A inicios del 2019, hubo un cambio de jefe departamental dando lugar al segundo momento, entrevistar a la nueva jefa del departamento, quien formalizaría el acceso y aplicación del resto de los instrumentos en las instituciones a través de una intervención recreativo-cultural.

La segunda etapa, fue la aplicación del guion de entrevista dirigida a las y los docentes con cargo de dirección. La siguiente tabla (27), se muestran de manera general y organizada los datos institucionales por columnas: código asignado por institución, municipio donde se ubica espacialmente la institución, nombre de la institución, número de docentes por género, cargo que desempeñan, clave asignada a la entrevista, numero de entrevista, fechas de aplicación, al final se hacen algunas aclaraciones respecto a las abreviaturas (código-clave); todo con la finalidad de visibilizar con mayor facilidad la información, sobre todo para facilitar el tratamiento de dicha información.

Tabla 27. Intervención con guion de entrevista

Código	Municipio	Institución	Cargo	N° de Guion	Fecha de Aplicación	N° de Entrevista
			JDP	1	2018	1
			JDA	2	08102019	2

CJCM	Contla de Juan Cuamatzi	<i>Maxixcatzin</i>	D	3	20112019	3
LMTT	La Magdalena Tlatelulco	<i>Tlahuicole</i>	D	3	29102019	4
LMTN	La Magdalena Tlatelulco	<i>Netzahualcóyotl</i>	D	3	24102019	5
LMTNT	La Magdalena Tlatelulco	<i>Nemilis Tlamachtillis</i>	D	3	29102019	6
LMTC	La Magdalena Tlatelulco	<i>Coyolxauhqui</i>	SD	3	29102019	7
SPMXO	San Pablo del Monte	<i>Xochikoskatl</i>	D	3	22112019	8
SPMXI	San Pablo del Monte	<i>Xicoténcatl</i>	D	3	22112019	9
SCTT	Santa Cruz Tlaxcala	<i>Tepeyotzin</i>	D	3	14112019	10
SJIBMY	San Juan Ixtenco	<i>Bimi Manadi Yumu</i>	D	3	6112019	11

Fuente: Elaboración propia

De manera previa a la aplicación se hizo la visita a las 14 instituciones con el fin de presentar el oficio que facilitaba el acceso, tanto para la intervención recreativo-cultural, como para la aplicación del guion de entrevista a la autoridad, oficios facilitados desde el departamento. En algunos casos se aprovechó el momento de la intervención para la aplicación del guion de entrevista<sup>5</sup>, en algunos otros casos se dio el espacio de la aplicación del instrumento, de manera posterior a las intervenciones recreativo-culturales.

Tanto la aplicación del guion de entrevista como la intervención cultural fueron consideradas desde el quehacer investigativo, como acciones para disfrutar los espacios, así como para aprovechar el tiempo en las escuelas y observar las condiciones no solo de infraestructura en las que laboran los y las docentes, sino también de observar a los y las estudiantes de la región educativa indígena.

Las intervenciones culturales de narración oral: “*Tata6Slao* contando y bailando en las faldas de la *Matlalcuéitl*” fueron a través de un personaje interpretado por el investigador apoyado del “Colectivo Tlacualiyoli” grupo al que pertenece dicha agrupación está integrada por un grupo de entusiastas mediadores del Programa Nacional Salas de Lectura, tuvieron por un lado, la esencia de propiciar interacción y acercamiento con las y

<sup>5</sup> A toda autoridad educativa entrevistada se les solicitó su consentimiento para ser grabados en audio, con la finalidad posterior de facilitar la captura.

<sup>6</sup> Tata: Trato afectivo, cortés y de respeto que se le asigna a un abuelo o padre.

los informantes, así como la intención de propiciar el sentimiento de gratitud y permisibilidad por acceder a su contexto.

Como también, el interés y gusto del investigador por la narración oral pública, para propiciar e involucrar a un grupo mayor de mediadores de lectura del estado de Tlaxcala (Colectivo *Tlacualiyoli*), apoyados por el Instituto Tlaxcalteca de la Cultura (ITC) y el Programa Nacional Salas de Lectura (Secretaría de Cultura Federal), (Anexo 4, evidencia fotografica).

#### 4.4.1.3 Categorías codificadas para guion de entrevista

Como parte de la codificación, se muestra la siguiente tabla (28) a modo de referencia, en él se organiza por columnas las categorías, sub categorías, preguntas y el código de la pregunta: aspectos socioeconómicos, procesos de formación, trayectoria laboral e identidad, en esta última categoría considerando a las transiciones, dichos datos se consideraron en la elaboración del guion de entrevista.

Tabla 28. Operacionalización cualitativa del objeto de estudio. Trayectorias laborales e identidad docente

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>CATEGORÍAS</b>	<b>Sub categorías</b>	<b>Código de Pregunta</b>
<b>ASPECTOS SOCIODEMOGRÁFICOS:</b>	Personales	Lugar de nacimiento (municipio localidad)	
		Edad	2AE
		Género	0S
		Estado civil	
	Económicos	Vivienda	27LOR
		Transportación	12CCNR
		Conformación familiar	24IFSCTI
		Dependientes económicos	
		Salario	
		Ingresos familiares	
<b>PROCESOS DE FORMACIÓN:</b>	Continuos (especialidad o posgrado)	Perfil	33PVD
		Ultimo grado de estudios	20FP 26IF
		Estudios de nivel superior	
		Año de egreso	
		Especialidad	
		Posgrado	
		Capacitación y actualización	1AD 21FLD
<b>TRAYECTORIA DOCENTE:</b>	<u>Movilidad laboral y sistema de estímulos o incentivo (horizontal)</u>	Cambios de empleo	
		Tiempo de permanencia en el empleo	3ASCI 5AC
		Estadios de desarrollo	
		Número de empleos	
		Razones por las que labora en	16DS

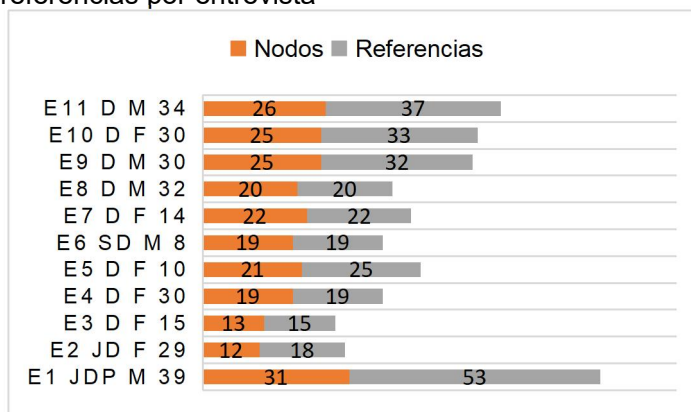
		<i>educación indígena</i>	36PCVLDDR FDD
		<i>Movilidad horizontal: sistemas de estímulos</i>	6AE 8BRAILD
		<i>Movilidad vertical: cargos directivos</i>	28MT
	<u>Inserción laboral</u>	<i>Inserción laboral previa a la formación</i>	40TPD
		<i>Inserción laboral al magisterio</i>	34PID
		<i>Inserción a la educación indígena</i>	
		<i>Mecanismos de inserción</i>	
		<i>Requisitos formales de inserción</i>	
	<u>Condiciones laborales (condiciones de pandemia)</u>	<i>Periodos de empleo y desempleo</i>	
		<i>Conocimientos y habilidades requeridas</i>	9CDCI
		<i>Centros de trabajo</i>	
		<i>Antigüedad</i>	4ASD
		<i>Ingreso</i>	17EDIP
		<i>Jornada</i>	39THC
		<i>Seguridad social</i>	
		<i>Situación contractual</i>	
		<i>Prestaciones</i>	13CAPS
		<i>Condiciones Institucionales (Organización CTE-SEIT)</i>	25INCSE 29OCTE 30OESEITO A
	<u>Práctica profesional</u>	<i>Colaboración entre pares</i>	
		<i>Planeación de contenidos contextualizados a la educación indígena</i>	
		<i>Empleo de recursos tecnológicos</i>	
		<i>Preparación de recursos materiales</i>	18EM
		<i>Recursos para la práctica oral y escrita en lengua materna y en español</i>	19APD 22ILE
		<i>Estrategias de enseñanza aprendizaje</i>	
		<i>Estrategias de fomento a la participación estudiantil</i>	
		<i>Motivación estudiantil</i>	
		<i>Mecanismos de evaluación</i>	
<b>IDENTIDAD PROFESIONAL Y LABORAL DOCENTE:</b>	<u>Heredada:</u>		
		Expectativas de progenitores	Expectativas y nivel escolar de la familia nuclear (progenitores, hermanos)
		Niveles escolares de progenitores	
		Trayectoria de progenitores, hermanos, hijos	
		Situación laboral	Antecedentes familiares de familia conformada (pareja e hijos)
<b>Transiciones identitarias</b>	<u>Atribuida:</u>	Expectativas institucionales	Formación evaluación, contratación.
		Políticas educativas	Curriculares
		A partir del	Sindicato

	contacto o pertenencia con:	Movimientos, grupos indígenas	23ISSEI
		Documentos	
<u>Reivindicada:</u>	Legado indigenista	Saberes	15DDCUR
		Costumbres	
		Prácticas	
		Conocimientos	
		Cargos ocupados en la comunidad de origen	
<u>Proyectada:</u>	Tangible e intangible	Inmaterial: idioma	31PDEPTDI
		Percepción (valoración satisfacción)	10CP 11CCLD 32PCI
		Trato diferencial: experiencias de discriminación y/o racismo (exclusión)	35PEED
		Étnico/Regional	7ACR

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Jiménez (2008), Dubar (2001), Kossoy (2009), Dietz (2012), Dietz y Mateos (2013)

En la gráfica 30, muestra cada una de las entrevistas con el número de nodos y referencias que la integran, esto una vez que se ingresó la información al programa NVIVO10. Considerando que, en conjunto, el total de las entrevistas arroja 44 nodos y 292 referencias.

Figura 30. Nodos y referencias por entrevista



Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas y NVIVO10

#### 4.4.1.4 Subcategorías consideradas y emergentes

En consecuencia, se muestra la tabla 29 en la cual se integran las sub-categorías consideradas en la estructura de la guía de entrevista, así como las que emergieron (en cursivas) en el trascurso del pilotaje, de dichas guías.



Tabla 29. Sub categorías consideradas y emergentes (pregunta y código)

<i>Pregunta</i>	<i>Código de pregunta</i>
0. Sexo	0S
1. Actualización docente	1AD
2. Años (edad)	2AE
3. <i>Años de servicio en el contexto indígena</i>	3ASCI
4. Años de servicio en la docencia	4ASD
5. Años en el cargo	5AC
6. Apoyos económicos	6AE
7. Aspectos en la conformación de la región	7ACR
8. Beneficio, reconocimiento, apoyo e incentivos a la labor docente	8BRAILD
9. Características de un docente en el contexto indígena	9CDCI
10. Características de una persona indígena	10CP
11. <i>Características y conciencia en la labor docente</i>	11CCLD
12. Características, condiciones y necesidades de la región	12CCNR
13. Condiciones de afiliación y prestaciones sindicales	13CAPS
14. <i>Contribución del sindicato a la identidad docente</i>	14CSID
15. Diferencias entre docentes del contexto urbano y rural	15DDCUR
16. Dificultades en el servicio	16DS
17. Evaluación de desempeño, ingreso y promoción	17EDIP
18. Existencia de materiales	18EM
19. Aspectos en la práctica docente	19APD
20. <i>Formación profesional</i>	20FP
21. Fortalecimiento a la labor directiva	21FLD
22. <i>Impacto de la lectura y escritura</i>	22ILE
23. <i>Influencia del sindicato en el sistema educativo indígena</i>	23ISSEI
24. <i>Influencia familiar y social en la conformación de la trayectoria e identidad</i>	24IFSCTI
25. Infraestructura, necesidades, carencias del servicio en escuelas	25INCSE
26. <i>Institución de formación</i>	26IF
27. Lugar de origen y radiación	27LOR
28. <i>Movilidad, transiciones (acceso y ascenso)</i>	28MT
29. Organización CTE	29OCTE
30. Organización estructural SEIE, oportunidades y amenazas	30OESEITOA
31. Papel de los docentes, escuelas en la preservación de las tradiciones y dominio del idioma	31PDEPTDI
32. <i>Percepción de considerarse indígena</i>	32PCI
33. Perfil y valoración docente	33PVD
34. Proceso de inserción a la docencia	34PID
35. Procesos de exclusión educativa en docentes	35PEED
36. Puntos clave en la vida laboral docente y directiva: retos, fortalezas, debilidades, dificultades	36PCVLDDRFD
37. <i>Configuración de la identidad</i>	37CI
38. <i>Reforma educativa e implicación con la docencia</i>	38REID
39. Tiempo horas clase	39THC
40. <i>Trabajo previo a la docencia</i>	40TPD
a). Preguntas consideradas b). <i>preguntas emergentes</i>	

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas

La asignación del código para el guion de entrevista no fue de manera arbitraria, el orden es conforme al orden de la aplicación. Dicho código se constituye de los siguientes datos (tabla 30): Número de entrevista, iniciales de cargo de la autoridad educativa (p. ejemplo, JDP: Jefe Departamental Previo), género, edad de los y las informantes.

Tabla 30. Codificación de entrevistas

Número de entrevista	Cargo o comisión	Género	Código la entrevista
1	Jefe departamental previo	Masculino	E1 JDP M 30
2	Jefa departamental actual	Femenino	E2 JD F 29
3	Directora	Femenino	E3 D F 15
4	Directora	Femenino	E4 D F 30
5	Directora	Femenino	E5 D F 10
6	Sub Director	Masculino	E6 SD M 8
7	Directora	Femenino	E7 D F 14
8	Director	Masculino	E8 D M 32
9	Director	Masculino	E9 D M 30
10	Directora	Femenino	E10 D F 30
11	Director	Masculino	E11 D M 34

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevista

#### 4.4.1.5 Análisis de la información cualitativa

Para el análisis se establecieron los siguientes momentos:

1. Captura de las entrevistas en archivos de *Word* en cuadros de texto, con dos columnas separando la pregunta de la respuesta, y filas por pregunta de cada una de las entrevistas.
2. Codificación de las entrevistas y etiquetado por colores señalando aspectos importantes (Anexo 3), por ejemplo: color azul turquesa el indicador que se empleó o consideró para estructurar la pregunta; en color gris conceptos que llamaron la atención del investigador; en color amarillo la respuesta que se considera responde a la interrogante (idea principal); de color verde aportaciones extras o de tras fondo que implican y condicionan la respuesta (idea secundaria); en color rojo están las aseveraciones que se conocieran aportaciones o pendientes para el sistema educativo indígena tlaxcalteca y, de color morado algún testimonio que realza el hacer docente en el contexto e identidad cultural de los y las docente, con la finalidad de captar en las entrevistas aspectos del discurso docente, pero sobre todo facilitar relaciones entre unidades de datos.
3. Extracción de fragmentos de las narraciones que sirvieron como testimonio para enriquecimiento del apartado cualitativo de la presente investigación.

4. Importación de las entrevistas al programa NVIVO 10, *software* empleado para establecer algunas interacciones de los datos cualitativos recabados, por ejemplo: frecuencia de palabras, nodos y referencias.
5. Exportación de apartados, interpretación y convergencia de información recabada en relación con el apartado teórico y contextual.
6. Definición de apartados y temas considerando las categorías de estudio y sus vínculos.
7. Clasificación congruente y común de temas para la estructura del capitulado.

#### 4.5 Enfoque cuantitativo

Este enfoque posee la peculiaridad indiscutible de tratamiento de información más concreta, esto según Behar (2008), por lo que se establecieron tres etapas de trabajo, la primera se enfocó a la elaboración del cuestionario, el segundo a establecer la confiabilidad y validez; la tercera, la aplicación del cuestionario en el contexto de pandemia (COVID-19) <sup>7</sup>, etapa en la que las clases presenciales fueron suspendidas, por lo que se tuvieron que enviar 118 cuestionarios, vía correo electrónico, a partir del tabulador o formulario de *google*. Finalmente, y en relación con las respuestas recibidas, 23 cuestionarios de 118, de los cuales 12 fueron enviados por docentes de la escuela *Coyolxauhqui*, se optó por un estudio de caso para el apartado cuantitativo. Los 11 cuestionarios restantes se desecharon por no tener representatividad en las escuelas participantes.

Para este apartado, también se consideró el total de la muestra censal que proporciona la Secretaría de Educación Pública del Estado de Tlaxcala (2017), la cual considera a las y los 118 docentes distribuidos en estas 14 instituciones con la modalidad de educación primaria indígena bilingüe; docentes a quienes se les envió el cuestionario a partir de una

<sup>7</sup> “La pandemia de COVID-19 que desde enero arrasó a diferentes regiones, países y continentes, no solamente paralizó gran parte de las actividades económicas a escala mundial, sino que impacto igualmente en los quehaceres educativos escolares y familiares, académicos tanto como comunitarios... el cierre masivo y repentino de las escuelas a lo largo de países enteros contribuyó a profundizar en las desigualdades previamente existentes, algo que se incrementó aún más cuando las desigualdades coincidieron con diversidades de tipo cultural, étnico o lingüístico, como en el caso de los pueblos originarios y las comunidades afrodescendientes en nuestro continente” (Dietz y Mateos 2020, p. 34-35).

base de datos que fue proporcionada por la autoridad en el departamento de educación indígena.

Sin embargo, la tabla (31) muestra que el cuestionario se respondió por docentes de 5 municipios distribuidos en 9 instituciones concentrándose específicamente en su mayoría en una sola institución: escuela primaria *Coyolxauhqui* del municipio de la Magdalena *Tlaltelulco*. La decisión se orientó debido a que fueron las y los docentes de dicha institución quienes se mostraron participativo(a)s a pesar de las condiciones epidemiológicas para responder el instrumento, por lo que la información obtenida se consideró valiosa para la investigación.

Se recibió el 92.3% de los cuestionarios de esa institución; de 13 docentes, contestaron 12 docentes el formulario una semana después de su envío a sus correos electrónicos, entre ellos el director de la escuela. La obtención de estos cuestionarios implicó un juicio de expertos para el posible análisis que se diera a los datos optándose por el estudio.

Las y los docentes participantes tienen funciones diversas como cargo de dirección o subdirección, jefatura departamental y/o frente a grupo.

Tabla 31. Informantes y sub-muestra para apartado cuantitativo

<i>Municipio (población)</i>	<i>N° de institución (por municipio)</i>	<i>Institución</i>	<i>Docentes</i>		
			<i>H</i>	<i>M</i>	<i>Total</i>
		Jefe Departamental Previo	1	0	1
		Jefa Departamental Actual	0	1	1
1. Contla de Juan Cuamatzi	1	<i>Maxixcatzin</i>	1	0	1
	2	<i>Xochitekali</i>	0	0	0
2. La Magdalena Tlaltelulco	3	<i>Tlahuicole</i>	0	1	1
	4	<i>Netzahualcoyotl</i>	0	1	1
	5	<i>Nemilis tlamachtilis</i>	0	1	1
	6	<i>Coyolxauhqui</i>	7	6	13
3. San Pablo del Monte	7	<i>Xochikoskatl</i>	1	0	1
	8	<i>Huitzilopochtli</i>	0	0	0
	9	<i>Xicoténcatl</i>	0	1	1
	10	Leonarda Gómez Blanco	0	0	0
4. San Francisco Tetlahcohan	11	<i>Telpochkali</i>	0	0	0
5. San Luis Teolocholco	12	<i>Citlalpopocatzin</i>	0	0	0
6. Santa Cruz Tlaxcala	13	<i>Tepeyolotzin</i>	1	0	1

7. San Juan Ixtenco	14	<i>Bimi manandi yu'mu</i>	0	1	1
	Total		11	12	23

Fuente: Elaboración propia a partir de base a los datos del Sistema Nacional de Información de Escuelas 2016-2018 (SEP)

#### 4.5.1 Informantes en el estudio: Escuela Coyolxauhqui

Las edades de los 12 docentes participantes oscilan entre los 36 y 59 años (ver tabla 32). Es un grupo en el que hay equilibrio en cuanto al género, ya que son 6 hombres y 6 mujeres, los cuales atienden a dos grupos por grado escolar, denominados A y B:

Tabla 32. Informantes de la escuela *Coyolxauhqui*

	Género	Edad en años cumplidos	Años en el servicio docente	Función	
1	Masculino	50	30	Director	Docentes
				Grupos	atendidos
2	Femenino	57	31	1°	A
3	Masculino	59	27	1°	B
4	Femenino	40	16	2°	A
5	Femenino	36	11	2°	B
6	Femenino	37	15	3°	B
7	Masculino	35	12	4°	A
8	Masculino	47	14	4°	B
9	Masculino	43	20	5°	A
10	Femenino	54	12	5°	B
11	Femenino	43	19	6°	A
12	Masculino	56	18	6°	B

Fuente: Elaboración propia

Recapitulando, para este apartado cuantitativo se había planeado considerar a las y los 118 docentes con el fin de asumir la generalidad de su percepción como docentes frente a grupo de la región educativa indígena; sin embargo, de acuerdo con la disposición docente para contestar el instrumento, se optó por considerar para la investigación a 5 de los 7 municipios considerados, con implicaciones directas para el apartado cualitativo, participando 9 de los 14 directivos e instituciones. Para el apartado cuantitativo, se optó por establecer un estudio en el que participaron 12 de los 13 docentes de la escuela *Coyolxauhqui*.

##### 4.5.1.1 El estudio de primaria Coyolxauhqui

En conformidad con Yacuzzi (2005), tanto el estudio de caso, como otros enfoques cuantitativos buscan desarrollar teorías con consecuencias verificables empíricamente, por lo que se considera que para la ejecución de los estudios de caso deba haber posiciones cercanas al realismo, ya que a partir del empleo de recursos, métodos

objetivos de búsqueda como de análisis de evidencia sea posible acceder a postulados o inferencias confiables y validas, brindando conocimiento fiable, las características de un estudio de caso se extienden a otros casos por la fortaleza del razonamiento explicativo.

Sin embargo, de acuerdo con Bell (2002), el uso del estudio de casos en la investigación plantea que el investigador se pueda concentrar en un caso o en un contexto concreto para identificar, o tratar de identificar, los diversos procesos participativos o de intervención. Bajo ese entendido, el estudio de caso no será para esta investigación una elección de método, sino más bien el objeto o la muestra que se va a estudiar, aunque algunos autores lo consideren una especie de diseño.

El caso para el presente trabajo es la unidad básica de la investigación cuantitativa la cual es una escuela, la escuela primaria *Coyolxauhqui* del municipio de la Magdalena *Tlaltelulco*.

#### 4.5.2.2 Alpha de Cronbach para el instrumento cuantitativo

Se empleó el coeficiente para saber cuál es la confiabilidad de la escala de cada uno de los apartados; para el apartado sobre condiciones y práctica profesional docente: se obtuvo un valor mayor al mínimo aceptable por lo que se identifica un valor en la consistencia aceptable (Tabla 33):

Tabla 33. Fiabilidad de apartado condiciones y práctica profesional

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.826	.839	15

Fuente: Elaboración propia (SPSS)

Para el apartado de identidad y considerando que el valor máximo esperado es de 0,90 para que se considere que no hay redundancia o duplicidad se muestra la siguiente tabla (34):

Tabla 34. Fiabilidad de apartado identidad

<b>Estadísticas de fiabilidad</b>		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,897	,920	33

Fuente: Elaboración propia (SPSS)

Finalmente, y con referencia al apartado práctica profesional, condiciones e identidad se obtuvo un alfa de Cronbach mayor a ,900 lo que muestra una aproximación a 1 y esto a su vez fiabilidad del instrumento subyacente (Tabla 35).

Tabla 35. Fiabilidad de apartado práctica profesional, condiciones e identidad

<b>Estadísticas de fiabilidad</b>		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,941	,940	48

Fuente: elaboración propia (SPSS)

#### 4.5.2 Diseño del cuestionario

La elaboración del cuestionario consideró un acumulado de preguntas respecto a una y más variables para involucrar. La conformación de las preguntas fue tan diversa como los aspectos que se pretenden medir (Behar, 2008). No obstante, dichas preguntas se organizan en relación con su forma en: preguntas abiertas, cerradas o dicotómicas, de elección variada, en preguntas con respuestas en abanico y preguntas de estimación (Monje, 2011).

Considerando lo anterior, el diseño del cuestionario se realizó a partir de la operacionalización de las variables del objeto de estudio, considerando indicadores relevantes para la investigación, con la finalidad de cubrir en medida de lo pertinente las

dimensiones del objeto de estudio. Dichas preguntas se pudieron conformar por cuatro secciones con el fin de obtener información para el análisis cuantitativo en relación con su forma: preguntas cerradas con opción múltiple, dicotómicas o de elección variada, preguntas abiertas y respuestas en abanico o preguntas de estimación (escala *likert*).

#### 4.5.2.1 Ítems codificados para cuestionario

La elaboración del cuestionario se realizó a partir de un formulario de *Google* considerando los indicadores de la tabla operativa (36). La estructura del cuestionario se basó en 10 variables, a partir de 30 indicadores y definiéndose un total 129 ítems, entre ellos 15 que atendieron al indicador emergente COVID-19:

Tabla 36. Organización del cuestionario

Numero de apartado	Variable	Número de ítems	Códigos de ítems
1	1. Datos personales	5 ítems	DP (1-5)
2	2. Datos económico familiar	24 ítems	DEF (1-24)
3	3. Formación	16 ítems	F (1-16)
4	4. Trayectoria docente	29 ítems	TD (1-29)
5	5. Condiciones y práctica profesional docente	15 ítems	CPD (1-15)
6	6. Identidad profesional docente (heredada)	5 ítems	IPDH (1-5)
7	7. Identidad profesional docente (atribuida)	10 ítems	IPDA (1-10)
8	8. Identidad profesional docente (reivindicada)	5 ítems	IPDR (1-5)
9	9. Identidad profesional docente (proyectada)	14 ítems	IPDP (1-14)
10	10. Identidad, satisfacciones y dificultades	6 ítems	ISD (1-6)
		Total: 129 ítems	

*Fuente: Elaboración propia*

La siguiente tabla (37) muestra la articulación de categorías, variables, indicadores, así como la codificación de los ítems (operacionalización).

Tabla 37. Operacionalización cuantitativa del objeto de estudio, trayectorias laborales e identidad docente

CATEGORÍAS	VARIABLES	INDICADORES	Código de ítem Cuantitativo
<b>ASPECTOS SOCIODEMO-GRÁFICOS</b>	Personales	Lugar de nacimiento (municipio localidad)	DP3
		Edad	DP1
		Género	DP2
		Estado civil	DEF7
	Económicos	Vivienda	DEF17



		Transportación	DEF19, DEF 20
		Conformación familiar	DEF8
		Dependientes económicos	DEF14
		Salario	DEF16
		Ingresos familiares	DEF13, DEF 16
<b>PROCESOS DE FORMACIÓN</b>	Continuos (especialidad o posgrado)	Perfil	F2 a F6
		Ultimo grado de estudios	F14
		Otros estudios de nivel superior	F7 a F12
		Año de egreso	
		Estudios de posgrado	F15
		Capacitación y actualización	F16 y F8
<b>TRAYECTORIA DOCENTE:</b>	<u>Movilidad laboral y sistema de estímulos o incentivo (horizontal)</u>	Cambios de empleo	
		Tiempo de permanencia en el empleo	TD2
		Estadios de desarrollo	
		Número de empleos	
		Razones por las que labora en educación indígena	TD6 y TD27
		Movilidad horizontal: sistemas de estímulos	TD 18 a 20
		Movilidad vertical: cargos directivos	
	<u>Inserción laboral</u>	Inserción laboral previa a la formación	
		Inserción laboral al magisterio	TD1
		Inserción a la educación indígena	TD3
		Mecanismos de inserción	TD4
		Requisitos formales de inserción	TD5
	<u>Condiciones laborales</u>	Periodos de desempleo	TD28 y TD29
		Conocimientos y habilidades requeridas	
		Centros de trabajo	
		Antigüedad	TD2 y TD7
		Ingreso	
		Jornada	TD21
		Prestaciones, seguridad social	TD24
		Situación contractual	TD12 y TD13
	<u>Práctica profesional</u>	Colaboración entre pares	CPD2
		Planeación de contenidos contextualizados a la educación indígena	CPD4
		Empleo de recursos tecnológicos	CPD8 y CPD9
Preparación de recursos materiales		CPD11	
Recursos para la práctica oral y escrita en lengua materna y en español		CPD12	
Estrategias de enseñanza aprendizaje		CPD13	
Estrategias de motivación a la participación estudiantil		CPD15	
Motivación estudiantil y docente		CPD14	

		Mecanismos de evaluación	CPD6	
		Procesos administrativos	CPD3	
<b>IDENTIDAD PROFESIONAL Y LABORAL DOCENTE:</b>  <b>Transiciones identitarias</b>	<u>Heredada:</u>			
	Expectativas de progenitores y condiciones económicas familiares	Expectativas y nivel escolar de la familia (progenitores, hermanos e hijos)	DEF2 IPDH1 IPDH2 IPDH4 IPDH5	
	Niveles escolares de progenitores		DEF1	
	Trayectoria de progenitores, hermanos, hijos		DEF3, DEF4, DEF5, DEF6 DEF14 DEF15	
	Situación laboral	(Trayectoria laboral docente)	TD7, TD8, TD9, TD10 y TD11	
	<u>Atribuida:</u>	Expectativas sociales, políticas educativas	Formación, evaluación, contratación. Curriculares	IPDA1 IPDA2 IPDA3 IPDA4
			Sindicato	TD26 IPDA6
		A partir del contacto o pertenencia con:	Movimientos, grupos indígenas	IPDA7 IPDA8
			Documentos	IPDA5 IPDA9 IPDA10
	<u>Reivindicada :</u>	Legado indigenista	Saberes	IPDR1 IPDR2
			Costumbres	IPDR3
			Prácticas	IPDR5
			Conocimientos	TD16
			Cargos ocupados en la comunidad de origen	IPDR4
<u>Proyectada:</u>	Tangible e intangible	Inmaterial: idioma	IPDP3 IPDP4 IPDP5 IPDP6 IPDP7	
		Percepción (valoración satisfacción)	IPDP8 IPDP9 ISD2	
		Trato diferencial: experiencias de discriminación y/o racismo (exclusión)	IPDP10 IPDP11 IPDP12	
		Étnico/Regional	IPDP13 IPDP14	

*Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Jiménez (2008), Dubar (2001), Kossoy (2009), Dietz (2012), Dietz y Mateos (2013).*

#### 4.5.3 Aplicación y codificación para el tratamiento de la información

Para la recolección de los datos, el cuestionario fue enviado por correo electrónico a los más de 118 docentes frente a grupo y con cargo de dirección (subdirección), el manejo del formulario de *Google* facilitó las condiciones por ser una herramienta digital de envío

del documento como recepción de respuestas, facilitando la construcción y distribución del cuestionario. Sin embargo, para esta investigación, se vio implicada la intención para responder dicho instrumento de parte de las y los docentes.

Las condiciones de pandemia (COVID-19) dificultaron la recopilación de información, por lo que solo retornaron 23 respuestas. En un primer ejercicio de análisis se identificó que las respuestas en su mayoría procedían de una institución (ver tabla 38), por lo que se optó para considerar el estudio de caso y no descartar parte del trabajo realizado con antelación. El formulario de *Google* preparó el acopio de los datos, ya que la información fue proporcionada de manera directa desde los y las informantes capturándose de manera automática.

Tabla 38. Codificación de cuestionarios

Número de entrevista	Cargo o comisión	Género	Código la entrevista
1	Director	Masculino	C1 D M 50
2	Docente	Femenino	C2 D F 57
3	Docente	Masculino	C3 D M 59
4	Docente	Femenino	C4 D F 40
5	Docente	Femenino	C5 D F 36
6	Docente	Femenino	C6 D F 37
7	Docente	Masculino	C7 D M 35
8	Docente	Masculino	C8 D M 47
9	Docente	Masculino	C9 D M 43
10	Docente	Femenino	C10 D F 54
11	Docente	Femenino	C11 D F 43
12	Docente	Masculino	C12 D M 56

*Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevista*

#### 4.5.3.1 Análisis de la información cuantitativa

La información se trabajó en dos etapas, una de ellas fue en argumento a las respuestas obtenidas de preguntas, tanto de opción múltiple como de preguntas abiertas, en donde el análisis descriptivo se apoyó de gráficas y tablas, con el fin de establecer como hilos conductores a las variables quienes concurriendo y definieron los apartados del Capítulo VI entre ellos: aspectos familiares, condiciones en el proceso enseñanza aprendizaje, aspectos socioeconómicos, aspectos en relación con la formación académica, mecanismos de inserción y requisitos para el empleo, organización institucional, estímulos e incentivos, horarios laborales, modalidad de pago y prestaciones, desempleo así como identidad satisfacción y dificultades.

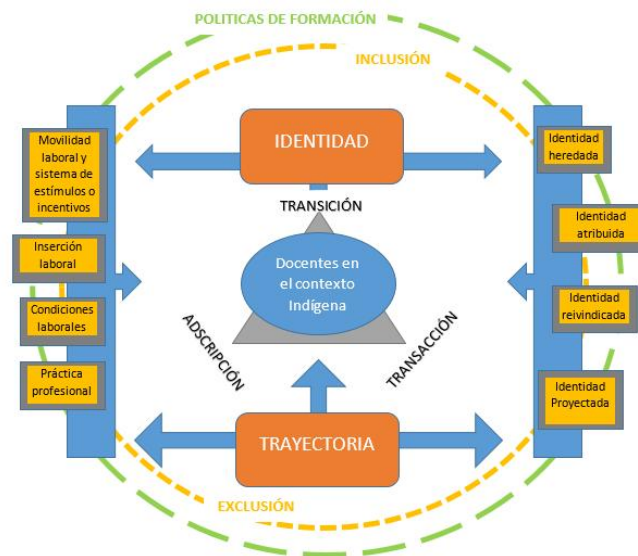
Para finalizar dicha etapa se emplearon tablas de frecuencia, tanto del apartado de condiciones y práctica laboral docente, así como del apartado de identidad con el fin de realizar un análisis de fiabilidad de la consistencia interna del instrumento (*alfa de Crombach*) que según Frías (2020) permite estimar la fiabilidad a través del conjunto de ítems, esperando midan el mismo constructo, de lo contrario si los datos tiene una estructura multidimensional, el valor de consistencia entonces será bajo, y es que el valor de *alfa* oscila de 0 a 1, cuando más cerca se encuentre el valor del *alfa* a 1 mayor es la consistencia interna de los ítems analizados.

Por otro lado, y dando lugar a la segunda etapa del análisis descriptivo, se orientó en caracterizar etapas de trayectoria laboral de docentes frente a grupo, como de docentes con cargo de dirección; así como de la vinculación con aspectos identitarios de su configuración en el servicio docente indígena Tlaxcalteca (Capítulo VII) y en específico de la Magdalena Tlaltelulco (escuela *Coyolxauhqui*) vinculando con ello aspectos obtenidos mediante el análisis cualitativo (testimonios), como del cuantitativo. Considerando que esta segunda, fue a partir de la obtención de información de la escala Likert a partir de 5 secciones, la primera estableció como variable a las condiciones de práctica docente donde las respuestas fueron de *Totalmente de acuerdo, De acuerdo, Indeciso(a), En desacuerdo* a *Muy en desacuerdo*. De la segunda a la quinta sección involucraron a la variable Identidad profesional docente en sus diferentes dimensiones: heredada, atribuida, reivindicada y proyectada, en donde las respuestas fueron de *Muy frecuentemente, Frecuentemente, Ocasionalmente, Raramente* a *Nunca*.

#### *4.6 Modelo para el análisis de la información*

La figura (31), muestra una representación gráfica de las categorías, así como las variables a considerar en el estudio tanto de la trayectoria, como de la identidad docente, en interacción a través del aspecto laboral. Se establecen además los factores de influencia, así como las dimensiones, tanto de inclusión como de exclusión para el análisis de los resultados.

Figura 31. La trayectoria laboral, desde el enfoque intercultural (identidad)  
[Modelo de análisis]



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Jiménez (2008), Dubar (2001), Kossoy (2009), Dietz (2012), Dietz y Mateos (2013)

#### 4.6.1 Interacción de aspectos sociodemográficos, procesos de formación con la trayectoria e identidad

Se muestran en la figura (32) los factores de influencia, para la operatividad del objeto de estudio, su confluencia entre factores: personales, socioeconómicos, académicos, laborales en relación con situaciones de inserción laboral por género.

Para analizar las percepciones y apreciaciones docentes, en relación con sus trayectorias, no solo académica o familiar, sino específicamente laborales, se requiere considerar y no dejar de lado las condiciones de una trayectoria de vida o familia, en la que se ven involucrados aspectos económicos, demográficos y/o personales.

Por un lado, se considera que en la configuración de una identidad se ven involucrados saberes previos y vivencias de un entorno o contexto no solo familiar, sino que está permeado por aspectos laborales, a lo que se denomina atribución, reivindicación o proyección de una identidad.

Por otro, en las trayectorias hay vínculos naturales de correlación o consecuencia (Martin, 2013). Así como variables que enriquecen o fortalecen la identidad y roles para los

participantes de esta investigación, el magisterio indígena, por mencionar algunos, la movilidad, la inserción, las condiciones y la práctica.

En consecuencia, hay trayectorias en la vida de una persona, como también hay identidades varias esto considerando espacios y tiempos que responden institucionalmente, socialmente y/o económicamente a características específicas o políticas de un contexto en expansión, visibilizando procesos de inclusión o exclusión directa en el empleo, o lo que es peor aún y que se denomina académicamente como precariedad laboral.

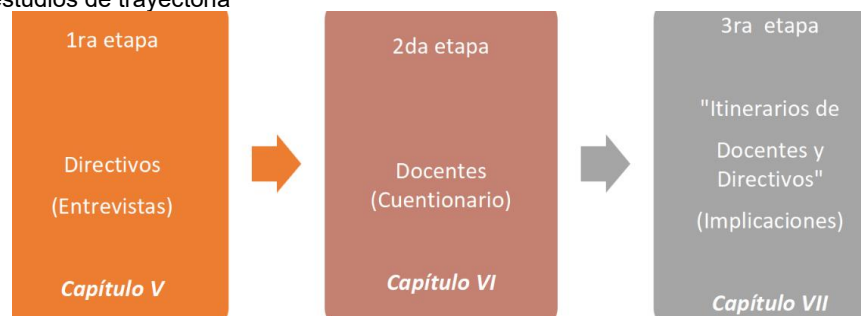
Figura 32. Aspectos sociodemográficos y procesos de formación (factores de influencia)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Jiménez (2008)

En adelante se describen los capítulos V, VI y VII en los que se profundizan las trayectorias desde la percepción y apreciación de docentes con cargo de dirección y jefes de departamento, de docentes frente a grupo y los itinerarios con sus implicaciones para ambos casos.

Figura 33. Los estudios de trayectoria



Fuente elaboración propia

**CAPÍTULO V. TRAYECTORIAS DE DIRECTIVOS, EN EL CONTEXTO INDÍGENA  
TLAXCALTECA DE LA MATLALCUÉITL, UNA MIRADA CUALITATIVA.**

*5.1 Servicio docente, radicación, género y rutas de tránsito laboral*

Conforme se inició el análisis de las entrevistas, en la siguiente tabla (39) se muestran a partir de columnas: primero el código de la entrevista y las edades de las y los docentes, los años de servicio en el ámbito docente, los años de servicio en el ámbito docente específicamente en las comunidades indígenas, finalmente los años que a la fecha llevan con el cargo o comisión.

Tabla 39. Años en el servicio docente y comisiones de autoridades educativas

Código de entrevista	Edad	Años de servicio docente (autoridad educativa)	Años de servicio en el contexto indígena (autoridad educativa)	Años en el cargo o comisión (autoridad educativa)
E1 JDP M 30	55	36	30	7
E2 JDA F 29	s/d	29	29	1
E3 D F 15	39	21	15	1
E4 D F 30	58	30	30	20
E5 D F 10	36	10	10	3
E6 SD M 8	50	30	8	3
E7 D F 14	37	14	14	4
E8 D M 32	58	38	32	10
E9 D M 30	53	33	30	1
E10 D F 30	56	30	30	20
E11 D M 34	61	34	34	10

*Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas*

La interpretación general que permiten los datos anteriores es: la edad de los docentes entrevistados con algún cargo como dirección, subdirección o jefatura de departamento la cual oscila entre los 36 y 61 años; respecto a el servicio en la docencia este es de entre 10 y 38 años, considerando que los años mencionados se refiere a el servicio docente en general, ya que en algunos casos varía el tiempo de servicio. Para el medio indígena oscila entre 8 y 34, se puede observar que 6 (de 11 informantes), ingresaron al servicio directamente en el ámbito indígena y han permanecido en dicho contexto.

Finalmente, los años de antigüedad en el cargo van desde 1 año y hasta 20 años con cargo de dirección (entrevista: E4 D F 30, E10 D F 30). El jefe departamental previo duró 7 años en el cargo, (E1 JDP M 30) y la actual jefa departamental lleva un año (E2 JDA F

29). Las autoridades que se promocionaron recientemente con un año de antigüedad son dos (E3 D F 15, E9 D M 30).

En relación con el lugar de radicación, a partir de la siguiente tabla (40) se muestra a las y los docentes considerados con algún cargo o comisión, se observa por un lado el lugar de radicación y por otro el municipio el lugar al que se trasladan dentro de Tlaxcala, el desplazamiento es a las instituciones donde laboran.

Tabla 40. Tránsito laboral de autoridades educativas

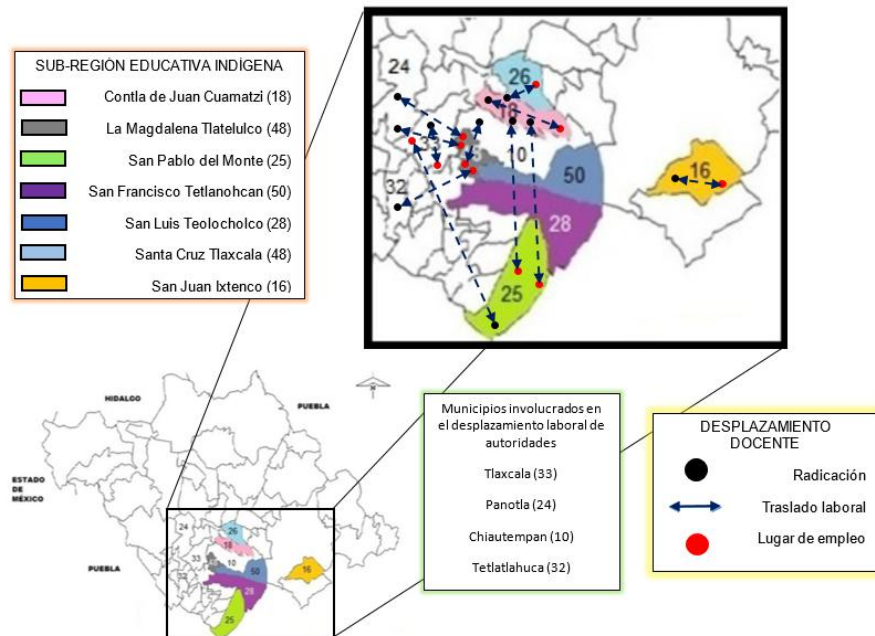
<i>Código de entrevista</i>	<i>Municipio de radicación</i>	<i>Municipio de desplazamiento laboral</i>
E1 JDP M 30	San Pablo del Monte	Tlaxcala
E2 JDA F 29	Tlaxcala	Tlaxcala
E3 D F 15	Panotla	La Magdalena Tlatelulco
E4 D F 30	<i>Tetlatlahuca</i>	La Magdalena Tlatelulco
E5 D F 10	Panotla	La Magdalena Tlatelulco
E6 SD M 8	Chiautempan	La Magdalena Tlatelulco
E7 D F 14	<i>Ixtenco</i>	Ixtenco
E8 D M 32	Contla de Juan <i>Cuamatzi</i>	Santa Cruz Tlaxcala
E9 D M 30	Contla de Juan <i>Cuamatzi</i>	Contla de Juan Cuamatzi
E10 D F 30	Contla de Juan <i>Cuamatzi</i>	San Pablo del Monte
E11 D M 34	Contla de Juan <i>Cuamatzi</i>	San Pablo del Monte

*Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas*

La figura (34) muestra visualmente a través de puntos negros, el lugar de radicación; con puntos rojos el lugar de trabajo y, con flechas azules intermitentes, el tránsito y/o desplazamiento laboral, de los cuatro municipios vinculados que integran la sub-región educativa indígena, identificándose 3 rutas internas diferentes dentro del mismo municipio (Tlaxcala, *Ixtenco* y Contla); 6 rutas entre diferentes municipios y 2 rutas incidentes (Panotla-La Magdalena y Contla-San Pablo).



Figura 34. Rutas de tránsito laboral docente (autoridades educativas)



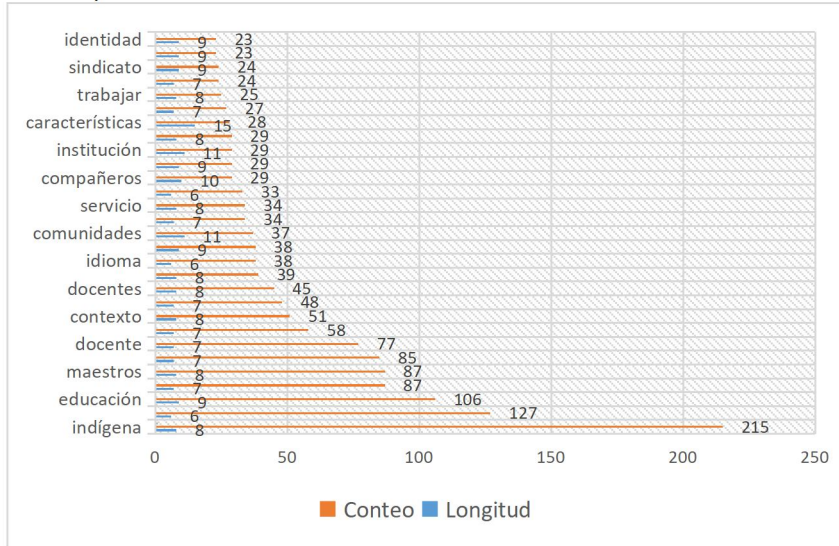
Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas

### 5.1.1 Frecuencia de palabras en el discurso de las y los docentes

Con el fin de analizar la información no estructurada de las entrevistas hechas a las autoridades educativas, se ingresó a partir de un archivo de *Word* el compendio de las 11 entrevistas al programa Nvivo10 y se procedió a crear referencias, así como vínculos con los ítems, a partir de nodos en general.

Por un lado, la intención fue la de conocer el lenguaje que están utilizando las y los entrevistado(a)s, por otro identificar la existencia de palabras clave en un análisis que orientara las percepciones o apreciaciones laborales docentes. Se ejecutó la solicitud *frecuencias de palabras* a través del menú de consulta frecuencia de palabras bajo los criterios: todo el documento, delimitando la longitud mínima de las palabras a 6, y buscando las 100 palabras de mayor empleabilidad en el discurso docente, el resultado es el que se muestra en la siguiente figura (35):

Figura 35. Frecuencia de palabras



Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas y NVIVO10

Resulta importante para esta investigación como para otras como la de Vásquez (2017), por mencionar una; comprender los sentidos del trabajo de profesores que se desempeñan en contexto escolar con el afán de considerar transformaciones que de alguna forma permean en aspectos socioculturales del trabajo docente y las atribuciones a su trabajo.

Figura 36. Palabras en el discurso docente del contexto indígena



Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas y NVIVO10

Conforme al conteo y empleabilidad con los intereses de la investigación la palabra menos evocada es el concepto *identidad* y la de mayor inercia es el concepto *indígena*.

### 5.1.2 Reconfiguración de variables para el análisis e interpretación de los datos cualitativos en relación con la frecuencia de los indicadores

A partir de la elaboración de la siguiente tabla (41) se identifica la fortaleza del trabajo de campo para el apartado cualitativo, debido a que se muestran las fuentes de información por variable, indicador, fuentes de información que acreditan el número umbral de información para cada uno de los ítems, sobre todo las fuentes de información para estructurar los indicadores.

Tabla 41. Fuentes de información y reconfiguración de variables, para la recuperación de narrativas

<i>Variables para la recuperación de narrativas</i>	<i>Indicador</i>	<i>Fuentes de información</i>	<i>Total de fuentes de información por variable</i>
Perfil de autoridades educativas	Formación profesional	6	12
	Institución de formación	6	
Inserción, movilidad y actualización docente, algunas implicaciones en las autoridades educativas	Trabajo previo a la docencia	2	23
	Ingreso a la docencia	8	
	Ascenso de cargo	11	
	Implicaciones de reforma educativa	2	
Actualización e incentivos de la labor docente con algún cargo	Beneficios e incentivos	2	7
	Actualización docente	5	
Percepción sobre características docentes, indígenas y del trabajo docente	Características que requiere la labor docente	2	24
	Características de una persona indígena	11	
	Características de un docente del contexto indígena	11	
Auto-percepciones docentes	Consideración indígena	11	21
	Conciencia indígena	10	

(autoridades educativas)			
Dificultades y bondades de ser docente	Dificultades y bondades de ser docente	10	20
	Influencia familiar y social	10	
Configuración regional y organización del SEIT	Conformación de la región	7	17
	Organización del SEIT	7	
	Organización del CTE	3	
Condiciones, infraestructura dificultades y bondades del SEIT	Condiciones e infraestructura institucional	2	10
	Dificultades o bondades del SEIT	8	
Preservación del idioma, tradiciones y la implicación de la lectoescritura	Preservación del idioma y tradiciones	11	23
	Practica de algún idioma ajeno al español	10	
	Lectura y escritura	2	
Identidad transiciones y e implicaciones del sindicato	Sindicato	8	14
	Transición identitaria	6	
Motivación, valoración y percepciones sobre exclusión educativa	Valoración y motivación	5	11
	Exclusión educativa	6	

*Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas y NVIVO10*

## ***5.2 El hilo distintivo de la voz docente: perfil e instituciones de formación profesional de las y los docentes***

La formación profesional de las y los docentes con cargo de dirección o jefatura de departamento en su mayoría (55%) ha sido la licenciatura en educación indígena con sus

variantes: licenciatura en educación para el medio indígena o licenciatura en educación primaria indígena.

El perfil profesional de los directivos restantes (45%) varía y muestra excepciones, ya que hay informantes que estudiaron la licenciatura en educación primaria, en historia, en sociología, en trabajo social, técnico fiscal o haber egresado del Centro de Estudios Superiores de Comunicación Educativa de Tlaxcala (CESCET) como primera opción profesional, y para los que han decidido dedicarse a la docencia para el medio indígena han tenido que profesionalizarse en el sector educativo que atienden (educación indígena).

En relación con su formación continua, hay directivos que tienen estudios de posgrado (36%), maestría en educación y maestría en desarrollo educativo, factor que según Jiménez - Vásquez (2011), es un mecanismo de inclusión que otorga estabilidad laboral.

Con respecto a las instituciones de formación, 6 (de 11 entrevistados) mencionaron que sus estudios los realizaron en la Universidad Pedagógica Nacional, tanto en la unidad Ajusco como en la unidad de San Pablo Apetatitlán Tlaxcala, otro(as) externaron haber egresado de la Escuela Normal Urbana Emilio Sánchez Piedras (Tlaxcala).

### *5.2.1 Perfil socio profesional*

Para tomar en cuenta lo social y lo profesional resulta importante localizar el ámbito contextual adecuado en los espacios formales e informales, con el fin de considerar aspectos formativos y de impacto en el ámbito profesional laboral de desarrollo, sin dejar fuera otras formas de desarrollo ligadas a lo social y cultural (Tejada, 2007).

#### *5.2.1.1 Actualización docente*

La oferta en torno a la preparación de las y los docentes que se desempeñan en el contexto indígena, de acuerdo con alguno(a)s directivo(a)s es suficiente, dejando la responsabilidad a quien quiera prepararse lo haga, y quien no lo deseé así, no lo haga. Sin embargo, en contra parte y desde el punto de vista de Brumm (2010) hay carencias que involucran a los y las docentes estas son: limitación de preparación, escasez en las posibilidades de actualización y/o formación continua, e insuficiencia de recursos. Sin embargo, el testimonio de los y las docentes con relación a la oferta por parte de las

instituciones es basta, ya sea por instituciones formadoras, por la Secretaría de Educación Pública o el sindicato según esto, Tlaxcala está configurada por un gran número de instituciones educativas con oferta, de lo contrario hay opciones de educación a distancia, comentan.

En correspondencia a la actualización y/o formación continua, en el sistema educativo Tlaxcalteca hay límites impuestos institucionalmente, a partir de ello se define la adscripción presencial o simbólica según Pinzón y Sánchez (2005), de los y las docentes en relación con una identidad proyectada de sí, lo anterior permite en los y las docentes, a juicio de Rodríguez (2012), una comprensión relacional de lo social como componente de lo laboral, lo anterior se ve involucrado al considerar que en la toma de decisiones implican cuestiones institucionales políticas.

*“... está PRODET la que te actualiza constantemente, o sea, hay de todo... por eso ... los cursos están en línea. Eh... lo que quieras, ya es decisión de uno. O sea, México tiene muchos, digo Tlaxcala, los maestros tenemos mucho, solo es un poquito de disposición. ...yo siempre he dicho que la política empobrece, la política divide, la política... este... si tú quieres, destruye cuando no es bien aplicada. Por ejemplo: hay dos instituciones muy claras: la UAT y la USET. Como son de gobiernos diferentes, obviamente por los rencores de los Ortiz, con Mariano, ¿Qué han hecho?... ah, pues tú sales de la universidad, ¡pues no te acepto! ¡No yo por eso tengo la UPN para la formación de mis maestros!... ¿no es cierto? porque desde lo que se requiere, yo conozco a maestros muy buena onda, que este... que salen de ahí de la UAT o de las instituciones que vengan, pues vienen bien ¿no?, entonces te digo que son cosas...” [E1 JDP M 30 (2018)].*

Acerca de la capacitación docente con el enfoque intercultural, y considerando que es un concepto comodín denominado así por Dietz y Mateos (2013), debido a que es utilizado en programas, prácticas y políticas educativas, por constituirse de un carácter polisémico, se considera importante del conocimiento para la práctica docente y directiva:

*“Desde el punto de vista intercultural, pues si las autoridades correspondientes promueven cursos, generalmente la dirección de educación indígena a nivel nacional manda a llamar a docentes a capacitarse, a trabajar proyectos interculturales y desde luego Tlaxcala participa, van delegaciones a participar y aparte los jefes hacen actividades que tiene que ver con eso y también cursos” [E10 D F 30 (22/11/2019)].*

Con relación a la enseñanza, aprendizaje y práctica profesional con el idioma originario de la región conforme a Bastiani (2007) “... se pretende generar una práctica docente en la que la interculturalidad admita como una condición inherente de todo proceso educativo a

la diversidad cultural y lingüística de las culturas indígenas que han permanecido silenciadas por razones históricas y políticas” (p. 374). Como condición negativa de la práctica docente se atribuye la ausencia de materiales específicos para el estado de Tlaxcala o el empleo de materiales de otras regiones no contextualizadas.

*“En cuestión de bilingüismo hay muy poco, eh por ejemplo aquí el maestro que quiere aprender lo hace por su propia cuenta, aprende con los compañeros que saben hablar, en el momento en el que yo puedo compartirlas algunos de los materiales que he realizado, pues los comparto, etcétera. Pero desde la jefatura de departamento, no tenemos hasta ahorita, yo veo que la maestra Alma está en ese proyecto de buscar ¿Cómo apoyar, es este aspecto?, eh... la escritura en lengua náhuatl, la lengua hablada, la lengua escrita, algunos proyectos, pero lo que más tenemos es un libro de texto que nos viene de otros estados, de San Luis, de Puebla de Hidalgo, pero Tlaxcala no tiene un libro que pudiera decir, bueno el niño va a trabajar con este libro de texto que es lengua náhuatl de San Isidro, le van a salir actividades que le van a permitir escribir su lengua, leer su lengua, registrar cosas de su contexto, ¿no!. No lo hay” [E10 D F 30 (22/11/2019)].*

A juicio de Vergara (2015), robustecer la capacitación docente para mejorar la práctica profesional en este ámbito en relación con conceptos y teorías que expliquen lo que es ser un docente indígena, lo que es la educación indígena, el bilingüismo e interculturalidad, ampliará el panorama debido a que son nociones de uso cotidiano que deben quedar claramente definidas, para mejorar la práctica docente. Sin embargo, hay docentes que atribuyen poco interés a la capacitación, por cuestiones de tiempo o carga laboral administrativa impuesta institucionalmente, lo que implica estar constantemente trasladándose de un lugar a otro, dejando de lado los intereses escolares para tener constantemente al tanto al sistema con evidencias, mostrando así que en el centro de la educación está el sistema, sobre los intereses estudiantiles y de las(os) docentes.

*“No nos da tiempo y la reforma educativa nos cargó de tantísimo papeleo y esta es la hora en la que no salimos de ella, aunque se habla de las buenas intenciones del actual gobierno, de disminuir la carga administrativa, ahorita sin ir más lejos tengo que trasladarme a Tlaxcala para llevar algunos documentos y otros más que me acaban de pedir y hay que armarlos. Entonces me parece que hay una confusión administrativa entre lo que es la institución y lo que es la organización, la institución es la escuela, porque tiene una meta propia, pero parece que la USET no lo piensa así y es al revés, porque tenemos que trabajar para informar todo a la USET. Entonces todo se hace en función de la USET, cuando debería de ser todo en función de la escuela. Últimamente ha ido más a la escritura a la lectura*

*a las matemáticas, son resabios del antiguo modelo que no podemos superar todavía para poder dar otro giro a las capacitaciones, ahorita sin ir más lejos se está convocando, a curso de matemáticas, no escuchamos a las autoridades que nos convoque a un curso de lengua indígena, de cultura náhuatl de, no sé. Posiblemente no cuenten con los cuadros para ello” [E11 D M 34 (22/11/2019)].*

## *5.2.2 Inserción laboral*

De acuerdo con Jiménez - Vásquez (2009b) hay dimensiones de impacto que emergieron de la revisión de algunos informes de investigación, específicamente sobre el estudio de las trayectorias, lo cual facilitó el poder identificar variables y dimensiones en el transcurso del mercado de trabajo, lo que permitió caracterizar las trayectorias por mencionar: inserción laboral, condiciones laborales, práctica profesional, etapas de desarrollo profesional y movilidad.

### *5.2.2.1 Condiciones de ingreso y ascenso al cargo de dirección*

Entre las habilidades a las que deben responder los y las docentes según Ramírez (2011) son en relación con reconocer las necesidades actuales que la sociedad demanda no solo en la formación, en la instrucción académica, o en la reconstrucción social del Estado y del país. Por lo anterior se considera de mayor aceptabilidad y confianza el trabajo en comunidad, la pasión, el tiempo y la energía para emprender proyectos de impacto en la reconstrucción del tejido social. A partir, del concepto de interculturalidad es que se plantea trabajar el orden social a partir de la comunicación como mecanismo de convivencia, para este caso, la comunicación profesional laboral directa, sobre todo para generar ambientes de respeto y armonía no solo entre estudiantes, sino también entre docentes, autoridades educativas y familia, ya que los diferentes actores proceden de grupos social y culturalmente diferentes (SEP, 2007).

Para referirse con mayor especificidad a las características diversas de los contextos, la de quien se desempeña en el contexto indígena, entre las necesidades altamente importante es, hablar la lengua originaria de la región:

*“Desde el inicio cuando yo me acerco a pedir trabajo, la primera condición que me pusieron es... ¡que si yo sabía hablar lengua indígena, si podía*



*trabajar en el subsistema!, para ello me aplicaron un examen de bilingüismo y me hice acreedora a la plaza, pero posterior a ello nos dieron un curso que se le llamó de sensibilización, de concientización, donde tuvimos que interactuar con otros hermanos indígenas del país, nahuas como si fuera una especie de terapias, eh yo tenía una concepción, en ese entonces no me consideraba indígena, me consideraba nahua hablante, porque la concepción que yo tenía del indígena era verlo de sombrero, de pantalón de manta, de blusa bordada, de falda de titixtle, etcétera. Cuando yo interactué con compañeros de Guerrero, Chiapas, ¡perdón! de Hidalgo de todas las regiones nahuas, llegan con el traje típico, con el acento muy indígena, prácticas mucho más enraizadas que las mías, entonces es cuando se me abre el panorama y empiezo a tener otra concepción del indígena” [E10 D F 30 (22/11/2019)].*

### 5.2.2.2 Mecanismos de inserción

Anteriormente el proceso de evaluación era una medida de productividad para la asignación, compensación, ingreso, promoción en el sistema educativo se realizaba de modo diferente (OCDE, 2018), anteriormente, la amplitud de posibilidades de actuación que tenían las(os) docentes tanto en el aula como fuera de ella era otra (INEE, 2015), actualmente hubo una transformación drástica que llegó a trasgredir la identidad y derechos de las y los docentes, ya que se produjeron implicaciones que condicionan la labor, se evidencia que anteriormente prevalecía la herencia de plazas como mecanismo de inserción y por condición familiar, situación que se modificó.

La herencia de plaza:

*“Me toco todavía lo de la herencia de plazas, entonces por ahí me tocó a mí jiji, mi papá fue, bueno también es Maestro, es maestro jubilado de generales, de medio indígena no, pero fueron generales y bueno pues fue como yo ingrese al subsistema” [E5 D F 10 (29/10/2019)].*

Asignación directa:

*“Cuando ingreso lo hago con el nivel de preparatoria (bachillerato), a partir de ahí este... el subsistema me envía a un curso de capacitación, donde en ese momento Dirección General de Educación Indígena concentraba a los aspirantes a docentes en internados en diferentes partes del país, donde se nos daba un curso de maestros, así de manera muy al vapor, y se nos habilitaba con lo más elemental, y después nos mandaban al servicio, ya correspondía después a cada personas, según su criterio capacitarse o no” [E11 D M 34 (22/11/2019)].*

*“Bueno de hecho nosotros cuando somos egresados de la normal, obtuvimos la plaza de manera directa, o sea no hubo concurso ni nada, en esos años todavía el gobierno federal nos otorgaba la plaza, nos asignaba los lugares donde nosotros podíamos realizar nuestras actividades*

*docentes, por lo regular todos emigramos de manera momentánea” [E9 D M 30 (20/11/2019)].*

Entre otras circunstancias, se mencionan que, por azar del destino, se obtuvo un lugar en el subsistema, aunque se desconozca o no se tenga el perfil requerido para desempeñar la labor en los contextos.

*“...fue medio raro porque yo salgo de una normal... de la normal Emilio Sánchez Piedras de Tlaxcala y no tuve una preparación para el medio indígena, fue por azares del destino, fue suerte que pude encontrara un lugar y ahí me inserté” [E7 D F 14 (06/11/2019)].*

Considerando el tránsito en el empleo y por condición de relaciones sociales como factor de influencia para la movilidad, siguiendo a Jiménez - Vásquez (2009) se le podría denominar a la siguiente movilidad como interna, ya que en el caso se externa estar en el sistema educativo Tlaxcalteca en el nivel de secundarias y por una invitación en la que se propone trabajar en el subsistema, se decide emplearse como una segunda opción laboral ahora en el subsistema educativo indígena; por otro lado en el testimonio se evidencia la diferenciación de contextos entre escuelas indígenas, esto debido a que al inicio se desempeñó en San Isidro buen suceso lugar con mayor arraigo, ahora se encuentra en otro municipio, con rasgos de menor arraigo indígena:

*“Llevo 20 años de servicio, inicié en secundarias técnicas. Ya dentro de la docencia hubo la oportunidad, me invitaron a trabajar en este nivel, e inicié en San Isidro buen suceso, una comunidad... ya con otras características y con otros rasgos...eh... pues ya, más indígena que este contexto. Allá inicié, y entonces allá aprendí, este... lo poco que se dé la lengua, allá lo aprendí -allá estuve unos 4 o 5 años-” [E3 D F 15 (24/10/2019)].*

Otro caso que evidencia desconocimiento en relación con la existencia del subsistema indígena en el imaginario social Tlaxcalteca, una vez inmersos en dicho subsistema educativo prevalece el temor e incompetencia de docentes debido a las condiciones específicas de desconocimiento del idioma originario de la región:

*“Yo terminé de estudiar, la normal urbana para maestras y empecé a trabajar en educación indígena, lo reconozco... yo no sabía que había educación indígena en Tlaxcala y tuve miedo, pero miedo no por las personas... si no por mí, el no poder trabajar con mis niños que hablaban en lengua náhuatl allá en San Pablo del Monte hace treinta años pues era más... afortunadamente llegué y pude comunicarme con ellos, y pude trabajar y pude aprender de ellos y ahí valoré lo que no conocía y empecé a querer esto mucho más” [E4 D F 30 (29/10/2019)].*

### 5.2.3 Condiciones laborales

#### 5.2.3.1 ¿Prácticas de exclusión en el sistema educativo indígena Tlaxcalteca?

Se dice que socialmente hay cambios en la forma de pensar y de manifestar sentimientos o inconformidades, aludiendo a que las condiciones sociales en las que nos hemos desarrollado actualmente desensibilizan a las nuevas generaciones, lo que muestra rupturas en el tejido social. En palabras de Ávila (2005) anteriormente las formas de exclusión eran descriptivas, actualmente han cobrado gradualmente peso, criterios basados en el logro e interés individual, por decir algo. Y es que se considera que tanto la convicción como la seguridad reflejada en el comportamiento, lo que termina por incluir o excluir es a estudiantes, adultos o docentes u otro(a)s por cualquier situación, sin embargo, se cuestiona desde Villaseñor y Zolla (2012) la condición humana, para seleccionar, jerarquizar bienes o expresiones, para excluir:

*“...fijate que al principio cuando iniciamos aquí en la escuela, si sentíamos la... eres de educación indígena, entonces tú vete para allá, pero creo que no fijate que tiene que ver en cómo te comportes en el espacio, en el momento en el que estés, cuando nos ha tocado estar en cursos con otros maestros de otros niveles, y nos presentamos, por ejemplo cuando dicen preséntense y yo me presento en lengua o dicen yo soy de acá, o soy de allá como que socabas lo que dicen los demás, o sea los impactas eso también con tu discurso tratas de impactar a los demás, y eso es lo que hace a que tú te sientas bien, también depende mucho como docente ¿no?, que si te da pena decir que eres de educación indígena, ¡pues ya te amolaste!. No creo que no, nosotros sí hemos sobre salido en algunos aspectos. Y cuando nos dicen que somos de educación indígena excluidos..., no nos sentimos así, bueno nosotros como escuela, no” [E7 D F 14 (06/11/2019)].*

*“Que nos falta un poquito de mayor sensibilización, ¡sí! Por qué hay que atender a aquellos niños que realmente lees es un poquito más difícil adquirir algún conocimiento, que nos hacen falta técnicas, que nos hace falta, este... no se mayor sensibilidad, porque en la escuela se recibe a todos. Pero no porque los tenga acá quiere decir que los estoy educando a todos. Que, si los ha habido, los hay, pero creo es el trabajo en ese renglón, de que el maestro hay, porque hemos visto hay escuelas donde llegan niños con síndrome, hay niños que llegan con alguna discapacidad física, y ver a los maestros como los integran en los juegos en las rondas, en los bailables. Te sorprende ¿no?, dices... chin... oye, que, que, que. Que nos hacía falta, y la verdad es que sientes contento a donde también el padre de familia se integra para poder construir esta formación con ellos. En realidad, cuando se logra ver, un niño con una dificultad de estas, y que lo integran no, no que padre. El niño, yo siento que los niños se sienten los más felices de toda su vida” [E1 JDP M 30 (2018)].*

Hay prácticas e instrumentos institucionales a nivel internacional que trascienden hasta lo local, que excluyen no solo a las y los docentes o a las y los estudiantes, sino excluyen destrezas de dichos actores, así como, conocimientos, saberes y prácticas de los pueblos indígenas, debido a que se considera que tanto los resultados del instrumento de evaluación como su estructura, deben ser generalizables, reflejando en números calificaciones por encima de crear significados pedagógicos importantes para la educación (Plá, 2018). En relación con la propuesta para considerar principios pedagógicos, se hace el planteamiento como medida para evitar o erradicar prácticas insensibles de trato desigual, en donde la práctica situada sea algo importante para mostrar pertinencia, por encima de instrumentos estandarizados, desde la percepción docente se requiere hacer una revisión por lo menos del currículo, ya que así habría mayor certeza tanto en su práctica laboral como desempeño, ya que en algunos casos sortean las condiciones contextuales actuales de desigualdad, pobreza, violencia y drogadicción, para cumplir parámetros.

*“... cada maestro aporta lo que puede y lo que tiene a partir de su concepción, creo que lo que haría falta aquí sería revisar el currículum... concretamente para hacerlo más adecuado, una cuestión que yo siempre decía cuando echaron a andar el modelo anterior... no de hecho aquí en la escuela tenemos buen ambiente de trabajo, chocamos con otro tipo de situaciones, estamos en una comunidad en la periferia del municipio, ¡la zona más pobre!, en la mayoría de nuestros padres se dedican o a la albañilería, o al comercio informal, venden botanas, las mamás ayudan un poco vendiendo tortillas en Puebla, no se habla la lengua indígena más que para algunas cuantas personas mayores, tenemos por la misma cercanía con Puebla, muchos problemas, tenemos problemas de drogadicción en los padres, tenemos problemas de prostitución, tenemos alcoholismo, pero en general tenemos buena respuesta de los padres, pero por lo mismo el rendimiento aquí es muy bajo, y aquí bien la impertinencia de los exámenes estandarizados, como son PLANEA y demás, nos dejan en la lona pero no analizan otro tipo de destrezas que si tienen los niños, le pondré un ejemplo: hace unos 3, 4 años, viniendo a la escuela me encuentro a dos niños que no entraron a clases, pues los encuentro cerca de su casa y están ahí tratando de meterle fuego a una cuevita, esperando el conejo adentro, y atrás estaba el otro esperando a que saliera, ¿no?. Finalmente son situaciones de destreza, de un niño que los tiene y que el examen no nos evalúa. Otro ejemplo bien concreto, cuando nosotros llamamos a faena, no nada más nos vienen los papás, nos vienen los niños a trabajar. Y ese tipo de situaciones no se valora y finalmente son un valor cultural de la comunidad que todavía no se ha perdido y creo que, si se evaluara de otra manera, otros serían los resultados de las comunidades indígenas, el error es ese, más que exclusión de personas, son instrumentos que excluyen el conocimiento de los pueblos y esos son los ejemplos, te pudiera citar más a lo largo de los 10 años que he estado aquí” [E11 D M 34 (22/11/2019)].*

Los intereses del trabajo académico, han mostrado de utilidad la observación de las inequidades y el trato diferente de amplios sectores poblacionales, desde la mirada de Díaz (2009) la incidencia recae en mujeres, inmigrantes, indígenas, latinos, quienes predicen otras religiones, o en quienes son discapacitados las y los diferentes, las y los otro(a)s. Lo cuestionable es, porque a pesar de las garantías individuales, que supondrían protección y justicia, no se ha castigado como medida para impedir la presencia de prácticas transgresoras con estos grupos. En impresión de alguno(a)s docentes del medio indígena perciben trato diferente como algo habitual en el contexto en general, ejemplo de ello es cuando se asiste a cursos, hay socialmente una carga negativa y de rechazo al escuchar que alguien se define identitariamente como indígena, condición que en ocasiones o la mayoría de las veces determina el acceso o no a cursos u otro tipo de evento, que hace sentir a algunos docentes fuera de sí y fuera de contexto. Pero que particularmente evidencia falta de criterio de quien manifiesta incomodidad ante la diversidad.

*“...a veces no somos aceptados ¡sí!, educación indígena siempre como que nos han dado un trato diferente, lo vemos desde docentes, cuando vamos a los cursos. Los de educación indígena se forman y los demás pasan directo. O no hay espacio para ustedes o... trabajas en una escuela indígena ¿o sea que eres indígena? ..., pues yo creo que todos ¡no! –riza irónica-, venimos parte de... entonces la sociedad... al escuchar esa palabra se les viene como que marginarte, hacerte a un lado. No están conscientes de lo valioso y del enriquecimiento que nos da ¿no?” [E3 D F 15 (24/10/2019)].*

*“...pues nosotros hemos acudido a diferentes cursos que nos ha convocado la secretaria de educación pública, y por el hecho de que nosotros decimos, bueno somos de educación indígena, hay compañeros que dicen: ¡con ellos no!... o por nuestra vestimenta que luego vamos a diferentes participaciones, luego dicen de dónde vienen, nos ven como bichos raros, no todos le vuelvo a repetir no todos, hay diferentes visiones, hay personas con un buen criterio y saben valorar nuestra lengua, como nuestra tradiciones, costumbres y vestimenta” [E9 D M 30 (20/11/2019)].*

Quién se dedica al estudio como a la exploración del racismo y sus males afines como la discriminación, la exclusión y la xenofobia, afirman que estos temas están alejados de verse concluidos, ya que son temas que deben ser abordados día con día, porque para que dejen de ser abordados deberán haber dejado de estar en el discurso político (Velasco, 2007). En consecuencia y desde la apreciación docente hay quien distingue que el tema, no ha desaparecido, pero sí perdido fuerza tanto la discriminación, el racismo y/o

exclusión, están quedando en el pasado, ya que, a partir de las acciones gubernamentales a nivel federal, lo que ha tomado protagonismo es la inclusión.

*“Creo que ya no, no ya no, así como... si hubo en su tiempo y estuvo muy marcada la exclusión, pero a partir de que se empieza a impulsar programas de inclusión a nivel estatal y nacional creo que eso empieza a debilitarse, entonces yo percibo que no” [E10 D F 30 (22/11/2019)].*

### 5.2.3.2 El sindicato en el sistema educativo indígena tlaxcalteca

Hay docentes que en su testimonio expresan sentir una adscripción identitaria, dicha afiliación puede ser siguiendo a Flores (2017), Pinzón y Sánchez (2005) adscripción *presencial*. En el caso docente al mencionar su inclusión en las actividades organizadas por el sindicato, dicha institución organiza verbenas con motivos específicos, (eventos a los que son invitados(as) los y las docentes para participar), como el día de muertos y las ofrendas, la toma de decisión depende de la organización escolar acudir al llamado o no. Hay otro(a)s docentes que muestran rechazo y desagrado con los intereses institucionales de dicha dependencia, por lo que aceptan acudir solo cuando se trate de alguna solicitud para recibir algún apoyo (por interés), entonces se puede hablar de adscripciones *simbólicas*, En razón del último planteamiento de desapego, se cita la experiencia desagradable vivenciada:

*“¡Ay Dios!... yo viví en propia carne, todo lo que hace el sindicato mal. Cuando yo fui nombrado desde la dirección general de educación indígena trabajar en Tlaxcala ¡sí! porque fue una orden, porque yo cuando entré tuve algunos conflictos, entonces fue una orden desde nacional, mi nombramiento vino desde nacional, ¡pero aquí vendieron mi plaza! y por eso yo tuve que ir a Puebla ¡sí!, porque hubo ese grupo de compañeros con la licenciada Beatriz y en ese momento le habló al profesor Tomás Munive Osorno porque en esa época era como secretario de educación pública y la respuesta fue, porque fue del despacho de la gobernadora, ¡No fue otra instancia! eh, y ¿Qué dijo Tomás?, vía telefónica... dijo es que es culpa del sindicato ¡tú sabes cómo trabajan ellos!, ¿y que dijo la gobernadora?... pues yo no sé a dónde los ubicas... ¡pero los ubicas!, y por esa razón fuimos a Puebla, sí. Porque mi plaza que venía asignado desde nacional, aquí en complicidad con la jefa del departamento y el sindicato... ¡vendieron mi plaza!” [E8 D M 32 (14/11/2019)].*

En relación con la imagen que representa dicha institución socialmente, se muestra evidencia de la fuerza que en su momento tuvo a nivel estatal para decidir el destino de uno(a) o varios docentes, a decir el impacto nacional en 1983, donde se vio aturdida un

propuesta hecha a partir de planteamientos teóricos para una educación indígena denominada Bases Generales para la Educación Indígena (Educación Indígena Bilingüe Bicultural), que no se puso en marcha debido a intereses de opositores docentes cobijado(a)s por dicha institución, mostrando con ello la fuerza de decisión e impacto federal que en su momento tuvo (Martínez, 2011), a continuación, en contraparte de la idea anterior, la percepción de uno(a)s directo(a)s que consideran que el sindicato se ha debilitado:

*“Pues mire... hasta hace algunos años, tenía una fuerza muy fuerte con algunas decisiones, la misma reforma educativa ha hecho a un lado esa fuerza, actualmente el sindicato como tal, ya no tiene la fuerza que antes se tenía, nuestros líderes sindicales eran aguerridos y decían... esto se va a hacer; pero el sindicato actualmente ya nomás es una representación, ya sin fuerza, actualmente lo quieren retomar, pero pues creo que va... va a ser un tanto difícil, no con esto quiero decir imposible puesto que para nosotros como maestros sindicalizados, nos conviene estar siempre unidos, afiliados a un sindicato, quizá no nos apoye al 100% por que desafortunadamente siempre hay intereses políticos, lo vemos en los ámbitos que es de nuestros líderes; cuando llegan a ser secretarios generales, es para ascender a un segundo momento... como político, entonces no se centran en las funciones reales de un sindicato que es para apoyar y defender al maestro” [E9 D M 30 (20/11/2019)].*

*“Pues a partir de la reforma pasada, el sindicato perdió mucha fuerza, ¡sí!. Entonces poco puede hacer para tomar decisiones, entonces las decisiones pues no van el rumbo de la cuestión de la revalorización de la cultura, van en el rumbo de salarios, de cuestión de puestos, de quien tiene más derechos, entre comillas porque tengo amargas experiencias de ese tipo, citaré una bien clara: a veces en el escalafón estas hasta bien adelante por tus méritos y quince días atrás no sabes porque ya estas atrás de otro. Hay muchas cuestiones oscuras, pero no olvidemos que SNTE como sindicato, no es un sindicato de maestros, sino es un sindicato corporativo, en sus orígenes no lo nombraron los maestros, lo nombró el estado, de ahí como pedirle peras al olmo, debe servir a quien se debe” [E11 D M 34 (22/11/2019)].*

Con alusión a una identidad sindicalista, hay docentes que verbalmente se consideran no simpatizantes con los principios de dicha institución, por lo que reivindican su identidad, y deciden anteponer una identidad para sí, sobre atribuciones de otros, todo cuando estas atribuciones benefician e incentivan egolatrías de ciertos entes representativos, sobre el respeto de sí mismos(as), como para otros(as) (Dubar, 2001):

*“Influyó desde que yo ingreso hasta hace algunos cinco años, o sea su influencia era determinante y bueno ¡me confieso no sindicalista!, porque yo entré más por la parte institucional y por otras situaciones ¿no?, pero está el compadrazgo, están los intereses bajo lo oscuro, los acuerdos, la*

*venta de plazas, la compra de plazas cual es el problema que se provoca, que llegan a incorporarse, y ahí está el detalle del deterioro educativo a este centro de trabajo, ¡hablo de mi experiencia aquí!, maestros sin el perfil básico o por lo menos normal, mucho menos en el perfil bilingüe que es el que debiera imperar, digamos la norma establecida a nivel nacional, es que el maestro que se incorpore a comunidades indígenas y a educación indígena tiene que conocer la cultura indígena y la lengua, y entonces como viene recomendadito y es el hijo de fulanito, no importa que no hable náhuatl, que llegue y es como se van incorporando gente sin compromiso hacia las cuestiones indígenas, llegan se incorporan y empiezan a sentirse ajenos, ¡Yo tuve compañeros!, que... ¡sabes que no me veas así, por que no te entiendo!, ¡no me hables así porque no te entiendo!, y yo le decía, sabes que maestra en tu cheque te dice “maestra primaria de educación bilingüe”, y que estas recibiendo un concepto que dice educación indígena, que las otras primarias generales, no reciben ese concepto y que tú estas recibiendo y lo estas cobrando, pero si ha sido un reto ahora, el hacer conciencia también en los maestros de que si no se incorporaron hablando lengua náhuatl, la tienen que aprender, porque es parte de una función que tenemos que hacer” [E10 D F 30 (22/11/2019)].*

### *5.2.3.3 Implicaciones de reforma educativa (evaluación)*

Los y las docentes del contexto indígena Tlaxcalteca se vieron amedrantado(a)s, tanto por ver condicionado su trabajo (ya que en algún momento pensaban en la posibilidad de quedar sin empleo), como por la situación reflejada en su estado de ánimo (desempeño laboral y gusto por lo que hacen). Ya que a partir de las reformas en el sexenio 2012-2018, se establecieron reglas de regulación entre la relación laboral de profesores y el estado a partir de la Ley General del Servicio Profesional Docente (DOF, 2013). Cabe destacar que dicha reforma educativa centrada en la evaluación como eje elemental de innovación fue una paradoja, ya que como instrumento de política de calidad la propuesta de un currículo prescrito (Ordorika, 2018), no solo condicionaría a las y los docentes, sino que, como acto jurídico desconocería de facto sus derechos adquiridos (Díaz - Barriga 2018). Pero no solo el ámbito educativo vio acotadas las condiciones laborales, sino diferentes sectores como la industria por decir algo; hay reflexiones entre alguno(a)s informantes docentes en relación con la importancia de la profesionalización y cubrir con el perfil, ya que se considera habrá impacto no solo para el contexto indígena:

*“...como todos somos sabedores, durante el sexenio de Peña Nieto, con las evaluaciones que se nos presentaron, pues realmente nosotros vivimos momentos de angustia y creo que no solamente los maestros, sino en todos los ámbitos laborales, eh las mismas reformas han venido a delimitar las funciones del sindicato como de los trabajadores, actualmente...”*



*nosotros tenemos tiempo completo, pero en ningún momento nos preguntaron ¿quieres?, ¿puedes?, este ¿es viable?, ¡no!, se impusieron... lo mismo en el ámbito de los obreros, nosotros sabemos que actualmente trabajan 12, 13 o más horas, no respetan el artículo 123 de las 8 horas de la jornada laboral y pues nosotros de igual manera pensamos que somos igual como obreros y que podemos rendir igual con las mismas horas, quizás en el aspecto físico ¡si lo soportamos!, pero en el aspecto mental ya no es igual, aparte de ellos ya en los cursos que nosotros teníamos, que podíamos asistir a contra turno, íbamos y nos preparábamos, actualmente con el tiempo completo, pues solamente sábado o domingo, en esos sábados o domingos que es para nosotros un descaso, eh... tomamos la determinación... o descansamos o vamos a curso" [E9 D M 30 (20/11/2019)].*

*"Si. Primero la, digamos la amenaza constante de quedarse sin empleo ¿no?, que eso creó, a lugar de que te ayude a, así como a trabajar gustosamente, como que ya tienes algo acá, hijole. O sea, como que ya lo hacemos por obligación. Voy a un curso, pero ya no porque te guste, ya nomás porque a fuerza. Y esto en lugar de que apoye precisamente el proceso educativo no, porque tú dices, por ejemplo: tú como estudiante ¿Qué harías?, para poder pasar examen me dedico a estudiar. Y ya no te dedicas tanto a trabajar. Esos son los problemas que estamos enfrentando. Porque hay una... éste... va a haber un examen todo mundo se prepara, y la educación... pues hagan esto niños, nada más. Queramos o no, hay que reconocerlo así" [E1 JDP M 30 (2018)].*

Entre las circunstancias desfavorables que se han presentado en relación con la evaluación en el estado de Tlaxcala, una ha sido la suspensión del proceso de valoración por falta de parámetros específicamente para el subsistema de educación indígena; por otro lado, la preocupación en algunos(as) docentes es latente, debido a la consideración del manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en dicha valoración, y es que de acuerdo con García (2017), entre las carencias de los docentes está la dificultad para comprender el mundo digital, problema que tienen, no solo los docentes, sino también conflicto de padres y madres de familia, en general de los adultos al no ser nativos en las tecnologías de la información y la comunicación (Prensky, 2010).

La inquietud se suma a la consideración de un mayor dominio del idioma originario indígena; en algunos casos dicha inquietud o preocupación es porque hay carencia en el manejo de los idiomas originarios. Dicho en palabras de Brumm (2010), es una problemática no solo de México, sino de toda Latinoamérica, el implementar educación intercultural bilingüe, careciendo de recursos humanos.

Lo anterior mostraría entonces por un lado procesos de discriminación para quienes no manejan tecnologías o el idioma de la región laboral, aunado a que el proceso excluyente intrínseco de la evaluación al desempeño docente como acto jurídico desconoce de facto derechos adquiridos y la estabilidad de los docentes (Díaz - Barriga, 2018), ya que la evaluación valora e imagina construir significados pedagógicos a partir de puntajes o números que se ven reflejados en los resultados de la evaluación (Pla, 2018), fuera de todo, hay en los docentes un panorama alentador:

*“Pues yo digo... solamente en la cuestión de la evaluación, pues si hay una preocupación y pues obviamente que bueno, hasta el momento en dos ocasiones se han suspendido, a ser evaluados los maestros de educación indígena a falta de los parámetros, pero si sentimos que hay una preocupación, ora sí que cuando saben que van a ser evaluados... porque estaban programados para éste noviembre... pues todo mundo estaba asustado... entonces obviamente que desconocemos y sobre todo la falta de dominio de las TIC. Te digo, con esta nueva reforma, esos beneficios como que se acabaron para la educación indígena... por ejemplo... este... los exámenes que han evaluado a los docentes, ...ha habido las promociones, promoción de quien entra, por el temor a que, si repruebo, tengo que estudiar, si repruebo pues me tengo que ir, ¿no? por eso, hasta antes del 2013 con la reforma todo mundo tiene una seguridad. Con la nueva reforma educativa pues insisto nuevamente, más que una reforma educativa, fue una reforma laboral, adonde precisamente, “si hoy maestro no te evalúas te puedo, digamos, despedir” ¿no?, entonces pues por esa parte yo creo y algo que hemos comentado con los compañeros, pues depende de ti, si tú quieres echarle ganas pues le echas ganas, si no quieres echarle ganas pues ya es problema tuyo ¿no?, pero si tenemos que irlo viendo cómo, como compañero. Se trata de que todo mundo le echemos ganas, si te va bien, bien. Si no pues también, ¡no!” [E1 JDP M 30 (2018)].*

#### 5.2.3.4 Beneficios e incentivos al trabajo docente del contexto indígena

Hay quien identifica la existencia de estímulos económicos tanto por estar en el subsistema de educación indígena, como para el educador, independientemente de la calidad en el servicio que se brinde.

*“Dentro de nuestro cheque tenemos estímulos, que tiene que ver como, por ejemplo, un estímulo que tiene que ver con el día de la educación indígena y nos dan un estímulo económico, otro que es el del educador indígena y... si son como tres estímulos adicionales que tienen que ver con nuestra labor” [E10 D F 30 (22/11/2019)].*

*“Hay pequeños estímulos, por ejemplo, estímulos en la quincena pasada, me aparece que hubo un estímulo a la educación indígena concretamente,*

*pero bueno eso es independiente de la calidad de trabajo que cada uno aporta” [E11 D M 34 (22/11/2019)].*

Con relación a beneficios, hay docentes que externalan, que éstos tendrían que ser económicos, también quien considera que debería ser una iniciativa institucional para asignar incentivos a quien desempeña su trabajo de la mejor manera. En esta idea: hay la existencia de programas que motivan al trabajador(a) a desarrollar lo mejor posible su labor, denominada política institucional de integración de las funciones y superación conforme a Garizurieta y Córdoba (2017), y mecanismo de motivación a la productividad y competencia (Patrón, Cisneros y Chi, 2010), con el fin de establecer reconocimiento e incremento económico diferenciado a quien lo merece:

*“Pues yo creo que, a los mejores maestros, darles un reconocimiento, puede ser un poquito punto económico. Y eso debe de valorarse en cada una de las mismas instituciones. O sea, porque no todos los maestros le echan muchas ganas. Digo hay maestros que mis respetos, yo tengo la oportunidad de conocer, casi las 56 escuelas, yo te puedo decir, mira en esta escuela la maestra mis respetos, el maestro, el director, ¡ese maestro!, así como también digo, hígole esa maestra, estaría mejor ya que le dijéramos adiós ¿no?, entonces, pero la mayoría, una gran mayoría somos buenos en ese aspecto. Y los que no, pues hay que irlos jalando, no nos queda de otra” [E1 JDP M 30 (2018)].*

Se distingue entonces el papel del docente para considerar las compensaciones por trabajar en zonas marginadas como un beneficio, sea la cantidad que esta sea, ya que cuando estos beneficios se pierden vienen lamentaciones, por mencionar en relación con el caso y refiriéndose a los programas de incentivos en educación básica. En su momento lo fue el sistema escalafonario (1983), de más reciente creación el programa de carrera magisterial (1993). Desde la percepción de Vegas y Umansky (2005), estos programas no solo beneficiaban (benefician) a las y los docentes, sino también favorecen a las instituciones, ya que hay estímulos variables, temporales o permanentes de implicación directa; la alineación a esas lógicas de valoración global docente incluía a las y los mismos(as), no hacerlo excluía de ser beneficiarios(as) de dichos recursos y beneficios:

*“...antes los maestros, por trabajar en zonas marginales, tenían una compensación. Poco, para muchos, ¿no?; a lo mejor 500 pesos, ¡pero 500 pesos para un maestro!, pues yo creo que ¡eran 500 pesos! ¿no?, al menos decíamos para el pasaje, por trabajar en zonas marginadas, si les daban su beneficio. Muchas reformas... algunas compensaciones que se les daban a algunos maestros, también se los quitaron. Y obviamente pues por lo mismo ¿no?, lo mismo, el mismo vicio que se tiene a veces, es adonde...-maestro... lo estamos esperando... ¡sí ahorita voy! - ... el mismo vicio que se tiene... hace que estos beneficios se pierdan ¿no?, por ejemplo... la*

*famosa corrupción... hay que darle esa compensación al que se lo merece ¿no?, porque le está echando ganas, bueno, pero la política cambió y esto tenía que cambiar ¿no?” [E1 JDP M 30 (2018)].*

### *5.2.3.5 Infraestructura, condiciones de organización institucional y del CTE del subsistema educativo indígena*

Algunas escuelas se ven beneficiadas, ya que son partícipes de programas federales o estatales que favorecen por un lado la infraestructura institucional, a pesar de configurarse a partir de políticas de infraestructura como obligación constitucional en México, por otro las condiciones alimentarias y de rendimiento de las(os) estudiantes condiciones que evidencian insuficiencias, situación observable en los servicios de educación indígena y comunitaria, donde se concentran las mayores carencias, esto según Miranda (2018). Aunque son programas que administrativamente demandan tiempo esfuerzo y capacitación -a pesar de que las capacitaciones estén desfasadas-, son condiciones que ofrece el sistema y que hay que considerar desde la labor directiva. En el mismo tenor, las diversas áreas que constituyen los planteles escolares (salones, dirección, biblioteca, laboratorios, etcétera) requieren como lo hace notar el INEE (2007), mobiliario para brindar las condiciones que permitan tanto a estudiantes como a docentes, directivos un desempeño efectivo. Sin embargo, desde la percepción docente en relación con materiales, mobiliario y apoyo de personal, se perciben no solo carencia sino también brechas para algunos niveles y subsistemas en la educación mexicana.

*“...están metiendo en algunas escuelas dinero, porque están participando en programas de escuelas al cien, y bueno no me puedo quejar. Casi, puedo decirte que, en caso de primaria, casi todas ya cuentan con comedor... eso ayuda mucho pues, entonces sí se ha visto un cambio eh, o sea los que trabajamos yo trabajé alguna vez, cuando los niños llegaban sin comer y que no tenían nomás la torta, hoy que ya la comida un poquito más balanceada, calientita... ¡no, no, no!... se ve un cambio en los chicos, sobre todo el crecimiento, el aprovechamiento, Si se nota. O sí, lo he logrado notar ¡no!, esos son los cambios que hemos observado. Bueno en tanto a infraestructura, mobiliario, espacios educativos, o sea si hay una carencia... ¡terrible!” [E1 JDP M 30 (2018)].*

*“...con esto de tiempo completo pues andamos locos con las facturas que están mal y hay que corregir... proporcionarnos programas en los que podemos apoyarnos para lograr equipar nuestra escuela obtener materiales, los programas federales, precisamente en este programa federal de tiempo completo, si nos capacitan solo que está desfasado porque hasta ahorita no hemos llevado ninguna capacitación” [E4 D F 30 (29/10/2019)].*

Tal como señala la UNESCO (2016), los materiales impresos en lengua indígena no pertenecen a la variante que se habla en las realidades específicas, en algunos otros casos no se cuenta con material didáctico para la enseñanza. Desde de la experiencia docente se reflexiona en torno a la carencia notable de materiales específicos para la región indígena tlaxcalteca, y se evidencia a partir de expresar sus experiencias, que los materiales que se emplean en las instituciones son compartidos por estados vecinos, como es el estado de Puebla e Hidalgo, se dice no hay material para el estado de Tlaxcala:

*“Pues mire en nuestro nivel hace falta mucho material, incluso el libro de texto de lengua indígena... se trabaja con el de Puebla, de la Sierra Norte. Entonces yo creo que hace falta uno del estado, claro que cada municipio, ya sea San Francisco, San Luis, San Pablo, Contla, tienen variantes, pero ya es más... este... propio sería más propio. Y también que nos deben incluir más ¿no?, en algunos programas, yo creo educativos, en las actividades culturales que incluso la propia SEP maneja” [E3 D F 15 (24/10/2019)].*

*“...a nivel estado no tenemos un libro como español, como matemáticas, de náhuatl no tenemos a mí en lo personal me gustaría que se elaborara uno, no se quizá por parte del departamento, se hiciera uno y que se imprimiera y dijeran sobre este vamos a trabajar ¿no?, porque nosotros los maestros buscamos los elementos, desde el vocabulario y vamos armando hasta llegar a una conversación o hasta una lectura, pero en sí que dijeran como un libro de matemáticas que te va llevando de la mano, pues no. A mí me gustaría que se hiciera ese libro, ya lo hemos solicitado, pero pues a lo mejor no están fácil, porque es un trabajo de investigación, y obviamente pues si lleva su tiempo” [E5 D F 10 (29/10/2019)].*

Conforme a la organización del sistema educativo indígena de la Secretaría de Educación Pública en el estado de Tlaxcala:

*“Bueno, aquí el departamento obviamente que hay el departamento técnico pedagógico y algunos asesores pedagógicos. Después viene la Jefatura de Sector y las 5 supervisiones que tenemos de ahí viene la dirección y los maestros. Entonces aquí hay una digamos, hay tenemos una Jefatura de Sector, tenemos dos supervisores en primaria, cada supervisión de 7 escuelas” [E1 JDP M 30 (2018)].*

Referente a la contratación de personal con el perfil para atender a los grupos de estudiantes del contexto indígena, por parte de la Secretaría de Educación Pública Delegación Tlaxcalteca, se considera desde la percepción docente ineficaz, ya que se contrata a docentes sin el perfil. Sin embargo, como fortaleza se destaca el trabajo en equipo entre docentes, se menciona que se brinda apoyo a quienes los necesitan, y es que de acuerdo con Perrenoud (2004), el verdadero trabajo en equipo es el que inicia

cuando en lugar de lamentarse para actuar, se emplea la autonomía y capacidad de negociación de quien así lo decide para realizar un proyecto.

*“...he tenido maestras interinas que vienen... es que yo no sé maestra, obviamente nosotros las ayudamos, claro no al cien por ciento solo algunas palabras, colores, vocabulario, oraciones así chiquitas, pues ya. Obviamente las integramos...hay que integrar a todos, tenemos eventos adonde integramos a los papás...Bueno pues entonces así esta nuestra escolita, de las siete esta es la más chiquita” [E5 D F 10 (29/10/2019)].*

En relación con la identidad institucional, no todas las escuelas asumen la responsabilidad y compromiso de orientar, llevar el rumbo e implicaciones de una institución que se considera indígena, evidenciando que algunas instituciones de educación bilingüe funcionan bajo el supuesto de escuela general:

*“No todas las escuelas de educación indígena se apropian del término educación indígena, somos poquitas... digo... somos porque yo si me considero... pues le estamos echando ganas en ese aspecto, no todas tenemos ese propósito, no todas tenemos el mismo compromiso, nos decimos que somos de educación indígena pero realmente funcionamos como si fuera cualquier otra escuela primaria, y no yo he comentado muchas veces en otros espacios que somos de educación indígena, pues debemos hacer la diferencia, hacernos notar ¿Cómo nos hacemos notar?, pues con nuestro trabajo en el aula, la organización y en donde vayamos pues hacer hincapié al menos los saludos en lengua indígena” [E7 D F 14 (06/11/2019)].*

En lo concerniente a la organización del Consejo Técnico Escolar, las instituciones del subsistema con arreglo a las autoridades departamentales en turno, cada nivel educativo (educación inicial, preescolar y primarias) realiza sus actividades en relación con su nivel o ciclo escolar, antecediéndole previamente el Plan de Mejora. Desde el departamento, de manera escalonada y posterior, se baja la información concerniente hasta llegar a las y los docentes, una vez concluidos los CTE de los docentes en las escuelas; retornan inquietudes e incidencias a las que a través de los supervisores se proponen estrategias con el apoyo de jefe(a) sectorial y departamental con el fin de reivindicar planeamientos que intervienen en la práctica docente en los salones de clases, aprovechando fortalezas y oportunidades:

*“...aquí empezamos desde el departamento: el departamento hace reuniones de consejo técnico con los jefes de sector y supervisiones, las supervisiones con sus respectivos directores, los directores hacen sus consejos técnicos en las escuelas. Cuando hay la necesidad de intercambiar de acuerdo con el nivel, si al nivel educativo de cada*

*institución, por ejemplo, primeros grados, primer ciclo se reúnen los maestros, esa es la facilidad que tenemos, como somos poquitos...este, tenemos poquitas escuelas si permite, por ejemplo, hacer reuniones de digamos entre las dos supervisiones escolares. Entonces está conformado de esa manera, pero solamente... en al... digamos en las reuniones estatales que celebra la secretaria, por ejemplo, reuniones de supervisores de manera general o cursos, ahí nos incluye” [E1 JDP M 30 (2018)].*

*“Previo hay una reunión con el jefe de sector y los supervisores. En donde nosotros vimos el primer avance, donde se hizo la estructura donde se planeó, nuestro plan de mejora continua de cada escuela. Ahí nosotros hicimos esa parte. Y después el jefe de sector baja la información con los supervisores, los supervisores con los directores y a la vez los directores con sus docentes en cada escuela. Se hace en cada escuela, el viernes pasado tuvimos el consejo técnico de escuelas, entonces, hay en cada escuela, todos en cada escuela. Que se da uno la tarea de acompañar, de ir a visitar, de estar en los consejos técnicos uno como jefatura desde acá. Ahorita ya se viene otra parte donde nosotros, supervisores, jefes de sector y su servidora se reúnen que va a ser el día jueves nos reunimos y nosotros ahí abordamos, cuales fueron nuestras fortalezas y áreas de oportunidad que encontramos en estos consejos técnicos, hacemos la valoración y vemos... haber ahora tu supervisor cuál es tu plan de intervención ante esta situación” [E2 JDA F 29 (08/10/2019)].*

#### *5.2.4 Práctica profesional*

##### *5.2.4.1 Trabajo previo a la educación primaria indígena*

Entre los trabajos mencionados como previos a insertarse a la docencia en primaria indígena se identificaron los siguientes oficios: artesanos, técnico de radio locución, asistente educativo en centro de readaptación social; con relación a ámbitos profesionales, se hallaron: profesor(a) de educación preescolar indígena dentro y fuera del estado de Tlaxcala, profesor(a) para educación de los adultos. En relación con la diversidad de ámbitos de empleo previo o en relación con la docencia, Brumm (2006) plantea que muchas veces el profesor bilingüe también participa de las tareas comunitarias, además de formar parte de las autoridades del lugar, además de ser campesino o artesano, estos últimos ámbitos que evocan al momento en que las y los docentes durante su trayectoria de vida o laboral vivenciaron transiciones identitarias, dicho en palabras de Hernández (2011) negociación interna de elementos que transformarían o evolucionarían su hacer en continuidad y voluntad para afianzar cambios diferentes y a futuro.

*“Me dedicaba a la elaboración de sarapes propios de allá del pueblo, inicié como educador de preescolar indígena en mi municipio, posteriormente me*

*hice cargo como responsable de una primaria que tenía un año de fundación en el mismo municipio, después de ahí tuve la opción, se me ofreció la opción... de irme a un programa técnico, que en esos momentos se había denominado “radio bilingüe” en el cual dure más de 20 años, así es... y ya después regreso como docente inicialmente a San Pablo del Monte y aquí es donde vengo a fundar esta escuela, que tiene 10 años de existencia” [E11 D M 34 (22/11/2019)].*

*“Yo inicié, aún más abajo, yo inicié lavando loza, ¡lo digo con mucho orgullo!, yo inicié lavando loza... en un centro de integración social, hoy desaparecido... en Apetatitlán. Ahí iniciamos, teníamos 200 niños internos, donde solo salían los fines de semana, entonces yo ahí me desempeñé, lavando trastes, cocinando, bañando a niños que estaban ahí abandonados, más que cada año iban a verlos o iban a dejarlos, ahí yo me desempeñé” [E2 JDA F 29 (08/10/2019)].*

#### 5.2.4.2 Manejo del idioma indígena en las y los docentes de la región

La postura docente frente al planteamiento, en relación con la frecuencia del empleo del idioma originario en su práctica, da certeza a la importancia de involucrarse con el contexto laboral, y es que desde los planteamientos de Brumm (2006) crear conciencia lingüística constituirá una firme base para el aprendizaje subsiguiente de las y los docentes quienes en la mayoría no cuentan con instituciones formadoras, ni con los estudios de su propia lengua, es ahí donde los sentimientos entran en juego al interactuar con las y los estudiantes y entre compañeras(os) docentes donde, en algunos casos las y los estudiantes muestran mayor manejo del idioma.

*“...el hecho de estar en educación indígena es donde nosotros aprendemos más dentro de la práctica, la fortuna que yo tuve fue el haber ingresado al sistema de educación indígena y eso a mí me hizo ser una persona que me enseñó a amar mi raíz, mis orígenes y mi lengua, a mí se me enchina la piel, ¡Si!... he la voz se me quebranta cuando yo expreso, las emociones que siento al escuchar a un niño expresarse en su lengua indígena y el que uno guie ciertas acciones, ciertas actividades y logros metas para nosotros es una parte muy importante en el trabajo para educación indígena” [E2 JDA F 29 (08/10/2019)].*

Se hace referencia, a que no todas las modificaciones para reconfigurar la educación son inadecuadas por decir algo, el modelo educativo para la educación obligatoria trajo consigo replantear las condiciones de acceso a la docencia de las comunidades indígenas, con el fin de garantizar educación bilingüe, interés considerado importante no solo por las y los docentes, sino agradecimiento que se torna a una demanda social, sobre la apropiación tanto del concepto como del ser indígena, razón que otorga Brumm (2006),



mencionando que transformando las mentalidades, actitudes y prácticas docentes se mejorará la enseñanza a corto plazo e impactará a largo plazo en las políticas lingüísticas y educativas.

*“...docente que quiera acceso al subsistema de educación indígena, hoy tienes que aprobar una evaluación complementaria... tú apruebas conocimientos con la curricula normal, pero si tú no apruebas esa evaluación complementaria en lengua indígena... lo sentimos, pero tú no eres candidato a estar dentro del subsistema. ¡Para nosotros eso es importantísimo!, ¿Por qué?... nosotros estamos garantizando una educación bilingüe. Entonces lo que yo le veo de muchas bondades a la nueva reforma educativa, ¡Además que es un poco más humana!, ¿No? Tenemos que tener esa parte más humana, el niño debe de estar al centro de todo, ahora no es la escuela al centro, ahora no es el docente. El niño es el que debe de estar al centro de todo esto ¿No? He imagínese, nos sentimos dichosos, porque finalmente a nivel federal se le está dando mucho... mucha difusión, mucho apoyo a la parte de las culturas originarias; hoy las comunidades indígenas se sienten representadas por el presidente, y al escuchar “vivan las comunidades indígenas”, muchos de los que se han apropiado de ese concepto, se han apropiado como seres humanos de que yo soy indígena simplemente se sienten representados” [E2 JDA F 29 (08/10/2019)].*

La misma autora (Brumm, 2006) señala, que a pesar de las muchas variantes que puedan existir, hay un cúmulo de conocimientos básicos que le servirán a cualquier docente, y una serie de competencias que les son comunes a todo(a)s las y los profesores de lengua. En relación con las dificultades que se presentan en las y los docentes para la apropiación del idioma originario indígena, entre la apropiación de otros idiomas y la enseñanza se identifica la existencia relacional directa, entre lo que se habla con lo que se escribe, situaciones ortográficas o gramaticales, contexto que condiciona la labor docente. Es entonces que para la adquisición de cualquier idioma y desde la percepción docente es importante considerar las variantes de los idiomas originarios, sobre todo los materiales de apoyo que son facilitados o hallados en su labor, a veces variaciones tan específicas como la particularidad de cada municipio:

*“Eh pues... el náhuatl lo hablo pues en un ¿Qué será?... yo creo que un 30% yo creo si es lamentablemente es muy poco, pero me he dicho a mí misma voy a ingresar a los cursos, me parece que hay en la UAT hay todavía cursos sobre náhuatl, a mí lo que un poquito se me dificulta es en la escritura, porque obviamente cuando lo escribes es uno, a cuando lo lees” [E5 D F 10 (29/10/2019)].*

*“Originario, ¡no! como le digo tuve que ir a aprenderlo lo que es las zonas nahuas en ese caso, Tlaxcala tiene zonas nahuas, pero eh netamente lo maneja más el estado de Puebla, entonces algunas que otras de ese lado*

*de la malinche Teolochoico, Tetlanohcan, la Magdalena en este su contexto, lo que es, las zonas de las faldas de la malinche...” [E6 SD M 8 (29/10/2019)].*

De acuerdo con la DGEI (2017), un gran número de docentes pertenecen a los pueblos indígenas, y como reto presentan en su mayoría trabajar para atender las demandas y necesidades educativas de las y los niño(a)s donde se les solicita entablar interrelaciones entre su cultura de origen y la cultura nacional o universal, donde la mayoría se caracteriza por mantener diversos extractos de conocimiento sobre la legislación curricular como diferentes niveles de competencia lingüística tanto del castellano como de alguna lengua indígena. Desde la percepción docente hay polos muy marcados en relación con el manejo del idioma originario, por un lado, hay quien conoce en un 30% el idioma y por otro lado quien conoce en un 80%, tanto quien conoce como quien desconoce, lo ejemplifica en su hacer cotidiano trasladándolo al plano de investigación histórico-regional, así como al plano de trabajo colaborativo y complementario entre pares:

*“...pues yo diría que en un 80%, como hay todo un concepto de palabras que a veces nos preguntan y no sabemos, por ejemplo cuando el maestro Desiderio Hernández Xochitiotzin me pidió que los últimos murales que adonde hizo, los murales... todo lo que está escrito en náhuatl, todo fue autoría mía y hasta ahorita no ha sido reconocido ¡pero ahí tengo toda la documentación!, me pidió un trabajo de investigación porque de repente no sabes cómo se dice norte sur...oriente, poniente y es un trabajo de investigación, que tienes que hacerlo a pesar de ser un hablante náhuatl, tienes que hacer... tienes que meterte en los libros de Riñon Cifón, todos esos libros que... el Clavijero etcétera, etcétera todos los autores que... Del Molina, ahorita recuerdo su apellido, tienes que hacer un trabajo de investigación” [E8 D M 32 (14/11/2019)].*

*“...si hablo, pero me dicen las mamás...usted la cuatrarea je je je. Por ejemplo, yo puedo leer un texto que me presenta en náhuatl y lo leo, pero cuando yo entablo una conversación con una persona adulta de aquí de la comunidad, tan fluido, espéreme, primero pienso que le voy a decir... construyo mi enunciado en mi mente y ya. Como que primero hago la traducción al idioma náhuatl... quiero decir esto en náhuatl y primero pienso en español, y esto es, al contrario, eso es lo que me ha costado a mí... pensar primero el náhuatl” [E10 D F 30 (22/11/2019)].*

#### 5.2.4.3 Factores positivos-negativos en las condiciones institucionales para preservar el idioma

Como factor positivo y benéfico se alude a la intención de desarrollar habilidades lingüísticas para ampliar el vocabulario estudiantil y docente otorgando herramientas para desarrollarse de mejor manera en sociedad a través de los conocimientos formales que se ofrecen en cada una de las instituciones, independientemente del idioma, citando a Brumm (2006), la adquisición de habilidades no solo lingüísticas, sino también académicas, así como el desarrollar competencias necesarias para la docencia de una lengua permitirá un crecimiento profesional y una mejora en la calidad en la enseñanza docente. En el siguiente testimonio se refiere a la practicar desde el rol docente de la lengua, para crear en los estudiantes la reflexión de adquirirla observando el ejemplo docente de la práctica.

*“En el caso de lo positivo, pues insisto, tienen los niños el beneficio de aprender una lengua más, que les permite también en cuanto a un mejor desarrollo en cuanto al vocabulario se hacen más ricos todavía. Y siempre se ha dicho, aquel que conoce un poquito más, vale también un poquitito más... a través de los conocimientos formales que brindamos en cada una de nuestras instituciones. Y hoy lo vemos reflejado porque me encuentro a alumnos, muy bien destacados muy buenos comerciantes, muy buenos profesionistas de hace treinta años... el compromiso que tenemos que ojalá y sea así. Se ha hecho... hemos hecho algunos diagnósticos que tratan de que primero todos los maestros hablemos: ¡dicen que el ejemplo arrastra!, después de hablar, entonces los niños al ver y escuchar un idioma a lo mejor tengan el interés de aprenderlo y si, entonces yo creo que debemos primero que el cien por ciento de todos los maestros hablemos” [E1 JDP M 30 (2018)].*

Se alude como fortaleza institucional a las y los docentes que tiene un mayor dominio del idioma en dichas instituciones, ya que son quienes auxilian a la traducción de ciertos documentos:

*“El porcentaje que hablan..., pues yo podría verificar a maestros también, aquí hay maestros nahuas netamente hablantes y escriben –¿cuántos de ellos? - son seis maestros que lo hablan y lo escriben y ellos nos auxilian en las traducciones de los textos, sí” [E6 SD M 8 (29/10/2019)].*

Se considera el reconocimiento docente, como un factor positivo para evidenciar la funcionalidad y contribución positiva de la estructura institucional en relación con aporte social, para preservar el idioma originario:

*“...siempre dicen que cuando hubo un buen maestro hay un buen reconocimiento, el reconocimiento es hablar y creo que hasta ahorita en la cuestión indígena se está cumpliendo, con la sociedad, algo que lo hemos venido expresando del reconocimiento de los compañeros maestros en las clausuras a donde precisamente cada año o cada término de ciclo escolar, entregamos a una generación de primaria y cada año, cada año venimos entregando jóvenes, niñas y niños a nuestra sociedad, insisto a lo mejor no somos de un departamento del 10, pero yo creo que si somos un departamento, donde hemos venido contribuyendo” [E1 JDP M 30 (2018)].*

Como factor negativo sale a luz la falta de oferta educativa para dar continuidad o seguimiento de las(os) estudiantes que egresan de su educación primaria, así como la ausencia de personas (estudiantes-docentes) conocedoras para la práctica constante del idioma entre personas interesadas, en la comunidad escolar. Se considera a su vez como aspecto negativo para la educación formal, específicamente para las instituciones, la frecuente ausencia de adultos mayores, que reforzaban de algún modo lo que las y los estudiantes aprendían en la escuela, ahora va quedando apoyarse más en lo documentado a pesar de que hay que hacer las adecuaciones pertinentes para cada contexto, dejando en detrimento el idioma originario:

*“... ver lo negativo es que ya no hay continuidad, nada más es la primaria y hasta ahí llega, ya no hay continuidad en secundaria” [E1 JDP M 30 (2018)].*  
*“Son tres compañeros, todos lo saben, el problema es que no hay con quien practicarlo, este... un maestro lo habla muy bien, el otro también, la maestra un poquito...” [E4 D F 30 (29/10/2019)].*  
*“...pues nuestros padres, nuestros abuelos han fallecido, y pues por lo poquito que ellos nos dejaron, es lo que nosotros lo seguimos practicando, claro que nos vamos apoyando actualmente con algunos libros, folletos que la misma dirección general de educación indígena nos emite, posiblemente son de otras regiones, pero pues nosotros los vamos adecuando a nuestro contexto de la localidad” [E9 D M 30 (20/11/2019)].*

Como aspecto positivo y también desde una visión negativa, se menciona la obligatoriedad, a pesar de que ayuda al rescate, se considera desde una postura subjetiva, condicionante de la labor al pretender llenar huecos:

*“En mínimo, estamos en un comunidad en la que si bien tiene ascendencia indígena, los niños no hablan lengua indígena, entonces el trabajo se reduce a lo exclusivamente llamémosle entre comillas obligatorio, entonación del himno nacional en náhuatl, entonación del himno de Tlaxcala en náhuatl, algunos eventos con característica de uso de la lengua*

*náhuatl, un ejemplo es: lo que ahorita se nos viene que es la navidad, donde es obligatorio que cada maestro ponga villancicos bilingües, y esa es una cuestión obligatoria en esta escuela ¡sí!, inclusive el arrullo del niño dios que se hace, valga la expresión y dado el laicismo de la escuela, también se hace en lengua náhuatl, de esa manera vamos fomentado esas cuestiones, y de vez en cuando vamos rescatando un valor cultural, como fue el hecho de las ofrendas, en esta escuela no hacemos un concurso, no hacemos una muestra, simplemente reunimos a toda la escuela, los niños participan y montamos una ofrenda, la ofrenda, la explican los padres: las razones por las cuales se monta y solamente la función de los maestros es llenar los huecos que van quedando en la cuestión del conocimiento” [E11 D M 34 (22/11/2019)].*

#### 5.2.4.4 Influencia familiar y social en la práctica docente

Se reconoce que la identidad heredada es considerada como núcleo básico en la labor docente, debido a que a partir de las experiencias se van estableciendo formas y significados especiales, tanto personales como compartidos (Romo y Cruz, 2015), se considera que la percepción de la identidad genética se sigue conservando (Galaz y Toro, 2019). Es entonces que desde la percepción de algunos docentes se reflexiona, sobre la importante relación de la práctica laboral con la familia ya que, a esta última, le son atribuidos aspectos que tienen que ver con la formación en casa, por decir algo: compromisos, actitudes y valores transmitidos en el seno familiar, que desde su visión fortalecen la identidad más profunda humana y profesional en la práctica de costumbres y tradiciones que dan riqueza como individuo.

*“Van de la mano... afortunadamente vengo de una familia de mucho amor, de mucho compromiso, de cultura, de compromisos que se cumplen y que de alguna manera las actitudes y los valores que en determinado momento nos fomentó nuestra madre, creo que es a mí donde me fortalece y me dice tenemos que seguir adelante como ser humano. La otra parte, el contexto por supuesto, por supuesto que dices el contexto... estoy aquí, por algo estoy... yo elegí por lo que usted quiera, estar en la educación, entonces yo tengo que estar al pendiente, tengo que prepararme, tengo que estar de alguna manera continuamente eh, vinculada en comunicación directa con mis actores que son: niños, docentes, padres de familia... eh familiares, porque hay algo importante... tú no puedes dar lo que no tienes y si desde el centro de tu familia aún no está cimentada, por supuesto que no lo vas a poder socializar, esto va de la mano” [E2 JDA F 29 (08/10/2019)].*

*“...mis abuelos son hablantes y ellos eh... te vinculan a que hagas, este el habla, todo el tiempo te hablan, obviamente no lo practican porque también les da pena... sus hijos no son hablantes, pero cuando saben que estamos aquí trabajando como que les da la emoción ¿no? y hacemos como que equipo en algunas cosas” [E7 D F 14 (06/11/2019)].*

Con lo social se trata de negociaciones internas, o denominadas por Kossoy (2007) como transacciones subjetivas, a la condición de negociación entre la identidad heredada y la deseada o proyectada, ya que hay implicaciones relacionadas con: la atención, la responsabilidad y la comunicación continua entre las y los diferentes actores socioeducativos, para el reconocimiento de lo heredado como raíz y rumbo. En algunos casos se denominan refrendos de la identidad heredada, para tomar distancia o aceptar atribuciones impuestas por otros ámbitos de socialización.

*“Bueno, lo que pasa es que la familia fue la cepa finalmente y apoyo para todo este trabajo sociocultural, porque ya estando adentro yo no dominaba el náhuatl a la perfección, creo aún no lo domino, pero las continuas actividades que requerían del uso de la lengua, o algún elemento cultural, pues requerían en mí persona particularmente del auxilio de mis padres, ¡en paz descansen!... de ellos era regresar a consultar, oye papá, oye mamá, ¿cómo dices esto?, ¿cómo dices lo otro?, ¿Qué significado tiene esta cuestión?... y finalmente es la cultura que nos heredaron y no solo desde los padres, sino desde los abuelos. Lo que nos da raíz y lo que nos da rumbo, ¿no?, y que precisamente eso en algún momento pues hizo más pertinente mi trabajo” [E11 D M 34 (22/11/2019)].*

*“Pues realmente en mi familia, je creo que soy la única persona que está je je en una escuela indígena... son más maestros, pero todos están en secundarias o en telesecundarias generales, pero en indígena creo que estoy yo nada más, y luego me dicen... ¿y por qué estás en escuela indígena? O sea, y realmente ellos hasta desconocían ¿A poco hay escuelas indígenas?, ¿y adonde estas? Pensaban que estaba hasta por allá... ¡Allá en la Magdalena hay tres... hay cuatro! Inicial, preescolar y primarias... a pues es que no sabíamos ji ji ji, o sea imagínate... -y es gratificante para usted- sí porque empiezan... ¿Y qué les enseñan? ¿Y cómo lo hablan?, por ejemplo, el himno ¿Y cómo se canta? Y ahí estoy... je je je. Si es diferente” [E5 D F 10 (29/10/2019)].*

*“...nuestros familiares, principalmente nuestros padres, abuelos pues nos han orientado con respecto a la lengua, no todos nosotros lo conocemos, de hecho pues toda nuestra trayectoria como estudiante hablamos en español, solamente en el hogar es cuando nosotros nos involucramos con la lengua materna que es el náhuatl y pues bueno ellos son parte fundamental de nuestra formación para que nosotros también este... lo demos a nuestros alumnos, a nuestras comunidades, valorar esa cultura, esa lengua, ¡sí!” [E9 D M 30 (20/11/2019)].*

Aludiendo con mayor especificidad a la importancia del rol docente y la relación entre estos dos contextos: el familiar y el social, resulta importante señalar tanto prácticas y creencias de familias nucleares en comparación con las nuevas familias (conformadas) sus experiencias, padecimientos e ideales, es en donde entra en contexto también la

identidad reivindicada que se reconfigura por uno(a) mismo(a), denomina la identidad para sí, ya que su adscripción es por tiempo limitado y/o provisional (Dubar, 2001).

*“Mi papá decía, es que a mi si me gusta hablar náhuatl y lo escuchaba como platicaba con los de su edad, eh y veía las grandes platicas ¡no!, y le decía porque no nos enseñaste a tus hijos a hablar como tú hablas y el me platicaba su experiencia que cuando cursó primaria allá en el pueblo, pues era objeto de mucho maltrato, básicamente por parte de su maestro que le daba clases, ¡no me hables así!, eres un indio bajado del cerro a tamborazos, y ponía a espiar a otros niños que en el recreo no hablaran, si algún niño hablara en el recreo lengua náhuatl, el niño que no hablaba náhuatl, ¡maestro, maestro!, fulanito habló indio y entonces eso fue un aspecto que a él lo marcó mucho y que dijo: ¡No quiero que mis hijos sufran lo que yo sufrí, lo que yo padecí, cuando fui estudiante de primaria! Y por eso dijo, ¡no, no, no a mis hijos no les voy a enseñar a hablar en náhuatl!, pero ya después yo le estuve insistiendo eh insistiendo, y me enseñó, le dio tiempo de enseñarme. Y la primera parte del náhuatl que yo aprendí, fue de mi padre, la otra parte la enriquecí aquí” [E10 D F 30 (22/11/2019)].*

*“Si... ya ahorita los papas jóvenes ya no les preocupa que sus hijos aprendan el náhuatl, ahora exigen el inglés. Les hemos explicado esa parte, que como es escuela bilingüe, pues tenemos que hacer mucho énfasis en la lengua ¿no?, rescatarla. ¡Que tomen conciencia!” [E3 D F 15 (24/10/2019)].*

#### *5.2.4.5 Dificultades, bondades, aspectos positivos y retos de ser docente en el contexto indígena*

Se manifiesta a través de los testimonios docentes con cargo de dirección que entre las condiciones para desempeñar su trabajo se involucran su comportamiento, su actitud, el compromiso y la formación mostrada para hacer docencia, lo anterior reflejará tanto la aceptación de las y los estudiantes, padres de familia, como de la comunidad. Desde el argumento de Fuentes (2009), destacan las condiciones que influyen al aspecto laboral de ser docente, la antigüedad en el servicio, la edad cronológica, el tipo de nombramiento, el centro de trabajo donde se labora, pero también se ven involucrados aspectos profesionales como lo son: el perfil, las comisiones, la asignatura o grado que se imparte, el número de estudiantes, la carga de trabajo y algunos determinantes de la reglamentación institucional, de lo contrario en la complejidad del trabajo docente también habrá repercusiones y se verán reflejadas en desaprobación hacia el papel que desempeñan y/o a su persona, Vidiella y Larrain (2015) refieren cambios y desregulaciones en dichas condiciones, lo que condiciona la labor:

*“Si ya sabes que, si eres un maestro respetuoso, eres un maestro que trabaja, eres un maestro que cumple, pues eres bien visto. Y cuando eres lo contrario, pues ya sabes ¿no?, viene el rechazo de la misma sociedad, de los mismos padres de familia, ya la tarea que hemos venido haciendo, yo siempre les he dicho, y algo que aprendemos de mucha gente y que hemos aprendido te decía. Depende de ti, el tiempo que quieras estar en esta escuela, ¿Cómo? Simplemente cumpliendo y haciendo lo que te corresponde, así de sencillo” [E1 JDP M 30 (2018)].*

Las diversas dimensiones que conforman el trabajo docente coinciden con los niveles de aprendizaje de las y los estudiantes, sin embargo, las complicadas dinámicas de las escuelas en interacción con subsistemas o sistemas de mayor amplitud, imposibilitan precisar el sentido y la magnitud de tal confluencia planteamiento de Rodríguez (2012). Con relación a retos en el hacer del profesorado, se habla de que día a día, año con año se van manifestando, ya que la experiencia y conformación familiar hace que la diversidad del estudiantado, poca homogeneidad, diversidad de pensamiento permite evidenciar inquietudes estudiantiles diversas. Lo anterior, más las encomiendas impuestas tanto social como educativamente desde la afirmación de Plá (2018) que dice que, en el imaginario social existe (un referente global), la responsabilidad de la problemática educativa, recae absolutamente en los y las docentes del país, dejando de lado: las políticas, la infraestructura, la formación docente, las condiciones de vida de las y los estudiantes, que resultarían responsabilidades socialmente compartidas.

Entre otras de las concesiones impuestas y desde la percepción docente están el rescate, preservación y fortalecimiento de la identidad a partir de la enseñanza del idioma originario, crear interés en las y los pequeña(o)s sobre la lectura, escritura y practica del idioma, consideración de las costumbres, tradiciones e identidad de los estudiantes. Sin embargo, entre lo nocivo que se identifica por los mismo(a)s docentes está, la omisión en la práctica del idioma en las aulas a pesar de haber docentes que tienen los conocimientos, pero se niegan a llevarla a cabo, además de los límites y prohibiciones que los padres de familia imponen a sus hijos e hijas, ambas condiciones dificultan tanto la labor de otro(a)s docentes, como la preservación cultural en la región.

*“...hemos tenido mamás que les dicen a los niños, no lo hables... habla español ¿no?, nosotros tuvimos a una niña que vino del estado de México, precisamente la cambiaron para acá por que en México le hacían bullying, le decían que porque hablaba así, la trajeron acá... entonces la niña aquí era feliz... muy feliz porque se desenvolvía hablaba, participaba en poesías, en narraciones, lectura entonces este... –¿La niña era originaria del municipio?-, sí... es de acá pero se fue obviamente con la mamá a México,*



*ella pues trabajaba y estudiaba, entonces la niña como que se limitaba o sea... obviamente la niña hablaba su lengua, su abuelita todavía es de las personas que se visten, con sus falditas, con sus guarachitos, la mamá ya no porque está en México, entonces la niña venía aquí y pues era feliz ¿no?. y ahorita apenas se la llevaron el ciclo pasado otra vez a México, le decía a la señora... a la abuelita –¿De qué grado? - tercero... -Muy chiquita- no se la lleven déjenosla por que la niña veíamos que, si le gustaba la escuela, se desenvolvía, los maestros le hablaban en la lengua y ella les contestaba, muy muy bien y la niña nada de pena, y aquí los niños no le decían... que se rían o se burlen, ¡no! no. Estábamos bien... entonces yo digo que viene desde el seno familiar, si las mamás les prohíben o los papas les dicen, ¡no hables así! Entonces, porque por ejemplo nosotros que hacemos todas estas costumbres de lo del día de muertos, nosotros les hemos dicho... les dejamos de tarea a ver vete con tu abuelito a que te diga palabras, o por ejemplo: tan solo la flor ¿no?, ¿Qué significado tiene, o por qué se llama así? Um ju. Entonces viene desde ahí, nosotros nos dirigimos para con los abuelitos, porque ya las mamás jóvenes ¡pues no... no, no... no!” [E5 D F 10 (29/10/2019)].*

*“...son cinco maestros que saben leerlo y escribirlo y a veces, ellos mismos ocultan que ellos lo hablan o que ellos lo escriben entonces para mí es una forma negativa... pues sí, de adentrar o de como idear al niño, darle conocimientos o herramientas para que el niño se interese en el rescate de la lengua, de la cultura de los usos y costumbres, porque los dejamos nada más así... y eso es negativo, porque si estos maestros lo saben ¿por qué? No lo ven hacia delante de una manera positiva, futura” [E6 SD M 8 (29/10/2019)].*

Un reto al que se podrían enfrentar al menos las y los directores(as) de escuelas regulares, y al que se le reconoce como bondad desde la percepción directiva de escuelas indígenas, tiene que ver con la ubicación escolar ya sea zonas urbanas o rurales, en relación con la valoración docente y el conflicto existente entre los actores. Se considera que en las regiones alejadas(rurales) se valora con mayor énfasis el trabajo docente en contra parte a lo cercano(urbano), hay mayor conflicto entre actores.

*“... sucede que en medida que un director está más cerca de las zonas urbanas, la cultura se vuelve más folklor y los problemas entre docentes y padres de familia aumenta, a medida que nos alejamos, creo que la labor docente se reconoce un poco más, entonces retos siempre los hay de diferente tipo, la cotidianidad nos muestra sus detalles, pero en general es un trabajo que se puede hacer” [E11 D M 34 (22/11/2019)].*

Hay docentes que reconocen sus aciertos y errores, por ejemplo, desconocer el idioma originario de la comunidad donde laboran, lo positivo es el interés y las acciones encaminadas a él aprendizaje docente, condición que motiva dicen ellas y los , ya que se ve reflejado en resultados y satisfacciones colectivas, por su parte el Banco Mundial a través de su Informe sobre el Desarrollo Mundial (2018) específicamente a partir de un

diagnóstico internacional para hacer realidad la promesa de la educación plantea, que los y las estudiantes que tienen muy bueno(a)s docentes avanzan a un ritmo tres veces más rápido que quienes están a cargo de docentes ineficaces y que en los países en desarrollo, la calidad docente puede ser incluso más importante. Sin embargo, la mayoría de los sistemas educativos no atraen a postulantes con perfiles sólidos, para este caso docentes bilingües, como tampoco les brindan capacitación eficaz:

*“Pues primero fomentar el... mis compañeros los dos que no hablan el náhuatl si están interesados en aprender, ya han ido a cursos, entonces eso motiva porque aquí lógicamente en la comunidad en la que estamos es un rescate, los niños aprenden como segunda lengua no es su lengua materna, pero sin en cambio... por ejemplo hemos ganado el primer concurso de narraciones indígenas a nivel nacional, este año bueno el año pasado, y eso es trabajo de mis compañeros maestros, es parte de una labor de ellos, ¡sí! Y hay que darles el reconocimiento” [E8 D M 32 (14/11/2019)].*

Entre los aspectos que también salen a la luz como positivos de la labor docente, es la condición de desarrollar en las y los estudiantes la práctica, no solo de un idioma, sino más de uno ya que se identifica la habilidad y capacidad natural estudiantil para adquirirlos. Desde el planteamiento de Cárdenas (2013) si se reconoce la edad, el modo, la circunstancia en al que se apropian de una u otra lengua, es lo que determinará el nivel de bilingüismo que desarrollarán o han desarrollado los y las estudiantes, por lo que se piensa a los estudiantes como sujetos bilingües o trilingües, lo cual está determinado por los usos y las funciones del español y del idioma indígena. Desde la visión de dicha autora, cuando se habla del bilingüismo en los y las estudiantes de educación indígena es importante referirse al lugar que ocupan las lenguas en la sociedad.

*“Un aspecto positivo, nosotros vemos que con respecto a la lengua materna que es el náhuatl, cuando nosotros enseñamos a los niños y lo relacionan con otra lengua que es el inglés, ellos tienen esa facilidad ¡sí!, de igual manera hemos notado la capacidad de... que nuestros alumnos... el simple hecho que hablen una, dos, o tres lenguas, tienen esa facilidad de adquirir mayor el conocimiento, a tal grado que pues en esta ocasión tuvimos el consejo técnico escolar, en los cuatro niveles de: inicial, preescolar primaria y secundaria... en la secundaria tuvimos la oportunidad de que los mismos profesores de la secundaria nos valoraron diciéndonos que nuestra escuela está mucho mejor que las demás escuelas... esto ha sido por las diferentes actividades que nosotros hemos venido realizando a lo largo del ciclo escolar” [E9 D M 30 (20/11/2019)].*

*“...en la comunidad ya no se hablan tanto, porque te digo que es un poquito más rural, pero se trata por lo menos aquí con los maestros si, si damos esa clase, aparte de que esa asignatura ya viene en la boleta, ya viene plasmada, entonces nosotros tenemos que hacer un examen de lengua*

*indígena náhuatl escrito, oral y obviamente se le da su calificación, es como el inglés, de echo ahorita en la boleta me parece que están ya manejando los dos, vamos a ser trilingües, yo creo que cada maestro tiene esa particularidad de decir, yo quiero aprender y lo voy a hacer” [E5 D F 10 (29/10/2019)].*

A nivel nacional, estatal y local después de algunos años se ha dado visibilidad y valor a las culturas indígenas quizá a partir de los planteamientos de Dietz (2017), donde se plantea que las políticas de identidad concebidas como políticas de reconocimiento, median las relaciones entre lo que se considera intracultural, como algo *propio*, y lo que es percibido como inter-cultural, como algo *ajeno*. Lo anterior con relación a las interacciones, desarrollando o limitando con estereotipos y paradigmas del *nosotros(a)s versus ellas y los*, desde el pensamiento de Dubar (2001) *para sí o para otro(a)s*. Lo favorable es el impacto positivo, en relación cono fortalecimiento general no solo de la identidad nacional sino de los(a) pobladores de estas regiones, así como de la identidad docente que constantemente desarrolla su labor con amor a su profesión, identificando que lo que hacen se vea socorrido.

*“...la importancia que se la ha dado a nivel nacional y a nivel estatal, el fortaleciendo de las culturas indígenas, ha permitido que el habitante de San Isidro, se sienta importante, porque cuando se descubre que llegan investigadores, que llegan a ver los de sus ofrendas en todos santos, que llegan a investigar como hacen su temazcal, todas esas situaciones del campo entonces dicen ¡somos importantes!, y hay mamás que se apasionan cuando las llamamos porque vamos a hacer un taller literario en la escuela, y queremos que usted mamá vaya y comparta algo de su conocimiento de, por ejemplo el baño de temazcal, por ejemplo... vienen y se explayan las mamás con los niños y hasta los niños a veces terminan regañados, porque ya no quieren hacer ésta práctica, entonces yo considero que ha sido muy importante...” [E10 D F 30 (22/11/2019)].*

*“... todas estas culturas ya se han ido, ahorita creo que otra vez está retomándose ¿no? por qué hasta incluso... el secretario los mensajes que da el mismo los ha retomado, vamos a dar esto, como que ya habla más de educación indígena. Como que ya está visualizándolo más, ya le está dando más importancia ¿no? porque ve que antes era el inglés, a pues el inglés, y siempre el inglés ¿no?, yo creo que si está bien y sobre todo la conciencia pues es que una tiene el compromiso de... por ejemplo yo como directora tengo el compromiso frente a la escuela, y el compromiso conmigo, con los niños y con los maestros” [E5 D F 10 (29/10/2019)].*

*“Pues yo creo que más que fortalezas, es la cuestión de que... si haces una trayectoria de vida de tu trabajo, pues yo creo que lo demás surge solo, ¡Sí!, finalmente pues creo que le tenemos amor a esto, al trabajo, a la cultura, a los niños, porque si no lo tuviéramos, se hubiera hecho muy pesada la carga, supongo” [E11 D M 34 (22/11/2019)].*

#### 5.2.4.6 Conciencia de la práctica docente en el contexto indígena

El surgimiento de la conciencia por la labor en estos contextos es un factor que en algunos casos se presenta de forma constante y en otros casos de forma paulatina: Por un lado, para quienes se les presenta de manera constante, tiene que ver con la interacción de la práctica profesional docente con las condiciones históricas de vida personal, en relación con prácticas de trato desigual, discriminación o exclusión. Desde la deducción de Romo y Cruz (2015), la identidad e historia son referentes relacionales designados como ejes elementales, en los que se muestra como los y las docentes a partir de su práctica diaria instauran significados personales como compartidos, específicamente y en analogía con su antecedente histórico en relación con la profesión que desempeñan, para el caso la docencia.

Por otro lado, cuando es de forma paulatina, en primera instancia se reconoce desde la reflexión de las y los mismo(a)s docentes, la necesidad de reivindicar su labor en relación con las condiciones históricas de desacreditación social sobre la cultura indígena. Como consecuencia su práctica comunitaria se ve condicionada con costumbres y tradiciones, que para los habitantes de las comunidades son arraigos generacionales en los que se ven involucrados aspectos identitarios, la SEP (2007) plantea que la identidad muestra la diversidad étnica, cultural y lingüística como punto de partida y motor de la constante reconstitución social; es la afirmación, reconocimiento y vinculación de la realidad que constituye y da forma a las distintas prácticas reflexivas profesionales como a la conciencia del hacer docente.

*“A diario, a diario y dentro de mi práctica docente voy a descansar y estoy pensando que acciones voy a hacer para el día de mañana, para no defraudar a mi gente... la diversidad cultural que tenemos aún en nuestro estado, independientemente adonde tenemos situadas nuestras escuelas pero en nuestros municipios tenemos diversidad, si nosotros la vinculamos con la que es de nuestro país, entonces yo le puedo estar diciendo que yo a diario estoy pensando que acciones que actividades tengo que realizar para no defraudar a mi gente indígena aun hablante de una lengua” [E2 JDA F 29 (08/10/2019)].*

*“Lo vivo en cuanto a que son maltratados al ir a la ciudad... eran tratados mal, ofendidos. Entonces ellos querían esconder la belleza de la forma de hablar del poseer dos lenguas, entonces estuvimos platicando con ellos... decirle que no tenían por qué esconderse de lo que ellos sabían, en ese momento yo vi que era necesario que los maestros ¡no castigaran!, en ese año que ingresé precisamente este... –¿En qué año más o menos? - en mil novecientos ochenta y nueve (1989). Allá en la escuela era federal, pero la*

*cambiaron no sé por qué situación cambiaron a los maestros federales y entraron los indígenas... maestros indígenas y nos cuentan que eran golpeados, maltratados, ofendidos los niños por hablar este, en náhuatl y también los papas se los prohibieron, entonces ahí empieza a surgir esta necesidad de él no rechazo a su lengua a sus costumbres a sus tradiciones, que la verdad me sorprende... me siguen sorprendiendo... esta fiesta es muy grande... digamos fiesta, la espera de los difuntos allá, gastan mucho dinero... para poner su altar por un día, compran todo nuevo, deberás es una devoción muy grande, una creencia una fe que contagia a los demás” [E4 D F 30 (29/10/2019)].*

Desde la aceptación de una atribución institucional que implica desempeñar laboralmente el rol docente, hay conciencia y compromiso personal, considerando desde el punto de vista de Fuentealba e Imbarack (2014) al compromiso como la adhesión o identificación docente para determinados aspectos de su quehacer, es posible entonces la existencia de diversos ámbitos de compromiso que incluso, pueden cambiar a lo largo de la trayectoria docente y en los diferentes contextos de su hacer laboral.

*“No pues desde que ingrese, cuando a mí me dijeron ¡tú vas a estar! en una escuela no es una primaria general, es una primaria indígena, obviamente dicen ¿aceptas?... ¡pues claro! ¿no?... entonces yo creo desde ahí está de manera personal mi compromiso ¿no?, porque obviamente estando en la escuela es teoría, ya cuando trabajas es práctico. Entonces el compromiso conmigo misma bueno dije si voy a estar en el medio indígena obviamente tengo que aprender alguna lengua tengo que aprender algo ¿no? o estudiar o hacer un curso yo no sé, para obviamente saber ¿no? por qué los niños cuando yo inicié, me mandaron a allá arriba en San Pablo del Monte entonces como te comentaba, ahí las familias hablan más, los niños hablan más, entonces pues lógicamente pues yo no sé ¿no?, pero si ya conforme el tiempo vas aprendiendo... algunas palabras” [E5 D F 10 (29/10/2019)].*

Al decidir profesionalizarse en estas áreas, con criterio adquiere uno el compromiso consciente, así como los conocimientos en relación con las condiciones históricas y recientes de la realidad indígena; a partir del cuestionamiento personal de cómo se han dado las condiciones y como se están dando puede uno proyectar que hacer para mejorar dichas condiciones. En casos específicos organizarse y proponer actividades extraescolares con fines tan específicos como el de vincular el teatro con el fomento y práctica de náhuatl en algunos municipios, lo anterior desde la apreciación docente:

*“... cuando uno estudia la licenciatura nos enseñan a... de donde partimos de donde somos, obviamente pues ya llevamos ese criterio nosotros ¿no?... le vuelvo a repetir lo de las primeras preguntas no podemos decir que somos diferentes, venimos de las culturas indígenas y más que nada es el estar en estas universidades, es conocer lo que es a profundidad la realidad indígena, entonces eso lleva a que pues dices me adentro... me*

*adentro más, se adentra uno más uno le busca a saber más de cómo se vienen dando las cosas” [E6 SD M 8 (29/10/2019)].*

*“De hecho siempre me ha llamado la atención el aspecto de las lenguas maternas... si, inclusive este... hace años formamos una organización y ahorita vamos a reactivarlo de nuevo, hicimos concurso de teatro náhuatl, fue la primera organización que hizo concursos estatales en idioma náhuatl, estuvimos trabajando con el Instituto Tlaxcalteca de la Cultura fomentando el náhuatl en los 80s, con el apoyo de la licenciada Beatriz Paredes, trabajamos en la región de Apizaco, Huamantla, Chiautempan y Calpulalpan” [E8 D M 32 (14/11/2019)].*

Se menciona como elemento de la identidad heredada la atribución familiar, lo que implica como conciencia por el trabajo docente las experiencias vividas desde pequeño(a)s y las vivenciadas en el proceso de profesionalización, usanzas que definen parte de la trayectoria de vida docente de un(a) docente, Cabrera (2015) refiere a que para convertirse en docente hay un significado relacionado con la apropiación o construcción de un paradigma particular relacionado con la identidad, cuyo objetivo es hallar sentido de coherencia individual con la que la sociedad requiera. En este sentido los profesionales han de desarrollar un tipo particular de identidad que haga que se reconozcan a sí mismos como docentes.

*“El primer antecedente fue mi papá, mi papá hablaba muy muy buen la lengua náhuatl y después yo interactuaba con otra persona que trabajaba... era mi tía, trabajaba en el subsistema de educación indígena, y de momento me traía... ella trabajaba en preescolar, me traía a esta comunidad precisamente, trabajaba en el preescolar de enfrente, -yo era estudiante en ese entonces de trabajo social- y me empezó a llamar mucho la atención el cómo vivía la gente... yo no conocía esta comunidad... ¡me impactó!; me impactó desde la vestimenta, la costumbre, la manera de hablar, todo eso y yo llegaba y le platicaba a mi papá y decía ah... si yo conocí mucho por acá, yo tuve compañeros de Canoa, y empezaba a platicar, y entonces yo le reprochaba... ¿Por qué no me enseñaste a hablar náhuatl?, porque yo no lo sabía, sabía una que otra palabra, y ya me empezaba a platicar él, que cuando iba a primaria, fue objeto de muchas burlas, de mucha vejación del maestro, de discriminación, agresiones verbales y físicas por parte del maestro que tenían... han sido experiencias gratas, porque yo he tenido compañeras docentes de la misma escuela, que primero fueron mis alumnas y ahora ya son mis compañeras de trabajo” [E10 D F 30 (22/11/2019)].*

El contacto inicial con la práctica profesional acentúa la conciencia identitaria indígena del personal docente, por lo que se identifica desde el siguiente testimonio como el portar la vestimenta indígena, permite asumir con mayor fuerza el ser indio, aunque el sentimiento en su momento fue desconsolador, actualmente se dice que el sentimiento se ha

reconfigurado a un sentimiento de fortaleza, orgullo y experiencias reformuladas a través de un proceso considerado de aceptación o adscripción identitaria, que solo cobran sentido desde la mirada de Valenzuela (2008) en términos relaciones de la sociedad (2008).

*“Básicamente en mi caso personal, es en el curso de inducción, porque... pues hasta ahí yo si estaba consciente de que mis padres eran indígenas, que eh lo era como tal... pero no asumía mi rol identitario como tal, es precisamente que me encuentro en el trabajo este... más bien en el curso, que... cosas bien curiosas, para poder entrar a clases, teníamos que entrar con el traje típico... calzón de manta y camisa de manta y obvio el ponerse el traje típico implica asumir la condición de indígena, de indio... en el peor de los casos ¿no?, -o en el mejor de los casos-... ¡depende de cómo se quiera ver! porque la orientación romántica... ¡dicen el mejor!, pero lo cierto es que todo el peso social, es tan fuerte que se ve de otra manera, ¿no?, dicen ahí va un indio, ¿no?, Finalmente nos acostumbramos al traje, me consolaba personalmente ver que mi maestro estaba igual, maestros otomíes, maestros mixtecos que entraban a dar clases también y usaban el traje típico. Entonces usar el traje típico es, no se... dijera Édgar González Gaudiano... que fue un maestro de dirección general de educación indígena, que ¡es como un nuevo parto!, es primero asumir la condición de jodido, de humillado, de indio como tal para poder después tratar de buscar las respuestas o las justificaciones para que el tercero, el otro, el no indio, no nos dijera tal. Y en esa búsqueda es cuando se encuentra todo un montón de cultura ¿no?, encontramos en el caso de Contla, la danza de Xochipitzahual, encontramos las danzas de carnaval, encontramos la lengua náhuatl, encontramos el mole prieto, encontramos la artesanía, o sea son un montón de elementos que nos dan identidad y que nos hacen fuerte, y el día que le decimos al otro ¡Sí, soy un indio y orgullosamente indio!, ¡ese señor ya no nos vuelve a decir indio!, entonces finalmente es asumir, pero tuve que pasar por ese proceso en el curso de inducción para poder asumir mi identidad como tal. De tal manera que cuando regresamos y había un evento, sabe que profe póngase su traje típico, con todo el gusto me lo pongo, así es” [E11 D M 34 (22/11/2019)].*

## 5.2.5 Movilidad laboral

### 5.2.5.1 Promoción o ascenso al cargo de dirección

Son en este tipo de momentos que las y los docentes atraviesan por transiciones que suponen el restablecimiento de sus identidades para desempeñar sus conocimientos ante las necesidades sociales (Ramírez, 2016). La movilidad en el Sistema Educativo Tlaxcalteca, así como en el Subsistema Educativo Indígena Tlaxcalteca, de los y las docentes en algunos casos se da de manera escalonada (movilidad ascendente o vertical), hay ascensos, permisos o comisiones que directamente la secretaria de

educación apertura como vacantes, condición que es derivación de las relaciones sociales considerado como factor de influencia desde las aportaciones de Jiménez - Vásquez (2011), dando oportunidad a que alguien más ocupe dicha vacante. En percepción de los y las docentes esto puede darse por consenso interno escolar (organización y consenso de los y las docentes que conforman la planta académica toman la decisión de designación):

*“...en la escuela había trece docentes o doce docentes, la que era directora tuvo que salir por un permiso... que fue a laborar a otro lado. Y ahí los compañeros votaron por alguien, en esa votación fuimos dos los elegidos, y pues yo fui por mayoría de votos, después las autoridades así lo aceptaron, estuve trabajando como... no se... cinco años comisionada ya cuando vine, me cambiaron de centro de trabajo, ya fue como obtuve, ya el cambio de clave” [E4 D F 30 (29/10/2019)].*

En otros casos, se da por medio de la promoción y evaluación que considera ciertos parámetros en respuesta al acuerdo de la evaluación universal de los docentes y directivos enmarcada en la alianza por la calidad de la educación (SEP, 2011), se da testimonio de evaluaciones suspendidas que posibilitan el acceso de modo directo, así como posibilidades de libre elección para decidir la escuela en la que se desea laborar:

*“...fue evaluación de dos mil diecisiete, bueno se hizo el proceso de evaluación y pues obtuvimos el primer lugar en el proceso y me dieron oportunidad de escoger una escuela, pero no fue esta fue otra escuela que estábamos trabajando... una escuela igual de educación indígena que se llama Tlahuicole que está en la Magdalena Tlatelulco, ahí estuve un año como directivo y ya pude pasarme para acá y nos pasamos para acá por lo de la lengua, porque estábamos en una escuela de lengua nahua” [E7 D F 14 (06/11/2019)].*

Se manifiesta que fue por el examen de oposición (promoción), pero que el Sistema Organizado de la Secretaría de Educación Pública, que efectuaba las promociones de ascenso y autorización de permutas denominado escalafón (DOF, 1973), consideraba conocimientos, aptitudes, disciplina, puntualidad y antigüedad como mecanismos de una valoración global para ascender a quien consideraba cumpliera con las características anteriores, motivo que intervino en la decisión de ascender de docente al cargo de dirección como lo evidencia el caso siguiente.

*“En mi caso fue por oposición, además por escalafón, en escalafón en ese momento estaba en el primer lugar y lógicamente mis autoridades no tuvieron otra, más que darme el cargo que me correspondía por derecho... era por numeración... 340 puntos, 1800, era por puntajes. En esa época no existía carrera magisterial, si era por escalafón, se consideraba la*



*preparación profesional, además los cursos, los diplomados, etcétera. Entonces eso te iba dando el puntaje, además los años de servicio que tenías, el desempeño profesional docente, etcétera” [E8 D M 32 (14/11/2019)].*

Otro mecanismo es por designación de las comunidades que en algunos casos políticamente se rigen por usos y costumbres (SECODUVI, 2013), en reconocimiento a la labor y desempeño por tiempo, a algún(a) docente de la institución, en dicho proceso se ven involucrados por la parte institucional: el departamento de educación indígena, y el comité de padres de familia, asumir el cargo de una dirección en estas comunidades implica una gran responsabilidad no solo con el desempeño e implicaciones de ser docente, sino una responsabilidad de mayor envergadura profesional y social.

*“...a mí me nombran los padres de familia como directivo después de 10 años, o sea, piden a los jefes de departamento en turno, que yo sea la directora de la escuela, de hecho ¡yo no empecé a ser directora de esta escuela!, yo empecé a ser directora en la escuela vespertina, el comité de la vespertina este... el director se retiraba de su servicio se iba a otro servicio y se queda acéfala la dirección y ya traían a otra persona que se iba a hacer cargo de la dirección con la orden del jefe de departamento en turno, pero fueron los padres de familia los que dijeron: ¡queremos que sea, -aquí soy la maestra Carmelita para todos- la maestra Carmelita quien lleve los destinos de la escuela!. Yo no me lo esperaba, porque yo estaba bien tranquila en mi salón dando clases y de momento va el presidente de padres de familia... finalmente acepté el cambio, al principio fue un gran reto, con muchos altibajos, mucha inseguridad, este fue una responsabilidad muy grande, porque sabía que los padres estaban depositando la confianza en mí, y que si yo no hacía las cosas bien, ellos eran los primeros que me iban a hacer el reproche o el señalamiento, finalmente salimos librados y estamos hasta ahora por aquí” [E10 D F 30 (22/11/2019)].*

#### *5.2.5.2 Reconocimiento, motivación y valoración de la labor docente*

Se puede considerar que anteriormente era mayor la valoración hacia el papel de cualquier docente, ya que se les consideraba como protagonistas de una función social sustancial como lo es la transformación educativa, por ello en el sexenio de Carlos Salinas (1988-1993) surge el programa nacional de carrera magisterial, que entre sus propósitos estaba el reconocimiento institucional.

No con ello quiere decir que ha dejado de valorarse, sin embargo y desde algunas percepciones docentes se consideran que hoy en día no se ha perdido totalmente dicha valoración, al menos no en regiones rurales donde el reconocimiento social a la labor de los y las docentes está presente; sin embargo y desde la percepción de Díaz (2018), la profesionalización docente a través del proyecto de reforma amparada en una reforma educativa, fue una medida decadente ya que socialmente la descalificación del trabajo docente ya estaba presente.

Por otro lado, se identifica que a partir de eventos interinstitucionales y eventos de índole gubernamental se hace partícipes a estudiantes y docentes de estas instituciones de educación indígena en actividades de oratoria, interpretación de los himnos o poesía en idioma originario; eventos en los que es reconocida la labor de las y los docentes del contexto indígena y de las y los estudiantes, tanto por otro(a)s docentes de las instituciones involucradas, como por las autoridades institucionales y de gobierno, reconocimiento al trabajo así como al compromiso que alguno(a)s docentes asumen.

*“... yo recuerdo en aquellos ayeres como nos era valorado nosotros como maestros, no importando el lugar, principalmente en las zonas urbanas es donde fue perdiendo ese valor, pero las zonas rurales, las zonas indígenas: ¡el maestro aún sigue siendo valorado!” [E9 D M MCH (20/11/2019)].*

*“...onde hemos tenido la oportunidad de tener nuestras participaciones y ver el desempeño de los maestros, pero sobre todo las participaciones que tenemos en eventos diferentes, por ejemplo: cada participación de secundarias generales, técnicas y telesecundarias o primarias que nos invitan. Y al ver a los niños cantar el himno nacional en mexicano, el himno a Tlaxcala en mexicano, a veces algunas poesías en mexicano, o en ñaño en los eventos que hace a veces el gobierno, pues yo creo que se ve, o sea se ha visto reconocido el trabajo del maestro. Creo que sí tenemos una buena aceptación y sobre todo a veces la... pues el compromiso de muchos maestros. Por qué hay escuelas, que pus mis respetos, porque hay muy buen nivel educativo. ¿A qué se debe?... pues al compromiso de los maestros, de la puntualidad, hay maestros muy comprometidos” [E1 JDP M 30 (2018)].*

Algunas percepciones docentes expresan sentirse inseguros en relación cono reconocimiento por su labor, empleado las palabras de Martínez (2004) dicha inseguridad puede que sea el resultado de vaciamiento social por el que ya nadie reconoce ni es reconocido, lo que se evidencia es el interés por lo propio dejando de lado lo ajeno. Y es que no tendría que ser así, al menos en las comunidades, específicamente los padres de familia y estudiantes aún reconocen el trabajo que se realiza, aunque no sea así por las autorices:

*“Pues, así como reconocida ¡no!... por parte de las comunidades adonde nosotros hemos trabajado, si hemos sido reconocidos, algunos padres de familia... porque por nuestras autoridades ¡lo veo difícil!” [E9 D M 30 (20/11/2019)].*

*“Yo digo que si ampliamente, más eh... yo me siento satisfecha con lo que la comunidad, manifiesta conmigo, entonces con eso me doy por bien servida con que mi comunidad, mis alumnos reconozcan que he contribuido con un granito de arena, con eso, ya” [E10 D F 30 (22/11/2019)].*

Se identifica la existencia de reconocimiento, a partir del apoyo en la impartición de cursos que son ofrecidos por la secretaria, no generando algún gasto para las y los docentes, dichos cursos son de acceso gratuito, sin embargo, se identifica apatía o malestar docente debido al tiempo de inversión que los cursos implican, sobre las responsabilidades docentes prescritas institucionalmente, se muestra el malestar en desinterés para asistir a los cursos, evidenciando poca asistencia, desde la visión de Mungarro, Chacón y Navarrete (2017) son explícitos los cambios curriculares constantes, que acaban por desestabilizar las funciones de las y los docentes.

Las reformas educativas promueven no solamente un cambio en los paradigmas didácticos que las y los docentes deben asumir, sino también se ven afectados los procesos institucionales a los que las y los docentes deben resignificar. En ese plano entonces y desde las palabras de Peredo y Velasco (2010), la realidad escolar con la que inmediatamente hay contacto actualmente es de desencanto docente, ya que se muestra desinterés y apatía, así como docentes que resguardan una carga impregnada de pocos momentos de satisfacción, cuando debería ser lo contrario.

*“...gente verdaderamente interesada por que aquí nos llevan a un curso, se convoca y tenemos 50 gentes para un curso... ¿Cuántos de ellos están verdaderamente interesados?” [11 D M 34 (22/11/2019)].*

Por otro lado, y reforzando el testimonio anterior, se niega la existencia de remuneraciones al menos económicas como estímulo al desempeño; debido a que se ha construido o investido como lo hace notar Espinoza (2014) el perfil de un docente, que se muestra siempre insuficiente, ante las necesidades de la sociedad, a pesar de estar respaldado por el interés en la enseñanza.

*“Pues solamente los cursos... los cursos que nos da la secretaria de educación pública, que son de manera gratuita, ese es el único apoyo, porque así este, económico, estímulos, como ocurre en algunos otros ámbitos, en el caso de los obreros pues este, les dan estímulo por llegar*

*puntual, por producción, por esto, por aquello, o sea esa parte que al obrero lo motivan. En nuestro caso, nuestro salario siempre el mismo, lo único que recibimos, acaso son regaños, llamadas de atención, pero así este: un estímulo, una compensación por nuestro trabajo ¡no!” [E9 D M 30 (20/11/2019)].*

## 5.2.6 Identidades

### 5.2.6.1 ¿Configuración o reconfiguración de la identidad docente?

Ante la diversificación de contextos, resulta importante asumir un posicionamiento identitario, a pesar de ser una circunstancia flexible entre la diferenciación y la generalización, el fin será el de definir el contraste o incidir en alguna particularidad con algo o con alguien (lo común), es entonces importante también considerar la capacidad de reconocer diferencias, lo anterior como la condición del ser humano para entender y asumir situaciones que sitúan u reorientan la forma de pensar como de actuar en ambientes heterogéneos esto conforme a Dubar (2002), al menos así lo externan desde su percepción algunos(a) docentes. Lo anterior asigna certeza y madurez, así como flexibilidad al interiorizar o profundizar la identidad, en este caso docente. Por lo que se deja al libre albedrío la postura identitaria que se considere adecuada para autodefinirse.

*“Todo es perfectible, siempre que nos llevan a conocimiento y tenemos la capacidad y la humildad para reconocerlo, si damos pie a un reacomodo, siempre estamos cambiando, no es el estatismo la funcionalidad del ser humano” [E11 D M 34 (22/11/2019)].*

*“Yo creo que sí... se ha profundizado... diría yo, eh antes no me consideraba indígena por lo que soy, ahora siento que soy y siempre lo digo. Cuando hay los censos... ¿Usted es indígena?... Si lo soy... por esto... y por esto, por esto siento que la tengo más profunda, y ¡si ha cambiado!, me veo a mi misma... en otros interiores diferentes, ja ja ja” [E10 D F 30 (22/11/2019)].*

*“... yo creo que todo depende de cada individuo ¡sí!, claro que vamos a tener este... en diferentes ámbitos eh, pues posturas diferentes, hay unos que nos reconocen nuestra labor, reconocen también nuestra identidad ¿no?, por ejemplo nosotros hemos asistido a diferentes eventos con nuestra vestimenta indígena y hay gente preparada que dicen... oh eso no lo sabíamos, reconocen que aún existimos, reconocen que todavía nuestra lengua sigue viva, ¡pero hay otras personas que no!, todo lo contrario... dicen que esto se va a perder, que esto no sirve, que nuestra identidad en cualquier momento va a desaparecer” [E9 D M 30 (20/11/2019)].*

Se reconoce que la identidad está configurada bajo la idea de asumirse como parte de los pueblos originarios donde se considera la importancia del simbolismo en la definitiva ciudadanía de las poblaciones indígenas, que en la actualidad se manifiestan bajo la

premisa de autonomía, lo que implica reconocimiento de la población como sujetos jurídicos y políticos con identidad, como con proyectos propios, no negociables con los principios del proyecto nacionalista, homogeneizador, lo anterior desde Dietz y Mateos (2013). Por lo que se considera, el termino indígena homologa esfuerzo, honradez y honestidad lo que dignifica la condición del serlo. Es entonces que hay quien se reconoce y asume como docente con una identidad indígena, portando o no la vestimenta que caracteriza a uno(a) persona de dicho contexto, esta última realidad no determina ser o dejar de ser una persona con una identidad definida dejado de lado, la atribución social o institucional.

*“Si porque conoce uno esto a fondo, entonces he nos decían mucho en la escuela... y es cierto se ve he... que el indio, vamos a decir que el indígena es reprimido, es separado y sin embargo es el que huele a trabajo, huele a honestidad, huele a honradez porque mucha gentes... vemos por ejemplo las comunidades indígenas que vienen a vender a nuestro estado ¿no?, con su vestimenta y todo ¿no? y hay gente que les mal ven... hay no...te juntes con aquellos, sin embargo es una persona honesta es una persona honrada y el que está digamos del otro lado, es lo contrario de... y dicen sí, el indígena apesta a honradez a trabajo, esfuerzo y el otro ¡no!, el otro huele a corrupción más que nada ¿no?, entonces es lo que se valora de esto en la licenciatura, es muy bonita es... me encanta, me encanta porque dijéramos y vuelvo a repetir... bueno la historia lo dice, ¡partimos de ahí!... de ¡ahí venimos!, no por su solo hecho de vestir, o no vestir dejamos de serlo, somos y pertenecemos a los pueblos originarios” [E6 SD M 8 (29/10/2019)].*

Se asume que la identidad no es un constructo dado, como tampoco es un concepto alusivo o vinculado de manera necesaria al termino idéntico(a), nada referido a la condición de exactitud, mejor dicho, es un concepto de mayor alcance e interpretación circunstancial de acuerdo con Dubar (2002), es un estado reconfigurable, o también percibido como condición permanente de auto apropiación que a partir de la historia se clarifica y toma sentido, al reconocer no una identidad india, sino una identidad originaria irreconocida hasta el momento y desde la apreciación docente; identidad mexicana, identidad tlaxcalteca, identidad inca:

*“Yo digo que está en proceso, por ejemplo, ahorita con el gobierno federal creo que está impulsando mayor énfasis en cuestión de los grupos indígenas, aunque así yo no me atrevo, yo diría grupos étnicos, porque grupos indígenas no existen en el país, porque nosotros no somos indios, cuando se hizo el descubrimiento hace 500 años, iban buscando un lugar que se llamaba la india, no un país o una cultura como la mexicana, como la Tlaxcalteca, como los incas, etcétera. Entonces ahí, se quedó esa connotación de indígena pero nosotros no somos indígenas, nosotros pertenecemos a una nacionalidad irreconocida hasta el momento, no está*

*cientos por ciento reconocida a pesar de que hay refuerzos de la UNESCO, principalmente de la UNESCO, porque el gobierno federal firmó ese convenio de reconocimiento, a los pueblos originarios, la UNESCO casi no utiliza la palabra indígena, dice pueblos originarios, y nosotros somos pueblos originarios, y la otra conceptualización del viejo y del nuevo mundo yo no la comparto, un planeta no se puede formar primero una parte y otra parte en segunda parte. Yo recuerdo que cuando iba a la primaria que nos decían que el doce de octubre era sobre la noche triste, la noche triste para los mexicanos, ¡no!; para los mexicanos no era una noche triste, fue un triunfo de ellos, que todavía hasta ahora dicen que es una noche triste. ¡Pobres españoles fueron masacrados!... ¡Y la masacre la hizo Hernán Cortés!” [E8 D M 32 (14/11/2019)].*

#### *5.2.6.2 Características de las personas indígenas desde la visión docente*

Las y los docentes, desde su visión destacan en relación con las características de una persona indígena, que son personas con prácticas, saberes, costumbres, tradiciones, idioma y una cosmovisión a la que importa la forma de sentir del ser humano, creyente en el amor por la naturaleza, por la pureza y el trato digno, respetuoso(a) de la tierra y por las y los adulto(a)s mayores, en algunos casos, se manifiesta desarraigo en las personas jóvenes. En palabras de Rodríguez (2012), el desarraigo se refiere a la falta de interés o lazos con el entorno en el que se vive, es el inconstante estar aquí, pero ser de allá, no pertenecer a ningún lado, o extrañar algo que no se tiene o se ha perdido en el transcurso de la vida.

*“El amor que le tiene a toda... la naturaleza, a todo su... a la cosmovisión, todo eso que nos enseña la pureza, con que ellos... este... trataban digamos a la tierra, al alimento, a las personas, el respeto a dirigirse a los mayores. Allá en San Isidro aprendí eso, que son muy respetuosos, para hablar con las personas mayores, al contrario de aquí de Contla que ya es menos en la lengua náhuatl con menos respeto, allá sí. Son muchas cuestiones que valoro, las costumbres sus tradiciones” [E4 D F 30 (29/10/2019)].*

*“... identificas, no pues ellos son indígenas dices tú indígenas por que hablan la lengua ¿no? y ellos se comunican así, sin pena, no les da vergüenza, allá todavía este... las señoras se visten con sus faldas de colores, con sus mandiles, sus trenzas o sea si son más arraigados allá; como te comentaba, en la Magdalena a la gente no la vemos así, pero sí por ejemplo cuando yo ando en otras escuelas u otras comunidades, si se identifica cuando una persona es indígena ¿no?, o esta persona habla alguna lengua, porque lo vemos en su vestimenta sobre todo en lengua que hablan ¿no?, aquí en Tlaxcala hay una escuela que habla el otomí, entonces pues también dice uno pues, si se identifica” [E5 D F 10 (29/10/2019)].*

Por otro lado, algo que específicamente se mencionó como peculiaridad es la actividad económica que desempeñan, el atuendo y la lengua, como forma de actuar con el medio social. Actualmente es relativo considerar que el lenguaje y el atuendo delimitan la pertenencia a una determinada casta, como lo planteaba Gómez (2005).

*“... las prácticas culturales muy propias de su comunidad, como son tradiciones, costumbres, creencias en algunos casos su vestimenta, otra que también que yo considero que es... la actividad económica que realizan. Por ejemplo, en el caso concreto de acá en el que yo conozco más, su actividad económica principal es la agricultura, mucha gente vive del campo, vive del monte, entonces también forma parte de una actividad propia del indígena de aquí” [E10 D F 30 (22/11/2019)].*

Hay docentes que consideran que el atuendo es considerado arte en ropa [sic], una característica importante para hermanar a una persona indígena o identificarse como tal, ya que se considera que portar dichos elementos les enorgullece y hace sentirse como parte de la cultura indígena. Sin embargo, a partir del posicionamiento de Paredes (2015), se menciona que se ha observado que la evolución que ha tenido la vestimenta indígena durante los últimos años ha provocado la pérdida parcial de algunas prendas del atuendo original de los y las indígenas. Por otra parte, también hay quien dice que la vestimenta no nos hace ser diferentes, partiendo de la premisa de *pertenencia* a un grupo social indígena, (lo anterior alude a una identidad heredada) en comparación de *solo adscribirse al grupo social indígena* (identidad atribuida, reivindicada o proyectada):

*“...la vestimenta no nos hace ser diferentes, partimos de las costumbres y tradiciones, como características es lo fundamental eso” [E6 SD M 8 (29/10/2019)].*

*“Va más hacia la identidad propiamente, a la identidad que te provoca ser parte de una sociedad indígena, por ejemplo, lo que es la lengua y va más allá de que te sientas propia de ella ¿no?” [E7 D F 14 (06/11/2019)].*

En otro tenor, emplear el término indígena esta fuera de contexto debido a que cuando se atiende a la palabra indio o indígena en palabras de Navarrete (2008) se dice que automáticamente nos vienen a la mente ideas que suelen reflejar los prejuicios e ignorancia, que las verdaderas realidades culturales de esos grupos poblacionales, postura que concuerda con la del siguiente testimonio docente:

*“...yo lo conceptualizo dentro de mi país, inclusive he ido a debates nacionales y estamos en un debate en el que ya no se debe emplear la palabra indígena, se debe emplear el contexto histórico de cada una de las nacionalidades dentro del territorio mexicano, es muy difícil esta conceptualización, pero esperemos que algún día lo logremos” [E8 D M 32 (14/11/2019)].*

### 5.2.6.3 Identidad indígena y autopercepción

Desde la perspectiva directiva se dice, que todo parte del conocimiento que se tiene, independientemente de ser mestizo(a)s, el origen, la raíz da a pensar la auto consideración al indigenismo por la razón de haber nacido y pertenecer a un área territorial con su peculiar diversidad cultural (identidad heredada), así como por el hecho de encontrarse situados laboralmente en contextos donde se habla el idioma indígena (identidad atribuida), y se tiene arraigo tanto con costumbres como con saberes, formado así parte de una cultura específica. En palabras de Montañez y Delgado (1998), el territorio es un sistema de la región, considerado abierto por la constante interacción con otros territorios con una propia identidad económica, cultural, social y política. Donde sus diversas implicaciones y formas de tránsito inciden a su vez en el trabajo y la reorganización espacial.

*“Mi abuelita es de Tizatlán y desde que soy niña ella platicaba mucho de Xicoténcatl ¿No?, de las actividades que desempeñaba su papá, su papá fue maestro y artesano, entonces el abuelo tallaba los bastones y dibujaba muchas cuestiones pues ¡ya sabe!, prehispánicas. Entonces desde ahí se me fue quedado eso en mi cabecita y... ¡Si me considero!, me gusta mucho incluso cuando... yo presumo en este nivel, he me gusta mucho la ropa ¿No?, sacar las bolsas, luego, el uniforme... no, no, no ¡es hermoso!... ¡Si, si me considero!” [E3 D F 15 (24/10/2019)].*

En concordancia a la auto identificación indígena, considerar como parte de sí, la identidad social y que esta es resultado de adscripciones entre identidades atribuidas, heredadas, reivindicadas o proyectadas (Kossoy, 2007), habría que considerar que una adscripción es desde la alusión a Flores (2017), donde el comportamiento de participación social en un ambiente de negociación o ritualización, mediado por el poder o conflicto, denominando a proceso como sociocultural (Pinzón y Sánchez, 2005). Entre las adscripciones que se mencionan desde la percepción docente están las que tienen relación con la importancia del legado familiar indigenista: *se vive desde lo indígena*, lo heredado por los padres y las y los abuelas y los monolingües y con rasgos físicos, así como el interés, la atracción por conocer los orígenes, involucrase e informarse sobre el tema. Posteriormente dichas intenciones en conjunto orientan a profesionalizarse en ello; sin embargo a través de las percepciones recabadas, se identifica actualmente la transmisión de conocimientos y cultura indígena hacia las y los más pequeño(a)s, lo cuestionable es, ¿se está haciendo de la forma adecuada? en relación con la vestimenta



considerada indígena en una institución escolar: implicaría un compromiso asumido por las autoridades institucionales de respeto, sobre todo si se hace en eventos de carácter patriótico, la vestimenta indígena se dice ser portada por los y las pequeño(a)s o por los docentes en momentos y eventos específicos. El uniforme desde el señalamiento de Dussel (2007), como política o signo de práctica de significación, porta sentidos sobre la identidad y la diferencia, conllevan el disciplinamiento del cuerpo por un poder que sujeta y subjetiva, es decir; produce subjetividades:

*“Si, pues en primera por que la enseñanza por ejemplo en mi profesión parte de ahí, ...en lo personal si me llamo la atención, y pues dije yo voy estudiar para lengua indígena y voy a ver en las comunidades, porque pues sobre todo es nuestra lengua materna. Si me considero porque estoy en medio indígena, en la escuela en la que trabajo por ejemplo se cantan los himnos en náhuatl ajá, entonces los niños de la escolta portan el traje indígena, nosotros los maestros también utilizamos cuando tenemos evento portamos nuestro traje” [E5 D F 10 (29/10/2019)].*

*“... tenemos los rasgos somos parte de ello puesto que nuestros abuelos provienen de la raza indígena, inclusive mis abuelos no sabían hablar el español, no conocían así un diálogo e español, todo lo tenían que decir en náhuatl, nosotros lo aprendidos el náhuatl debido a ello, pues porque nos teníamos que comunicarnos con ellos en náhuatl y nosotros en español, si ellos requerían de algo les traducíamos, cuando tenían una visita de fuera nosotros éramos los traductores” [E9 D M 30 (20/11/2019)].*

La auto identificación puede ser presencial o simbólicamente, en ese sentido, al asumir otras identidades sociales se asumen discursos, estéticas y prácticas. Desde la observación del sector poblacional docente, se reconocen algunas prácticas de adscripción en relación con el lenguaje y vestuario considerándoseles como elementos emergentes en su vida social, pero con trascendencia, lo que les permite así mismo(a)s mostrarse y mostrar a otro(a)s nuevos comportamientos y nuevas formas de socialización (Zebadúa, 2011). No es una postura que todo(a)s las y los informantes asuman, en primera porque hay quien sostiene que el empleo del término indígena está mal situado, en segunda no todo(as) se consideran al menos no en la totalidad. Es entonces que se considera que, para ser indígena, habría que haberse desarrollado desde la infancia en dichos contextos, por lo que hay la creencia, que si no se crece en estas comunidades originarias no se es indígena, a pesar de ello se creó que, aunque las condiciones sean otras a veces lo laboral orilla e influye para adquirir la condición indígena en la adultez y o en el rol de docente:

*“... el concepto de indígena es cuando los españoles y dieron esa conceptualización y luego el poder económico... como dice nuestro presidente, las mafias de poder pues así nos catalogaron como indígenas,*

*pero no somos indígenas, tenemos nacionalidades que están al interior de un territorio, por ejemplo, tenemos la nacionalidad Tlaxcalteca que no ha sido reconocida, así como los huicholes, los tarahumaras, los otomís etcéteras. Entonces yo me considero como parte de una etnia, mas no indígena” [E8 D M 32 (14/11/2019)].*

*“En la totalidad no, porque en mis raíces propiamente no crecí acá, ya en el transcurso del trabajo... ya se adquiere” [E7 D F 14 (06/11/2019)].*

#### *5.2.6.4 Características de fuera y desde la docencia, en el desempeño de su labor en el contexto indígena*

A propósito de las particularidades de un docente, que desarrolla su profesión en el contexto indígena, según la SEP (2018), los y las docentes deberán estar certificados en el dominio de la lengua indígena para el área geográfica donde desempeñan su profesión, sin embargo, se reconoce la falta de docentes capacitados en la lengua materna. Ante la anterior situación, para el INEE (2017) y bajo la idea de mejorar la educación indígena en México, hace seis recomendaciones de política para mejorar la atención educativa de niños y niñas indígenas, garantizando así el desarrollo profesional de las y los docentes y directivos, lo que implica que las y los docentes posean: dominio de la lengua madre, conozcan las artes y las tradiciones, reconozcan la cosmovisión, posean conciencia del calendario cultural y tengan las competencias de gestión comunitaria. Considerando lo anterior como elementos esenciales de la formación inicial y continua de los y las docentes. Por otro lado, y desde la mirada de las y los entrevistado(a)s, ser docente del medio indígena implica ser poseedor(a) de una pasión hacia dicha profesión coadyuvando, acompañando, orientando, guiando y cediendo conocimientos con sentido humano, así como detonando habilidades personales y de las y los estudiantes en el idioma indígena, como medio el bilingüismo del que son conocedores(as). Además, el docente que se desempeña en el contexto indígena (rural), entablan comunión asertiva constante y directa con los diferentes actores involucrados en el ámbito educativo. Vincula y contextualiza los planes y programas federales y estatales, con las herramientas que tiene a su alcance considerando saberes previos de sí, como también de la comunidad estudiantil. Al hacer docencia en un contexto regular (urbano), limita de oportunidades y épicas vivencias:

*“El ser docente en una escuela “regular” yo creo que se pierden la oportunidad de vivir algo extraordinario, que se llama convivencia con nuestras comunidades, se pierden muchísimo la parte importante de conocer...umm... tradiciones, costumbres, algunos son folklores, pero ya*

*vivirlas de cerca en una comunidad es otra cosa; yo creo que son las experiencias que día a día nosotros cosechamos de nuestros niños hablantes nahuas. Otra de lo que yo puedo valorar bastante es que en la mayoría de las comunidades tengo niños silvestres podríamos decir, alejados de alguna comunicación, no total, porque los medios... la tecnología llega ya hasta el último rincón, como la coca-cola, y no es comercial... pero yo creo que esa parte importante vivencial se pierde en la parte urbana, la rural aún existe... para mí... como me puede encantar la humildad, la verdad, aún hay mucha... él que cuando nosotros hacemos el trueque, ¿No?... entonces, toda esa parte aquí en la situación urbana ¡Ya no se vive tanto!... Y entonces se pierde esa comunicación, esa parte afectiva entre alumno y docente, pero sobre todo con padres de familia. Porque todavía el padre de familia va y te pregunta ¿Cómo va mi niño?, ¿Cómo lo ha visto?, y a veces en algunas partes urbanas... ¡Hay le dejo a mi niño!...[sic] ¡Adiós!, ¡Hasta luego profe!, ¡Nos vemos al rato!... después ya me llevo a mi niño, gracias maestra, mi trabajo... Entonces yo pienso que se pierde la comunicación con padre de familia, alumnos y docente” [E2 JDA F 29 (08/10/2019)].*

Como parte de las características, de acuerdo con la SEP (2019) un docente que se desempeña en el contexto indígena es necesario que cuente con: conocimiento sólido de los propósitos, enfoques y contenidos incluidos en el plan y programas de estudio para el medio indígena, comprensión de los procesos de aprendizaje y de desarrollo de las y los estudiantes, perspicacia del contexto sociocultural y lingüístico, asunción del compromiso educativo e identificarse con el quehacer en el aula, manejar el idioma indígena, pero también escribirlo ya que se consideran mecanismos para interactuar con las formas de vivir diferente tanto del estudiantado en interacción con las formas de vivir diferente de las y los docentes. Brumm (2010) plantea que la enseñanza de la lengua a partir de la lectura y escritura constituye una importante medida para mantenerla, para difundirla. “Sólo si se escribe una lengua, se puede leer, y sólo si se escucha, se seguirá hablando”, sin dejar de considerar los medios para rescatar tradiciones y costumbres a través del amor por lo propio, sobre lo ajeno:

*“Pues en estas comunidades rescatamos, bueno como aspecto positivo es que rescatamos mucho las tradiciones y las costumbres ¿no?, ya sea en cantos, en festividades como, este... en navidad los villancicos en lengua indígena, en el día de la lengua materna, cuando algunas danzas, bailes, cantos, en nuestra lengua, en nuestros homenajes de manera este... bilingüe, nuestros himnos, entonces vamos rescatando esa parte que es muy importante rescatarla y difundirla” [E3 D F 15 (24/10/2019)].*

*“Precisamente eso... amar su lengua, amar su cultura, amar... este... el poder transmitir a los niños, en el caso de aquí, rescatar lo que ya se perdió, mostrarles que no nada más lo que ahora viven el español y lo que nos traen de otros países es bueno; sino que también tenemos lo nuestro, como ahorita en las cuestiones de días de muertos, lo vemos de Halloween*

*y aquí no, nosotros nuestros altares... umju y muchas otras cosas” [E4 D F NABB (29/10/2019)].*

En relación con el compromiso con la educación y desde el argumento de Bastiani (2007), los y las docentes en el medio indígena deben dar a la diversidad cultural y lingüística, la esperanza de cambiar los escenarios escolares convirtiéndolos en verdaderos espacios de formación integral, una vez que la práctica docente en la interculturalidad admita como condición inherente de todo proceso educativo a la diversidad cultural y lingüística de las culturas indígenas. En relación con la responsabilidad con las nuevas generaciones de estudiantes, y compromiso personal de las y los docentes con su práctica laboral, con el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ya que estas herramientas han recobrado en la actualidad un lugar importante. Sobre la afirmación de García (2017) en la que plantea que los adultos, docentes, padres y madres en la actualidad presenta dificultades para comprender el mundo digital, ya que hay un factor entre la familiarización o no, con dichas tecnologías, que es la edad. Después de hablar de compromiso y responsabilidad en la práctica docente no solo para las comunidades indígenas, específicamente con la enseñanza de la lengua materna se destaca el valor de considerarla desde el hacer docente al idioma –no solo el náhuatl, sino todas las lenguas del país-, sobre la creencia de considerárseles dialectos; resultado que se evidenciará por trabajo en beneficio del reconocimiento, avance social y fortalecimiento a la identidad comunitaria, en tenor de la diversidad social.

*“... debe estar comprometido con su trabajo, pero además comprometido con la lengua materna, porque si nosotros desarrollamos la lengua materna desde nuestro país, no exclusivamente náhuatl sino de todo el contexto nacional vamos a lograr grandes avances y sobre todo el reconocimiento. Hasta hace algunos años se consideraba como: ¡no como un idioma!, se consideraba como un dialecto y el idioma náhuatl y todos los idiomas nacionales tienen toda la conceptualización de ser un idioma, porque tienen gramática, tienen vocabulario, etcétera... ha conjugación de verbos, etcétera” [E8 D M 32 (14/11/2019)].*

*“...desafortunadamente en ocasiones tenemos compañeros que no cumplen con estos rasgos y pues de ahí deriva que se vaya perdiendo la lengua porque no le damos impulso, es el contexto social en una parte muy fundamental, eh no deja de lado la cuestión del maestro puesto que nosotros tenemos un lapso muy corto con nuestros niños tratando porque no exactamente les damos a conocer, tratamos de rescatar nuestra lengua nuestras tradiciones, nuestras costumbre nuestra vestimenta, tratamos de rescatarlo porque desafortunadamente poco a poco en medida que pasa el tiempo se va perdiendo, nuestros ancianos que son los que hablan un porcentaje mayor de la lengua, van muriendo y también se va muriendo nuestra lengua, los jóvenes son pocos los que tienen ese ímpetu de conocerlo y practicarlo” [E9 D M 30 (20/11/2019)].*

*...que este convencido de que la labor que va a realizar en educación indígena es importante y esa labor que va a realizar implica fortalecer la parte identitaria de la comunidad, fortalecer la lengua la cultura y... de igual manera... que los alumnos... conserven esa... identidad, pero que también lleven una vida digna, propia de un ser humano” [E10 D F 30 (22/11/2019)].*

Evocando a la realidad, evidenciar carencias en el sistema educativo indígena tlaxcalteca y bajo la idea de considerar a la interculturalidad, desde la postura de Beuchot (2005) referirse a un contexto sobre todo intercultural permite hacerlo bajo un apostura reflexiva y crítica tanto de los discursos como de los términos que se construyen histórica-contextualmente. Por un lado, se idealizan características docentes aludiendo a *el deber ser* (docentes bilingües), pero por otro, la realidad supera la ficción. En dicho subsistema educativo hay docentes bilingües, cantidad que es rebasada por docentes conocedores del idioma, pero no bilingües.

*...podríamos hablar de las características ideales, pues básicamente un docente que se desempeña aquí debería ser bilingüe, valga el deber ser. Finalmente, las condiciones no son esas, eso da al traste con la labor que se hace en educación indígena, pero bueno...” [E11 D M 34 (22/11/2019)].*

En resumen, las condiciones laborales en el servicio docente son diversas, pueden condicionar o afectar el desarrollo y desempeño; los lugares de radicación se consideran importantes porque constituyen conocimientos previos reflejados en la práctica dentro de las aulas, las rutas de tránsito ocupacional generan al salir del terruño conocimientos diferentes a los del lugar de origen de igual modo una visión intercultural vinculada a la diversidad cultural indígena, el discurso de las y los docentes se ve robustecido mejorando su práctica, así como ampliando su panorama, el perfil socio profesional y la inserción laboral se relacionan, si se piensan desde la práctica, la pasión, el tiempo, la energía para emprender acciones de impacto en la reconstrucción del tejido social pensando en la movilidad laboral resaltando la configuración, construcción y/o reconfiguración identitaria.

## **CAPÍTULO VI. TRAYECTORIAS DE DOCENTES DE LA ESCUELA COYOLXAUHQI, UNA MIRADA CUANTITATIVA.**

### *6.1 Perfil socioprofesional*

#### *6.1.1 Alcances de la familia de origen y de la familia conformada en la trayectoria e identidad docente*

Se considera que, entre los factores involucrados en la configuración o reconfiguración de las dimensiones de la identidad, así como de la trayectoria, se ven implicados aspectos de la identidad heredada: expectativas, nivel de estudio y trayectoria de los progenitores, hermanos, hijos y pareja, así como aspectos económicos y situación de ocupación laboral (Kossoy, 2009).

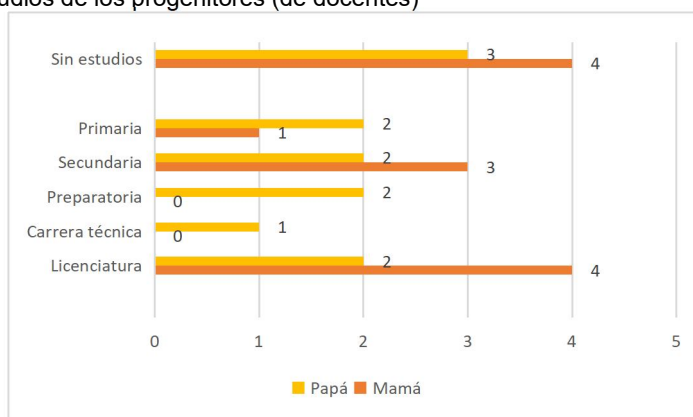
##### *6.1.1.1 Composición familiar y nivel escolar de familia de origen (de los informantes)*

La figura (37), muestra el nivel de escolaridad de los progenitores (de informantes), a partir de la clasificación propuesta por Casillas, Chain y Jacome (2007) nula, básica, media y superior por lo que se plantea lo siguiente: en primera instancia se muestra que hay padres y madres de familia que no cuentan con estudios de ningún tipo (nivel de escolaridad nula), en mayor número los hombres; en segunda instancia se muestra de mayor nivel de estudios a menor. El nivel de estudio de los progenitores se centra en quienes tiene estudios de licenciatura con 6 casos, nivel de escolaridad superior; seguidos de quien tiene estudios de secundaria con 5 casos, los que tienen estudios de primaria con 3 casos (nivel de escolaridad básica); las y los que tienen estudios de preparatoria 2 padres y, finalmente, un padre con estudios de carrera técnica (nivel de escolaridad superior).

Entre las tendencias se evidencia que hay menor número de padres y madres de familia sin estudios, en comparación de quienes si los tienen. Por otro lado, se percibe aún el mayor número de alfabetismo en papás que en mamás, sin embargo, la profesionalización es mayor en madres de familia. Sería pertinente recuperar el comentario que refiere la importancia por el acceso a la formación y educación como elemento crucial para asegurar el acceso a unidades elementales, según Casanova (2003), como: un trabajo, una fuente de ingresos, salud, alimentación y vivienda. Habría

que decir que no siempre la profesionalización asegura lo planteado por el autor anterior, sin embargo, persiste la convicción familiar por procurar en medida de lo posible acrecentar la formación en quien conforma la familia, como en invertir en la educación y formación. Conforme a lo planteado con antelación, Marcelo y Gallego (2018) destacan como importante en la conformación de la identidad profesional docente, lo asentado en la escuela desde el rol de estudiante, y lo constituido en la casa como hijo, y es que la identidad evoluciona a lo largo de la formación inicial, en ella se consolidan las expectativas de convertirse y profundizar en el conocimiento profesional que podría ejercerse a futuro.

Figura 37. Nivel de estudios de los progenitores (de docentes)



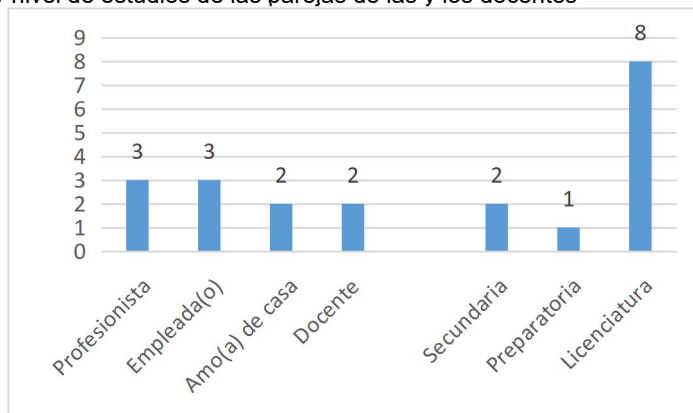
Fuente: Elaboración propia

### 6.1.1.2 Estructura de la familia conformada, estado civil de las y los docentes

Dubar (2002) sostiene cómo un elemento en la identidad profesional docente imprescindible el reconocimiento de la estructura social, además de las relaciones entre comportamientos actitudes y opiniones en materia profesional, religiosa, política como valiosos, sin dejar de considerar las interacciones y/o relaciones familiares. Por ello se considera el estado civil de las y los docentes que, en su mayoría, presentan un estatus de casado(a)s, con la excepción de una docente que expresa ser madre soltera. En relación con nivel de estudio y ocupación de las parejas de las y los encuestado(a)s, se muestran los siguientes resultados en la figura (38), donde se visualiza que 9 de las 11 parejas en cuestión, tienen estudios de licenciatura (nivel de escolaridad superior) lo que representa el 73%; 18% tienen estudios de secundaria (nivel de escolaridad básica) y el 9% de preparatoria (nivel de escolaridad media). La ocupación entre profesionistas

(ocupación de prestigio alto) y empleado(a)s (ocupaciones de prestigio medio) es del 60%; 20% en amas de casa (ocupación de prestigio bajo), y 20% de parejas docentes (ocupaciones de prestigio alto).

Figura 38. Ocupación y nivel de estudios de las parejas de las y los docentes



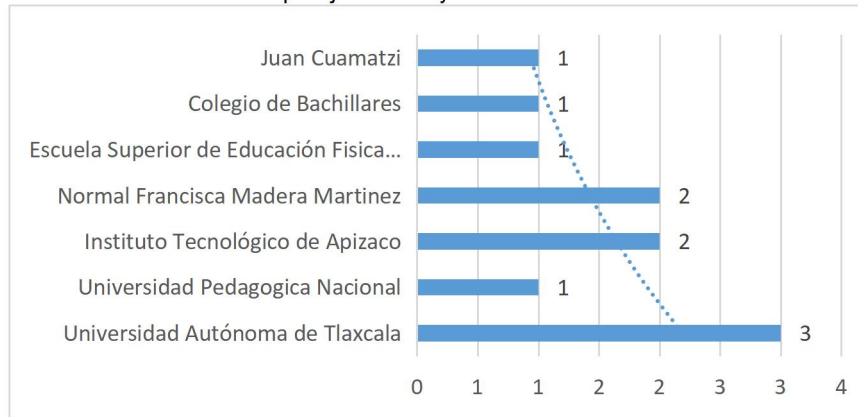
Fuente: Elaboración propia

Tejeda, (2018) plantea que la formación es un elemento de la identidad laboral ya que del ejercicio docente debe considerarse el desarrollo de mecanismos a fin de convertirse en profesores no como tarea simple de transición, sino un proceso social que implica complejas interacciones entre las concepciones construidas en la historia de un sujeto, aquellas desarrolladas durante los estudios de formación y las vividas en las instituciones educativas en las que se realizaban las prácticas pre-profesionales, y todo ello dentro de un determinado contexto social.

En relación con las instituciones de los estudios de licenciatura de las parejas de las y los docentes destacan (Figura 39): Universidad Autónoma de Tlaxcala, Normal Francisca Madera Martínez, Universidad Pedagógica Nacional, Instituto Tecnológico de Tlaxcala, Escuela Superior de Educación Física Revolución Mexicana. La tendencia se centra en estudios en la Universidad Autónoma de Tlaxcala como en los estudios en las Normales; tanto de educación física como de educación preescolar, seguidos de los estudios en el Instituto Tecnológico y la Universidad Pedagógica.



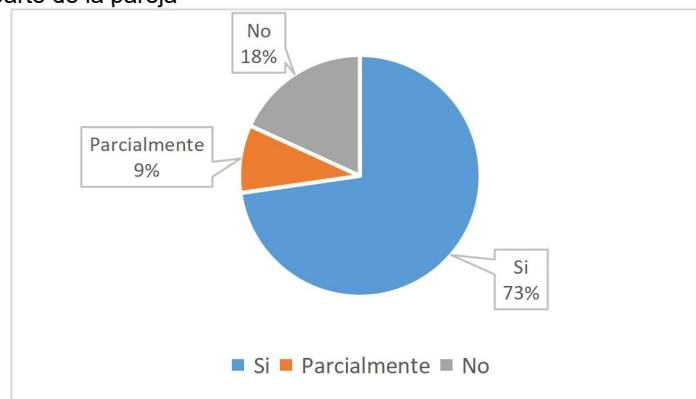
Figura 39. Instituciones de estudio de las parejas de las y los docentes



Fuente: Elaboración propia

Específicamente con relación al apoyo de la pareja (figura 40), para la construcción de la identidad profesional docente Cantón (2018) menciona como factor de calidad a la satisfacción que un docente presente ante el respaldo en este caso de una pareja. Por lo que fue pertinente indagar en relación con los gastos familiares, el 73% de docentes manifiesta recibir apoyo económico por parte de sus parejas y 18% no reciben apoyo de su parte, el 9% reciben el apoyo parcialmente. Se saca mayor provecho de los afanes compartidos.

Figura 40. Apoyo por parte de la pareja



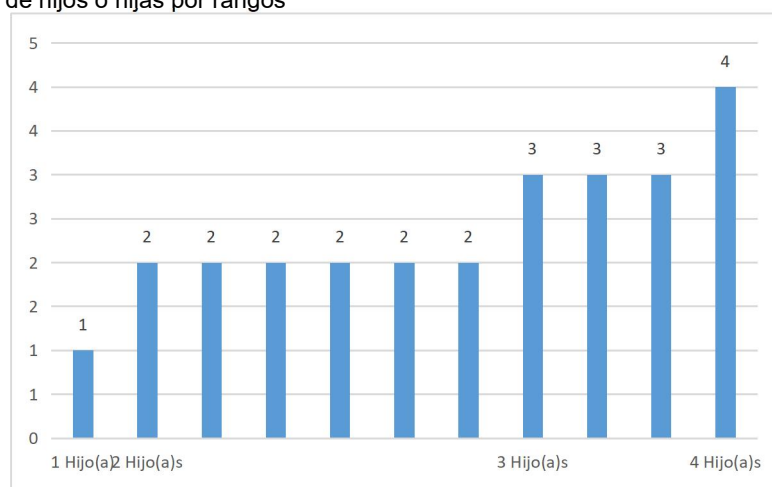
Fuente: Elaboración propia

A propósito del número de hijos o hijas que integran la familia conformada de las y los docentes de la escuela Coyolxauhqui (Figura 41), se observa que en seis casos las y los docentes solo tienen 2 hijo(a)s, en tres casos son conformadas por 3 hijos, en dos casos por 4 hijo(a)s y en un caso por un hijo(a). La tendencia muestra que, si bien la

conformación familiar para esta corte generacional está en proceso de reconfiguración, con el fin de reducir a un menor número de integrantes hijo(a)s. Y es que de acuerdo con Dubar, (2002 p. 15) “Las dimensiones de relación y biográficas de identificación se combinan para definir lo que llamó las formas identitarias, formas sociales de identificación de los individuos en relación con los otros y durante una vida. Utilizaré la expresión configuración identitaria para designar una discusión típica de formas de identificación”.

Por otro lado, se hace una comparación con los hermanos o hermanas de la familia de origen de las y los docentes.

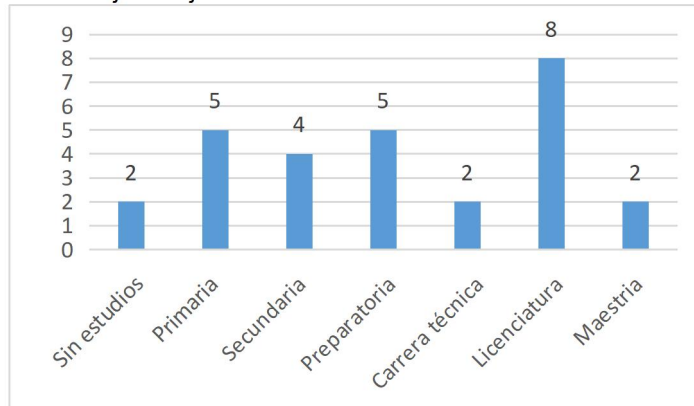
Figura 41. Número de hijos o hijas por rangos



Fuente: *Elaboración propia*

Con relación al nivel de estudios de las hijas y los hijos, en la familia conformada a partir de la siguiente figura (42), se puede observar la tendencia por los estudios de licenciatura (nivel de escolaridad superior) con el 29%, seguidos de los estudios de preparatoria (nivel de escolaridad media) y primaria (nivel de escolaridad básica) con el 18% en cada uno de los elementos; 14% cuenta con estudios de secundaria (nivel de escolaridad básica), y con el 7% en cada uno de los siguientes tres niveles: sin estudios (nivel de escolaridad nula), carrera técnica o estudios de maestría (nivel de escolaridad superior), este último elemento con dos casos.

Figura 42. Nivel de estudios de hijas e hijos



Fuente: Elaboración propia

### 6.1.1.3 Ocupación de las y los progenitores de docentes

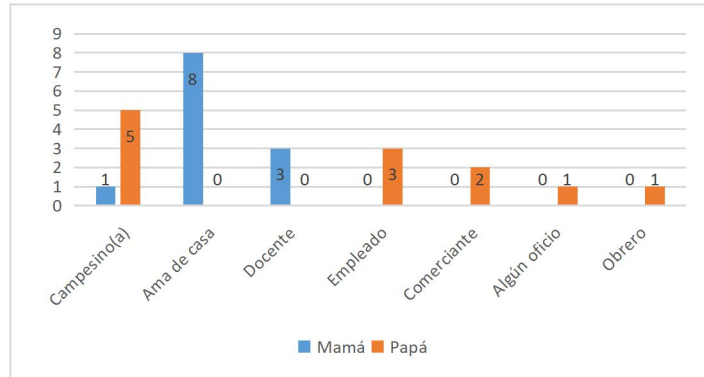
Ahora se muestra la figura (43), en la que se ejemplifica la diversidad de ocupación de las y los progenitores y desde la propuesta de Casillas, Chain y Jacome (2007), se dice que hay prestigio: bajo medio y alto en la ocupación de los padres de familia, para este caso progenitores de los docentes. Campesino(a)s (ocupación con prestigio bajo), con 6 casos de los cuales 5 son varones y una mujer lo que evidencia que las mujeres también se involucran en trabajos que posiblemente podían ser considerados exclusivamente para los hombres; aunque habría que considerar que en la actual cotidianidad no solo de las comunidades indígenas, es común observar a mujeres realizando actividades calificadas para hombres, como pudiera pensarse con las actividades del trabajo de campo y la llevada del *itacate8* (actividad pensada para mujeres).

En relación con las actividades en el hogar: se menciona a 8 mujeres amas de casa (en esta respuesta para incluir las diversidades de organización familiar se incluyó la opción *amo de casa*, sin embargo, no hubo respuestas a fin), (ocupaciones de prestigio bajo). Para el caso de las y los progenitores que se dedican a docentes se identifica que hay 3 mamás, lo que permitiría por ende pensar en matriarcados que orientaron la identidad en las y los ahora informantes (ocupación de prestigio alto), entre empleados y comerciantes (ocupaciones de prestigio medio) 5 hombres, finalmente entre oficios y obreros

<sup>8</sup> Palabra náhuatl que refiere traslado de alimentos

(ocupaciones de prestigio bajo) 2 hombres; estos 7 últimos casos de hombres mostraría la visión existente y quizá, contraponen el planteamiento anterior de la feminización o masculinización de ocupaciones.

Figura 43. Ocupaciones feminizadas o masculinizadas

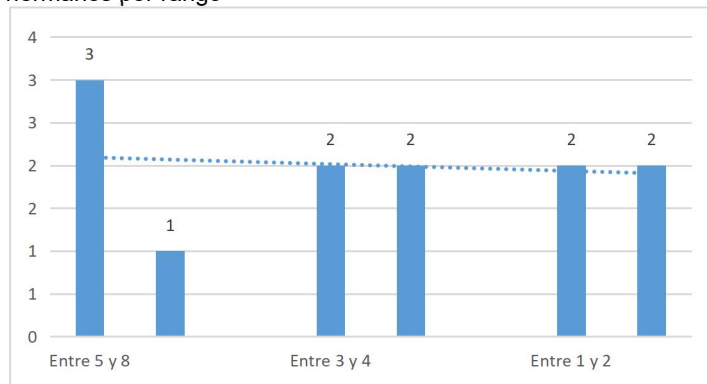


Fuente: Elaboración propia

#### 6.1.1.4 Estudios, número de hermanas y hermanos de docentes

Se muestran los siguientes rangos (ver figura 44) de la conformación de la familia en relación con el número de hijas e hijos; se concentra entre 1 a 4 hermanos en 8 familias. Por otro lado, 4 familias son conformadas de por 5 a 8 hijos; en tres casos por 8 y en uno por 5 hijos, del total de informantes. Lo que evidencia que la conformación actual familiar nuclear de las y los docentes tiende a reducir en cuanto a número de hermanos y hermanas que la integran. Sin embargo, aún se puede considerar que en este corte generacional las familias no son tan numerosas, pero tampoco dejaron de serlo.

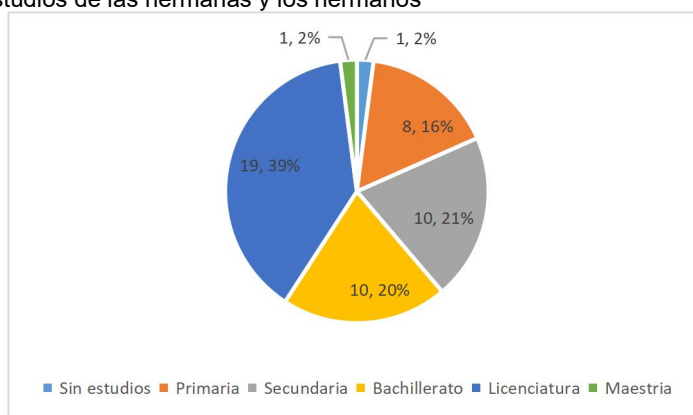
Figura 44. Número de hermanos por rango



Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, y refiriéndose al nivel de estudios de las hermanas y los hermanos la figura (45), muestra de lo general a lo particular que los datos se centran en los estudios de licenciatura con 19.39% de los casos (nivel de escolaridad superior), seguidos de los estudios de secundaria (nivel de estudios básica) y bachillerato (nivel de estudios medio) con 20.41% en los casos entre ambos niveles, y 8.16% en casos con estudios de primaria (nivel de escolaridad básica). Cabe destacar que, así como se presenta el 1.2% de algún hermanas o hermanos sin estudios (nivel de escolaridad nula), también hay el mismo valor en casos de algunos hermanos de docente con estudios de maestría (nivel de escolaridad superior).

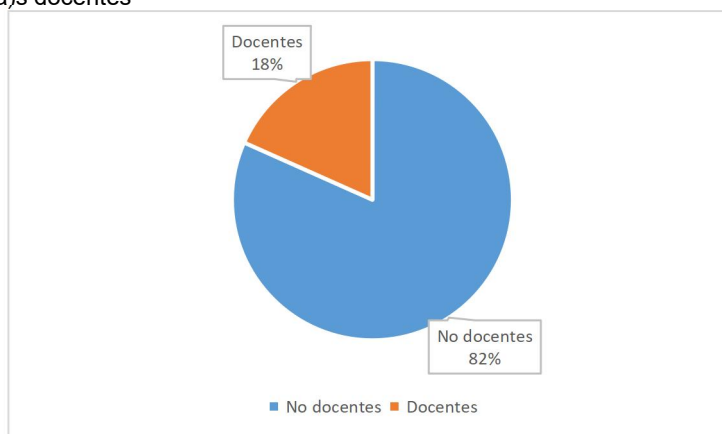
Figura 45. Grado de estudios de las hermanas y los hermanos



Fuente: Elaboración propia

En relación con las y los hermano(a)s de las y los 12 docentes informantes, en la siguiente gráfica se muestra que, la mayoría; el 82% de hermanos no se dedican a la docencia, mientras que el 18% si se dedican a ser docentes (prestigio de ocupación alto), así como se identifica la relación parental hermanos, entre 2 docentes de la institución de 37 y 40 años.

Figura 46. Hermano(a)s docentes



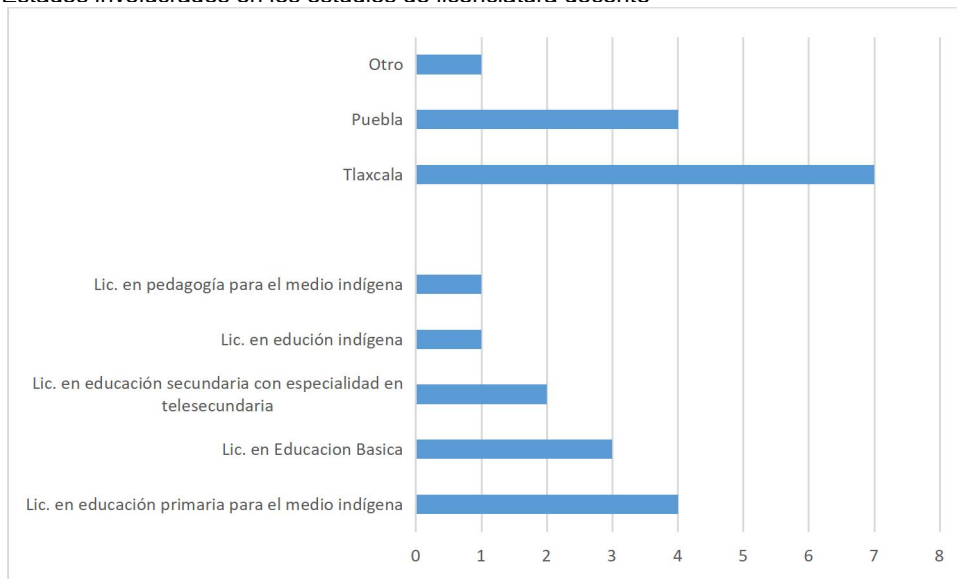
Fuente: Elaboración propia

### 6.1.1.5 Formación, profesionalización y titulación

Vale la pena señalar que, durante la formación y los procesos de profesionalización, titulación marcaran diferencias en las construcciones de las trayectorias laborales ya que "... pueden ser muy variadas en función de cómo se transita por estos estadios de vida. De tal forma que podemos tener inicios difíciles o fáciles, afectando de manera concreta a la inserción laboral, e incluso que existan desarrollos más o menos exigentes, tranquilos, retadores, con implicación en proyectos de innovación, etc. y por supuesto también tener una desconexión final de la vida laboral tranquila o serena, o, por el contrario, amarga. Sea como fuere, dicho transitar afecta a la conformación y desarrollo de la identidad laboral también similar, propiciándose un desarrollo profesional en consonancia con la trayectoria iniciada" (Tejeda, 2018 p. 93). En relación con sus estudios de preparatoria, las y los docentes externan haber egresado de Colegio de bachilleres en un 42%, de Bachillerato general en un 33% y de otras instituciones 25%, que no son: CETIS, CBTIS, CONALEP, Tele-Bachiller o CECYTE.

Los estados en los que las y los docentes estudian la licenciatura son (Figura 47): Tlaxcala y Puebla, los títulos obtenidos son: Licenciado(a) en educación primaria para el medio indígena (37%), Licenciado(a) en educación primaria (27%), Licenciado(a) en educación secundaria con especialidad en telesecundaria (18%) y licenciado(a) en educación indígena (9%), Licenciado(a) para el medio indígena (9%).

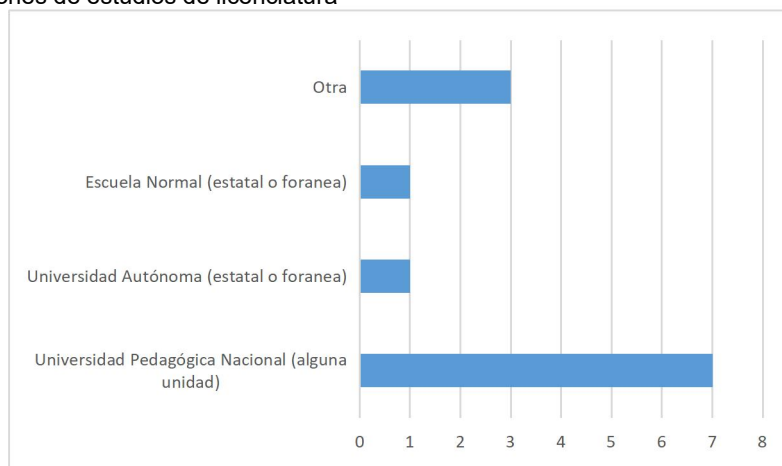
Figura 47. Estados involucrados en los estudios de licenciatura docente



Fuente: Elaboración propia

Las instituciones de los estudios de licenciatura, de las y los docentes que prestan el servicio en este contexto, tiende hacia la Universidad Pedagógica Nacional en algunas de sus unidades (59%), así como a las escuelas Normales y a las Universidades Autónomas estatales o foráneas (16%), y un porcentaje considerable (25%), a otras universidades, que no son: Universidades Interculturales, Universidades o Institutos Tecnológicos públicos; lo que permitiría pensar en las universidades particulares (instituciones no consideradas en las respuestas propuestas).

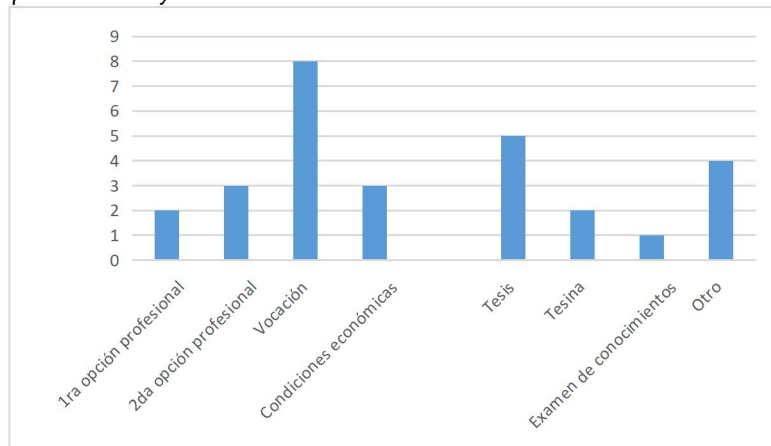
Figura 48. Instituciones de estudios de licenciatura



*Fuente: Elaboración propia*

Entre las razones para estudiar, destaca la vocación que mencionan poseer los y las docentes que se desempeñan en este contexto, debido al número en respuestas acumuladas (50%). Seguidas tanto de las condiciones económicas para realizar estudios profesionales (19%), como la que llama la atención, es la que considera a la docencia una segunda opción de desarrollo profesional (19%). Ante esta última razón, se considera la existencia de diversas razones para considerar estudiar y ser docente como segunda opción, por decir algo, la herencia de plazas que contrapondría en primera, la vocación de alguno(a)s docentes, en segunda estudiar para docente como primera opción profesional (12%).

Figura 49. Razones para estudiar y modalidad de titulación



Fuente: Elaboración propia

Entre los mecanismos de titulación (Figura 49), destaca la elaboración de tesis para la obtención del título con un 42% de las respuestas, seguido de otros mecanismos con un 33%; diferentes a tesina (17%) y examen de conocimientos (8%); la tendencia muestra que entregar un documento a pesar de las políticas institucionales de titulación masiva de sus egresados, sigue siendo el mecanismo de mayor empleo con un 59% dejando a un lado la entrega de memorias (0%). En esta investigación no se encontró algún docente que obtuviera el título a partir de su promedio (0%).

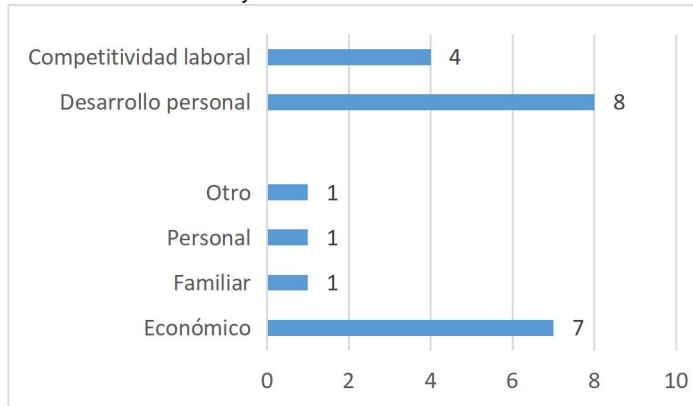
#### 6.1.1.6 Razones para profesionalizarse y obstáculos en la realización

Referente a las razones para profesionalizarse, destaca desde la percepción docente considerar al desarrollo profesional (67%) como primera razón para hacerlo, y como segunda opción la actual competitividad del campo de trabajo (33%), las dos anteriores sobre: desarrollo personal, influencia institucional, vocación, evaluación docente, cambio de subsistema, exigencia de la Secretaría de Educación Pública u otro (0%).

En relación con los obstáculos, destaca el aspecto económico como obstáculo para continuar estudiando, seguido de aspectos personales y familiares, finalmente descartando aspectos institucionales u otros. Habría que mencionar que, actualmente las y los docentes de la escuela *Coyolxauhqui*, no se encuentran haciendo algún tipo de estudios.



Figura 50. Razones de formación académica y obstáculos



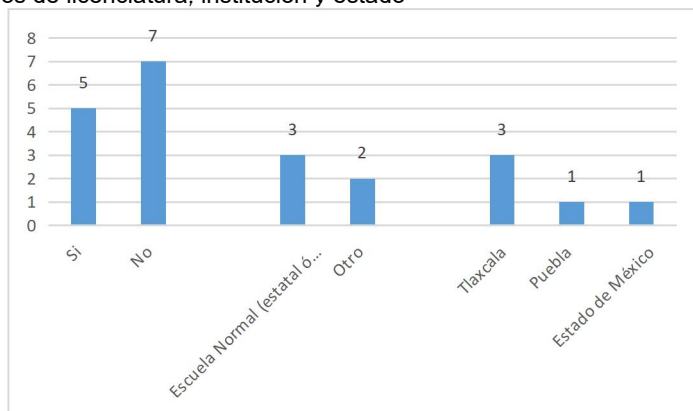
Fuente: Elaboración propia

### 6.1.1.7 Doble profesionalización

Entre los hallazgos, se destaca un número considerable de docentes con otras profesiones, previas o posteriores a la profesionalización en la docencia indígena. Entre los estados de estas otras profesiones de las y los docentes que trabajan en el contexto indígena, están los mencionados con anterioridad, Tlaxcala y Puebla; sin embargo, se adhiere a estos el estado de México.

De 5 docentes que manifiestan tener otros estudios, 3 exteriorizan haber realizado estos estudios en 1 escuela Normal Estatal o Foránea, lo que permite pensar que les fue solicitado un título específico o a fin al contexto indígena.

Figura 51. Otros estudios de licenciatura, institución y estado



Fuente: Elaboración propia

Las razones que manifiestan los y las docentes para estudiar otra licenciatura están (Figura 52): haber estudiado otras licenciaturas previas a la docencia 33%, otros estudios como segunda profesión (17%) y condiciones de oferta laboral (17%). Finalmente, las y los docentes consideran otras razones para estudiar una distinta licenciatura. La modalidad de titulación, para este caso es la tesis (40%) y el examen de conocimientos (40%) y 20% tesina.

Figura 52. Razones para estudiar otra licenciatura y modalidad de titulación



Fuente: Elaboración propia

## 6.2 Inserción laboral

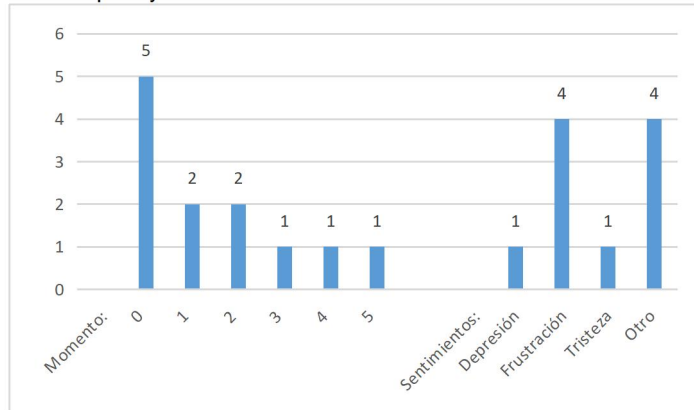
Las y los profesores principiantes deben, según Marcelo y Gallego (2018) sostener "... múltiples identidades cuando está en el proceso de inserción a su profesión como docente... Al igual que el resto de las personas, los profesores deben aprender a hacer malabares con identidades contrapuestas, buscando el equilibrio y desarrollando estrategias de afrontamiento para manejar circunstancias de dominación en una dimensión determinada" (p.47-48).

### 6.2.1 Desempleo frente a requisitos y mecanismos de inserción a la docencia

Los momentos de desempleo en nuestra época son un tema latente, no es la excepción para quienes se dedican a la profesión docente, lo anterior se expresa una vez que se obtuvieron las apreciaciones docentes a partir del cuestionamiento, en relación con los momentos de desempleo qué recuerdan y cuáles han sido los sentimientos que

predominan estando en esa condición. Entre las respuestas se externa haber estado de entre un momento y hasta cinco momentos de desempleo. Vivenciando estremecimientos de frustración como primer impresión, depresión y tristeza u otros sentimientos diferentes a enojo, insomnio o agresividad.

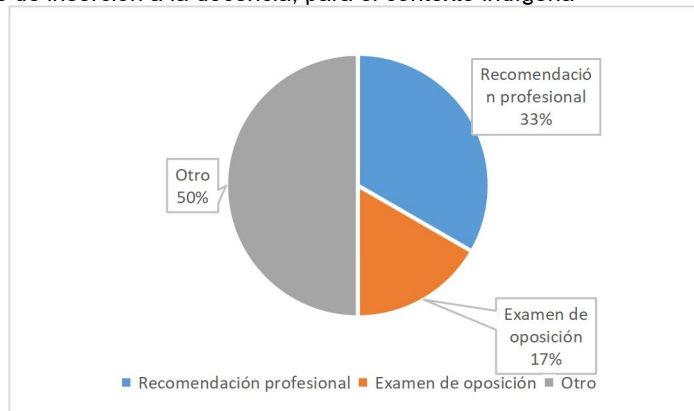
Figura 53. Momentos de desempleo y sentimientos vivenciados



Fuente: Elaboración propia

Frente a los períodos de desempleo, los mecanismos de inserción a la docencia para el contexto indígena, van desde: la recomendación profesional (33%), el examen de oposición (17%) hasta otros mecanismos (50%) diferentes a la recomendación sindical, recomendación familiar o herencia de plaza (Figura 54).

Figura 54. Mecanismos de inserción a la docencia, para el contexto indígena



Fuente: Elaboración propia

La identidad docente no es independiente de aspectos por decir algo, de contratación u otros aspectos ya que estos de acuerdo con Cantón y Tardif (2018) "... definen hoy en día

el ejercicio del trabajo: el estatus social de los profesores, sus roles y tareas, las misiones que les son conferidas, su lugar en la organización de la escuela con sus numerosas subdivisiones por grados, cursos, niveles, públicos, regionales, etc... se puede ver claramente la identidad docente no se refiere a una realidad empírica objetiva...” (p. 9).

Haciendo alusión a los requisitos formales para incorporarse laboralmente al mercado de trabajo se presenta la siguiente tabla (43) con el fin de mostrar a partir de porcentajes, los requisitos que con mayor frecuencia les son solicitados para el primer empleo se encuentran, el certificado de estudios, la carta de no antecedentes penales; alta ante el SAT y título profesional. Para el caso del servicio profesional docente para el contexto indígena, los requisitos sustanciales son: en un primer nivel, el certificado de estudios y la carta de no antecedentes penales, en un segundo nivel de requisición el título y carta de no inhabilitado, en un tercer nivel el alta ante el SAT y comprobante del dominio del idioma indígena. Este último requerimiento considerado elemento trascendente para la preservación del idioma originario, posicionado hasta un tercer nivel por encima del curriculum vitae y la cédula profesional.

Tabla 43. Requisitos entre el primer empleo y el actual

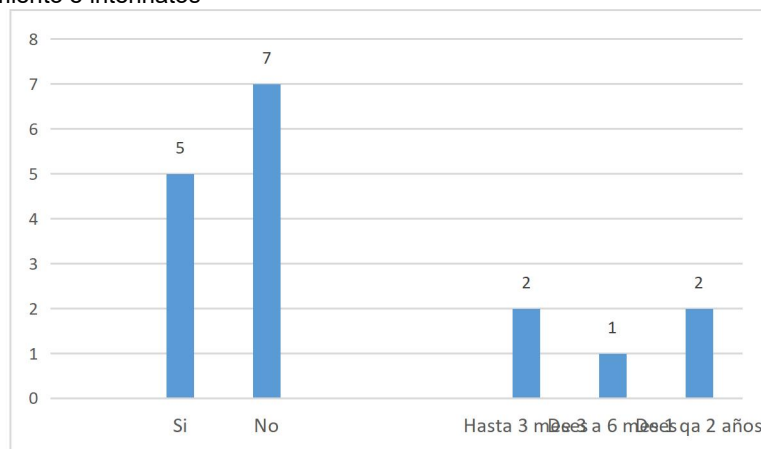
	Alta ante el SAT	Carta de no antecedentes penales	Carta de no inhabilitado	Certificado de estudios	Cédula profesional	Título	Curriculum	Dominio del idioma indígena
1er empleo	17%	20%	11%	20%	9%	14%	6%	3%
Empleo actual	11%	17%	15%	17%	6%	15%	9%	10%

*Fuente: Elaboración propia*

### 6.2.2 Interinatos y permanencia en la labor docente para el contexto indígena

Se indagó con las y los docentes, en relación con si han cubierto interinatos como mecanismo previo de incorporación al sistema educativo Tlaxcalteca, y/o empleo temporal, situación a la que respondieron: cinco de las y los doce informantes, dando testimonio de haber sido participes en periodos de 3 meses y hasta 2 años. Siete de las y los docentes externan, no haber participado en dichos nombramientos.

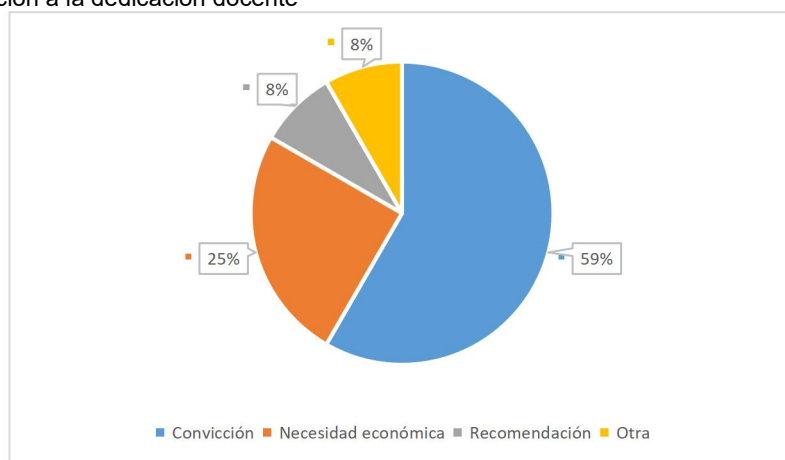
Figura 55. Nombramiento e interinatos



Fuente: Elaboración propia

Entre las razones existentes que orientan a las y los docentes para dedicarse a esta profesión, específicamente en el contexto indígena, destacan la convicción (59%), la necesidad económica (25%), así como las recomendaciones (8%); u otras (8%) diferentes a: cercanía del centro de trabajo al domicilio, tradición familiar o examen de oposición.

Figura 56. Orientación a la dedicación docente



Fuente: Elaboración propia

### 6.3 Condiciones laborales

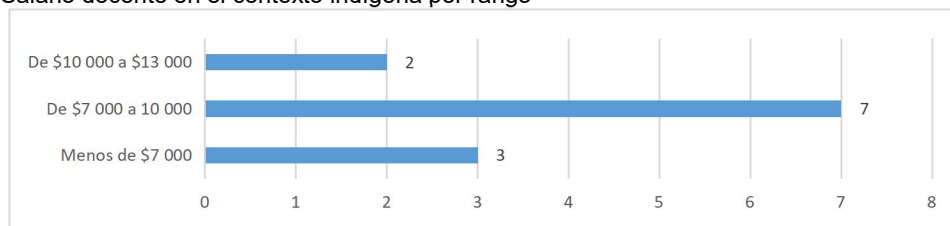
En los primeros años de ejercicio profesional "... la identidad profesional docente va tomando ya una definición que empieza a ser relativamente permanente. Las y los docentes principiantes se enfrentan a situaciones conocidas y a la vez desconocidas en los centros educativos. Sufren tensiones internas entre la identidad deseada y la realidad

del aula que exige acciones y toma de decisiones. Muchos de los problemas que los profesores principiantes reportan en las investigaciones tienen que ver con asuntos que enfrentan otros docentes con mayor experiencia, tales como la gestión de la disciplina en el aula, la motivación de los estudiantes, la organización del trabajo en clase, los materiales insuficientes, los problemas personales de los estudiantes y las relaciones con los padres” (Marcelo y Gallego 2018, p.47).

### 6.3.1 Salario, transportación y condiciones de vivienda de las y los docentes

Respecto al salario aproximado de los y las docentes se plantearon en el cuestionario seis rangos, como supuestos a elegir, dichos rangos fueron los siguientes: de menos de \$7000 pesos, de \$7000 a \$10000, de \$10000 a \$13000, de \$13000 a \$16000, de \$16000 a \$19000 y de más de 19000 pesos, la concentración de respuestas se centró entre los \$7000 y \$13000 pesos; los docentes externaron en un 58% percibir entre 7 y 10 mil pesos aproximadamente; por otra parte, en un 25% de las respuestas hay quien percibe menos de 7 mil pesos, y, por otro lado, en un 17% percibe entre 10 y 13 mil pesos. En el siguiente figura (57), se muestra la concentración de respuestas.

Figura 57. Salario docente en el contexto indígena por rango



Fuente: Elaboración propia

Acercas del cuestionamiento, sobre el transporte que utilizan las y los docentes tanto en su vida diaria, como en su vida laboral, en la siguiente tabla y desde los aportes de las y los doce informantes, se identifican las siguientes tendencias en relación con quienes cuentan o no con auto propio y en qué condiciones lo emplean, así como sobre el empleo de otros medios de traslado. Hay 6 docentes que manifiestan contar con auto propio de los cuales, 5 tienden a emplearlo tanto en su vida diaria como en su vida laboral y 1 lo emplea solo en su vida laboral ya que, en su vida diaria se moviliza en transporte público.

Por otro lado, 6 docentes emplean el transporte público tanto en su vida diaria, como en la laboral; lo anterior permite imaginar en la posibilidad de poseer auto y no lo utilizarlo para ninguno de los 2 casos propuestos (vida diaria y laboral). Un último caso manifiesta contar con auto particular propio que emplea en su vida diaria, sin embargo, no lo emplea para su traslado hacia su trabajo; lo que permite inferir que se traslada a través de bicicleta, caminata, transporte magisterial, auto particular de alguna compañera o compañero.

Tabla 42. Transporte habitual de las y los docentes

<i>Número de caso</i>	<i>Transporte en su vida diaria</i>	<i>Transporte para trasladarse a su empleo</i>
Caso 1	Auto particular propio	Auto particular propio
Caso 2	Trasporte público	Trasporte público
Caso 3	Auto particular propio	Trasporte público
Caso 4	Trasporte público	Trasporte público
Caso 5	Auto particular propio	Otro
Caso 6	Trasporte público	Trasporte público
Caso 7	Trasporte público	Trasporte público
Caso 8	Auto particular propio	Auto particular propio
Caso 9	Trasporte público	Trasporte público
Caso 10	Auto particular propio	Auto particular propio
Caso 11	Trasporte público	Trasporte público
Caso 12	Trasporte público	Auto particular propio

*Fuente: Elaboración propia*

La identidad profesional se construye cuando la o el estudiante "... pasa de un lado de la clase al otro, de estudiante a profesor, teniendo que procurar una construcción fuerte de su identidad para no caer en tensiones provocadas por el cambio contextual" (Marcelo y Gallego 2018, p. 55-56). Con relación a las condiciones de vivienda de las y los docentes, en su experiencia como estudiantes, se muestran 4 casos con omisión de respuestas, 7 docentes que externan haber contado con casa propia y 1 solo caso de un(a) docente que la casa que habitaba en su rol de estudiante fue rentada.

Por otro lado, en relación con la condición de la casa que habitan como profesionistas la tendencia radica en 10 casos donde las y los docentes externan contar con casa propia (tabla 43), y dos casos: el primero en condición de préstamo y el segundo en una condición que se desconoce. Respecto a condiciones para su trabajo en casa todos tienen: una mesa, computadora portátil con acceso a internet, por otro lado, algunos tienen una habitación específica de trabajo y/o estudio, computadora de escritorio, así como acervo bibliográfico.

Tabla 43. Condiciones, servicios en casa de las y los docentes

Casos	Condición de casa como estudiante	Condición de casa como profesionista	Servicios en su vivienda
Caso 1	Rentada	Propia	Habitación de trabajo y/o estudio, internet, computadora portátil, acervo biográfico, escritorio.
Caso 2	Propia	Propia	Computadora portátil y mesa.
Caso 3	Propia	Propia	Habitación de trabajo y/o estudio, internet, computadora portátil y de escritorio, acervo biográfico, mesa.
Caso 4	Propia	Otro	Internet y computadora portátil.
Caso 5	s/d	Propia	Internet, computadora portátil y mesa.
Caso 6	Propia	Prestada	Internet y computadora portátil y escritorio.
Caso 7	s/d	Propia	Internet, computadora de escritorio, acervo biográfico, escritorio y mesa.
Caso 8	Propia	Propia	Internet, computadora portátil y mesa.
Caso 9	s/d	Propia	Internet, computadora portátil y mesa.
Caso 10	Propia	Propia	Habitación de trabajo y/o estudio, internet, computadora portátil, escritorio.
Caso 11	s/d	Propia	Internet, computadora portátil, acervo biográfico, escritorio y mesa.
Caso 12	Propia	Propia	Internet, computadora portátil, acervo biográfico y mesa.

*Fuente: Elaboración propia*

### 6.3.2 Organización institucional, incentivos y estímulos

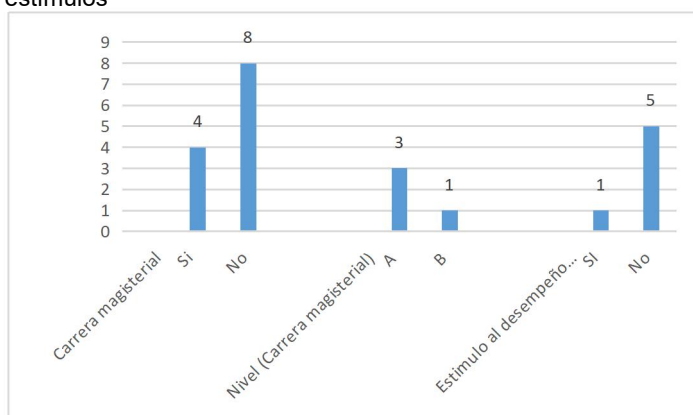
Con respecto a la organización escolar "... si consideramos que la identidad profesional del profesor se construye sobre la base de interacciones o socializaciones que tienen por soporte estructural diferentes contextos culturales en las escuelas, entonces en función de la situación y del contexto, él puede movilizar una u otra identidad profesional con el objetivo de identificarse o diferenciarse de las asignaciones o modelos atribuidos... es una síntesis, representación o definición de sí en tanto que profesor que se desarrolla en las interacciones cotidianas con aquellos colegas, alumnos y autoridades que comparten su contexto institucional, pero también en relación con su historia personal, sus proyectos y a las demandas o asignaciones que definen y regulan su actuar" (Galaz, 2018 p. 100-103). Las características de la escuela primaria *Coyolxauhqui* son las siguientes: institución de



organización completa, turno matutino, en la que se albergan plazas federales en atención a la comunidad indígena, las y los docentes de dicha institución cuentan con contrato de una plaza, a excepción de una docente que tiene contrato de plaza temporal y el tipo de nombramiento es interino, 11 tienen la función de docentes frente a grupo y uno la de directivo, la antigüedad en la función va de entre el 1 año y los 27 años de servicio.

Con respecto a los programas de incentivos y estímulos (Figura 58) para las y los docentes (en apremio a su labor, capacitación y superación). Carrera magisterial es uno de estos programas, se consideró por Jiménez - Vásquez y Camacho (2017) como un mecanismo de movilidad horizontal, por otro lado, y parafraseando a dichos autores, fue a su vez un mecanismo de exclusión (filtro restrictivo), ya que los requerimientos y/o propósitos no permitieron el acceso a todo(a)s las y los docentes. A partir de la siguiente gráfica, se observa que cuentan con carrera magisterial 8 de los 12 docentes informantes, de los cuales 3 pertenecen al nivel A y uno(a) al nivel B. En relación con el acceso del estímulo para el desempeño docente, una docente comenta ser beneficiada.

Figura 58. Incentivos y estímulos



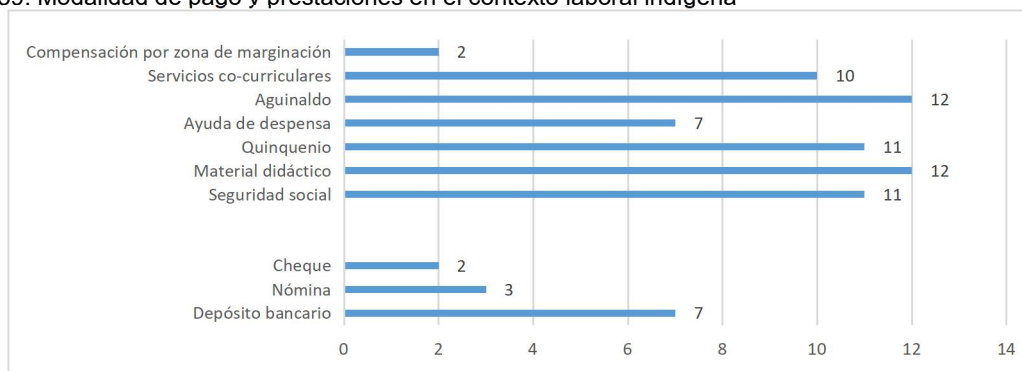
Fuente: Elaboración propia

En relación con la modalidad educativa, 10 de las y los 12 informantes afirman efectuar sesiones virtuales, un docente asegura efectuar su empleo tanto presencial como a distancia; dicho cuestionamiento presentó una omisión para responder.

Por otro lado, y siguiendo los datos obtenidos que refieren a la modalidad de pago, 7 de las y los 12 docentes, reciben su pago a través de depósitos bancarios vía nomina (83%), 2 a través de cheque (17%). Considerando las prestaciones de las que identifican ser

beneficiarios los y las docentes (Figura 59) se encuentran en primer lugar el aguinaldo y apoyo para material didáctico, seguidos del retroactivo quinquenal y la seguridad social, así como el beneficio de los servicios co-curriculares, ayuda de despensa, finalmente la compensación por zona de marginación.

Figura 59. Modalidad de pago y prestaciones en el contexto laboral indígena

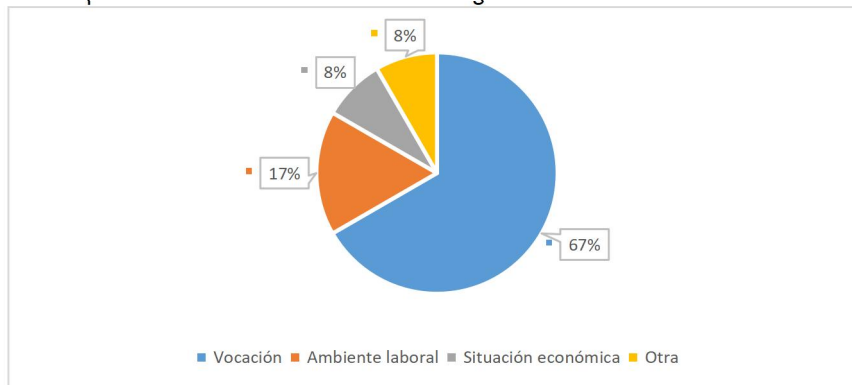


Fuente: Elaboración propia

Específicamente se cuestionó a las y los docentes en relación con la razón de mayor relevancia desde su identidad en el rol docente primero considerar lo dicho por Cantón y Tardif (2018) que la definen como el "... comportamiento del docente con sus estudiantes, pero también con los padres y con las autoridades escolares. Este rol docente no flota en un espacio vacío, sino que se inclina hacia una identidad profesional, articulada al estatus social en la escuela y en la sociedad. La identidad docente siempre estará vinculada a la circunstancia temporal y al estatus social" (p. 11-12), desde el posicionamiento de Tardif y Le Vasseur (2018, p. 19 "... la identidad docente es una noción sobrecargada de significaciones muy diversas y difícilmente conciliables, propone un marco de análisis sociológico basado en la idea que la identidad de un grupo profesional es modelada por su situación social y los cambios que la afectan".

En relación con la permanencia laboralmente en el contexto indígena (Figura 60), entre las respuestas propuestas: ambiente laboral (17%), situación económica (8%), vocación (67%); sobre sueldo, tradición familiar y condiciones del trabajo.

Figura 60. Razones de permanencia laboral al contexto indígena



Fuente: Elaboración propia

### 6.3.3 Radicación y rutas de tránsito laboral docente

Considerando las implicaciones del tránsito (Tabla 44) y no excluyendo a la labor docente para el contexto indígena, se retoma lo planteado por Cruz (2016) que manifiesta por un lado posicionamientos en relación con el impacto de los tránsitos no solo laborales con el fin de considerar cambios en la arquitectura del paisaje, sino también, por otro lado, la transformación de indumentaria, posible de advertirse a simple vista en las personas no oriundas de la región. En los primeros años del ejercicio profesional cuando la identidad profesional docente va tomando ya una definición que empieza a ser relativamente permanente.

Las y los docentes principiantes se enfrentan a situaciones conocidas y a la vez desconocidas en los centros educativos y o de la región. “Sufren tensiones internas entre la identidad deseada y la realidad del aula que exige acciones y toma de decisiones. Muchos de los problemas que los profesores principiantes reportan en las investigaciones tienen que ver con asuntos que enfrentan otros docentes con mayor experiencia, tales como la gestión de la disciplina en el aula, la motivación de los estudiantes, la organización del trabajo en clase, los materiales insuficientes, los problemas personales de los estudiantes y las relaciones con los padres” (Marcelo y Gallego, 2018 p.47).

Tabla 44. Transito laboral de docentes frente a grupo

Código de cuestionario	Lugar de origen	Municipio de radicación	Municipio de desplazamiento laboral
C1 D M 30	Hidalgo	Tlaxcala	La Magdalena Tlalteluco
C2 D1 F 31	Contla	Contla	La Magdalena Tlalteluco
C3 D1 M 27	Tetlanohcan	Tetlanohcan	La Magdalena Tlalteluco
C4 D2 F 16	Zacatelco	Panotla	La Magdalena Tlalteluco

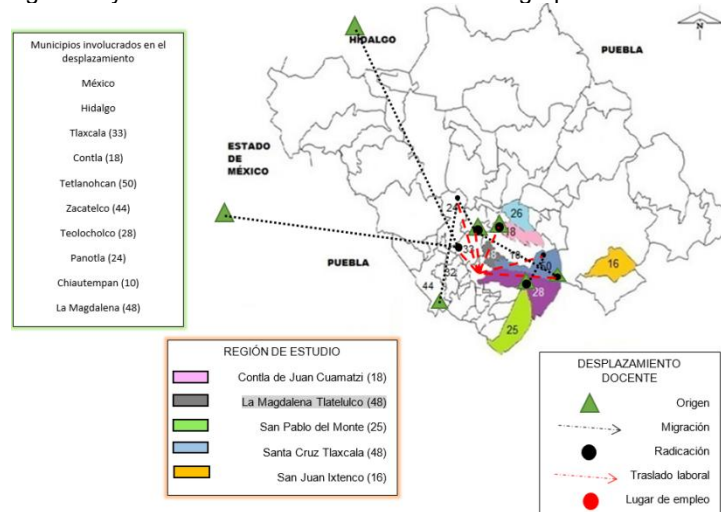
C5 D2 F 11	<i>Teolocholco</i>	<i>Tetlanohcan</i>	La Magdalena Tlalteluco
C6 D3 F 15	Tlaxcala	Panotla	La Magdalena Tlalteluco
C7 D4 M 12	Tlaxcala	Tetlanohcan	La Magdalena Tlalteluco
C8 D4 M 14	México	Tlaxcala	La Magdalena Tlalteluco
C9 D5 M 20	<i>Tetlanohcan</i>	<i>Tetlanohcan</i>	La Magdalena Tlalteluco
C10 D5 F 12	Tlaxcala	Tlaxcala	La Magdalena Tlalteluco
C11 D6 F 19	Contla	Contla	La Magdalena Tlalteluco
C12 D6 M 18	<i>Teolocholco</i>	<i>Teolocholco</i>	La Magdalena Tlalteluco

*Fuente: Elaboración propia*

En la siguiente figura (61) se muestra el tránsito docente, visualmente y a través de triángulos verdes los lugares de origen de los y las docentes, con puntos negros los lugares de radicación, y el punto rojo el lugar de trabajo escuela primaria *Coyolxauhqui*; las líneas negras intermitentes muestran el tránsito y/o desplazamiento migrante a su lugar de radicación actual, las líneas rojas el tránsito de su lugar de radicación hacia el centro de trabajo.

En dicha movilidad espacial se ven involucrados 8 municipios del estado de Tlaxcala y dos movilizaciones entre estados (Hidalgo-Tlaxcala y México-Tlaxcala), se identifican 6 rutas entre diferentes municipios, así como 6 situaciones de incidencia entre lugar de origen y lugar de radicación.

Figura 61. Rutas de migración y tránsito laboral de docentes frente a grupo



*Fuente: Elaboración propia*

#### *6.4 Práctica profesional e identidad docente*

Los elementos de socialización profesional son una parte de la construcción de la identidad de un individuo según Pelletier y Morales (2018 p. 66), "... se caracterizan por una doble transacción: una transacción biográfica, trayectoria de vida personal del individuo; y una transacción relacional, generada por todas las interacciones con los demás vividas dentro del campo laboral. La identidad profesional del docente, por lo tanto, se construye a partir de la interacción entre él y los otros individuos de su campo, de su historia de vida personal y de la formación inicial recibida" conforme a ello Galaz (2018 p. 100-103), considera que la identidad profesional del profesor "...se construye sobre la base de interacciones o socializaciones que tienen por soporte estructural diferentes contextos culturales en las escuelas, entonces en función de la situación y del contexto, él puede movilizar una u otra identidad profesional con el objetivo de identificarse o diferenciarse de las asignaciones o modelos atribuidos... es una síntesis, representación o definición de sí en tanto que profesor que se desarrolla en las interacciones cotidianas con aquellos colegas, estudiantes y autoridades que comparten su contexto institucional, pero también en relación con su historia personal, sus proyectos y a las demandas o asignaciones que definen y regulan su actuar".

##### *6.4.1 Tablas de frecuencia y porcentajes*

En adelante se muestran tablas de frecuencias, a partir de porcentajes en los que se evidencia el sentir de aceptación o desaprobación en referencia a algunas afirmaciones que tienen que ver con las condiciones laborales, la práctica profesional, la identidad profesional entendida como acciones conferidas o atribuidas a través de normas, reglas, presión, condiciones de contratación, política, saberes y costumbres en el contexto laboral indígena de docentes. Tardif y Le Vasseur 2018 aseveran que "...los profesores son colectivamente funcionarios del Estado: en este contexto, estarían revestidos de una misión que les confieren las autoridades públicas y educativas, y su identidad estaría modelada en gran parte por las numerosas normas y reglas propias de su función" (p. 20).

Ante lo anterior resulta importante considerar las condiciones laborales en las trayectorias de docentes principalmente en su configuración identitaria identificando aspectos como los siguientes: **1.** La infraestructura institucional es adecuada, el 50% de las y los

docentes están en conformidad que así es. **2.** La colaboración entre pares, más de la mitad de informantes aseguran que si hay apoyo. **3.** En relación con la necesidad de evidenciar el desempeño laboral a través de procesos administrativos, la tendencia muestra tanto asertividad como indecisión para externar su opinión. **4.** Están de acuerdo las y los docentes en considerar importante la planeación de contenidos diferentes y contextualizados específicamente en el contexto indígena en comparación al educacional general. **5.** En la presencialidad se considera importante el uso de recursos tecnológicos. **6.** Se considera a la evaluación un proceso poco trascendente si se le considera como ejercicio de valoración en condiciones de pandemia. **7.** Ha sido competente la organización del sistema educativo indígena en el Estado de Tlaxcala para remediar condiciones adversas en la pandemia. **8.** Las y los docentes están de acuerdo en que el empleo de recursos tecnológicos en las clases a distancia fue importante en las condiciones de pandemia (Ver tabla 45).

Tabla 45. Resultados del cuestionario aplicado a docentes del contexto indígena en relación con las condiciones laborales

<i>Condiciones laborales</i>							
1 = Totalmente de acuerdo	2 = De acuerdo	3 = Indeciso(a)	4 = En desacuerdo		5 = Muy en desacuerdo		
Código	Cuestionamiento	Frecuencias / %					
		1	2	3	4	5	Total
CPD1	Las condiciones de infraestructura institucional de su centro de trabajo son adecuadas	4 33.3%	6 50.0%	0	2 16.7%	0	12 100%
CPD2	Habitualmente hay colaboración entre las y los integrantes de su zona escolar y centro de trabajo	1 8.3%	7 58.3%	0	4 33.3%	0	12 100%
CPD3	Considera necesario administrativamente evidenciar su desempeño laboral a través de documentos institucionales	1 8.3%	4 33.3%	4 33.3%	2 16.7%	1 8.3%	12 100%
CPD4	Es importante la planeación de contenidos diferentes y contextualizados como herramienta de apoyo para primaria indígena en comparación con primaria general	5 41.7%	5 41.7%	0	2 16.7%	0	12 100%
CPD5	En las clases presenciales en condiciones de normalidad es relevante el empleo de recursos tecnológicos	5 41.7%	6 50%	0	1 8.3%	0	12 100%
CPD6	La evaluación con fines de valoración de la enseñanza aprendizaje es un proceso poco trascendente en la situación de pandemia	0	9 75%	0	2 16.7%	1 8.3%	12 100%
CPD7	La organización del Sistema educativo indígena en el Estado de Tlaxcala ha sido competente para remediar condiciones adversas en la pandemia	2 16.7%	7 58.3%	0	3 25%	0	12 100%
CPD8	En las clases a distancia en	4	5	1	2	0	12

	condiciones de pandemia ¿Qué tan de acuerdo está en el empleo de recursos tecnológicos?	33.3%	41.7%	8.3%	16.7%		100%
--	---	-------	-------	------	-------	--	------

Fuente: Elaboración propia (SPSS)

Se muestran a continuación los resultados en relación con las prácticas profesionales: **9.** Desde la percepción de la mitad de los informantes no se ha visto rebasada la práctica en el manejo de los recursos tecnológicos, no así para un 33.3%. **10.** En el mismo sentido y considerando al factor tiempo por condiciones de pandemia, se externa neutralidad; por un lado, hay docentes de acuerdo en que el factor tiempo impacto su practica en las condiciones de pandemia y por otro, los docentes que no lo consideran así. **11.** Las y los docentes están en total acuerdo en relación con la preparación de materiales digitales en apoyo al desarrollo de clases por condición de pandemia. **12.** Hay afectaciones en la práctica oral y escrita del idioma indígena por condiciones de pandemia. **13.** Hubo preocupación decente al idear estrategias para la enseñanza aprendizaje de las y los estudiantes. **14.** Se considera de importancia desde las y los docentes la motivación en su práctica como elemento para el desarrollo de sus actividades ante las condiciones de COVID-19. **15.** El facto motivación en el trabajo a distancia con las y los estudiantes se considera desde el rol docente como importante y todo un reto que hace trascender la labor y práctica profesional (Ver tabla 46).

Tabla 46. Resultados del cuestionario aplicado a docentes del contexto indígena en relación con la práctica profesional docente

<i>Práctica profesional docente</i>							
1 = Totalmente de acuerdo	2 = De acuerdo	3 = Indeciso(a)	4 = En desacuerdo	5 = Muy en desacuerdo			
Código	Cuestionamiento	Frecuencias / %					Total
		1	2	3	4	5	
CPD9	Su práctica profesional docente se ha visto rebasada en el manejo de recursos tecnológicos por las condiciones epidemiológicas	0	4 33.3%	1 8.3%	7 58.3%	0	12 100%
CPD10	Su práctica profesional se ha visto superada en tiempo por la situación de pandemia	1 8.3%	5 41.7%	0	5 41.7%	1 8.3%	12 100%
CPD11	Es importante la preparación de materiales digitales como herramientas de apoyo para desarrollar sus sesiones de clase a distancia	3 25%	9 75%	0	0	0	12 100%
CPD12	La práctica oral y escrita del idioma indígena se ha visto afectada por las condiciones epidemiológicas	1 8.3%	4 33.3%	4 33.3%	3 25%	0	12 100%
CPD13	Le preocupa idear estrategias de enseñanza para el aprendizaje a distancia de sus estudiantes	4 33.3%	5 41.7%	0	3 25%	0	12 100%
CPD14	Considera la motivación docente	7	5	0	0	0	12

	como un factor importante en el desarrollo de sus actividades ante las condiciones epidemiológicas	58.3%	41.7%				100%
CPD15	Motivar el trabajo a distancia de los estudiantes, considera es un reto que hace trascender su labor docente	6 50%	6 50%	0	0	0	12 100%

Fuente: Elaboración propia (SPSS)

Ahora bien, Cantón y Tardif 2018 mencionan que "... en el curso de las últimas décadas, la escuela y la profesión docente se ven confrontadas a una pérdida de sentido con respecto al valor de los aprendizajes escolares, que entran en competencia con los saberes provenientes de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información... el profesor parece aún visto como un funcionario del Estado: su identidad está por ellos definida por su función, sus misiones y las numerosas reglas que circunscriben su acción" (p. 11).

Por tanto, en adelante se abordarán elementos de la identidad profesional docente desde un enfoque de la familiar nuclear como de la familia conformada, **1.** Ocasionalmente las condiciones laborales de los padres son el reflejo de las condiciones laborales de los docentes. **2.** Hay indecisión docente al referirse a las expectativas de sus progenitores y si estas influyeron en las expectativas personales. **3.** Lo mismo pasa con las expectativas docentes en relación con las expectativas de sus hijos o hijas. **4.** Frecuentemente las condiciones económicas fueron precarias cuando las y los docentes eran estudiantes. **5.** Y no contaban con los recursos necesarios para desarrollar plenamente sus actividades (Ver tabla 47).

Tabla 47. Resultados del cuestionario aplicado a docentes del contexto indígena en relación con la identidad profesional docente: familia nuclear y conformada.

<i>Familia nuclear y conformada</i>							
		1 = Muy frecuentemente	2 = Frecuentemente	3 = Ocasionalmente	4 = Raramente	5 = Nunca	
Código	Cuestionamiento	Frecuencias / %					Total
		1	2	3	4	5	
IPDH1	Las condiciones laborales de sus padres son reflejo de las condiciones laborales de usted	1 8.3%	2 16.7%	4 33.3%	2 16.7%	3 25%	12 100%
IPDH2	Las expectativas profesionales de sus padres influyeron en las de usted	1 8.3%	3 25%	4 33.3%	1 8.3%	3 25%	12 100%
IPDH3	Sus expectativas profesionales influyen en las de sus hijos(as)	2 16.7%	2 16.7%	4 33.3%	2 16.7%	2 16.7%	12 100%
IPDH4	Las condiciones económicas fueron precarias en su hogar cuando usted	1 8.3%	6 50%	2 16.7%	1 8.3%	2 16.7%	12 100%



	fue estudiante						
IPDH5	Cuando fue estudiante, contaba con los recursos necesarios para desarrollar plenamente sus actividades	0	4 33.3%	6 50%	2 33.3%	0	12 100%

Fuente: Elaboración propia (SPSS)

Los resultados obtenidos del cuestionario, específicamente del apartador de identidad profesional docente: atribuciones, presión, condiciones de contratación, sindicato, política, organizaciones y/o movimientos indígenas (Ver tabla 48). **1.** Las y los docentes del contexto indígena externalan carecer ocasionalmente de características atribuidas. **2.** Frecuentemente a las y los informantes les son asignadas responsabilidades vinculadas con el desempeño de las y los estudiantes. **3.** Por un lado, la mitad de las y los informantes manifestaron que ocasionalmente hubo presión institucional para someterse al proceso de evaluación magisterial, y por otro; algunas(os) y por otro hay quien dice que nunca sintieron esa presión. **4.** En relación con, si la situación de contratación y condiciones laborales se vieron condicionadas en el marco de la reforma educativa, se considera desde la perspectiva docente que raramente ocurrió lo anterior, aunque ocasionalmente y frecuentemente también estuvieron entre las percepciones. **5.** La tendencia, con relación a la opinión docente considerando al plan de estudios del momento, como eje que demanda mayor esfuerzo y responsabilidad tiende a que esto pasa de ocasionalmente, a raramente o frecuentemente. **6.** Frecuentemente hay convicción para que el sindicato represente los intereses laborales de las y los docentes que se desempeñan en el medio indígena. **7.** Desde la práctica docente rara vez se identifican grupos indígenas en el estado que apoyen la labor en las escuelas **8.** y pocos forman parte de estas organizaciones. **9.** Frecuentemente hay docentes que identifican documentos de política educativa que mejoren sus condiciones laborales en el contexto indígena. **10.** Desde la percepción docente, se considera que sí les son asignadas actividades para la preservación del idioma, costumbres y tradiciones.

Tabla 48. Resultados del cuestionario aplicado a docentes del contexto indígena en relación con la identidad profesional docente: atribuciones, presión, condiciones de contratación, sindicato, organizaciones y/o movimientos indígenas y política.

Atribuciones y responsabilidades							
		1 = Muy frecuentemente	2 = Frecuentemente	3 = Ocasionalmente	4 = Raramente	5 = Nunca	
Código	Cuestionamiento	Frecuencias / %					
		1	2	3	4	5	Total
IPDA1	Identifica que le son atribuidas características de formación docente para el medio indígena de	0	3 25%	5 41.7%	3 25%	1 8.3%	12 100%

	las que considera usted carece						
IPDA2	Institucionalmente le son asignadas responsabilidades en relación conl desempeño de sus estudiantes	1 8.3%	8 66.7%	2 16.7%	1 8.3%	0	12 100%
IPDA3	Actualmente hay presión institucional para que usted se someta al proceso de evaluación del desempeño docente	0	1 8.3%	4 33.3%	3 25%	4 33.3%	12 100%
IPDA4	Su situación de contratación y condiciones laborales se han visto condicionadas por la reforma	0	3 25%	3 25%	2 16.7%	4 33.3%	12 100%
IPDA5	Considera que el plan de estudios actual le demanda mayor esfuerzo y responsabilidad	2 16.7%	3 25%	4 33.3%	3 25%	0	12 100%
IPDA6	Hay convicción como docente del medio indígena, que el sindicato represente sus intereses laborales	1 8.3%	6 50%	4 33.3%	1 8.3%	0	12 100%
IPDA7	Identifica grupos indígenas en el estado que apoyen la labor docente en contextos indígenas	1 8.3%	3 25%	2 16.7%	3 25%	3 25%	12 100%
IPDA8	Forma parte de organizaciones y/o movimientos indígenas que favorezcan su condición laboral	0	1 8.3	3 25%	3 25%	5 41.7%	12 100%
IPDA9	Identifica documentos de política educativa que mejoren sus condiciones laborales en el contexto indígena	0	6 50%	3 25%	2 16.7%	1 8.3%	12 100%
IPDA10	Considera que a la labor docente le son asignadas actividades para la preservación del idioma, costumbres y tradiciones	4 33.3%	7 58%	0	1 8.3%	0	12 100%

Fuente: Elaboración propia (SPSS)

Se describe que, **1.** Frecuentemente y muy frecuentemente las y los docentes identifican con facilidad saberes indígenas. **2.** Y que frecuentemente los consideran en el desarrollo de sus sesiones porque son conocimientos que involucran a la comunidad. **3.** Considerando que frecuentemente promueven en la práctica profesional docente costumbres indígenas. **4.** Por otro lado, la ocupación de cargos de representación en las comunidades originarias ocasionalmente o nunca se vinculan con los intereses escolares y personales. **5.** Finalmente desde la percepción docente se ha desvirtuado en el imaginario social, la labor de los docentes específicamente de los docentes del contexto indígenas (Ver tabla 49).

Tabla 49. Resultados del cuestionario aplicado a docentes del contexto indígena en relación con la identidad profesional docente: saberes y costumbres indígenas, cargos en la comunidad e imaginario social.

<i>Cosmovisión y las percepciones</i>									
1 = Muy frecuentemente		2 = Frecuentemente		3 = Ocasionalmente		4 = Raramente		5 = Nunca	
Código	Cuestionamiento	Frecuencias / %							
		1	2	3	4	5	Total		

IPDR1	Identifica con facilidad saberes indígenas o comunitarios	4 33.3%	8 66.7%	0	0	0	12 100%
IPDR2	Que tanto considera saberes indígenas o comunitarios en el desarrollo de sus sesiones de clase	0	10 83.3%	2 16.7%	0	0	12 100%
IPDR3	Promueve en su práctica docente costumbres indígenas	3 25%	5 66.7%	1 8.3%	0	0	12 100%
IPDR4	La ocupación de cargos de representación en su comunidad de origen, se vincula con los intereses escolares y personales	2 16.7%	0	4 33.3%	2 16.7%	4 33.3%	12 100%
IPDR5	En el imaginario social, la labor de los docentes del contexto indígena se ha desvirtuado	2 16.7%	1 8.3%	7 58.3%	1 8.3%	1 8.3%	12 100%

Fuente: Elaboración propia (SPSS)

Las escuelas en las que se labora están garantizando frecuentemente el resguardo de las tradiciones y costumbres, además propician el rescate de estas en las comunidades. Dichas instituciones practican tanto de forma presencial como remota la práctica del idioma de origen; personalmente las y los docentes frecuentemente consideran la práctica constante el idioma originario en su vida diaria (Ver tabla 50).

Tabla 50. Resultados del cuestionario aplicado a docentes del contexto indígena en relación con la identidad profesional docente: escuela, práctica del idioma indígena, valoración de la labor docente y prácticas racistas o discriminatorias

Escuela, valoración y prácticas								
		1 = Muy frecuentemente	2 = Frecuentemente	3 = Ocasionalmente	4 = Raramente	5 = Nunca		
Código	Cuestionamiento	Frecuencias / %					Total	
		1	2	3	4	5		
IPDP1	La escuela en la que labora está garantizando el resguardo de las tradiciones y costumbres de la comunidad	4 33.3%	6 50%	2 16.7%	0	0	12 100%	
IPDP2	La escuela en la que labora propicia el rescate de las tradiciones y costumbres de la comunidad	4 33.3%	6 50%	2 16.7%	0	0	12 100%	
IPDP3	La escuela en la que labora resguarda y promueve el idioma de la comunidad	4 33.3%	7 58.3%	1 8.3%	0	0	12 100%	
IPDP4	Practica el idioma de origen de la comunidad en sus sesiones presenciales	0	12 100%	0	0	0	12 100%	
IPDP5	Practica el idioma de origen de la comunidad en sus sesiones digitales	0	9 75%	1 8.3%	2 16.7%	0	12 100%	
IPDP6	Personalmente considera la práctica constante del idioma originario en su vida diaria	1 8.3%	7 58.3%	3 25%	1 8.3%	0	12 100%	
IPDP7	Practica el idioma originario con su familia	2 16.7%	5 41.7%	4 33.3%	1 8.3%	0	12 100%	
IPDP8	Está usted orgulloso(a) en relación conl servicio docente que presta en la comunidad	6 50%	6 50%	0	0	0	12 100%	
IPDP9	Es valorada su labor docente, por lo	2	8	2	0	0	12	

	que se siente satisfecho(a)	16.7%	66.7%	16.7%			100%
IPDP10	En la institución donde se desempeña se manifiestan procesos de discriminación	0	1 8.3%	3 25%	4 33.3%	4 33.3%	12 100%
IPDP11	En el sistema educativo ¿Hay prácticas de exclusión laboral para los docentes que se desempeñan en contextos indígenas?	0	2 16.7%	3 25%	3 25%	4 33.3%	12 100%
IPDP12	En el sistema educativo indígena ha sido objeto de experiencias racistas	0	2 16.7%	3 25%	1 8.3%	6 50%	12 100%
IPDP13	La situación que vive en el contexto indígena, le hacen pensar en la posibilidad de un cambio de subsistema	0	0	3 25%	1 8.3%	8 66.7%	12 100%
IPDP14	En sus planes a corto, mediano o largo plazo considera salir del sistema educativo indígena	0	0	1 8.3%	0	11 91.7%	12 100%

Fuente: Elaboración propia (SPSS)

Finalmente, las y los docentes externan practicar frecuentemente y muy frecuentemente el idioma originario con su familia, manifiestan sentirse orgullosos y orgullosas por prestar el servicio profesional docente en las comunidades originarias, ya que a la fecha se valora su labor lo que les hace sentirse satisfechas como también satisfechos. Dentro de las comunidades manifiestan raramente o nunca ser objeto de discriminación o de identificar estas prácticas de exclusión laboral o racismo para las o los docentes. Por lo que en ningún caso han pensado la posibilidad de salir o cambiar del subsistema.

## 6.5 Identidad profesional docente en condiciones de Pandemia (Covid-19)

### 6.5.1 Percepciones docentes desde su identidad, en relación con las condiciones de práctica profesional docente y con situación de COVID-19

Considerando una herramienta de la estadística descriptiva, como lo son las tablas de contingencia (bidimensional), el siguiente apartado se apoya de estas, para referirse al cruce de la variable género (aspecto identitario) con aspectos como: evaluación, organización del sistema educativo indígena, empleo de recursos tecnológicos, tiempo involucrado en la práctica profesional docente, ejercicio de la lengua oral y escrita del idioma originario, motivación personal docente y motivación para con las y los estudiantes. El análisis de tablas de contingencia, según López y Fachelli (2015) es considerada una técnica destinada al estudio de la relación entre dos o más variables, centradas desde el nivel nominal u ordinal. A continuación, iniciando con la evaluación, constituir una caracterización de la práctica docente es una actividad complicada ya que se ven

implicados aspectos amplios de acción que tiene el docente, tanto en los salones de clase como fuera de estos, sin dejar de considerar la incidencia de factores diversos (2015). Por ende, ante las condiciones de pandemia es considerada la evaluación con fines de valoración como poco trascendente 75%, por la mayoría de los informantes: 60% de docentes mujeres y 85.7% de hombres, así como trascendente (25%) por alguno(a)s docentes, como lo muestra la tabla siguiente (51).

Tabla 51. La evaluación ante COVID-19 y la trascendencia (CPD6) \*Género

		Género				Total	
		Femenino		Masculino		N	%
		N	%	N	%		
CPD6	Muy en desacuerdo	1	20,0%	0	0,0%	1	8,3%
	En desacuerdo	1	20,0%	1	14,3%	2	16,7%
	De acuerdo	3	60,0%	6	85,7%	9	75,0%
Total		5	100,0%	7	100,0%	12	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, en relación con la organización del subsistema educativo indígena en el estado de Tlaxcala y su competitividad para remediar las condiciones inesperadas o adversas de la pandemia, las y los docentes externan, estar de acuerdo y totalmente de acuerdo en un 75%; (el 100% de docentes varones y un 40% de docentes mujeres), en la relación de la organización y la competitividad para solucionar.

Tabla 52. Organización del subsistema educativo indígena y la capacidad de competencia ante COVID-19 (CPD7) \*Género

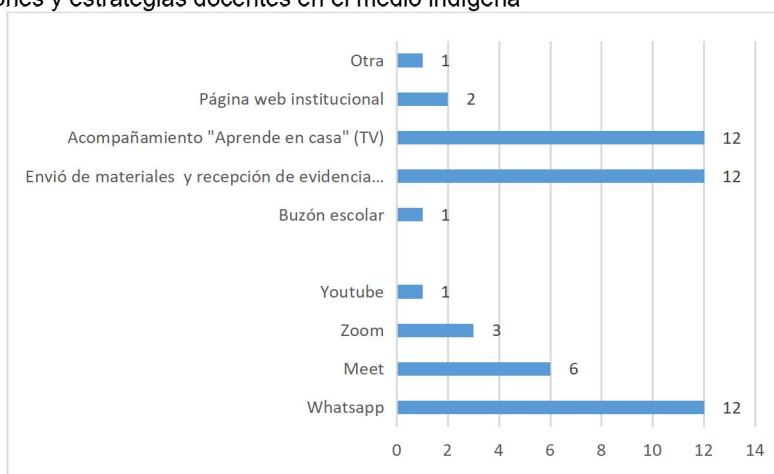
		Género				Total	
		Femenino		Masculino		N	%
		N	%	N	%		
CPD7	En desacuerdo	3	60,0%	0	0,0%	3	25,0%
	De acuerdo	2	40,0%	5	71,4%	7	58,3%
	Totalmente de acuerdo	0	0,0%	2	28,6%	2	16,7%
Total		5	100,0%	7	100,0%	12	100,0%

Fuente: Elaboración propia

### 6.5.2 Herramientas, estrategias, dificultades para las y los docentes, así como para las y los estudiantes del contexto indígena, por condiciones de COVID-19

Al pedir a las y los docentes que, compartieran cuales fueron las principales aplicaciones que emplearon como medio para entablar comunicación con sus estudiantes, ante las condiciones epidemiológicas del COVID-19 proponiéndose como respuestas: *WhatsApp*, *Classroom*, *Teams*, *Youtube*, *Meet* y *Zoom*. A partir de la figura (62) se observa el empleo de *WhatsApp* (*For FaceBook*) como herramienta de mayor uso en la labor docente en el contexto indígena, seguidos de *Meet* (*for Google*) como segunda de las aplicaciones empleadas.

Figura 62. Aplicaciones y estrategias docentes en el medio indígena

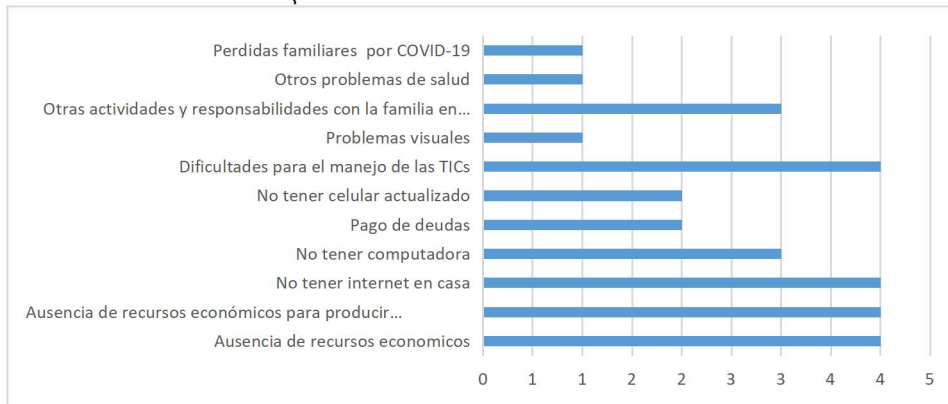


Fuente: Elaboración propia

En relación con las estrategias empleadas por las y los docentes que desempeñan su labor en el contexto indígena, como mecanismos de acompañamiento a la enseñanza aprendizaje de las y los estudiantes de dicho contexto, por las condiciones del COVID-19 en el municipio de la Magdalena Tlaltelulco, a partir de la figura (63), se observa que: tanto el envío de materiales como recepción de evidencias a través del mismo medio digital, como el acompañamiento del programa *Aprende en casa* (tv), han sido las estrategias posibles para la empleabilidad por los y las docentes; llaman la atención dos estrategias innovadoras empleadas en tres casos por este estudio, una es el buzón escolar que funciona a partir de seguir considerando a la institución como punto de reunión para la recepción y entrega de materiales, otra es el empleo de una página web "institucional".

Entre las dificultades a las que se enfrenta las y los docentes, se observa: ausencia de recursos económicos tanto personales como para la producción de materiales de clase (28%), no contar con internet en casa (14%), así como dificultades para el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), (14%). Seguidas de la realización de otras actividades en relación con las responsabilidades familiares (10%), no tener computadora (10%), no tener un celular actualizado (7%), adeudos personales (7%), problemas visuales (4%), otros problemas de salud (3%), pérdidas familiares por COVID-19 (3%).

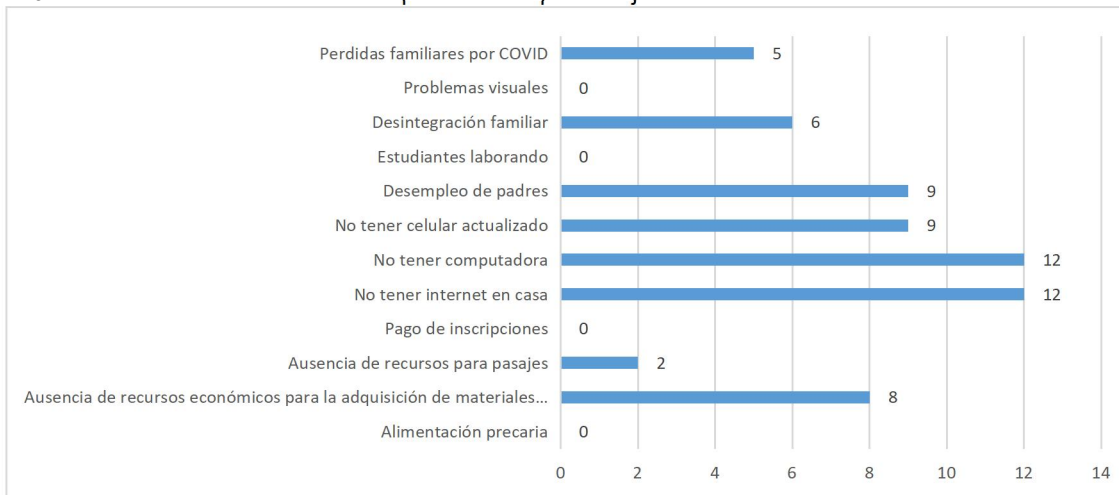
Figura 63. Dificultades docentes en el proceso de enseñanza con el estudiantado



Fuente: Elaboración propia

Entre las dificultades que presentan las y los estudiantes con mayor frecuencia para su proceso de aprendizaje y según la percepción de las y los docentes: las y los estudiantes no cuentan con computadora (19%) como tampoco cuentan con internet en casa (19%), así como, no cuentan con celulares actualizados (14%), padres desempleados (14%), entre otras dificultades a las que se enfrentan es, no contar con recurso económicos para la adquisición de materiales y elaboración de actividades (13%), desintegración familiar (10%), pérdidas familiares por COVID-19 (8%). Las dificultades que no se presenta en las y los estudiantes desde la percepción docente son: alimentación precaria, problemas visuales, estudiantes laborando y pago de inscripción (0%).

Figura 64. Dificultades estudiantiles en el proceso de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

Con relación al empleo de recursos tecnológicos (Tabla 53) para las clases a distancia en condiciones de pandemia, el 40% de mujeres informantes manifiestan estar en desacuerdo, el 41.7% del total de las y los docentes manifiestan estar de acuerdo en que se emplee esta alternativa, y el 57.1% de docentes masculinos totalmente de acuerdo.

Tabla 53. Uso de recursos tecnológicos en clases a distancia por COVID-19 (CPD8) \*Género

		Género				Total	
		Femenino		Masculino		N	%
		N	%	N	%		
CPD8	En desacuerdo	2	40,0%	0	0,0%	2	16,7%
	Indeciso(a)	0	0,0%	1	14,3%	1	8,3%
	De acuerdo	3	60,0%	2	28,6%	5	41,7%
	Totalmente de acuerdo	0	0,0%	4	57,1%	4	33,3%
Total		5	100,0%	7	100,0%	12	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Específicamente, se cuestionó a las y los docentes sobre su percepción en relación con la práctica profesional docente y con el empleo de recursos tecnológicos, desde que tan de acuerdo o en desacuerdo consideraban sentirse rebasado(a)s en el manejo de tecnología, considerando el contexto COVID-19, en un 58% manifiestan no sentirse rebasado(a)s y un 33.3% aceptan surtir esa sensación de superioridad ante la tecnología (20% mujeres, 42.9% varones).



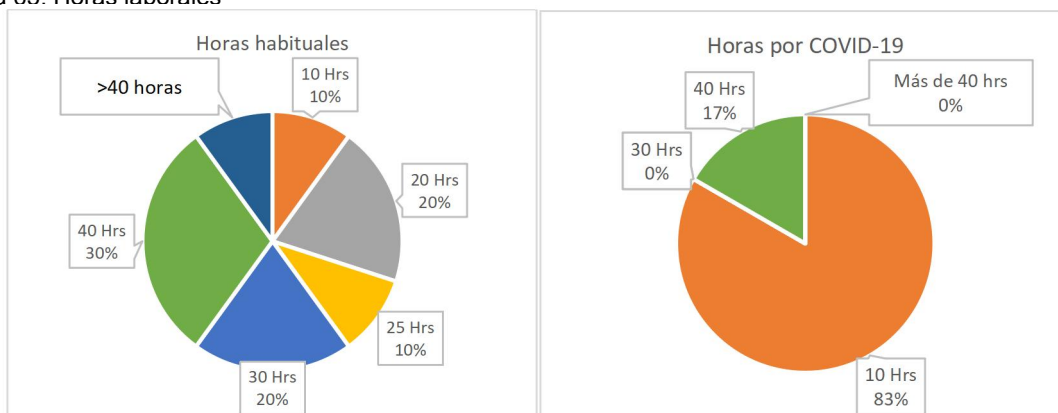
Tabla 54. Práctica profesional docente y manejo de recursos tecnológicos, ante COVID-19(CPD9) \*Género

		Género				Total	
		Femenino		Masculino			
		N	%	N	%		
CPD9	En desacuerdo	4	80,0%	3	42,9%	7	58,3%
	Indeciso(a)	0	0,0%	1	14,3%	1	8,3%
	De acuerdo	1	20,0%	3	42,9%	4	33,3%
Total		5	100,0%	7	100,0%	12	100,0%

Fuente: Elaboración propia

En relación a las horas laborales que habitualmente se invertían y en la actualidad se invierten por contingencia COVID-19, se externa a través de la opinión de las y los docentes, que las horas habituales en las clases presenciales oscilaba entre las 40 horas (30%), otras opiniones externan horarios de entre 20 y 25 horas (30%), también quien opina que el horario habitual era de 20 horas (20%), finalmente quien considera que el horario era de 10 horas (10%). Por lo que se refiere a la modificación por condiciones de pandemia, se exponen esencialmente percepciones en relación a las horas laborables: el 83% de las opiniones confirman un horario de 10 horas de inversión a la labor profesional, otro punto es la afirmación de permanecer a un horario similar a 40 horas, como en el caso de la educación presencial. Habría que considerar que los porcentajes son en relación con 12 informantes, de los cuales 10 dan razón a trabajar 10 horas laborales, contra 2 docentes que aseveraron trabajar 40 horas.

Figura 65. Horas laborales



Fuente: Elaboración propia

Cuando se cuestiona la percepción docente en relación con el tiempo empleado para la práctica profesional considerando las condiciones epidemiológicas, las opiniones se dividieron en estar en desacuerdo como estar de acuerdo con el planteamiento, con un 41.7 por ciento en ambas opciones, como en las opciones muy en desacuerdo, como en totalmente de acuerdo con un 8.3%. En donde se muestra diferencia es en la opinión docente entre hombres con un 57.1% en desacuerdo y 60% de mujeres que están de acuerdo en que la práctica profesional se ha visto superada.

Tabla 55. Práctica profesional docente se ha visto superada en tiempo por condiciones de pandemia (CPD10) \*Género

		Género				Total	
		Femenino		Masculino		N	%
		N	%	N	%		
CPD10	Muy en desacuerdo	1	20,0%	0	0,0%	1	8,3%
	En desacuerdo	1	20,0%	4	57,1%	5	41,7%
	De acuerdo	3	60,0%	2	28,6%	5	41,7%
	Totalmente de acuerdo	0	0,0%	1	14,3%	1	8,3%
Total		5	100,0%	7	100,0%	12	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, y en relación la práctica oral y escrita del idioma indígena, el cuestionamiento estuvo orientado a conocer si se ha visto afectada la actuación de la instrucción por las condiciones epidemiológicas, el 41.6% manifestaron estar en: total acuerdo y de acuerdo, y el 25% en desacuerdo. En un 33.4% hay indecisión.

Tabla 56. Práctica oral y escrita del idioma indígena ante COVID-19 (CPD12) \*Género

		Género				Total	
		Femenino		Masculino		N	%
		N	%	N	%		
CPD12	En desacuerdo	2	40,0%	1	14,3%	3	25,0%
	Indeciso(a)	1	20,0%	3	42,9%	4	33,3%
	De acuerdo	1	20,0%	3	42,9%	4	33,3%
	Total de acuerdo	1	20,0%	0	0,0%	1	8,3%
Total		5	100,0%	7	100,0%	12	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, en relación con la motivación existente en las y los docentes, como factor importante ante la realización de actividades en condiciones epidemiológicas, sus

percepciones se orientaron a considerar en un 58.3% estar total de acuerdo y en un 41.7% de acuerdo: 100% en las docentes femeninas y en un 71.4% en los docentes varones.

Tabla 57. Motivación docente, factor importante ante la realización de actividades en condiciones COVID-19 (CPD14)  
\*Género

		Género				Total	
		Femenino		Masculino		N	%
		N	%	N	%		
CPD14	De acuerdo	3	60,0%	2	28,6%	5	41,7%
	Totalmente de acuerdo	2	40,0%	5	71,4%	7	58,3%
Total		5	100,0%	7	100,0%	12	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Referente a la motivación para con las y los estudiantes, se cuestionó la percepción docente en si consideran dicha acción como un reto que hace trascender su labor profesional, el 50% considera estar de acuerdo y el 50% totalmente de acuerdo.

Tabla 58. Motivación para trabajo a distancia con las y los estudiantes como reto condiciones COVID-19(CPD15)\*Género

		Género				Total	
		Femenino		Masculino		N	%
		N	%	N	%		
CPD15	De acuerdo	4	80,0%	2	28,6%	6	50,0%
	Totalmente de acuerdo	1	20,0%	5	71,4%	6	50,0%
Total		5	100,0%	7	100,0%	12	100,0%

Fuente: Elaboración propia

A modo de conclusión, considerando los planteamientos de Mateos y Dietz (2020), para generar, consolidar procesos de transformación profunda de la institución escolar, ya no servirán los decretos, los documentos-guías, los portafolios de evaluación impuestos en cascada desde los despachos de secretarías a través de supervisiones y jefaturas hasta llegar a las direcciones escolares, que reflejan el ya fallecido modelo Taylorista de administración escolar. No olvidemos que en nuestro continente los pueblos originarios han sido, son desde hace siglos actores clave en la resiliencia, resistencia a diversas y catastróficas olas de pandemias históricas.

## **CAPÍTULO VII. TRAYECTORIAS DE DOCENTES ITINERARIOS, ESTADIOS Y TRANSICIONES.**

### *7.1 Re-construcción de etapas de trayectoria laboral y vida profesional docente*

En relación con las etapas de desarrollo humano conforme a Fernández (1995), existe un amplio panorama teórico de los ciclos de vida en el desarrollo de un adulto, y específicamente modelos de ciclos que son capaces de integrar elementos personales, así como culturales. Un caso específico son los estudios en docentes, partiendo de la propuesta de Huberman (1989), se proponen las siguientes fases: exploración y supervivencia (1 a 3 años), estabilización (4 a 6 años), experimentación y diversificación (7 a 25 años), serenidad y distanciamiento (26 a 35 años) y distanciamiento, ruptura o preparación a la jubilación (36 a 40 años).

A su vez, resulta interesante lo propuesto por Jiménez - Vásquez y Miracy (2020), en donde se denominan ciclos de vida profesional docente a los momentos específicos caracterizados por determinadas edades tanto de inicio como de cierre para cada etapa, así como conceptos característicos de búsqueda y adquisición de la identidad docente. En el panorama aludido, hay quien analiza el desarrollo cognitivo y comportamiento docente, quien analiza las fases de desarrollo profesional y quien centra su atención en la acumulación de la experiencia; aludir específicamente a este trabajo para considerar la construcción de tres etapas que operan tanto de lo planteado por Jiménez - Vásquez y Miracy (2020): inicial (6 a 20 años), madurez y estabilización (7 a 25 años), y de resolución (26 a 35 años); como lo propuesto por Jiménez (2016) en donde se reflexiona la experiencia docente a partir de estadios que consideran la parte emocional; este último, elemento transcendental en la construcción de las trayectorias que cavilan a la identidad como elemento primordial: 1 a 6 años Exploración-Estabilización, de 7 a 16 años Experimentación, de 17 a 25 años Diversificación y de 26 años en adelante Distanciamiento.

Para esta investigación se considerará, en relación con las propuestas anteriores, lo relacionado con la etapa inicial, en resolución, madurez y de salida para la construcción de las trayectorias, así como ascensos tempranos, ascensos, y ascensos tardíos.

En adelante se muestra, la caracterización de itinerarios laborales a partir de líneas de tiempo, relacionando etapas de vida laboral docente en correlación con categorías de implicación identitaria considerados momentos imprescindibles en la vida laboral de un docente, sobre todo cuando se desarrollan en un contexto indígena (para este caso el tlaxcalteca). A partir de dos momentos, el primero se refiere a los itinerarios de docentes con cargo de dirección, el segundo describe itinerarios de docentes frente a grupo, dicha propuesta es con la finalidad de mostrar un panorama general, pero también específico y diverso de construcción no solo de itinerarios, con estas dos grandes responsabilidades. Considerando dichas etapas, se muestran seis itinerarios a partir de los resultados de esta investigación desde posturas de construcción diversas que evocan cogniciones de vida diversa desde la postura de Zabalza, Zabalza y Corte (2018), los ciclos de vida “... nos ayudan a entender un poco mejor el efecto que el contexto académico puede tener sobre el profesorado en los diferentes momentos de su biografía. Si los primeros años son duros, luego, a medida que se va avanzando, las presiones se mantienen, pero con menor intensidad y, sobre todo, con menor capacidad de impacto sobre el propio desarrollo personal” (p. 145).

Y haciendo énfasis a la identidad se considera lo propuesto por Galaz (2018 p. 95), donde plantea que “... la tendencia ha sido el permanente cuestionamiento de la identidad construida por los profesores, se trata de un escenario que les ha impedido posicionarse colectiva, activa como creativamente y con ello verificar la veracidad del discurso que les ha asignado un rol clave en el mejoramiento de la calidad de la educación” lo anterior por un lado; por otro que “... la identidad profesional de un profesor es una dimensión de su identidad social. Es decir, una definición que le permite ser identificado en el sistema social como perteneciente a un cuerpo específico de actividad... y no puede ser definida como estable ni unitaria. La identidad puede ser concebida como un complejo e inestable equilibrio, donde la imagen de sí mismo es balanceada en un contexto de asignaciones o atribuciones de lo que se debería ser, hacer y saber... y su construcción depende del estado de las relaciones sociales, pero también del balance subjetivo y de las capacidades para abrir espacios de libertad y construirse oportunidades” (Galaz, 2018 p. 97-99).

## 7.2 Apreciación laboral e identidad profesional de directivos en la sub-región educativa indígena

En la siguiente tabla (59), la organización y codificación de entrevistas, edad en años cumplidos, edad de ingreso al servicio, los años de servicio en la práctica profesional docente a modo general, y en específico los años de servicio en el contexto indígena, los años en el cargo directivo, los estudios de posgrado; así como, si participan en el programa de carrera magisterial (años y nivel), así como la etapa de vida profesional docente en la que se ubican.

Tabla 59. Años de servicio, ciclos de vida profesional docente y directiva

Código de entrevista	Edad en años cumplidos	Edad de ingreso al servicio	Años de servicio docente	Edad, ascenso a cargo directivo <sup>9</sup>	Años de servicio docente en el contexto indígena	Años en el cargo directivo	Estudios de posgrado	Carrera magisterial (Nivel) Antigüedad	Etapa de vida profesional docente
E1 JDP M 30	55	19	36	29	30	7	s/d	s/d	Salida con ascenso
E2 JD F 29	s/d	s/d	29	28	29	1	s/d	s/d	Resolución con ascenso
E3 D F 15	39	18	21	20	15	1	s/d	s/d	Madurez con ascenso
E4 D F 30	58	28	30	10	30	20	s/d	Si (B) 15	Resolución con ascenso
E5 D F 10	36	26	10	7	10	3	Si 11	No	Madurez con ascenso temprano
E6 SD M 8	50	20	30	27	8	3	s/d	s/d	Resolución con ascenso
E7 D F 14	37	23	14	1	14	14	s/d	s/d	Madurez con ascenso temprano
E8 D M 32	58	20	38	28	32	10	s/d	Si (A) 10	Salida con ascenso
E9 D M 30	53	20	33	32	30	1	s/d	Si (B) 8	Resolución con ascenso
E10 D F 30	56	26	30	10	30	20	s/d	s/d	Resolución con ascenso temprano
E11 D M 34	61	27	34	24	34	10	s/d	s/d	Resolución con ascenso

Fuente: Elaboración propia

En la tabla anterior, a modo general se observaba, por un lado: que la edad de ingreso al servicio, al menos para este corte generacional, de docentes directivos oscila de entre los 18 años y 28 años. Por otro lado, de los once casos observados la etapa de vida profesional docente está enmarcada como inicial, no es una constante, lo cual permitiría interpretar el argumento, de que los ascensos a un cargo directivo son resultado de años de experiencia en la labor docente o resultado de mecanismo relacionales.

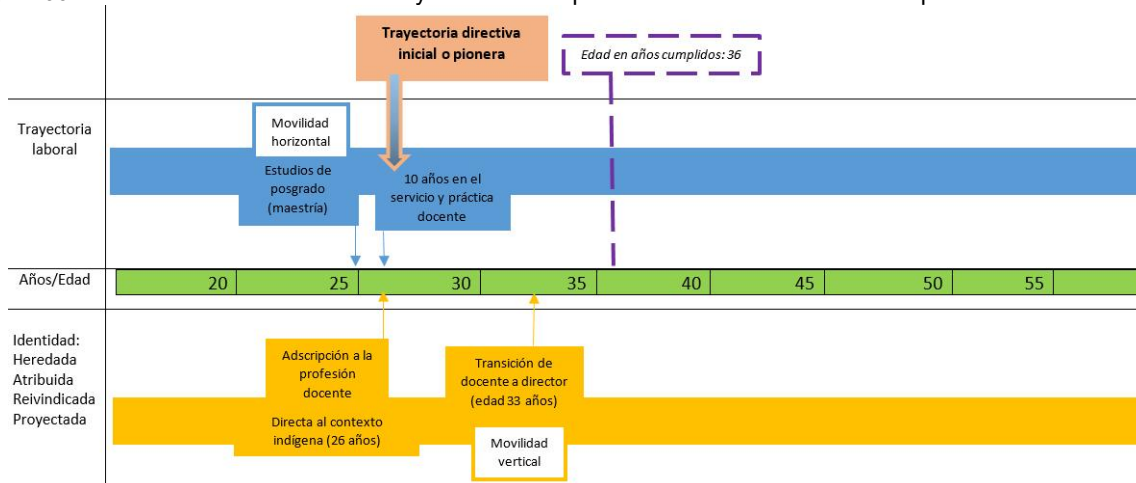
<sup>9</sup> La edad de ascenso a cargo directivo fue calculada a partir de restar a los años de servicio docente, los años en el cargo directivo.

### 7.2.1 Itinerarios de docentes con cargo directivo

El primer itinerario directivo destaca por una trayectoria de ascenso temprano al cargo de dirección, dicho caso es el de una docente mujer que tiene actualmente 36 años, 10 de servicio docente considerándosele una trayectoria profesional en etapa inicial; su transición y adscripción al magisterio es a los 26 años para entonces habría pasado un año de la obtención de sus estudios de maestría (posgrado-movilidad horizontal).

Como se observa en la figura 13 la trayectoria laboral ha sido permanentemente en el subsistema indígena desde su ingreso al servicio, lo que permitiría definir invariabilidad en la adscripción de su trayectoria, en relación con el tiempo en el cargo como directora es de hace 3 años a la fecha.

Figura 66. Itinerario docente femenino: trayectoria en etapa de madurez con ascenso temprano



Fuente: Elaboración propia a partir de Huberman (1989), Salazar (2014).

Dicho itinerario permite reconocer lo planteado por Jiménez - Vásquez y Camacho (2017), que la movilidad horizontal por estudios de posgrado se relaciona con la transición temprana y movilidad vertical, considerando a la evaluación como mecanismos de movilidad actual:

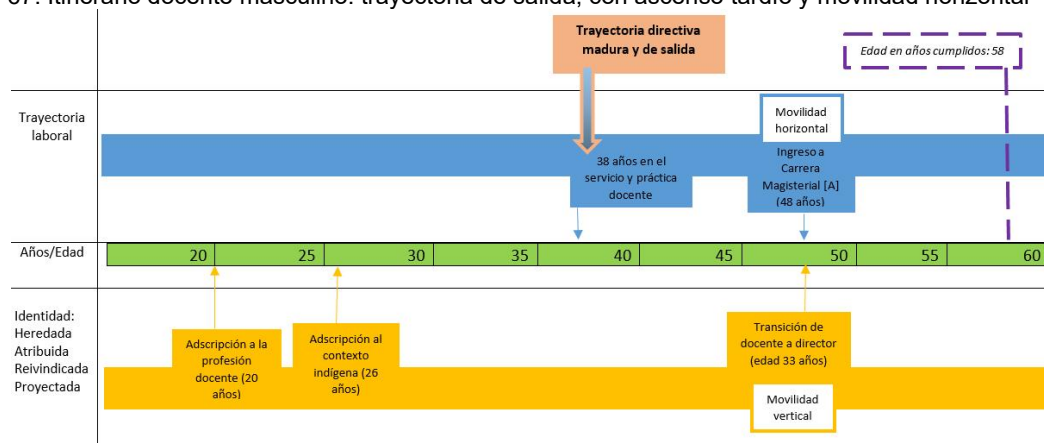
*“Pues por medio de... ahorita conforme vienen los parámetros de las evaluaciones, fue por medio de eso” [E5 D F 10 (29/10/2019)].*

*“El ciclo pasado me inscribí para promoverme, y a unos días de la evaluación se suspendió, entonces hubo el espacio, mi directora que era mi directora anterior, esta comisionada en la secretaria de educación pública... y entonces quedó la vacante... y ya al ver que yo había buscado la promoción, pues me mandan a traer del servicio profesional docente y del departamento” [E3 D F 15 (24/10/2019)].*

El segundo itinerario es el de una trayectoria de salida con ascenso tardío al cargo directivo, el caso es el de un docente hombre de 58 años de edad, con 38 años de servicio que hacen considerar la etapa de vida profesional de dicho docente en: madura y de salida (Díaz - Barriga, 2016); su adscripción es enmarcada por su ingreso desde los 20 años de edad al magisterio, entre las razones que caracterizan su ingreso al magisterio indígena esta como en algunos casos conocer a profundidad el contexto indígena, a los 26 años de edad se da su adscripción al servicio indígena, se habla de movilidad vertical a partir de su transición de docente a directivo, y de su movilidad horizontal a partir de su ingreso al beneficio económico de carrera magisterial (nivel A), ambas movilidades son desde hace 10 años, cuando tenía 48 años de edad. Un profesor experimentado muestra adaptabilidad ya que "... puede identificar su yo personal como padre, hijo y artista manteniendo simultáneamente identidades profesionales como profesor de ciencias sociales, pedagogo crítico y miembro de la escuela y de la comunidad.

*"...cuando se conoce más a fondo el contexto indígena se siente uno parte del medio y se valoran sus costumbre y tradiciones" [C 4 D F 40 (09/2020)].*

Figura 67. Itinerario docente masculino: trayectoria de salida, con ascenso tardío y movilidad horizontal



Fuente: Elaboración propia a partir de Huberman (1989), Salazar (2014).

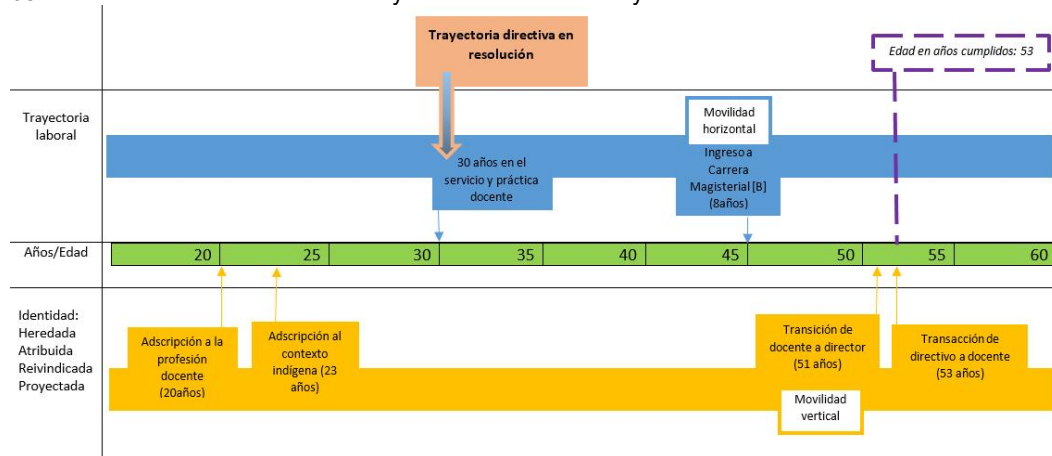
El tercer itinerario directivo, visibiliza una trayectoria de salida con ascenso al cargo directivo tardío y descenso prematuro, es el caso de un docente hombre de 53 años, con 33 años de servicio (etapa de vida profesional docente en resolución): de los cuales 30 han sido para el contexto indígena. Su adscripción identitaria al contexto indígena se da después de 3 años de prestar servicio en el sistema general, a los 23 años. Hablar de movilidad en específico y para este caso particular, por un lado, la movilidad horizontal se da una vez que ingresa al programa de carrera magisterial (nivel B) a los 45 años; por otro



lado, la movilidad vertical de ascenso se da a los 51 años de edad y a los 53 años se da la transacción identitaria, y al ser retirado del cargo directivo por el cumplimiento de una comisión.

La identidad personal se relaciona, entonces, "... con el supuesto de que el individuo puede diferenciarse de todos los demás, y que alrededor de ese medio de diferenciación se adhieren y entrelazan, como en los copos de azúcar, los hechos sociales de una única historia continua, que se convertirá luego de la melosa sustancia a la cual pueden adherirse aún otros hechos biográficos. Lo que resulta difícil apreciar es que la identidad personal puede desempeñar, y de hecho desempeña, un rol estructurado, rutinario y estandarizado en la organización social, precisamente a causa de su unicidad" (Goffman 2006, p.73).

Figura 68. Itinerario docente masculino: trayectoria en resolución y en ascenso con movilidad horizontal



Fuente: Elaboración propia a partir de Huberman (1989), Salazar (2014).

*“Bueno se da por que la compañera maestra, asciende a jefa de departamento y bueno ella busca que alguien siga la misma dinámica de trabajo en la escuela, puesto que nosotros le propusimos que fuera una persona ajena a nuestra institución, maestro con clave de director, en este momento pues nosotros somos el director comisionado, eh pues enfrentamos este reto principalmente pues para llevar la misma dinámica, la maestra tuvo esa inquietud de que nuestra escuela siguiera con los mismos trabajos, con las mismas actividades, con ese mismo ímpetu que ella misma pues venía realizando, de hecho nos convocó a todos los compañeros maestros para ver quien de todos pues aceptábamos en un primer momento... pues nadie de los compañeros dijo, pues entonces yo acepto el reto, de hecho soy una de esas personas que en un primer momento pues decía ¡pues no!, que el reto está muy fuerte es de mucho trabajo, de muchas actividades, un compromiso con uno mismo, con la comunidad escolar, con la comunidad en general del barrio la Luz y pues... nosotros veíamos que enfrentar este reto pues no era nada fácil, pero pues alguien tenía que enfrentar este reto, la maestra tuvo a bien convencerlos, más que nada de que nosotros aceptaríamos la dirección ¡y pues estamos acá enfrentando ese reto!” [E9 D M 30 (20/11/2019)].*

Se optó por solo tres casos que mostraran notabilidad en la construcción itineraria directiva, ahora se enfatiza en tres casos de docentes frente a grupo.

### 7.3 Apreciación laboral e identidad profesional de docentes frente a grupo de la escuela primaria indígena: Coyolxauhqui de la Magdalena Tlaltelulco

Entre los elementos para la caracterización de la trayectoria y condiciones consideradas en relación con la búsqueda de una identidad docente, se muestra la construcción de la siguiente tabla (60) que evidencia: la codificación de los cuestionarios, los años en edad cumplida de las y los informantes, la edad de ingreso al servicio, años en el magisterio en general, así como los años específicamente para el servicio educativo indígena, estudios de posgrado y/o carrera magisterial denominados por Jiménez - Vásquez y Camacho como movilidad horizontal (2017), finalmente la ubicación docente en su etapa de vida profesional a partir de los años de servicio:

Tabla 60. Años de servicio y ciclos de vida profesional docente

Código de cuestionario (edad)	Edad en años cumplidos	Edad de ingreso al servicio	Años de servicio docente	Años de servicio docente en el contexto indígena	Estudios de posgrado	Carrera magisterial (Nivel) Antigüedad (Movilidad horizontal)	Etapa de vida profesional docente
C1 D M 30	50	20	30	30	s/d	Si (A) 10	Resolución
C2 D1 F 31	57	26	31	31	s/d	Si (A) 15	Resolución
C3 D1 M 27	59	31	27	27	s/d	No	Resolución
C4 D2 F 16	40	23	16	16	s/d	No	Madurez
C5 D2 F 11	36	24	11	11	s/d	No	Madurez
C6 D3 F 15	37	21	15	15	s/d	No	Madurez
C7 D4 M 12	35	23	12	5	s/d	No	Inicial
C8 D4 M 14	47	37	14	10	s/d	No	Madurez
C9 D5 M 20	43	22	20	20	s/d	Si (A) 13	Madurez
C10 D5 F 12	54	31	12	12	s/d	No	Madurez
C11 D6 F 19	43	24	19	19	s/d	Si (B) 10	Madurez
C12 D6 M 18	56	38	18	18	s/d	No	Madurez

Fuente: Elaboración propia

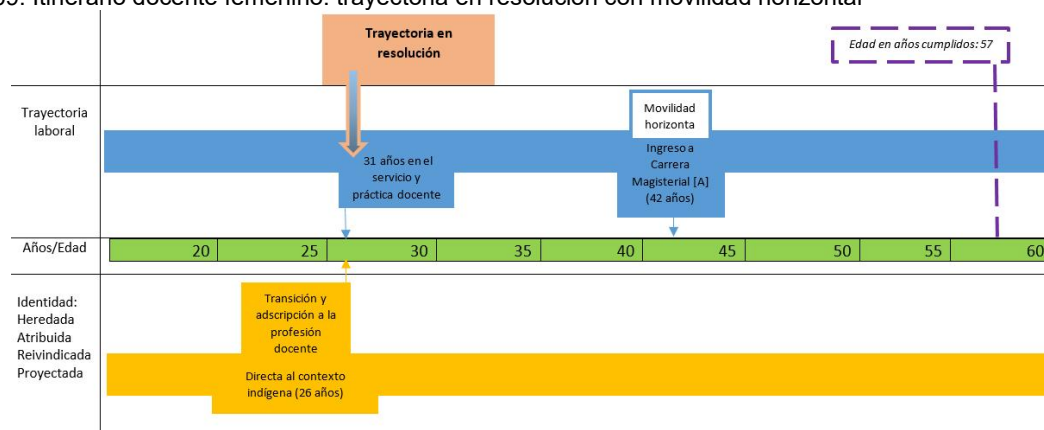
Algo observable en la tabla, es que los docentes que cuentan con carrera magisterial en los niveles (A y B), presentan una trayectoria homogénea entre sí, comprendiendo los años de servicio y práctica profesional que, a excepción de dos casos, el resto tienen el mismo tiempo de servicio docente igual a los años en el servicio para el contexto indígena, lo que permitiría considerar arraigo de mayor profundidad identitaria (invariabilidad de adscripción identitaria) y de implicaciones familiares, por otro lado, las edades de ingreso de los docentes fluctúa de los 20 a los 38 años de edad.

*“...desde el momento en el que yo sé que tengo un papá, una familia que tiene raíces ancestrales nahuas, que mis abuelos también, y sobre todo cuando me entero que mis abuelos tuvieron que ver algo ahí en el movimiento de la revolución... entonces como que me dan una situación identitaria más profunda, entonces eso fue uno, lo otro: las prácticas que tenemos en familia, por ejemplo, hablo de mi pueblo, yo veía de niña el baile del Xochipitzahual, como se reunía la familia para hacer el mole prieto, el carnaval muy enraizado por allá, la manera de cómo se iba a pedir a la novia para casarse en matrimonio, todos esos detallitos a mí desde muy jovencita, como adolescente me llamaron mucho la atención, y eso fue lo que de alguna manera, me hizo darme cuenta de la riqueza que yo tenía como persona” [E10 D F 30 (22/11/2019)].*

### 7.3.1 Itinerarios, docentes frente a grupo

El primer itinerario es de una trayectoria docente de mujer con movilidad horizontal de hace 10 años, que tiene actualmente 57 años y 31 de servicio docente considerándosele como una trayectoria profesional en resolución, su transición y adscripción al magisterio es a los 26 años. Su trayectoria laboral ha sido permanentemente en el subsistema indígena desde su ingreso al servicio, lo que permitiría definir invariabilidad en la adscripción en el contexto indígena. “La identidad se hace entonces posible, en primer lugar, gracias a la adecuación de las interacciones, y en segundo lugar, gracias a la construcción de su historia personal” (Pelletier y Morales, 2018 p. 65).

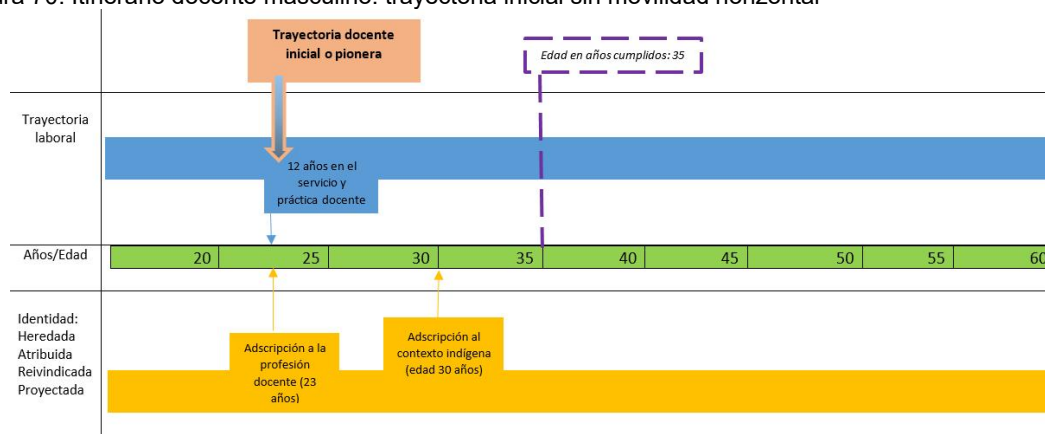
Figura 69. Itinerario docente femenino: trayectoria en resolución con movilidad horizontal



Fuente: Elaboración propia a partir de Huberman (1989), Salazar (2014).

El siguiente itinerario es de una trayectoria masculina inicial y/o pionera, de un docente de 35 años, con 12 años de servicio docente, su transición y adscripción a la labor magisterial es desde los 23 años, posteriormente y después de 7 años hay una adscripción al subsistema de educación indígena. En este caso en específico no hay algún tipo de movilidad, por lo que también se le podría denominar una trayectoria constantemente-estable. “... el principio de identidad puede llamar al principio de no-contradicción, como lo ha visto Hegel. El ser que es lo que es debe poder ser el ser que no es lo que no es. Pero, ante todo, esta negación, como todas las demás, llega a la superficie del ser por medio de la realidad humana, como lo hemos mostrado, y no por una dialéctica propia del ser mismo. Además, ese principio no puede denotar sino las relaciones del ser con el exterior, ya que, justamente, rige las relaciones del ser con lo que él no es. Se trata, pues, de un principio constitutivo de las relaciones externas, tales como pueden aparecer a una realidad humana presente al ser-en-sí y comprometida en el mundo; no conciernen a las relaciones internas del ser; estas relaciones, en tanto que pondrían una alteridad, no existen” (Sartre 2004, p. 60).

Figura 70. Itinerario docente masculino: trayectoria inicial sin movilidad horizontal



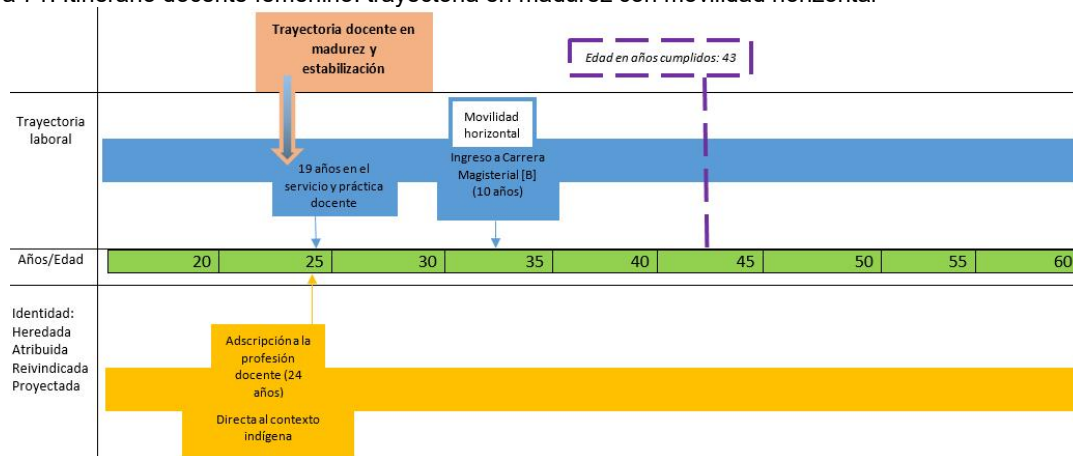
Fuente: Elaboración propia a partir de Huberman (1989), Salazar (2014).

En relación con sentirse identificado(a) al ser un docente del contexto indígena, las y los docentes expresan:

“...me gusta, ...me agrada ser docente, ...es lo que quise estudiar, ...para apoyar a las niñas y niños de mi país, de mi estado y de comunidad, ...por conocer y ser hablante del náhuatl, ...pocos tienen la oportunidad, ...para valorar el medio indígena, ... para preservar costumbres y tradiciones, ...que es mi vida y mi cultura” [C1DM50, C10DF54, C8DM47, C3DM59, C2DF57, C11DF43, C4DF40, C12DM56, C7DM35 (09/2020)].

Finalmente, el siguiente itinerario es el de una docente mujer de 43 años, con 19 años de servicio, por ambas condiciones se le considera en etapa de madurez y estabilización, ingresó al servicio a los 24 años y desde ahí se considera su transición como su adscripción. Ha sido permanente su estancia en el servicio indígena, cuenta con movilidad horizontal desde los 33 años, a partir de su ingreso al programa de estímulo carrera magisterial (10 años). “El convencimiento de que un docente con identidad bien definida y satisfecho de su trabajo incide positivamente en la calidad de sus enseñanzas, hace que confluyan entonces la identidad profesional y la calidad de esa identidad... Para conocer la calidad de la identidad que poseen los profesores parece necesario establecer previamente lo que puede ser un buen profesor ya que para ello su identidad ha de estar más o menos definida” (Cantón, 2018 p. 35).

Figura 71. Itinerario docente femenino: trayectoria en madurez con movilidad horizontal



Fuente: Elaboración propia a partir de Huberman (1989), Salazar (2014).

Y entre los momentos de cambio en la labor de las y los docentes, que han transformado o hecho evolucionar su identidad se hallan:

*“...cuando se cuenta con mejor infraestructura, ...cuando se aprende de manera progresiva la lengua indígena, ...cuando te puedes comunicar con tus alumnos en su lengua materna, ...cuando los alumnos comprenden lo que realizan y se refleja en los diversos niveles a los que pasan, ...cuando se está inmerso en el contexto se siente uno parte de él, se aprende a valorar las tradiciones y costumbres, ...cuando se ingresa al contexto donde se trabaja” [C2DF57, C3DM59, C5DF36, C6DF37, C8DM47, C11DF43 (09/2020)].*

O de negociación personal, para identificarse como docente en el medio indígena:

*“...al hacer traducciones de poesías, ...al hablar el idioma náhuatl, realizar trabajos en forma bilingüe, ... al aprender más de las personas mayores para preservar lo que ellos saben, ...al lograr y aprender más palabras en lengua náhuatl, ...al aprender y esforzarme más por aprender más de esta lengua y de las personas que aun las preservan, ...disciplina y compromiso para seguir estudiando la lengua indígena (náhuatl), ...al conocer y apoyar mi*

*contexto de trabajo dentro y fuera de la escuela, ...al ser originario, tener convicción y competitividad docente, ...en la búsqueda de conocimientos para mi mejor desempeño, ...al aprender y valorar nuestra lengua, ...para llevar a la practica la cosmovisión indígena”[C1DM50, C2DF57, C3DM59, C4DF40, C5DF36, C6DF37, C7DM35, C8DM47, C9DM43, C10DF54, C11DF43, C12DM56 (09/2020)].*

En relación con sentirse identificado(a)s se encontró que de 12 informantes 10 (hombres) se identifican con el contexto indígena en el que laboral y dos no (mujeres).

A modo de cierre, se identifican etapas de desarrollo humano en la re-construcción identitaria, así como etapas de trayectoria laboral y de vida profesional de las y los docentes tanto con cargo de dirección como de docentes frente a grupo; entre lo que se destaca es su apreciación, organización, movilidades, ascensos, itinerarios lo que permite visualizar negociaciones que transforman y/o evolucionan la identidad de las y los profesores inmersos en el contexto indígena tlaxcalteca.

## CAPÍTULO VIII. HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

Este apartado está organizado en aspectos derivados de la investigación trayectorias laborales e identidades docentes. Se analizaron las trayectorias laborales de docentes y la vinculación con la construcción de las identidades en sus roles de docente con cargo de director(a) por un lado y por otro, el rol de docentes frente a grupo en el contexto educativo indígena considerando lo: laboral, personal, relacional, familiar, contextual y formativo. También se describen tanto dificultades como aportaciones del proceso metodológico, las características de la trayectoria e identidad profesional docente, algunos hallazgos y conclusiones.

En relación con los aspectos metodológicos, en el proceso investigativo se tomó la decisión de adecuar y considerar algunas situaciones. La primera, tuvo que ver con lo conceptual teórico debido a la amplitud de la categoría identidad, solo se consideraron algunas dimensiones: identidad heredada, identidad atribuida, identidad reivindicada e identidad proyectada (esta última emergente), por lo cual se definió como enfoque de interpretación de las trayectorias a la interculturalidad.

La segunda, en relación con el ámbito contextual, a las y los informantes, de inicio se había considerado a las 14 instituciones que conforman el total de la región escolar indígena (7 municipios) sin embargo, solo se contó con la participación de 12 centros escolares: 2 autoridades educativas, 9 docentes con cargo de dirección (entrevistas) y en particular con 12 docentes (cuestionarios) que se desempeñan frente a grupo, todas y todos inmersos en 5 municipios con la modalidad de educación primaria bilingüe indígena.

La investigación fue de corte mixto por lo cual se utilizaron 2 instrumentos: Un guion de entrevista, estructurado por 4 *categorías*: aspectos sociodemográficos, procesos de formación, trayectoria docente e identidad profesional laboral docente (transiciones identitarias), desglosados 10 *variables*: aspectos personales, aspectos económicos, procesos de formación continuos, movilidad laboral (sistema de estímulos o incentivos), inserción laboral, condiciones laborales, práctica profesional, identidad heredada, identidad atribuida, identidad reivindicada e identidad proyectada.

El segundo instrumento, que estructuró 4 categorías: aspectos sociodemográficos, procesos de formación, trayectoria docente e identidad profesional laboral docente (transiciones identitarias) y 14 variables: aspectos personales, aspectos económicos, procesos de formación continuos, movilidad laboral (sistema de estímulos o incentivos), inserción laboral, condiciones laborales, práctica profesional, identidad heredada [expectativas de progenitores y condiciones económicas familiares, niveles escolares de progenitores, trayectorias escolares de progenitores, hermanas(os), hijas(os), situación laboral], identidad atribuida, identidad reivindicada e identidad proyectada. Este último instrumento se vio ajustado en su estructura y aplicación por la contingencia social COVID 19.

La condición social antes mencionada, permitió identificar aspectos relacionados, con las percepciones de las y los docentes, su identidad y la relación de las condiciones de su práctica profesional: la evaluación, la organización del sistema educativo indígena, el empleo de recursos tecnológicos, el tiempo involucrado en la práctica profesional docente, el ejercicio de la lengua oral o escrita del idioma originario, la motivación personal docente y la motivación para con las y los estudiantes es entonces que se destaca entre otras cosas lo siguiente: Fue imprescindible considerar a la aplicación digital de *WhatsApp* como herramienta y/o recurso de mayor empleabilidad en la comunicación entre docentes-docentes, docentes-padres de familia y por ende estudiantes, identificando a su vez al buzón escolar como el mecanismo físico que permitió seguir considerando a las instituciones escolares como puntos de reunión y/o encuentro a pesar, o sobre condiciones adversas de salud.

Entre lo que se encontró y se considera como negativo, por un lado; se identifica la falta de recursos económicos no solo para la producción de materiales, sino también para la contratación del servicio de Internet, aunado a la dificultad que manifiestan algunos docentes para el manejo de las tecnologías de la información y comunicación -se sienten rebasados-. Por otro lado, la desintegración familiar, pérdida de familiares, alimentación precaria, y problemas de salud, tanto en las y los estudiantes como en las y los docentes. En otro tenor, que tiene que ver con el factor tiempo, se manifiesta por parte de los informantes la necesidad de invertir hasta 10 horas en la labor profesional, y disminución del tiempo de atención a la práctica del idioma indígena; sin embargo, consideraron como



factor imprescindible que hace trascender la práctica profesional, a la motivación personal pero también factor para trabajar con los estudiantes y familiares.

En relación con la adaptación de las y los informantes en esa misma línea, considerando la problemática ya antes citada, surge lo relacionado con las condiciones laborales específicas de pandemia, como se menciona anteriormente se pretendía considerar al mayor número de integrantes de estas instituciones y se había focalizado la totalidad de las y los docentes frente a grupo para el cuestionario (más de 100 informantes), sin embargo y por cuestiones de tiempo, no dejando de lado las facilidades brindadas por el director de la escuela Coyolxauhqui del municipio de la Magdalena Tlaltelulco -lo cual se le reconoce- se decidió aplicar el cuestionario en esta institución logrando la representación institucional de la planta académica.

Con relación a las trayectorias laborales de las y los docentes con cargo de dirección de esta región educativa y considerando lo planteado por Díaz - Barriga (1995), donde considera que en las etapas de la trayectoria docente radican *momentos de vida* laboral, así mismo lo planteado por Cabrera (2015) que menciona como *elemento de la identidad* a las experiencias vividas desde pequeño(a)s y a las del *proceso de profesionalización* que definen parte de la *trayectoria de vida* de un(a) docente, considerando el perfil profesional, se dice que en la mayoría de los docentes tuvieron que profesionalizarse en el ámbito indígena en un segundo momento; ya que en un primer momento optaron por áreas como: educación primaria (general), historia, sociología, trabajo social, técnico fiscal o los estudios superiores de comunicación educativa, es más se manifiesta que como mecanismo de estabilidad laboral los estudios de posgrado son importantes en la formación continua y actualización. En este último rubro se externa que en el mismo sistema educativo tlaxcalteca hay límites impuestos institucionalmente, es entonces que surgen adscripciones presenciales o simbólicas de las y los docentes con una proyección de la identidad, lo que permite en palabras de Rodríguez (2012), la relación de lo social con lo laboral en la toma de decisiones que involucran cuestiones institucionales y políticas.

Como condiciones negativas de la práctica docente, se identifica desde estos actores educativos; ausencia de materiales específicos para el estado de Tlaxcala, así como uso de materiales que son facilitados por otras regiones, no contextualizados para la nuestra

región. Hay docentes que también atribuyen poco interés en la capacitación, por carga laboral administrativa impuesta institucionalmente, mostrando así que en el centro de la educación está el sistema, sobre las(os) estudiantes y docentes.

En la actualidad coexiste un prejuicio magisterial que como antecedente se ve enmarcado, desde una drástica y pensada transformación (regulación de la relación laboral magisterial y el estado) a partir de la Ley General del Servicio Profesional -dicha reforma educativa se centró en la evaluación como eje de innovación que reflejó una paradoja en un instrumento de política de calidad puesta a un currículo prescrito-, por lo que en palabras de las y los docentes se transgredió su identidad y derechos. Ésta tiene que ver con la obtención de un lugar dentro del subsistema que por azar del destino les fue asignada, a pesar de que en su momento no se contaba con el perfil deseado y que ahora les es cuestionada, a partir de amedrentamientos que repercuten en el estado de ánimo.

Otro prejuicio o impresión de alguno(a)s docentes del medio indígena es el relacionado con el trato diferente en el contexto en general, ya que persiste socialmente una carga negativa o de rechazo a quienes se define identitariamente como indígenas, acción que hace sentir a las o los docentes fuera de sí y fuera de contexto. Particularmente son acciones que manifiesta incomodidad ante la diversidad, no solo cultural, si no social. Sin embargo, desde otras percepciones se considera que el tema, no ha desaparecido, pero sí ha perdido fuerza ya que, a partir de las acciones gubernamentales a nivel federal hay un discurso que ha tomado protagonismo y es el de incluir, no solo a este grupo vulnerado, sino incluir a otros colectivos sociales.

Continuando con los hallazgos en el tema de las trayectorias laborales, y su marco de interpretación, emerge un argumento que tiene que ver con las adscripciones o afiliaciones identitarias simbólicas para con las organizaciones sindicales, algunas(os) docentes manifiestan convicción (simpatía) en la participación y otras(os) desapego o experiencias desagradables. Dichas instituciones, desde la voz de las y los docentes ha perdido fuerza, ya que en otro momento se les consideraba como entes con injerencia decisiva en la trayectoria de algunas(os) actores educativos, cosa que transforma y reivindica atribuciones en la identidad profesional docente.

Con relación a la infraestructura se perciben no solo carencia sino también brechas para algunos niveles del subsistema de educación indígena nacional, específicamente: materiales, mobiliario y apoyo de personal en áreas específicas como la educación física o artística. Carencia notable de materiales didácticos específicos para la región indígena tlaxcalteca; lo que impacta de forma directa a la identidad en general y en específico a la identidad Institucional. Se expresa en voz de las y los docentes, que no todas las escuelas asumen la responsabilidad y/o compromiso para orientar a la institución que se considera indígena a funcionar como tal -educación bilingüe- y funcionan bajo el supuesto de escuelas generales. Y es que desde la percepción docente hay polos diferenciados entre quienes manejan o no el idioma originario, por un lado, hay quien conoce muy bien, y, por otro lado, quien lo desconoce. En el primer caso lo trasladan al plano de la investigación histórico-regional, así como al trabajo entre pares, más aún la adquisición de habilidades no solo lingüísticas, sino académicas permitirá un crecimiento profesional y una mejora en la calidad en la enseñanza docente.

Para concluir este apartado, se reflexiona desde la práctica profesional docente en la importancia de vincular lo laboral con la familia ya que, a esta última, le son atribuidos aspectos de formación desde el hogar como el compromiso, las actitudes y los valores transmitidos en el seno familiar que fortalecen la identidad más profunda humana como profesional vinculando en la práctica costumbres y tradiciones que potencializan la cosmovisión identitaria individual y/o colectiva.

En relación con la identidad, resulta una capacidad humana la sensibilidad para el reconocimiento a las diferencias no solo estudiantiles, sino en la amplitud del significado que esto implica, para entender y asumir situaciones que sitúan u reorientan la forma de pensar y de actuar en ambientes heterogéneos. Para el ámbito indígena se reconoce la diversidad identitaria ponderando la importancia de los simbolismos para la ciudadanización, que en la actualidad se manifiestan bajo la premisa de autonomía "... sujetos jurídicos y políticos con identidad, como con proyectos propios, no negociables" (Dietz y Mateos, 2013). Es entonces que hay que reconocer para el ámbito educativo indígena el cómo se asume un docente con una identidad indígena, que porta o no la vestimenta que caracteriza a uno(a) persona de dicho contexto; hay que aclarar que esta última realidad no determina ser o dejar de ser una persona con una identidad definida; dejado de lado, la atribución social o institucional.

Entre lo que hay que reconocer es que la identidad no es un constructo dado, como tampoco es, un concepto alusivo o vinculado; entonces hay que saber que el concepto es de mayor alcance e interpretación, en palabras de Dubar (2002) es reconfigurable como condición permanente de auto-apropiación al reconocerse no como una identidad para estos contextos como indígena, sino como una identidad originaria, que practican saberes, costumbres, tradiciones, idiomas y cosmovisiones a las que importa sentir, ser, creer en el amor; por lo natural, puro, digno y de respeto a la tierra, situaciones que en la percepción docente aún se conserva en las personas de mayor edad, identificando desarraigo en generaciones de algunos jóvenes. En palabras de Rodríguez (2012) falta de interés o lazos con el entorno en el que viven.

Sin embargo, lo que trasciende desde la perspectiva docente, es su labor en la práctica y ejemplo al portar atuendos en el cuerpo que expresan arte, identificación, elementos que enorgullecen y hacen sentir la cultura indígena. Sin dejar de lado el aspecto territorial se retoma porque se considera importante para este caso la percepción de Delgado (1998), donde dice que el territorio es un sistema de la región, considerado abierto por la constante interacción con otros territorios con identidad económica, social, política y cultural en la que sus formas de desplazamiento inciden en la reorganización espacial no solo de las rutas de tránsito, sino del trabajo mismo. Adquiere sentido considerar la idea de diversidad identitaria docente a partir de las dimensiones adscritas, atribuidas, heredadas, reivindicadas y proyectadas, en las que confluyen aspectos de conflicto político, negociación o ritualización. La familia es el claro ejemplo de esto, debido al *legado familiar indigenista* en donde se vive desde lo indígena y orienta a la profesionalización, así como al compromiso social para transmitir conocimientos y cultura indígena no solo con las(os) más pequeñas(os), observando al sector poblacional docente, se reconocen algunas prácticas de adscripción en relación con el lenguaje y vestuario considerándose como elementos emergentes de las trayectorias no solo de vida, sino también laborales.

Otra condición de reconocimiento en la configuración o reconfiguración identitaria es, sin lugar a dudas, la lecto-escritura uno de los factores o elementos en la recuperación de lo perdido, pero también es un detonante en la sensibilización para crear ambientes seguros y comunidades no solo de paz, en palabras de Brumm (2010), se dice que la enseñanza

del idioma a partir de la lectura y escritura constituye una importante medida no solo para mantenerla, sino también para difundirla “Sólo si se escribe una lengua, se puede leer, y sólo si se escucha, se seguirá hablando”. Y es que las y los docentes no solo del medio indígena deben dar a la diversidad cultural y lingüística, la esperanza de cambiar los escenarios escolares convirtiéndolos en verdaderos espacios de formación integral para el pensamiento reflexivo, razonamiento crítico y discurso libre.

Se halló que, entre los factores involucrados en la configuración o reconfiguración de las dimensiones identitarias, así como de la trayectoria, hay implicados aspectos de la identidad heredada: expectativas, nivel de estudio y trayectoria de los progenitores, hermanos, hijos y pareja, así como aspectos económicos y situación de ocupación laboral -Considerando que la formación es un elemento de la identidad laboral y del ejercicio docente en transición es importante la historia familiar del sujeto (capital cultural)- entre las tendencias destacan:

- Se evidencia que hay menor número de padres y madres de familia sin estudios, en comparación de quienes, si los tienen; destacando a las mujeres madres de las y los docentes como quienes son las que se han profesionalizado mayormente en comparación de los padres, estos últimos también con mayor índice de analfabetismo.
- La empleabilidad de los progenitores, va desde el trabajo de campo, tanto de hombres como de mujeres -en la actual cotidianidad no solo de las comunidades indígenas, es común observar a mujeres realizando actividades calificadas para hombres-, también se halló, aunque en menor medida a progenitores con identidad profesional docente específicamente de mujeres, lo que permite -pensar en matriarcados que orientaron la identidad en las y los ahora informantes-, y otros en empleos y oficios.
- En relación con las(os) integrantes hermanas(os) de las(os) docentes informantes se identifica la conformación de familias nucleares aún numerosas y con el 18% de estos(as) dedicadas(os) a la docencia.
- Con relación a las familias conformadas, específicamente lo que tiene que ver con la profesionalización de cónyuges de las y los docentes en cuestión, el nivel de

estudios de la mayoría es de licenciatura y la ocupación en un 80% es en actividades de *prestigio alto* como profesionistas, empleados y profesionistas docentes; también en la mayoría de testimonios se manifiesta recibir apoyo por parte de sus parejas –se saca mayor provecho de los afanes compartidos–.

- Las familias conformadas –actual corte generacional– están en proceso de reconfiguración, con el fin de reducir a menor número a las(os) integrantes hijo(a)s.
- Para el nivel de escolaridad de hijas(os), hay una tendencia al alza en profesionalizarse.
- Para los estudios hay una importante concentración en la Universidad Autónoma de Tlaxcala y en las Normales de: educación física, educación preescolar como en el instituto Tecnológico y la Universidad Pedagógica. Si dejar de considerar al estado vecino Puebla.
- Se considera la existencia de diversas razones para considerar estudiar y ser docente como segunda opción, por decir algo, la herencia de plazas que contrapondría en primera, la vocación de uno(a)s docentes, en segunda, estudiar para docente como primera opción profesional.
- La tendencia muestra que entregar un documento a pesar de las políticas institucionales de titulación masiva de sus egresados, sigue siendo el mecanismo de mayor empleo.
- Referente a las razones para profesionalizarse, destaca considerar a el desarrollo profesional como primera razón para hacerlo, y como segunda la actual competitividad del campo de trabajo, las dos anteriores sobre: desarrollo personal, influencia institucional, vocación, evaluación docente, cambio de subsistema, exigencia de la Secretaría de Educación Pública.
- Destaca el aspecto económico como obstáculo para continuar estudiando, seguido de aspectos personales y familiares, finalmente descartando aspectos institucionales u otros.
- Se acentúa un número considerable de docentes con otras profesiones, previas o posteriores a la profesionalización en la docencia indígena.

- Con relación al desempleo, sus momentos y sentimientos involucrados que predominan se externa; haber experimentado entre 1 y hasta 5 momentos de paro propiciaron estremecimiento, frustración, depresión y tristeza u otros sentimientos diferentes como enojo, insomnio o agresividad.
- Frente a la condición anterior, los mecanismos de inserción a la docencia para el contexto indígena van desde: la recomendación profesional, el examen de oposición, la recomendación sindical, la recomendación familiar o herencia de plazas.
- Haciendo alusión a los requisitos formales para incorporarse laboralmente, específicamente en el caso del servicio profesional docente para el contexto indígena es ya sustancial el comprobante del dominio del idioma indígena; este último requerimiento considerado elemento trascendente para la preservación del idioma originario.
- Se indagó en relación con la experiencia previa a la inserción a partir de interinatos, se halló que han sido partícipes de estos procesos en periodos de 3 meses y hasta 2 años.
- Entre las razones existentes que orientan a las y los docentes para dedicarse a esta profesión en este contexto, destacan: la convicción en mayor medida; la necesidad económica, así como las recomendaciones, la cercanía del centro de trabajo al domicilio, la tradición familiar o el examen de oposición en menor medida.
- Con respecto al transporte empleado por el magisterio en el contexto indígena tanto en su vida diaria, como en su vida laboral, se identifican las siguientes tendencias en relación con quienes cuentan o no con auto propio y en qué condiciones lo emplean, así como sobre el empleo de otros medios de traslado. Hay docentes que manifiestan contar con auto propio, tienden a emplearlo tanto en su vida diaria como en su vida laboral, también hay quien lo tiene y solo emplea para lo laboral ya que en la vida diaria se moviliza en transporte público. Por otro lado, hay docentes que tienden a emplear el transporte público tanto en su vida diaria, como en la laboral; lo anterior permite imaginar también en la posibilidad de poseer auto y no lo utilizarlo para ninguno de los dos casos propuestos (vida diaria y laboral).

Con la intención final, se muestra lo que tiene que ver con las etapas de desarrollo humano, considerado por algunos teóricos como ciclos de vida en el desarrollo, específicamente lo que tiene que ver con los modelos de ciclo que integran elementos personales y culturales para el caso de profesiones y ámbitos laborales para el caso de docentes, Díaz - Barriga (2016) propone denominarle como etapas de trayectoria docente bajo la siguiente clasificación en períodos: inicial, consolidado, de madurez y de salida. Por otro lado se identificó la propuesta de Jiménez - Vásquez y Miracy (2020) que denomina a los momentos como ciclos de vida profesional docente, caracterizados por las edades de las o los actores: inicial o pionera (6 a 20 años), madurez y estabilización (7 a 25 años), y de resolución (26 a 35 años), se identificó y precisó que como cuarta etapa en esta investigación se consideraría y vincularía lo propuesto por Díaz (2016), en relación con una etapa de madurez y de salida, etapa no considerada por Jiménez - Vásquez y Miracy (2020), al menos no en proporción a docentes con más de 35 años.

Esta investigación planteó la caracterización de itinerarios laborales a partir de líneas de tiempo vinculando etapas de vida laboral docente y la vinculación con categorías identitarias del contexto indígena tlaxcalteca, con la finalidad de mostrar las trayectorias e identidad de la práctica profesional docente Tlaxcalteca.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amador, A., Anguiano, M., Cisneros, C. y Córdova, S. (2012). *Familia, indisciplina y exclusión en Jóvenes, género e indisciplina*. Universidad de Colima, Facultad de Trabajo Social. Primera edición ISBN:978-987-1701-38-4.
- Aragón D. (2018). *La vida escolar de niños con experiencia migrante*. Una indagatoria en su cotidianidad escolar, desempeño académico y socialización. [Tesis maestría]. Posgrado en educación. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Arias, G., Baelo, A. y Cañon, R. (2018). *Identidad profesional de los maestros de primaria*. En *Identidad profesional docente*. Coord. Cantón, M. y Tardif, M. Narcea Ediciones. Madrid. España. ISBN 978 84 277 2396 2.
- Arriarán, S. y Beuchot, M. (1999). *Virtudes, valores y educación moral: contra el paradigma neoliberal*. Colección de Textos 12, Universidad Pedagógica Nacional, México. ISBN: 968-7742-08-9.
- Ávila, M. (2005). *El seguimiento de los egresados como indicador de la calidad docente*. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. Vol. 8, N° 3. <https://acortar.link/yFZkIJ>
- Baruch, Y. (2004). *Transforming careers: from linear to multidirectional career paths, organizational and individual perspectives*. *Career Development International*. Vol. 9, N° 1. 58-79. <https://acortar.link/TIn0a1>
- Bastiani, G. (2007). *El docente de primaria indígena frente a la diversidad sociocultural y lingüística en el aula*. *Revista Ra Ximhai*. Vol. 3, N° 2. Universidad Indígena de México. <https://acortar.link/z9IYyZ>
- Bastiani, G., Ruiz, M., Estrada, L., Cruz, S., y Aparicio, Q. (2012). *Política educativa indígena. Práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas*. *Perfiles Educativos*. Vol. 34, N° 135. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México. <https://acortar.link/wlqc4L>
- Bedmar, M. (2002). *La educación social contra la exclusión: la interculturalidad*. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*. Vol. 7, N° 16, Diciembre. Universidad de Colima, México Redalyc.
- Behar, R. (2008). *Metodología de la investigación*. Editorial Shalom.
- Bell, J. (2002). *Como hacer tu primer trabajo de investigación*. Primera edición Editorial Gedisa, S. A. Barcelona, España.

- Bertely, B. (2004). *Reseña de "Multiculturalismo, interculturalidad y educación" de Gunther Dietz*. *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. 9 N°20. Enero-mayo. Consejo Mexicano de investigación educativa. A. C. Distrito Federal.
- Beuchot, M. (2005). *Interculturalidad y derechos humanos*. Facultad de Filosofía y letras, UNAM. Siglo XXI Editores. Mexico.
- Blanco, G. (2010). *Legislación en materia de derechos lingüísticos y educación indígena en México*. Universidad de Montréal. *Tinkuy*. N° 12. <https://acortar.link/8i0zth>
- Banco Mundial (2018). *Informe Sobre el Desarrollo Mundial (ISDM), aprender para hacer realidad la promesa de la educación*. <https://acortar.link/pcWWpQ>
- Boado, M. (1996). *Movilidad ocupacional y mercado de trabajo: las caras ocultas del empleo urbano en Montevideo*. *Revista de Ciencias Sociales*. N° 12. <https://acortar.link/ZTr432>
- Brumm, R. (2006). *Enseñanza de las lenguas indígenas y educación intercultural*. *Revista Ethos Educativo*. <https://acortar.link/TEe7SU>
- Brumm, R. (2010). *Formación de profesores de lenguas indígenas*. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). <https://acortar.link/SpXtR3>
- Cabrera, B. (2015). *La construcción de la identidad docente: investigación narrativa sobre un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base*. *Educación*. Vol. 24 N° 46. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cantón, M. (2018). *La calidad identitaria del profesorado a través de su satisfacción profesional*. En *Identidad profesional docente*. Coord. Cantón, M. y Tardif, M. Narcea Ediciones. Madrid, España. ISBN 978 84 277 2396 2.
- Cantón, M. y Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea Ediciones. Madrid, España. ISBN 978 84 277 2396 2.
- Cárdenas, P. (2013). *Bilingüismo y educación indígena*. Reencuentro, N° 66. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Distrito Federal, México. <https://acortar.link/4Bf9P9>
- Carrasco, D., Manzi, J., y Treviño, E. (2018). *Trayectorias laborales de los decentes, ¿Dónde, cuándo y bajo qué condiciones dejan su primer trabajo?*. Centro de políticas públicas, Pontificia Universidad Católica de Chile. *Temas de la agenda pública*. Año 13, N° 105. ISSN 071 897 45.
- Carro, O. (2012). *Desigualdad y exclusión educativa en México en Educación: evaluación, docencia y desarrollo aportaciones para el debate*. Facultad de Ciencias de la educación, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México ISBN:978 607 7698 87 6.

- Casanova, F. (2003). *Formación profesional y relaciones laborales. Organización Internacional del Trabajo. Sindicatos y formación.* Montevideo. <https://acortar.link/w4sfD0>
- Casillas, M., Chain, R. y Jácome, N. (2007). *Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. Revista de educación superior.* Vol. 36(2). N° 142. <https://acortar.link/k8ZK2u>
- Castillo, G., y Treviño, G. (2008). *Historias y trayectorias de maestras y maestros indígenas en el Cauca: ¿La etnoeducación, posibilidad para otras educaciones?. Revista educación y pedagogía.* Vol. 20, N° 50. Enero-abril. <https://acortar.link/WeX2jn>
- Consejo Nacional de Población (2005). *Proyecciones de indígenas de México y de las entidades federativas 2000-2010.* <https://acortar.link/B2YZP8>
- Consejo Nacional de Población (2010). *Catálogo de localidades indígenas. Indicadores de la población indígena.* <https://acortar.link/UgUTS0>
- Consejo Nacional de Población (2016). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio.* Colección: índices sociodemográficos. <https://acortar.link/jswTpH>
- Consejo Nacional de Población (2020). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio.* Colección: índices sociodemográficos. <https://acortar.link/QvMwUE>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2019). *La pobreza en la población indígena de México, 2008-2018.* <https://acortar.link/ECPZYC>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2014). *Secretaría de gobernación.* Vigésima primera edición ISBN:968 805 77 0 [Versión digital]. <https://acortar.link/r5OnU3>
- Cruz - Castro L., Sanz - Menéndez, L. y Aja, V. (2006). Cruz, Sanz y Aja (2006), trayectoria individual que está orientada al mercado de trabajo interno a la organización. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Unidad de políticas comparadas. <https://acortar.link/f58g1w>
- Cruz, P., García, L., Ocaña, Z. y Pérez, J. (2016). *Los actores educativos frente al uso de la lengua materna en un centro escolar indígena de Chiapas. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo.* Vol. 7, N° 13. <https://acortar.link/43NqoT>
- Cruz, V. (2016). *Migración en tránsito, pobreza y discriminación en el territorio mexicano.* Comisión Nacional de Derechos Humanos. Colección de textos sobre derechos humanos. <https://acortar.link/4a2c81>

- Dirección General de Educación Indígena (2017). *Docencia indígena en contextos de diversidad, formación como acción y reflexión*. <https://acortar.link/IRrlub>
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2012). *Trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo*. Subsecretaría de Educación Superior. Secretaría de Educación Pública. México. <https://acortar.link/cMDI7W>
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2020). <https://acortar.link/O3S0gz>
- Díaz, C. (2009). *Multiculturalismo y educación. Cultura y representaciones sociales*. Año 4. N° 7. Universidad Pedagógica Nacional. <https://acortar.link/W39ecY>
- Díaz - Barriga, A. (2010). *Los profesores ante las innovaciones curriculares*. *Revista Universia*. N° 1 Vol. 1. <https://acortar.link/Ezww04>
- Díaz - Barriga, A. (2016). *Propuestas para modificar la reforma de la SEP*. México. <https://acortar.link/Gv0BNS>
- Díaz - Barriga, A. (2018). *La reforma educativa 2013-2017: entre lo fallido y la búsqueda de un contenido pedagógico*. En *La educación y los retos de 2018: una visión académica*. Coord. por Casanova, C. (2018). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz - Barriga, A., Luna, M. y Jiménez - Vásquez M. (2015). *La formación docente para la Reforma Integral de Educación Básica en el nivel primaria. La pertinencia pedagógica del diplomado para docentes de primero y sexto grado*. Para la construcción del saber RLEE (México). Vol. 45. N° 2. <https://acortar.link/Zwhzpg>
- Dietz, G. (2016). *Multiculturalismo, interculturalidad diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Primera reimpresión. México, Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. (2017). *Interculturalidad: una aproximación antropológica. Perfiles educativos*. Vol. 39. N°. 156. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación- Universidad Nacional Autónoma de México. <https://acortar.link/dThpdR>
- Dietz, G. y Mateos C. (2020). *La interculturalidad educativa en tiempos de pandemia, muchas sombras y algunas luces*. En *la educación intercultural frente a la pandemia*. Boletín del grupo de trabajo Educación e interculturalidad. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://acortar.link/Zo2igG>
- Dietz, G. y Mateos, C. (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos*

- educativos*. Secretaria de educación pública. Coordinación general de educación intercultural y bilingüe. México, Secretaria de Educación Publica -Dirección General de Educación Indígena Bilingüe. <https://acortar.link/n8QUC9>
- Diario Oficial de la Federación (1973). *Reglamento de escalafón de los trabajadores al servicio de la secretaria de educación pública*. <https://acortar.link/TvI14j>
- Diario Oficial de la Federación (1993). *Ley general de educación*. <https://acortar.link/mpoRpK>
- Diario Oficial de la Federación (2001). *Acuerdo por el que se establece la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe*. Secretaria de Gobernación. <https://acortar.link/1iYVrr>
- Diario Oficial de la Federación (2003). *Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas*. Cámara de Diputados del honorable. Congreso de la Unión. <https://acortar.link/51kbo0>
- Diario Oficial de la Federación (2013). *Ley general del servicio profesional docente*. Honorable congreso de la Unión. <https://acortar.link/loPLp>
- Diario Oficial de la Federación (2019). *Ley general de educación y abrogación de la ley general de la infraestructura física educativa*. Secretaria de gobernación. <https://acortar.link/IUvWbP>
- Diccionario de la Real Academia Española (2012). 22.ª Edición. [Versión digital]. <https://acortar.link/6LLqhe>
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades, la interpretación de una mutación*. Ediciones Bellaterra. España
- Dussel, I. (2007). *Los uniformes como políticas del cuerpo. Un acercamiento foucaultiano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta en la escuela*. En *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Pedraza, G. (2007) Comp. Universidad de los Andes, Colombia. <https://acortar.link/acHBXC>
- Ende, M. (1984). *(Momo), los caballeros de gris o Los hombres de gris*. Alfaguara. España.
- Escudero, M. (2005). *Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?*. Universidad de Murcia Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 1. N° 1, España. <https://acortar.link/cixsza>
- Escudero, M. (2009). *Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa*. Universidad de Murcia Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 13 N° 3, España. <https://acortar.link/W96QFu>

- Espinoza, J. (2014). *La constitución de las prácticas de profesionalización de formación de docentes en México*. *Revista Perfiles Educativos*. Vol. 36. N° 143. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación-Universidad Nacional Autónoma de México. <https://acortar.link/9HIRHG>
- Ezquerro, M., Argos, G. Fernández - Salinero M. y González - Geraldo J. (2016) transiciones formativas para una práctica docente democrática: la dialéctica entre los contextos universitario y escolar. En *Democracia y educación en la formación de docentes*. Coord. Carrillo I. <https://acortar.link/47vASL>
- Fernández, C. (1995). *Ciclos de vida profesional de los profesores*. *Monográficos*. *Revista de Educación*. N° 306. Universidad de Granada. <https://acortar.link/ffD8lj>
- Flores, M. (2017). "Nosotros y los otros". *Adscripciones identitarias juveniles y participación social en dos localidades del centro de México*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Antropología Social y Cultural. <https://acortar.link/kj8J3A>
- Frias, N. (2020). *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia, España. <https://acortar.link/2xT7S>
- Fuentealba, J. y Imbarack, D. (2014). *Compromiso docente, una interpretación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio*. *Estudios Pedagógicos*. Vol. 45. N° especial 1. <https://acortar.link/0Oe48W>
- Fuentes, R. (2009). *Las condiciones laborales y profesionales en el marco de la reforma a la educación secundaria, visión o perspectiva de sus actores*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 16: sujetos de la educación. <https://acortar.link/1UWmkF>
- Galaz, R. (2018). *Las comunidades profesionales como espacio de construcción y resistencia de la identidad del profesor*. En *Identidad profesional docente*. Coord. Cantón, M. y Tardif, M. Narcea. Ediciones Madrid, España. ISBN 978 84 277 2396 2.
- Galaz, R., Jiménez - Vásquez y Díaz - Barriga (2019). *Evaluación del desempeño docente en Chile y México antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización*. *Perfiles Educativos*. Vol. 41, N° 163. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación-Universidad Nacional Autónoma de México. <https://acortar.link/f5O6uR>
- Gall, O. (2004). *Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas y sobre México*. Instituto de Investigaciones Sociales. *Revista Mexicana de Sociología*. Año 66. N° 2. <https://acortar.link/u6aWpO>

- Gallardo, G. (2018). *Notas entorno a los fundamentos del currículo de la educación básica nacional*. En *Educación básica y reforma educativa*. Coord. por Patricia Ducoing. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. <https://acortar.link/PYWWvH>
- García, A. (2017). *Alfabetización digital. Razón y Palabra*. Vol. 21 N° 98. Universidad Hemisferios, Quito Ecuador. <https://acortar.link/K7jslC>
- García, C., Loredó, E. y Carranza, P. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, integración y reflexión*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. <https://acortar.link/oZLK9r>
- García, E. (1999). *Formación en el trabajo y movilidad laboral*. *Revista de sociología*. Universidad de Oviedo. <https://acortar.link/GquuJF>
- García, L. (2015). *Tres ensayos sobre movilidad laboral. Aspectos metodológicos y evidencia empírica*. Universidad de Barcelona. [Tesis doctoral]. <https://acortar.link/O6p0rM>
- García, M. y Sáez, C. (2017). *Investigadores, docentes y educadores frente a la exclusión social: paradojas y apuestas*. *Educación XXI*. Vol. 20. N° 2. Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid España. <https://acortar.link/l7u0ll>
- Garizurieta, B. y Córdoba, R. (2017). *Impacto de programas de estímulo al desempeño a docentes: evidencias de una institución de educación superior en Veracruz México*. *Revista Global de Negocios*. Vol. 5. N° 5. Universidad Veracruzana. <https://acortar.link/01mCm3>
- Gaspar, G. (2009). *Políticas educativas de los gobiernos posrevolucionarios en la educación indígena mexicana*. [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma Metropolitana. México. <https://acortar.link/gKldnx>
- GCP (2019). *Iniciativa de ciudadanos legadores, proyecto de decreto que expide la ley general de educación indígena intercultural y rural*. Gaceta de la Comisión Permanente. <https://acortar.link/3ZJRbK>
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu editores. Buenos Aires, Madrid. ISBN 978 950 518 016 5.
- Gómez, P. (2005). *Los usos y costumbres en las comunidades indígenas de los altos de Chiapas, como una estructura conservadora*. Estudios políticos. Octava época. N° 5. <https://acortar.link/fqR5my>
- González, V. (2018). *La reforma educativa en México: 1970-1976*. *Espacio, Tiempo y educación*. <https://acortar.link/xs0gRY>

- Guerreiro, M. y Abrantes, P. (2005). *Transiciones a la vida adulta en la era de la globalización*. Recorridos de incertidumbre. *Recerca, revista de Pensament i Anàlisi*. N° 5. Departamento de Sociología. Instituto Superior de Ciências Do Trabalho e da Empresa. Lisboa Portugal. Trad. de Beatriz Corral. <https://acortar.link/udJkYM>
- Guevara, G. (2002). *La educación en México. Siglo XX. Textos breves de economía*. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Económicas. <https://acortar.link/hsz5O7>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. 1. Racionalidad de la acción y racionalización social. Grupo Santillana de Ediciones, S. A. <https://acortar.link/z17gK>
- Haidar, J. (2000). *El poder y la magia de la palabra: el campo del análisis del discurso*. México. Universidad Autónoma de México. <https://acortar.link/n1P6CD>
- Hamui, S. y Varela, R. (2013). *La técnica de grupos focales. Investigación en Educación Médica* Vol. 2. N° 1. <https://acortar.link/2qJQkY>
- Hernández S., Fernández C. y Baptista L. (2014). *Metodología de la investigación*. 6° Ed. México: Mc. Graw Hill.
- Hernández, H. (2017). *Reconfiguración de la identidad docente a partir de la implementación de la reforma educativa en el estado de Tlaxcala, México*. Universidad Autónoma de Tlaxcala. Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://acortar.link/kwPPFv>
- Hernández, S. (1998). *Metodología de la investigación*. Tercera edición. Edit. Mc Graw Hill. 3° Ed. México.
- Herrera, V. (2013). *Estudios sobre las expectativas profesionales y movilidad laboral de los estudiantes de magisterio*. *Revista Educación y Futuro Digital*. N° 8 enero. ISSN 16954297. <https://acortar.link/fHtZEU>
- Horbath, J. (2008). *La discriminación laboral de los indígenas en los mercados urbanos de trabajo en México: revisión y balance de un fenómeno persistente*. <https://acortar.link/Yfe6JO>
- Huberman, M. (1989). *Las fases de la profesión docente*. Ensayo de descripción y previsión. *Revista Currículum*. Núm. 2. <https://acortar.link/2P4sKf>
- Instituto Nacional de los pueblos indígenas (2020). *Catálogo de localidades indígenas A y B*. <https://acortar.link/wiia9c>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2011). *Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas*. <https://acortar.link/iqkDHP>



- Inclán, C. (2018). *Sintonizar la disonancia. Contextos y experiencias en educación primaria frente al momento educativo y la propuesta curricular 2016*. En *Educación básica y reforma educativa*. Coord. por Patricia Ducoing. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. <https://acortar.link/PYWWvH>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). *Infraestructura escolar en las primarias y secundarias de México*. <https://acortar.link/pblfLa>
- Instituto Nacional para la evaluación de la educación (2013). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. <https://acortar.link/GXQObP>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Reforma educativa. Marco normativo*. Edición conmemorativa. <https://acortar.link/CqPihR>
- Instituto Nacional para la evaluación de la educación (2017). *Breve panorama educativo de la población indígena*. Día internacional de los pueblos indígenas. <https://acortar.link/tlvqgZ>
- Instituto Nacional para la evaluación de la educación (2017). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. Prácticas para mejorar la educación indígena en México autor. <https://acortar.link/fton6d>
- Instituto Nacional para la evaluación de la educación (2018). *Práctica educativa y trayectoria profesional de docentes de educación primaria*. Reporte nacional. México. <https://acortar.link/LMzPWh>
- Instituto Nacional para la Evaluación educativa (2018a). *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica*. <https://acortar.link/UD2lyc>
- Instituto Nacional para la Evaluación educativa (2018b). *Documentos ejecutivos de política educativa*. Políticas para mejorar la educación indígena en México. México: autor. <https://acortar.link/oNfEsJ>
- Instituto Nacional para la Evaluación educativa (2018c). *Documentos ejecutivos de política educativa*. Políticas para el mejoramiento profesional de los docentes en México. <https://acortar.link/RfLreq>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2014). *Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE)*. Presentación de resultados definitivos, (CEMABE). <https://acortar.link/VneDxt>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2017). *Anuario estadístico y geográfico de Tlaxcala 2017*. México.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). Censo de población y vivienda. <https://acortar.link/gBZDWX>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2022). Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas. <https://acortar.link/qZVjwe>
- Iwaniszewski, S. (1986). *La arqueología de alta montaña en México y su estado actual*. Estudios de Cultura Náhuatl N° 18. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://acortar.link/mBAfm2>
- Jiménez, M., Luengo J., y Taberner. (2009). *Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación*. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 13. N° 3. Universidad de Granada, España.
- Jiménez, N., y Mendoza, Z. (2016). *La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa*. *Revista LiminaR. Estudios sociales y humanísticos*. Vol. 14. N° 1. Enero-junio. México. <https://acortar.link/HAqBHW>
- Jiménez - Vásquez, S. (2008). *Trayectorias laborales de biólogos agropecuarios de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*. Los factores de influencia. [Tesis Doctoral]. Posgrado en educación. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Jiménez - Vásquez, S. (2009). *Trayectorias laborales y movilidad de los biólogos agropecuarios de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*. *Perfiles educativos*. Vol. 31. N° 126. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. <https://acortar.link/FNrJi8>
- Jiménez - Vásquez, S. (2009b). *Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 11. N° 1. Universidad Autónoma de Baja California. <https://acortar.link/uyVaiK>
- Jiménez - Vásquez, S. (2011). *Movilidad y trayectorias profesionales de egresados de las maestrías del posgrado en educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*. *Revista Iberoamericana de Educación superior*. Vol. 2. N° 3. <https://acortar.link/GtEPve>
- Jiménez - Vásquez, S. (2014). *Trayectorias profesionales de egresados del doctorado en educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*. *Un análisis de las funciones, productividad y movilidad en el mercado académico*. *Perfiles educativos*. Vol. 36. N° 143. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. <https://acortar.link/XSxRBy>

- Jiménez - Vásquez, S. (2016). *Trayectoria profesional y movilidad horizontal de docentes de educación secundaria general*. En *Formación y trayectoria profesional de docentes y directivos de escuelas secundarias*. Coord. Osorio, Ed. Newton. Universidad Autónoma de Tlaxcala. México. ISBN 9798078432660.
- Jiménez - Vásquez, S. y Camacho, I. (2017). *Satisfacción con el trabajo docente en escuelas secundarias generales. Un estudio de trayectorias profesionales*. En *Docencia y evaluación en la reforma educativa 2013*. Coord. Díaz-Barriga (2017). <https://acortar.link/Ep96u4>
- Jiménez - Vásquez, S. y Miracy, S. (2020). *Saberes docentes y ciclos de vida en profesores universitarios de medicina. Un análisis desde sus trayectorias*. *Revista Espaço do Currículo, João Pessoa*. Vol. 13. N° 1. <https://acortar.link/zTng4b>
- Karam, T. (2005). *Una introducción al estudio del discurso y al análisis del discurso*. *Global Media Journal*. Vol. 2. N° 3. <https://acortar.link/RbGN2y>
- Kosoy, A. (2009). *La construcción de la identidad social: cuestiones metodológicas para su análisis*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, Argentina. <https://acortar.link/OzPwf7>
- León, G. (2011). *Los hitos críticos de la trayectoria laboral ascendente de peruanos y peruanas en Chile*. Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile. *Revista de Estudios Transfronterizos*. <https://acortar.link/XrlvCE>
- López N. (2002). *El análisis de contenido como método de investigación*. XXI *Revista de Educación*. N° 4. <https://acortar.link/wmEhfE>
- López, Q. (2017). *La relación entre saberes indígenas y escolares en la trayectoria social de los docentes que laboran en educación indígena, el caso del valle del mezquital hidalgo, México*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 22. N° 75. ISSN 140 566 66. <https://acortar.link/qSTj2q>
- López, R. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Primera edición. Universidad Autónoma de Barcelona, España. <https://acortar.link/rPAwyx>
- Magendzo, A. (1992). *Principios y estrategias metodológicas en el perfeccionamiento de profesores para una educación en derechos humanos*. En *Como aprende y como enseña el docente, un debate sobre el perfeccionamiento*. Informe de seminario. Coord. por Assaél, J. y Soto, S. (1992). Programa interdisciplinario de investigación en educación. Instituto de Cooperación Iberoamericana. <https://acortar.link/wGQmMM>

- Marcelo, G. y Gallego D. (2018). *¿Quién soy yo como maestro? Construcción de la identidad profesional en docentes principiantes*. En *Identidad profesional docente*. Coord. por Cantón, M. y Tardif, M. Narcea Ediciones. Madrid. España. ISBN 978 84 277 2396 2.
- Martínez, B. (2004). *Crisis de la identidad profesional y sujeto docente*. *Educacao, Realidade*. Vol. 29. N° 22. <https://acortar.link/119npz>
- Martínez, B. (2010). *Educación y exclusión social*. *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*. Vol. 24, N° 3. Universidad de Zaragoza, España. <https://acortar.link/8Ou0SK>
- Martínez, B. (2011). *La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías*. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Multiculturalismo y educación. [Ponencia]. <https://acortar.link/BDWT6Z>
- Martínez, R. (2018). *¿Por qué es tan difícil mejorar los niveles de aprendizaje?. Perfiles educativos*. Vol. 40. N° 159. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. <https://acortar.link/FnlbpE>
- Martínez, S. (2018). *Trayectorias escolares en el nivel medio superior, un análisis desde los factores académicos*. *Atenas*, Vol. 2, Núm. 42. Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos, Cuba. <https://acortar.link/xwQx7I>
- Martínez, S. (2020). *Las trayectorias escolares desde los factores transversales y diferenciales: El caso de las licenciaturas en Administración y Biotecnología del Complejo Regional Mixteca de la BUAP*. [Tesis Doctoral]. Posgrado en educación. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Mateos, C. y Dietz G. (2020). *La interculturalidad educativa en tiempos de pandemia: muchas sombras y algunas luces*. *Boletín Educar en la Diversidad*. Vol. 1. Julio de 2020. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Grupo de Trabajo “Educación e Interculturalidad”. <https://acortar.link/vk5GrV>
- Maza, N. (2018). *Expectativas profesionales de estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Un estudio desde sus trayectorias escolares*. [Tesis Doctoral]. Posgrado en educación. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Mendoza, R. (2018). *Políticas y reformas educativas en México 1959-2016*. En *Educación básica y reforma educativa*. Coord. por Patricia Ducoing. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. <https://acortar.link/PYWWvH>

- Miranda, L. (2018). *Infraestructura escolar en México: brechas traslapadas, esfuerzos y límites de la política pública*. *Perfiles Educativos*. Vol. 11. N° 161. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. <https://acortar.link/9hdYZj>
- Monje A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Gira didáctica*. Universidad SurColombiana. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas . <https://acortar.link/aYnfH>
- Montañez, G. y Delgado, M (1998). *Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional*. <https://acortar.link/j0NPc6>
- Mungarro, R., Chacón, S. y Navarrete, L. (2017). *Malestar docente y su impacto emocional en profesores de educación primaria*. Congreso Nacional de Investigación educativa. San Luis Potosí 2017. <https://acortar.link/pasPAO>
- Muñoz, O. y Arvayo, M. (2015). *Identidad profesional docente: ¿Qué significa ser profesor?*. *European, Scientific Journal*. Universidad de Sonora. Vol. 11. N° 32. <https://acortar.link/Xxln9Y>
- Navarrete, L. (2008). *Los pueblos indígenas de México*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Programas de las Naciones Unidas Para el Desarrollo. <https://acortar.link/v0khru>
- Naciones Unidas (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. <https://acortar.link/gn75E>
- Naciones Unidas (1989). *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales (169)*. <https://acortar.link/oYT9Y7>
- Naciones Unidas (2008). *Declaración de las naciones unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. <https://acortar.link/KeC70s>
- Núñez, M. (2017). *Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo*. *Cadernos de Pesquisa*. N° 164. Vol. 47. Abril- junio. <https://acortar.link/XiqviN>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2009). *El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe*. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 5. N° 3. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar, España. <https://acortar.link/N7lpdF>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2018). *Effective Teacher Policies, insights from PISA*. <https://acortar.link/wPOaE5>

- Okuda, B. y Gómez, R. (2005). *Métodos en investigación cualitativa: triangulación*. Metodología de investigación y lectura crítica de estudios. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. Vol. 34. N° 1. <https://acortar.link/Z1SE4X>
- Ordorika, I. (2018). *Política, educación y política*. En *La educación y los retos de 2018: una visión académica*. Coord. por Casanova, C. (2018). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ornelas, D. (2007). *Educación y Neoliberalismo en México*. Segunda edición. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. ISBN:978 968 9182 86 3. Puebla, México.
- Paredes, M. (2015). *La evolución de la vestimenta indígena y su influencia en la identidad cultural actual de los pueblos indígenas de la provincia de Tungurahua*. Universidad Técnica de Ambato. Ambato, Ecuador. <https://acortar.link/4LfUAi>
- Patrón, C., Cisneros, C. y Chi, M. (2010). *Programa de estímulos al desempeño del personal docente (PEDPD): Identificando cuestiones críticas para su mejora*. Área de investigación: administración de recursos humanos y comportamiento organizacional. Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática. <https://acortar.link/nFuNql>
- Plan Nacional de Desarrollo (2014-2018). *Programa Especial de Educación Intercultural*. <https://acortar.link/vglo9e>
- Peiró G. y Merma M. (2012). La interculturalidad en la educación. Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores. Barataria. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*. N° 13. España. <https://acortar.link/y50F6K>
- Pelletier, F. y Morales, P. (2018). *Saber e identidad en la profesión docente. De la identidad de estudiante a la de docente principiante*. En *Identidad profesional docente*. Coord. por Cantón, M. y Tardif, M. Narcea Ediciones. Madrid, España. ISBN 978 84 277 2396 2.
- Peredo, C. y Velasco, T. (2010). *¿Por qué la apatía para aprender y enseñar en el espacio y tiempo escolar?* *Horizontes Educativos*. Vol. 15. N° 2. Universidad Pedagógica Veracruzana. <https://acortar.link/e3UJPz>
- Pérez, S. y Minor, M. (2004). *De la oportunidad del empleo formal al riesgo de exclusión laboral, desigualdades estructurales y dinámicas en los mercados latinoamericanos de trabajo*. *Alteridades*. <https://acortar.link/RA0d94>
- Pérez, S. y Mora, S. (2006). *Exclusión social, desigualdades y excedente laboral. Reflexiones analíticas sobre América Latina*. Universidad Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Sociales. Vol 68. N° 3. <https://acortar.link/rjCODG>

- Perrenoud, P. (2004). *Diez competencias para enseñar*. <https://acortar.link/UVkZme>
- Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Cuadernos SEK 2.0. Institución Educativa SEK desde 1892. <https://acortar.link/4ZEiuU>
- Pinzón, R. y Sánchez, P. (2005). *Construcción de referentes identitarios en jóvenes que participan en un grupo religioso*. [Trabajo de grado]. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Departamento de Psicología. <https://acortar.link/ssYNpd>
- Pla, S. (2018). *Calidad educativa: historia de una política para la desigualdad*. Primera edición. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y Educación. ISBN 978 607 02 9961 2
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2013-2018). *Plan Nacional de Desarrollo*. <http://pnd.gob.mx/>
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2014). *Índice de desarrollo Humano Municipal en México: Una nueva Metodología*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://acortar.link/WmwvJM>
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2015). *Panorama general, Informe sobre desarrollo humano, trabajo al servicio del desarrollo humano*. <https://acortar.link/ClhXn7>
- Poats, S. (2010). *Una reflexión sobre la interculturalidad desde la Antropología. Dossier letras verdes. Diversidad natural y cultural*. N°. 7. Septiembre. <https://acortar.link/AQ56FP>
- Preciado, C., y Gómez, N. (2008). *Ser y quehacer docente en la última década, un estudio cualitativo del impacto de las políticas de formación en el profesorado*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Octubre-diciembre. Vol. 13. N° 39. <https://acortar.link/uWB64k>
- Puiggrós, A. (1996). *Educación neoliberal y quiebre educativo*. *Revista Nueva Sociedad Democracia y Política en América Latina*. N° 146. La educación y el cambio social. Noviembre-diciembre, Nueva sociedad. Buenos Aires, Argentina. <https://acortar.link/0lkN2c>
- Puiggrós, A. (1999). *Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico*. *Revista Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*. Vol. 10. N° 1. Educación y Política en América Latina y el Caribe Universidad de Tel Aviv. <https://acortar.link/0lkN2c>

- Ramírez, V. (2011). *La madurez personal como base de desarrollo profesional del docente*. Programa de Doctorado en Innovación y Formación del Profesorado. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid. <https://acortar.link/8dTXFh>
- Remedi, E. (1992). *Formas de interpelación en la construcción de una identidad: algunas propuestas de formación en las últimas décadas*. En *Como aprende y como enseña el docente, un debate sobre el perfeccionamiento. Informe de seminario*. Coord. por Assaél, J. y Soto, S. (1992). Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación. Instituto de Cooperación Iberoamericana. <https://acortar.link/wGQmMM>
- Restrepo, E. (2012). *Racismo y discriminación. En intervenciones en teoría cultural*. Instituto de Estudios Sociales y Culturales PENSAR. Universidad Javeriana. <https://acortar.link/RmrYU2>
- Rizvi, F. y Lingara, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata, Madrid. ISBN 978 84 7112 705 1.
- Robolledo, N. (2012). *La interculturalidad: nuevos desafíos para los docentes*. *Revista Pedagógica. Uno Chapeco*. Año 15. N° 28. Vol. 1. <https://acortar.link/fbqqoB>
- Rocha, P. (2014). *Educación superior y neoliberalismo*. [Tesis doctoral], Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Facultad de Economía. Centro de Estudios del Desarrollo Económico y Social, México.
- Rodríguez P. (2012). *El desarraigo y la crisis educativa*. *Revista Científica-FAREM Estelí*. Año 1. N° 1. <https://acortar.link/sqlv0L>
- Rodríguez, C. (2018). *Construir la interculturalidad. Políticas educativas diversidad cultural y desigualdad en Ecuador*. Íconos. *Revista de ciencias sociales*, N° 60. Quito. Enero. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica de Ecuador. <https://acortar.link/zJON7m>
- Rodríguez, G. (2012). *Condiciones de trabajo docente: aportes de México en un estudio latinoamericano*. *Revista electrónica Diálogos Educativos*. Vol. 12 N° 24. <https://acortar.link/sqjnSA>
- Romero, M. (2002). *La Malinche, poder y religión en la región del Volcán*. Universidad Autónoma de Tlaxcala. ISBN: 968-865-070-6
- Romero, M., Jiménez, G., Romano, G. (2009). *La región y el poder indígena*. Universidad Autónoma de Tlaxcala, Colegio de Tlaxcala A. C. ISBN 978970 9871 28 9.
- Romero, P. (2007). *¿Discriminación laboral o capital humano? Determinantes del ingreso laboral de los afrocartageneros*. Documentos del Trabajo Sobre Economía Regional. Centro de Estudios Económicos Regionales. <https://acortar.link/4bfg5S>



- Ruiz, M. (2009). *Educación de Jóvenes y adultos, exclusión escolar y posibilidades educativas en contextos de vulnerabilidad social: el caso de las plazas comunitarias*. Reporte de Investigación. Universidad Iberoamericana, ISBN 978 607 417 057-3. México.
- Sáez, J. (1989). *El enfoque interpretativo en ciencias de la educación*. *Anales de Pedagogía* N° 7. Universidad de Murcia. <https://acortar.link/htHtwd>
- Salazar, de G. (2014). *Trayectorias juveniles de los estudiantes de sociología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala: el reflejo de las transiciones entre educación, trabajo y familia*. [Tesis Doctoral]. Posgrado en educación. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Sanabria, A. y Tadeo, H. (2007) *Los alcances del concepto región*. *Revista Bitácora Urbano Territorial*. Vol. 11 N° 1. Enero-diciembre. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá Colombia. <https://acortar.link/7ePRhy>
- Sánchez, F. (2011). *Enfoques y modelos de educación intercultural*. *Revista Praxis*. N°. 7. <https://acortar.link/vb8yPw>
- Sánchez - Olavarría, C. (2011). *Trayectorias profesionales de los egresados de ciencias de la comunicación de la universidad del altiplano*. [Tesis Doctoral]. Posgrado en educación. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Sánchez - Olavarría, C. (2012). *Movilidad profesional y generacional del comunicador de la Universidad del Altiplano*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 14. Núm. 14(2). <https://acortar.link/R56dzJ>
- Sánchez - Olavarría, C. (2014). *Los egresados de comunicación y el mercado laboral: un estudio de trayectorias profesionales*. *Revista Universia*. Vol. 5. N° 13. <https://acortar.link/iMEDUN>
- Sánchez - Olavarría, C. y Huchim, A. (2015). *Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior*. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, Núm. 21. Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz, México. <https://acortar.link/Ji2QoT>
- Sánchez - Olavarría, C. (2015). *Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior*. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, Núm. 21. Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz, México. <https://acortar.link/Ji2QoT>
- Sánchez - Olavarría, C. (2017). *Trayectorias profesionales docentes en posgrado: un estudio desde sus funciones*. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Políticas y Valores*. Núm. 3. Estado de México. <https://acortar.link/5Wb7HB>

- Sánchez - Olavarría, C. (2020). *Trayectorias profesionales docentes: ¿Una cuestión de experiencia?*. *Revista de la Educación Superior*. Vol. 49. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C <https://acortar.link/YHhDmo>
- Sartre, J. (2004). *El ser y la nada*. Argentina. Losada editores. Tercera edición. ISBN 978 95 003 9307 2.
- Schmelkes, S. (2004). *La formación de valores en la educación básica*. Secretaria de Educación Pública. Primera edición. ISBN 968 01 0168 1.
- Schriewer, K. y Díaz, A. (2015). *Cuestiones prácticas en cuanto a la elaboración de relatos biográficos*. *Quaderns-e*. Vol. 20. N° 1. <https://acortar.link/0z1Kls>
- Secretaría de Obras Públicas, Desarrollo Urbano y Vivienda (2013). *Programa de ordenamiento territorial y de desarrollo urbano para el Estado de Tlaxcala, Gobierno del Estado de Tlaxcala (2011-2016)*. <https://acortar.link/7lzkBW>
- Secretaria de Educación Pública (1993). *Plan y programa de estudio 1993*. Educación básica, primaria . <https://acortar.link/RdwPkN>
- Secretaria de Educación Pública (2010). *Sistema Nacional de Información de Escuelas (SNIE), ciclo escolar 2013-2014*. Secretaria de Educación Pública. <https://acortar.link/xtgG1o>
- Secretaria de Educación Pública (2011). *Plan de estudios 2011*. Dirección General de Desarrollo Curricular. Subsecretaria de Educación Básica de la Secretaria de Educación Pública. <https://acortar.link/jeD0e>
- Secretaria de Educación Pública (2011). *Programa Nacional de Carrera Magisterial*. Comisión Nacional. Lineamiento Generales. <https://acortar.link/rd5nRb>
- Secretaria de Educación Pública (2014). *Estadísticas Educativas. Sistema Educativo Nacional (2012-2013)*. <https://acortar.link/2Wzzch>
- Secretaria de Educación Pública (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria, educar para la libertad y creatividad*. <https://acortar.link/TByDDS>
- Secretaria de Educación Pública (2017). *Sistema Nacional de Información de Escuelas (SNIE), ciclo escolar 2016-2017*. Secretaria de Educación Pública. <https://acortar.link/2iLhDo>
- Secretaria de Educación Pública (2018). *Estrategias en el marco del modelo educativo*. Escuelas Normales. Estrategias de Fortalecimiento y Transformación. México. <https://acortar.link/p7Lrps>
- Secretaria de Educación Pública (2019). *Guía de estudio, educación primaria indígena. Concurso de ingreso a la educación básica. Examen de conocimientos y habilidades*

- para la práctica docente, examen de habilidades y responsabilidades ético profesionales. Ciclo escolar 2019-2020. <https://acortar.link/5r9x8X>
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Modelo educativo: La nueva escuela mexicana*. Subsecretaría de Educación Básica. <https://acortar.link/Le7RQH>
- Secretaría de Educación Pública - Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (2011). *Programa Nacional de Carrera Magisterial, Lineamientos Generales*. Comisión Nacional. <https://acortar.link/kOswiY>
- Secretaría de Planeación y finanzas (2021). *Monografías municipales. Del Gobierno del Estado de Tlaxcala*. <https://acortar.link/4JdU7A>
- Señoriño A. y Cordero, S. (2005). Reforma educativa en Argentina: una mirada sobre las trayectorias laborales y las condiciones de trabajo docente. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa. <https://acortar.link/CoSgpl>
- Soto, A. (2011). *Narrativas de Profesionales Chilenos Sobre sus Trayectorias Laborales: La Construcción de Identidades en el Trabajo*. Psykhe. Vol. 20. N° 1. Pontificia Universidad Católica de Chile Santiago, Chile.
- Subirats, J. Riba, C. Giménez, L. Obradors, A. Giménez, M. Queralt, D. Bottos, P. y Rapoport, A. (2004). *Pobreza y exclusión social un análisis de la realidad española y europea*. Colección Estudios Sociales N° 16. Fundación la Caixa. <https://acortar.link/vWeFWg>
- Tardif, M. y Le Vasseur (2018). *Los profesores en Canadá. ¿Una identidad profesional en mutación?*. En *Identidad profesional docente*. Coord. por Cantón, M. y Tardif, M. Narcea Ediciones. Madrid. España. ISBN 978 84 277 2396 2
- Tedesco, J. (2001). *Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo*. *Revista de Educación*. N° extraordinario. <https://acortar.link/Oeb78h>
- Tedesco, J. (2011). *Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI*. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 55. ISSN 1022-6508. <https://acortar.link/KKYqAy>
- Tejada, F. (2007). *Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional*. *Revista iberoamericana de educación*. Vol. 6. N° 43. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Universidad Autónoma de Barcelona, España. <https://acortar.link/OdH6ea>
- Tejada, J. (2018). *La búsqueda de la identidad laboral del profesorado*. En *Identidad profesional docente*. Coord. Cantón, M. y Tardif, M. Narcea Ediciones. Madrid. España. ISBN 978 84 277 2396 2

- Texis, Z. (2016). *Embarazo y aborto en Universitarias: Trayectorias educativas en transición*. [Tesis Doctoral]. Posgrado en educación. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. <https://acortar.link/0ebwuk>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Estrategias didácticas, guía para docentes de educación indígena*. <https://acortar.link/IT6U4A>
- Universidad Pedagógica Nacional (2017). *Programa integral de desarrollo institucional (2014-2018)*. <https://acortar.link/fTeLLW>
- Valenzuela, A. (2008). *Identidades y agrupamientos juveniles*. En *Investigación. Vigencia y prospectiva, juventud, identidad y comunicación. Epistemología de la comunicación*. Coord. Garcés, M. y Beltrán, P. (2008). Universidad de Medellín. <https://acortar.link/k93FdK>
- Varela - Báez (2011). *La experiencia del proyecto educar sin excluir, el caso particular de la escuela secundaria general N° 1 "Presidente Juárez"*. [Tesis de Licenciatura]. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Tlaxcala. México.
- Varela - Báez (2016). *Exclusión educativa en estudiantes de educación primaria de grupos indígenas: el caso de Contla de Juan Cuamatzi pueblo de la región nahua del volcán Matlalcuéitl, Tlaxcala*. [Tesis de maestría]. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias Sobre Desarrollo Regional (CIISDER/UATx). México.
- Vásquez, T. (2017). *Sentidos atribuidos al trabajo docente, en el discurso de los profesores que se desempeñan en distintos contextos educativos de la región metropolitana*. [Memoria para optar al título de psicóloga]. Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología. Universidad de Chile. <https://acortar.link/SrA4hL>
- Vegas, E. y Umansky, I. (2005). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos ¿Qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina?* Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo. Banco Mundial. Washington, DC. <https://acortar.link/YSOSDw>
- Velasco, C. (2007). *El racismo y las tres formas básicas de combatirlo. Cultura y Representaciones Sociales*. Año 2. N° 3. Universidad Pedagógica de México. <https://acortar.link/LshIEs>
- Verd, M. y López-Andreu (2012). *La inestabilidad del empleo en las trayectorias laborales. Un análisis cuantitativo*. Reis. <https://acortar.link/cdtOXq>

- Vergara, F. (2015). *Educación para el indígena, el caso mexicano: perspectivas y realidades*. *Sincronía*. N° 68. Julio-diciembre. Universidad de Guadalajara, México.
- Vergara, F. (2015). *La práctica docente de los profesores indígenas en Jalisco. Un análisis desde los significados*. *Revista Educación Desarrollo Social*. Universidad Militar Nueva Granda, Bogotá. <https://acortar.link/zWlfCZ>
- Vismara, J. (2012). *Pueblos indígenas y derechos colectivos. Una mirada a esta cuestión en el contexto del Sistema Interamericano de Derechos Humanos*. En Sebastián Alejandro Rey y Marcos Ezequiel Filardi Coord. *Derechos humanos. Reflexiones desde el Sur*, Bs. As., Ediciones Infojus. <https://acortar.link/4SzXiv>
- Viales, H. (2010). *La región como construcción social, espacial, política, histórica y subjetiva. Hacia un modelo conceptual/relacional de historia regional en América Latina*. *Revista Geopolítica(s)*. Vol. 1. N° 1. Universidad de Costa Rica. <https://acortar.link/xxsgkJ>
- Vidiella, J. y Larrain, V. (2015). *El papel de las condiciones de trabajo en la constitución de la identidad docente*. Corporalidades, efectos y saberes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 20. N° 67. <https://acortar.link/ykldh2>
- Villaseñor, A. y Zolla, M. (2012). *Del patrimonio cultural inmaterial o la patrimonialización de la cultura*. Cultura y representaciones sociales. Año 6. N° 12. Universidad Nacional Autónoma de México. Universidad de London. <https://acortar.link/0Owq4y>
- Willadino, B. (2003). *Procesos de exclusión e inclusión social de jóvenes en el contexto urbano brasileño: un análisis de trayectorias de violencia y estrategias de resiliencia*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y sociología, España. ISBN:84 669 2308 X. <https://acortar.link/jHAgPm>
- Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. Universidad del CEMA. <https://acortar.link/47D5wC>
- Zabalza, B., Zabalza, C. y Corte, V. (2018). *Identidad profesional del profesorado universitario*. En *Identidad profesional docente*. Coord. Cantón, M. y Tardif, M. Narcea Ediciones. Madrid. España. ISBN 978 84 277 2396 2.
- Zebadúa, C. (2011). *Cultura, identidades y transculturalidad*. Apuntes sobre la construcción identitaria de las juventudes indígenas. *Revista LaminaR. Estudios Sociales y Humanísticas*. Año 9, Vol. 9. N° 1. <https://acortar.link/ySPtmx>

## ANEXOS

### Anexo 1. Guía de entrevista final percepciones y saberes sobre trayectoria e identidad docente

**Universidad Autónoma de Tlaxcala  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Doctorado en Educación**

*Guión de entrevista complementaria para autoridades educativas, con cargo de dirección*

**Estimado(a) profesor(a) se estructuró la presente guía de entrevista con la finalidad de conocer su percepción respecto a sus funciones como autoridad en el ámbito educativo indígena. Se le agradece responda con sinceridad, la información recabada será tratada con fines netamente académicos.**

1. ¿Nombre?
2. ¿Edad?
3. ¿Cuál es su formación?
4. ¿De dónde es usted originario?, (2a) ¿Actualmente adonde radica?
5. ¿Usted se considera indígena?
6. Desde su percepción ¿Cuáles son las características de una persona indígena?
7. Desde su percepción ¿Cuáles son las características de un docente que se desempeña en este contexto?
8. ¿Cuántos años tiene usted como docente?, (8a)¿Bajo qué condiciones se da su ingreso a la docencia?
9. Previo a la docencia ¿Cuál fue su último trabajo?
10. En el servicio docente indígena ¿cuántos años lleva usted?
11. ¿Respecto a su ascenso de docente a director bajo qué condiciones se da?
12. En esta transición a la dirección ¿Cuáles considera fueron sus fortalezas personales para su ascenso a la dirección?
13. ¿Cuándo le surge esta conciencia por la labor y el contexto indígena?
14. ¿De qué forma su contexto familiar y social han orientado su trayectoria laboral?
15. ¿Considera que su contexto familiar y social han influido en definir su identidad?
16. ¿Usted habla algún idioma originario?, (16a)¿En qué porcentaje aproximadamente?
17. Desde el conocimiento que usted tiene ¿Cuál es el porcentaje del manejo del idioma en la institución?
18. Si usted tuviera que destacar aspectos positivos y negativos de la labor docente en estos contextos ¿Cuáles serían?
19. Respecto a aspectos positivos y negativos del sistema de educación indígena en el país o en el estado ¿Cuáles serían?
20. Respecto a su labor directiva ¿Hay proyectos de fortalecimiento?
21. ¿A qué retos se ha enfrentado en su labor docente, pero también en su labor directiva en estos contextos?
22. Desde su percepción ¿En qué medida el sindicato influye en la toma de decisiones en la secretaria de educación pública?
23. ¿Hay alguna forma de motivación laboral docente de parte de la secretaria o de alguna otra institución?
24. En cuanto a capacitaciones ¿La oferta que se hace es por parte de la secretaria o de fuera?
25. ¿Hay alguna forma de motivación a la identidad, a la lengua, a la cultura?
26. ¿Su labor ha sido reconocida por alguna institución?
27. ¿Considera que actualmente la labor docente es parte de procesos de exclusión?
28. ¿Considera que su identidad se ha reconfigurado?

*¡Tlazohcamati!*

## Anexo 2. Cuestionario perspectivas docentes sobre su identidad y trayectoria

### TRAYECTORIA E IDENTIDAD DOCENTE I EL CONTEXTO INDÍGENA TLAXCALTEC.

Estimado docente: su colaboración, opinión y apreciación es importante ya que este instrumento se estructuró con la finalidad de conocer sus percepciones en relación a su trayectoria docente en escuelas primarias indígenas. Le agradecemos responda con sinceridad la información recabada será utilizada de manera confidencial con fines netamente estadísticos.  
\*Obligatorio

1. Dirección de correo electrónico \*

\_\_\_\_\_

#### Datos personales

2. 1. Edad en años cumplidos

\_\_\_\_\_

3. 2. Género:

Marca solo un óvalo.

- Femenino  
 Masculino  
 Otro

4. 3. Lugar de nacimiento(Municipio y Estado)

\_\_\_\_\_

5. 4. Lugar de radicación (Municipio y Estado):

10. 4. Nivel de estudios de sus hermano(a)s?

Marca solo un óvalo por fila.

	Sin estudios	Primaria	Secundaria	Bachillerato	Licenciatura	Maestría	Doctorad
Hermano(a) 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hermano(a) 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hermano(a) 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hermano(a) 4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hermano(a) 5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hermano(a) 6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hermano(a) 7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hermano(a) 8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hermano(a) 9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hermano(a) 10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. 5. Lugar de radicación laboral (Municipio y Estado):

\_\_\_\_\_

Ir a la pregunta 7

#### DATOS ECONÓMICO FAMILIARES

7. 1. Nivel de estudios de sus progenitores

Marca solo un óvalo por fila.

	Sin estudios	Primaria	Secundaria	Preparatoria	Carrera técnica	Licenciatura	Maestría
Mamá	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Papá	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. 2. Ocupación de sus progenitores

Selecciona todas las opciones que correspondan.

	Ama(o) de casa	Obrero(a)	Empleado(a)	Comerciante	Artesano(a)	Algún oficio	Campes
Mamá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Papá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. 3. Número de hermanos(as):

11. 5. Posición que ocupa entre ellos(as):

Marca solo un óvalo.

- 1°  
 2°  
 3°  
 4°  
 5°  
 6°  
 7°  
 8°  
 9°  
 10°  
 Otro

12. 6. ¿Cuanto(a)s de sus hermano(a)s laboran como docentes?

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ir a la pregunta 13

Familia conformada

13. 1. Estado civil:

Marca solo un óvalo.

- Soltero(a) [Pase a pregunta 7]  
 Casado(a)  
 Union libre  
 Viudo(a) [Pase a pregunta 7]

14. 2 Pareja:

Marca solo un óvalo.

- Hombre  
 Mujer

15. 2a. Ocupación de su pareja

Marca solo un óvalo.

- Amo(a) de casa  
 Obrero(s)  
 Empleado(o)  
 Comerciante  
 Artesana(o)  
 Algún oficio  
 Campesina(o)  
 Profesionista  
 Empresaria(o)  
 Docente

21. 8. Nivel de estudios de sus hijo(a)s

Marca solo un óvalo por fila.

	Sin estudios	Primaria	Secundaria	Preparatoria	Carrera técnica	Licenciatura	Maestría
Hijo(a) 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hijo(a) 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hijo(a) 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hijo(a) 4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hijo(a) 5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hijo(a) 6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hijo(a) 7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hijo(a) 8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hijo(a) 9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hijo(a) 10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. 3. Nivel de estudios de:

Marca solo un óvalo por fila.

	Sin estudios	Primaria	Secundaria	Preparatoria	Carrera técnica	Licenciatura	Maestría
Pareja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. 4. Nombre de la institución de estudios de su pareja

\_\_\_\_\_

18. 5. Sector de la institución de estudios de su pareja

Marca solo un óvalo.

- Pública  
 Privada

19. 6. ¿Su pareja le ayuda con los gastos familiares?

Marca solo un óvalo.

- Sí  
 No  
 Parcialmente

20. 7. Número de hijo(a)s

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. 9. Aproximadamente, ¿A cuánto equivale su salario mensual total?

Marca solo un óvalo.

- Menos de \$7 000  
 De \$7 000 a 10 000  
 De \$10 000 a \$13 000  
 De \$13 000 a \$16 000  
 De \$16 000 a \$19 000  
 Más de \$19 000

23. 10. El estatus de la casa donde:

Marca solo un óvalo por fila.

	Propia	Rentada	Prestada	Otro
...habitaba como estudiante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...habita como profesionista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. 11. Indique los servicios actuales de su vivienda en apoyo a su trabajo docente si

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Habitación de trabajo y/o estudio  
 Internet  
 Computadora portátil  
 Computadora de escritorio  
 Acervo biográfico  
 Escritorio  
 Mcaa



25. 12. El transporte que habitualmente emplea en su vida cotidiana es:

Marca solo un óvalo.

- Bicicleta
- Auto particular propio
- Transporte público
- Otro

26. 13. El transporte que habitualmente emplea para trasladarse a su empleo es:

Marca solo un óvalo.

- Caminata
- Bicicleta
- Transporte magisterial
- Transporte público
- Auto particular de algún compañero(a)
- Auto particular propio
- Otro

27. 14. Indique cuáles aplicaciones utiliza para comunicarse con sus estudiantes por las condiciones de pandemia (COVID-19)

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Whatsapp
- Classroom
- Teams
- Youtube
- Meet
- Zoom
- Otra

30. 16a. Cuales son las principales dificultades "que han tenido sus estudiante: proceso de aprendizaje

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Alimentación precaria
- Ausencia de recursos para pasajes
- Pago de inscripciones
- Ausencia de recursos económicos para la adquisición de materiales de tarea
- No tener internet en casa
- No tener computadora
- No tener celular actualizado
- Desempleo de padres
- Estudiantes laborando
- Desintegración familiar
- Problemas visuales
- Pérdidas familiares por COVID

Ir a la pregunta 31

#### Formación

31. 1. Institución donde realizó estudios de bachillerato

Marca solo un óvalo.

- CETIS o CBTIS
- CONALEP
- Telebachiller
- Bachillerato general
- CECYTE
- Colegio de bachilleres
- Otro

28. 15. ¿Qué estrategias utiliza para el acompañamiento de las clases en el trabajo de sus estudiantes por la contingencia (COVID-19)?

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Buzón escolar
- Envío de materiales y recepción de evidencias digitales
- Acompañamiento "Aprende en casa" (Tv)
- Plataforma virtual Edmodo
- Plataforma virtual Moodle
- Página web institucional
- Otra

29. 16. Cuales son las principales dificultades "que ha tenido usted" en el proceso de enseñanza con sus estudiantes

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Alimentación precaria
- Ausencia de recursos económicos
- Pago de deudas
- Ausencia de recursos económicos para producir materiales de clase
- No tener internet en casa
- No tener computadora
- No tener celular actualizado
- Dificultades para el manejo de las TICs
- Otras actividades y responsabilidades con la familia en casa
- Otra actividad laboral
- Problemas visuales
- Otros problemas de salud
- Pérdidas familiares por COVID

32. 2. Institución donde realizó estudios de licenciatura

Marca solo un óvalo.

- Universidad Autónoma (estatal ó foránea)
- Universidad Intercultural
- Escuela Normal (estatal ó foránea)
- Universidad Pedagógica Nacional (alguna unidad)
- Instituto Tecnológico
- Universidad Tecnológica
- Otro

33. 3. Nombre de la licenciatura:

\_\_\_\_\_

34. 4. Estado donde realizó estudios de licenciatura:

Marca solo un óvalo.

- Tlaxcala
- Puebla
- Hidalgo
- Ciudad de México
- Estado de México
- Veracruz
- Otro

35. 5. Razón por la que decidió estudiar su licenciatura:

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Fue mi primera opción profesional
- Fue mi segunda opción profesional
- Tradición familiar
- Herencia de plaza
- Vocación
- Condiciones económicas

36. 6. Modalidad de titulación:

Marca solo un óvalo.

- Examen de conocimientos
- Tesis
- Promedio
- Tesina
- Memoria
- Otro

37. 7. ¿Tiene otros estudios de licenciatura?

Marca solo un óvalo.

- Sí (Pase a la siguiente pregunta)
- No (Pase a la pregunta N°8)

41. 7d. Razón por las que decidió estudiar otra licenciatura:

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Fue mi primera opción profesional
- Fue mi segunda opción profesional
- Por condiciones de oferta laboral
- Para cubrir perfil
- Por exigencia de la SEP
- Otra

42. 7e. Modalidad de titulación de otra licenciatura:

Marca solo un óvalo.

- Examen de conocimientos
- Tesis
- Promedio
- Memoria
- Tesina
- Otro

43. 8. En su formación académica: ¿cuál ha sido el obstáculo con el que se enfrentó con mayor frecuencia?

Marca solo un óvalo.

- Económico
- Familiar
- Institucional
- Personal
- Otro

38. 7a. Institución donde realizó otros estudios de licenciatura

Marca solo un óvalo.

- Universidad Autónoma (estatal ó foránea)
- Universidad Intercultural
- Escuela Normal (estatal ó foránea)
- Universidad Pedagógica Nacional (alguna unidad)
- Instituto Tecnológico
- Universidad Tecnológica
- Otro

39. 7b. Nombre de la otra licenciatura:

\_\_\_\_\_

40. 7c. Estado donde realizó otros estudios de licenciatura:

Marca solo un óvalo.

- Tlaxcala
- Puebla
- Hidalgo
- Ciudad de México
- Estado de México
- Veracruz
- Otro

44. 9. ¿Se encuentra realizando algún tipo de estudio actualmente?

Marca solo un óvalo.

- Sí (Pase a la siguiente pregunta)
- No (Pase a la pregunta N°11)

45. 10. ¿Cuál?

Marca solo un óvalo.

- Taller
- Curso
- Seminario
- Diplomado
- Especialidad
- Maestría
- Doctorado
- Otro

46. 11. ¿Qué razón considera de mayor relevancia, para continuar estudiando?

Marca solo un óvalo.

- Desarrollo personal
- Competitividad laboral
- Influencia institucional
- Vocación
- Evaluación docente
- Cambio de subsistema
- Exigencia de la SEP
- Otro

**Trayectoria docente**

47. 1. Edad de ingreso a la docencia:

48. 2. Antigüedad en la docencia:

49. 3. Antigüedad en el subsistema de educación primaria indígena

50. 3a. Mecanismo de inserción que empleó para insertarse al ámbito ec

*Marca solo un óvalo.*

- Examen de oposición
- Recomendación sindical
- Recomendación profesional
- Recomendación familiar
- Herencia de plaza
- Otro

54. 5a. Periodos:

*Marca solo un óvalo.*

- Hasta 3 meses
- De 3 a 6 meses
- De 1 a 2 años
- De 2 a 4 años
- Más de 4 años
- Otro

55. 6. ¿Tipo de institución de educación primaria donde se desempeña?

*Marca solo un óvalo.*

- Organización completa
- Unitaria
- Bi-docente
- Tridocente
- Otra

56. 7. Turno:

*Marca solo un óvalo.*

- Matutino
- Vespertino
- Mixto

51. 3b. ¿Qué requisitos formales le fueron solicitados? para adscribirse a:

*Selecciona todas las opciones que correspondan.*

	Alta ante el SAT	Carta de no antecedentes penales	Carta de no inhabilitación	Certificado de estudios	Cedula profesional	Título
Primer empleo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empleo actual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

52. 4. ¿Cuál de estas razones considera orientó su dedicación a la docencia en el contexto indígena?

*Marca solo un óvalo.*

- Necesidad económica
- Cercanía a mi domicilio
- Tradición familiar
- Convicción
- Examen de oposición
- Recomendación
- Otra

53. 5. ¿Ha cubierto interinatos?

*Marca solo un óvalo.*

- Sí (Pase a la siguiente pregunta)
- No (Pase a la pregunta N°6)

57. 8. ¿Número de plazas?

*Marca solo un óvalo.*

- Sin plaza
- Una
- Dos
- Más de dos

58. 9. Tipo de plaza:

*Marca solo un óvalo.*

- Nueva creación
- Temporal
- Definitiva
- Otra

59. 9a. Tipo de nombramiento(s)

*Marca solo un óvalo.*

- Inicial [Permanente, código(09)]
- Interino [Temporal, código(20)]
- Provisional con o sin titular [Permanente, código(95)]
- Provisional [Temporal, código(97)]
- Definitivo [Permanente, código(10)]
- Base [código(07)]
- Otro

60. 10. ¿Cuál es el tipo de sostenimiento de su(s) plaza(s)?
- Marca solo un óvalo.
- Estatal
- Federal
- Otro
61. 11. ¿En qué modalidad inició su trabajo docente?
- Marca solo un óvalo.
- Regular
- Multigrado
- Indígena
- Indígena multigrado
- Otro
62. 12. ¿Cuál es su función en las escuelas de acuerdo a su(s) nombramiento(s)?
- Selecciona todas las opciones que correspondan.
- Docente
- Docente interino
- Docente directivo
- Directivo
- Supervisor
- Apoyo pedagógico
63. 12a. ¿Cuál es su antigüedad en la función?
67. 14. Número de horas que labora normalmente
- Marca solo un óvalo.
- 10
- 15
- 20
- 25
- 30
- 40
- 50
- Más
68. 14a. ¿En qué modalidad actualmente labora?
- Marca solo un óvalo.
- Virtual
- Presencial
- Ambas
69. 15. Número de horas que labora al día en su hogar, actualmente por condiciones de pandemia (COVID-19):
- Marca solo un óvalo.
- 10
- 15
- 20
- 25
- 30
- 40
- 50
- Más
64. 13. ¿Tiene carrera magisterial?
- Marca solo un óvalo.
- Sí (Pase a la siguiente pregunta)
- No (Pase a la pregunta N°14)
65. 13a. Nivel de carrera magisterial
- Marca solo un óvalo.
- A
- B
- C
- D
- E
66. 13b. ¿Recibe estímulo por desempeño docente?
- Marca solo un óvalo.
- Sí
- No
70. 16. ¿Cuáles prestaciones recibe en su empleo?
- Selecciona todas las opciones que correspondan.
- Seguridad social
- Material Didáctico
- Quinquenio
- Ayuda de despensa
- Servicios Co-curriculares
- Aguinaldo
- Compensación por zona de marginación
- Otra
71. 17. ¿Cuál es la modalidad de pago de su empleo?
- Marca solo un óvalo.
- Cheque
- Nómina
- Depósito bancario
- Efectivo
- Otro
72. 18. ¿Cuál es su adscripción sindical?
- Marca solo un óvalo.
- SNTE 33
- SNTE 55
- Otro

73. 19. Razón más importante por la que decidió permanecer laborando en el contexto indígena

Marca solo un óvalo.

- Tradición familiar
- Sueldo
- Ambiente laboral
- Condiciones del trabajo
- Situación económica
- Vocación
- Otro

74. 20. ¿Cuántos momentos de desempleo ha experimentado?

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

75. 21. Seleccione sentimiento predominante, respecto a momentos de desempleo:

Marca solo un óvalo.

- Frustración
- Enojo
- Depresión
- Insomnio
- Agresividad
- Tristeza
- Otro

Ir a la pregunta 76

Condiciones y práctica docente

situación de pandemia

7. La organización del Sistema educativo indígena en el Estado de Tlaxcala ha sido competente para remediar condiciones adversas en la pandemia

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

8. En las clases a distancia en condiciones de pandemia ¿Qué tan de acuerdo está en el empleo de recursos tecnológicos?

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

76. Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso(a)	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Las condiciones de infraestructura institucional de su centro de trabajo son adecuadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Habitualmente hay colaboración entre lo(a)s integrantes de su zona escolar y centro de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Considera necesario administrativamente evidenciar su desempeño laboral a través de documentos institucionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Es importante la planeación de contenidos diferentes y contextualizados como herramienta de apoyo para primaria indígena en comparación con primaria general	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. En las clases presenciales en condiciones de normalidad es relevante el empleo de recursos tecnológicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. La evaluación con fines de valoración de la enseñanza aprendizaje es un proceso poco trascendente en la	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

77. Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso(a)	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
9. Su práctica profesional docente se ha visto rebasada en el manejo de recursos tecnológicos por las condiciones epidemiológicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Su práctica profesional se ha visto superada en tiempo por la situación de pandemia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Es importante la preparación de materiales digitales como herramientas de apoyo para desarrollar sus sesiones de clase a distancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. La práctica oral y escrita del idioma indígena se ha visto afectada por las condiciones epidemiológicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Le preocupa idear estrategias de enseñanza para el aprendizaje a distancia de sus estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Considera la motivación docente como un factor importante en el desarrollo de sus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

actividades ante las condiciones epidemiológicas

15. Motivar el trabajo a distancia de los estudiantes, considera es un reto que hace trascender su labor docente

Ir a la pregunta 78

**IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE**

78. Marca solo un óvalo por fila.

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
1. Las condiciones laborales de sus padres son reflejo de las condiciones laborales de usted	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Las expectativas profesionales de sus padres influyeron en las de usted	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Sus expectativas profesionales influyen en las de sus hijo(a)s	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Las condiciones económicas fueron precarias en su hogar cuando usted fue estudiante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Cuando fue estudiante, contaba con los recursos necesarios para desarrollar plenamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

79. Marca solo un óvalo por fila.

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
6. Identifica que le son atribuidas características de formación docente para el medio indígena de las que considera usted carece	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Institucionalmente le son asignadas responsabilidades en relación al desempeño de sus estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Actualmente hay presión institucional para que usted se someta al proceso de evaluación del desempeño docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Su situación de contratación y condiciones laborales se han visto condicionadas por la reforma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Considera que el plan de estudios actual le demanda mayor esfuerzo y responsabilidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Hay convicción como docente del medio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

indígena, que el sindicato represente sus intereses laborales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Identifica grupos indígenas en el estado que apoyen la labor docente en contextos indígenas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Forma parte de organizaciones y/o movimientos indígenas que favorezcan su condición laboral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Identifica documentos de política educativa que mejoren sus condiciones laborales en el contexto indígena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Considera que a la labor docente le son asignadas actividades para la preservación del idioma, costumbres y tradiciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

80. *Marca solo un óvalo por fila.*

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Raramente	Nu
16. Identifica con facilidad saberes indígenas o comunitarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Que tanto considera saberes indígenas o comunitarios en el desarrollo de sus sesiones de clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Promueve en su práctica docente costumbres indígenas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. La ocupación de cargos de representación en su comunidad de origen, se vincula con los intereses escolares y personales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. En el imaginario social, la labor de los docentes del contexto indígena se ha desvirtuado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

práctica constante del idioma originario en su vida diaria

27. Practica el idioma originario con su familia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Está usted orgulloso(a) en relación al servicio docente que presta en la comunidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Es valorada su labor docente, por lo que se siente satisfecho(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. En la institución donde se desempeña se manifiestan procesos de discriminación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. En el sistema educativo ¿Hay prácticas de exclusión laboral para los docentes que se desempeñan en contextos indígenas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. En el sistema educativo indígena ha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

81. *Marca solo un óvalo por fila.*

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
21. La escuela en la que labora está garantizando el resguardo de las tradiciones y costumbres de la comunidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. La escuela en la que labora propicia el rescate de las tradiciones y costumbres de la comunidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. La escuela en la que labora resguarda y promueve el idioma de la comunidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Practica el idioma de origen de la comunidad en sus sesiones presenciales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Practica el idioma de origen de la comunidad en sus sesiones digitales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Personalmente considera la	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

sido objeto de experiencias racistas

33. La situación que vive en el contexto indígena, le hacen pensar en la posibilidad de un cambio de subsistema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. En sus planes a corto, mediano o largo plazo considera salir del sistema educativo indígena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

82. 35. ¿Qué tan identificado(a) se siente con su labor en el contexto indígena?

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3
Muy identificado(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nada identificado(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

83. 35a. ¿Por qué?

84. 36. ¿Cuáles han sido las satisfacciones que le ha dejado la labor como docente del contexto indígena?

---

---

---

---

---

85. 36a. ¿Cuáles han sido las dificultades como docente del contexto indígena, a las que se ha enfrentado?

---

---

---

---

---

86. 37. ¿Cuál es el momento de cambio que en su labor docente en el contexto indígena identifica, ha transformado o evolucionado su identidad?

---

---

---

---

---

87. 37a. ¿Cuáles han sido las principales negociaciones consigo mismo(a) para identificarse como docente en el medio indígena?

---

---

Google Formularios



### Anexo 3. Ejemplo de codificación para entrevista

<p>14. ¿Cuáles son los apoyos económicos o de infraestructura mayormente aprovechados por las instituciones?</p>	<p>Bueno, lo que es primaria, preescolar. Creo en nuestras escuelas puedo presumir que todas están bien muchas cuentan con techado, doble aula, detalles... pero ahorita la infraestructura en educación indígena, muy bien. Educación inicial ese es el problema, porque se tienen –dependiendo– niños de 2 y 3 años de edad. Con esta nueva reforma donde todos los niños tienen que cursar primero, entonces estamos dando prioridad a niños de 3. Y ahí sí es donde encontramos, como no está considerado dentro del esquema básico, casi no tenemos apoyo. Entonces el trabajo, la infraestructura la han venido consiguiendo los mismos propios padres de familia y la gestión de las maestras. Entonces de 22 centro, tendrán centros educativos como 10, algunos los tienen prestados en las presidencias, otros en casas particulares. Pues ya los presidentes como que tienen la intención de comprarles un predio, pero luego la construcción, vienen a pedirte apoyo a la secretaria, pero simplemente no se puede porque no estamos dentro del sistema básico. Entonces para ese nivel sí estamos como muy rezagados ahí, ahí sí como dijéramos estamos muy primitivos todavía.</p>
<p>15. ¿Cuáles son las condiciones físicas de las instituciones?</p>	<p>No, yo digo que buenas instalaciones. Buena pintura, les están metiendo en algunas escuelas dinero. Porque están participando en programas de escuelas al cien, y bueno no me puedo quejar. Casi, puedo decirte que, en caso de primaria, casi todas ya cuentan con comedor... algunas me faltan. En caso de preescolar, también casi más del cincuenta por ciento ya tienen sus propios comedores, eso ayuda mucho pues, entonces sí se y si se ha visto un cambio he, ósea los que trabajamos –yo trabajé alguna vez, cuando los niños llegaban sin comer y que no tenían nomas la torta- hoy que ya la comida un poquito más balanceada, calentito... no, no, no. Se ve un cambio en los chamacos, sobre todo el crecimiento, el aprovechamiento, si se nota. O sí, lo he logrado notar ¿no?, esos son los cambios que hemos tenido.</p>
<p>16. ¿Identifica algún tipo de carencia en estas instituciones de educación indígena?</p>	<p>He... la falta de personal de apoyo, ósea como podría ser: intendentas, como podría ser maestros de educación física, porque no tenemos... Entonces hay padres familia que los están contratando. He... pues realmente digamos de las escuelas primarias como dos me faltan intendentas. Me hacen falta maestros de física, preescolar, también muchas me faltan de educación, personal de intendencia y sobre todo maestros de educación física. Eso es lo que nos está golpeando un poquito. No tenemos maestros de artística, de tecnologías, no tenemos. Entonces a comparación a los otros preescolares, que tienen acompañantes musicales y que... bueno, pero creo que hay vamos ¿no?, hay vamos. –obviamente– ¿Todo esto sale del alcance del departamento? sí, del alcance del departamento.</p>
<p>17. ¿Cómo son subsanadas las necesidades de las escuelas?</p>	<p>Pues le decía yo, en el caso del maestro de música. Las mismas directoras hacen conve... trabajan con los padres de familia para que contraten a personas de educación física, por ejemplo, al de música. Ora sí que, a veces a los maestros se les paga por horas, ora sí que se contrata gente para poder subsanar esta situación. Lo mismo que al intendente, ellos mismos pagan los padres de familia para poder que les atiendan a los niños ¿no?</p>

Anexo 4. Evidencia fotográfica de retribución al trabajo de investigación

Figura 72. Retribución cultural en la institución: *Maxixcatzin*



Fuente propia

Figura 73. Retribución cultural en la institución: *Xochitekali*



*Fuente propia*

Figura 74. Retribución cultural en la institución: *Tlahuicole*



Fuente propia

Figura 75. Retribución cultural en la institución: *Netzahualcoyotl*



*Fuente propia*

Figura 76. Retribución cultural en la institución: *Nemilis tlamachtilis*



Fuente propia

Figura 77. Retribución cultural en la institución: *Coyolxauhqui*



*Fuente propia*

Figura 78. Retribución cultural en la institución: *Xochikoskatl*



Fuente propia



Figura 79. Retribución cultural en la institución: *Huitzilopochtli*



*Fuente propia*

Figura 80. Retribución cultural en la institución: *Xicohtencatl*



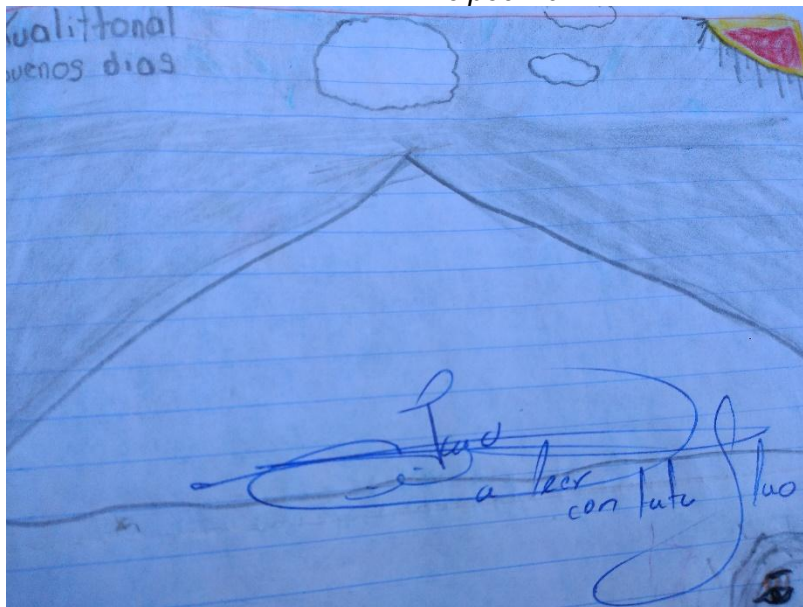
*Fuente propia*

Figura 81. Retribución cultural en la institución: *Leonarda Gómez Blanco*



Fuente propia

Figura 82. Retribución cultural en la institución: *Telpochkali*



Fuente propia

Figura 83. Retribución cultural en la institución: *Citlalpopocatzin*



*Fuente propia*

Figura 84. Retribución cultural en la institución: *Tepeyotzin*



*Fuente propia*

Figura 85. Retribución cultural en la institución: *Bimi Manandi Yu'mu*



Fuente propia

Anexo 5. Reporte de similitud con Turnitin similarity

Tesis\_TrayectoriasDocentesIndigenas\_GuillermoVarelaBaezJulio2023(FINAL18072023) (Apoyolng.Lalo).docx

---

RECuento DE PALABRAS

**98308 Words**

RECuento DE CARACTERES

**543894 Characters**

RECuento DE PÁGINAS

**370 Pages**

TAMAÑO DEL ARCHIVO

**17.2MB**

FECHA DE ENTREGA

**Jul 24, 2023 3:07 PM CST**

FECHA DEL INFORME

**Jul 24, 2023 3:14 PM CST**

---

● **3% de similitud general**

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base

- 3% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 2% Base de datos de trabajos entregados
- 1% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Cross

● **Excluir del Reporte de Similitud**

- Material bibliográfico
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 8 palabras)