



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS

**La subjetividad de los docentes indígenas en las prácticas educativas
en el Valle del Mezquital**

que para obtener el grado de
Doctora en Ciencias de la Educación

Presenta:

ALMA EPIFANIA LÓPEZ QUITERIO

Directora de Tesis

DRA. AMELIA MOLINA GARCÍA

Co-Directora

DRA. CONY-BRUNHILDE SAENGER PEDRERO

PACHUCA DE SOTO, HIDALGO

MÉXICO

JUNIO, 2015



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DCE/056/2015

MTRO. JULIO CÉSAR LEINES MEDÉCIGO
DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR
P R E S E N T E

Estimado Maestro:


Sirva este medio para saludarlo, al tiempo que nos permitimos comunicarle que una vez leído y analizado el proyecto de investigación titulado **"La subjetividad de los docentes indígenas en las prácticas educativas en el Valle del Mezquital"** que para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación presenta la **Mtra. Alma Epifanía López Quiterio**, matriculada en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, (Generación 2012-2014), con número de cuenta 051412; consideramos que reúne las características e incluye los elementos necesarios de un trabajo de tesis, por lo que, en nuestra calidad de sinodales designados como jurado para el examen de grado, nos permitimos manifestar nuestra aprobación a dicho trabajo.


Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que el alumno mencionado, le otorgamos nuestra autorización para imprimir y empastar el trabajo de Tesis, así como continuar con los trámites correspondientes para sustentar el examen para obtener el grado.

Atentamente
"Amor, Orden y Progreso"
Pachuca de Soto, Hgo. 10 de Junio de 2015.


Dr. en D. Edmundo Hernández Hernández
DIRECTOR




Dra. Amelia Molina García
DIRECTORA DE TESIS


Dra. Cony Brunhilde Saenger Pedrero
CO-DIRECTORA DE TESIS


Dr. Armando Ulises Cerón Martínez
PROFESOR INVESTIGADOR


Dra. Lydia Raesfeld
PROFESORA INVESTIGADORA

CCP. Archivo.



Summary

This paper presents the process of inquiry into the construction of teachers' social experience, working in indigenous education, and the factors that influence their teaching practice. The aim of the research was to find out the motivations that drive teachers to work in this context. Moreover, to investigate the relations established between the teaching practice and the institutionally developed intercultural education model.

Thereupon, we carried on to explore, from a quantitative approach, teachers' knowledge about the educational model proposed for this level. Likewise, we examined the feelings and meanings they give to their educational practices, especially, what the interpretative and explanatory frameworks that support (subjectivity) teacher's educational practice are, from a qualitative perspective.

In consequence, we proposed to reconstruct and analyze their social experience, particularly the formal and informal educational devices that influenced the teacher's dispositional systems to produce certain types of educational practices. The critical analysis of the teachers' social experience working in indigenous education was a reference to relate their history, social structure and individual biography.

Where the category "identity", was a key element because it served as a tool to analyze the relations between different cultures; this was essential especially in the Mexican context where identification policies tend to recognize one legitimate cultural identity, where the relationship with indigenous people is associated with contexts of domination. Therefore, the axes of power, knowledge and subjectivity are key elements, as we consider that they are crossing the teachers' social experience.

Resumen

Este trabajo expone el proceso de indagación sobre la construcción de la experiencia social de los docentes que laboran en educación indígena y que influyen en su práctica educativa. Dicha investigación tuvo como propósito conocer cuáles son las motivaciones que impulsan a los docentes a trabajar en este contexto, particularmente las relaciones que se establecen entre la práctica docente y el modelo de educación intercultural formulado institucionalmente.

Así, procedimos primero por indagar los saberes de los docentes sobre el modelo educativo propuesto para este nivel, desde un enfoque cuantitativo; para después conocer cuáles son los sentidos y significados que dan a sus prácticas educativas, es decir, cuáles son esos marcos interpretativos y explicativos que lo sostienen (sujetividad), esto desde una perspectiva cualitativa.

Por lo tanto, nos propusimos reconstruir y analizar su experiencia social, particularmente cómo los dispositivos educativos formales e informales han incidido en sus sistemas disposicionales para producir determinado tipo de prácticas educativas. El análisis de la experiencia social del profesor que labora en educación indígena desde una perspectiva crítica constituyó un referente para relacionar la historia, la estructura social y la biografía individual de cada uno de los sujetos de esta investigación.

En donde la categoría identidad, constituyó un elemento fundamental, pues nos sirvió como herramienta para analizar las relaciones que se establecen entre distintas culturas, en específico cuando las políticas de identificación en México tienden a reconocer una sola identidad cultural legítima, en donde la relación con los pueblos indígenas está asociada a contextos de dominación. Por ello, los ejes de poder, saber y subjetivación son fundamentales, pues consideramos atraviesan la experiencia social de los profesores.

A mi hija Ana Karen por su paciencia y completo apoyo, acompañándome algunas veces a los seminarios, y por ser parte fundamental en mi crecimiento profesional...

A mis padres por comprenderme y apoyarme...

A toda mi familia...

A los maestros comprometidos con esta ardua y compleja tarea de educar; a quienes admiro por su dedicación y esfuerzo para superar las vicisitudes de su práctica docente

ÍNDICE

Introducción.....	09
Capítulo I	
La temática identitaria para la construcción del objeto de estudio	
Interés temático: apertura para el campo investigativo.....	10
Constructos teóricos con relación al tema identitario.....	14
Aportes al objeto de estudio.....	19
Problemática de la educación indígena.....	24
Políticas de construcción de subjetividad y sentido.....	32
Planteamiento del problema.....	33
Preguntas y objetivos de investigación.....	34
Supuestos.....	35
Justificación.....	35
Capítulo II	
Andamiaje conceptual y metodológico para la construcción de la experiencia profesional del docente indígena	
El sistema disposicional de los docentes como base para el desarrollo de las prácticas educativas.....	38
Los dispositivos educativos formales e informales.....	40
La experiencia social de los docentes.	47
Lógica de integración.....	47
Lógica estratégica.....	48
Lógica de subjetivación.....	51
Reflexiones preliminares: nuestro interés investigativo.....	54
Metodología de la investigación.....	56
La selección de sujetos y técnicas de recolección de información.....	58
El cuestionario.....	58
El enfoque biográfico.....	60
La observación participante.....	61
Trabajo de campo.....	62
Capítulo III	
Los docentes que laboran en comunidades hñähñu en el Valle del Mezquital	
El Valle del Mezquital: delimitación geográfica.....	65
Las localidades de Orizabita y el Decá en los municipios de Ixmiquilpan y Cardonal.....	65
Las zonas escolares de estudio.....	66
Evaluación de la política de educación indígena: un contexto para el análisis de las subjetividades en la identidad docente.....	69
La percepción de los docentes de las zonas escolares de estudio respecto a la política de educación indígena	71
Los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena.....	76
La formación inicial de los docentes de educación indígena.....	78

Capítulo IV

Las lógicas de acción de los docentes en educación indígena

Resultados	085
Los procesos de socialización docente. Línea de saber.....	085
Las estrategias docentes entre las disposiciones institucionales y la práctica educativa. Línea de poder.....	112
Las experiencias de subjetivación de los docentes de educación indígena. Línea de subjetivación.....	124

Capítulo V

La cultura escolar en las escuelas de educación indígena

Dimensión política e institucional	134
Dimensión curricular	149
Dimensión social	154

Capítulo VI

Interculturalidad e identidad: retos y perspectivas

Los procesos de construcción de subjetividad desde una perspectiva sociocultural e histórica.....	163
La experiencia social de los docentes de educación indígena.....	164
El dispositivo de formación de educación indígena.....	167
Las transformaciones identitarias de los docentes de educación indígena.....	168
Las disposiciones culturales del profesor y su influencia en la práctica docente.....	173
La interculturalidad: planteamientos institucionales, actores y desarrollo práxico.....	173
La intersubjetividad como productor de procesos normalizadores o de subjetivación.....	175
La LEPEPMI entre el esencialismo y lo relacional.....	177
Los dispositivos escolares y extraescolares como espacios posibles para desarrollar experiencias de subjetivación.....	180
La práctica docente.....	182
Reflexiones finales.....	183
Conclusiones provisionarias	191
Bibliografía.....	195
Anexos.....	204

AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento especial a la Dra. Amelia Molina García por ser parte fundamental en el desarrollo de esta tesis; por su calidad humana y ética profesional. Por compartir espacios de formación con otras instituciones universitarias y por ayudarme a reencontrarme con mi ser, pues sin duda, renunciar a ello me haría distinta a lo que soy.

También quiero agradecer a la Dra. Cony-Brunhilde Saenger Pedrero por aceptar el reto de codirección de esta tesis, por compartir sus conocimientos, su entrega comprometida en la revisión de este trabajo y el venir desde Morelos para la presentación de los avances parciales de esta investigación. Expreso mi gratitud al Dr. Armando Ulises Martínez Cerón por sus atinados comentarios en la construcción analítica de los datos obtenidos. Asimismo agradezco a la Dra. Lydia Raesfeld por ser parte de mi comité.

De manera especial expreso mi gratitud a la Dra. María Teresa Yurén Camarena por permitirme formar parte del seminario Formación socio-moral y autoformación que coordinó en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Así mismo estoy en deuda con la Dra. Brigitte Albero y la Dra. Carola Mick por su escucha y valiosas aportaciones que enriquecieron este trabajo. También expreso mi reconocimiento a los integrantes del seminario sobre Identidades que coordinó la Dra. Angélica Galicia en la Universidad Nacional Autónoma de México por las discusiones y reflexiones sobre el tema.

A mis amigos Cristina Sbârcea, Yuma y Gerardo Ramos por acompañarme en este proceso y apoyarme incondicionalmente. A Lety y Óscar Alpuche que sin duda me ofrecieron no solo su hogar sino sus experiencias profesionales.

A los maestros que laboran en educación indígena que sin conocerme, me brindaron su apoyo, paciencia y disposición para dar sentido y constituirse en el eje principal de estas reflexiones.

INTRODUCCIÓN

Aquí se presentan los resultados de la investigación que lleva por título “La subjetividad de los docentes indígenas en las prácticas educativas en el Valle del Mezquital” la cual tiene como objetivo: Reconstruir la trayectancia del docente que labora en educación indígena a partir del análisis de los dispositivos educativos formales y experiencias extraescolares, con la finalidad de conocer cómo forjan su identidad y sus disposiciones culturales para favorecer u obstaculizar los procesos de subjetivación docente. La tesis que aquí se maneja es que el sistema disposicional del profesor que ha adquirido durante su trayectancia le proporciona una serie de competencias para actuar en su práctica docente de acuerdo a la norma. Por tanto, se busca entender los procesos por los cuales los docentes incorporan en sus mundos de vida estas motivaciones que los llevan a actuar en la práctica docente, puesto que la creencia y confiabilidad en un proyecto, sólo es posible si los vínculos intersubjetivos entre los participantes y con el proyecto mismo tienen correspondencia con sus ideales, valores y deseos.

En el primer capítulo se elabora un estado de la cuestión a partir de diversas investigaciones y estudios sobre la temática identitaria para recuperar las aportaciones relevantes para el objeto de estudio, se presenta la problemática que existe en la educación indígena lo que conlleva a la construcción del problema que fundamenta esta tesis, las preguntas y objetivos de investigación que guiaron este trabajo y su justificación.

En el capítulo dos se efectúa un entramado conceptual que sirvió como andamiaje para la realización del trabajo, entre los cuales están los conceptos de: sistema disposicional, dispositivos educativos, experiencia social, trayectancia, poder y subjetivación, además del marco metodológico en donde se describen las técnicas y enfoques de investigación que se utilizaron como son: el enfoque biográfico, la observación participante, el cuestionario y el desarrollo del trabajo de campo. En el capítulo tres se hace una contextualización de la parte empírica donde se realiza la investigación. Mientras que en el capítulo cuatro se analizan los datos para conocer cómo es que el docente construye su experiencia social atravesadas por los ejes de poder, saber y subjetivación. En el capítulo cinco se analiza la cultura escolar de las escuelas de educación indígena y finalmente, en el capítulo seis se revela el sentido en que los docentes construyen su propia trayectancia, a partir de procesos de emancipación o de agencialidad que permiten conocer las condiciones de posibilidad y con ello, formular nuevos retos y las perspectivas para seguir investigando.

CAPÍTULO I

LA TEMÁTICA IDENTITARIA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

“...la noción de identidad es de empleo delicado, debido a su difusión descontrolada, a su deslumbrante pero engañosa evidencia, y sobre todo, debido a las trampas del lenguaje natural y del sentido común que tienen a presentarla invariablemente como una entidad homogénea, cristalizada y sustancial”(Dresleer-Holohan et al., 1986:11).

Interés temático: apertura para el proceso investigativo

Nuestro interés por la temática identitaria surge al observar que las prácticas de los docentes que laboran en educación indígena, poco o nada tienen que ver con la encomienda del modelo educativo denominado Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que señala entre sus propósitos: garantizar una educación pertinente que reconozca la diversidad cultural y lingüística, sin menoscabo del logro de los objetivos de aprendizaje para todos con pertinencia, relevancia y equidad. Aspecto que no se refleja en los resultados educativos de este nivel, que de acuerdo con la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE, 2013) son bajos, y solo por encima de los instructores comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

Así, nuestro primer supuesto ante esta situación es que los docentes no ponen en práctica el modelo EIB porque ellos no poseen una identidad indígena valorada. Al revisar la literatura nos encontramos con dos investigaciones que así lo manejaban lo cual afianzó nuestra confianza en el tema. Una de estas investigaciones (Ramos, 2011) se propuso demostrar que la identidad de los docentes sí juega un papel importante en la no aplicación del programa educativo indígena. Cuya hipótesis era que si asumían una identidad positiva, podrían promover y desarrollar el modelo educativo propuesto y si ésta era negativa estarían lejos de interesarse por una educación alternativa, manteniendo el modelo de castellanización y aculturación de los niños indígenas.

Alimentando esta idea hallamos también otro estudio (Podestá, 2012) en donde se manifiesta que los maestros son resultado de una larga y profunda agresión socioemocional por ser indígenas y que la

escuela contribuye a reforzar esto. Dicho estudio propone revertir este proceso mediante la experiencia de intervención educativa en sus procesos de formación, que los ayude a reconstruir positivamente sus culturas para que los maestros no sigan reproduciendo estas prácticas en sus aulas.

Así, bajo los argumentos anteriores, procedimos a realizar un análisis de las investigaciones vinculadas con el tema identitario. Tomamos como punto de referencia el estado de conocimiento que realizó el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en la década 1992-2002) en su volumen 2, denominado: Acciones, actores y prácticas educativas coordinado por Piña, *et al.* (2003). En este documento se realiza un balance de estudios e investigaciones realizadas durante esa década, la serie de trabajos expuestos en esta categoría indican que la identidad se construye socialmente a lo largo de la vida cotidiana. En dicho estado de conocimiento se nota una mayoría de estudios realizados al nivel universitario o superior y pocos enfocados a la educación básica pero ninguno vinculado con la educación indígena en este nivel.

Posteriormente, revisamos dos tesis realizadas con el nivel superior sin que esto signifique que con ello agotamos las investigaciones que tratan la temática identitaria en este nivel, pero que para efectos analíticos nos interesó recuperar las aportaciones para nuestro objeto de estudio. La primer tesis es de Machuca (2008) quien reconstruye las trayectorias familiares, escolares y laborales de los sociólogos; donde señala que la identidad es resultante de la toma de conciencia del individuo sobre su ser y sobre su quehacer social, a partir de los agentes de interacción como referentes del sí mismo, para este caso, sus padres, profesores, compañeros de escuela, empleadores y compañeros de trabajo. La segunda tesis que realiza Navarrete (2008) también estudia la identidad de los pedagogos y establece que ésta se ha construido de manera híbrida, histórica y contextual. Aportación que coincide en parte con Bolívar *et al.* (2005) quienes señalan que la crisis identitaria, en este caso de los docentes de educación secundaria en España, es consecuencia de un conjunto de factores escolares y sociales, cuya evolución está ligada a una difícil reconstrucción. Esta investigación también proporciona elementos valiosos para el uso de una metodología cualitativa, en específico sobre la biografía narrativa.

Desde la particularidad indígena, encontramos investigaciones como la de Masson (2005) que recupera en forma empírica la manera en cómo los grupos étnicos ecuatorianos conservan su identidad a través de representaciones culturales desde el lenguaje en su dimensión comunicativa, aunque lo importante

sería constatar que esto suceda en las prácticas sociales y entonces nos preguntamos a partir de lo que propone: qué pasaría con la identidad si se pierde la lengua originaria.

Cepeda (2009) por su parte indaga sobre la influencia de la socialización primaria en los docentes peruanos, y cómo una valoración positiva de su cultura indígena influye en su práctica pedagógica, entonces utiliza conceptos como *habitus*, *resiliencia* y *agencia* para explicar que el docente ha adquirido un *habitus* en relación con su contexto cultural y por ende, puede poseer una valoración positiva de su cultura, aun cuando las situaciones de formación inicial y pedagógica hayan sido contradictorias, pero que gracias a su capacidad de *resiliencia* y de *agencia*, se vuelve un sujeto capaz de generar prácticas autónomas. Por tanto, la identidad no es vista como determinante, sino que depende de una serie de condiciones que podrían favorecer determinadas prácticas.

Esta discusión es útil sobre todo cuando se contrapone con la posición que plantea Ramos (2011) que no considera que las prácticas sociales de los docentes puedan ser distintas y nos parece que se concibe a la identidad como una variable determinante para producir ciertos resultados. En coincidencia con Ramos (2011), están Herrera *et al.* (2010) quienes señalan que la manera de ejercer la práctica de la docencia en un sentido intercultural y bilingüe, depende de la identidad del profesor, aunque no necesariamente afirme que esta debe ser positiva.

Otra investigación, realizada por Vargas (2009), que no se refiere a la docencia sino a la condición migrante de una mujer indígena, tiene el propósito de analizar las dimensiones de su identidad personal. Dicha autora señala que la identidad indígena se encuentra impuesta y de alguna manera, comprende a personas en condiciones de subordinación. En coincidencia con esta posición está la aportación de Medina (2007), quien discute las políticas de identidad en cuanto a su visibilidad e invisibilidad en la educación y las consecuentes vicisitudes pedagógicas interculturales, por tanto, propone tomar distancia de lo instituido. Situación que se deja también entrever Sanz (2005), que propone analizar el discurso sobre la construcción de la identidad indígena. Pues afirma que la identidad atribuida homogeneizante, ha sido asumida por los indígenas tras ser repetida por el Estado y a pesar de que la auto-adscrición es criticada, ésta resulta coherente, puesto que las personas actúan de acuerdo con la identidad que declaran y por ende, el Estado pierde la prerrogativa de clasificar. Esto también se aprecia en los resultados de la investigación realizada por Bustos y Saenger (2010), quienes

expresan que las formas de mediación se vinculan con determinada identidad profesional, la que en un momento específico se identifica, resiste o es antagónica a la política educativa y lingüística vigente.

En tanto que Pacheco (2011) considera que si bien la construcción de la identidad comienza en forma individual, se necesita del reconocimiento y la legitimidad que provee la sociedad, por ello propone analizar los ejes de poder e identidad no sólo en el sujeto sino en su actuar, en su accionar con la sociedad; es decir, desde la perspectiva de los estudios culturales. Aquí se reconoce que no basta con tener la intención individual de cambiar el tipo de relaciones sociales sino de esas condiciones. Aspecto que Podestá (2012) no considera, pues propone un modelo de revitalización identitaria a través de revertir el proceso de agresión socioemocional que un grupo de docentes indígenas sufrieron para no continuar reproduciendo el mismo *statu quo* con el que fueron educados.

Al respecto, Jiménez (2010) expresa que la existencia de determinada práctica cultural no genera por sí sola identidad, porque los procesos de asignación e imputación identitaria son inicialmente procesos conscientes, deliberados de selección de ciertas prácticas, aunque finalmente acaben siendo internalizados.

Por otro lado, la tesis de Jordá (2002) en donde también se trabaja la temática identitaria en docentes indígenas; ésta se estructura en tres dimensiones de análisis: cultural, lingüística e identitaria a partir de un proceso descriptivo, que consideramos requiere no sólo la contextualización de las prácticas sino lograr interpretar “lo que es” el actuar docente. Dicha autora deja entrever que la política educativa juega un papel importante, aunque le faltaría analizarlo bajo un sustento teórico que permita comprender el fenómeno educativo. Asimismo, Jordá (2002) reconoce que su prenotación (estigma) influyó al inicio de su investigación, “estigma como el principal obstáculo para la enseñanza de la lengua escrita del ñomndaa” concepción prevalece al final de su trabajo.

También revisamos la tesis de Baronnet (2009), en donde reconstruye analíticamente cómo es que la experiencia autonómica indígena busca desafiar la política educativa mexicana al crear, consolidar y transformar sus propias escuelas de acuerdo a su *habitus* y a su identidad cultural y política. Por ello analiza las relaciones sociales, los discursos y las prácticas político-educativas a través de la realización de entrevistas individuales y colectivas, la observación participante de las actividades sociales, productivas y educativas, además trabaja con testimonios que constituyen relatos biográficos en

combinación con fuentes escritas. Así, investiga la dinámica del cambio social para desvelar las restricciones y contradicciones estructurales de una sociedad. Con ello, la tarea investigativa coincide con la propuesta de (Popkewitz: 1988:60) quien señala que ésta consiste en sacar a la luz los supuestos y premisas implícitos de la vida social sujetos a transformación, así como las proposiciones que no varían.

Como señalábamos al inicio de este análisis encontramos pocas investigaciones vinculadas con la identidad indígena de ahí que consideramos la pertinencia de revisar también los estudios vinculados al tema que aportaron elementos para delimitar nuestro objeto de investigación.

Constructos teóricos con relación al tema identitario

En las investigaciones analizadas anteriormente, por lo general se hace referencia a la noción de identidad como un modo de identificación, adhesión, y constitución de sentimientos de pertenencia, pero no desde una concepción que contemple todo ello como un proceso que integra una serie de dinámicas. Así se habla de identidad étnica, identidad laboral, identidad profesional, vistas generalmente en un determinado ámbito, pero se deja de lado que no se puede hablar de una sola identidad sino de múltiples identidades, aspecto que nos llevó a seguir indagando sobre esta temática.

Dentro de las posturas teóricas respecto al estudio de la identidad encontramos en general dos modelos: esencialista y constructivista (Hall y du Gay, 2003, Hall, 2010). La postura esencialista asume que hay un contenido esencial e intrínseco en toda identidad. Definida por un origen común o por una estructura habitual de experiencia. Por ejemplo, la identidad personal es definida en términos de un yo sustancial, una esencia innata del yo que constituye la persona. Concibe la identidad como esencia, como algo natural, objetivo, con raíces históricas, incluso biológicas (Chihu, 2002).

La perspectiva constructivista sostiene que toda identidad es construida históricamente, es relacional, contingente, situacional, incompleta, fracturada, jamás está definida completamente, por el contrario siempre está en proceso, nunca son fijas en su totalidad (Hall y du Gay, 2003). Esta perspectiva cuestiona la posición del sujeto unificado y centrado, proponiendo la visión de la identidad como múltiple, contradictoria y descentrada, es decir, dislocada y fragmentada. Por tanto, ya no es aceptable la suposición de que existe una identidad esencial (étnica, racial, nacional, de género o de cualquier

otro tipo). Los grupos y las personas están “descentrados”, no tienen una identidad única. En este sentido, no existe una identidad esencial por descubrir.

El significado de indígena, hombre, mujer, mexicano, está sujeto a continuo cambio ya que la experiencia social nunca se completa ni finaliza. Como señala Hall (2010) un sujeto social posee múltiples identidades, o polos de identidades, algunas de las cuales pueden ser más fuertes que otras. La fragmentación enfatiza la multiplicidad de las identidades y el hecho de que éstas siempre son contradictorias y construidas sobre fragmentos parciales, se convierten en fuente de tensión y contradicción. Así, la construcción de las identidades a través de la lógica de la diferencia, la negación y la fragmentación se da, en el marco de formaciones discursivas. Además, se producen en condiciones históricas particulares y en formaciones económicas, culturales específicas que son atravesadas por relaciones de poder.

Al respecto Nateras (2002:188) propone:

...considerar a las identidades como la parte subjetiva de los sujetos, más o menos autónoma, que conlleva al autorreconocimiento y autorreferencia aunque siempre a través de la confrontación con la “mirada” o la imagen que el otro (el alter) le devuelve a uno mismo. Esto es posible a través de la interacción social con los “Otros” diferentes (lo intersubjetivo) que facilita la afirmación de sí; por lo tanto, las identidades se construyen relacionamente...

En donde el sujeto se reconstruye sin cesar para responder a los cambios constantes que la realidad social le impone, entendida ésta como una construcción histórica y cotidiana de actores individuales y colectivos (Corcuff, 1998). Desde la perspectiva constructivista encontramos los planteamientos de Bourdieu, Goffman, Giménez, Dubet y Yurén, cuyas aportaciones son relevantes para el objeto de investigación. Pierre Bourdieu explica que la acción histórica depende de la relación entre la conciencia del sujeto en forma de *habitus* y las cosas objetivadas en forma de instituciones, conformando el campo. El *habitus* muestra la forma en la que las estructuras sociales se graban en nuestra mente y cuerpo como un sistema de disposiciones perdurables y transponibles, sin embargo, los *habitus* son singulares, es decir no reproducen las estructuras de manera uniforme sino que se pueden conducir de manera innovadora frente a situaciones inesperadas (Corcuff, 1998).

Los campos son la exteriorización de la interioridad materializada en instituciones, las cuales expresan configuraciones de relaciones entre agentes. Cada campo es un “campo de fuerzas” caracterizado por la distribución desigual de recursos entre dominados y dominantes. Esta constante lucha es la que define y delimita al campo, el cual se compone de varias dimensiones o campos autónomos que a su vez muestran diversos mecanismos de capitalización legítimos (capital cultural, económico, político, etc.) (Bourdieu, y Passeron, 1996).

En este sentido, la identidad social es un elemento en el que el investigador percibe este juego dialéctico entre *habitus* y *campo*, el cual no es transparente para los agentes, quienes actúan frecuentemente desde una lógica práctica que les permite interactuar sin necesidad de explicarse todas sus acciones, sea porque éstas caen en los límites del subconsciente o porque la lucha de fuerzas promovió la inconsciencia de su acción.

Desde la perspectiva de Erving Goffman, que deriva del interaccionismo simbólico, se concibe a la acción social como un ejercicio escénico donde el actor dramatiza su conducta según se presente la situación. Esta corriente llamada dramaturgia social apela al control que tiene el individuo sobre su acción en diferentes roles y escenarios. Goffman se interesa por la estructura de la experiencia individual de la vida social, de aquí que destaque el análisis del marco de acción en el que se estructuran las predisposiciones y los referentes cognitivos de las actividades diarias.

Influyen también las premisas organizacionales que pertenecen al mundo exterior y que orientan la situación. En los marcos ocurren secuencias de acción que son vulnerables de transformación y que también siguen convenciones de conducta. Para Goffman la identidad social implica la actuación de los individuos en la vida cotidiana como en una obra de teatro donde hay máscaras, mobiliario y un público que aprueba o desaprueba la representación. El actor muestra una fachada personal que se convierte en una apariencia colectiva o social, donde se tiende a institucionalizar la conducta en función de expectativas estereotipadas, lo cual permite estabilidad en la interacción. Así, el actor elige estratégicamente su representación siguiendo modales y apariencias que corresponden a la imagen que éste quiere presentar frente a su público, apegándose a un ideal o modelo apreciado socialmente (Machuca, 2008).

Para Giménez (2002: 38), la identidad es concebida como:

...el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos), a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado.

En dicho concepto se establece la vinculación entre identidad y cultura, pero también Giménez (2002:38-39) distingue que la existencia objetiva y observable de una configuración cultural no genera automáticamente identidad, pues se requiere de parte del actor social la voluntad de distinguirse socialmente a través de la reelaboración subjetiva y selectiva de algunos de sus elementos. La identidad es el resultado de un proceso de identificación en una situación relacional y además, ésta se construye en el interior de marcos sociales que determinan la posición de los actores. Así, la identidad resulta de una especie de compromiso o negociación entre autoafirmación y asignación, entre auto-identidad y exo-identidad, la primera puede llamarse identidad subjetiva y la segunda identidad objetiva. Con ello, la prevalencia de la autoafirmación o asignación depende de la correlación de fuerzas entre los grupos o actores sociales.

A decir de Giménez (1994 citando a George de Vos, 1982: XII) pueden variar los elementos de contraste de un grupo sin que se altere su identidad en donde fenómenos como aculturación no implican automáticamente una pérdida de identidad, sino su recomposición adaptativa. Por otro lado, si bien la identidad contiene una valoración, ésta se asume de facto, y no como producto de una relación social y de la misma noción de diferencia de sí mismo con respecto a los demás. Si bien puede aparecer como resorte de la vida social (Lipiansky, cit. en Giménez, 2002: 46), debe tenerse cuidado en el exceso de racionalidad que se le atribuye, si la reconstruyo positivamente, entonces cambio mi modo de actuar. Nuevamente se esencializa la identidad, sin considerar que ésta es resultado de la interacción social, y de las condiciones estructurales en donde se inserta.

Por tanto, si bien la valoración de la identidad puede ser positiva o negativa, debe tomar en cuenta cómo esta percepción es resultado del poder que atraviesan estas relaciones sociales, que en el caso por ejemplo de México, las políticas de identificación del Estado tiende a la mono-identificación en donde se reconoce una sola identidad cultural legítima. Así en coincidencia con Giménez (2002:37) *“la teoría de la identidad no es más que una extensión de la teoría del actor y de la acción social”*.

Como la identidad es resultado de la identificación que nos atribuimos y de la que nos imponen, y además es variable; algunos autores como Dubet (2010, 2011) han introducido el concepto de estrategia identitaria. Para Giménez (2002:47) este concepto indica que:

...los actores sociales disponen de cierto margen de maniobra, y que en función de su apreciación de la situación utilizan de una manera estratégica sus recursos identitarios. Sin embargo, [...] no significa que los actores son completamente libres para definir su identidad según sus intereses materiales y simbólicos [...] deben tomar en cuenta necesariamente el marco estructural, la situación social, la correlación de fuerzas entre los grupos, las maniobras de los demás, etc.

Para Dubet (2010), la idea de la experiencia es concebida como una combinación de lógicas de acción que vinculan al actor con cada una de las dimensiones del sistema, así no se contempla una unidad sino elementos autónomos de los sistemas sociales surgidos en cada lógica de acción. Para este autor la identidad es un proceso difícil y contradictorio, el cual puede superarse al distinguir las distintas lógicas de identificación social.

La idea de sí mismo es social y está conformada por una heterogeneidad de lógicas y racionalidades que dan una pluralidad a la experiencia, lo que impide que el individuo se identifique totalmente con su rol o posición (Corcuff, 1998). Así, la subjetividad plural y la fragmentación del individuo en sus experiencias múltiples se organizan en la mirada dirigida al Yo, dando sentido y coherencia a la experiencia.

Dubet (2010) dice que la identidad social implica la identificación de las relaciones entre la identidad personal y la formación de un principio de unidad. En este sentido, el actor se define por: pertenencias, intereses, recursos, convicciones, compromisos y por identificaciones con los principios culturales de una sociedad. El actor debe mezclar pertenencias y fidelidades, compromisos y estrategias para producir su identidad. Esto no ocurre por la búsqueda de originalidad o de diferencia, sino que implica simplemente el trabajo de un actor sobre la identidad social. En palabras de Dubet (2010:536):

...la identidad social no está ni dada, ni es unidimensional sino que resulta del trabajo de un actor que administra y organiza las diversas dimensiones de su experiencia social y de sus identificaciones. El actor social es el que reúne los diversos niveles de la identidad a manera que se produzca una imagen subjetivamente unificada de sí mismo.

Si recuperamos las aportaciones de Giménez (2002) sobre la vinculación entre identidad y cultura, es preciso entonces delimitar dichos conceptos. Señalábamos con anterioridad que la identidad es resultado de la identificación que nos atribuimos y de la que nos imponen pero como también es variable, podemos decir que sería más conveniente hablar de identidades. La concepción de cultura que utilizaremos es el que propone Cuché (1996, cit. por Saenger, 2005: 97) como *“aquello que permite al ser humano no solamente adaptarse a su medio, sino también de adaptar éste a sus necesidades y a sus proyectos; es lo que hace posible la transformación de la naturaleza”*. Si consideramos que esta transformación responde a la necesidad de resolver problemas, entonces el ser humano deberá hacer uso de su sistema *disposicional*.

Hasta aquí, podemos afirmar que la posición que asumimos al principio connotaba una concepción de la identidad como esencialista, es decir, concebíamos a la identidad como invariable, estable y consistente, a decir de Lipiansky (cit. en Giménez, 2002:43) una identidad en donde *“los otros están siempre listos para «llamarnos al orden», para comprometernos a respetar nuestra identidad”*.

Aportes al objeto de estudio

De acuerdo con Yurén (2008b:29), quien a su vez recupera el planteamiento de Ricoeur (1996), expone que la identidad posee dos dimensiones: la *mismidad* y la *ipseidad*. La primera se manifiesta en las disposiciones que adquiere una persona y que constituyen su carácter, es decir, abarca las identificaciones de la persona con determinados referentes y su pertenencia a varios grupos como una forma de permanecer en el tiempo, en tanto que la *ipseidad* alude a alguien irremplazable, cuya permanencia en el tiempo, tiene que ver con el sujeto moral. *“La ipseidad tiene como condición la capacidad del sí de constituirse y reconocerse como sujeto hablante, sujeto agente y sujeto capaz de narrarse y de responder por sus actos”*.

Podríamos decir, que la primera responde a una forma de identificación colectiva, mientras que la segunda alude a una identificación individual. En ambos casos, la subjetividad tiene un papel importante, al concebirse en términos de Gergen (1996) como reducto narrativo que concentra sentidos y significados derivados de prácticas sociales y culturales. Somos lo que somos de acuerdo a los *“núcleos de inteligibilidad”* que nos sostienen como unidad narrativa.

Estos núcleos de inteligibilidad son marcos interpretativos y explicativos que surgen de la realización conjunta de actividades humanas, expresan significados y valores construidos por una comunidad de interlocutores. Así, poseen un fuerte componente discursivo que facilita que los sujetos participantes co-construyan su realidad.

Estas representaciones compartidas son lo que constituyen la cultura, pues son lo que nos permite participar en grupos humanos que consolidan colectivamente una serie de actividades, pautas de comportamiento y discursos pocas veces explicitados, ya que los propios agentes culturales pueden desconocer, en todo o en gran parte las reglas que las rigen por su carácter implícito o no consciente.

Estas teorías implícitas son producto de nuestra experiencia personal, son representaciones encarnadas por la manera en que nuestro cuerpo se relaciona con el mundo (Pozo, 2009). Nos proporcionan respuestas a preguntas que no nos hemos hecho y que con frecuencia evitamos, y aunque conceptualmente pueden ser erróneas o insuficientes suelen ser muy eficaces cognitivamente, esto debido a su naturaleza situada o dependiente del contexto. Así en congruencia con Villoro (1984) tenemos cierta disposición a actuar, es decir, formas de responder de determinadas maneras dependiendo de nuestro sistema disposicional¹.

Podemos a partir de lo anterior, señalar que dependiendo de las creencias que los profesores posean respecto a su tarea educativa, esto influirá en su práctica docente, y puesto que dicha práctica se desarrolla en contextos indígenas, esto debe tomarse en cuenta. En México, la educación básica en particular se imparte en dos subsistemas: educación general y educación indígena, lo cual de facto implica una posición del Estado para atender a la diversidad. Situación que conlleva en principio el reconocimiento de la existencia de dos o más culturas, pero cuya propuesta consiste en implementar un modelo de educación intercultural que no cambia estructuralmente la relación asimétrica que existe entre estas culturas.

De acuerdo con Giménez (2002) las políticas de identificación del Estado mexicano tienden a reconocer una sola identidad cultural legítima, en donde la educación intercultural en relación con los pueblos

¹ Yurén (2005) denomina sistema disposicional a lo que Bourdieu (1999) refiere como "habitus", entendido como el conjunto de principios y disposiciones estructuradas y estructurantes.

indígenas está asociada a contextos de dominación política, dependencia económica y alienación ideológica. Condición que debemos tener presente al momento de analizar la problemática que sucede en este nivel educativo.

Tanto Yurén (2008b) como Dubet (2010), expresan que nadie elige la comunidad en donde nace y pasa sus primeros años de vida, por tanto, la *eticidad*² de la comunidad se impone a los sujetos, como algo dado. Cuando el sujeto no pone en cuestión esas normas y valores, es decir, los asume por costumbre o hábito, va configurando una identidad atribuida o para otro; en contraparte, si el sujeto cuestiona esta *eticidad* habitual a partir de la reflexión y la decisión entonces se construye una identidad que se puede llamar identidad para sí, asumida o reivindicada (Dubar, 2002).

Asimismo, Yurén (1995) señala que la intersubjetividad es importante porque el sujeto se forma a partir de acciones e interacciones que contribuyen a producir o reproducir la sociedad y la cultura, al mismo tiempo que se produce a sí mismo como sujeto. Esto siempre y cuando exista un reconocimiento mutuo entre los sujetos; es decir, cuando los sujetos no son tratados como cosas, instrumentos o medios para los fines de otros, sino que son vistos como fines (Kant cit. en Yurén, 2008b). Si en estas relaciones *ego* trata a *alter* como sujeto menor de edad o incapaz se confisca su alteridad, en caso contrario, si se le ignora o rechaza por su escaso valor entonces su alteridad se conjura. Si *alter* asume su condición de sujeto disminuido o de instrumento, entonces no demandará su reconocimiento como sujeto y no se resistirá a la pérdida de sus derechos (Saenger, 2005).

Así, bajo esta consideración, argumentamos que el docente que labora en educación indígena ha construido su identidad en la relación con el Otro, pero que éste no reconoce su particularidad y diferencia. De ahí la pertinencia de recuperar los aportes de Yurén (2008b), quien propone atender a la formación sociomoral, la cual...

Consiste en preparar las condiciones adecuadas para facilitar la construcción del sujeto como agente moral, es decir, de un sujeto capaz de reconocer los valores a los que se adhiere, de reflexionar sobre las situaciones concretas, de ponderar valores en conflicto y adoptar decisiones al respecto, de juzgar la

² Se entiende por *eticidad* aquello que en una comunidad es estimado como bueno o valioso y, por ende, digno de alcanzarse (Yurén, 2008b).

validez de los valores y las normas, y de realizar conscientemente los valores con los que se identifica, perseverando en sus esfuerzos (2008b:37).

Aspecto que es importante reconocer en contextos interculturales, que aluden a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales. En palabras de Walsh (2005) *“busca desarrollar una interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes”*. Se trata dice, de impulsar procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas.

Así, la identidad, en esta investigación se considera como una categoría que en coincidencia con Giménez (2002:42) no nos servirá para *“detectar cuál es la “verdadera identidad” de determinados grupos [...] sino explicar los procesos de identificación sin juzgarlos, es decir, dilucidar las lógicas sociales que impulsan a los individuos y a los grupos a identificarse...”*, que nos permita comprender por qué los docentes hacen lo que hacen y cómo construyen su experiencia profesional en contextos de educación indígena.

La educación indígena en nuestro país ha transitado por una serie de políticas que han buscado asimilar, incorporar e integrar a los grupos indígenas a la vida social del país negando sus identidades culturales. Actualmente se propone un modelo de EIB que busca romper en teoría con estas condiciones, tomando como actor principal para la implementación de dicha política al docente que labora en estos contextos educativos. Pero que éste tampoco logra concretar por los múltiples factores que permean su práctica educativa.

Con dicho panorama, creemos que el espacio escolar en donde se desarrollan estas prácticas, continúan reproduciendo una serie de elementos en detrimento de las identidades socioculturales y específicamente en la disociación entre saberes escolares y comunitarios que se reflejan en la baja calidad educativa en estos contextos.

El hecho de concebir que la práctica educativa depende de muchos factores para el logro de sus propósitos, no significa que no se pueda estudiarlos por separado, pues esto ayuda a comprender la influencia de dichos factores. Bajo esta lógica, en esta investigación nos enfocamos particularmente al docente, bajo el supuesto de que son ellos quienes pueden transformar las condiciones de educabilidad

en sus aulas por ser los actores principales en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, nos interesa comprender cómo es que la subjetividad de los docentes que laboran en educación indígena influye en su práctica docente, es decir, cuáles son los sentidos y significados que dan a sus prácticas sociales y culturales, cuáles son esos núcleos de inteligibilidad³ que los sostienen.

Nuestro planteamiento concibe que las creencias de los docentes, influye en sus formas de actuar, y que dichas creencias son resultado de la experiencia social. Como dicha experiencia social es compleja, aquí sólo se busca reconocer cómo es que los dispositivos educativos formales e informales han incidido en sus sistemas disposicionales para producir determinado tipo de prácticas educativas.

A partir de estos elementos recuperamos los conceptos de *sistema disposicional*, *mismidad*, *ipseidad*, *eticidad*, *identidad atribuida* y *asumida* que propone Yurén (2005 y 2008b). Además, concebimos a la identidad como relacional, por tanto, también es pertinente rescatar el aporte de Dubet (2010), respecto a que la identidad social no está ni dada ni es unidimensional sino que resulta del trabajo de un actor que administra y organiza las diversas dimensiones de su experiencia social y de sus identificaciones. Esta experiencia social se constituye bajo tres lógicas: lógica de integración, lógica estratégica y subjetivación.

También creemos importante concebir a la identidad como relacional, particularmente nos remitimos al concepto de identidad sociocultural que nos sirve como herramienta para analizar las relaciones que se establecen entre distintas culturas. Y por otro, cómo esta identidad sociocultural está atravesada por relaciones de poder que incide en la manera de construir esta experiencia social.

De igual forma pensamos que una perspectiva crítica constituirá un referente para relacionar la historia, la estructura social y la biografía individual. Es decir, nos permitirá “explicar cómo las regularidades de la acción social derivadas del proceso histórico, las condiciones estructurales y las acciones de los individuos influyen en su situación social, modificándola” (Popkewitz, 1988:60).

³ Los núcleos de inteligibilidad son marcos interpretativos y explicativos que surgen de la realización conjunta de actividades humanas, expresan significados y valores construidos por una comunidad de interlocutores (Gergen, 1996).

Si bien el término intercultural es un concepto polisémico que generalmente se utiliza para referirse al encuentro entre diversas culturas, nuestro objeto de investigación se ubica en un contexto educativo denominado indígena, en donde lo intercultural alude al derecho de los alumnos a recibir una educación pertinente a su diversidad cultural y lingüística, sin detrimento de la calidad educativa. Aspecto que nos lleva a problematizar lo que sucede con la educación indígena en México lo que nos permitió reformular nuestro problema inicial y derivar en la delimitación de nuestro objeto de investigación.

Problemática de la educación indígena

Las condiciones de vida de los grupos indígenas en México, están enmarcadas por procesos de inequidad y asimetrías en diferentes contextos: social, económico, político, cultural. Situación que también se refleja en la educación destinada para ellos. Esta circunstancia es atribuible a razones históricas pues a través de las diversas políticas educativas, la relación ha sido de sujeción hacia los modelos educativos propuestos por el Estado.

A pesar de que en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se reconoce a nuestro país como pluricultural, esto no alude ni garantiza las formas de convivencia entre las culturas. De acuerdo con Walsh (2005) lo pluricultural indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa. Sin embargo, a pesar de que la diversidad es esencial para la sociedad, si no se establecen las condiciones para realizar los intercambios, las relaciones pueden ser conflictivas al basarse en una lucha por el poder e imponerse algunas visiones particulares sobre otras.

De ahí la apuesta a lo intercultural, que refiere a las relaciones en donde se dan negociaciones e intercambios culturales, y busca la interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturales diferentes. Esta interacción parte del reconocimiento de las asimetrías que limitan la posibilidad de que el "Otro" pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia para actuar.

De manera singular, en México los proyectos nacionales han transitado por diferentes políticas sociales que han logrado imponer un modelo único de nación, basado en la idea de conseguir la prevalencia de una sola lengua y una sola cultura para todos los mexicanos. Dichas políticas han logrado profundizar las desigualdades que se padecen en los pueblos indígenas al imponerles la asimilación de una cultura dominante, en detrimento de sus identidades culturales y lingüísticas.

La educación ha sido ejemplo de esto, pues al hacer su recorrido histórico particularmente desde 1934, cuando el Estado mexicano se interesa por institucionalizar la atención a los indígenas y se crean instituciones gubernamentales para diseñar y poner en práctica diversas políticas de atención a estos grupos, que si bien plantearon procesos de alfabetización en lenguas indígenas; en la práctica se consolidaron acciones de castellanización la cual conllevó dos fases: la primera en 1951 que coordinó el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües que tenía como tarea lograr la alfabetización en las etapas iniciales de la educación de los niños indígenas, y la segunda fase con la creación del servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Rurales Bilingües que ratifica la educación bilingüe en 1963, la cual proponía que los maestros iniciaran el proceso de lectura y escritura en lenguas indígenas antes de alfabetizar en español. A pesar de esto, en las prácticas educativas se prohibía el uso de las lenguas indígenas por considerarlas sinónimo de atraso (López-Quiterio, 2010, Brice, 1992).

Más tarde, a raíz de la participación de los propios maestros bilingües en el Primer Seminario de Educación Bilingüe Bicultural y el III Congreso Nacional de Pueblos Indígenas en 1979, surge el modelo de educación bilingüe bicultural, que propone el desarrollo equilibrado de dos lenguas y el conocimiento de la cultura indígena y la nacional (Bello, 2009). Actualmente, se plantea la educación intercultural bilingüe, cuyos indicios se plasman en los Lineamientos para la Educación Intercultural Bilingüe en 1999 por la Dirección General de Educación Indígena (SEP-DGEI, 1999) y que posteriormente se reafirme por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe durante su creación en 2001, mediante el cual se propone una educación intercultural para todos los mexicanos, que coadyuve a la construcción de un tejido social incluyente que reivindique la dignidad de los pueblos indígenas y se establezcan relaciones respetuosas con los demás integrantes de la sociedad mexicana (Ahuja *et al.*, 2007).

No obstante, la educación destinada a los indígenas sigue siendo considerada como “especial”, o “compensatoria”, porque la idea implícita es la de integrar a los indígenas a la sociedad nacional, pero que en el fondo sólo reproduce y aumenta las desigualdades (Schmelkes, 2012). Al respecto, Gutiérrez (2007), mediante una investigación realizada en dos comunidades otomíes del Estado de Querétaro en un trabajo de campo durante el tercer trimestre del año 2002 y el último trimestre de 2003 demostró que los programas educativos y los materiales didácticos no son congruentes con el modo de transmisión de conocimientos de forma familiar de las comunidades indígenas. Con ello se constituye la creencia de

que la causa del rezago es la incapacidad de los niños para aprender y no la distancia que existe entre sistemas de creencias educativas del Estado-Nación y el de los grupos indígenas.

Así, observamos que la problemática de educación indígena se refleja en los bajos índices de aprovechamiento escolar, los mayores índices de analfabetismo y los más altos índices de reprobación y deserción (SEP, 2003; González *et al.*, 2013). De acuerdo con investigaciones que presentamos a continuación, las explicaciones van desde las que aluden a problemas pedagógicos (lengua, cultura, formas de evaluación) y la profesionalización del docente indígena hasta el cuestionamiento del propio modelo educativo que se propone para atender a las poblaciones indígenas.

En el caso que plantea Treviño (2007), al comparar la eficacia de la educación indígena y la educación regular para promover el aprendizaje entre los indígenas a partir de los resultados del Examen para la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) expone que las desigualdades en el aprendizaje no se explican por diferencias socioeconómicas entre alumnos indígenas que asisten a escuelas indígenas y generales, sino por la calidad docente, quien expresa es la variable más importante para predecir las desigualdades de logro. Esta situación es reconocida por la SEP (2003) al señalar que lo más grave de las escuelas indígenas es que los alumnos aprenden significativamente menos que sus pares en escuelas rurales y urbanas, resultados que aún pueden ser cuestionables. Porque si bien los indicadores de aprovechamiento (bueno y excelente) en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) establecen que a partir del año 2007 las escuelas indígenas están sobre las del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) (Molina, 2013), surge otro cuestionamiento, ¿este leve progreso implica que las desigualdades educativas están disminuyendo? Al respecto, Rodríguez *et al.* (2011:406) advierten que “se debe tener cuidado en buscar que el indicador mejore porque los niños dominen conocimientos o competencias y no porque sean entrenados para la prueba”, es decir, se requiere de indagar si realmente hay avances o los niños se están ajustando a las formas de evaluación que se le exigen.

En esta misma discusión, Treviño (2006) expone que el uso de pruebas estandarizadas no consideran las particularidades propias de los niños indígenas y propone para tal fin, los criterios de equidad y diversidad para el análisis de los procesos evaluativos, considerando como eje de discusión la falta de investigaciones que profundicen en el papel que tiene la cultura del estudiante y los constructos que mide el examen. En tal sentido, cuestiona la ineficiencia de dichos exámenes para brindar información

sobre las formas de aprendizaje de los alumnos y los conocimientos culturales indígenas. Si se consiguiera un cambio en los procesos y productos de recuperación de información sobre los alcances de este tipo de aprendizaje, entonces esa información constituiría un insumo para promover las oportunidades educativas de los niños indígenas en términos de equidad.

Por otro lado, el logro alcanzado por los promotores de la educación indígena de hacer que se ubique a la asignatura de lengua indígena en las boletas de calificaciones, no resuelve su enseñanza, pues como señala Schmelkes (2012), una lengua no se aprende o consolida a través de una asignatura de tres horas a la semana. Se requiere de una estrategia de inmersión similar a la que se utiliza en otras partes del mundo, es decir, a través de su uso, como vehículo de enseñanza y comunicación. Esto implica analizar el tipo de metodologías que existen para el aprendizaje de la lengua indígena como primera o segunda lengua y cómo crear ambientes bilingües e incluso dadas las condiciones de migración interna y externa en nuestro país, podríamos hablar de ambientes multilingües como es el caso de algunas localidades del Valle del Mezquital, que de acuerdo a la investigación que realiza López-Quiterio (2010) los niños que regresan de los Estados Unidos continúan sus estudios en escuelas indígenas y son hablantes del inglés y del español además de que también deben aprender un idioma indígena. Si bien en la zona donde se realizó el estudio de López-Quiterio (2010), se establecen estrategias para el aprendizaje de estas lenguas, estas no son generalizables. En donde para el caso de la enseñanza del inglés, los niños hablantes de este idioma participan como monitores (expertos) y además también se utilizan a las tecnologías de la información y la comunicación como Enciclomedia (Molina y López-Quiterio, 2012). No obstante, en algunos casos continúa la tendencia a la castellanización como lo señala (Gutiérrez, 2010), en donde el uso de la lengua indígena se presenta como justificación del sistema, pero se trabaja poco:

...la alfabetización en Hñã hñu es prácticamente una ficción; la lengua no tiene un espacio tangible de reproducción ni en lo público ni en lo privado, sino que existe sobre ella una naturalización de su desplazamiento por la lengua oficial dominante y la emergente; el monolingüismo es una tendencia clara de las comunidades favorecida ampliamente por una escuela que prioriza, desde sus prácticas, la enseñanza del español sobre la del Hñã hñu; y que la actitud de los padres de familia sobre la lengua (indígena), remite a situaciones de diglosia, desplazamiento y renuncia lingüística, que no invitan a que los niños Ñã hñu valoren y aprendan la lengua originaria (Gutiérrez, 2010:210).

Desde las disposiciones normativas, el modelo de educación intercultural bilingüe plantea estos retos, pero no ha logrado responder a las particularidades que se viven en las escuelas indígenas, pues no todos los niños que ahí se encuentran hablan una lengua indígena, puesto que no se han consolidado metodologías de enseñanza propias a cada contexto.

Además, es frecuente argumentar que el referente indígena sólo alude al ámbito lingüístico, y cuando se pretende incluir procesos culturales y prácticas culturales en el currículo escolar, esto se hace de manera *folklorizada*, lo cual no supera la homogeneización de los contenidos, ni resuelve el problema de la contextualización de los aprendizajes, pues se piensa que llevar la cultura de la comunidad al aula significa introducirla como actividad cognitiva y no como praxis cultural socialmente ubicada, así lo señala Jiménez (2005), quien encontró que cuando ambos procesos se confunden, se recupera como cultura aquello que en realidad son procesos de identificación étnica.

Así, la recuperación de prácticas culturales que reflejan el contraste entre una cultura y otra, tales como la lengua, el vestido o las danzas como representativos de toda una cultura, invisibilizan la mayor parte de los procesos culturales, al presentarlos como saberes culturales y que a menudo han sido *folklorizados*. Por ello, “[...] es frecuente que los procesos culturales rutinizados y situados en el contexto local al ser “transportados” al aula, sufren un proceso de re-situación y re-rutinización” (Jiménez, 2005: 320), sin que esto haya provocado mayor reflexión en torno a los nuevos procesos a los que se somete determinada práctica cultural. En este sentido, la autora sugiere tomar como base de la enseñanza la praxis cultural comunitaria, más que diseñar actividades cognitivas. Al respecto, consideramos que las prácticas culturales y las actividades cognitivas son complementarias, pues es en el espacio escolar en donde se juegan los saberes escolares y culturales que pueden contradecirse y ocasionar rezagos educativos por la distancia que existe entre estos saberes como lo señalaba ya Gutiérrez (2007).

Gracias a la revisión de algunas investigaciones (López-Quiterio, 2010; Treviño, 2007; SEP, 2003 y Cabrera, 2000) encontramos que la preparación inicial de los docentes tiene una relación positiva y significativa con el rendimiento de los estudiantes que asisten a escuelas indígenas en México, dado que el sistema de formación de docentes para las escuelas indígenas es precario y diferente a los del resto de las escuelas. Los docentes de escuelas indígenas entran en servicio solamente con el grado de bachillerato y mientras están en servicio reciben formación semi-presencial en el nivel de licenciatura

(López-Quiterio, 2010; SEP, 2003, Cabrera, 2000). Además, la formación inicial no los prepara para enseñar español o la lengua indígena como segunda lengua, aspectos cruciales para trabajar en las escuelas indígenas.

Un estudio reciente del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) señala que esta problemática se agudiza por *“... la falta de pertinencia del perfil del docente, ya que todavía una proporción importante de ellos no habla, lee y escribe la lengua indígena de las comunidades que atienden, además del poco conocimiento que tienen de la cultura de esa localidad”* (Miranda et. al., 2012: 36), situación que se agudiza al seguir reconociendo que la propuesta de educación indígena es compensatoria, en el sentido de que compensar alude a igualar.

A partir de lo anterior, es pertinente remitirse a las reflexiones que hace Amartya Sen (1999), respecto al empleo que se hace de la noción de igualdad, en donde por lo general se emplea como criterio de comparación y el cual exige la igualdad de algo, pero señala que se debe reconocer que su uso tiene un alcance limitado en tanto que puede convertirse en anti-igualitario en algún otro ámbito. Así, al decir que la educación es un derecho igual para todos convendría preguntarse en qué consiste esa igualdad.

Al respecto, la discusión toma mayor foco en el caso mexicano, al identificar que Sylvia Schmelkes (2012) también refiere al tipo de políticas que se han diseñado para los indígenas, particularmente en el ámbito educativo. Señala que las políticas compensatorias no atienden la desigualdad porque su visión es de déficit, es decir, *“bajo la teoría de que a determinadas escuelas, comunidades o grupos en condiciones de vulnerabilidad les faltan cosas, y por lo tanto hay que darles, aunque sea un poquito, de eso que les falta, en lugar de pensar que son diferentes y que habría que pensar en maneras diferentes de atenderlas”*. Lo cual concuerda con Sen (1999), quien señala que se pretende la igualdad con respecto a algo considerado importante, pero esta similitud no coloca a los contrincantes del mismo lado, sino que sólo demuestra que la discusión se basa en el planteamiento ¿igualdad de qué? Pero no se pregunta ¿igualdad en qué?

Yurén (2008b) propone utilizar la propuesta de Sen (1999) al distinguir entre logros, libertad y medios. El logro alude a los objetivos alcanzados por una persona en determinada posición social; la libertad refiere a la oportunidad real de la persona para alcanzar los objetivos valorados positivamente y los medios son los recursos que se tienen para ejercer esa libertad.

Así se tiene que en algunos estados del país se ha logrado crear escuelas de educación media básica, media superior y superior indígena sin reparar en las diferencias abismales que existen no sólo en el servicio educativo que se proporciona, sino en las condiciones en que esta educación se imparte. De acuerdo con Schmelkes (2008) estos sistemas conllevan sus propias tensiones, como son la visión de una educación de segunda o como expresa González (2008) el de una arena de lucha entre actores nativos por definir proyectos educativos interculturales, que en suma resultan en la aplicación de políticas educativas con la participación de expertos y de los propios indígenas, pero generalmente estos últimos consideran que su pertenencia a un grupo étnico los hace concededores y portadores de la cultura de “su pueblo”, sin advertir que el proceso de escolarización y el cambio de prácticas culturales los convierte en esencializadores⁴ de las prácticas identitarias y culturales (Jiménez, 2011).

Por tanto, como señala Yurén (2008b:86) la falta de libertad proporcionada por una educación de segunda o la falta de oportunidades reales para educarse colocan a los sujetos en una posición de desventaja al no contar con los mismos recursos en relación con otros, lo cual le impide acceder a ciertos logros considerados como valiosos.

Ante estos problemas y como una forma de responder a la inequidad educativa; la falta de pertinencia cultural y lingüística; los procesos de evaluación y la desprofesionalización docente; el Estado ha buscado propuestas para su resolverlos como son: programas de formación inicial y continua para maestros en servicio (SEP, 2003; Toledano, 2008); apoyos a la gestión escolar y materiales en lenguas indígenas (SEP, 2008), entre otros, pero no inciden favorablemente en los aprendizajes de los alumnos indígenas.

La explicación que plantea Yurén (2008b) recuperando la propuesta de Elster (1994) es a partir de la clasificación que se hace de los bienes en tres tipos: el primero corresponde a lo asignable (dinero, materiales y servicios); el segundo abarca a los no asignables (bienestar, salud, conocimiento) pero que pueden distribuirse modificando la asignación de bienes del primer tipo, y el tercer tipo alude a las aptitudes mentales y físicas de los sujetos.

⁴ Refiere a concebir a la identidad y cultura como estática y por tanto sólo recupera algunos elementos de identificación, clasificación o comparación que pueden correr el riesgo de fomentar el racismo, la exclusión, la segregación o el fortalecimiento de estereotipos que pueden ser promovidos por posiciones homogeneizantes de la cultura o las que intentan reconocer las diferencias (Jiménez, 2005:303).

Así, el servicio educativo es un bien asignable de primer tipo y la educación es un bien no asignable de segundo tipo que requiere también de bienes del primer y tercer tipo. Por tanto, los programas que se implementan responden más al servicio educativo y no propiamente al educativo.

Consideramos que los proyectos de educación indígena no han logrado consolidarse, porque no se han generado las condiciones para garantizar la provisión de mecanismos para que los docentes lleven a la práctica la propuesta educativa cultural y lingüísticamente pertinente en contextos indígenas, que contribuyan a mejorar la calidad del servicio. Pues como expresa Porter (2006), se observa que aún con buenos propósitos de mejorar las condiciones materiales del aprendizaje, como son la infraestructura, el equipamiento, los materiales didácticos, libros, mejores horarios, la alimentación de los alumnos, el tamaño de la clase, el número de grados por grupo, entre otros, no necesariamente mejora el aprendizaje. Si bien se distingue la importancia de dichos factores, también se reconoce que invertir en ellos no modifica automáticamente lo que sucede en el aula de clases y la relación entre el docente y los alumnos. Por ello, Tedesco (2008) propone intentar un mayor reconocimiento de la dimensión subjetiva en las políticas educativas sobre todo de la subjetividad de los docentes y los alumnos como los principales actores del proceso pedagógico. De acuerdo con este autor, se entiende a la subjetividad como el derecho de los docentes a ser sujetos, a su capacidad de elegir, de definir un proyecto de vida y de construir su identidad. La subjetividad se relaciona con la construcción de sentido, con la capacidad de pensar el mundo y entenderlo. En ella construyen su mundo de vida e integran sus esfuerzos individuales cotidianos de inserción en la sociedad.

Como señala Schmelkes (2012), es preciso contrarrestar la inequidad desde la base: docentes y alumnos. Porque lo único que tiene posibilidades de corregir la calidad de la educación y la equidad es la práctica docente. La equidad a nivel micro, aunque no acaba con el problema de la inequidad en el nivel macro, su influencia es importante. En esta misma lógica (Gutiérrez, 2010: 183) expresa que:

...el docente indígena es un actor con un objetivo específico, que lo distingue como agente dominante y de suma importancia en un proceso de cambio estratégico. En el mismo sentido también se presenta el Estado, sin embargo, éste se muestra menos accesible a cambios, a diferencia de los docentes.

Según Miranda *et al.* (2012), los docentes de educación indígena tienen una serie de retos y desafíos como son afirmar sus identidades, abrir el diálogo a la pluralidad, y ser capaces de definir qué

elementos básicos tienen que aprender los niños indígenas para adquirir las competencias que el mundo actual les demanda para estar en condiciones de competitividad con otros sectores de la población. Por tanto, lo que se pretende es que sin dejar de negar la importancia de las condiciones materiales del aprendizaje, se atienda la dimensión subjetiva de los actores en los procesos pedagógicos.

Políticas de construcción de subjetividad y sentido

Los sistemas educativos no tienen en cuenta la cultura profesional, las opiniones y condiciones de trabajo de los profesores, quienes enfrentan día a día estos desafíos con sus propias tradiciones y estructuras laborales. Mucho menos toman en cuenta que las instituciones escolares se integran por personas con determinada sensibilidad, con determinada historia personal y con una específica concepción de la enseñanza en determinado contexto histórico.

Incluso, como señala Torres (1996), el propio discurso educativo ha invisibilizado su figura, pues aparece oculto tras la institución, el currículo, los métodos y materiales de enseñanza. Además, existe un declive drástico de la condición docente: una desprofesionalización del oficio docente, pues se observan menos requisitos de entrada y menor tiempo destinado a la formación en comparación con otros países europeos; con objetivos limitados que se centran en el aprendizaje de materias o aspectos instrumentales; exceso de cargas administrativas e incluso el desempeño de otros trabajos a menudo no relacionados con la docencia. En México particularmente, se espera que estas condiciones cambien de acuerdo con la reforma educativa planteada desde 2013 y que busque aplicarse a partir de 2015.

En coincidencia con Tedesco (2004) a través de esta investigación se identifican aspectos que aparecen en el trayecto de las personas y que logran superar los determinismos sociales y culturales vinculados directamente con el trabajo pedagógico. Esto porque en las condiciones actuales la profesión docente se construye primordialmente por la experiencia usando los recursos disponibles y no tanto a través de ejercer un rol preestablecido y reglamentado. Los docentes desarrollan capacidades de acción para responder a las determinaciones estructurales que se imponen administrativamente en las situaciones concretas que deben resolver en la vida cotidiana de la escuela y es entonces, cuando el docente ejerce su derecho a la subjetividad (Tedesco, 2008).

En coincidencia con Fernández y Ruiz (1997) consideramos que los sujetos inscritos en un tiempo transindividual y una problemática generacional participan de una historia colectiva, pero también están atravesados por deseos que los ubican como seres con una biografía personal, que a su vez son parte de un imaginario social. Por ello, la creencia y confiabilidad en un proyecto, sólo es posible si los vínculos intersubjetivos entre los participantes y con el proyecto mismo tienen correspondencia con sus ideales, valores y deseos de los actores.

Por tanto, se requiere avanzar en la formulación de diagnósticos que den cuenta de la diversidad y de los aspectos específicos propios de los distintos contextos de la región, destacando las necesidades de promover estudios en profundidad de carácter cualitativo y de indagar sistemáticamente sobre los aspectos subjetivos de los involucrados en el acto educativo (Tedesco, 2008).

Planteamiento del problema

La política de educación indígena a pesar de tener como misión ofrecer a esta población una educación inicial y básica con calidad y equidad, que respete la diversidad a través de un modelo educativo que contemple su lengua y cultura, que forme ciudadanos competentes para participar con éxito en los ámbitos escolar y laboral que demanda la Sociedad del Conocimiento, no ha logrado materializarse.

La tesis que aquí se maneja es que el sistema disposicional del profesor que ha adquirido durante su trayectancia⁵ le proporciona una serie de competencias para actuar en su práctica docente de acuerdo con procesos de subjetivación. Por tanto, se busca entender los procesos por los cuales los docentes incorporan en sus mundos de vida estas motivaciones que los llevan a actuar a partir de las preguntas, objetivos y supuestos de investigación que se presentan a continuación.

⁵ Trayectancia es un neologismo que propone M. Bernard (1999:162) para designar el proceso por el cual el sujeto en formación va produciendo su propio camino, camino en situación, en un tiempo determinado, en el que se entrecruzan y enlazan el trayecto (conjunto de posibles) y la trayectoria (movimiento determinado por la genética y condicionado por la historia)

Preguntas de investigación

La pregunta central y el objetivo general que se intentan responder son:

Pregunta central	Objetivo General
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo los dispositivos educativos formales y extraescolares han forjado la identidad y la disposición cultural de los profesores que laboran en educación indígena, para generar procesos de subjetivación con relación a su práctica docente? 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconstruir la trayectancia del docente que labora en educación indígena a partir del análisis del discurso de los profesores en educación indígena, con la finalidad de conocer cómo forjan su identidad y sus disposiciones culturales para favorecer u obstaculizar los procesos de subjetivación docente

En tanto que las preguntas y objetivos específicos son:

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son estas disposiciones culturales adquiridas en su trayectoria familiar, escolar, socio-cultural y laboral que influyen en la práctica docente? 	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar las disposiciones culturales que influyen en la práctica docente, a partir de los dispositivos educativos formales (escolares) e informales (familiar, socio-culturales y laborales) que conforman su trayectoria
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las estrategias desarrolladas durante la experiencia profesional de los docentes de educación indígena que favorecen procesos de subjetivación y que influyen en su práctica docente? 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las estrategias desarrolladas durante su experiencia profesional para favorecer los procesos de subjetivación del profesor indígena y que influyen en su práctica docente
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se va conformando la experiencia profesional de los docentes de educación indígena a partir de los procesos de subjetivación y los dispositivos de formación durante su trayectancia? 	<ul style="list-style-type: none"> - Tipificar las trayectancias docentes, a partir de los procesos de subjetivación y los dispositivos de formación de los profesores que laboran en educación indígena

Los supuestos que se manejan son:

- Los factores que inciden con mayor fuerza en la conformación de las disposiciones culturales favorables para el trabajo autónomo y reflexivo de los docentes de educación indígena son las experiencias de subjetivación durante su trayectancia.
- Las disposiciones culturales de los docentes se han construido sobre la base de la contradicción entre saberes escolares e indígenas, lo cual trastoca su identidad profesional y su práctica docente.
- Los dispositivos educativos formales e informales han propiciado en los docentes una serie de experiencias que contribuyen a producir prácticas normalizadoras en contextos indígenas.

Justificación

En el documento denominado: *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México* (Ahuja *et al.*, 2007) que emite la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) expresa que la educación intercultural bilingüe tiene como fundamento pedagógico el “...lograr que todos los alumnos alcancen los objetivos nacionales y asegurar el acceso y permanencia en los niveles del Sistema Educativo Nacional” así como asegurar una educación de calidad con pertinencia y equidad, para ello se proponen acciones encaminadas a lograr que los grupos sociales con mayor rezago educativo alcancen dichos objetivos y se ajusten a las demandas tanto nacionales como a las necesidades y características culturales de cada grupo.

Estas acciones también se vinculan con numerosos programas compensatorios y federales como son: *el Programa de Escuelas de Calidad, el Programa Nacional de Lectura, el Programa de Escuelas de Tiempo Completo, Habilidades Digitales para todos, Proyectos de Formación Inicial y Desarrollo Profesional, aunado a estrategias de política pública como los Consejos de Participación Social, los exámenes ENLACE, Carrera Magisterial, entre otros.* Bajo esta lógica, podría pensarse que es incongruente que existan grandes desigualdades educativas, sobre todo para los grupos indígenas, pero como dice Yurén (2008b) aún con buenos propósitos de mejorar los servicios educativos, la calidad educativa no necesariamente mejora. Se trata no sólo de tener acceso a los servicios educativos sino de centrarse en los derechos de todos los niños a recibir una educación pertinente y de

calidad, consolidando sus trayectorias educativas y superando los factores del entorno que limitan sus posibilidades de permanencia.

Por ello es preciso mirar de otra forma los servicios educativos, para visibilizar el papel de los principales actores educativos: los alumnos y docentes en este tipo de decisiones; pues generalmente se olvida que dichos programas van destinados a sujetos con procesos de reflexividad que impregnan su experiencia social y escolar. Por tanto se busca comprender “desde abajo” y “desde dentro”, cómo es que dichos actores interpretan las políticas, ahí donde éstas no llegan sino como una resonancia o un mandato.

En concordancia con Navarro (2004) se parte del supuesto de que no sólo bastan los programas y la dotación de infraestructura, sino comprender que estos no impactan porque hay un déficit de habilitación subjetiva⁶, y pensar en políticas que intervengan en creencias, valores y marcos de sentido de los docentes, lo que haría posible un cambio educacional.

Por tanto, concebir a la subjetividad como *“la manera en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo en un juego de verdad en relación al sí...”* (Carbajal, 2006: 94), implica dos formas de constitución del sujeto, una pasiva producida por el ejercicio de poder de los discursos, de las prácticas y de las instituciones y otra activa, llevada a cabo por los individuos mismos. Al respecto se admite a la subjetividad como el eje articulador de la construcción de sentido, con la capacidad de pensar el mundo y entenderlo. En tanto que la experiencia social, es la cristalización más o menos estable de distintas lógicas de acción a veces opuestas, que los actores deben combinar y jerarquizar, a fin de constituirse como sujetos (Dubet, 2011). Así, lo que se busca aquí es comprender por qué los docentes hacen lo que hacen y cómo construyen su experiencia profesional en contextos de educación indígena.

Esto último con el propósito de construir una escuela indígena más pertinente, donde los maestros sean portavoces de los conflictos y necesidades que ahí se van gestando, que aporte elementos para disminuir en parte las condiciones de inequidad de los alumnos que ahí asisten y sobre todo de

⁶ Se refiere a la incongruencia entre los deseos del actor y las normas institucionalizadas, convirtiendo al sujeto en un sujeto resignado más que a un sujeto como actor.

contribuir a que las personas forjen capacidades que les ayuden a satisfacer sus necesidades y cumplir sus intereses para llevar una vida digna y dignificante en el ámbito local y global (Yurén, 2008b:85).

Recapitulando hasta este punto, hemos definido nuestro objeto de estudio problematizado las tensiones que se generan en la identidad del docente que labora en educación indígena, como resultado de políticas que sin ser antagónicas (reconocimiento constitucional del plurilingüismo y atención a las necesidades educativas con pertinencia cultural y lingüística) desestabilizan las identidades profesionales que requieren ser reveladas.

ANDAMIAJE CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL DEL DOCENTE INDÍGENA

“...las lógicas de la vida social no dejan de separarse y afrontarse: la racionalidad del mercado se opone a la de integración, y cada una de ellas se opone a la subjetividad ya que no somos reductibles ni a nuestra racionalidad ni a nuestras pertenencias (Dubet, 2011: 123)

El sistema disposicional de los docentes como base para el desarrollo de prácticas educativas

Los docentes que laboran en educación indígena poseen una determinada identidad resultado de la experiencia social, en las que intervienen factores institucionales, económicos, históricos y culturales que conforman su biografía. Particularmente en este estudio, se parte de reconocer que los dispositivos educativos formales e informales constituyen espacios que propician una serie de experiencias que inciden en los sistemas disposicionales de los docentes y que contribuyen a producir determinado tipo de prácticas educativas.

De acuerdo con Pozo (2009), los profesores a través de su propia experiencia han adquirido una serie de creencias muy sólidas sobre lo que deben hacer en situaciones de estudio o aprendizaje, es decir, poseen ciertas concepciones que se caracterizan por aprendizajes implícitos, obtenidos por la experiencia personal o la educación informal; su función es pragmática y de naturaleza encarnada, los cuales son difíciles de cambiar de forma explícita o deliberada. Dichas concepciones implícitas se aprenden en muchos casos en el marco de pautas de acción, pero no se enseñan, podría decirse que son producto de un aprendizaje informal.

Para Foucault (cit. en García, 2006) la idea de experiencia es la forma en que los fenómenos son pensados, sentidos, vividos, actuados por sujetos arraigados a un suelo, en un momento histórico dado, la cual forma y conforma al sujeto, es siempre singular y colectiva, compartida por los sujetos que

vivencia un espacio y un tiempo. La experiencia es la correlación dentro de una cultura entre campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad.

La cultura constituye el conjunto de pautas o representaciones compartidas reguladas en la acción pero pocas veces explicitadas, ya que los propios agentes culturales pueden desconocer, en todo o en gran parte las reglas que las rigen por su carácter implícito o no consciente. De acuerdo con (Bruner, 1997 cit. en Pozo) damos cuenta de nuestras concepciones solo cuando estas son quebrantadas ante un problema y nos obliga a tomar conciencia de ellas, entonces dice Ortega y Gasset (1940 cit. en Pozo) surgen los huecos o vacíos de creencia y buscamos nuevas ideas o conocimientos para llenar estos huecos de nuestra intuición.

Seguendo a Ortega y Gasset (1940 cit. en Pozo), las teorías implícitas proporcionan respuestas a preguntas que no nos hemos hecho y que con frecuencia evitamos, y aunque conceptualmente pueden ser erróneas o insuficientes suelen ser muy eficaces cognitivamente, esto debido a su naturaleza situada o dependiente del contexto. No obstante, esta constituye una de sus limitaciones en tanto su dificultad para transferirlas o adaptarlas a nuevas situaciones, porque como se señalaba es producto de nuestra experiencia personal, son representaciones encarnadas por la manera en que nuestro cuerpo se relaciona con el mundo (Pozo, 2009), poseen un alto contenido emocional, algo que sentimos y padecemos, más que algo que conocemos o sabemos. Dichas teorías implícitas contrastan con las del conocimiento formal o explícito usualmente asumido en nuestra cultura como el verdadero y único conocimiento. Si se quieren cambiar, se debe reflexionar sobre las acciones, concepciones e intuiciones lo cual implica un aprendizaje reflexivo y crítico.

En concordancia con Villoro (1984), tenemos cierta disposición a actuar, es decir, formas de responder de determinadas maneras en diversas circunstancias, estas disposiciones pueden ser cognoscitivas (creencias), actitudinales (afectivas) y conativas (intenciones) las cuales constituyen una matriz o sistema disposicional (Bourdieu, 1999). De acuerdo con Yurén (2008b: 49) dicho sistema disposicional depende en buena medida del conjunto de creencias y actitudes que los sujetos tienen con relación a sí mismos, a los Otros, a su comunidad y con lo que consideran bueno o valioso, cuya garantía de validez es la propia experiencia; este sistema suele tener un núcleo duro que organiza el resto de las disposiciones y en algunos casos suelen estar arraigadas y pueden ser difíciles de cambiar. Las formas que adopta este sistema disposicional son episteme, tekne, ethos y epiméleia. Cuando el sujeto

resuelve situaciones problemáticas del mundo objetivo con pretensiones de verdad adopta la forma de episteme pero si se realizan con pretensiones de eficacia adopta la forma de techné; si el sujeto resuelve situaciones problemáticas del mundo social con pretensiones de justicia, adopta la forma de ethos y si se resuelve situaciones problemáticas del mundo subjetivo con pretensiones de originalidad adopta la forma de epiméleia. En el mundo de la vida todos están vinculados, lo que aquí se realiza es una distinción analítica, pero es importante diferenciarlas en tanto que se analizan dispositivos educativos y conviene conocer cuáles se están poniendo en práctica.

Los dispositivos educativos formales e informales

Un dispositivo en el ámbito educativo, en congruencia con Yurén *et al.* (2005: 32-33), es

...un conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades que se desarrollan, recursos empleados y reglas a las que obedecen las formas de acción e interacción) dispuestos de tal manera que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa determinada, la cual responde o bien a una demanda social, o bien a necesidades individuales.

Estos dispositivos pueden ser formales, no formales o informales. Los primeros son organizados en instituciones educativas que culminan con la obtención de un título, los segundos aluden a aquellos que se ponen en marcha en el marco de instituciones educativas o de organizaciones para contribuir con la actualización de sus conocimientos o para adquirir nuevas competencias para mejorar su desempeño en el trabajo. Mientras que los terceros obedecen a las necesidades del sujeto en formación las cuales se organizan al margen de las instituciones educativas como son el ámbito familiar, laboral, es decir, las actividades de la vida cotidiana.

El análisis de dichos dispositivos buscan desvelar: los juegos de poder que las estructuran, las creencias que legitiman estos poderes, las representaciones que revelan estos ejercicios de poder y las tensiones que se originan, así como los intersticios que favorecen procesos de subjetivación. Siguiendo a Deleuze (cit. en Yurén y Araujo, 2007) un dispositivo es una madeja en las que se mezclan diversas líneas: las líneas del régimen de luz y de verdad que refiere a los **saberes** hechos explícitos gracias al análisis del campo discursivo; la línea de las relaciones de fuerza que alude a los **poderes** manifiestos en las prácticas, las interacciones y el discurso, y la línea de las experiencias de **subjetivación**.

Los saberes son las exteriorizaciones y objetivaciones de conjuntos de disposiciones, los cuales se dividen en saberes formalizados (teóricos y procedimentales) los cuales son transmisibles y se adquieren básicamente estudiando y los saberes prácticos, los cuales no son transmisibles requieren de la experiencia y el ejercicio para ser adquiridos.

Puesto que en la parte problemática se discutió el papel que juegan los saberes escolares e indígenas, es pertinente señalar a qué nos referiremos con estos conceptos. Pero antes se distinguirá entre lo que es saber y conocer, para ello nos remitimos a Villoro (1984:220) quien señala que el saber exige una garantía objetiva, válida para cualquiera, es decir, *“debemos comprobar nuestras razones con puntos de vista distintos y considerar alternativas posibles, antes de aceptarlas como fundamentos seguros; sólo cuando comprobamos que resisten ante razones en contra, sabemos”*, el saber es compatible. Mientras que el conocer se acompaña de una garantía personal e intransferible nadie puede conocer por otro, cada quien debe conocer por su propia cuenta o puede transmitirlo de forma indirecta, es decir reconstruir sus representaciones con la mediación de sistemas culturales, colocando al otro en una situación propicia para que él mismo lo adquiriera, entonces, se confirma una experiencia con experiencias sucesivas, y sólo cuando comprobamos que estas concuerdan, conocemos. El conocimiento constituye un estado disposicional a actuar, aprehendidos, que se acompaña de una garantía segura de acierto.

Para ahondar en la clarificación de estos conceptos retomaremos también la distinción que hace Legroux (cit. en Bernard, 1999:96), quien establece que la información es algo dado desde el exterior del sujeto, es objeto; el saber está constituido por informaciones organizadas por la actividad intelectual del sujeto que se integran y reestructuran permanentemente; mientras que el conocimiento es un saber recibido y apropiado por el sujeto como resultado de la experiencia personal que le permite comprender lo que es y lo que vive. Así, Bernard (2006) señala que una acumulación exagerada de los saberes y de las informaciones, pueden generar fuertes resistencias y/o serios obstáculos al conocimiento. El conocimiento implica una descentración que facilita la comprensión y aceptación de los otros.

De acuerdo con Friedberg (1999 cit. en Quilaqueo, 2007) los saberes y conocimientos indígenas son saberes populares, constituidos por un corpus de conocimientos sobre la naturaleza con respecto a las concepciones que cada sociedad tiene del mundo y del rol que cumplen las personas, son saberes que

se construyen según las modificaciones del contexto. El conocimiento indígena es holístico, subjetivo y experiencial.

Al respecto Alpuche (2008:78) expresa que el conocimiento indígena:

...es una construcción colectiva y su obtención se basa en apropiarse los recursos de su entorno, cuya resultante, es, finalmente, un conocimiento local, probado y compartido, al que continuamente se le añaden otros nuevos. El contexto social, asimismo, es condicionante de las posibilidades de su desarrollo o de su retroceso. No hay una actividad, socialmente promovida, que observe la separación del productor o del trabajador para dedicarse a sistematizar, incrementar sus conocimientos o establecer un lenguaje concomitante. Este valor social, que implica legitimidad, sólo se le otorga al conocimiento que tiene la factura de científico.

Desde aquí, la falta de legitimidad de este tipo de conocimiento constituye un serio obstáculo para su reproducción en el ámbito escolar. De acuerdo con Santos (2009) son invisibilizados por el paradigma dominante de la ciencia, no son conocimientos reales son creencias, opiniones, magia, idolatría, comprensiones intuitivas o subjetivas.

Los saberes escolares aluden a una selección de conocimientos considerados relevantes en determinado nivel educativo y que los alumnos deben aprender, es decir, de acuerdo con Pozo (2009) es el proceso de adquirir y modificar ciertas representaciones para generar nuevos conocimientos. Sin embargo, lo que se pregunta aquí, es ¿Qué pasa cuando se oponen estos saberes? Y ¿Cómo incide en los procesos de formación y de construcción de la identidad docente? La importancia de esta distinción radica en el tipo de relaciones interculturales entre los saberes indígenas y escolares y cómo es que esto ha permeado la formación de profesores de educación indígena. Esto particularmente, al notar que el saber indígena para la ciencia occidental no es reconocida. Al respecto Santos (2009) señala la necesidad de buscar que estos conocimientos sean validados para otorgarles visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y grupos sociales históricamente victimizados, explotados y oprimidos por el colonialismo y capitalismo globales.

En este caso particular, se analizarán las prácticas educativas en escuelas indígenas, por ello es interesante considerar las concepciones que implícita o explícitamente conllevan a partir de cómo se

concibe a este tipo de educación a través del análisis de los diversos discursos educativos, contenidos en documentos y la política educativa que regula dicha práctica. Por ejemplo, específicamente en el documento denominado “parámetros curriculares” señala que la asignatura requiere de maestros que conozcan y dominen múltiples prácticas sociales asociadas al lenguaje oral y al lenguaje escrito en lengua indígena. Asimismo, señala que el perfil del docente indígena exige nuevos estilos de formación que consideren no sólo su participación en cursos y talleres sino de cierta disposición para ser capaz de aprender y asumir el reto de trabajar con el lenguaje en sus múltiples manifestaciones y usos. Mientras que los marcos curriculares plantean explícitamente una concepción de docentes autónomos, que diseñan proyectos didácticos en donde articulan los planteamientos de una educación oficial y de marcos curriculares específicos para la educación indígena. Por tanto, implícitamente se considera de facto que todos los actores que llevarán a cabo la implementación de esta política educativa, poseen las condiciones para llevarlas a cabo. Con esta suposición se estudiará entonces cómo es que los docentes concretan estos ordenamientos, en qué condiciones y cuáles son sus interpretaciones.

Bajo la consideración de que estas prácticas sociales implican el establecimiento de ciertas relaciones sociales entre los múltiples actores, que poseen determinados posicionamientos, esto también nos deja entrever connotaciones de **poder**. Para Foucault (1995) el poder acontece sólo si existen al menos dos, el que ejerce el poder y el que lo resiste, porque no hay poder sin resistencia, la cual puede ser consciente o inconsciente, resistencia que puede ser activa (enfrentar y salir del poder) o pasiva (no-acción) que finalmente se convierte en un hacer. Señala que no hay poder sin un dispositivo que haga posible su funcionamiento y no hay dispositivo que no cargue en sí mismo relaciones de poder, pues esas relaciones son las que dan energía al dispositivo para su funcionamiento.

El dispositivo en tanto red, formación, entramado y entrelazo de elementos discursivos o no, cubre un espacio, un territorio que da vida y movimiento con sus relaciones y tensiones a una espacialidad; es siempre estratégico pues tiene como finalidad cierta manipulación de las relaciones de fuerza que se dan en su interior, inscrito en el juego del poder ligado al saber. Y es en este sentido que Karlberg (2004:28) define al poder como la “...capacidad, que puede ser aplicado tanto por medio de relaciones adversarias (poder contra otros) como mutualistas o de cooperación (poder con otros)”.

Karlberg (2004:29) propone subdividir las relaciones adversarias de poder en:

1. Poder contra (competencia):

- Inequidad de poder (poder sobre)
- Equidad de Igualdad de poder (equilibrio de poder)

2. Poder con (cooperación):

- Inequidad (Empoderamiento asistido o unilateral)
- Equidad (Empoderamiento mutuo)

Sin embargo, aclara Karlberg que *“la inequidad de poder puede considerarse una característica necesaria aunque temporal de estas relaciones. Cuando son saludables, su objetivo último es potenciar y educar a las partes desiguales hasta que alcancen un estado de relativa igualdad”*. (2004:30).

Además, bajo una perspectiva mutualista de poder, la jerarquía resultante de una desigualdad de poder puede constituir un principio organizacional valioso y a menudo indispensable, que capacite al grupo para alcanzar logros de otro modo imposibles. Esta clase de jerarquía benigna existe en las relaciones de dependencia estructural, como en la delegación de funciones en personas que por lo demás son iguales.

La subjetividad es el espacio del sí mismo, es decir, la observación a sí mismo, a analizarse, descifrarse, reconocerse como un dominio de saber posible. Esta subjetividad se presenta como un espacio topológico, resultado de una resistencia del exterior en donde las fuerzas actúan sobre sí y producen un trabajo de constitución y conformación. Esta forma de constitución del sujeto puede ser pasiva o activa. La primera implica sujeción en sentido estricto producto del ejercicio de poder de los discursos, de las prácticas y de las instituciones mientras que la segunda alude a la que lleva a cabo el individuo mismo.

La subjetivación, explica Touraine (1997), es el de deseo de individuación distinto a la individualización⁷. La individuación es ser actor, es la resistencia del individuo a ser determinado por las estructuras (cultura, nación, mercado); pretende ser sujeto, es decir definirse por lo que hace, por lo que valora y por las relaciones en que se encuentra comprometido.

⁷ La individualización es producto de una transformación social ajena al control de las personas y resultado de sus relaciones mutuas, que se produce a la par de la creciente diferenciación de las funciones sociales y el dominio cada vez mayor sobre las fuerzas naturales (Elías, 1987).

Tanto las identidades emergentes como las identidades proyecto manifiestan, de acuerdo con Touraine (1997), la manera en que se constituye el sujeto en la actualidad. Esto obedece a su deseo por ser actor, a su esfuerzo de subjetivación que se despliega primero como apartamiento y luego como rearticulación del mundo instrumental (producción, mercado, consumo) y de la comunidad (pertenencia, tradición, lengua, religión, memoria histórica, proyecto común, nacionalidad).

El sujeto, dice Touraine (1997), es el deseo del individuo por ser un actor a partir de un proceso de subjetivación o individuación que implica la voluntad personal de salvaguardar la unidad de la personalidad desgarrada entre el mundo instrumental y el mundo comunitario esencialista. La importancia de los planteamientos de Touraine (1997) para los propósitos de la investigación tiene que ver con la noción del sujeto político contemporáneo, que vive entre culturas y entre procesos de reivindicación política de la diferencia, bien a través de nuevos movimientos sociales o procesos individuales de subjetivación.

Pero como señalamos con anterioridad los actores no son destinatarios pasivos de la intervención, sino actores activos que reciben e interpretan la información y diseñan estrategias en sus relaciones con los diversos actores locales e instituciones. Ya que frecuentemente se observa que a nivel institucional los docentes se enfrentan ante una serie de incertidumbres que van contribuyendo a un declive de su profesión, en términos de Dubet (2006); quien señala la existencia de un desfase entre lo administrativo (cultura institucional) y el oficio docente (cultura profesional); entre lo que se les exige y lo que los docentes pueden ofrecer. Esto debido a que el programa institucional que organizaba el sentido de la relación pedagógica y de la actividad de los actores ya no actúa como un sistema de regulación política, al observarse un debilitamiento de los principios sagrados que la fundamentaban, pues la ciencia que proporciona la escuela está devaluada; ya no son intermediarios entre lo universal (depositaria de una ciencia única) y los niños. Ahora los docentes son definidos por sus competencias; y dice que los muros se han derrumbado, pues no sólo debe resolver problemas escolares sino sociales (rendición de cuentas a la sociedad, intervención de la sociedad en la escuela); así la concepción de alumno moldeable, pasa al de un sujeto activo que se construye a sí mismo (autonomía del alumno); ya no se trata de “clonar” sino de dejarlos construir su experiencia.

Pero esta tarea es sumamente difícil para los docentes, pues ofrecer a todos las mismas condiciones de trabajo no garantiza la igualdad de oportunidades, particularmente en contextos de diversidad, -lengua,

cultura, saberes, experiencias, condiciones familiares, sociales, económicas, entre otros-, en donde relegar la responsabilidad a los individuos haciéndoles creer que no fracasan porque la escuela sea injusta, sino porque son incompetentes, sólo legitima las desigualdades.

Por tanto, para paliar la posición de los docentes, ésta se define ahora por sus actividades profesionales, lo que les confiere derechos sociales y sostienen su sentimiento de pertenencia a una comunidad social, la cual es medida por cierto criterio de igualdad, bajo una concepción compartida de las desigualdades sociales aceptables. Así, se da un intercambio entre su esfuerzo y una retribución medida por el mérito, lo cual deviene de las comparaciones con los más cercanos a él. El mérito, se caracteriza por la retribución en función del trabajo, la comparación entre colegas, las formas de retribución y recompensa. No obstante, esto conlleva también una serie de injusticias.

Bajo el principio de igualdad en cuanto a las competencias, se generan distintos niveles de percepción, excluyendo. Podemos señalar el caso de carrera magisterial que declara la igualdad de oportunidades para acceder a mecanismos de ascenso laboral, pero en donde las condiciones de acceso son disímiles. Ahora bien, optar por otro criterio como la autonomía, que provee ser más ético y desde el reconocimiento de los propios actores, también puede ser demasiado regulada o subordinada pues ésta puede también confundirse con el individualismo.

En este sentido, puede observarse que el principio del mérito puede desvirtuarse cuando se sustenta bajo el egoísmo, es decir, cuando se equipara a ingresos, privilegios y protecciones que nada tienen que ver con el mérito. Por ejemplo, si el mérito se percibe como suma de factores subjetivos, singulares y aleatorios pueden alterar la objetividad de la medición racional del mérito; por el contrario cuando se confunde como rendimiento puede destruir la autonomía del trabajo y del trabajador.

Dubet (2010) sugiere alejarnos de las representaciones que están muy alejadas de las experiencias de los actores y señala que el problema teórico es cómo relacionar subjetividad y objetividad, entre el actor y el sistema, por ello propone la teoría de la acción social, que permite articular la subjetividad de las prácticas con el funcionamiento de la vida social. En donde la paradoja a resolver es que la acción es social, y por ende, determinada, pero al mismo tiempo supone que los individuos actúan, optan y en cierta medida son sujetos.

Así, en esta tesis se parte del supuesto de que el sistema disposicional de los docentes contribuye a asumir un rol establecido o a reivindicar su práctica educativa en contextos indígenas y por tanto, se busca comprender cómo es que el docente de educación indígena va construyendo su experiencia profesional.

La experiencia social de los docentes

La experiencia social, a decir de Dubet (2011), es la cristalización más o menos estable en los individuos y grupos de lógicas de acciones diferentes, a veces opuestas que los actores deben combinar y jerarquizar a fin de constituirse como sujetos. En los cuales se pueden distinguir tres tipos puros de la acción como modos de articulación del actor y del sistema: lógica de integración, de estrategia y de subjetivación.

Lógica de integración

Esta lógica permite explicar las conductas sociales a partir de descubrir los modelos culturales, es decir cómo los actores las han adquirido y cómo las mantienen. Nuestras conductas y nuestros pensamientos proceden de la manera en que hemos interiorizado modelos culturales⁸, normas, funciones e identidades. Así, el sistema precede al actor: no elijo la lengua que hablo, ni las creencias, ni la clase social en la que nací. Dicha lógica refiere a procesos de socialización⁹ que remite a formas de explicación causal o estructural.

De acuerdo con Dubet (2010) la lógica de integración se constituye por la identidad integradora, que es la manera a través de la cual el actor interioriza los valores institucionalizados por medio de los roles, estos a menudo se quedan en el margen de la conciencia. La integración es una actividad por la cual cada uno se reconstruye sin cesar, es la relación objetiva que también es subjetividad personal. En donde Ellos y Nosotros, designan la naturaleza de las relaciones sociales asociadas a la naturaleza

⁸ Hiernaux (1977:77) señala que un modelo cultural es “aquello que, para cada medio o grupo social, constituye una manera típica de ver las cosas y una manera particular de actuar que se impone a ellos como el ‘es así’, las cosas ‘normales’, ‘evidentes’. Es a partir de su modelo cultural que cada medio o grupo social reacciona a su entorno, evalúa lo que se le propone, fija las prioridades de sus opciones, etc.”

⁹ De acuerdo con Berger y Luckmann (2001:166) la socialización alude a “...la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él”. Dicho individuo pasa por dos procesos: socialización primaria y secundaria. La primera lo convierte en miembro de la sociedad y la segunda es cualquier proceso posterior, cuyo propósito es inducirlo a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.

integradora las que se construyen en la oposición o en la diferencia. En ella se defienden posiciones sociales, se afirman valores, que también son identidades personales, se desarrollan principios que justifican un orden, se trabaja a menudo conscientemente, por el mantenimiento de la propia identidad y por el mantenimiento del sistema que la fundamenta y asegura.

Los valores encarnan la capacidad de mantener la integración del conjunto. Asimismo, permiten explicar las conductas de crisis: conflictos de identidad (fracturas sociales interiorizadas). Esta lógica de integración es útil porque puede explicar las experiencias de los individuos que quiebran las antiguas socializaciones, explica las patologías y la reacción de los individuos, la naturaleza de las relaciones sociales, los valores y las fracturas. La lógica de integración es poco consciente, y ésta se vuelve consciente apenas es trastocada. Porque todos buscamos reaseguros del lugar y la identidad que nos son propios.

La lógica estratégica

De acuerdo al planteamiento de Dubet (2010), la lógica estratégica se concibe como una racionalidad limitada que apunta a fines competitivos en donde la identidad puede constituirse en un recurso. En concordancia con Giménez (2002) este carácter estratégico de la identidad nos permite comprender fenómenos de recomposición identitaria que resultan de nuevas situaciones contextuales, señala como ejemplo el caso del movimiento zapatista en Chiapas, quienes reivindican su derecho a ser reconocidos y participar dentro del Estado nación no como minorías sino como pueblos, estrategia que desarrollan a partir de la imposición de un modelo neoliberal que los excluye y margina en nombre de la modernidad. También señala casos extremos en donde para escapar a la discriminación, el exilio o la masacre ocultan su identidad. Puesto que cada actor define los objetivos que persigue, los que le colocan en competencia con el Otro.

Los valores se vuelven tanto preferencias como ideologías. Las preferencias no explican las conductas, pues una vez que las elecciones se afirman, las acciones se desarrollan de acuerdo al principio de *optimum económico*¹⁰. En tanto que las ideologías buscan disimular y encubrir la realidad profunda de las pasiones y de los intereses auténticos pero inconfesables.

¹⁰ De acuerdo al diccionario Larousse (1996) el óptimo económico refiere que en el ámbito competitivo, el nivel de producción o de distribución sólo se mejora disminuyendo la de otro.

Para Goffman (2001), estar en sociedad implica insertarse en los procesos que le son inherentes al sujeto, lo cual es posible a través del acto recíproco que subyace en la comprensión de las situaciones compartidas en los espacios institucionales. Dichos mecanismos favorecen la retención y construcción de sentido y con ello el trasfondo de construcción de una rutina con la que se prescribe un área institucionalizada. Tal relación, permite destacar las peripecias que están de fondo en la construcción de las pertenencias, proceso marcado por una dimensión moral que se hace presente en las razones, los argumentos y actitudes con la que los individuos realizan los ajustes necesarios para inscribirse, configurarse o sobrevivir en un espacio institucional determinado.

Cada uno se comporta como estrategia que apunta a ciertos objetivos. Las organizaciones son sistemas de competencia más o menos regulados en la que los actores se esfuerzan por optimizar sus recursos. Así, las relaciones se definen en términos de **competencia**, de rivalidad entre intereses individuales y colectivos, en donde el actor define su identidad en términos de estatus, que constituye la posición relativa de un individuo. La identidad recurso, en su contenido no se distingue de la identidad integradora, pero sí en la puesta en práctica de la herencia y el “ser”, desde el punto de vista de los recursos en una relación de competencia en donde el Yo social, funciona como un medio.

La acción estratégica está ligada al sistema a través de coerciones impuestas por la situación y la modalidad de explicación. Dichas elecciones se realizan en función de las oportunidades, permiten conocer las reglas del juego que se establecen, cuáles son sus recursos, cómo los emplea y cómo éstas se transforman, pues no todos pueden jugar como quieren. Porque como señala Giménez (2002) estas estrategias deben considerar el contexto donde se despliegan.

Así Dubet (2010) señala que la movilización no es tanto el descontento sino la posibilidad de hacerse con las oportunidades ofrecidas, sobre todo de parte del sistema político. La metáfora no es tanto de la competición económica sino la del juego político. Así, los bloqueos en contra de la apertura conlleva la denuncia a las traiciones, los bloqueos, los corporativismos, las intervenciones normativas que obstaculizan la formación de los estados de equilibrio armoniosos de una sociedad abierta en la que cada cual dispondría de poder.

Por tanto, es trascendental en la investigación que nos ocupa considerar las formas de relación que se establecen en países pluriculturales como el caso de México. Pues las estrategias responden más a las

formas de contrarrestar las acciones del Estado que se abroga el derecho de imponer en palabras de Giménez (2002: 41) *“una sola identidad cultural legítima para sus ciudadanos de derecho pleno”*.

Siguiendo el planteamiento de Dubet (2011) señala que la identidad étnica aparece como una definición de sí, como un ser profundo como fidelidad a una filiación (identidad integradora) en la que cambiar de nacionalidad por ejemplo, es traicionar a la familia y a menudo a uno mismo. En situaciones migratorias la identidad se ve amenazada pues puede debilitarse, descomponerse o estigmatizarse, pero también puede reconstruirse u objetivarse en una cultura y en afirmaciones explícitas, como es transformar esa etnia en etnicidad¹¹ al utilizarla como fuente de acción colectiva y no sólo como un medio para identificarse, sino como un recurso para acceder al mercado político local.

La lógica de integración y la de estrategia de acuerdo con Dubet (2010) no debe ser confundida, pues cuanto más fuerte es la primera no se instrumentaliza políticamente como la segunda, es decir, no se convierte en un recurso, puesto que los motivos de la acción integradora apuntan el reforzamiento, confirmación y reconocimiento de la pertenencia mientras que la acción estratégica no puede explicarse sino a partir de la posición de los actores en los diversos mercados¹² y reconocer que la mayoría de nosotros no hacemos nada por nada; y que si los actores actúan racionalmente lo hacen en condiciones determinadas, que por lo general no han elegido, punto de vista que coincide con Bourdieu (1988, 1999), en cuanto a que no hay ningún acto desinteresado y elección no elegida.

A decir de Dubet (2010:109) en el caso de las culturas juveniles, *“...nombrándose también se afirman en un espacio de competencia y negociación. No accediendo al trabajo y al sindicalismo, acceden por medio de la cultura y la etnicidad”*.

¹¹ De acuerdo con Gutiérrez (2008: 8) la etnicidad remite a la identificación (con), sentirse parte de un grupo organización o sociedad y por ende, excluir a otros por esta afiliación.

¹² Dubet (2010) habla de mercados para referirse a determinados campos de acción; así se refiere a mercado escolar, mercado conyugal, en donde la moneda común es el poder concebido como la capacidad de acumular recursos de acción (dinero, influencia, legitimidad, información), a fin de asegurarse una posición dominante en un ámbito y de ampliar su margen de iniciativa.

La lógica de subjetivación

Esta lógica según Dubet (2010,2011) es distinta a la de integración o de estrategia, porque no puede reducirse ni a sus roles ni a sus intereses, puesto que entra la actividad crítica bajo la lógica cultural que distingue al actor, entrando en tensión con las otras lógicas de acción. Existe el privilegio de un sujeto consciente gracias al conocimiento de la sociedad o por la originalidad de una trayectoria personal. La identificación con la definición cultural de un sujeto, prohíbe la adhesión total al Yo, al Nosotros y a los intereses. Provoca una distancia sobre sí mismo que impide al individuo ser totalmente su rol o su posición, ser su personaje social. Es el compromiso con los modelos culturales que construyen la representación de ese sujeto.

Dubet recurre a Mead para señalar que el Yo es el producto del súper Yo; que ha permitido la interiorización de las normas y que el Mí es la mirada subjetiva dirigida al Yo, una puesta a distancia. La identidad es la relación del Yo al Mí. Pero esta distancia es socialmente construida, pues se constituye en una norma más universal, que la del rol social, a un otro generalizado (Mead, cit. en Dubet, 2010)

Dubet (2010,2011) expresa que las relaciones se perciben en términos de obstáculos para el reconocimiento y para la expresión de la subjetivación, permite dar cuenta de lo que hay de irracional, y de excesivo en los movimientos sociales. La cultura constituye el conjunto de valores, normas y recursos simbólicos que sueldan o cohesionan una sociedad, también define al sujeto que permite la crítica social. Pero más que el contenido de los valores movilizados por la crítica, lo que importa es la perspectiva elegida por los actores, que interpretan esos valores desde el punto de vista de la definición del sujeto que permite esos valores, es decir, ese distanciamiento que el propio sujeto realiza a partir del distanciamiento de su rol o de su posición.

Asimismo, Dubet (2010,2011) expresa que la alienación es la privación de la capacidad del ser del sujeto. Es el vacío de sentido de la experiencia social a través de las racionalidades instrumentales independientes, que descomponen la unidad del mundo vivido. La alienación no es un verdadero concepto sociológico, pero no por ello desaparecen los elementos que designa (sufrimiento, destrucción de sí, privado de lengua propia), los que se producen por la dominación social. Pero el punto de vista teórico de la subjetivación construye sus propios objetos y sus propias perspectivas a condición de no identificar el conjunto de una experiencia y del funcionamiento de una sociedad con la dominación y la alienación, lo que de hecho sería negar al sujeto que lo apela.

Para Dubet, los derechos naturales, la libertad personal, la autenticidad y singularidad no se identifican plenamente con las funciones y los intereses sociales. Cada uno de nosotros tiende hacia una representación de su creatividad, su libertad y su autenticidad en general, porque la vida social y la dominación impiden la realización total. Esto debido a que los sistemas de dominación se oponen a los deseos de los actores. Aquí la alienación, reificación o ausencia de reconocimiento son vistos como cortes entre el autor y el sistema. La subjetividad es el rechazo a estos sistemas de dominación y se funda en la reflexividad, es decir, la distancia de uno mismo respecto al mundo; una dimensión ética y gratuita, de la relación con los demás. El actor social nunca es sujeto real sino que se define por su deseo de ser el sujeto de su vida aunque nunca lo logre totalmente.

En conclusión podemos decir que no se puede pensar que la vida social es pura construcción subjetiva y tampoco pensar que los actores son sólo soportes de posiciones sociales, cuyos discursos y prácticas son programados y mecánicos. Si bien la explicación y comprensión son dos operaciones intelectuales diferentes, estas pueden asociarse. La subjetividad describe la tensión entre una representación del sujeto y las relaciones sociales (cómo me ven los otros), es lo que dota de elementos de crítica a la sociedad, bajo la tensión entre una representación del sujeto y las relaciones sociales (deseos y obstáculos). Permite reconocer al sujeto resignado o al sujeto como actor.

Por ejemplo, señala Dubet (2010, 2011) la experiencia de los docentes debe estudiarse como un sistema de acción de representaciones y de relaciones sociales constituido por mecanismos sociales objetivos, pero también por los actores mismos. En donde analizar la experiencia de los individuos no es para describirla, sino para mostrar cómo esa experiencia, esos sentimientos, esas emociones y esas acciones, son completamente sociales y no pueden comprenderse independientemente de los sistemas de relaciones y de representaciones que los fabrican. Es decir, se analiza la experiencia de los individuos, al observar lo que para ellos tiene sentido, y constituye un problema, lo que es pertinente y lo que no, lo que es coherente y lo que es menos, es posible remontar de la subjetividad a la objetividad, de la acción al sistema. Cuando lo social deja de ser coherente, programado, homogéneo, corresponde a los actores actuar, reaccionar y a veces inventar respuestas. Al observar su trabajo, sus dramas, su reflexividad se puede comprender mejor en qué sociedad vivimos.

Por lo tanto, aquí concebimos a los actores como inscritos en varias racionalidades y lógicas, implica admitir que los actores reflexionan, actúan, nunca son totalmente adecuados para sus funciones o sus

intereses, y la teoría debe poder explicar su actividad, su reflexividad y su crítica, cuando tienen que resolver problemas, porque las rutinas no se explican por las rutinas y el flujo de la vida. La experiencia social no es algo vivido, que corresponda a una descripción comprensiva, sino un trabajo de actividad cognitiva, normativa y social que debemos aprender a analizar cuando la programación de las funciones sociales y el juego de intereses no permiten dar cuenta de ella en forma cabal.

El sujeto se vuelve autónomo en la distancia y el conflicto. En la distancia, cuando su capacidad de análisis y desprendimiento rechazan ser reducidos a categorías de integración e interés. De conflicto, cuando se oponen a la dominación que obstaculiza su autonomía y autenticidad. La dominación se manifiesta como destrucción de la experiencia (no logran comprender lo que les sucede). La sociología de la experiencia social sólo puede ser una sociología de los actores, estudia representaciones, emociones, conductas y las formas por medio de las cuales los actores dan cuenta de ellas. El estudio objetivo de la subjetividad de los actores, determina una relación particular con los individuos, desde el momento que se le reconoce algunas capacidades, en específico, la de construir su propia experiencia.

Asimismo, es pertinente señalar que dichas lógicas se conciben separadas para fines analíticos pero estas pueden interrelacionarse. Para ello Dubet (2010, 2011) propone varios ejemplos, así la lógica estratégica entra en acción en los siguientes casos: la identidad es un ser para defender, el control social es definido como vergüenza o culpabilidad, la acción colectiva es vista como solidaridad y lazo social al compartir valores comunes y creencias. La lógica estratégica se pone en juego cuando se ve a la identidad integradora como un conjunto de recursos movilizables en términos de oportunidades y errores, como una manera de satisfacer intereses o cuando se transforman en recursos ideológicos, capaces de seducir, convencer, engañar y con el tiempo, justificar o defender intereses relativos a ciertos fines. Es decir, cuando se transforman en ideologías que manipulamos por ejemplo, creemos en la ciencia, sin ignorar que quienes lo encarnan pueden utilizarla para asentar su poder. Lo cual no significa que lo social no sea inamovible, esta pueden ser modificada a partir de la capacidad de agencia, que de acuerdo con Yurén y Mick (2013), es la posibilidad de ejercer una ciudadanía participativa, de propiciar aprendizajes, de autoformarse, de desarrollar la autonomía y la autorregulación y es cuando la lógica de subjetivación interviene.

Puesto que se busca encontrar indicios de cómo se producen las experiencias de subjetivación en los docentes, se considera pertinente conocer su trayectoria, es decir, *“al camino que se va trazando al*

ser recorrido” (Bernard, 1999:159), el cual según Yurén (2005:41) resulta de la combinación de un trayecto (el sujeto sabe a dónde se dirige), una trayectoria (el sujeto tiene una historia y una experiencia), un proyecto (en donde el sujeto persigue ciertos fines valiosos), y el sentido que el sujeto da a su existencia. Consideramos pertinente, reconocer el interés investigativo de quien realiza este trabajo para desvelar cómo es que el mantenerse ligados por las lealtades produce consecuencias ontológicas, epistemológicas y axiológicas.

Reflexiones preliminares: nuestro interés investigativo

El interés por la educación indígena radica en que yo soy hñähñu, pero la vida me ha llevado a desenvolverme en otras áreas en donde lo indígena ya no está presente y eso me hacía sentir que estaba traicionando mi identidad. De acuerdo con Dubet (2010, 2011), mi identidad integradora entró en conflicto. Esta situación se agravaba pues durante mi trayectoria escolar hasta los primeros años de la universidad, siempre se me hizo sentir que mi cultura de origen era un obstáculo para seguir aprendiendo y por tanto en la escuela había que dejarla a un lado. No obstante, cómo señala Bernard (1998) este camino nunca es algo acabado; es camino que se hace camino al andar, pues se construye en trayectancia. Así, por problemas de tipo económico no pude continuar con mis estudios universitarios (sistemas computacionales) y tuve que insertarme tempranamente al ámbito laboral. En ese entonces ingresé al servicio educativo por propuesta para laborar como “docente” en educación indígena, no sin muchos problemas para desempeñar un trabajo para el cual nunca fui formada. En ese entonces, los que ingresábamos al servicio sólo teníamos la oportunidad de seguirnos preparando en la normal superior que consistía en acudir durante las vacaciones de verano, allí estudié la especialidad en Matemáticas. Después surgió la oportunidad de estudiar la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena en Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y realicé ambas licenciaturas, incluso, cuando en la normal superior cambié el plan de estudios para pasar de seis a cuatro años, la institución propuso que para no atrasarnos y terminar con el plan de estudios de seis años teníamos que acudir también los sábados, entonces al contraponerse con los tiempos en la UPN, tuve que dejar un año de estudiar para concluir los estudios en la normal superior y después regresar a terminar la licenciatura en la UPN.

En el fondo seguía deseando prestar mis servicios en el nivel de secundaria, entonces cuando surgió la oportunidad de trabajar como administrativo en una jefatura de sector, mi interés personal no era ese. Pero como dicen Bernard (1999), uno puede tener en mente un proyecto para cumplir con sus deseos

pero las condiciones externas se nos imponen durante el trayecto y precisamente éstas me van impulsando para desempeñarme como apoyo técnico en donde adquiriré cierto compromiso y responsabilidad con la tarea educativa en este nivel. Pareciera que nuevamente mi identidad había encontrado cierta estabilidad, pues me había reencontrado con lo que yo era, ser hñähñu, pero nuevamente las vicisitudes de tipo personal y laboral me llevaron a ocupar otro puesto educativo y mi identidad como indígena se vuelve a desestabilizar. Pero esa ocasión, la oportunidad de continuar estudiando la maestría en la misma universidad en la que tuve que renunciar a mis estudios de licenciatura (computación), hizo aflorar nuevamente mi prejuicio de ocultar quien era, a pesar de haber concluido la licenciatura en educación primaria para el medio indígena, pues la mayor parte de mi trayectoria escolar así me lo había enseñado. Aunque finalmente, uno no puede dejar de lado su ser, pues éste se manifiesta en mi interés por lo indígena y, por tanto, decidí trabajar en la línea de investigación denominada Estudios Sociales y Culturales en Educación, donde investigué cómo es que los docentes de educación indígena se apropian de las tecnologías de la información y la comunicación en la práctica docente. Así al volver a reencontrarme con el contexto indígena observo que las prácticas de los docentes, poco tienen que ver con respetar las particularidades culturales y lingüísticas de los alumnos. Esta situación me llevó nuevamente a preguntarme, por qué sucede esto, preocupación que me lleva a plantear una nueva propuesta de investigación para el doctorado (problemática que ahora me acompaña).

Mis asesores siempre me comentaban que tenía que dejar a un lado mis prejuicios, porque esto influía en mi objeto de investigación y no me podía permitir objetivarlo, pues estaba siendo influenciado mucho por mi subjetividad. Me parece que esta lucha siempre fue el obstáculo (epistemológico) que no había logrado superar, incluso hasta gran parte del desarrollo de esta tesis, porque si bien había realizado un estado de conocimiento sobre la identidad, encontré muchas investigaciones que hicieron que mis prenociones siguieran manteniéndose, es decir, ver a la identidad como algo estático y actuar en consecuencia con el modelo de identidad que se asumía. Sin considerar las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas en donde el sujeto se encuentra inserto.

Así, esos núcleos duros de mis creencias, seguían obstaculizando el desarrollo de la investigación. Es decir, tenía claro conceptualmente que la identidad no era algo estático pero no lograba “ver” ni comprender por qué. A pesar de que en varios de los coloquios me hacían observaciones al respecto como “es que vez a la cultura como algo hipostasiado”, no lograba comprenderlo a pesar de que ya

estaba en el trabajo de campo y que ya tenía mucha información al respecto, no lograba romper con esto, incluso mis primeros “datos” reconstruidos seguían manteniendo esta visión.

No es sino hasta que mi directora de tesis me sugiere insertarme en un seminario en la Universidad de Morelos en donde logro desestabilizar mis creencias básicas, primero sobre las preconiciones que impedían objetivar el desarrollo de la investigación, y luego, ver cómo los conceptos iban tomando forma. Así, a partir del análisis de una serie de textos de diferentes autores, fui enlazando sus planteamientos para proponer un marco conceptual, que se ajustaba mucho con los propósitos iniciales de mi investigación. En dicho seminario presenté también las primeras aproximaciones a mi objeto de estudio, pero al igual que mis asesores en Hidalgo, me sugirieron guardar por un momento la teoría e ir a los datos, para ver la realidad y después regresar a la teoría, además de que nuevamente me sugirieron dejar de lado mis preconiciones, pues me decían que no debía darles un valor sino desvelar lo que estaba viendo sin juzgar. He de ser sincera, pero parece que esto se logró sólo hasta el final de la conformación de esta tesis, pues al seguir las últimas recomendaciones, fue cómo logré no sólo comprender los conceptos sino objetivarlos en la medida en que iba analizando la información y reconstruyendo esos datos.

Con base en lo anterior, a continuación se describen los procesos generales que se siguieron para construir esta investigación.

La metodología de investigación

Siguiendo a Yurén y Araujo (2007), este trabajo de investigación buscó reconstruir los dispositivos educativos formales e informales a partir del análisis de la información que se obtuvo del trabajo de campo, identificando factores, elementos y dimensiones que develaran las relaciones entre ellas para determinar las condiciones de existencia de una situación que se presenta como problema. Nos apoyamos de un marco conceptual y teórico como andamiaje que permitió construir categorías para determinar unidades de análisis y agruparlas en preguntas de investigación de forma deductiva pero sobre todo que plantea el énfasis en la reconstrucción de los hallazgos de manera inductiva.

Bajo esta premisa, se establecieron unidades de análisis a partir de los elementos conceptuales y teóricos discutidos en esta tesis, aclarando que estas unidades analíticas se fueron reformulando conforme se iba avanzando durante el proceso de conformación de la tesis. Así, las tablas que

permitieron en un primer momento el acercamiento a la reconstrucción analítica quedaron como se muestran en las tablas 1 y 2.

Esta investigación empleó una metodología mixta de procedimientos secuenciales (Creswell, 2009), a través del cual se trató de profundizar en los resultados obtenidos mediante un método, con la utilización posterior de otro. Esto es, en la fase cuantitativa se auto-administró un cuestionario al universo de profesores, y se complementó la base de datos (con el SPSS) con la información de las plantillas de zona y posteriormente, para desarrollar la indagación cualitativa se conformó una muestra intencionada, tomando como referente las *fases de la profesión docente*, planteadas por Huberman (1989), con el supuesto de que quienes han consolidado cierta identidad con la profesión son los que están en las fases de **diversificación** (7 a 25 años de servicio docente) y **serenidad** (25 a 35 años), esto se explica más adelante en el apartado denominado: La selección de sujetos y técnicas de recolección de información.

Acercamiento conceptual y metodológico

CONCEPTO	PROPÓSITO	DIMENSIÓN	FORMA DE OBSERVACIÓN
TRAYECTANCIA	Condensar un trayecto, una trayectoria, un proyecto y el sentido que el sujeto da a su existencia (Bernard, 1999)	Familiar Escolar Laboral Profesional	Relato de vida Biografía Entrevista etnográfica
CULTURA COMUNITARIA	Identificar los elementos de la cultura tradicional que se incorporan en las prácticas escolares	Lengua Prácticas cotidianas Saberes y conocimientos	Observación participante
CULTURA ESCOLAR	Reconocer los elementos de la cultura escolar que respaldan al mejoramiento de las prácticas docentes (Bertely, 2000:45).	Política Institucional, Curricular y Social	Observación participante
CURRÍCULO INTERCULTURAL	Conocer cómo se aplican las propuestas curriculares que incorporan el enfoque de la diversidad social, lingüística y cultural que contribuyen al mejoramiento de los aprendizajes de los niños indígenas	Práctica docente	Observación participante

Tabla 1. Elaboración propia a partir de Bernard y Bertely

Experiencia social de acuerdo con Dubet

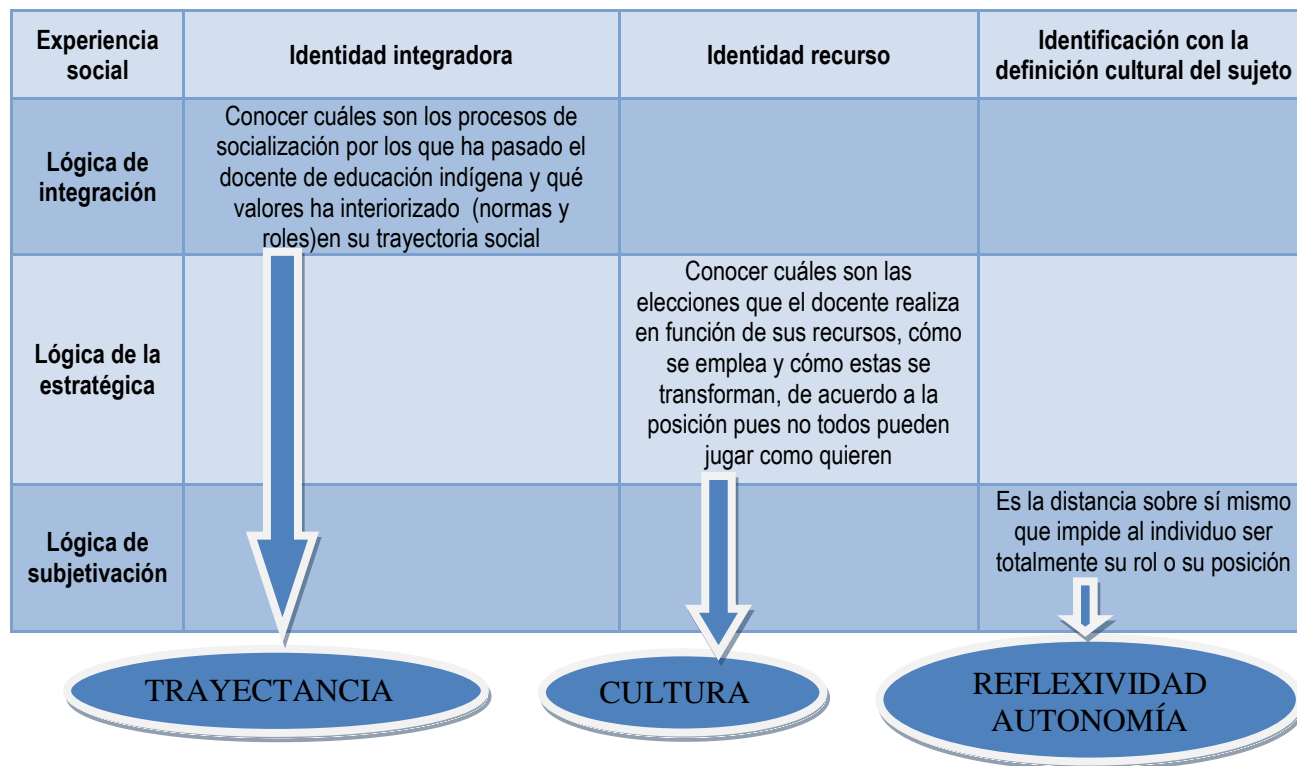


Tabla 2. Elaboración propia a partir de Dubet (2010, 2011).

La selección de sujetos y técnicas de recolección de información

Puesto que en la fase de maestría se realizó un estudio exploratorio con docentes de educación indígena en una zona escolar del sector 02 en el Valle del Mezquital¹³, ahora se procedió a seleccionar a dos zonas escolares que corresponden administrativamente a otros dos sectores educativos, el Sector 8 que coordina los municipios de Cardonal y Nicolás Flores y el Sector 7 que contempla las escuelas indígenas que pertenecen a los municipios de Ixmiquilpan, Alfajayucan, Tasquillo, Tecozautla y Huichapan en el Estado de Hidalgo.

1. El cuestionario

En esta fase cuantitativa se procedió a administrar un cuestionario¹⁴ a los docentes que laboran en esas zonas escolares con el propósito de contextualizar la práctica educativa en estos espacios y conocer la trayectoria de los docentes en el ámbito familiar, escolar, profesional y laboral, así como el conocimiento

¹³ Tesis de maestría López-Quiterio (2010). "Formación de profesores indígenas y condiciones para la apropiación de Enciclomedia"

¹⁴ Cuestionario reformulado a partir de la tesis de maestría (López-Quiterio, 2010).

o manejo que tiene de los programa de educación indígena. Para después considerar esta información en la selección de la muestra de docentes que participarían en la investigación en la fase cualitativa.

El cuestionario buscó “...conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador...” (Buendía y Hernández, 2004: 124), en este caso se aplicó al universo de profesores que componen las dos zonas escolares antes citadas: 43 maestros en la zona del Decá, Cardonal y 51 en la zona de Orizabita, Ixmiquilpan. Posteriormente, se procedió a capturar los datos en SPSS. Esta base de datos se complementó con la información de las plantillas de profesores que integran las zonas escolares.

Después, se procedió a seleccionar una muestra de informantes considerando la forma en cómo los docentes han ido construyendo su experiencia profesional, para ello tomamos en cuenta “las fases” de la profesión docente planteadas por Huberman (1989).

Fases de la profesión docente

FASE	AÑOS DE SERVICIO
Entrada/titubeo	1 a 3 años
Estabilización/consolidación de un repertorio pedagógico	4 a 6 años
Diversificación/activismo, replanteamiento	7 a 25 años
Serenidad y distanciamiento, conservadurismo afectivo	25 a 35 años
Ruptura	36 a 40 años de servicio

Tabla 3. Tomado de Huberman (1989)

Partiendo del supuesto de que, quienes han consolidado cierta identidad con la profesión docente son los que están en las fases de **diversificación y serenidad**, fueron estos los docentes, que fueron considerados para la selección de la muestra considerando los siguientes criterios: años de servicio, género, docente frente a grupo, licenciatura en educación indígena y que estuviera titulado o no. A partir de esta selección se obtuvo una muestra de 4 docentes en cada zona escolar para hacer un total de 8 docentes.

Se buscó conocer cómo el individuo está construyendo su trayectancia, ese recorrido a partir de sus experiencias, reflexiones y/o construcciones identitarias, por ello se consideró conveniente emplear el

enfoque biográfico y de manera particular la técnica de relatos de vida, para dar cuenta de los procesos de subjetivación de los docentes que laboran en educación indígena.

2. El enfoque biográfico

El enfoque biográfico y la técnica de relatos de vida, son herramientas que se emplean en el paradigma cualitativo, que buscan vincular la experiencia con el contexto socio-cultural en que están inmersos los individuos (Kornblit cit. por Güelman, 2013). En este estudio se parte de la necesidad de investigar sobre la trayectoria formativa de los docentes de educación indígena a través del análisis de los dispositivos educativos formales e informales que han constituido su experiencia profesional. Por ello se consideró como instrumento básico la entrevista biográfica con el propósito de afianzar la observación de su práctica docente y contrastarla con los discursos del profesorado y la actividad de la enseñanza.

Para tal efecto se realizaron entrevistas en profundidad utilizando una guía semi-estructurada elaborada a partir de las tres lógicas propuestas por Dubet (2010): la lógica estratégica, la lógica integradora y la lógica de subjetivación, si bien no se plantearon estas lógicas en la entrevista, estas dimensiones fueron primordiales para construir la guía de entrevista (Ver anexo). Esto con el propósito de ahondar en el trayecto social del docente y conocer cómo se constituyen como docentes de educación indígena desde su experiencia social y cómo ésta explica y describe su práctica cotidiana.

De acuerdo con Dubet (2010), la experiencia social no es un objeto positivo que se observa y mide desde fuera como una práctica, como un sistema de actitudes y de opiniones, sino que es un trabajo del actor, que define una situación, elabora jerarquías de selección y construye imágenes de sí mismo. Este trabajo normativo y cognitivo supone un distanciamiento de sí, una capacidad crítica y un esfuerzo de subjetivación.

Por tanto, las personas acuden a las referencias culturales que incorporan en sus relatos y que les permiten comprender o justificar lo que hacen ante sí y los otros. El relato explica a cada uno el sentido de su vida en sociedad, su lugar y las formas válidas de transitar en ella. En buena medida las personas se esfuerzan por hacer de la sociedad su mundo de vida y el relato contiene los significados que hacen creíbles o veraces los esfuerzos individuales cotidianos de inserción en la sociedad (Navarro, 2004).

En congruencia con Reséndiz (2008), lo biográfico está íntimamente relacionado con la subjetividad en al menos tres dimensiones: como intento de lectura de lo social desde los sujetos; en el sentido de la estrecha relación entre investigador y entrevistado, lo cual plantea desafíos para dar validez y confiabilidad a la información, además de constituirse como recurso para explorar y comprender la subjetividad, los sentidos y las representaciones de los individuos, sobre hechos procesos y acontecimientos que nos interesan explorar, las cuales forman parte de su historia personal.

Si bien, el enfoque biográfico no se reduce al análisis subjetivo, también focaliza las acciones y decisiones de los sujetos en contextos y tiempos específicos, lo que permite describir las relaciones sociales que les permiten decidir o conocer el nudo de relaciones que constriñen o modifican las acciones de los sujetos.

3. La observación participante

Como se discutió anteriormente en la parte conceptual de esta tesis, el docente debe recomponer sus prácticas a partir de elementos que ya no son normativamente acordados, pues no les basta con desempeñar un rol, ya que este no le permite actuar eficazmente o manejar las relaciones con los otros. El maestro debe combinar objetivos con las múltiples situaciones que enfrenta en el contexto educativo, por ello debe construir una relación escolar que si es prevista no siempre es como él se propone. De ahí la importancia de conocer cómo es que las disposiciones del profesor se traducen en competencias para resolver las problemáticas que enfrenta en su práctica docente y bajo qué razones actúan.

En tanto que uno de los supuestos de esta tesis es que las disposiciones culturales de los docentes se han construido sobre la base de la contradicción entre saberes escolares e indígenas, consideramos pertinente poner atención a la cultura del grupo hñähñu que constituye el contexto de esta investigación. Por ello, la observación participante cobró importancia en este estudio, pues en coincidencia con Bernard (cit. en Kaliwuch; 2005) existen cinco razones para esto: 1) Hace posible recoger diferentes tipos de datos dada su inmersión en la comunidad durante un periodo de tiempo que lo familiariza con el contexto; 2) Reduce la “reactividad” de las personas (actuar de una forma especial cuando son observados); 3) Ayuda al investigador a desarrollar preguntas que tienen sentido en el lenguaje nativo o que son culturalmente relevantes; 4) Otorga una mejor comprensión de lo que ocurre en la cultura y 5) Da credibilidad a las interpretaciones que da a la observación.

Así, se buscó entonces analizar cómo este cruce de saberes hñähñu se vive en la cultura escolar a partir de las tres dimensiones que proponen Bertely y Corestein: política e institucional, curricular y social, pues en ella se puede apreciar lo que ocurre en las escuelas, a través del registro de las observaciones (Bertely: 2000).

Trabajo de campo

Es pertinente señalar que la investigadora es de origen indígena, que trabajó en la docencia desde el año 1988 hasta el año de 1996, para después ocupar el cargo de Asesor Técnico Pedagógico en esta región del Valle del Mezquital hasta el año 2001. Después de haber desempeñado varias funciones como Asesor Estatal en diferentes niveles educativos, continúa en la etapa de maestría con el interés en el campo de la educación indígena, misma que inició al estudiar la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, y actualmente continúa en el proceso formativo de doctorado.

El haber desempeñado funciones en el campo educativo indígena ha representado ventajas para la inserción al campo de investigación, pues muchos de los que fueron mis compañeros de estudio y laboral, ahora desempeñan funciones directivas. Los docentes seleccionados, colaboraron gustosamente y se estableció un ambiente de confianza para dialogar durante las entrevistas y en las observaciones realizadas en sus escuelas.

El proceso de investigación consistió en:

1. La revisión de investigaciones sobre la temática identitaria en los docentes con el propósito de describir la problemática de la educación indígena a partir de la elaboración de un estado de conocimiento que permitiera encontrar resquicios investigativos.
2. La reformulación del planteamiento del problema porque a partir de tomar el seminario de política, se pensó que este sería conveniente para los propósitos investigativos porque en mente estaba la inquietud de discutir cómo es que se forja la identidad del docente que labora en educación indígena, en un proceso de formación en donde la cultura indígena no ha sido considerada, bajo el supuesto de que esto trastoca su identidad sobre todo si la subjetividad del docente se construye a partir de las relaciones con los otros, y dependiendo del tipo de relaciones es como él va reconstruyendo su identidad lo cual incide en su práctica cotidiana. En

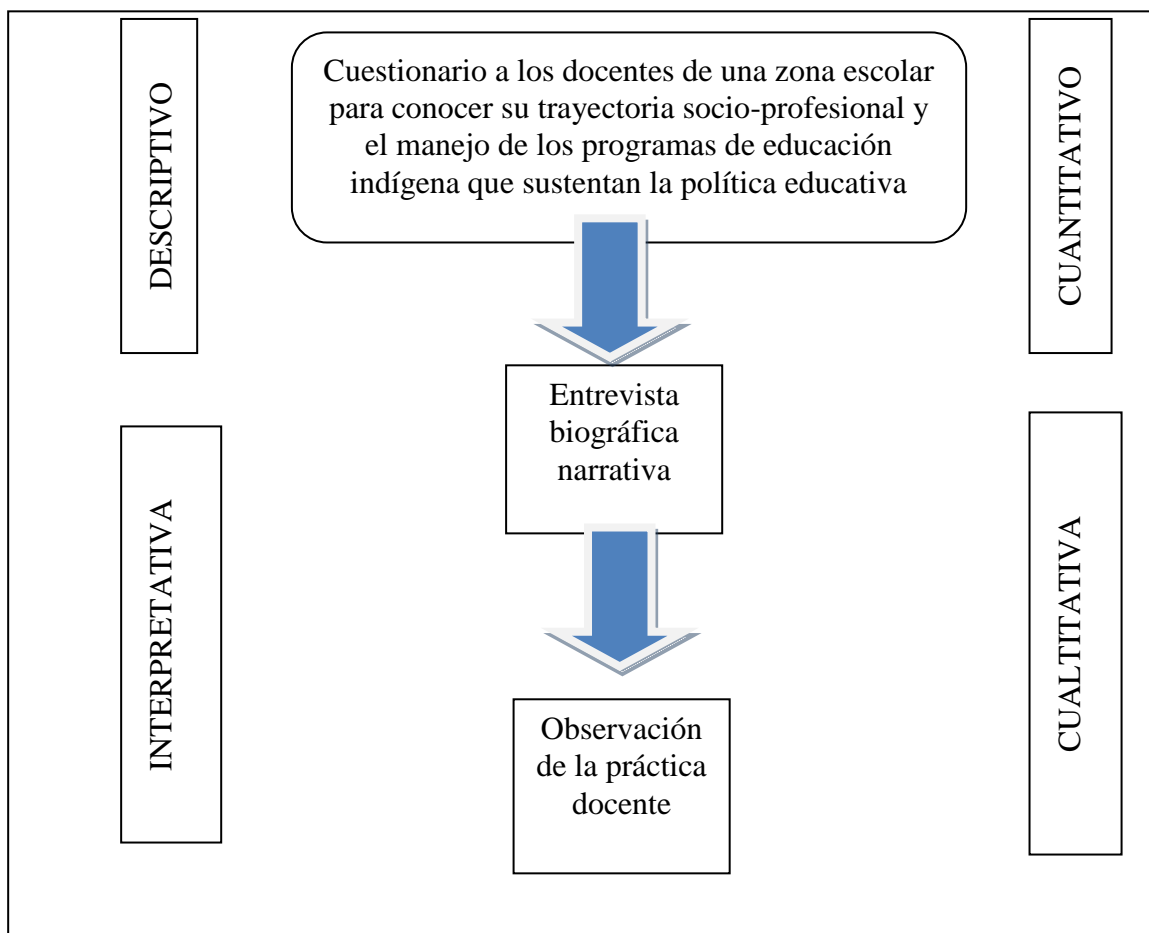
donde se supone que el tipo de relaciones entre la cultura escolar e indígena no son respetuosas y por tanto, dejan entrever relaciones de poder. De ahí que el andamiaje conceptual busque relacionar estos ejes de análisis.

3. La recuperación de los aportes relevantes para el objeto de estudio, reformulación del mismo a partir de la revisión documental que permitiera poner en discusión conceptos como multiculturalidad, interculturalidad, etnicidad, cultura indígena, cultura escolar, calidad educativa, formación docente
4. La participación en un seminario virtual denominado Identidades que imparte la división de Antropología en la Universidad Nacional Autónoma de México.
5. La inserción en un seminario en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos que ha permitido reconstruir el planteamiento del problema a partir de los propósitos iniciales de investigación.
6. La solicitud de los permisos correspondientes para realizar el trabajo de campo en las zonas escolares al jefe de sector, supervisores, directivos y a los propios docentes.
7. La aplicación de la encuesta a los docentes de las zonas escolares con la ayuda de un cuestionario auto-administrado.
8. La captura de la información de la encuesta y de plantillas de zona para conformar la base de datos en SPSS
9. La selección de la muestra de docentes para reconstruir su trayectancia
10. El diseño de la guía de entrevista semi-estructurada para reconstruir la trayectancia de los docentes seleccionados en la muestra
11. La realización de entrevistas a 8 docentes en dos sesiones cada uno, con duración aproximada de 2 a 2 horas y media.
12. La transcripción de las entrevistas
13. La realización de la observación participante en los grupos de los 8 docentes seleccionados en 8 escuelas diferentes.
14. La reformulación de capítulos de la tesis, presentación del proyecto de investigación a la Dra. Brigitte Albero, Teresa Yurén y Julieta Espinosa que ha permitido su reconstrucción y la aceptación de una ponencia como producto del trabajo correspondiente al estado de conocimiento en un Congreso internacional sobre epistemologías.
15. La participación en un seminario impartido por la Dra. Carola Mick, en donde también se presentaron algunos avances del proyecto y recibieron sugerencias al respecto.

16. La aceptación de un artículo (en prensa) en coautoría con el Dr. Ulises Martínez Cerón por parte de la Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social de Argentina.
17. Realización de una estancia docente por un año en la Universidad Pedagógica Nacional, sede Ixmiquilpan.
18. Participación en un seminario sobre interculturalidad en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México.
19. La construcción y reconstrucción de la información recabada para culminar con la tesis.

En el esquema que sigue, mostramos como se complementaron los enfoques de investigación.

COMPLEMENTARIEDAD DE ENFOQUES



Esquema 1. Elaboración propia a partir del proceso de investigación.

LOS DOCENTES QUE LABORAN EN COMUNIDADES HÑÄHÑU EN EL VALLE DEL MEZQUITAL

“...la apelación a los derechos universales de todos los seres humanos: derecho a la existencia, derecho a la libertad y al reconocimiento por los demás de esta libertad, al mismo tiempo que a pertenencias sociales y culturales amenazadas por el mundo inhumano de la ganancia” (Touraine, 2013:162)

El valle del Mezquital: delimitación geográfica

La región denominada: El Valle del Mezquital se ubica al norte del estado de Hidalgo, es una zona que si bien es muy estudiada no existe una delimitación precisa de sus elementos constitutivos y límites geográficos, por ello Quezada (2008) propone para este estudio 30 municipios que son: Actopan, Ajacuba, Alfajayucan, El Arenal, Atitalaquia, Atotonilco de Tula, Cardonal, Chapantongo, Chilcuautla, Francisco I. Madero, Huichapan, Ixmiquilpan, Mixquiahuala, Nicolás Flores, Nopala, Pacula, Progreso, San Agustín Tlaxiaca, San Salvador, Santiago de Anaya, Tasquillo, Tecozautla, Tepeji del Río, Tepetitlán, Tetepango, Tezontepec de Aldama, Tlahuelilpan, Tlaxcoapan, Tula de Allende y Zimapán.

Algunos de estos municipios cuentan con el servicio de educación indígena a través de 4 sectores escolares que son el Sector 2 que atiende los municipios de El Arenal, Meztlán, San Salvador, Santiago de Anaya y Chilcuautla; el sector 7 que administra los municipios de Huichapan, Ixmiquilpan, Tasquillo, Tecozautla y Alfajayucan; el sector 9 que considera los municipios de Zimapán y Pacula y el sector 8 con los municipios de Cardonal y Nicolás Flores. Para efectos de esta investigación se eligieron dos sectores escolares que son el Sector 7 y 8, de ellos sólo se optó por dos zonas escolares correspondientes a los municipios de Cardonal e Ixmiquilpan.

Las localidades de Orizabita y El Decá en los municipios de Ixmiquilpan y Cardonal, Hidalgo

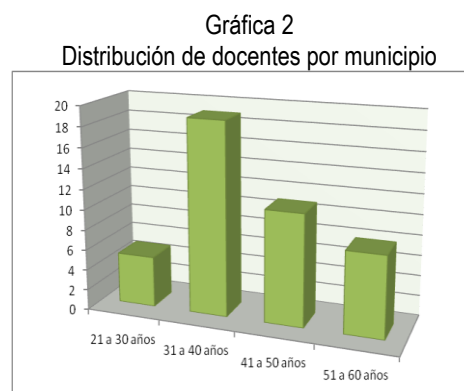
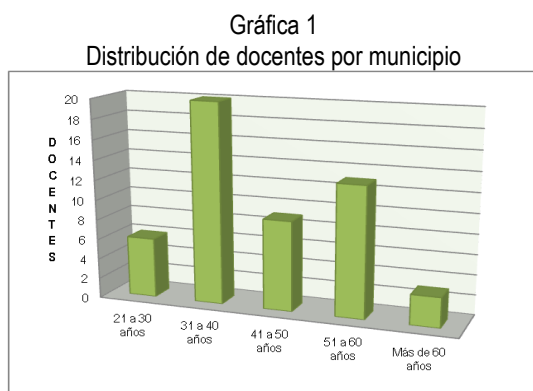
De acuerdo con Quezada (2008: 108) el Valle del Mezquital se divide en tres zonas diferenciadas con relación a la disponibilidad de recursos hídricos: la zona de riego alimentada principalmente por el río

Tula; la zona de temporal y la zona árida. Los datos que proporciona el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2010) con relación al municipio de Ixmiquilpan especifica que en 2010 la población era de 86, 363 habitantes de ellos 53,760 se encontraban en pobreza, de los cuales 39, 357 presentaban pobreza moderada y 14,403 pobreza extrema. Del total de la población 18,651 se encontraban en condición de rezago educativo, el promedio de escolaridad es de 8.2 y cuenta con 60 escuelas primarias indígenas distribuidas en 5 zonas escolares pertenecientes al Sector 2 y 7. Del Sector 7 se estudiaron 4 escuelas que corresponden a la zona escolar de Orizabita, Ixmiquilpan Hidalgo, en las localidades de San Juanico, El Dexthi, La Palma y El Espino. Dos de estas escuelas se ubican en zonas áridas y dos en zonas de riego.

El municipio de Cardonal tenía en 2010 una población de 18, 427 personas, de estas 10, 050 individuos presentan índices de pobreza de los cuales 8, 126 mostraban pobreza moderada y 1,924 pobreza extrema. Además 3, 463 personas presentaban rezago educativo, el promedio de escolaridad es de 7.2 y cuenta con 26 primarias indígenas que corresponden al Sector 8. Las escuelas objeto de estudio son las que corresponden a la zona escolar de El Decá municipio de Cardonal Hidalgo, las localidades de El Decá, El Botho, El Buena y El Bingú. Estas localidades se encuentran en zonas áridas con posibilidad de siembra de temporal en las barrancas.

Las zonas escolares de estudio

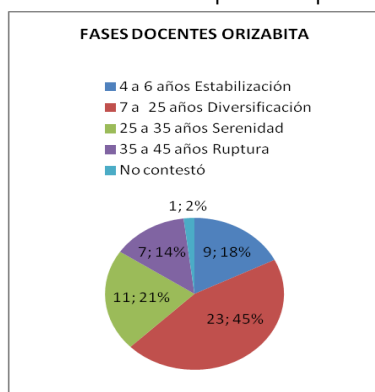
La zona escolar 053 se ubica en la localidad de Orizabita, administra 10 escuelas. En ella laboran 51 docentes frente a grupo e incluso hay algunos que desempeñan la comisión directiva. De los cuales 31 son mujeres y 20 hombres. Mientras que la zona del Decá está establecida en esa misma localidad y coordina 12 escuelas, en donde laboran 43 docentes frente a grupo y cuyas edades van de los 20 hasta más de 60 años como se observa en las gráficas 1 y 2:



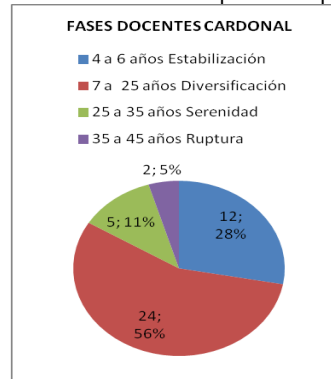
Fuente: Construcción propia con base en los datos del cuestionario aplicado a docentes (López, 2015).

De acuerdo con Huberman (1989) y como se observa en las gráficas 3 y 4, la fase docente en la que se ubica el mayor porcentaje de docentes que componen la muestra (45% y 56% respectivamente), es la fase de diversificación, cuyas edades van desde los 31 a los 50 años. En ambas zonas, la población mayor, de esta fase, son docentes cuyas edades van de los 31 a los 40 años, tal como se ilustra en las gráficas 3 y 4:

Gráfica 3
Fases de la docencia por municipio



Gráfica 4
Fases de la docencia por municipio



Fuente: Construcción propia con base en las fases de la docencia de Huberman (1989) y los datos del cuestionario aplicado a docentes (López, 2015)

En cuanto a la formación académica actual que caracteriza a los docentes que participaron en la encuesta, encontramos que poco más de la mitad (28/51 y 31/43) de ella posee la formación en licenciatura y muy pocos (sólo 13 en Orizabita) cuentan con estudios en la Normal Superior, tal como se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 4
Formación docente

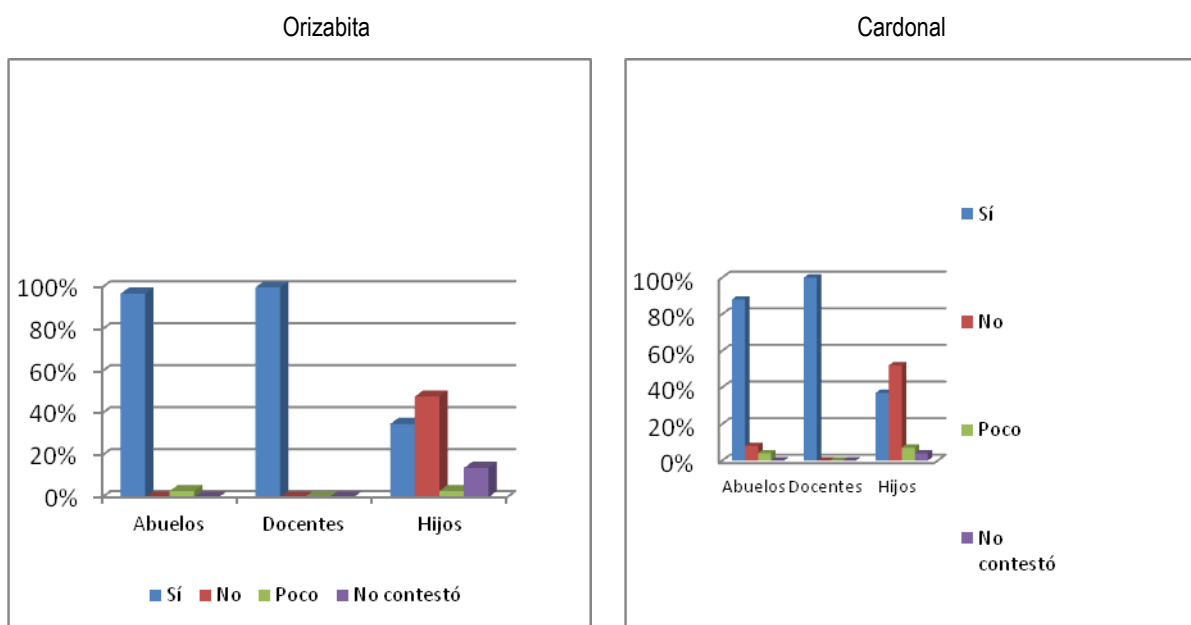
Formación actual	Zona Orizabita	Zona Cardonal
Secundaria	00	01
Bachillerato	01	02
Normal Básica	06	01
Licenciatura	28	31
Normal Superior	13	06
Maestría	02	02
No contestó	01	00
Totales	51	43

Fuente: Construcción propia con base en los datos del cuestionario aplicado a docentes (López, 2015)

La mayoría de los docentes realizó la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena plan 1990 que imparte la Universidad Pedagógica Nacional. De acuerdo con la información que los docentes reportan de manera oficial, todos hablan la lengua indígena, lo cual en la realidad no es así, además de que presentan distintos niveles de dominio oral, escrito y lectura como se constató con las entrevistas.

Los datos que obtuvimos a través de la encuesta aplicada a los docentes de ambas zonas se emplearon para caracterizar a la población que integran las zonas escolares. A partir de esta información observamos un desplazamiento de la lengua indígena desde los abuelos hacia los nietos como se muestra en las gráficas 5 y 6 realizadas a partir de la pregunta ¿Habla la lengua hñähñu?

Gráficas 5 y 6. Desplazamiento de la lengua hñähñu



Fuente: Construcción propia con base en los datos del cuestionario aplicado a docentes (López, 2015)

Dado que el objetivo de la encuesta dirigida a docentes fue conocer cómo se aplica la política educativa destinada a la educación indígena, entonces, bajo la consideración de que la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) tiene la facultad de atender la educación dirigida a los pueblos indígenas, es conveniente señalar sus propósitos. La directora actual, Mtra. Rosalinda Morales especifica que la DGEI es la institución encargada de poner en marcha la política pública y educativa indígena con perspectiva de derechos humanos, cuyas implicaciones provienen del profundo compromiso por la dignidad de los pueblos, la no discriminación y el marco que rige las sociedades democráticas. Así también plantea que entre sus tareas están el de llevar a cabo una política a favor de los derechos

indígenas, construir ambientes de aprendizaje para atender a estudiantes con necesidades educativas diferenciadas, un modelo institucional abierto y flexible que contemple la población multicultural y diversa, profesionales preparados para la atención a la diversidad y un diseño curricular flexible (Morales, 2009). Al respecto, también es conveniente dar a conocer los resultados de dos evaluaciones realizadas a dicha política; una de ellas: *Evaluación de cuatro programas y estrategias de educación indígena* (Miranda, et al. 2012) y la otra, *Evaluación integral, participativa y de política pública en educación indígena desarrollada en las entidades federativas* (Jiménez y Mendoza, 2012), mismas que servirán de encuadre para analizar los resultados de la encuesta.

Evaluación de la política de educación indígena: un contexto para el análisis de las subjetividades en la identidad docente

Los programas y estrategias de educación indígena que sustentan la política educativa son: parámetros curriculares¹⁵, marcos curriculares¹⁶ y colegios académicos, profesionalización docente, y semilla de palabras¹⁷. De acuerdo con la evaluación realizada por Miranda *et al.* (2012), en donde se utilizó el enfoque de análisis denominado FODA¹⁸ (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas), explicitado en Cassasus (2000), los investigadores se encontraron con **Fortalezas** de carácter político, con una estructura organizativa; con agentes; con materiales y programas expofeso para llevar a cabo políticas de profesionalización; con **Oportunidades** en la recuperación de prácticas exitosas en algunas escuelas; y como **Debilidades** la falta de concreción de políticas en las prácticas educativas, la resistencia de docentes para aplicar programas; la focalización en la formación de Apoyos Técnicos Pedagógicos de las mesas estatales, descuidando el trabajo con los docentes; más del 55% de la planta docente no tiene grado de licenciatura, la fractura que existe entre las ofertas de capacitación o formación continua, con el reconocimiento de los cursos a los que se les otorga un puntaje para el proceso de carrera magisterial y la falta de la institucionalización de una propuesta de desarrollo profesional y con una serie **Amenaza**: la de seguir contribuyendo a generar desigualdades de tipo educativo.

¹⁵ Establecen las directrices para la enseñanza de la lengua indígena como objeto de estudio. Contienen propósitos, enfoque, contenidos generales, y recomendaciones didácticas y lingüísticas (Miranda, *et al.*, 2012:34).

¹⁶ Norma pedagógica, curricular y didáctica para desarrollar los programas de estudio desde un enfoque intercultural

¹⁷ Colección de textos bilingües de apoyo que se elaboran en colaboración con docentes y expertos. Recuperan costumbres, tradiciones e historias de la localidad (Miranda, *et al.* 2012:36).

¹⁸ Análisis estratégico que constituye una forma de hacer visible una organización a través de una identidad institucional (análisis tipo FODA que pone en relieve la misión, la visión, las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas).

Asimismo, se tiene que los programas que constituyen la política educativa con relación a su diseño cuentan con la participación inclusiva desde abajo con resultados más cualitativos que cuantitativos. En donde cada estado es responsable de seleccionar a los participantes en dicho proceso y se percibe como positiva pues se considera que recupera las necesidades de los pueblos indígenas. Esto se sustenta en la opinión de los docentes y directores quienes advierten cambios en las prácticas docentes y refieren que de manera incipiente se incentivan habilidades autonómicas para el diseño de los propios materiales en los estados. Mientras que como debilidades se observa una participación selectiva de los “mejores” dejando fuera a docentes comprometidos y que desean participar. No existe una sistematización del trabajo de las entidades federativas en el diseño e incluso se comenta que no han impactado en el nivel micro: específicamente: directores y supervisores. Lo cual se refleja también en los funcionarios estatales que conocen de manera general los programas pero no demuestran dominio de los objetivos y metas. Se coincide en que con relación a los programas de marcos curriculares, colegios académicos, semilla de palabras y profesionalización docente hay un desconocimiento de los procesos de diseño.

Como parte de la evaluación de procesos realizada a estos programas se encontró que:

1. Los procesos de diseño, la formación, capacitación y actualización docente y la asesoría y el acompañamiento pedagógico tienen un desempeño académico y operativo alto.
2. Los procesos de producción y distribución de materiales educativos así como la difusión y sensibilización se encuentran en un desempeño regular.
3. Mientras que la distribución de recursos y apoyos junto con la evaluación y seguimiento se encuentran en un desempeño sub-óptimo.

En la evaluación realizada por Miranda *et al.* (2012) señalan que se precisa de una estrategia para superar estas debilidades y amenazas, es decir una política exitosa de profesionalización docente, que recupere no sólo los factores objetivos sino subjetivos, es decir, consultar el estado de las representaciones de los propios docentes acerca de los aspectos sustantivos de su propia actividad y acerca del contexto en que se realiza.

En el caso del segundo estudio (Jiménez y Mendoza, 2012), los resultados también muestran que existe un conocimiento superficial de la propuesta curricular, lo cual lleva a una falta de pertinencia de la

acción educativa de los docentes. Asimismo, se tiene conocimiento de que la propuesta *Marcos Curriculares* por las autoridades educativas, AAD¹⁹, docentes y padres de familia entrevistados lo confunden con el de parámetros curriculares. Esto sucede a pesar de que según las autoridades educativas estatales se capacitó al respecto. Por lo tanto, el estudio de Jiménez y Mendoza (2012) sugiere que en el diseño de esta propuesta y su implementación se recuperen e incorporen las experiencias de programas alternativos que han surgido en la experiencia docente.

Con relación a la tarea que desempeñan los AAD se expresa que las asesorías son mínimas y de calidad menor, los asesores son insuficientes en número y la capacitación de los asesores es deficiente, les genera una mayor carga de trabajo administrativo más que académica y existe un pago tardío en sus compensaciones, la falta de incentivos y oportunidades de mejora salarial (carrera magisterial).

En tanto que la capacitación depende de factores que tienen que ver con el interés personal, profesional y la calidad y pertinencia de los cursos, así como con los momentos en que estos cursos se imparten. Respecto a la problemática de la formación docente se tiene conocimiento de que con el impulso que se está dando a la titulación de los docentes, este ha sido criticado por otros actores quienes afirman que no se garantiza que los docentes efectivamente impartan una educación de calidad. En general dicho estudio concluye en que se percibe una distancia considerable entre los presupuestos de los actores que ponen en marcha estos programas y las intenciones de la política.

La percepción de los docentes de las zonas escolares de estudio respecto a la política de educación indígena

La misión de la educación indígena es favorecer una educación pertinente, equitativa, y de buena calidad, ajustada al enfoque de derechos y al pleno reconocimiento de las culturas indígenas. De acuerdo con la política educativa la propuesta para verificar esto es a través de los indicadores que propone la prueba ENLACE.

¹⁹ Asesor Académico de la Diversidad Social, Lingüística y Cultural. Profesor (a) de educación indígena comisionado para brindar apoyo académico a los docentes frente a grupo de las escuelas de Educación Indígena (Miranda *et. al.*, 2012:376).

Por ello también consideramos pertinente mostrar los resultados que obtuvieron los grupos de los docentes observados y que participaron en la prueba ENLACE 2013, que se aplicó a los grupos de 3° a 6° grado como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 5. Resultados enlace 2013 escuelas seleccionadas

LOCALIDADES	GRADO DE MARGINACIÓN	ZONA ESCOLAR	TERCER GRADO			CUARTO GRADO			QUINTO GRADO		
			ESP	MAT	FCYE	ESP	MAT	FCYE	ESP	MAT	FCYE
San Juanico	Medio	053							486	452	474
Dexthi	Medio	053				461	498	454			
La Palma	Medio	053	545	591	554	497	529	466			
El Botho	Bajo	023	640	719	571						
El Bingú	Medio	023							494	534	472
El Buena	Medio	023							631	653	520

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de ENLACE 2013

De acuerdo con estos resultados la escuela correspondiente a la Palma (3° y 4° grados) obtiene mejores resultados que las otras dos escuelas de la misma zona con docentes unigrado (4° grado y 5° grado). Aunque los resultados de la comunidad de La Palma son relativamente menores que la escuela del Bingú de la zona 023 que obtuvo los puntajes más bajos de las tres escuelas seleccionadas. Por otro lado, comparando estos resultados con la escuela del Botho, que atiende el mismo grado (3°) y que está en un nivel de marginación más bajo, éste obtiene mejores resultados. Obviamente no pueden ser comparables los resultados, pues la modalidad de atención unigrado y multigrado son distintos, los contextos y los mismos maestros son diversos pero este es precisamente uno de los problemas a revisar.

En la zona 023 los docentes que obtuvieron los puntajes más altos son los que tienen mayor número de años de servicio. En este caso particular la maestra del Botho obtienen mejores resultados que sus otros dos compañeros de las escuelas del Buena y del Bingú respectivamente, quienes sí están en carrera magisterial mientras que la maestra del Botho no lo está. Como se observa, la discusión que se ha hecho siempre a la prueba ENLACE es que no es el mejor instrumento para decidir quién ingresa o no a los estímulos, porque existen múltiples factores que inciden en la calidad educativa.

De la misma forma, la política de educación indígena busca orientar los diversos planos de adecuación curricular, la formación docente y las prácticas cotidianas en las aulas de las escuelas indígenas a través de la implementación de diversos programas y componentes de la diversidad, entre ellos los ya mencionados anteriormente: marcos curriculares, colegios académicos, parámetros curriculares, semilla de palabras y profesionalización docente.

En específico, los marcos curriculares proponen la adaptación de los estándares nacionales de educación básica (currículo nacional) a las condiciones de la educación indígena (currículo local) a partir de la contextualización y la diversificación. La contextualización requiere de la indagación, profundización e inclusión de los saberes locales por parte del docente, mientras que la diversificación implica la identificación de la diversidad y búsqueda del aprovechamiento pedagógico de los conocimientos de las culturas indígenas para incorporarlas y convertirlas en secuencias de aprendizaje. Si esto así fuera, el docente desarrollaría principios pedagógicos y didácticos en su práctica docente a través de la investigación de dichos saberes locales vinculándolos con los aprendizajes esperados de los programas de estudio, visibles en su planeación pedagógica y didáctica lo cual no es así lo cual se corroboró por dos vías, una cuantitativa a través de la aplicación de la encuesta mencionada anteriormente, cuyo propósito principal fue conocer cómo se implementa la política de educación indígena en la práctica educativa de los docentes objeto de estudio y otro por vía cualitativa mediante la observación participante.

De acuerdo con la información arrojada por la encuesta se observa que en la zona escolar 053, 75.86% del total de docentes considera siempre los contenidos nacionales, de estos 48.27% considera contenidos indígenas. En tanto que en la zona escolar 023 del total de docentes encuestados se tiene que 81.5% considera contenidos nacionales y de estos 48.14% contempla contenidos indígenas. Así, la preeminencia de los contenidos nacionales es perceptible, lo cual se constata también con las observaciones que se realizaron en las escuelas objeto de estudio, en donde sólo se destina una hora a la semana para aprender la lengua indígena y poco o casi nunca se vinculan los saberes culturales con los indígenas.

Otro de los componentes de la política educativa en educación indígena son los Colegios Académicos que tienen como propósito el diseño, desarrollo, operación y adecuación curricular (experiencias pedagógicas, didácticas y curriculares) para el desarrollo de propuestas metodológicas y didácticas que

incorporan la indagación del conocimiento de los pueblos indígenas en estrecha vinculación con los contenidos de los campos formativos y las asignaturas de ciencias, geografía, historia y matemáticas. Esto a través de la participación de las distintas etnias en estos colegios y en la elaboración de materiales. En las escuelas visitadas no existen materiales de esa naturaleza.

En la opinión de los docentes con relación a los cursos y materiales, se tiene que poco más del 50% opina que los cursos les proporcionan elementos para trabajar las asignaturas y que los materiales y apoyos didácticos y pedagógicos son regulares. Con relación a las tareas de dirección y supervisión escolar, poco menos del 30% de los profesores expresa que son demasiado burocráticas y que necesitan mayores capacidades académicas y de gestión, situación que se contradice con lo que comentan los docentes entrevistados.

Los parámetros curriculares constituyen un material para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua indígena como primera lengua, cuyo enfoque es el de la diversidad social, lingüística y cultural, mediante la recuperación del lenguaje indígena como práctica social. No obstante, las condiciones de las comunidades visitadas presentan diferentes niveles de bilingüismo e incluso algunos no poseen como lengua materna el hñähñu sino el español. Así se tiene que 69% de los docentes de la zona 053 ha recibido el curso de parámetros curriculares y en la zona 023, solo falta 7.4%. Dicho curso se confunde con el de marcos curriculares, pero en realidad no se maneja ninguno de los dos.

La opinión de los docentes con relación a la lengua indígena se especifica en la siguiente tabla:

Tabla 6. Opinión sobre la lengua indígena

LA LENGUA INDÍGENA:	ZONA ORIZABITA	ZONA CARDONAL
Facilita el proceso el proceso enseñanza aprendizaje	48.3%	25.9%
No revierte ni favorece los procesos de deterioro cultural y lingüístico	62.1%	59.3%
Enriquece el plan y programa de estudios	55.2%	29.6%
Permite valorar la identidad	72.4%	66.7%

Fuente: Construcción propia con base en los datos del cuestionario aplicado a docentes (López, 2015)

En esta información cabe destacar que el empleo de la lengua indígena permite valorar la identidad pero ni revierte ni favorece los procesos de deterioro cultural y lingüístico como se indica en la tabla

anterior. Mientras que respecto al programa de profesionalización docente²⁰ los encuestados coinciden que el único curso que han recibido recientemente es el de parámetros curriculares pero señalan que no es pertinente para aplicarse en sus contextos de trabajo, y que solo se les exige que lo trabajen pero no hay acompañamiento ni seguimiento. Este programa también plantea la creación de una red de profesionales indígenas con el propósito de intercambiar propuestas didácticas alternativas y la socialización de prácticas exitosas, al menos en las comunidades de estudio ningún docente está participando y existe un total desconocimiento al respecto. Sólo refieren vagamente sobre una maestra que propuso el empleo de libro cartonero para alfabetizar en lengua indígena, y su propuesta fue presentada a nivel estatal, pero no hay comunicación sobre dicho proyecto.

A partir de esta información podemos señalar que existen déficits de capacidad institucional entre dichos programas. Con respecto a semilla de palabras, los materiales no existen en las escuelas, los docentes tienen diversas competencias lingüísticas en lengua hñähñu, se observan dificultades sobre todo en la escritura, pues si bien ya se estandarizó mediante la participación de “profesores bilingües, representantes de la Academia de Lengua y Cultura Hñähñu, representantes de Instituciones, Universidades y Municipios, así como personas de diversas poblaciones de los Estados de Guanajuato, Hidalgo, Estado de México, Puebla, Querétaro, Tlaxcala, Michoacán y Veracruz; con el apoyo de la Secretaría de Educación de estos estados, en coordinación con la Dirección General de Educación Indígena” (SEP-DGEI, 2008:3), éstas no se han difundido adecuadamente, solo se dieron a conocer a un grupo muy reducido por parte del INALI lo que denota un déficit de relación interinstitucional.

Los materiales bibliográficos no existen en las escuelas, no hay un seguimiento adecuado sobre la distribución de los materiales, algunos docentes no son hablantes de la lengua hñähñu y requieren ser formados al respecto. Los AAD no realizan las funciones que se les encomendó, sólo reproducen el curso de parámetros curriculares. Los procesos de selección señalan que los docentes que laboren en escuelas indígenas deben ser hablantes de una lengua indígena, pero esto no es así, además muchos docentes ingresaron por propuesta y no por examen.

La formación inicial de los docentes en ambas zonas fue de bachillerato, en la zona 023 con 55.6%, seguido por 18.5% de alguna otra licenciatura vinculada con educación; mientras que en la zona 053,

²⁰ Vinculado con la instrumentación de cursos, eventos y talleres para formar, capacitar y actualizar a los docentes sobre los nuevos enfoques de educación indígena así como la asesoría en campo.

37.9% ingresó con bachillerato, seguido por primaria, secundaria y normal superior cada uno con 13.8%. Actualmente en la zona 023, 72.09% de los docentes realizó la LEPEPMI'90 y en la zona 053 solo 54.9%, pues es una exigencia para concursar en Carrera Magisterial y para permanecer en el servicio de educación indígena. Los 8 docentes seleccionados para esta investigación terminaron los créditos de la licenciatura, pero sólo 3 están titulados.

Los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena

El interés de esta investigación por conocer cómo funciona el dispositivo de formación de docentes de educación indígena, obedece principalmente a que los 8 profesores seleccionados poseen la Licenciatura en Educación Primaria en el Medio Indígena proceso educativo que realizaron en la Subse de Ixmiquilpan, Hidalgo. Para conocer cómo este dispositivo de formación está funcionando, tuvimos la oportunidad de participar en una estancia docente para tal fin y aplicamos también un cuestionario (López-Quiterio, 2015b) (Ver anexo).

La licenciatura se cursa en un período de cuatro años organizado por semestres. Estuvimos asesorando a dos semestres distintos por espacio de un año lectivo. En cada semestre se atienden grupos discontinuos de acuerdo a cómo van avanzando en el plan de estudios, en el año civil 2014, se inició con los grupos de 1º y 3º en los primeros seis meses del año, los cuales continuaron el 2º y 4º semestre en el siguiente periodo. Con ellos se aplicó también una encuesta para conocer de manera general, quiénes eran los que se inscribían y se conoció también su trayectoria escolar hasta su ingreso a la docencia.

De los docentes que ingresan a la licenciatura, 54.7% tienen edades entre 21 a 30 años, al igual que 45.5% de los profesores de 3º semestre. Los profesores de nuevo ingreso a la licenciatura 45.5%, se ubican en la fase de serenidad (7 y 25 años de servicio), en tanto que los alumnos de 3º semestre, están ubicados en la fase de diversificación (25 a 35 años de servicio docente) y estabilización con 36.4% respectivamente.

También se observa un desplazamiento de la lengua hñähñu, de los profesores, que va de padres a hijos. Lo mismo sucede en las comunidades en donde trabajan los docentes, pues con relación a la pregunta ¿Habla la lengua hñähñu? los resultados que nos muestra la tabla 7, dan cuenta de este fenómeno.

Tabla 7. Desplazamiento de la lengua hñähñu de padres a hijos

HABLANTES DE LENGUA INDÍGENA	1° SEMESTRE	3° SEMESTRE
PADRES	72.7%	81.8%
HIJOS	36.4%	54.5%

Fuente: Construcción propia con base en los datos del cuestionario aplicado a docentes (López, 2015b)

En la opinión de los docentes con relación al empleo de la lengua indígena con sus alumnos encontramos versiones encontradas, mientras que para los maestros de primer semestre consideran que no facilita el proceso enseñanza aprendizaje, la misma proporción de docentes de tercer semestre (63.7%) expresa que facilita muy poco dicho proceso. También encontramos coincidencias, pues en ambos casos, más del 50% de los docentes dicen que no revierte ni favorece los procesos de deterioro cultural y lingüístico, ni tampoco enriquece ni empobrece el plan y programa de estudios. Y algo que nos llamó mucho la atención es que más del 70% en ambos semestres, señalan que permite valorar poco la identidad. Situación que confirma lo que nos expresaba ya Jiménez (2005), la lengua sólo logrará tal vez impactar en la revaloración de la identidad étnica siempre y cuando los actores tengan voluntad de distinguirse.

Los alumnos-docentes de 1° semestre, (63.6%) posee bachillerato; 18.2% tiene la Licenciatura en Intervención Educativa ofertada por la misma universidad, 9.1% cuenta con estudios de normal superior y otro 9.1% el 4° semestre de la Licenciatura en Telesecundaria. Mientras que los alumnos de 3° semestre (63.6%), también tiene bachillerato seguido de estudios de normal superior, otras carreras técnicas y estudios trancos universitarios. De los maestros de nuevo ingreso, 54.5% no realizó curso de inducción, mientras que 63.6% de los docentes de 3° semestre sí realizó curso de inducción con una duración de 1 a 3 meses; lo que se observa es que ingresaron a la licenciatura porque se los exige la normatividad para permanecer en el sistema y es el lugar en donde encontraron empleo estable.

La trayectoria escolar de los docentes hasta la educación básica se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 8. Trayectoria escolar de alumnos de la LEPEPMI'90

NIVEL	ALUMNOS DE 1°			ALUMNOS DE 3°		
	GENERAL	INDÍGENA	OTRO	GENERAL	INDÍGENA	OTRO
PREESCOLAR	54.5%	45.5%	0%	63.6%	36.4%	0%
PRIMARIA	90.9%	9.1%	0%	90.9%	9.1%	0%
SECUNDARIA	90.9%	0%	9.1%	81.8%	0%	18.2%

Fuente: Construcción propia con base en los datos del cuestionario aplicado a docentes (López, 2015)

Como se muestra en los datos, un mayor porcentaje de los maestros que cursan esta licenciatura realizaron sus estudios en un sistema educativo de tipo general, además los docentes que estudiaron preescolar y primaria en la modalidad indígena, no pudieron continuar en este subsistema educativo, pues en el estado de Hidalgo sólo existen para los niveles de preescolar y primaria en algunas comunidades.

La formación inicial de los docentes de educación indígena

La Universidad Pedagógica Nacional es una institución pionera al ofertar la LEPEPMI'90 para atender la formación inicial de los docentes indígenas, pues en 1997 también se ofrece en las escuelas normales la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe (LEPEIB).

De acuerdo con Vezub (2007) las instituciones formadoras de docentes deben contemplar algunos aspectos como son: la organización institucional y la regulación de la formación; los aspectos curriculares; los modelos y enfoques de la formación y los formadores. En el ámbito de la organización institucional advierte que, muchas instituciones formadoras de docentes se elevaron al ámbito superior lo que muchas veces dificultó a sus protagonistas dejar la estructura y cultura organizacional de las instituciones que les precedieron. Caso particular el de la Universidad Pedagógica Nacional que como afirma Miranda (2001:298) fue una propuesta de reagrupar a las instituciones de educación normal y otorgarles un sentido de coordinación y dirección global, de ahí que dependa de la Secretaría de Educación Pública.

Esta situación reclutó a formadores de docentes egresados de la propia institución, el caso particular de la sede Ixmiquilpan en el año 2014 se tiene que de los 10 asesores que atendían a los docentes maestros en formación, 6 realizaron la LEPEPMI'90 y 4 de ellos no. Todos con grado de maestría y 4 estudiando el doctorado. Se observó que debido a las particularidades de la contratación de los maestros era difícil realizar reuniones colegiadas para lograr articular las diversas líneas de formación de dicha licenciatura, lo cual repercutía en los maestros alumnos, porque algunos egresados no lograban concretar sus propuestas pedagógicas y entonces la opción de titulación que los docentes elegían era por examen de conocimientos²¹.

²¹ Así se constató en la cantidad de maestros que presentaron en el mes de Noviembre de 2014 el examen CENEVAL en esta sede.

Este escenario también se conjuga con la situación particular de los propios maestros alumnos que estudian esta licenciatura, pues si bien el perfil de ingreso señala como requisito ser docente de educación indígena, en la práctica no es así, pues también están inscritos estudiantes que desempeña funciones administrativas tanto directivas como otras comisiones (ecónomas o secretarías); lo cual obstaculiza uno de los propósitos principales de esta licenciatura, que es la de vincular la teoría y la práctica a partir del análisis constante de su práctica docente que permita la reflexión con aportes teóricos.

Entre otros requisitos que se especifican en este perfil de ingreso es el de poseer habilidades y hábitos de estudio además de disponibilidad de tiempo, aspecto que no es así, pues muchos de los alumnos muestran dificultades de comprensión y redacción de textos competencia que deben poseer porque al impartirse esta licenciatura en la modalidad semi-escolarizada, y esto obligaría al estudiante a destinar un mayor tiempo de estudio semanal para estar preparado durante las sesiones sabatinas. Sesiones que no están destinadas completamente al ámbito académico, pues está se reducen considerablemente por cumplir otros compromisos que pocas veces están vinculadas con la licenciatura, lo que representa una gran desventaja con un proceso escolarizado. Todo esto aunado al poco tiempo que los docentes pueden destinar efectivamente para el estudio, pues tienen que combinar sus estudios de licenciatura con los compromisos familiares y comunitarios además de los cursos obligatorios que la SEP les exige, sobre todo si quieren participar en los estímulos docentes.

En el aspecto curricular y de acuerdo con (López, 2005) el área básica de formación del docente de la LEPEPMI'90 permite al estudiante desarrollar un proceso reflexivo y crítico sobre su práctica docente desde una perspectiva multidisciplinaria, pero la forma como está estructurada el área básica causa ambigüedades al momento de abordar los campos formativos que constituyen el área terminal. Particularmente, señala que el acceso a estas áreas terminales se realizan hasta después de haber cursado cinco semestres en donde por ejemplo la lengua oral y escrita no es objeto de conocimiento continuo y esta situación se agudice porque los asesores tampoco realizan investigación al respecto.

A lo que agregaríamos que tampoco los asesores poseen las competencias lingüísticas en la lengua indígena, lo que provoca que el alumno-maestro no logre concretar propuestas en el área del lenguaje desde el punto de vista sociocultural mucho menos sí éste tampoco domina la lengua indígena, así de

los estudiantes de la LEPEPMI'90 que estaban en tercer semestre, 72.7% hablaba la lengua indígena y de los que ingresaron al primer semestre solo lo hablaba 54.5%.

Así se tiene que el desplazamiento de la lengua indígena también se manifiesta de manera generacional en los docentes. Una de las preocupaciones que manifestaban algunos asesores era la de promover el uso de la lengua indígena en algunas sesiones e incluso de proponer un curso para los maestros-alumnos de dicha licenciatura, mismo que debería pasar por un proceso de validación por parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

La problemática no sólo se manifestaba en el campo del lenguaje, sino también en los demás campos formativos (la naturaleza, lo social y las matemáticas) cuyos planteamientos son precisamente la de recuperar el contexto sociocultural en donde se desarrolla la práctica educativa para proponer propuestas pedagógicas pertinentes a estos contextos. Problemática que además se conjuga con el modelo y enfoque que plantea la LEPEPMI'90 porque todavía se piensa que la cultura de las comunidades indígenas es estática. Por tanto, se requiere de acuerdo con Vezub (2007) de proporcionar herramientas y marcos conceptuales que permita adecuarse a las necesidades de los maestros, pues las condiciones laborales cambian constantemente y los contextos son cada vez más diversos y difíciles. Este autor señala que la reflexión y el análisis de la práctica docente, constituye un componente fundamental para mejorar las prácticas, situación que la licenciatura tiene claro, pues uno de sus propósitos es *“contar con elementos teórico-metodológicos que le permita indagar y problematizar sobre su práctica docente”*.

El problema dice Vezub, quien cita a (Cochran-Smith y Lytle, 2003,) parece que es la dificultad para conectar el conocimiento local con las preocupaciones sociales, culturales y políticas del contexto con el conocimiento experto proveniente de la investigación educativa. Entonces como señala Jordá (2000) quien realizó un estudio de evaluación de esta licenciatura, parece ser que los asesores consideran que la elaboración de la propuesta es un producto final al concluir la licenciatura y no se ve como un proceso que se realiza a lo largo de su formación, y que esto se debe a las distintas trayectorias profesionales que tiene cada asesor, aunado a la falta de tiempo para el trabajo colegiado, la falta de materiales de estudio y su poca claridad con relación a la elaboración de las propuestas provoque confusión al respecto.

Finalmente, el enfoque formativo de la LEPEPMI'90 es aplicado indistintamente, así lo expresa la investigación que realiza Jordá (2000) los asesores le dan más peso a la teoría, que responde a una perspectiva técnica es decir, consideran que la teoría y la técnica son suficientes para resolver las dificultades de la práctica docente, enfoque que choca con el que plantean los materiales que propone una perspectiva reflexiva sobre la práctica docente para encontrar soluciones a los problemas educativos que los docentes enfrentan mediante la investigación-acción de propuestas, tareas, estrategias y actividades que no pueden resolverse técnicamente.

Al respecto cabe señalar que en una de las actividades planteadas por la sede, denominada la Semana de la Ciencia y la Tecnología el cual tuvo como propósito exponer una serie de experimentos por parte de los alumnos-maestros, dichas actividades sólo enfatizaron la parte técnica como señalábamos, es decir, cumplir con una serie de procedimientos para mostrar determinados resultados (saber epistémico y técnico) pero no con la puesta en práctica de sus propios saberes, lo cual se acentuó cuando uno de los asesores les comenta a los alumnos-maestros que como resultado de su propia experiencia como docente, él pone a su disposición un compendio de ejercicios matemáticos.

Para tratar de comprender cómo es que la formación inicial de los docentes de esta licenciatura aporta elementos para mejorar o no su práctica docente, resulta conveniente analizar el plan curricular a la luz de los planteamientos que propone el informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (Delors, 1996) y los aportes de Yurén (2005). En lo que respecta al informe Delors (1996) este autor señala que la educación no debe ser entendida como un proceso que compete sólo a determinadas instancias, que actúan sobre la persona durante tiempos definidos a fin de acumular conocimientos y destrezas, esto porque estamos ante un mundo que cambia rápidamente y la educación tiene que adaptarse en todo momento. En consecuencia, este autor afirma sobre la necesidad de una educación durante toda la vida el cual dice se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Así una educación durante toda la vida, constituye implícitamente la exigencia actual que se establece en la Ley General de Educación (2013), particularmente cuando señala la necesidad de una evaluación constante de los sistemas de formación docente, es decir, no basta con seguir manteniendo esquemas tradicionales de educación sino que demanda el desarrollo de un sistema disposicional de los docentes para estar en condiciones de enfrentar las situaciones problemáticas que su práctica requiere. Por

tanto, no es suficiente con aprender a conocer sin desarrollar todas las dimensiones de la formación: epistémica, técnica, sociomoral y existencial.

Con ello, resulta pertinente analizar qué tipo de saberes se desarrollan en la formación inicial del docente en la LEPEPMI'90. La vinculación teoría-práctica es una constante que se observa a lo largo de los semestres, pues las diversas líneas de formación aportan elementos teórico-metodológicos que le permiten al estudiante atender algunos problemas educativos de carácter lingüístico, sociocultural, psicopedagógico presentes en su práctica cotidiana pero que difícilmente se concreta en las propuestas pedagógicas. Así, de acuerdo con la distinción que realiza Yurén (2005), la formación de los docentes atiende a los saberes genéricos, ligados solo con el saber teórico, conceptual, y procedimental.

De ahí que el punto crítico de la LEPEPMI'90 es precisamente la elaboración de las propuestas pedagógicas y más aún la puesta en acción de estas competencias en su práctica docente. Pues se esperaría que los docentes accionaran sobre el mundo objetivo (práctica) a partir del diseño de propuestas pedagógicas no solo para acreditar la licenciatura sino para desarrollarlos constantemente en su práctica docente considerando las condiciones cambiantes del contexto social-comunitario e institucional donde labora, puesto que el marco curricular de la licenciatura señala que se deben *“revalorar los saberes y formas de transmisión del conocimiento propio de la comunidad en donde trabaja, con el fin de incorporarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje”*.

Tal vez esto se deba a que hace falta una materia que aluda no sólo a la recuperación sino a la sistematización de estos saberes, para que además de las propuestas pedagógicas también se incida en el diseño curricular del propio subsistema de educación indígena, que no existe de manera explícita, y esto constituiría una oportunidad para poder contribuir al respecto. Situación que requerirá de la conformación de grupos de investigación al interior de la propia universidad integrado por los asesores de la licenciatura e investigadores en distintas áreas para diseñar una línea por ejemplo de estudios sociales y culturales para poder acompañar a los maestros estudiantes en esta tarea. Por otro lado, podemos inferir que en el caso de los maestros estudiantes, que se titulan por examen, la licenciatura sólo logró desarrollar el sistema disposicional epistémico.

Sin perder de vista los aportes del informe Delors (1996:34), quien expresa que el saber convivir alude al desarrollo de *“la comprensión del Otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar*

proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz” podríamos decir que este es también uno de los retos que la LEPEPM'90 tiene, pues si bien en su dimensión socio-histórica se ubica a la práctica docente como inmersa en procesos económicos, políticos y sociales para comprender las políticas educativas dirigidas a la población indígena, y cómo éstas responden a procesos históricos contradictorios o diferentes de acuerdo al interés y ubicación del grupo que interpreta, el maestro-alumno solo logra revalorar su identidad étnica, pero esta no se traduce en acciones, tal vez porque la política educativa creó un subsistema separado del resto del Sistema Educativo Nacional (SEN) para responder a las diferencias, pero no en términos de equidad. No obstante, que el Estado ha logrado incluir en los planes de estudio de los diversos niveles educativos la noción de “interculturalidad para todos” esto sólo contribuye a reconocer la diferencia pero no las condiciones de inequidad que permean los ámbitos sociales, económicos, políticos y culturales. Así, las propias culturas indígenas creen que su condición de pobreza se debe a su condición indígena y no a las circunstancias de desigualdad que la sociedad impone, esta misma resistencia se observa en algunos docentes cuyos casos se analizan en el siguiente capítulo.

Además, habría que pensar si el enfoque de contraponer lo indígena y lo nacional que aún es muy visible en los materiales que se llevan en esta licenciatura sea lo más conveniente o revisar detenidamente todo el marco curricular, pues parece que no se ha superado la dicotomía étnico-nacional como contradictoria y no como oportunidad para conjugar saberes, y posibilidades de romper con esquemas asimétricos que se siguen reflejando sobre todo en la discriminación hacia los grupos indígenas, y esto obligaría a hacer un análisis minucioso de las concepciones que existen sobre lo intercultural.

Delors (1996:34) también propone la importancia de desarrollar el saber ser que refiere al desarrollo de *“la propia personalidad para estar en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal”*. Así, la autonomía implica asumir una actitud crítica y ética de nuestra responsabilidad como profesionales, es decir, no actuar a partir de la voluntad de otros, sino de lo justo, poniendo en consideración nuestras propias creencias y asumir nuestra propia autoformación. Yurén (2008b) señala que cuando estas creencias están fuertemente arraigadas en el sistema disposicional suelen muchas veces resistirse al cambio, y que aunque nuestros discursos expresen la importancia de reconocer por ejemplo, la diversidad, nuestra actuación no logre transformarse, de ahí

que proponga diseñar estrategias que desestabilicen estas disposiciones. Es decir, no basta con considerar lo bueno y valioso desde lo que creemos sino de adquirir conciencia de nuestras propias condiciones y de las posibilidades de construirnos como sujetos (saber ser) a partir del reconocimiento del otro.

LAS LÓGICAS DE ACCIÓN DE LOS DOCENTES EN EDUCACIÓN INDÍGENA

“la experiencia se halla atravesado por tres ejes que, en su punto de intersección, producen al sujeto mismo en un espacio y tiempo dado. El eje de saber que hace del sujeto un sujeto de conocimiento; el eje de poder que lo constituye en sujeto social y jurídico; y el eje del sí mismo que lo transforma en sujeto ético” (García, 2006 :44)

Resultados

Los docentes que laboran en Educación Indígena durante su trayectoria han atravesado por una serie de experiencias que configuran su(s) identidad (es) a través de diversas prácticas extraescolares y escolares. Conocer entonces cuáles son estas experiencias es el propósito de este apartado. Para ello tomaremos como ejes de análisis las lógicas propuestas por Dubet (2010, 2011) lógica integradora, lógica estratégica y lógica de subjetivación atravesadas por las líneas de saber, de poder y de subjetivación propuestas por Foucault (García, 2006).

Consideramos conveniente recuperar las fases de la profesión docente que empleamos para la selección de profesores en esta investigación y que planteamos en la parte metodológica a efecto de precisar a qué nos referimos cuando las utilizamos en este análisis. Ubicamos en la fase de **diversificación** a los maestros que tienen entre 7 y 25 años de servicio. Mientras que los docentes que corresponden a la fase de **serenidad**, son los profesores cuya experiencia en el magisterio van de los 25 a los 35 años de servicio docente.

Los procesos de socialización docente. Línea de saber.

Para efectos analíticos se toma en consideración la relación que se da entre los sujetos que pertenecen a distintas culturas, sobre todo cuando se ven atravesadas por situaciones de dominación de unas sobre otras, y como esto se refleja en diversos aspectos culturales, económicos, políticos y sociales

permeando así la experiencia social de los sujetos. En este caso particular, la cultura hñähñu como subordinada a un modelo cultural hegemónico; que en congruencia con Walsh (2008) denota una relación conflictiva que evidencia una estructura o matriz de poder colonial.

Experiencia familiar

Los saberes de la cultura dominante se expresan en saberes teóricos y procedimentales, hechos explícitos a lo largo de la trayectoria escolar de los docentes, los cuales asumieron como científicos y por tanto válidos, subsumiendo los saberes hñähñu que sólo se encontraban presentes en la experiencia familiar y comunitaria, y en algunas ocasiones se recuperaban nebulosamente en los procesos escolares y solo sí esta tenía como especificidad la denominación de indígena. Podríamos decir de acuerdo con Montushi (2001 cit. en López-Quiterio, 2010), que los saberes dominantes se catalogan como saberes explícitos²² y los saberes indígenas como tácitos²³, están ahí en la memoria de las personas pero generalmente se ocultan o se invisibilizan.

Los docentes participantes en este estudio, recuperan a partir de sus relatos ciertos saberes indígenas que expresan se practicaban en sus comunidades o en sus familias, pero que estos ya no se realizan de acuerdo a su percepción, por la introducción de las nuevas tecnologías. Nosotros diríamos que también por la imposición de una perspectiva única del conocimiento que descarta como señala Walsh (2008) la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos.

... casi ya no me tocó ver tanto si, no fui testigo directo pero he escuchado platicar de mis papás, tíos, familiares, de las ceremonias o rituales que se hacen con la tierra ya no tanto fui, pero si tiene eso me gusta de la cultura, soy partidario del respeto que se le tiene al agua, al sol, al viento [...] pocos rituales, ya no se maneja como rituales pero si se tiene eh..., ha habido ocasiones en que yo he escuchado, ya

²² “Es el conocimiento objetivo y racional, suele identificarse como conocimiento codificado, ya que puede expresarse de modo formal y ser transmitido a otros de modo igualmente sencillo, independientemente del contexto” (López-Quiterio, 2010:62).

²³ “Es aquel que está incorporado en la persona sin ser accesible permanentemente a la conciencia, pero que el individuo utiliza cuando las circunstancias lo requieren; dicho conocimiento es subjetivo y está basado en la experiencia, en muchas circunstancias este conocimiento es específico a un contexto, por lo cual es difícil y a veces imposible, expresarlo en palabras, oraciones, números o fórmulas. Incluye también creencias, imágenes, intuición y modelos mentales así como habilidades técnicas y artesanales (López-Quiterio, 2010: 62).

no lo he visto, ahora ya mete tractor, anteriormente se le tenía que dar de comer a la tierra... (E-Facio/2014)²⁴

Si bien estos rituales se relacionan particularmente con la religión constituyen dispositivos de reproducción cultural producto de un sincretismo “en donde se hacen evidentes la tradición prehispánica, la influencia colonial y el constante dinamismo de toda sociedad” (Galicia y Sánchez, 2002:112). Dinamismo que confirma que los procesos identitarios no son estables, sino cambiantes, en este caso se ve transformado por el intercambio que se dio entre dos culturas: indígena y española.

...me acuerdo que con... por ejemplo en todos santos preparaba su bueno..., se iba a trabajar pero en ese tiempo decía que cuando sembraba su maíz decía que tenía que apartar la semilla más buena para hacer su comida en todos santos, unos tamales, unos tlacoyos. Él decía, siempre decía mi papá eso, que recogía... sí, semilla para eso, como su frijol, su maíz, sus mazorcas más buenas porque decía que hay que dar lo mejor para los difuntos, que hay que dar, me acuerdo que también decía que se tenía que poner todo lo que ellos comían y que fuera todo de primera calidad vamos.. (E-Chica/2014)

Al respecto Galicia y Sánchez (2002:112) argumentan que “El orden festivo otomí²⁵ tiene un evidente trasfondo agrícola. Responde a momentos del ciclo del maíz, desde la siembra hasta la cosecha y la separación del grano de la mazorca, todo ello revestido con representaciones del santoral cristiano”. Asimismo, este sincretismo también se puede observar en relación con la organización social, económica y política de las comunidades²⁶.

...el sábado [el Llegado] (sic) llegan las (de) imágenes, el convivio como la una (de la tarde), desde ahí eso le va ayudar; se hace un convivio de todas las comunidades, me he dado cuenta de que llevan a sus santitos no tanto porque uno sea católico, cualquier religión, lo importante es estar un rato reunidos, porque para el caso es lo mismo. Estaría bien que usted tuviera una fotografía de la cultura de la

²⁴ Utilizamos nombres ficticios para proteger la identidad de nuestros informantes.

²⁵ Es importante señalar que la distinción otomí y hñähñu actualmente se emplea para nombrar a un mismo grupo étnico muchas veces de manera indistinta, aunque existen discusiones al respecto como las de Galicia y Sánchez (2002). Para efectos de este estudio emplearemos la denominación hñähñu que es la que utilizan los docentes de esta región para autonombrarse.

²⁶ Los sistemas de cargos civiles y religiosos se componen de un número variable de obligaciones o “compromisos”, asociados con determinadas tareas que para desempeñarlas bien -lo que determina su buen prestigio- es importante conocer profundamente las necesidades y problemas de la comunidad (Galicia y Sánchez, 2002:106).

comunidad, el lunes es el día que nos toca llevar con telesecundaria, aquí participamos preescolar, primaria y telesecundaria²⁷ (E-Güisa/2014).

De la misma forma las prácticas cotidianas en las que participaban los docentes entrevistados dan cuenta de las actividades familiares y comunitarias en los cuales se involucraban desde niños, y que la escuela no tomó en cuenta.

...nosotros desde muy chiquitos, vivíamos nosotros ... somos hermanos, nosotros nos dedicábamos, él (padre) tenía terrenos y nos dedicábamos a sembrar chile, lechuga... le ayudábamos a eso, le ayudábamos a cosechar, a cortar tomate, siempre apoyábamos en todo y cuando no había trabajo siempre mi papá tenía trabajo para nosotros, que vamos a cortar leña, que vamos a recoger esto y desde muy chiquitos nos teníamos que ganar el dinero y él decía -bueno para que el día de mañana sepan valorar todo lo que tienen- y sí ya más adelante fue que uno de mis hermanos se dedicó a tallar lechuguilla, él tallaba lechuguilla-... nosotros ayudábamos a recoger la lechuguilla, a tender el ixtle, a recogerlo cuando estaba seco y prácticamente se encargaba para todos los gastos. Se encargaba el mayor para la familia, pero si ayudábamos en todo esto (E/Minga/2014).

El sentido de trabajo comunitario es uno de los aspectos que también han desarrollado algunos de los docentes entrevistados algunos por iniciativa propia y otros por aliciente de sus padres, situación que se observa en las diversas experiencias que recuperan los docentes entrevistados.

... yo ahorita participo en... con mis vecinos inclusive este... pues casi como que de la misma forma como cuando participaba mi papá, porque por decir ahorita hay ciertos, ciertas necesidades, vamos a suponer que nosotros, por decir nosotros teníamos este un balneario ahí, inclusive apenas hace años se había encontrado un manantial de agua termal, pero no le tomamos importancia era un manantial, inclusive pus (sic) había agua caliente, esta súper caliente, este pues nadie lo tomaba en cuenta y nos dedicamos, mejor a cooperar y construimos nuestra delegación, y... y todos estábamos coopere y coopere, pero en el 2011 nos dimos la tarea y nos sentábamos enfrente de la delegación y decíamos pues hay que proyectar algo hay que hacer algo por esa agüita, y como que de momento nos ganó eso... y solicitamos a turismo del estado en donde gobierno del estado, vinieron que nos asesoraron, se hizo un proyecto... (E/Pancho/2014).

²⁷ Acudimos a esta fiesta de la comunidad, y vimos como los docentes de los distintos niveles educativos se organizaron para realizar el evento social que agrupó a toda la población.

Observamos aquí que los modos de organización comunitaria también se compaginan con las establecidas jurídicamente por el Estado. Como son la elección de un delegado para organizar las actividades comunales como señalan Galicia y Sánchez (2002: 106-107):

... los jueces son los encargados del buen cumplimiento de los trabajos en la comunidad, organizan faenas que se realizan para el bien común, llevan el control o las listas de ingresos y egresos, coordinan las actividades que implican el registro de la participación comunal, así como vigilan la labor de los mayordomos o los actos cívicos realizados por los comités municipales o escolares. [...] Si bien desempeñan un cargo que los distingue de los demás, en la elección no se considera su nivel económico y tampoco sirve para subir de estatus. Lo importante es que durante el ejercicio del cargo la comunidad ratifique su buen desempeño, tal vez a través de beneficios comunitarios como pavimentación de alguna calle, drenaje o agua potable, la buena voluntad de realizarlo y su honestidad, sobre todo si desempeñó un cargo donde se maneje mucho dinero.

Y que en este caso algunos de los docentes entrevistados, participan o han participado en este tipo de experiencias:

...mi padre me daba la idea de ser abogado, y me inducía a cuestiones de política [...] ya andaba entre mis 18 años y como obligación ciudadana tenía que corresponder a mi comunidad de origen, en ese mismo año, pues yo también con esa preparación, con la preparación que tenía (bachillerato) me nombran secretario del delegado municipal, y a partir de ahí fue un compromiso con la comunidad para hacer unas gestiones con mi delegado que era profesor, y yo como secretario -vas a esta dependencia a ver sobre este trámite- y yo encantado me iba seguido, seguido, durante casi todo el año hasta que logré sacar una maquinaria para abrir un camino, ya cuando estuvieron las máquinas pues este... la gente aprovechó para abrir unos campos de cultivo, creo que en ese año fue fructífero también, aunque en ese año no hice capital en lo personal, pero (si) la satisfacción de haber logrado en la comunidad, al rastrear o arreglar sus tierras... (E/Migue/2014).

Actualmente este tipo de participación en las comunidades se da a través de cooperaciones, reuniones y faenas así lo expresa uno de los docentes entrevistados "...creo que si es parte de la cultura, eso es que hay que estar al tanto del llamado de los que están a cargo de la comunidad..." (E/Facio/2014). En coincidencia con Castles y Davidson (2000) cit. en Schmidt y Crummett (2003) en las comunidades indígenas:

La definición hñähñu de “ciudadano” implica, entonces, un compromiso comunitario muy fuerte, caracterizado por la participación activa en proyectos comunitarios –faenas– y en el desempeño de cargos administrativos comunitarios, un rasgo común entre diversas comunidades indígenas de América Latina que tiene poco que ver con las definiciones legales de ciudadanía basada en los estados-nación.

De igual manera las prácticas comunitarias se han transformado al ser parte de dos contextos culturales distintos. En donde el empleo y adquisición de la lengua indígena depende de las condiciones de utilización de las mismas en la vida cotidiana. En el caso de la lengua hñähñu, los contextos de adquisición son variados, entre ellos como lengua materna o segunda lengua como se expresa a continuación.

...mi primer lengua es el español, la segunda lengua que adquiero es la hñähñu, estoy en el medio indígena, entonces es la segunda lengua, y como segunda lengua tengo ciertas deficiencias, en la escuela con mis papás también, pero le decía yo, pero también surge la necesidad también de entablar diálogo con mi abuelita, ya falleció, era monolingüe hñähñu, entonces había la necesidad de comunicarnos con ella, pero en hñähñu entonces teníamos que pensar cómo le decimos que me dé comer, ¿cómo le pedimos?, entonces uno tiene que buscar la forma y decir que nos dieran de comer, entonces esas formas, esas situaciones en que se van presentando es donde uno tiene que aprender, pero le remarco esto, el español como primera lengua donde me desenvuelvo un poco mejor; el hñähñu, le repito, la familia, mi esposa y la escuela es en donde estamos interactuando esto (E/Facio/2014).

Particularmente con relación al lenguaje, también se refleja una situación de una lengua dominante (español) sobre una subordinada (hñähñu) que los padres de familia tenían muy claro y que impedían que sus hijos la adquirieran en el contexto familiar, pero como en las prácticas cotidianas comunitarias se empleaba la lengua indígena, esto permitió que algunos docentes lo aprendieran parcialmente. Como el caso que refiere uno de los docentes en donde señala que aprendió la lengua hñähñu por interactuar con otras personas que no constituían su ámbito familiar:

...en donde yo aprendí un poquito era cuando yo iba a trabajar con los peones de mi papá, que ocupaba entre 6 u 8 peones, hora (sic) sí que entre el trabajo entons (sic) yo escuchaba que decía, pero con mis papás lógicamente nunca aprendí nada, ahora sí que ellos nunca se preocuparon y decir te vamos a enseñar, fui el único y los demás sí todos (se refiere a sus hermanos mayores) (E/Pancho/2014).

Podemos recuperar a partir de estos relatos que los docentes adquirieron saberes y conocimientos propios de su cultura vinculados con prácticas religiosas, formas de organización social y de participación familiar y comunitaria, así como una serie de valores relacionados con el respeto hacia la naturaleza y con el desarrollo de la propia personalidad como son el esfuerzo, la honestidad, la cooperación, el compromiso y la solidaridad. Así mismo, la adquisición de una lengua indígena que les permitió interactuar sino en el contexto familiar, sí en el comunitario por ser la lengua de comunicación entre sus habitantes, y en algunos casos se infiere la necesidad implícita que expresaron los padres de familia de estos docentes para que adquirieran como primera lengua el español, esto para comunicarse en el contexto escolar y en otros espacios fuera de su comunidad.

En una investigación realizada por Arias (2007) con maestros de educación indígena en la comunidad de El Defay, ubicada al norte del Valle del Mezquital y utilizando el modelo de presiones de Terborg (2005), concluye que las lenguas indígenas han sufrido un desplazamiento frente al español no por la actitud ni por la competencia lingüística de los hablantes, sino como expresión del desequilibrio de las relaciones sociales, económicas y culturales de poder que se ejercen en la vida cotidiana en los procesos de comunicación que vive la población indígena en diferentes contextos educativos, familiares y laborales. Situación que también nosotros confirmamos en este estudio.

Experiencia escolar

En este apartado analizaremos principalmente la trayectoria escolar de los docentes desde su ingreso a la primaria hasta el bachillerato y de manera especial su ingreso a la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena (LEPEPMI) plan 1990 que de aquí en adelante nos referiremos a ella como LEPEPMI'90 que imparte la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en modalidad semi-escolarizada. Consideramos para este análisis las políticas educativas implementadas durante la estancia de los docentes en los distintos niveles educativos.

Iniciamos con señalar que los textos escolares que se manejaban en los años setentas y los que se utilizan actualmente en las escuelas indígenas son los mismos que se llevan a nivel nacional en la educación primaria, entre los cuales se destaca una alta influencia de la cultura hegemónica, negando lo indígena²⁸. La lengua de instrucción en las escuelas indígenas siempre fue el español y se utiliza la

²⁸ Véase la discusión que realiza Corona y de Santiago (en prensa) con relación a los libros de texto para indígenas a lo largo de las políticas educativas.

lengua hñähñu solo como puente para transitar hacia el castellano. Escenario que se repite en los demás niveles escolares que ni siquiera tienen presente que están trabajando con una población heterogénea.

Primaria indígena

Tres de los docentes entrevistados acudieron a esta modalidad educativa entre los años 1969-1974, 1972-1977 y 1983-1988. De acuerdo con Solana *et al.* (1981:409,421) se crearon plazas de promotores bilingües para que los niños indígenas llegaran a dominar tanto el español como su lengua original. Así, el servicio de promotores y maestros bilingües buscaba fomentar el desarrollo integral de las comunidades indígenas a través de la acción educativa, en donde el programa de castellanización tenía por objeto la integración nacional sin menoscabo de las lenguas y culturas vernáculas, procurando el bilingüismo. No obstante, esto estaba muy lejos de concretarse, pues se buscaba ante todo lograr que los alumnos aprendieran el español de manera directa y además el plan de estudios y los programas de educación primaria indígena eran los mismos que para primarias generales²⁹, en el cual se establecían siete áreas de formación (español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación artística, educación física y educación tecnológica). Por ejemplo, podemos señalar que en el área de español y con relación al primer grado, el objetivo general era el aprendizaje de la lectura-escritura, a través de la sustitución de los métodos onomatopéyicos o el llamado ecléctico, por el método global de análisis estructural (SEP, 1973:5). Ante estas circunstancias es posible inferir que los alumnos no aprendían ni a dominar el español ni su lengua indígena ya que de acuerdo con Brice (1992) solo se utilizó a las culturas indias para transitar hacia su aculturación, así lo indica uno de los docentes que se ubica en la fase de serenidad (25 a 35 años de servicio).

...yo aprendí a hablar el español hasta los 10, 11 años..." [...] "...ya los maestros eran del medio indígena eh, cinco, diez años antes los maestros provenían de la ciudad y ellos sí, no hablaban en hñähñu y dicen, bueno... y ellos dicen que un alumno que lo escucharan hablar el hñähñu le decían que cambiaran el idioma, pero como lo iban a cambiar de la noche a la mañana, ya (después) los maestros fueron contextualizados, más de la región, más confianza. Mis padres tenían tintes políticos, que aquel que se sobrepasaba con sus hijos o sus hijas iban ¡huy! platicaban con los maestros, afortunadamente nunca pasó, y los maestros tenían esa conciencia humanitaria de ayudar a la población indígena, ya, ya

²⁹ De acuerdo a entrevista con uno de los docentes que laboraron con este programa en educación indígena en 1973 y confrontado con el programa de estudios

traían esa mentalidad, y creo que lo hicieron con mucho respeto, amabilidad, con todos los valores. Habían algunos (profesores) que sí golpeaban, pero ahí no, al contrario, la lengua la usaban para puntualizar los temas para que fueran explícitos, porque si habíamos niños que no entendíamos, yo... había lecturas que no las entendía, entonces pues ahí el maestro utilizaba la lengua (hñähñu) para hacer entender (E/Migue/2014).

De acuerdo con López (2003:51-53) los materiales educativos mexicanos empleados en los setenta se caracterizaban por la memorización y reproducción de una serie de ejercicios orales que debían aprender los niños de manera inductiva reforzada por láminas e ilustraciones el cual tuvo pocos resultados, lo cual según este autor no significa que el método no funcionara. Pues esto sí sucedía en contextos en donde los educandos poseían refuerzo comunicativo en su entorno social inmediato lo suficiente para que les permitiera aprender el castellano y si contaban con maestros preparados en la comprensión y utilización del enfoque. Sin embargo, con la situación expresada por los maestros entrevistados, notamos que la metodología empleada con ellos para el aprendizaje en las escuelas a las que asistieron no era la adecuada.

En el caso de otra de las docentes entrevistadas y que ubicamos en la fase de diversificación (7 a 25 años de servicio), ella realizó la educación primaria con el modelo de educación indígena bilingüe bicultural el cual pretendía *"estimular un bilingüismo coordinado que igualara el valor de las lenguas nativas y el castellano, además de promover el uso de las primeras para estimular la horizontalidad y el intercambio cultural recíproco"* (Bertely, 2009). Aunque en muchas ocasiones la política se entendió como la preservación de la identidad étnica en contra de la cultura occidental.

Pues de acuerdo con la Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC) y el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI) creada en 1977 advertía, que por lo general:

Los contenidos y métodos de trabajo aplicados en las escuelas establecidas en las comunidades indígenas, estaban principalmente orientados hacia las necesidades de la vida urbana y son ajenos a la realidad social, lingüística, económica y cultural de los grupos indígenas. (ANPIBAC, CNPI cit. por Bello, 2009:76).

La maestra entrevistada, refiere que la lengua de instrucción durante su educación primaria fue el español es decir, no hubo cambio alguno en las metodologías de enseñanza.

...en casa pues no teníamos muchos libros, entonces mi papá, bueno... mi mamita pues no sabía leer, mi papá sí, pero pues él tenía otras cosas que hacer y dedicarse a eso de vamos a leer pues no, y no había libros, no teníamos libros solamente los que usábamos en la escuela y luego también por miedo porque también cuando me acercaba al maestro y decía que no sabía leer nos regañaba y tenía ahí su varita y si pues yo creo que por eso hasta tercer grado aprendí a leer (E/Minga/ 2014).

Como se muestra en este relato, la metodología para la enseñanza del español como segunda lengua no era aplicada por el maestro, además esta lengua no era reforzada en casa por las condiciones familiares que en ella existían, analfabetismo de la madre, falta de libros y de tiempo del padre de familia para apoyar a sus hijos en las tareas escolares.

Primaria general

Los docentes que asistieron entre los años 1965-1970; 1972-1977 y 1983-1988 a una escuela primaria de tipo general lo hicieron bajo una política educativa con modelos desarrollistas que de acuerdo con Yurén (2008a:207) prevalecieron durante los años sesenta, en donde la tecnología era concebida como mecanismo de transformación social, no en el sentido de contribuir a terminar con las relaciones sociales de explotación, sino porque la educación constituía un mecanismo de selección y ascenso social basada en el mérito.

...en Ixmiquilpan cuando llegamos, pues siempre sufrimos eso pues una discriminación, porque nosotros íbamos con nuestros huarachitos, íbamos parchaditos de nuestra ropa, humildes y los de la ciudad ¡nombre!, ahora sí que vieron que llegaron unos in... hora (sic) sí que como niños pobres pues nos denigraban, nos pegaban, nos golpeaban, eso es lo que pasamos ahí, pero ya en el transcurso del tiempo ya nos fuimos adaptando a ellos y ellos se adaptaron a cada uno de nosotros y posteriormente las cosas fueron diferentes ya nos respetaron, también nosotros a ellos, entre compañeros ya nos respetaban ¿no?, entre compañeros, porque así como nos veían nos trataban...(E/Pancho/2014).

Notamos que el proceso de discriminación entre compañeros es mayor cuando los alumnos que integran un grupo escolar manifiestan diferencias económicas y sociales, pero también se infiere que el poder que ejercen algunos niños sobre otros es resultado de un proceso de socialización en donde estas actitudes prevalecen. Asimismo se incorpora la creencia de que la condición de pobreza obedece a su cultura y no a las condiciones de desigualdad que la sociedad reproduce. Pues como señala Díaz-

Couder (1998:18) la lucha contra la pobreza se convierte en una legítima justificación para acabar con las culturas indígenas.

En la primaria el método pedagógico que se implementó fue el de "aprender haciendo" que tenía como finalidad habitar *"al niño a comprender racionalmente lo que hace, lo prepara para que sepa hacer bien las cosas y lo ayuda a descubrir su vocación e inclinaciones"* (Solana et al., 1981:412).

...de los aprendizajes a (sic) un principio yo, si como le puedo decir, si se me hacía difícil como le puedo decir, se me hacía difícil el español, las matemáticas como que no entraba bien, porque yo decía que era difíciles ¿no?.. (E/Pancho/2014).

De acuerdo a lo expresado anteriormente, este aprender haciendo no se lograba pues uno de los problemas que aún se sigue manifestando en las escuelas, es la disociación entre las concepciones que los alumnos poseen y que han adquirido de manera cotidiana con las que se construyen en el ámbito escolar lo cual dificulta el aprendizaje, pues cuando los alumnos no construyen ese conocimiento escolar sobre la base de sus intereses y sus preocupaciones, el aprendizaje no será significativo al no ser relevante para su vida presente y futura.

Secundaria

La mayoría de los docentes entrevistados realizaron estudios de secundaria en escuelas generales y sólo un docente lo hizo en una telesecundaria. En la década de los 70's la educación secundaria estaba dirigida *"a formar integralmente al educado y a prepararlo para que participe positivamente en la transformación de la sociedad"* (Solana et al., 1981:419).

...en la secundaria también me... se me hizo difícil, inclusive la química, física, matemáticas, entos (sic) una ocasión yo mismo me di la tarea, inclusive en matemáticas, química y física me dio el profesor, [...], él era especialista en eso, y ya hasta me puse a pensar, que tanto... tan difícil será esto, yo casi reprobaba por decir matemáticas, física, química, me di a la tarea y dije bueno voy a repasar, en química porque si se me hacía difícil desarrollar ciertas... y si me puse a repasar y cuando llega el momento del examen me saqué 8 y me dice -ya ves- me dice el profe, -no siempre te he dicho que te pongas a repasar los apuntes y mira, pero si no repasas por eso tienes esos cincos- sí, sí, depende de uno mismo si uno decide aprender, y así de la misma forma, como para los alumnos, repasar... (E/Pancho/2014).

En concordancia con Freire (2006), se promueve un modelo de instrucción bancaria en donde el estudiante es una tabula rasa, al cual hay que transmitir y favorecer la memorización mecánica a través de la repetición, pero no el desarrollo de aprendizajes significativos. Aquí vemos que el alumno asume esa responsabilidad y considera que la reprobación es su culpa pues no ha repasado lo suficiente.

En la década de los 80's la telesecundaria consistía en la transmisión de las clases a través de la televisión en donde un maestro complementaba dicha labor, la exposición señalaba que tenía el propósito de eliminar la verborrea y la distracción (Solana *et al.*, 1981:412). Su establecimiento responde a comunidades en donde no se cuenta con el servicio y su población estudiantil es baja, pero también este sistema dejaba de lado las características del alumnado. Este plan de estudios de secundaria no cambió hasta 1992, cuando contemplaba dos estructuras equivalentes: por áreas o por asignaturas (Quiroz y Weiss, 2005).

...nos preguntaba el maestro, - ¿ustedes cómo se llaman?-, total que nuestro miedo era [de] ¿qué nos iban a preguntar?, nomás, era sí y no, y de ahí no salíamos, porque no sabíamos hablar el español y así terminamos tercer grado, y como que no nos atrevíamos a un diálogo así bien con la maestra [...] terminamos la telesecundaria... (E/Güisa/2014).

Si recuperamos los aportes de Vygostky (2008) quien señala que la transmisión racional e intencional de la experiencia y el pensamiento a los demás, requiere de un sistema mediatizador y el prototipo de éste es el lenguaje humano, entenderemos entonces las dificultades que se dan en los procesos de aprendizaje cuando el lenguaje que se emplea en la escuela es distinto al del alumno. Sobre todo si como dice Vygostky la unidad del pensamiento verbal se encuentra en el aspecto interno de la palabra, es decir, en su significado. De ahí que las experiencias que nos narran los docentes tienen que ver con procesos tardíos en el aprendizaje del español.

...en la secundaria aprendí un poquito más (el español) por la... esa interacción que había entre los jóvenes, que venían de Nicolás Flores, Cieneguillas es cierto que también vivíamos discriminación por hablar la lengua, eh... pero yo no me he olvidado y mucho menos hoy que estoy en el sistema de educación indígena, es un compromiso es una encomienda que tenemos que fortalecer la lengua... (E/Migue/2014).

La situación anterior también conllevaba el prejuicio que se tiene sobre las lenguas indígenas, que son consideradas de menor valor y que además no son objeto de estudio en niveles posteriores a la primaria en este caso, como lo señalan los docentes que realizaron estudios en la década de los 80's y que ubicamos en la fase de serenidad, quienes expresen las problemáticas que enfrentaban en la secundaria sobre todo porque su lengua materna era el hñähñu.

Aunque estas circunstancias no se distanciaban de las condiciones que expresan los docentes que sí hablaban español, lo cuales ubicamos en la fase de diversificación y que actualmente trabajan en educación indígena.

...porque hay preescolar indígena, primaria indígena, ...se trunca ahí, llega ahí ¿qué sigue?, la primer lengua indígena se trunca, ¿qué sigue en la secundaria?, el maestro no habla una lengua y hay que leer libros en español, en primaria sí hay, aquí contamos con materiales del sistema indígena, me agrada, vamos tratando algo de rescatar que no se pierda, pero vuelvo a repetir se trunca vuelvo a decir ¿cuándo hay universidades con ese, no sé cómo se llama esa profesión? que francés, inglés o alemán, que yo haya escuchado tendré poca experiencia que se curse una lengua zapoteca, una lengua hñähñu... (E/Facio/2014).

Podemos inferir a partir de este relato que no basta con el deseo personal del docente de querer o no enseñar una lengua indígena, sino de las condiciones sociales, políticas y económicas que existen para que éstas sean valoradas y adquieran una posición semejante a las demás lenguas mayoritarias. Al respecto, Díaz-Couder (1998), señala que mientras las lenguas indígenas sean una cuestión de elección individual y privada y no de interés público, las acciones para su desarrollo y mantenimiento seguirán siendo transicionales y tolerantes.

En la década de los 90's se reforma nuevamente la educación secundaria por la modificación curricular de 1993, cuyo plan de estudios era aplicable a nivel nacional, pero sin considerar la heterogeneidad de intereses, expectativas y culturas juveniles de los adolescentes (Quiroz y Weiss, 2005:108).

...la mayoría de maestros si veían en mí la habilidad en algo, lo que fuera y si respetaban eso, y algo que me dijo una maestra, y ahora recuerdo -vamos a escribir en un papelito-, nos dio un papelito chiquito, -lo positivo de ti-, y a mí se me ocurrió, -esas actitudes que marcan mucho-, tenía promedios 8, 9 y 10, se me ocurre poner, no sé que otras palabras, pero lo que me marcó fue -soy inteligente-, a ver

quién es este inteligente, aquí no hay inteligentes, y me apagó, yo sé que tengo cierta habilidad en algo, y la maestra tuvo esa mala actitud, es que no hay inteligentes, tendrán mejor promedio, no inteligentes... (E/Facio/2014).

En particular este docente que corresponde a la etapa de diversificación en esta investigación, vivió una serie de discriminaciones que van desde el ámbito religioso, físico y escolar y que para contrarrestarlas utilizó una serie de estrategias las cuales se caracterizaron con una actitud de repliegue.

... dentro de las cosas negativas personales, lo he pues, lo viví y no, es de ser un poquitito, cosas que marcaron, un poco aislado no sé por qué razón, [...] he llegado a la conclusión que afecta la relación que tiene uno con los compañeros, no sé si eran más despiertos, no sé de qué manera, no supe recibir, responder a ciertas agresiones, y como niños en la primaria se da, hay que interactuar entre todos, hablar bien, con diferente carácter, con carácter diferente, y yo no supe, si eres grosero conmigo y adiós, y eso marca, ahora que me lo pregunto ¿por qué era así?... (E/Facio/2014).

Actualmente el maestro se ha distanciado al parecer de algunos elementos que le fueron asignados, identidad atribuida en términos de Dubar (2002), pero aún no se explica porque en su momento no logró enfrentarlos. Una posible explicación a esta situación tiene que ver con lo que expresa Yurén (2008b:139) al retomar a Bourgeois y Nizet (1997), *“nuestras representaciones se transforman dependiendo del grado de asimetría de la relación social, la intensidad de la interacción sociocognitiva, las características socioafectivas de la interacción social y los prerrequisitos cognitivos y sociales que deben ser manejados por los participantes en la interacción”*. En este caso podemos inferir que la interacción social del maestro se caracterizó solo por una relación asimétrica de tipo relacional (complacencia hacia el Otro), no hubo conflicto cognitivo que permitiera modificar esas representaciones; de manera continua, la interacción social fue solo de aprobación, en donde uno impone su punto de vista (el Otro) y en este caso la tendencia a resolver el conflicto discriminatorio fue de manera individual y con retraimiento o falta de socialización (Navarro, 2004).

Si bien el docente ha logrado distanciarse de esta situación él manifiesta que cuando observa este tipo de situaciones hacia su persona lo que hace es bloquearla:

...hay cosas que las usan en contra, tú me dijiste eso, uno da armas al enemigo y eso a mí me baja, y por esa razón como que he tomado esa actitud, en donde hay riesgo hay peligro de que me van a discriminar... hacer menos, mejor cerramos... (E/Facio/2014).

Bachillerato Técnico y General

La trayectoria escolar de los docentes da cuenta de los procesos educativos sumamente deficientes por los que han transitado y que generalmente son atribuibles a factores que están bajo el control de los individuos (repaso, curso previo), sin considerar como dice Yurén (2008b) ligadas a la calidad de los servicios educativos, porque a pesar de concluir con estos ciclos educativos no garantiza que sean aceptados en instituciones de educación superior quienes excluyen de la oportunidad de seguir estudiando. Sobre todo si se considera que las modalidades como los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) o los Centros de Bachillerato Tecnológico y Agropecuario (CBTA) fueron creados para vincular los estudios al desarrollo de la producción local para que los estudiantes trabajaran en su contexto local, pero que como señala Solana *et al.* (1981) a nivel nacional, la mayoría prefirió continuar con sus estudios universitarios.

Tal vez porque las condiciones contextuales no fueron favorables para cumplir con el propósito de estos bachilleratos o porque el deseo de los padres de familia y de los propios alumnos no era quedarse en su localidad, sino desenvolverse en otros ámbitos, como lo dice uno de los docentes quien estudió en un bachillerato tecnológico y que situamos en la fase de diversificación. Él nos comenta que tenía como interés estudiar arquitectura o sistemas computacionales pero que cuando presentó el examen de ingreso no lo acreditó, no obstante él considera que si hubiera insistido lo hubiera logrado, pues no se enteró que varios aspirantes que presentaron el mismo examen hicieron un curso previo y lograron ingresar. El docente señala que hasta la fecha se ha quedado con esa inquietud:

...tengo la... cómo le diré, la (curiosidad de saber) qué hubiera pasado si estuviera otra, arquitectura, ingeniería en sistemas, cual, tengo así como la curiosidad, de que hubiera pasado si hubiera tenido la oportunidad... y especializarse en esa profesión... (E/Facio/2014).

En dicho relato identificamos que el docente reitera lo que expresan otros docentes aquí entrevistados, que la adquisición de competencias obedece a su esfuerzo personal y no a las condiciones educativas en las que son formados. Como el caso de una de las maestras que corresponden a la fase de serenidad, quien luchó contra la costumbre familiar de negar a las mujeres la posibilidad de seguir

estudiando y que al lograr romper con esta tradición, sus aspiraciones se ven truncadas al reprobado el bachillerato general y en consecuencia reciba constantemente los regañones de su padre:

...me fui a la prepa estuve dos años pero, reprobé dos materias, y en ese entonces mi papá siempre era muy duro con nosotros, siempre [...] pues más que nada yo, porque mi hermana [...] ella tuvo la oportunidad de ingresar al magisterio antes, dos años antes, yo no, pero yo veía que tenía 21 años y todavía me regañaba, ya era su forma de él... (E/Güisa/2014).

En este caso se distinguen dos formas de tensión por las que atraviesa la maestra, por un lado el demostrar al padre que puede seguir estudiando y por otro, las posibilidades de continuar con sus estudios se ven obstaculizadas por haber reprobado. En este caso la creencia de que la adquisición de aprendizajes es un reto individual se refuerza con la actitud de su familia quien tampoco ofrece apoyo afectivo.

Bachillerato pedagógico

La Dirección General de Capacitación y Mejoramiento del Magisterio (DGCMPM) ofrecía desde 1980 la educación normal básica, situación que se mantiene hasta 1989 cuando se fusiona con la Dirección General de Educación Normal dando origen a la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), que continuó ofreciendo el bachillerato pedagógico (López-Quiterio, 2010; López, 2005), esto sobre todo cuando la acreditación de este nivel educativo constituye un requisito para poder cursar la normal, pues ésta se ha elevado a nivel de licenciatura que se define en el acuerdo del 23 de marzo de 1984 en el Diario Oficial de la Federación en específico en el art. 2º

Los aspirantes a ingresar en los planteles de educación normal del sistema educativo nacional, incluidos los establecimientos particulares que la imparten con autorización oficial, deberán haber acreditado previamente los estudios de bachillerato.

Al respecto, los docentes que corresponden a la etapa de serenidad en esta investigación, ingresaron al bachillerato general, pero mientras dos de ellos truncaron sus estudios, los dos restantes lo concluyeron. Ellos ingresan al magisterio entre los años 1981, 1984, 1985 y 1987 y como la única vía de formación hasta ese entonces era realizar estudios de Normal Básica que ofrecía la DGCMPM, la exigencia era tener bachillerato pedagógico.

Si bien la oferta de estudios para realizar la LEPEPMI'90 en UPN señalaba en sus requisitos de inscripción el poseer estudios de nivel medio superior, en la práctica se exigía que este bachillerato fuera pedagógico es por ello que los docentes dicen que tienen dos certificados de bachillerato: uno correspondiente al general y otro al pedagógico, situación que se suscitó porque no tenían como proyecto ser docentes y porque les tocó vivir un periodo conflictivo en dicha universidad, cuyos actores divergían según su posición ante la SEP y el SNTE³⁰ pues la UPN tenía una doble misión: a nivel central, absorber la matrícula regular de normales y bachillerato para ofrecer licenciaturas y posgrados, y en los estados ofrecer opciones profesionales a maestros en servicio.

...cuando ingresé al servicio presenté mi documento de prepa, pero no me la aceptaron entonces tuve que volver a hacer bachillerato pedagógico porque la prepa que yo llevaba eran ciencias y humanidades y me puse a estudiar durante el trayecto de mis años de servicio. Lo hice en... aquí en Ixmiquilpan en... ¿cómo se llama? mejoramiento profesional, ahí hice mi bachillerato. Tengo dos certificados uno de bachillerato y uno de la prepa..." [...] "...tuve que hacer mi bachillerato porque me lo exigían para empezar con la universidad con la UPN... (E/Chica/2014).

En particular dos maestros que corresponden a la etapa de serenidad tenían como proyectos: uno ser secretaria y otro abogado, ambos realizaron el bachillerato general. Mientras que con relación a los otros dos docentes también de esta etapa, se encontraban realizando estudios de bachillerato general combinándolos con carreras técnicas: secretariado y agropecuario; aunque ambos con perspectivas de ser aceptados como docentes en un futuro cercano.

Normal superior u otra carrera

Los docentes que corresponden a la etapa de diversificación poseían diferentes niveles de estudio al ingresar al magisterio, entre ellos: normal superior, formación artística y carrera técnica. Cuyo proyecto de vida (estudiar la abogacía, ser arquitecto o ingeniero en sistemas, desempeñarse como evaluador de proyectos o ser docentes en secundaria) había cambiando por la docencia en educación indígena, porque las condiciones laborales que les ofrecieron los obligaron a insertarse finalmente en este nivel educativo:

³⁰ Ampliamente documentado por Miranda (2001).

Estuvimos frente a niños de... este secundaria, tuvimos la oportunidad de trabajar en secundaria general [...] hay esta oportunidad, sin sueldo, si nada, nada, con apoyo de presidencia para pasajes, comidas, era nada más trabajar y a ver si se lograba alguna... ingresar al sistema, pero no, no se llegó a nada (E/Facio/2014).

A partir de este relato se infiere que para los docentes que corresponden a la etapa de diversificación (7 a 25 años de servicio), tienen como primera opción desenvolverse en educación secundaria o en la carrera para la cual fueron formados pero que el asegurar su futuro era más viable. Cabe señalar que en el caso de dos de las maestras que estudiaron la Normal Superior con el plan de estudios de 1999, éste de antemano contemplaba en su formación inicial criterios y orientaciones que les permitiera comprender la diversidad regional, social, cultural y étnica del país, previendo las cuestiones particulares que el ejercicio docente debería considerar ante las características de las comunidades y modalidades organizativas de las escuelas en particular la telesecundaria o la educación secundaria en el medio indígena (SEP, 1999). No obstante, como veremos más adelante esto no fue suficiente para dichas maestras que tuvieron que laborar en el sistema de educación primaria indígena.

Universidad Pedagógica Nacional

Todos los docentes independientemente del nivel de estudios que tuvieran, realizan la LEPEPMI'90, entre sus argumentos para estudiar dicha licenciatura están principalmente la exigencia de las autoridades para poder permanecer en el sistema educativo.

...porque aquí en la docencia nos pedían lo que es la licenciatura [...] porque no los pedían, en sí ese era un requisito que no los pedían y algo que, que... este... forzosamente teníamos que tener un título que nos amparara... ante SEP, que podíamos este... tener este... o si algo para sustentar que somos, para sustentar lo que tenemos ahorita, aún a pesar de haber pasado el examen, pero este... algo que, le decía yo,... es que, tanto de que nos lo pidieran, es algo... que lo hicimos por hacerlo, yo siento que varios fueron... no fueron tanto porque digo -es algo que me esté construyendo- [...] ¡ah! porque era un requisito, yo lo veo más que era un requisito que nos pedían para sustentar que ya teníamos derecho a la plaza... (E/Pedro/2014).

Esta situación se continúa reflejando como expresamos en el capítulo anterior, en algunos maestros alumnos que recién ingresaron a esta licenciatura o que ya llevan cuatro semestres, en donde se exterioriza que la licenciatura constituye un requisito para permanecer en el sistema educativo indígena.

De manera general, la LEPEPMI'90 tiene entre sus propósitos en el perfil de egreso que el docente contribuya "...desde el espacio de la Institución escolar, (al) desarrollo y fortalecimiento de la lengua indígena y del español, así como, el de la cultura del grupo indígena, sin menoscabo de lo nacional y universal"³¹. Aunque los docentes entrevistados que corresponden a la etapa de serenidad y que concluyeron con esta licenciatura señalan que la educación indígena se refiere sólo al desarrollo de la lengua indígena.

...bueno en primarias generales inclusive allí a lo mejor puro, ahí, ahí las clases les dan en puro español, se expresan los niños puro español, y en educación indígena, forzosamente casi su nombre lo dice, que hay que enseñarles a los niños, inclusive hay maestros que, inclusive al menos yo pues he tratado como de combinar así algo, combinar más que nada con relación en matemáticas, en español, palabras en hñähñu este que este... que los niños deben de aprender, a lo mejor no en su totalidad pero sí este debe de darse esto mmmj, para que así sea, este...su nombre lo dice, ¿no? (E/Pancho/2014)³².

También cabría enfatizar que esto se debe a que los maestros que ubicamos en esta etapa, llevaron durante su proceso de formación en la LEPEPMI'90, la propuesta curricular correspondiente al paradigma bicultural como señala Bertely (2009:10):

El paradigma bicultural retornaba a la visión idílica de la comunidad indígena, rural, armónica, solidaria por antonomasia, opuesta al progreso, la civilización y la vida urbana conflictiva e individualista. Las propuestas curriculares dirigidas a la formación y capacitación de maestros indígenas, como la implantada en la Universidad Pedagógica Nacional, alimentaron por mucho tiempo esto marcos explicativos y defendieron la necesidad de establecer escuelas normales y posgrados indígenas a partir de un enfoque centrado en la resistencia cultural.

Situación que como vemos genera conflicto en algunos docentes porque no están de acuerdo con esta visión, pues se demarcan las fronteras identitarias y éstas se cierran, lo cual observamos en algunos discursos de los docentes:

³¹ Marco Normativo LEPEPMI (1990), UPN.

³² Observamos posteriormente una clase de matemáticas y efectivamente lo único que se hizo fue traducir la clase de matemáticas en lengua hñähñu

...pues ya me está decepcionando ahora, soy de educación indígena pero ya me está decepcionado, porque este modelo pues como que nos arraiga en la cultura solamente, como que no nos permite tener una visión más allá para progresar como persona, como país como nación, eh por eso ahora que estoy haciendo la maestría, digo qué importante sería que en lugar de hñähñu le metamos inglés, qué importante sería que en lugar de estar abordado teóricamente todos los temas tengamos algunos equipos tecnológicos para poner en práctica lo formativo, la cuestión formativa y no sólo lo teórico, me este... está bien, hay que reconocer el grupo étnico, nuestra cultura, incluso se dice que si uno no conoce su historia no puede proyectar su futuro pero yo creo que eso ya pasó a la historia, incluso, hoy debemos pensar en qué inventar para generar este, aranceles, para generar el producto interno bruto y per cápita, pues... crezca a nivel nacional, de esa manera podemos competir con otros países de esa manera podemos estar a la altura pero mientras nuestro sistema no nos permita producir algo para... para, pues... poder competir no lo vamos a hacer... (E/Migue/2014).

Si bien las antologías de la LEPEPMI'90 han modificado sus contenidos en tres ocasiones, esto ha imposibilitado una concepción clara por parte de algunos asesores, lo cual influye en los estudiantes, pues se sigue priorizando el sentido etnocéntrico en detrimento de una visión intercultural, es decir, que aluda al respeto y complementariedad de los distintos saberes culturales.

Por otro lado, el docente se encuentra en tensión constante al sentir que traiciona a su identidad étnica por el hecho de querer ser partícipe de la sociedad nacional en planos de igualdad y equidad, porque experimenta en carne propia las condiciones de pobreza en que viven la mayoría de sus alumnos o de aquellos que están relativamente mejor económicamente a costa de que sus padres trabajen en los Estados Unidos y asuma que esto se debe a su cultura y no a las políticas compensatorias que el gobierno en turno propone, como es el sistema de educación indígena que si bien desea atender las diferencias, el servicio que se otorga es de menor calidad. Como bien señala Schmelkes (2012)

...en otros países a las escuelas que se encuentran en zona de pobreza, y a las que asisten niños de alguna cultura distinta o que hablan una lengua minoritaria, así como a las que integran a niños con necesidades educativas especiales, se les otorga un financiamiento extra, justamente porque se reconoce que les va a costar más trabajo y van a necesitar más apoyos, contratar más gente, adquirir más materiales y ese tipo de cosas. Se trata de políticas compensatorias pero en un sentido positivo, no a partir de lo que les falta, sino del reconocimiento de las razones por las cuales requieren un recurso adicional. [...] Por ello decía que me parece equivocada la política de educación indígena, vista a la

distancia, porque al constreñir a la educación indígena en una dependencia se le ha marginalizado del resto del sistema educativo.

Las políticas educativas implementadas en nuestro país, responden a una política neoliberal formuladas a partir de los años 80's y en donde actualmente se equipara la acción educativa a la inversión mercantil, situación con la que no concuerda Rockwell (2013) al señalar que "Lo más importante es reconocer que el trabajo docente, como una labor cultural e intersubjetiva, no es equiparable a los trabajos propios de otros sectores, como el industrial o el de servicios". Pero esto no se considera pues lo que hace el sistema educativo es medir el "rendimiento escolar" a partir de los índices de reprobación, deserción y aprobación, lo cual no significa que el egreso se equipare a niveles de aprendizaje. No obstante, de acuerdo con este rendimiento se asigna un presupuesto, el cual es menor para las escuelas de bajo rendimiento, entre ellas las indígenas lo cual no responde al principio de equidad educativa.

Por otro lado, sabemos que estas políticas educativas responden al dictado de organismos internacionales y por tanto, nos tenemos que someter a los estándares que establecen, lo cual también es incongruente porque las condiciones entre los países que participan por ejemplo en las evaluaciones de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y PISA (Program for International Student Assessment) también son distintas, por tanto equiparnos a ellos sería una falacia.

Si bien el proceso formativo de la LEPEPMI'90 ha contribuido a reafirmar la identidad étnica de los docentes, esto solo ha quedado en el nivel teórico y conceptual. Porque no se ha logrado desestabilizar la identidad atribuida por otros a lo largo de su trayectoria escolar y social. Así, en el transcurso de su trayectoria escolar, los maestros han aprendido que los saberes indígenas no son válidos desde una perspectiva eurocéntrica y lo que conviene es promover el desarrollo de personas que se inserten en el modelo de progreso neoliberal.

Pues sí, hemos participado, por ejemplo el día de muertos, eh, como se... como veneran a la tierra, como... como, pues de fiestas religiosas, hemos participado por lo menos asistiendo, observando, explicándole a los alumnos, hemos simulado en algunas ocasiones... aquí, eh, bueno... para, para nosotros como docentes pues sentimos esa gran revaloración, esa importancia, pero para los pequeños se olvida, ellos lo que quieren, lo que creo que tienen en mente quieren ser algo más de lo que ya fueron

sus padres, si sus padres desarrollaron una educación indígena ¡eh! por la situación en la que se desarrolla política, económica, como que ya no quisieran estar, lo que ellos quieren ser son empresarios, abogados. Ahora estamos implementado la idea de ser líderes, [...] al contrario se burlan de los maestros (cuando rescatan saberes indígenas), de esta manera sentimos, siento que hemos participado, hemos solicitado varios, sí, en los cuentos indígenas, varias actividades... (E/Migue/2014).

Se observa aquí una constante contradicción entre lo que se les dice que deben realizar y las condiciones estructurales. Los docentes entrevistados atribuyen a su cultura este tipo de situaciones y no a las políticas educativas propuestas que sólo implementan políticas compensatorias en un plano de igualdad y no de equidad. En este discurso se deja entrever el desacuerdo del maestro por aquello que se le pide aplicar y su valoración sobre la pertinencia de la política educativa a través de un modelo educativo oficializado que como señala Walsh (2005:46):

...forma parte de esta nueva ola de políticas (apoyadas e impulsadas por organismos multilaterales e internacionales, también con sus propios intereses). El hecho de que esta oficialización no haya tenido impacto alguno en la educación 'regular' monocultural y exclusionista y que la EIB continúe siendo algo aparte sólo para los indígenas es demostrativo de la problemática.

Por otro la visión de un interculturalismo crítico indigenista que hace de la afirmación intracultural medio y fin del proceso educativo que con frecuencia conduce a la naturalización de identidades y que niega las dinámicas interculturales como procesos abiertos (Díaz-Couder, 2009).

Experiencia Laboral

Las experiencias de los docentes en el ámbito laboral son diversas, algunos realizaron labores agrícolas otras labores domésticas, algunos más trabajaron como albañiles en el país y otros tuvieron que migrar, esto da cuenta que los docentes son de origen humilde y que siempre tuvieron que enfrentar problemas de carácter económico sobre todo para seguir estudiando. Así también, tuvieron experiencias previas con la docencia en el nivel de secundarias como ya señalábamos, en donde su situación laboral les generó inestabilidad, como es el hecho de no conseguir la contratación definitiva en el empleo o por tenerse que someter a condiciones laborales poco dignas.

A modo de ejemplo, señalamos dos casos de maestros entrevistados que nos muestran cómo es que la posibilidad de encontrar empleo se relaciona con la situación económica que va experimentando el país

y por la exigencia de que sus estudios sean cada vez de mayor nivel. Así, el maestro que corresponde a la etapa de serenidad y que realizó estudios de bachillerato en los setentas manifiesta:

...-ya con terminar el bachillerato, preparatoria, decía (su padre) ya puedes encontrar un trabajo- y así fue como terminando, fui a la ciudad de México, de ayudante de albañilería, albañil, pero estando en el trabajo en este contexto, me... la gente con quien interactuaba me decía, -bueno ¿tú qué haces aquí, que tienes estudio?- para las gentes (sic) que no tenía perfil por lo menos primaria, un joven con bachillerato ya tenía un perfil elevadísimo, y me decían -aquí te vienes a cargar los botes siempre y cuando no estén preparados , allá busca otras oportunidades o búsquele o sigue, por otro lado... (E/Migue/2014).

Mientras que para el docente que pertenece a la fase de diversificación y que culminó el bachillerato tecnológico en los noventas, poseer estudios de preparatoria ya no era suficiente para encontrar empleo en México:

...me fui a los Estados Unidos con mis tres amigos, pero para colmo de mi mala suerte pues no me fue bien, y no me gusta y no me gusta que la gente se vaya para allá, porque no quiero que sufran lo que yo sufrí, la misma familia te da la espalda, ¿no?, yo me acuerdo que pasé por Altar Sonora, donde no le tenía miedo a las espinas, si no le tenía miedo a las cascabeles que encuentra uno en el camino, y es algo difícil de caminar una semana, más de una semana, sin beber a veces agua durante el día, ir a empinarse en los bebederos de los becerros que tienen allá los hacendados , es algo feo, entre agua verde y todo (E/Pedro/2014).

Pero como Yurén (1995) señala, se tiene la necesidad de vivir dignamente y en este caso el sujeto al sentir que su dignidad es escamoteada por la sobreexplotación y la injusticia, busca resarcirla, regresando a México para continuar con estudios técnicos universitarios, que le permitieron desempeñarse como coordinador de proyectos, lo cual nos indica que el nivel de estudios que se requiere para encontrar empleo es cada vez mayor:

...gracias a un amigo firmé un contrato de un año, bueno, seis meses son los contratos en SEDESOL (Secretaría de Desarrollo Social) [...] ahí me daban de coordinador regional para apoyos a micro y medianos créditos... (E/Pedro/2014).

El ingreso a la docencia como oportunidad para desempeñarse laboralmente

El ingreso al magisterio de los docentes entrevistados son también diversos, los maestros con mayor año de servicios (25 a 35 años) y que pertenecen a la **fase de serenidad**, se incorporaron al servicio mediante un examen de selección para realizar un curso previo en diversos internados, lo cual respondió a la política educativa implementada en primer lugar por el Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1964 y posteriormente por la Dirección General de Educación Extraescolar (DGEE) en 1976 que consistía en contratar a personal de las propias comunidades y que fueran hablantes de una lengua indígena y del español y que contaran con bachillerato aunque no siempre fue así.

...iniciando así el bachillerato, llega este momento de que... por cierta necesidad y la oportunidad que hubo, para mmm... ahora sí que presentando un examen para entrar como promotor cultural bilingüe, que antes estaba las oficinas estaban en el Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital, y de esa manera este... pues yo fui este... a recibir un curso [...] "allá en La Llave en San Juan del Río Querétaro", [...] "no sé quien determinaba ahí si el jefe de departamento, decir si aquí hay 50 ahorita se van a Puebla por decir, se preparan, pero este es para este curso y se preparaban de agosto a septiembre para que (en) enero... ahora ya vienen del mismo estado vienen ahora 70 y así otros estados se van a La Llave y así en otros estados y así se sigue la lista, y vienen otros 40, y así, se van a Matlapa, y así escogían"... [...] "... y (es) como "...ingresé a... ahora sí que... como maestro de educación indígena..." [...] "...hace años era el jefe del departamento del estado creo que este había esa promoción de... de plazas, pero para los que tenían necesidad de aspirar a esas plazas estaba no sé si como jefe el profe finado Alfonso Salas, él estaba como coordinador en el patrimonio (Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital), entonces él nos avisaba -viene esta orden del departamento del estado, los que deseen presentar este examen para adquirir una plaza de promotor cultural bilingüe- ¡ah, bueno!, pues éramos varios y entons (sic) dependiendo del puntaje que obtenían pues uno entraba, dependiendo de la cantidad de plazas que existiera, van 50, luego otros 20 y llevaban el control de la lista, hasta que les tocaran pus (sic), supuestamente la mayor parte de los que había solicitado... (E/Pancho/2014).

Estas formas de ingreso a la docencia fueron varias, pues en el caso de los docentes que corresponden a la **fase de diversificación** en este estudio y que tienen entre 7 y 25 años de servicio, encontramos que tres de ellos se incorporaron por propuesta y solo uno realizó el examen de oposición.

...yo en el... 2003 metí mis papeles a SEP y... pues tardó más de 2 años..." [...] "...me hicieron un llamado si quería hacer el examen para entrar... en SEP (E/Pedro/2014).

Los profesores de la **etapa de serenidad** (25 a 35 años como docentes), comentan que ingresaron sin formación inicial docente y, sólo recibieron un curso de inducción:

... ¿no supe si lo pasé (examen) o no? O por el recado que me dio (familiar) tuve esa oportunidad de ingresar, de quedarme. Terminando mi examen dijo el jefe del departamento -hoy mismo te presentas en Matlapa, Tamazunchale, San Luis- [...] estuve dos meses, julio y agosto [...] luego en septiembre me dieron mi clave, y pues si tenía miedo porque le digo hicimos esos cursos, ahora decía ¿cómo y en dónde?.. (E/Güisa/2014).

Cursos que consideran no les proporcionaban los elementos teóricos metodológicos suficientes para desarrollar su práctica docente como se revela a continuación, en donde los docentes se enfrentan a las vicisitudes de su profesión cuando aquello que aprendieron para ejercer la docencia no tiene pertinencia ni es suficiente.

...ya se iniciaban los cursos, de inducción a la docencia, pues me dieron metodología, por ejemplo el método global de análisis estructural pero hasta ahí, entonces cuando termina el curso, pues supuestamente ya estábamos preparados para impartir clases [...] me envían a la comunidad [...] allí en una escuela bidocente con, como con 60 alumnos, bidocente, con 60 alumnos, nos tocó atender como de 30 cada compañero, no recuerdo exactamente, más, menos, yo eran mis primeros días, llegué y bueno aplicando el método global de análisis estructural [...] pero era nada más... era para atender un sólo grado. Pero cuando se atiende dos o tres ya es difícil porque no se podía trabajar a gusto, con este método... (E/Migue/2014).

Llama la atención que el método de enseñanza propuesto para la iniciación a la lectura y escritura no había cambiando, pues identificamos que este docente realiza sus estudios de primaria con el plan de 1973 y para su ingreso a la docencia en 1987 aún sigue vigente el método global de análisis estructural.

Coincidimos con Marcelo (2001) que si bien la formación inicial no agota la carrera docente, sí debe por lo menos proporcionarle los elementos básicos para desempeñar su labor educativa pues esta formación se constituye en su primera fase de “...un itinerario formativo diseñado específicamente para dotarlo de los conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para ejercer su tarea docente”. Por lo tanto, un curso de inducción de tres o seis meses no lo reemplaza. Como se distingue en estos

relatos y si consideramos las fases por las cuales transcurre el proceso de aprender a enseñar, éste debe empezar con la formación inicial.

Pues como expresa uno de los entrevistados que corresponden a la fase de serenidad, es decir de los que tienen entre 25 y 35 años de servicio en el magisterio, un curso no basta para adquirir todas las competencias necesarias para desempeñarse como docente:

...entonces recibimos en ese curso y en agosto y en diciembre se culmina y enero pues ya nos dieron nuestro, (nombramiento) para ir a trabajar, pero ahora sí que de momento como que pensamos estando ahí en el curso pensamos, -no, yo creo que ahora si nos va a ir bien-, ¡pero no!, no es igual como que decir, bus (sic) no que este... a ver qué vamos a hacer, no, si estaba un poco difícil, pues se mete uno en reflexionar la forma de cómo actuar, de como uno va iniciar el trabajo porque de ser maestro no es cosa fácil, como que si le pensé, pero ya estando aquí ¿ahora qué hago?...(E/Pancho/2014).

Esta situación tampoco cambia con los docentes de la etapa de diversificación quienes contaban con estudios de normal superior u otra carrera pues tampoco responde a las necesidades de los alumnos. En el caso de los que poseen formación normalista si bien consideraban en sus planes de estudio que deberían sensibilizarse con la heterogeneidad de los grupos que deben atender esto no lo hace más fácil pues se formaron para atender a alumnos del nivel de secundarias:

...cuando yo ingreso a trabajar si se me hizo un poquito difícil porque la verdad, no conocía los planes y programas de primaria solo habíamos estado revisando los de secundaria y este... llego [...] (y) el director me dice -aquí están tus grupos uno de tercero y cuarto- y ahora ¿qué voy a hacer? me preocupé...(E/Minga/2014).

Cabe aquí señalar que una de las docentes inició como ecónoma, es decir, como auxiliar de cocina en un albergue escolar, y que por iniciativa propia, solicitó a su director que mejor la dejara apoyar a los alumnos en sus tareas escolares por la profesión normalista que poseía, pero esta formación tampoco fue pertinente como ella misma expresa:

...empecé a trabajar en el albergue todo lo que me enseñaban en la normal (superior) lo ponía en práctica en el albergue, estaba en indígenas pero la verdad es que... pues lo que conocía estaban en la normal, y en fisico-química... (E/Tona/2014).

En tanto que los dos docentes que ingresan al servicio con formación técnica, no poseían los elementos pedagógicos y didácticos para enfrentar su práctica docente. Como uno de los docentes manifiesta al reconocer la distancia que los separa de aquellos que si fueron formados como maestros.

...como nosotros... a nosotros que entramos en esos tiempos, no nos validaron lo que es la UTVM (Universidad Tecnológica del Valle del Mezquital), yo entré como si fuera... como bachillerato, o sea haga de cuenta que el que entró no tiene nada, y yo veía yo varios compañeros que de plano hasta más jovencitos que yo, y que si es maestro... (E/Pedro/2014).

En congruencia con Barahona (2005: 216-217) el Conocimiento de Base de la Enseñanza (CBE) que asume la centralidad del Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK) se identifica como modelo transformacional del conocimiento de los profesores, y asume que la formación del profesorado presupone la adquisición y desarrollo de cuatro tipos de conocimiento: la materia, el contexto, el pedagógico general y el contenido a la cual también agrega el conocimiento de sí. Establece que un profesor adquiere una formación relevante conforme aumenta su competencia en el PCK. Por lo tanto, no basta con dominar el contenido o la materia sino todos los elementos que se movilizan para generar aprendizajes significativos en los alumnos.

Las estrategias docentes entre las disposiciones institucionales y la práctica educativa. Línea de poder

Puesto que coincidimos con Dubet (2010,2011) en que la experiencia social hace referencia a un trabajo en donde el actor administra distintas lógicas de acción para dotar a dicha experiencia de significado, y que ésta se construye de manera intersubjetiva en un marco sociocultural determinado. Empezaremos por analizar la dimensión correspondiente a la lógica estratégica, que nos permita comprender por qué los individuos realizan ajustes para inscribirse, configurarse o sobrevivir en un espacio institucional específico.

En el análisis precedente se distinguió cómo los docentes interiorizaron una serie de valores que como señalaba Dubet (2010, 2011) a menudo son poco conscientes y se vuelven conscientes apenas son trastocadas. Por lo tanto, en la línea de poder intentamos analizar cómo es que esa identidad integradora³³ ha sido alterada principalmente por los dispositivos escolares y cómo estos a su vez han incidido en las creencias familiares y sociales.

Experiencia Familiar

En la trayectoria de los docentes, el dispositivo escolar terminó ciñéndose al modelo cultural hegemónico, subsumiendo sus saberes hñähñu. Por ejemplo, el uso de la lengua indígena que es la que se hace explícita sobre todo a nivel oral, siempre fue negada como recuerdan los docentes entrevistados, atribuyendo a la lengua indígena un diagnóstico de “distrofia cognitiva” entendida como la imposibilidad de seguir aprendiendo, y no a las metodologías empleadas por sus profesores para que los alumnos-docentes aprendieran a leer y que en algunos casos esto se logrará hasta la edad de 8 o 10 años y con dificultades para expresarse en español.

Dichas experiencias niegan las ventajas que pudieron haber adquirido de haberse alfabetizado en su lengua indígena y cómo estas experiencias vividas durante su trayectoria escolar revelan que se les ha hecho creer que los problemas de aprendizaje se deben al empleo de la lengua hñähñu y no a la falta de una educación pertinente a sus necesidades culturales y lingüísticas. Los padres de dichos docentes

³³ Que como señalamos en el capítulo II, refiere a la manera a través de la cual el actor interioriza los valores institucionalizados por medio de roles, que a menudo son procesos que quedan en el margen de la consciencia. Nos remite a formas de socialización primaria y secundaria, se constituyen por un modelo cultural.

vivieron situaciones similares de exclusión al grado de prohibir o negarse a enseñarles la lengua indígena.

...yo lo hablo poco porque igual en un principio mi papá no quería que habláramos hñähñu - porque ustedes no tienen que aprender, yo sí lo hablo pero ustedes no, y tus hermanos mayores sí- pero los más chiquitos se puede decir no quería que nosotros habláramos, entonces por eso lo hablo muy poco... (E/Minga/2014).

Situación que se repite en otro de los casos en donde simplemente no se promovió su aprendizaje, por el prejuicio y discriminación que sufrieron los padres oponiéndose a la transmisión de la lengua hñähñu y por contextos en donde no existió apertura para su aprendizaje como las escuelas de la modalidad general en donde el español era la lengua de instrucción.

...mis papás sufrieron mucha marginación, mi mamá es de origen mazahua, mi papá hñähñu, yo veía en la escuela que marginaban mucho a los niños a mis compañeros y entonces dije: -¡mejor no!-... (E/Tona/2014).

Popkewitz (2000) expresa al respecto, el hecho de que algunos dispositivos escolares retienen a los alumnos, pero otros son expulsos o eyectores. En este caso, la docente evaluó la pertinencia de querer seguir sobreviviendo en el sistema impuesto, y ajustó sus prácticas a las condiciones imperantes para no sufrir lo mismo que sus demás compañeros en la escuela.

Yurén (2008b) refiere que " *la internalización de las ideas de la vida buena y los códigos de conducta de la comunidad se llevan a cabo inicialmente en el seno de la familia, mediante procesos de socialización primaria*", pero en coincidencia con Dubet (2010) nadie elige la comunidad o familia donde se nace, por tanto, la eticidad de la comunidad y la del derecho se imponen a los sujetos, y muchas veces no se ponen en cuestión esas normas y valores.

En el caso particular de los docentes entrevistados, algunos siempre estuvieron en contra de dichas normas, y manifestaron su inconformidad, pero en otros casos se aceptaron por la imposición de los adultos lo cual se aunó a una serie de circunstancias como la muerte de la madre o la necesidad de vivir con los tíos porque los padres tenían que trabajar en la ciudad o aún viviendo con ellos, lo cual

dicen les restaba disfrutar de su niñez o sentir que no los querían como se expresa en los siguientes casos:

...para mí fue muy difícil estudiar ahí (preparatoria), porque como mi papá trabajaba en el campo tenía que ayudar, que tenía peones, que no se qué, no sé cuanto tenía que ayudar en el quehacer en casa, para trasladarme a la escuela y era muy pesado, bueno no me gustaba vamos porque mis otros compañeros llegaban de su casa a la escuela, de su casa a la escuela y sólo se dedicaban al estudio y yo tenía que hacer otras cosas y todo y este así terminé con baja calificación... (E/Chica/2014).

En el caso anterior, cabe señalar la dificultad que implica que los alumnos trabajen durante la etapa escolar por los efectos que originan en su aprendizaje y en su rendimiento escolar. Además del distanciamiento que sienten de manera afectiva hacia sus familiares.

...en ese entonces no teníamos agua, teníamos que ir a sacar al pozo, y todo bueno, teníamos que traer dos o cuatro viajes para ir a la escuela (telesecundaria), nos levantamos desde las seis de la mañana del cerro para tallar lechugilla, si no [...] para cocer thamn'i (junquillo)³⁴ se coció o no ¡termínalo!, y de ahí terminando, dos o tres viajes de agua para ir a la escuela, que comiste o no ¡vete así, órale!, pues nunca nos dieron un peso para gastar, terminamos los tres años y nunca supimos que era comprarnos un pan o refresco o algo... bueno pues así fue, no hubo ese cariño de los padres o a lo mejor sí pero a su modo, a su forma.. (E/Güisa/2014).

Estas experiencias deben vincularse con las condiciones de pobreza que vivieron los docentes, quienes nacieron entre los años que van de 1966 a 1982. En donde el deterioro del modelo económico basado en la sustitución de importaciones y las crisis sociales a nivel mundial que se manifestaron a finales de los 60's no contribuyó a terminar con las relaciones sociales de explotación, lo cual continuó en las siguientes décadas.

Lo que más recuerdo de mi familia es que éramos pobres, éramos gente muy, muy carente de recursos, que no teníamos casa para vivir, mi casa era de órgano³⁵, era de cartón; cuando el gobierno de la república por una granizada que pasó por ahí nos regalaron unas laminitas, láminas de cartón... ya

³⁴ Planta que pasa por un proceso de cocción para agregarse a la lechugilla y que la fibra que se obtenga tenga más flexibilidad y puedan elaborarse por ejemplo lazos.

³⁵ Planta cactácea de distintas especies que se caracteriza por unos tallos delgados y muy altos, que en el Valle del Mezquital fue utilizado y aún se emplea para construir chozas.

tuvimos un localito más, porque donde vivíamos era un localito grandecito, en una esquina estaba la cocina, se cocinaba y en otra esquina poníamos nuestros petates³⁶ para dormir en fila, así, se cocinaba en otra esquina los padres en una esquina, los hijos, que cuando llegaban los maestros hasta nos escondíamos para que no vieran donde vivíamos o quiénes eran -de hecho ellos ya tenían la información quiénes éramos, cómo vivíamos- en esos años la situación era... similar a todos.. (E/Migue/2014).

Las condiciones de pobreza extrema de las familias de estos docentes, reflejan que no sólo son indignas, sino que avergüenzan a quienes tienen pocos recursos frente a aquellos que tienen un nivel de vida más digno y cómodo. Entendemos lo digno como lo expresa Yurén (2008b:33) “... el criterio de luz del cual se juzgan los principios que determinan los sujetos para orientar su vida y sus acciones, y para determinar la rectitud de las normas. [...] es la pauta última conforme a la cual se juzga la validez de aquello que se considera como bueno”. En donde no se le permite vivir a aquel que sufre exclusión, dominación e injusticia convirtiéndolo en víctima porque se le ha escamoteado su dignidad.

Dichas circunstancias se ha venido agudizando con la introducción de las políticas neoliberales desde los 80's hasta hoy día, lo cual se refleja en pobreza, falta de oportunidades educativas y laborales (Yurén, 2008a:207). Este tipo de situaciones ha obligado a los padres de familia a poner a trabajar a todos sus miembros para poder subsistir. Entonces, la raíz del problema no es la familia sino las condiciones estructurales de la economía que se imponen. Durante el trabajo de campo se observó que las personas aún se dedican al tallado de lechugilla de manera tradicional, al entrevistar a una de estas personas decía que talla aproximadamente un kilo cada hora, el cual se le paga a 12 pesos, si trabajara 8 horas diarias sin descansar y sin considerar que dicha fibra tiene que pasar también por un proceso de secado y de recolecta, ganaría 96 pesos diarios aproximadamente, lo cual no es suficiente para mantener a una familia.

Las condiciones económicas impuestas por un fenómeno globalizador han transformado las relaciones de intercambio, en donde las economías rurales han sido socavadas por las formas de producción neoliberales en donde las relaciones económicas al igual que los elementos culturales y lingüísticos, son reguladas por un poder hegemónico. Pero como señala Yurén (2008b:61) la mirada oficial asume la vulnerabilidad como un hecho atribuible a los propios sujetos, a sus orígenes o al azar que coloca a los

³⁶ Tapetes elaborados con las hojas de una palmera.

sujetos en una condición de desventaja y como identificamos más adelante esto también se ha interiorizado en las creencias de algunos docentes.

Estas relaciones de poder también se expresan en el ámbito religioso, sobre todo cuando una religión se identifica con la mayoría de una población, lo cual genera problemas de discriminación hacia los que no la profesan:

... otra cuestión de la que no me gusta hablar tanto, es la de pertenecer a otra religión, en la primaria tuvimos muy marcado ese apartarse, -tú eres de otra religión, entonces tú ve para allá- en ese tiempo por esa razón tuvimos que pasarnos a otra escuela, tanto de mayores como de niños, a raíz de eso uno va formando la actitud, si me discriminas, si me apartas yo tomo otra actitud o muy rebelde o me retraigo... (E/Facio/2014).

Estos problemas surgen por la falta de aceptación y respeto por la diferencia, en donde busca imponer a otros los valores propios. También observamos que *"hay algunas creencias y actitudes que están arraigadas fuertemente y suelen ser refractarias al cambio"* (Yurén, 2008b: 49) como en el siguiente relato, que alude a que se respeta a las personas cuya religión no coincide con la suya, pero que su expresión demuestra lo contrario.

...cuando surge la religión evangélica, pues fue un impacto y mucha gente lo tomó (su caso particular) por sus principios y esa gente se rescató, sobrevivió y sobrevive -como que fue una salvación- [...] la gente que no ha entrado a esa religión [...] siguen con sus fiestecitas [...] pero aquí el problema es que terminando sus actividades se van a tomar (bebidas alcohólicas), y después de tomar, comer, tomar y después de esto o entre ellos se ponen a echar relajo, hay peleas ahí, se pelean, después hasta hay muertos y en la otra no..." [...] la profesamos mucha gente, los que no, no hay problema, es un pueblo tranquilo, respetuoso, disciplinado y muy próspero... (E/Migue/2014).

El reconocimiento de la alteridad se expresa en relación a la aceptación de lo diferente. A la mirada propia que descubre al Otro y que a través de dicho descubrimiento conoce algo más de sí mismo en cuanto humano pero distinto, e incluso irreductible a su lógica, sus perspectivas o intereses (Ameigeiras s/f). Entonces si bien el docente vivió un cambio religioso, asume la actitud de que eso fue lo mejor desde su punto de vista. Sin embargo, eso lo lleva a estar en contra de aquellos que no se subsumen a ella y a afirmar que el cambio de hábitos, ha contribuido a mejorar el bienestar común.

Experiencia escolar

A lo largo de la trayectoria escolar de los docentes entrevistados y ante el desconocimiento de estrategias lingüísticas y culturales pertinentes de los profesores que los atendieron, se ignoraron sus saberes culturales y optaron por castellanizarlos directamente. Aquí percibimos el poder que ejerce el maestro al atribuir a la lengua indígena las dificultades para la adquisición del español, cuando el dispositivo escolar ignora la cultura local.

... (En) Nicolás Flores (una población) la mayoría de las personas hablaban hñähñu pero las escuelas eran generales, la maestra siempre nos hablaban en español, los que hablaban hñähñu y no hablaban (español) y no podían se apartaban. Entonces su justificación era hablar en español para que no nos pasara o fuera a pasar, hablar cuatrero³⁷ o no íbamos a poder entender (aprender)... (E/Tona/2014).

De acuerdo con Pellicer y Rockwell (2012) el derecho a mantener una lengua indígena en el espacio educativo ha suscitado controversias como el argumentar que su uso escolar entorpece el proceso de adquisición de la lengua oficial mayoritaria. Ros (1993) expresa que estas creencias se deben a que se atribuyen los problemas de interferencia o alternancia entre dichas lenguas a la lengua indígena y no por su función, es decir, la manera y condiciones bajo las cuales se utilizan, pues de ella depende el grado de destreza del individuo.

...no tuve esa confianza para participar en los honores, que me decían hay que participar en una poesía, yo nunca quise participar porque era mi miedo por no saber decir las cosas como debe de ser y que, cuidado que habláramos en hñähñu porque era reglazo (golpes con una regla) seguro, la primaria indígena, sí era indígena, ajá porque era la idea... era que todos habláramos el español si queríamos decir algo era en español y cómo voy a decir en español si yo no sé, los maestros no tenían paciencia, el reglazo, con el gis, con el borrador, con lo que encontrarán, y yo opté por no decir nada, aunque tuviera algo para decir yo no decía nada, nada más en el bailable ahí sí pero si yo me hubiera atrevido, hubiera yo sido otra persona ya habría tenido esa seguridad... (E/Güisa/2014).

³⁷ Término despectivo que se utiliza para señalar los problemas de interferencia entre las dos lenguas: hñähñu-español

Esta experiencia es semejante a la del profesor Alfonso Martínez³⁸, chinanteco de Oaxaca quien señala que su maestro les imponía severos castigos porque no aprendían nada, a pesar de que el docente creía que avanzaban cuando veía que algunos alumnos podían escribir y leer algunas frases en español, pero sin entender su significado y gracias a repetirlas varias veces.

Ante la descontextualización de la enseñanza algunos docentes entrevistados, utilizaron estrategias de autoformación para poder superar las dificultades de aprendizaje, entre ellas, el creer que solo hace falta ejercitar y repasar las actividades.

...cuando uno no repasaba se me hacía difícil, pero si uno repasa esas actividades pues no es difícil todo depende de uno mismo, mmj, si uno se preocupa por leer o por resolver ciertas, ciertas operaciones y ejercitando no es difícil pero si no, si es difícil, entonces así lo tuve desde inclusive desde la primaria hasta la secundaria... (E/Pancho/2014).

Sin embargo, otros profesores reconocen que estas formas de aprendizaje no son las más favorables:

...antes era mucho el silabeo, juntábamos palabras mmmm, y nos hacían llenar planas, yo recuerdo bien el primer carrito que me gustó mucho en tercer año, cuando me decía la maestra, -el quién se aprenda las tablas de multiplicar les voy a dar un juguete-, ese día no dormí casi, porque dije -me las tengo que aprender- [...] ese día me dice la maestra -te lo aprendiste como baraja-, y me dio a escoger el carrito [...] muy bien me acuerdo de eso, se nos hace algo irracional, ahora de lo que...aprendí de esa forma...yo le puedo decir, de forma para... no fue paralela, sino que...sin contextualizar, yo digo que está mal... (E/Pedro/2014).

En las trayectorias escolares de los docentes encontramos la invisibilización de sus diferencias al negar su cultura y su lengua, como señala Bertely (2009) “en las escuelas convencionales se han autopercebido en negativo, en la inexistencia y como reductos de un pasado superado por la idílica integración nacional”.

³⁸ Martínez (1982). El español visto por un chinanteco. En López y Velasco (1985). Aportaciones indias a la educación. SEP-Caballito.

Experiencia laboral

Los docentes entrevistados tuvieron algunas experiencias laborales anteriores a la docencia, algunos por su origen, sufrieron discriminación lo cual se observa desde varias perspectivas, como es el tipo de escuela en donde se estudió y/o la lengua que domina, por ejemplo, se refiere el caso de uno de los docentes que señala las implicaciones que tiene el ser hablante de una lengua indígena cuando se quiere acceder a una escuela de tipo superior o a algún empleo:

... ¿tú de dónde vienes? yo vengo de tal escuela, ah, pásale, ah, te vamos a dar (esa oportunidad), esa misma situación se presenta en un trabajo cuando uno es hablante... (E/Facio/2014).

Para sustentar este argumento el docente, lo va enlazando con lo histórico pues dice:

... anteriormente, no actual, ser muy pesimista ¿para quién eran los cargos pesados?, los trabajos pesados, ¿para quién era?, para los que estaban morenitos, [...] en ese tiempo ¿cuándo hubo un negro como cacique? ¡Fue difícil!, ¿si hubo?, ¿quién sabe si hubo en la historia? quien sabe, por el color, por el rasgo ¡ah!, tú vete al campo y en las instituciones ¿quiénes están?... (E/Facio/2014).

También reconoce que la discriminación surge incluso dentro del mismo grupo, lo cual refleja que las prácticas dependen de la posición que los sujetos tengan en determinado contexto:

... viendo la historia se ha marcado desde la Revolución eso no puedo decir, desde allá viene eso como es que se marcó mucho, como se dice esto, -ladinos-, pero es que somos los mismos, yo analizando la historia, analizando la historia, ¿quiénes son ellos? ¡somos los mismos!, aquí ¿quién habrá de llegar con sangre pura?, pero todos tenemos rasgos, uno que otro tal vez abuelitos o descendencia de los españoles, pero así, así, sangre pura ya ni en los países en donde supuestamente se dice que son puros... (E/Facio/2014).

Por lo tanto de acuerdo con Schmelkes (2005) la interculturalidad como concepto no admite asimetrías de ningún tipo. Expresa que como educadores nos corresponde directamente combatir las educativas. No obstante, como señala el maestro, es también importante combatir las otras asimetrías. De lo contrario solo nos quedaremos en el plano de lo multicultural que acepta la diversidad cultural pero que no atañe a la relación entre ellas, y al no hacerlo se admiten relaciones de explotación, discriminación y racismo.

Como advertíamos, el panorama del país no había mejorado, y en el 2004 y los años subsiguientes no fueron más alentadores, pues la pobreza afectaba a la mitad de la población, sobre todo en el área rural y esto se conjugaba con la falta de oportunidades educativas y laborales. Así de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) a finales de 2006, de 4.4 millones de personas que conforman la población económicamente activa, 4.02% están desempleadas, 8% subocupados y 25% están en la economía informal (Yurén, 2008a: 252).

Con la experiencia que narra uno de los docentes, se deja entrever la situación expresada anteriormente, cuando refiere que se encuentra por segunda ocasión sin empleo fijo, y que logra subsistir como chofer, trabajar mediante un contrato e incluso pensando nuevamente en regresar a los Estados Unidos.

...mi papá tiene una combi de transporte público, pues yo me dediqué de lleno en ese tiempo y... ganaba yo y lo guardaba, lo guardaba, lo guardaba en esos tiempos. [...] para el 2006 ya estaba yo pues sin hacer nada mmm... con la decisión de irme otra vez a los Estados Unidos, decía yo -¡aquí no! mmm- (E/Pedro/2014).

Ingreso a la docencia

El ingreso al magisterio para los docentes que se ubican en la etapa de serenidad que son los de mayor antigüedad en el servicio (25 a 35 años), constituyó una respuesta a la falta de oportunidades de empleo principalmente. Sin embargo, el reclutamiento de los docentes que ubicamos en la fase de diversificación (de 7 a 25 años de servicio) tampoco cambia. Pues ante la necesidad de integrar a las localidades indígenas a la nación, las políticas de reclutamiento docente consistían en incorporar a personal proveniente de las propias comunidades. En este proceso de incorporación a la docencia se identifican distintas estrategias empleadas por los docentes, particularmente cuando se enfrentaban al dominio de una lengua indígena, pues constituía un requisito para su ingreso lo cual en cierta forma contribuía a revalorar la lengua y cultura propia al representar la posibilidad de obtener un empleo.

...pues precisamente creo que le daban prioridades quienes hablaban una la lengua (indígena) podían entrar para adquirir esa plaza porque supuestamente no deberían entrar personas que no hablan lengua indígena, por eso yo decía en aquel tiempo, me di hora sí que... me di la tarea pues conocía ciertas palabras, me di a la tarea de aprender. A lo mejor dijeron (mis padres) -este que hable puro

español-, pero me llegó a perjudicar, si porque me ha costado ahorita inclusive no lo domino porque si ellos me hubieron enseñando exactamente yo no estuviera batallando ahorita en esto (E/Pancho/2014).

También observamos otras estrategias como son: simular que se tenía la edad requerida para trabajar (18 años), e incluso decir que eran de otro Estado:

...para ese tiempo para entrar a educación indígena si toma muchos requisitos los cuales eran la edad yo no la tenía, no tenía todavía la edad para entrar a trabajar y estaba... me faltaban meses para cumplir los 18 años que solicitaban como requisito, bueno otra que había que hablar hñähñu al 100% pues yo era muy poco lo que hablaba, pues en mi casa se comunicaba en hñähñu con mi hermano mayor [...] conmigo no, nada más se expresaba en español y en la escuela por lógica también porque como no pertenecía al sistema indígena pues era español, pues yo no había desarrollado la lengua, pero me apoyaron (hermanos) dándome a conocer palabras, las más usuales, las más comunes como se dice, me apoyaron para poder aprender y presentar el examen de admisión para poder quedarme y ya todo eso se hizo, se hizo el trámite, incluso el trámite de documentos se hizo en Huachinango [...] como si yo fuera de Huachinango (Puebla)... (E/Chica/2014).

Además del programa de incorporación docente en zonas indígenas, existía otro dirigido a la población adulta de las comunidades indígenas llamado Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena (PECMI) y que ahora se denomina Programa de Educación Inicial Indígena, el cual aún depende de la Dirección General de Educación Indígena (SEP-DGEI, 2005) y que representaba también una opción laboral para las jóvenes indígenas, el cual requería de presentar un examen de bilingüismo. Una de las maestras aspirantes a formar parte de este programa, enfrentó problemas con la variante dialectal del aplicador la cual no coincidía con la suya:

...me dice -¡tú no sabes hablar el otomí!-, ya me hablan con su dialecto, [...] del estado de México, y le digo, -este pues si sé profe, pero así como me habla [...] no coincide con lo que yo hablo, usted pregúnteme en español, y yo le contesto en hñähñu, sé mas el hñähñu que el español... (E/Güisa/2014).

El problema que se aquí se manifiesta, es que al no existir un proceso de estandarización de la lengua, el docente aplicador del examen tampoco lo tiene presente; por tanto, la maestra entrevistada fue capaz de desplegar la estrategia para contrarrestar la actitud del aplicador. Así se aprende en todos los casos

anteriores, que el ser hablante de una lengua indígena constituye una ventaja, en este caso para ingresar como docente al sistema indígena. Lo cual se manifiesta en algunos profesores que pertenecen a ambas fases (diversificación y serenidad) quienes para obtener el empleo utilizaron como estrategia el aseverar que sí dominaban la lengua indígena.

En uno de los casos seleccionados, encontramos que en la información proporcionada en la encuesta y en las plantillas oficiales se afirmaba que la docente era hablante de la lengua indígena, pero en la entrevista se confirmó que esto no era así. Al conversar de manera informal con su directora, ella señalaba que esta estrategia se emplea porque en una ocasión cuando uno de los jefes de departamento llegó a su escuela, al enterarse de su situación, dijo muy molesto -¿qué hace aquí?, ¿ella no debería estar aquí!-.

Lo que aquí inferimos es que los actores asumen una posición dependiendo del rol que les toque jugar y del lugar en que ejercen dicho poder. Pues en ese momento el jefe de departamento ejercía la posición de autoridad sobre un subordinado. Sin embargo, esta posición no aplicaba cuando se trataba de sus propios familiares, que sin ser hablantes de una lengua indígena también están inmersos en el mismo subsistema educativo.

Por otro lado, tampoco se diseñan estrategias pertinentes para que los docentes que están en el sistema en estas condiciones aprendan a leer y escribir la lengua indígena, pues como se observa más adelante, esto tiene efectos en las formas de enseñanza en el aula, pues las estrategias que emplean los docentes se caracterizan por considerarla una lengua “muerta” y no como una lengua viva, con posibilidades de recrearse.

Las estrategias para acceder al servicio docente son diversas, en el caso de los profesores que poseían otra formación y que ingresaron al servicio a partir de 1996 optaron por la docencia por no encontrar condiciones laborales favorables en otras instituciones y algunos porque los ayudaron sus propios familiares o conocidos que eran maestros, quienes podían realizar propuestas para cubrir los lugares disponibles. En otros casos, se valoraron las condiciones laborales que el ingreso al magisterio significaba o cuando por propuesta, nadie de sus hermanos quiso ocupar el lugar vacante sin dejar de lado sus propios intereses:

...una de las expectativas que fui viendo, es pues tener un trabajo fijo, tener que fuera remunerado, que no estuviera bien saturado en el medio, y ese fue la principal, y pues yo creo que es un, algo que nosotros perseguimos lo de tener estabilidad económica, pues puedo decir yo me puedo ir de albañil, en el campo pero si uno no trabaja en el campo preparado con ingeniería, no pasa del sueldo mínimo 60 pesos, no sé cuánto sea el sueldo mínimo, ¿no?, entonces, cuando uno trabaja en el campo en la ganadería va uno como ingeniero, sí es rentable, albañil como arquitecto, como maestro es decir bien preparado, pero, si uno no va preparando, entonces, desde niños vamos viendo eso, es que el albañil trabaja mucho y gana poquito y es que el arquitecto hace esto y gana el dinero, tiene uno esa expectativa desde chiquito ¿no?, y pues va uno viendo hacia dónde va uno.. (E/Facio/2014).

Así, se puede inferir que la docencia atrae a los jóvenes no por vocación, sino por falta de alternativas laborales o por fracaso en otras carreras (Luna, 2005), esta eticidad impuesta generalmente tiene efectos negativos en el proceso educativo. En este rubro también es importante señalar las formas de ingreso de los docentes al magisterio, en el caso de los que corresponden a la fase de serenidad, todos ingresaron por la aplicación de un examen pero siempre con el apoyo de algún intermediario para que pudieran presentarlo:

...me dieron una plaza... empecé a tocar las puertas, los amigos, los paisanos que estaban... y en cuestiones de religión, conocemos licenciados, en ese momento dicen, (está) el registro o la inscripción para aspirantes, no me hubieran dicho dos veces porque dije -¿dónde?-, se presenta el examen el lunes y el martes, no, perdón, y en 8 días los que resulten se van a curso inmediatamente; tuve la fortuna de ser electo igual, pues me incorporé al curso... (E/Migue/2014).

Aunado a esta situación las formas de selección no contemplaban indicadores para evaluar si los aspirantes eran los idóneos para la práctica docente e incluso los aplicadores tampoco lo tenían claro, incluso los docentes recuerdan que el examen que tenía mayor peso era el de bilingüismo. Desafortunadamente esta visión educativa aplicada desde la lógica instrumental solo contempló la integración de personas hablantes de las lenguas indígenas, pero no deseosas de mejorar sus competencias como docentes.

Como señala Yurén (2008a:269) el influjo de la ideología neoliberal en el campo económico primordialmente, ha hecho inestables e inseguros los empleos, sometidos sobre todo a la productividad,

aplicadas tanto a las personas como a las instituciones. Así lo manifiesta uno de los docentes que trabajaba para otra institución ajena al ámbito educativo:

...me fue muy bien porque ganaba yo por porcentaje y que estuviera bien, es por eso que yo siento que el gobierno maneja puros contratos, para no dar aguinaldos, no dan prestaciones y que una persona no esté sujeto ahí, y eso es lo malo que tiene, a veces estudiar de esa manera que algo te gusta, pero siempre en tu trabajo va a ver barreras... (E/Pedro/2014).

Con ello, la docencia constituye en el mejor de los casos una alternativa, pues como señala Yurén (2008a:269) “Si tienen una plaza definitiva saben que difícilmente la perderán...”.

Experiencias de subjetivación de los docentes de educación indígena. Línea de subjetivación

La lógica de subjetivación propuesta tanto por Foucault (cit. por García, 2006) como por Dubet (2010,2011) alude a la resistencia del individuo a ser determinado por las estructuras. En palabras de Touraine (1997) el ser humano busca definirse por lo que hace, por lo que valora y por las relaciones en que se encuentra comprometido, implica la voluntad personal de salvaguardar la unidad de la personalidad desgarrada entre el mundo instrumental y el mundo comunitario esencialista.

Si consideramos que la subjetivación desde Dubet (2010, 2011), es el rechazo a los sistemas de dominación y se funda en la reflexividad, en una dimensión ética y gratuita, de la relación con los demás. Se busca en este apartado distinguir líneas de fuga por las cuales los docentes escapan a esas relaciones de fuerza establecidos como saberes constituidos (Deleuze, 1995 cit. por Castañeda, 2005:101). Esto con relación a su cultura y lengua que fueron siempre negados en los ámbitos escolar y social.

Experiencia familiar

La subjetivación docente con relación a su cultura los llevó a resistir la eticidad impuesta, como dice Yurén (2008b) así como hay sujetos que pasan su vida sin poner en cuestión estas normas y valores. Hay sujetos que se oponen a esa identidad atribuida y asumen una identidad para sí.

...mi padre no quería que siguiéramos estudiando decía que la visión de ambos (padres) nada más lo hombres podían estudiar, nosotras desde que estábamos en la primaria, estábamos en 6º grado

decíamos -vamos a seguir estudiando, no nos quieren mandar pero nos vamos aquí a san Antonio Sabanillas... (E/Güisa/2014).

En otros casos si bien no están de acuerdo con esa identidad atribuida, se identificaron con esa costumbre y la aceptaron, es decir aceptaron la eticidad impuesta, aspecto que no favoreció el desarrollo de espacios de subjetivación:

...también como le decía también hace rato, decía -porque yo tengo que ir a dejar de comer primero a mi peones, si yo estoy en la escuela-, ¿por qué tengo que hacer eso?, que pues no es mi responsabilidad, pero bueno me tocó (E/Chica/2014).

Pero como las condiciones de existencia van cambiando esto los llevó a reflexionar, y actualmente, ponen en consideración eso que se había impuesto de acuerdo a los valores que ellos asumen es decir, construyen su propia trayectancia. Por ejemplo, el transitar por experiencias poco favorables con el mantenimiento de la lengua hñähñu, y el valor que actualmente tiene para ellos.

...para mí es una ventaja hablar una lengua porque a través de la lengua vas a conocer tu historia y que muchos dicen es que la lengua no me permite encontrar una fuente de trabajo en la ciudad porque me señalan. Vamos, porque ha sido un punto de discriminación porque un tiempo el país o no en un tiempo, todavía se discrimina a una persona por ser como es o porque habla otra lengua, por eso muchos dicen a mí no me conviene. Vamos, me echo a mí la culpa y no debe de ser así. Hay que valorarla hay que practicarla y le digo no enseñarles a juzgar, y de conocer de comentar todo esto que es importante, le digo que conocer de dónde venimos y hacia dónde vamos a ir y que ha sido de nuestra cultura porque se está en esta situación porque no la hemos valorado (E/Chica/2014).

Reconocen también que el hablar una lengua indígena no es realmente un obstáculo sino una oportunidad para conocer otras formas de ver el mundo a partir del proceso de reflexión que han desarrollado a partir de algunos diplomados que han desestabilizado sus creencias:

...todo el tiempo me estuve formando en escuelas generales, no se valoraba tanto la lengua (hñähñu) como ahora, no que no me gustara la lengua, lo veía como un obstáculo y en esa última clase, no sé si recuerda que hubo un curso en la secundaria del Tephé, un supuesto diplomado que...no tuvo secuencia, el asesor nos hizo valorar, ¡cuánta riqueza!, no me la enseñaron pero tampoco hice nada por buscarla. Me va a costar empatar con los demás, como docente mucho tiempo no valoré, -aquí hablan

español para que me voy a esforzar-, y digo no -pues si educación indígena va a vivir va ser por los docentes y si se muere va a ser por nosotros- (E/Tona/2014).

Como se observa las experiencias de subjetivación han sido detonadas en estos casos por la capacidad de agencia y reflexividad que se promovieron inconsciente o conscientemente en espacios escolares y extraescolares.

Experiencia laboral

Los docentes se han enfrentado a situaciones laborales adversas y por ello, no están de acuerdo con esas condiciones ni tampoco creen que otras personas deban vivir situaciones que lastimen su dignidad

...nos dio la responsabilidad de atender una bodega, él (norteamericano) era su trabajo, él nos pagaba en dólares no nos pagaba en cheque, él recibía el cheque y nos lo repartía a nosotros, se siente bien padre recibir billetes o dinero que no es de tu país. En nuestro país, sí eres tomado en cuenta porque te pagan y valoran tu trabajo. Pero yo siento que es algo humillante ¿por qué?, porque desde el momento que dices yo no lo quiero hacer, por eso hay otras personas que lo hagan, quiere decir que es un desprestigio total, desde ahí decimos -estamos mal, entonces de que te sirve el trayecto que estás empezando y que alguien te ayuda a construir-... (E/Pedro/2014).

Como se observa los valores que el docente va construyendo en trayectancia, expresan sus ideas de la vida buena, que ha sometido a reflexión. Por tanto, no acepta como válida la humillación, se constituye entonces como agente moral (Yurén, 2008b) y asume una identidad reivindicada o asumida (Dubar, 2002).

Así mismo, los docentes entran en conflicto cuando consideran que la preservación de la lengua hñähñu es valiosa, pero al notar que este valor no es apreciado por la sociedad dominante, dudan si continúan o no con su enseñanza.

...la única fuente de trabajo que si he visto que hay para los indígenas es en un apartado del gobierno, en presidencias municipales, en algunas instancias de gobierno, pero un poquito, ¿por qué?, porque si hay necesidad de comunicarse con el pueblo indígena, a ver ¡tú nos vas a servir como traductor!, eso es un poquito algo positivo que sí se llega a tomar en cuenta la lengua, pues eso me gusta me agrada, veo que es positivo si se toma en cuenta, sí, si voy a darle el valor que tiene la lengua porque hay donde ir, pero vamos a hacer la cuenta siendo pesimistas o realistas, ¿cuántos son empleados en la

lengua? ¿Y en español? ni el 50% entonces esas oportunidades uno se ve, yo como integrante, estando en un medio indígena, si veo esa diferencia... (E/Facio/2014).

El conflicto al que se enfrenta el docente es causa del discurso que se da en el ámbito estatal a lo intercultural (Walsh, 2005) en donde se concibe como la incorporación o inclusión de la diversidad étnica dentro de las estructuras sociales, políticas y de conocimiento existentes, sin cambiar la hegemonía dominante. Lo cual genera por ende problemas de implementación en la realidad existente, pues los docentes son los que enfrentan estas contradicciones, es decir, un discurso de reconocimiento y tolerancia hacia la diferencia mientras que en la práctica se fomenta la exclusión.

Porque como expresa otra de las docentes entrevistadas, no basta con que se disponga trabajar determinado modelo educativo, sino de considerar las condiciones en donde se implementara:

...la gente no lo acepta también, pues la misma sociedad actúa y no lo acepta y pues dentro de esta sociedad estamos varios maestros que tampoco aceptamos porque hay maestros que trabajamos nada más por la cuestión económica eso sería el principal obstáculo...usted sabe que hay de todo tipo, mucho... que hay como en todo, gente que está equivocada, gente que todavía apenas está agarrando el rumbo y a mí me gustaría que todos fueran... que agarraran el rumbo y que viéramos que nosotros somos como la brújula para encaminar a esos niños, no todos piensan lo mismo vamos... (E/Chica/2014).

Lo anterior también nos revela la añoranza del reconocimiento necesario para la conformación de una identidad autovalorada.

Experiencia profesional

En el ámbito profesional la subjetivación se expresa al oponerse a la autoridad inmediata, pues dicen que no se consideran sus necesidades como docentes, por ejemplo, al cambiar de estado o de zona escolar y tengan que iniciar como si fueran de nuevo ingreso, negando sus derechos laborales:

...total llegué con otra maestra que tenía 20 años de servicio y yo con 10, y nos mandaban a San Bartolo Tutotepec, y yo si ya me di valor por mis hijos y le dije (al jefe de Departamento) –¡yo, si solicité cambio era para estar bien con mis hijos!, usted es padre de familia y debe comprender, yo no puedo

irme y si no me apoya yo me regreso-, nunca he tenido hasta la fecha, apoyo de alguien...(E/Güisa/2014).

La valoración del trabajo tiene que ver también con las oportunidades que este le brinde para vivir dignamente, aspectos que se deben tomar en cuenta, puesto que el ser humano siempre buscará la manera de luchar por lograrlo. De ahí la importancia de implementar estrategias para atraer a los sujetos a la docencia no sólo por estabilidad laboral sino por vocación.

...en un principio yo ingreso al sistema y pues al principio no me gustaba pero por medio de mis hermanos que estaban en el magisterio me decía pues es bonito trabajar con los alumnos si entras como maestra vas a aprender mucho de ellos, vas a ir a lugares con personas y les decía ¡ay no, yo quiero trabajar con jóvenes! por eso estudié la normal superior y ya cuando se me da la oportunidad de trabajar con niños de primaria pues mi sorpresa es otra porque digo nunca pensé venir a trabajar con niños chiquitos [...] me gusta, me gusta mi trabajo y a partir de que ingreso a trabajar con niños de primaria digo que bonito pero claro también sabemos que es una gran responsabilidad porque estar como docente no es nada fácil porque estamos preparando a seres humanos no es como decir: hoy voy a prepararme un pastel, pero a un niño no [...] a un niño lo estamos formando desde pequeño a las nuevas generaciones y si es una gran responsabilidad para nosotros como docentes y ¿qué tenemos que hacer? Tenemos que prepararnos y echarle muchas ganas en mejorar nuestras carencias y la verdad le digo yo tengo carencias pero tengo que mejorar (E/Minga/2014).

Esta situación refleja cómo la posición que ocupa el docente ha cambiado y cómo es que se ha identificado con esta profesión, pues ha asumido cierta madurez frente al rol que le toca desempeñar socialmente y su compromiso de participar en la formación de sus alumnos. Lo cual también le exige continuar con el camino de la autoformación como ella misma reconoce.

La identidad del docente no es estática está se va transformando constantemente por las experiencias que van viviendo durante su trayectoria, lo cual incluye también las posiciones que el sujeto o los sujetos van ocupando en la sociedad que hace también que sus percepciones cambien, porque como señalábamos en uno de los supuestos de esta tesis “*Las disposiciones culturales de los docentes se han construido sobre la base de la contradicción entre saberes escolares e indígenas, lo cual trastoca su identidad profesional y su práctica docente*” aspecto que se refleja en lo que a continuación se expresa:

... ¡cuántas veces fui a Pachuca! no traía una buena ropa nunca me dieron ese apoyo hasta que fui a Querétaro para que me apoyaran y decía yo -¡no quiero que mis hijos aprendan el hñähñu!- y yo estaba en un error, es como el mole verde y rojo, si no vemos como se está haciendo. Lo mismo se va perdiendo, entonces de eso surge, reflexioné y les dije a mis hijos -no les enseñé de chicos porque estaba con ese resentimiento, porque no me dieron trabajo por no hablar bien el español- a lo mejor quedé traumada de tanto..., este le digo, pues -yo no quiero que hablen el hñähñu-, ahora mis hijas (estudian la licenciatura en Educación Intercultural) esto como lo puedo decir, entonces yo tengo que echarle ganas para poder salir adelante, yo estaba en un error y yo lo acepté, le digo a mis alumnos, nada de... lo tienen que hablar, y así con mis padres en cada reunión, cada bimestre lo platicamos y no dicen no, no estoy de acuerdo... (E/Güisa/2014).

En el relato anterior se atribuye a la lengua indígena la falta de oportunidades para ingresar al magisterio, por ello se decide no transmitirla a sus hijos. Más tarde, al vivir la necesidad de sus hijas de dominar la lengua indígena su percepción cambia, y esto influye en su práctica docente pues les enseña a sus alumnos el hñähñu y les hace saber a los padres de familia sobre su importancia.

A decir de Dubet (2010, 2011) las lógicas de acción van conformando nuestra experiencia y estas se van adaptando a las circunstancias que se viven. Como podemos advertir en el siguiente caso, cuando se pone en juego la lógica estratégica, en donde para poder abrir centros educativos en las comunidades indígenas, se echa mano de su propia cultura (hñähñu) para comprender y respetar la cosmovisión de los "Otros" (náhuatl).

...aprendí primero a respetar las ideas de la gente hasta cierto punto involucrarme dentro de sus creencias de sus tradiciones, sí, de participar con ellos, [...] a mí sí me gustó porque es bonito como una aventura y tienes el compromiso, se aprende otras cosas y eso fue lo que me motivó y eso de ir a las comunidades a abrir centros de trabajo era emocionante, conocer otra gente y verlos, animarlos, decirles -¡miren señores va a ver una escuela aquí! estos niños, ya no los van a tener en casa, los van a mandar y ya los vamos a ayudar en ese sentido, de que van a estar de tales horas a tales horas y ustedes aprovechan para ir a cortar el café para ir a lavarlo y los niños van a ir aprendiendo - y es bonito ver como la gente se emocionaba decían -¡ay, qué bueno! mi niño va a ir a la escuela-... (E/Chica/2014).

Asimismo las vicisitudes que van marcado sus trayectorias laborales, pueden ser objeto como vimos en uno de los casos citados anteriormente, como detonadores para estar en contra de las injusticias o

aceptarlo como parte del propio proceso e incluso asumir que estas situaciones problemáticas contribuyen a valorar su trabajo por el riesgo de perderlo:

...yo creo que fue por el recorrido que tuve durante mi trayecto me hizo no tanto cuidarme, sino guardarme el cariño hacia el trabajo gustándome, como usted sabe yo no entré con esa idea de ser maestra o no crecí con esta idea de ser maestro, ya aprendí mediante errores y sigo aprendiendo mediante errores, pero bueno voy tratando de mejorar y valorar más que nada lo que más me ha gustado mi trabajo y no veo el horario -ya tengo que irme- porque para que no digan que aquí ya vivo, pero bueno si me ha gustado el trabajo, busco el cubrir las necesidades de los niños de atenderlos (E/Chica/2014).

Las experiencias de subjetivación no se dan de facto, son resultado de la interrelación que se da con las otras lógicas: estratégica y de integración, es decir, los sujetos van sometiendo su identidad integradora a una constante reformulación de acuerdo a la posición que ocupan y a la lógica estratégica que tengan que poner en juego para responder a las condiciones que se le van imponiendo, a tal grado que estas pueden ser detonadoras de prácticas de subjetivación o de prácticas normalizadoras.

Los docentes expresan que el sistema educativo en el que están inmersos posee incongruencias administrativas y de implementación, esto al señalar que se deben eliminar algunos obstáculos que no favorecen el desarrollo de la educación indígena.

...llegar a tumbar toda esa burocracia educativa que tenemos que está... fatal, pero uno no lo va hacer, primeramente yo quiero el primero... un escalón, tomar las riendas de una dirección, que es... no lo veo lejano pero también en base a eso decirle a la gente aquí, pero como escuela necesitamos eso, y ustedes como sociedad necesitan de esa escuela por esto, por eso vamos a trabajar, hay muchas bases y mucho campo que sembrar en la escuela, desde los papás firmar compromisos mutuamente tomar acuerdos... (E/Pedro/2014).

También expresan que el sistema educativo en donde se desenvuelven les ha proporcionado una fuente de empleo y reconocen que pueden mejorar el trabajo que ahí desarrollan mediante procesos de autoformación:

...no puedo negar que gracias a educación indígena pues tengo lo que tengo, poco o mucho pero sé que el medio indígena me lo ha dado, me lo ha dado, eh, siento que a lo mejor le he fallado, a lo mejor le

he fallado, pero también mmm... no he sido a lo mejor no he sido un buen docente como todos, por varios fenómenos, pero hoy que tengo la oportunidad de estar realizando una maestría me está sensibilizando para revalorar lo que es mi subsistema, me voy a seguir esforzando para ir mejorando, pero también lo voy a ir proyectando a otro nivel, es mi reto de dejar huella (E/Migue/2014).

También se cuestionan si homologar el sistema educativo sería la mejor solución, pues dicen que gracias al sistema educativo indígena es cómo se ha logrado que los niños de estas comunidades reciban educación:

...porque yo creo que es donde nos damos cuenta en dónde estamos y qué significamos como sociedad indígena ante la demás sociedad, mmmj y es en donde hacemos despertar a nuestros niños, a nuestros papás indígenas, que son importantes y que son la parte fundamental de que se tengan estas escuelas, porque si no tuviéramos estas escuelas, sería más difícil la educación para todos los niños de todos los rincones... (E/Pedro/2014).

Asimismo, consideran que las escuelas son espacios que permiten convivir con las personas y desarrollar otro tipo de valores y de aprecio hacia el trabajo docente:

...desde que alguien te dice te espero en la casa, te abre las puertas de su hogar, quiere decir que tiene un buen sentir contigo, como persona, ahora todo eso es ¿por qué? porque tú les haces ver que cada rincón, este... es algo importante para la sociedad, yo no se me ha quitado del renglón desde que entré... el decirle yo a los niños todos somos importantes e indispensables desde el que saca 6 hasta el que saca 10, ¿Por qué? porque todos somos un elemento muy importante dentro de nuestro salón, dentro de nuestra comunidad, dentro de nuestro municipio, ahora todo esto es porque... me ha llevado un buen sentir, con estos niños, porque siempre les digo a los alumnos un maestro se da a conocer por lo que hace, no por lo que se considera que es... (E/Pedro/2014).

En los relatos anteriores, se muestra que en la medida en que los docentes se comprometen con su labor, descubren nuevos motivos para despertar en otros la propia conciencia de sí mismos, de su lengua y de su cultura. Asimismo, su reencuentro con la cultura indígena desde su posición como docentes les ha hecho considerar al “Otro” o a los “Otros” como portadores de nuevas formas de mirar el mundo y de relacionarse con las cosas:

...me eduqué con español pues todas las reglas eran en español, cuando uno convive con la gente ellos son precisos, tienen una razón de porque, por ejemplo, cuando en una ocasión me enojé mucho y dije: - ¡ay esa porquería no pinta!-, y un niño me dijo -¿sabe qué maestra?, mi papá me ha dicho que nada es porquería, es que dice mi papá que todo lo que hay Dios no los ha dado, y el que lo hizo, Dios le tuvo que dar el material por eso nada es porquería-, fue algo que me acuerdo, la gente tienen una moral muy alta, y pensarlo nada más en español, a veces no... hay un trasfondo que es más de control, su cosmovisión es más amplia ¡sí hay mucha riqueza, mucha... cultural! (E/Tona/2014).

Pero también la socialización escolar de los indígenas en un paradigma cultural ajeno al suyo, puede hacerlos creer que son poseedores de la verdad y cuando retornan al contexto indígena quieren imponerlas, sin respetar las ideas del "Otro". Cuando los docentes ponen en juego su reflexividad están en posibilidades de prever este tipo de situaciones e incluso pueden compartirlas, como se infiere a partir del relato de una de las maestras que corresponden a la etapa de serenidad, quien expresa que una de sus hijas estudia también para ser docente, y que al realizar sus prácticas en una comunidad indígena deseaba proyectar la construcción de un jardín imponiendo su punto de vista, y por tanto ella le sugiere:

... primero habla con los padres de familia, tú piensas que sabes todo, pero ellos tienen la experiencia [...] tú pregúntales a tus padres de escuela, ¿cómo les gustaría?, ¿qué árboles?, si tú le propones, va a decir eso es lo que tú piensas, (entonces así) va a ser idea de todos sin perder de vista tu proyecto... (E/Güisa/2014).

Así, en el discurso de los docentes se expone que las condiciones en que viven los grupos indígenas pueden ser susceptibles de cambiar:

...lo que debemos hacer es apoyarnos, proyectarnos, para generar algunos productos que nos permitan tener ingreso a nivel familiar, a nivel región, nacional, internacional, que lo mexicanos son muy habilidosos lo que no tienen son conocimientos para aplicar esos productos, tenemos que cambiar, tenemos que mejorar" (E/Migue/2014).

Igualmente reconocen que algunas actitudes de las autoridades educativas no son congruentes con lo que expresan pero que lejos de repetirlas, lo que hacen es reflexionar sobre ellas y asumir su práctica de distinta manera:

...que las autoridades sean mejores o no quieren o no sé, ya es cuestión de cada quien, por ejemplo investigar algo étnico vamos en la comunidad yo lo puedo hacer si yo quiero o tengo esa iniciativa de hacer esa investigación y lo puedo trabajar... ya veré en qué momento puedo reportarlo vamos un proyecto del trabajo sobre esto si me dan el estímulo adelante, pero no así obligadamente, porque si no sería entrégame esto a cambio de esto (E/Chica/2014).

Así, los docentes que descubren su capacidad y competencia para transformar el sistema, están ya en proceso de empoderamiento y el trabajo que realizan les resulta estimulante. En congruencia con lo anterior, otro docente manifiesta que la dimensión ética ha constituido una herramienta valiosa al incluirse en los espacios formativos, pues detona procesos de reflexividad sobre sí mismo:

...cuando uno toma un curso de ética en estos niveles (maestría), pues hijoles, es una maravilla porque hace que uno se transforme si uno es apático se sensibiliza para ser empático, ser sensible, con los alumnos, ser puntual, ser honesto, ser profesional desde el ámbito laboral, de la que colaboramos, la solidaridad, el apoyo con los compañeros, estoy dispuestísimo a trabajar y porque, porque me siento de ser de educación indígena, y lo voy a ser y cuando termine no cuando termine, ya voy poniendo en práctica inconscientemente mis compañeros están entrando (E/Migue/2014).

Los docentes argumentan que la cultura hñähñu debe reivindicarse a través del respeto a los indígenas en todos los ámbitos, porque señalan que las organizaciones como el Centro Estatal de Lenguas y Culturas Indígenas (CELCI) o la Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas (CDI), si bien representan a la gente indígena “...es un escudo nada más, mi idea es que rescatemos bien, que esté la gente que de verás quiera trabajar y conoce las costumbres y tradiciones de nuestra gente...”, pero esto implicaría decir:

...conocer cuáles son nuestros derechos lingüísticos, base fundamental para entender porque defender nuestra lengua. Sin embargo para los demás que manejan estas instituciones que le menciono les conviene que el indígena no sepa cuáles son sus derechos, no es posible que nosotros todos tenemos que pelear, a lo mejor me salgo, ¿quién maneja la radio?, es un joven que no es de nuestra región, no sabe cuáles son las costumbres... (E/Güisa/2014).

Podría decirse que la posición anterior es etnocentrista, pero se puede inferir que este tipo de actitudes responden a que las políticas interculturales impuestas por el Estado se caracterizan por mantener las

estructuras sociales, políticas y de conocimiento existentes, abriendo sistemas “especiales” aparte, pero sin cambiar la actual hegemonía dominante.

La interculturalidad dice Walsh (2005: 45) no trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro o la diferencia en sí, tampoco de volver esenciales las identidades o entenderlas como inamovibles, sino de impulsar activamente procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas.

Como podemos ver los espacios de subjetivación son pocos, pero pueden constituir líneas de fuga que restituyan la posibilidad de reencontrarse con los principios de la profesión docente y actúen en congruencia con una educación pertinente y de calidad hacia los grupos indígenas, no sólo como una manera de hacerlos visibles al recuperar sus saberes y cultura sino como vía para articular las posibilidades de participación en la sociedad nacional en ámbitos de equidad y no sólo considerados como menores de edad, a los cuales hay que dotar de programas asistenciales y paternalistas que lejos de mejorar sus condiciones de vida contribuyen a reproducir las desigualdades.

CAPÍTULO V

LA CULTURA ESCOLAR EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN INDÍGENA

En la cultura escolar es necesario indagar las reglas explícitas y ocultas que regulan los comportamientos, las historias y los mitos que configuran y dan sentido a las tradiciones e identidades, así como los valores y las expectativas que desde fuera presionan la vida de la escuela y del aula. (Pérez-Gómez-2005).

Dimensión Política e institucional

El modelo educativo que se propone para la educación indígena es el intercultural bilingüe el cual se rige por lineamientos generales, entre estos se encuentra el que señala que:

La educación intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas impulsará la innovación pedagógica, así como la flexibilización de los planes y programas de estudio, del uso de los materiales educativos y de las formas organizativas, atendiendo a las características de la cultura comunitaria, sin menoscabo de los niveles de logro establecidos nacionalmente (SEP-DGEI, 1999:12).

Como vemos este planteamiento es muy ambicioso, pues el docente se enfrenta a diversos factores que obstaculizan el logro de esta demanda que imponen los diseñadores de política. El propósito de este apartado es precisamente analizar algunas de las condiciones a las que se enfrenta el maestro que labora en educación indígena.

Condiciones laborales

Algunos de los factores que inciden en la calidad de la educación, son la capacitación y actualización docentes, para ello tomamos como base el planteamiento que realiza Guevara (2013:37) cuando señala que la escuela debe renovar sus contenidos constantemente, acercar a los docentes con las últimas novedades científicas de lo contrario se seguirá simulando.

Los programas de actualización proponen cursos que como advierte Castañeda (2005:100) “pretenden abarcar todos los aspectos del desarrollo profesional, social y personal del profesor y, en los hechos, la mayor parte de los cursos se centren en la enseñanza de las asignaturas” o como exponen los maestros:

...conocer el plan y programas 2006, 2009 primaria y ahora 2011, conocerla en su totalidad (porque) es una deficiencia, que claro no quiere decir..., los cursos nos proporcionan este tipo de información, que analizamos ese tipo de información... (E/Facio/2014).

Así, los cursos sólo informan pero no forman, es decir no hay una “transformación del sistema disposicional” (Yurén, 2008b). Aunado también a la opinión de otros docentes que señalan que son pocos los conocimientos que logran pues un curso de dos o tres días no son suficientes, además de que las condiciones no son las más favorables, pues se realizan en contra turno porque no se les permite tomarlos los sábados, así los docentes cuando reciben el curso por las tardes, ya están cansados, con hambre, y sólo van a dormirse.

Entonces lejos de que los cursos generen posibilidades de subjetivación, sirven como mecanismos para controlar la actividad del maestro, sin oportunidad para decidir sus propios procesos de desarrollo profesional, pues no se considera la diversidad de su trayectoria profesional y las necesidades particulares que cada uno presenta de acuerdo a las condiciones contextuales en donde desarrollan su práctica docente.

Los programas de actualización borran de tajo toda la experiencia docente al imponer un curso para determinado grupo de maestros, y éstos tienen que tomarlos, pues son los que cuentan para continuar con su carrera profesional, que constituye más una lucha por alcanzar un salario digno que por formarse profesionalmente.

Así, por ejemplo los docentes que recibieron la capacitación con relación al curso “Parámetros curriculares”, este no responde a las condiciones de la práctica docente, los capacitadores no dominan la lengua indígena, se implementan en contra turno, y se pierde el interés por la capacitación. Además de que tampoco responden a las condiciones de su práctica docente porque dicen que se hacen pensando que todos los niños hablan en hñähñu cuando no es así, y que cuando expresan este tipo de

situaciones, los asesores sólo los escuchan, pero no cambian sus estrategias porque ya tiene una planeación, así finalmente impera su poder como asesor.

Algunos docentes expresan que asisten al curso con muchas expectativas pero que éstas no pasan de quedarse en el plano discursivo y teórico pero no en el saber hacer:

... yo esperaba yo mucho de eso, nos dieron más lo que es como... ¡qué es importante la interculturalidad!, ¿por qué?, y eso digo lo sabemos que es importante, nos comparan con otros estados cuando el de nosotros ni siquiera lo aterrizamos bien, no lo podemos lograr a comprender en nuestro mismo lugar donde vivimos, y eso es lo malo que digo... bueno, él que no los dio (curso) ni siquiera habla la lengua (hñähñu) (E/Pedro/2014).

Como vemos existe una contradicción entre lo que propone el Acuerdo No. 427 por el que emiten las Reglas de Operación del Programa Asesor Técnico Pedagógico que menciona entre uno de sus requisitos: *“Tener la competencia comunicativa en la lengua indígena requerida”* . Lo mismo se establece en el acuerdo No. 606 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural que dice:

Tener la competencia comunicativa en una lengua indígena (hablar, leer, escribir) y conocer la cultura de la entidad federativa en que se registre como aspirante. Conocimiento de las lenguas indígenas del estado y experiencia en el uso de las lenguas indígenas en contextos escolares y en la elaboración de materiales didácticos.

Con este tipo de señalamientos, vemos también que se impone desde las autoridades una serie de materiales que ya no responden a las características de las comunidades escolares. El planteamiento del material al que hacen alusión los maestros corresponde a la asignatura de lengua indígena denominado “Parámetros curriculares” este señala que está destinado a niños cuya lengua materna es indígena *“fortalecer el desempeño escolar de los niños y niñas hablantes de lenguas indígenas. No hay que perder de vista que la asignatura Lengua Indígena debe complementarse con la enseñanza del español como segunda lengua...”* (SEP, 2008:7). Pero como se observa las condiciones de las escuelas son distintas, pues los niveles de dominio de la lengua indígena son diferentes e incluso hay niños cuya lengua materna es el español.

Así, los programas de actualización docente responden como venimos discutiendo a justificar el salario de los profesores, argumentando que quienes tienen determinado número de cursos merecen un incremento salarial, pero eso no equivale a que los docentes adquieran las competencias para brindar un servicio educativo de calidad. También puede pensarse que se cae en un juego perverso, pues los docentes asisten a cursos porque creen que así tendrán posibilidades de incrementar su sueldo, sin que esto implique que estos programas realmente estén desarrollando competencias que les serán útiles en su práctica docente. Y por otro, se argumente que quién no tiene mejores sueldos es porque no quiere o no es capaz, justificando así que no se tenga derecho a un salario digno. Por tanto, no se puede seguir pensando en una cultura estática, sino que está es dinámica y constantemente se transforma, y como dice Guevara (2013:38) se requiere de:

...definir con mayor precisión las atribuciones estrictamente académicas de las entidades federativas con relación a la investigación educativa, los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional de los docentes, el desarrollo curricular correspondiente y la aplicación en las escuelas de los programas federales “especiales”.

Se propone también que para estimular el trabajo docente, este deberá ser evaluado y sujeto a participar en el Programa Nacional de Carrera Magisterial destinado al mejoramiento del salario de los docentes. Aspecto ampliamente discutido como señalábamos ya, porque entre sus indicadores el que mayor peso tiene es la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) que se aplica a los alumnos y el problema es que dichos resultados no sólo dependen del maestro sino de múltiples factores como son el familiar, el contexto, la gestión escolar y las experiencias en otros grados escolares. Así también como señala Schmelkes (2013) la vinculación que tiene este tipo de evaluaciones con el ingreso del maestro ha llevado a pervertir el proceso. Como es según una de las maestras entrevistadas que señala:

...porque lo que sí me da tristeza, y no porque no haya ingresado, el comentario es que antes de que llegue el examen dame 3 mil, 5 mil para que puedas pasar tu examen y estando ahí en el examen yo con mi problema de ver las letras pequeñas no puedo ver sólo con lentes, veo que no ha pasado ni 40 minutos cuando veo que ya salieron y estamos hablando de 80, 120 preguntas, y digo, ¿y por qué?, la verdad sí me sorprende y digo bueno ¿de qué se trata?, y digo no he avanzado, llevo como 30 preguntas, es que no puedo ser posible ni por más, y a partir de ahí sí me ha desanimado, no puede ser

posible que seamos así, y yo le digo a mis hijas, les digo prepárense porque si yo estoy decepcionada porque no hay esa justicia... (E/Güisa/2014).

Como hemos señalado en otra parte de este documento, la aplicación de las políticas educativas particularmente con lo que refiere al salario docente, se destinan programas que creen que a través del impacto salarial mejorará automáticamente la calidad educativa. Esta situación parece que no cambiará tampoco con la llamada reforma educativa que en opinión de Hernández (2013):

Las iniciativas de leyes secundarias presentadas por el Ejecutivo son un asalto a las conquistas laborales del magisterio y al principio de bilateralidad en la negociación de sus condiciones de trabajo. Confirman que la reforma educativa es, en realidad, una reforma laboral y administrativa que busca desprofesionalizar al magisterio, vigilarlo, controlarlo y castigarlo. Una reforma basada en la evaluación que hace de la amenaza y el miedo al despido o a la degradación laboral el centro de una supuesta mejoría profesional del magisterio y la ruta para alcanzar la calidad educativa.

No se niega que el tener buenos maestros favorece al desarrollo de los procesos educativos, pero lo que se discute aquí es que se le asigne toda la responsabilidad cuando existen otros factores que contribuyen a que los resultados sean poco favorables, como señala Ramírez (2013:131):

El tema central del debate es la evaluación del desempeño docente y su papel en la determinación de la permanencia en el servicio educativo. Este punto es el motivo de la gran incertidumbre y desconfianza que la reforma ha generado entre los profesores". [...] "Desde hace tiempo, prácticamente dos décadas, se ha prometido –al igual que lo hace el discurso que acompaña a la reforma– una evaluación objetiva, confiable, sensible a la diversidad cultural y a las consecuencias de la desigualdad social. Sin embargo, la experiencia al respecto ha sido negativa" [...] "conviven ahí la idea de una evaluación como diagnóstico para decidir acciones de mejoramiento y una evaluación con consecuencias "fuertes" que decide el destino laboral de los sustentantes.

Otra de las dificultades que se ha observado es la intromisión del sindicato en problemas laborales, al respecto, una de las docentes entrevistadas quien dice que cuando llegó a ocupar un cargo municipal (regiduría), no se le apoyó cuando tuvo problemas con la comunidad y con sus compañeros maestros, ella argumenta que fue por no pertenecer al partido Nueva Alianza. Dice que dicho partido, los ha perjudicado mucho porque sólo otorga prebendas a quienes pertenecen a ella y los que no se sujetan no reciben apoyo "...la gente que puede estar ocupando un espacio, no se lo dan porque no se alinean

a un partido político, no me enoja que haya surgido ese partido. Sin embargo, dale el lugar que le corresponde a la educación, surgen los detalles..." (E/Güisa/2014).

En congruencia con Yurén (2008b:115-117) "la esfera educativa se ve invadida por la esfera político-gremial" [...] "al aceptar la fuerte injerencia del SNTE en las políticas y acciones educativas". Por otro, se juega también el interés personal, porque para ocupar un cargo político se tiene la posibilidad de adquirir una comisión sin goce de sueldo, cosa que no se realiza, pues esto mermaría el ingreso del docente.

Otro maestro que corresponde a la etapa de serenidad, también expresa que las autoridades educativas destinan más tiempo a otras actividades que poco tienen que ver con el ámbito educativo:

...desconocen sus funciones no han leído el decálogo del supervisor o del maestro, sino se dedican yo creo a mi parecer a cuestiones políticas, práctica social no educativa. Mi jefe de sector es presidente de Nueva Alianza entonces se ha dedicado en lo político, y en lo educativo se les olvida que estamos luchando solos y a falta de esos apoyos tenemos que buscarlos solos (E/Migue/2014).

Esta opinión del profesor se debe a que siente que no se le ha apoyado de manera personal en su trabajo docente y hasta haya tenido que cambiarse de centro de trabajo:

...pues si hoy le digo me he dedicado con mi grupo, porque hace un año tuvimos un problema en una escuela, tuvimos un problema pero fue de carácter político, situación que, como no entramos en la corriente política de los jefes, pues inyectaron ideas para que nos buscaran problemas y nos despidieran de ahí como vulgarmente se dice... (E/Migue/2014).

Loyo y Muñoz (2003, cit. por Yurén 2008b) señalan que el poder sindical se ha intercambiado por poder político, hacia arriba, convertible en privilegios y dinero, y hacia abajo en prebendas, plazas, comisiones y cargos menores sin influir en un salario digno ni reconocimiento social para los profesores. Particularmente en el Valle del Mezquital esto se agudizó por la creación del Partido Nueva Alianza creado por profesores sindicalistas.

Por otro lado, las experiencias vinculadas con los cambios de centro de trabajo ya sea estatal o interestatal han generado en algunos docentes problemas no sólo laborales sino afectivos, sobre todo

cuando se niegan los derechos adquiridos por los docentes. Como es el caso particular de una de las maestras entrevistadas, ella señala que laboraba en preescolar indígena en otra entidad federativa y que cuando ingresa su documentación para solicitar un cambio de estado, las autoridades venden su clave presupuestal, hasta el punto de que la maestra descuide a su hijo y el pequeño muera. Lucha mucho por tratar de recuperarla y finalmente la regresan otra vez al estado de donde provenía, pero ahora en el nivel de primarias. Años más tarde, solicita su cambio de estado nuevamente, con el temor de que le suceda lo mismo. Y que cuando al fin logra su cambio a Hidalgo, ahora se enfrenta al reconocimiento de su nivel de carrera magisterial que ostentaba y tenga que volver a luchar para que se le respetara. No así, el reconocimiento por 25 años de servicio.

La LEPEPMI como dispositivo de formación docente

Ya señalábamos que el ingreso a la docencia particularmente la destinada a desempeñar sus funciones en el medio indígena, implica realizar estudios de licenciatura en la UPN, por tanto veamos cómo este dispositivo ha incidido o no en práctica profesional. En la formación de profesores de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena plan 1990 (LEPEPMI) se observa una tensión constante entre los objetivos que plantea esta licenciatura y las del propio docente-alumno, quien se enfrenta a un conflicto entre el deber ser y el ser. Por ejemplo, en uno de los trabajos que presenta una de las docentes en formación, expresa que está consciente de la importancia de reconocer y valorar la identidad de sus alumnos, en particular la demanda que tienen para ser educados en su lengua indígena, aunque cree que esto también conlleva situaciones de discriminación y de racismo.

También afronta la limitante de no hablar la lengua indígena de sus alumnos, porque a pesar de haber presentado el examen de bilingüismo en la lengua hñähñu la enviaron a una zona de habla náhuatl. El problema del dominio de la lengua indígena de docentes que ingresan al servicio docente en educación indígena, ya está ampliamente documentado entre ellos por Jordá (2000), pero en este caso particular, también se conjuga con la incongruencia del subsistema al ubicar a docentes que si bien hablan una lengua indígena, los envían a comunidades cuya lengua es otra, particularmente en este caso.

La maestra señala también como obstáculo que la gente de la localidad en donde labora, sólo aspire a terminar la educación primaria o secundaria porque su deseo es el comercio, y con ello el poco interés por enviar a sus hijos a la escuela y que cuando ella realiza visitas domiciliarias para invitar que

inscriban a sus hijos ellos digan: “para qué, si es bien burra, es tonta”, además por la negación de cooperar económicamente con la institución educativa.

Ante esta situación la maestra exprese:

Desde aquí surge mi inconformidad por la preservación de los usos y costumbres de los pueblos indígenas, y más por el sentido de que los medios de comunicación sólo muestran lo bonito, lo hermoso de cada pueblo indígena como su vestuario, sus fiestas, pero ¿por qué? Porque no muestran la realidad, por qué no muestran cómo viven, su tipo de alimentación, por qué no muestran la historia de la comunidad de San Francisco, Acaxochitlán Hgo. (E/Lute/2014).

De acuerdo con Yurén (2008b:49) “el sistema disposicional depende del conjunto de creencias y actitudes de los sujetos, que con frecuencia tienen un núcleo duro que es una disposición o un conjunto de disposiciones que organiza el resto de las disposiciones”. También menciona que para desestabilizar ese núcleo duro es preciso promover experiencias desestabilizadoras que los coloque en situaciones problemáticas reales. Así el anhelo de transformar la realidad puede ser fuerte (Yurén y Mick (2013), pero no es condición suficiente, se requiere de capacidad de autorregulación y oportunidades reales de acción lo que demanda capacidades adecuadas al contexto y a las necesidades de la acción. Además de competencias para interactuar con otros proyectando y evaluando constantemente el trabajo a través de la crítica de la realidad, las ideologías y de sí mismo.

Por otro lado, el proceso formativo que recibe en la UPN no contempla la lengua indígena como una habilidad que deban desarrollar. Aunque algunos asesores aseguren que para la titulación de las nuevas generaciones constituirá una competencia a evaluar hay opiniones contrarias. También el proceso formativo si bien propone el desarrollo de propuestas pedagógicas, el trabajo que se realiza a lo largo de los semestres difícilmente articula el proceso, llegando a observarse que los docentes en formación y que concluyen la licenciatura tengan serias deficiencias en la concreción de sus propuestas lo cual también se documentó por Jordá (2000) y fuimos testigos al leer algunas de estas propuestas producto del octavo semestre. Por tanto, se deberían detectar estas tensiones que viven los docentes, y acompañarlos en el diseño de dispositivos pedagógicos como el que plantea Yurén (2008b)³⁹ que

³⁹ Yurén (2008b) expone con detalle cómo se diseñó un dispositivo para favorecer que los miembros de las familias jornaleras favorecieran experiencias significativas de aprendizaje que desestabilizaran sus representaciones con relación a la educación, la escuela, el aprendizaje, la convivencia, la ciudadanía y el cuidado de sí.

contribuyan a la formación de mediadores sociales con las competencias necesarias para enfrentar estas situaciones que viven en sus comunidades.

De igual forma a pesar de que la licenciatura considera que el docente egresado “contará con elementos teóricos-metodológicos desde la perspectiva antropológica lingüística que le permitirán reconocer y revalorar la lengua y la cultura de la comunidad indígena en donde preste sus servicios” (Documento normativo LEPEPMI’90). Es común solo asociar este proceso formativo con la lengua indígena, descuidando la importancia que tienen la promoción de la interculturalidad en la práctica educativa y como decíamos en la concreción de sus propuestas pedagógicas y a pesar de que se considere que la cultura es importante la visión sólo se quede en el plano teórico y conceptual pero difícilmente se rompen los esquemas de pensamiento que ven a los indígenas como reductos del pasado y que están totalmente integrados a los estados nación, los cuales gozan de las mismas circunstancias que el resto de la población. Es decir, no se dimensiona la influencia que puede tener su práctica educativa en el mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades indígenas.

En particular con uno de los docentes que participó en esta investigación señala sentirse decepcionado de dicha licenciatura:

...y vaya la decepción que tengo yo de lo que es la UPN (Universidad Pedagógica Nacional) [...] hasta ahorita lo que tengo, que es UPN, hay muchos autores que nos denominan muchas... muchas formas de aprendizaje de cómo llevarlas a cabo, ¡pero!, lo que no me gusta... es que te confunden mucho por... porque cada catedrático de que está ahí o maestro que ha estudiado la maestría, te piden cosas que no están en tu mundo de trabajo... y se supone... que ¡si están formándonos!, es para cultivar y pulir más tu trabajo, a veces te piden cuantos cuadros ¿qué porque... el por qué de la naturaleza?, el por qué una... una biznaga no se daría en una zona boscosa, pues digo es algo ilógico por su clima no prevalecerá mucho tiempo, o sea son cosas que dices son cosas de naturaleza, pues ¡Sí! pero tú no te puedes dedicar a estudiar científicamente esto, es algo superficial porque pues viene de manera básica, hay muchísimos autores que son muy buenos pero depende de cómo te... un catedrático te lo vaya a incursionar en...ser diferente a tu mundo (E/Pedro/2014).

En un estudio realizado en UPN del estado de Durango por Navia (2005:93) también concluye que dichos dispositivos de formación “si bien intentan recuperar la experiencia de los docentes y propiciar

espacios de reflexión y de crítica, se enfrentan al hecho de no lograr romper con las disposiciones que favorecen tendencias formativas hetero-estructurantes”.

Si bien en el marco curricular de la LEPEPMI'90 la experiencia es parte importante del proceso de formación de los estudiantes y se promueve la reflexión sobre ella, que le permita comprenderla, conocer sus saberes o no saberes; identificar problemas, analizarlos y explicarlos con los elementos teórico-metodológicos que los cursos de las áreas básica y terminal le ofrecen con el propósito de plantear alternativas (Jordá, 2000: 9). Algunos de los docentes que ya concluyeron dicho proceso, consideran que esta licenciatura no les ayudó mucho a mejorar su práctica docente y aprecian más lo que han adquirido por la experiencia:

...yo lo veo más que era un requisito que nos pedían para sustentar que ya teníamos derecho a la plaza, eso fue lo que, yo siento que es la razón, porque digo ¡ah! es que nos va ayudar mucho, yo creo que tú misma práctica te va diciendo quién eres, cómo eres, si nosotros estuviéramos dando clases en un salón de espejos yo siento que lo pensaríamos dos veces, ¿por qué?, porque eh... ahí donde yo siento dices ahí si le entras de lleno, o lo haces mucho mejor de lo que estás haciendo, o de plano hazte a un lado, es tristemente ver a varios compañeros y me incluyo yo, que a veces venimos nada más por venir, por venir y nos basamos nada más en una tarea, ¡cuando no!, tiene un sinfín de actividades, y a veces quieres ver todo cuando al final los niños no te han entendido, todo... algo que yo he visto y no me especificaron desde... de por ejemplo en un... en la universidad, te dicen... pues a través de planeaciones, ¡sí!..., este va a ser a través de planeaciones, dime, pero ¿cómo planeo?, ¿cuáles son los pasos de una planeación?... (E/Pedro/2014).

Como señala Barahona (2005:229) existe una escasa incorporación del conocimiento pedagógico del contenido (PCK), en los procesos de formación docente “...componente central del conocimiento de base de la enseñanza, en él convergen el conocimiento de la materia, el conocimiento pedagógico, el conocimiento contextual y el conocimiento de sí”.

Además, el sistema educativo implementa medidas que no han logrado subsanar la falta de una formación inicial del docente indígena como es el exigirles que se inscriban a la LEPEPMI'90 que imparte en el sistema semi-escolarizado la UPN, y que cuando los asesores desempeñan funciones tanto en UPN como en SEP el requerimiento es aún más marcado. Así, aunque para los docentes de nuevo ingreso sin formación docente constituya una alternativa, no responde tampoco a la diversidad

formativa de los docentes pues encontramos a abogados, economistas, agrónomos, ingenieros e incluso a licenciados en intervención educativa que estudiaron en la misma universidad y que dicen -es que revisamos casi las mismas lecturas- lo cual denota que lejos de que el docente esté motivado por asistir, los planes de estudio recuperen los mismos textos y no encuentren por tanto, sentido a su proceso formativo.

Los apoyos educativos

Los maestros de este estudio manifiestan que las condiciones en las comunidades en donde prestan sus servicios son distintos, algunas no cuentan con carretera, energía eléctrica, agua, clínicas de salud y los padres de familia construyen sus escuelas cooperando e incluso llevando el material necesario a cuestas o con animales de carga durante varias horas.

Lo que aquí se observa es que en el ámbito educativo, no hay un trato de la igualdad que busque la equidad como dice Yurén (2008b:87) la educación como garantía de derecho, implica la asignación de servicios educativos, que es obligación del Estado y la sociedad en su conjunto. Pero lo que generalmente se observa en las comunidades rurales con altos índices de pobreza es contraria, pues al no contar con la infraestructura adecuada se les obliga a partir de la “gestión” escolar como señala Navarro (2004) a *“contribuir al mejoramiento de las escuelas mediante las aportaciones familiares, que muchas veces se instituyen porque se instalan mecanismos para que dichas participaciones sean voluntarias pero que finalmente son obligatorias”*.

Los maestros entrevistados también expresan que las diferencias entre los subsistemas de educación primaria general e indígena se manifiesta sobre todo con la asignación de programas o de materiales y que a veces depende de la información que lleguen a tener, algunos programas se dirigen más a primaria general y que cuando un gobernante tienen un interés político los programas se implementan, pero depende de lo que las autoridades determinen.

La aplicación de los programas federales, tiene que ver con la perspectiva compensatoria que tienen los programas dirigidos a la población hñähñu, que ni siquiera cumplen con la perspectiva de la igualación, pues como señala Yurén (2008b:101) *“las políticas no han obedecido a la regla de justicia que obligaría no sólo a destinar un mayor gasto para los servicios dirigidos a la población rural...”*.

Asimismo, los docentes también sostienen que hay una discriminación hacia el sistema de educación indígena, lo cual se nota cuando asisten a algún curso de capacitación o actualización porque en ocasiones tienen que fotocopiar el material ya que siempre se les contempla al final.

...yo me he peleado con jefes de sector, vamos a un curso, hay que sacarle copias porque no alcanzó, cada curso no tenemos materiales pero para el otro sistema si tienen su buen libro, ellos tienen su maestro de danza, de educación física, todas las comodidades, siempre nos ven como por debajo... (E/Güisa/2014).

También, se manifiesta una ausencia de las autoridades para apoyarlos en el ámbito pedagógico lo cual dicen, se justifica con lo administrativo:

...lo académico, nada, nada, ni siquiera tenemos una supervisión nunca tenemos una supervisión, académicamente, tenemos visitas nada más, pero esa visitas son sólo para trámites burocráticos, está el supervisor ni siquiera se digna de pasar a saludarnos en los salones, y eso la verdad es triste lamentable, porque la función no es ver la documentación sino ver como se está llevando a cabo la práctica docente, y si es jefe de sector implica más todavía (E/Migue/2014).

Algo que se ve en las escuelas objeto de estudio, es que las que más necesitan apoyo por las condiciones de infraestructura, grupos multigrado o alto grado de marginación son las que no se consideran en programas como tiempo completo o comedores escolares, que si bien estos proyectos no bastan para responder a las deficiencias en la calidad del proceso educativo si buscan paliar la pobreza en que se vive.

El apoyo de las autoridades educativas

La falta de seguimiento de los diferentes cursos no se realiza, particularmente con relación a los materiales diseñados para la enseñanza de la lengua indígena, se expresa que han recibido el curso de parámetros escolares pero:

...sinceramente no se ha dado el seguimiento..." y que cuando se le pregunta al apoyo técnico de la diversidad sobre quién debe realizar el seguimiento "...él dice que es el supervisor, el supervisor dice que el consejo técnico, el consejo dice que el maestro..." [...] "...los que ganan bien les vale, y más los jefes, los directores, supervisores, al ahí se va, estamos como estamos, siempre nos quejamos pero yo

no veo ese rendimiento, los jóvenes un poco, pero también ellos hacen lo que pueden siempre hace falta el apoyo de un compañero ya con experiencia... (E/Güisa/2014).

Cada uno de los actores que el sistema despliega para que los programas logren implementarse, en la práctica no se concretan, porque se piensa que con sólo crearlos automáticamente va a mejorar la calidad educativa, aunado a los procesos formativos por los que han pasado dichos actores. Por otro lado, el factor que más incide en los procesos de incorporación a puestos de dirección y supervisión han sido hasta ahora mediante acuerdos SEP-SNTE que dicen deben ser a partir del escalafón que en muchos casos no se toman en cuenta y por otro, los indicadores que se establecen ahí no demuestran que son los mejores para decidir quién es un buen director, supervisor o jefe de sector.

En congruencia con Guevara (2013:39):

El Estado debe recuperar la rectoría de la educación [...] debe tener bien definido quién manda y quién obedece. Quienes mandan no deben ser trabajadores de base o sindicalizados; por el contrario, deben ser empleados de confianza. Es decir, los directores y supervisores forman –o deben formar– parte de la autoridad educativa y no del sindicato.

Respecto a la evaluación, ésta se concibe como un instrumento eficientista y técnico, proceso-producto y desde una perspectiva empírico-analítica (Moreno, 2010). En donde la evaluación de los alumnos como ya señalábamos, es uno de los factores que integran los indicadores para evaluar a los maestros. Esta consiste en la aplicación de una evaluación estandarizada, que no considera factores como la diversidad étnica característica de nuestro país, la cual incluso no está concentrada en regiones indígenas, sino también en ámbitos urbanos.

Así concebida la evaluación como “medición estandarizada” constituye un factor de exclusión de las culturas marginales; y en términos de equidad, se debería valorar la diversidad. Por otro lado, si la equidad es vista como un factor que proporciona a todos las mismas posibilidades de movilidad educativa y social, un examen estandarizado cobra particular importancia pues debe medir las habilidades y conocimientos que los alumnos deben poseer independientemente de su diversidad (Treviño, 2006). Por tanto, hace falta investigar sobre las estrategias más pertinentes para conjugar ambos aspectos.

... nos piden resultados de igual forma, esa escuela comparada con esta (se refiere al lugar donde trabaja actualmente) pues el resultado es lo mismo, ¿cómo?, ¿por qué? las condiciones son muy diferentes, tanto la infraestructura de la escuela fijese, esa diferencia tan marcada y el resultado debe dar el mismo, la nutrición de los niños, allá, la nutrición aquí, el docente en qué condiciones iba en esos días, íbamos con hambre, con sed, una mochilita con lo más necesario, pues no se puede llevar cosas, más esas condiciones en que llega el docente cansado, a veces enfermo no hay clínicas de salud cercanas, están a horas caminando, y aquí el centro de salud está a cinco minutos, la cocina está aquí, se cuenta con lo necesario... (E/Facio/2014).

Como se podrá inferir, no solo existen diferencias entre los subsistemas de educación básica sino también en el interior del mismo subsistema de educación indígena como son las condiciones de educabilidad en donde al parecer a los que necesitan más se les da menos, lo cual contribuye a la marginación y a la expulsión implícita de los alumnos del sistema educativo.

En la práctica docente, lo indígena se justifica por parte de las autoridades a la exigencia de la enseñanza de la lengua indígena e incluso argumentar que como los docentes no lo trabajan ya no se quiera editar materiales:

...nada más el curso pasado nos vinieron [...] a decir que si es necesario que se tome en cuenta la lengua indígena, siempre debemos de, de, de... evaluar también esta asignatura porque en (sic) veces ha llegado el caso como que lo dejamos a un lado, y nada más nos dedicamos a otras las asignaturas diferentes, y no es así sino también está dentro, es parte de lo que nos marca la..., hora sí que hora sí que el plan... (E/Pancho/2014).

En las observaciones de aula, una de las maestras comentó que uno de los apoyos técnicos de la Dirección de Educación Indígena, manifestó que los libros de lengua indígena ya no se querían reimprimir porque en las visitas que realizaron a las escuelas observaban que estos no se ocupaban y que ese era el argumento para ya no editarlos. Además, las estrategias que se utilizan por parte de las autoridades consisten solo en reproducir los cursos con poco o nulo seguimiento:

...pues no alguien que estuviera, ahora sabe que vamos a implementar planes y programas pero vamos ver constantemente que están haciendo sí... los compañeros, sí pero si a nosotros nada más nos mandan los libritos sí, pero si no vienen hay que hacer esto, pero si no vienen a ver qué estamos haciendo aquello de esta manera, sólo de esta manera podríamos salir... (E/Pancho/2014).

Es común que la labor de los apoyos técnicos se concrete solo a multiplicar los cursos que reciben pero no realizan un seguimiento de las acciones en las aulas de los docentes. En el periodo de observación de la práctica docente se vislumbra una falta de atención por parte de las autoridades educativas en el plano pedagógico y es una petición constante de los maestros, quienes solicitan se les apoye en este rubro.

...Mmm... pues, el apoyo que se brinda es en cuanto a la dotación de materiales de SEP, y luego cursos, capacitaciones precisamente de la lengua, ellos son los multiplicadores, son los que bajan los programas, llegan a ellos y nos llega a todos los maestros, ese es el apoyo técnico (E/Facio/2014).

Dimensión curricular

Práctica docente

Algunos profesores consideran que las actividades que realizan los alumnos en casa obstaculizan el trabajo escolar, sobre todo con las tareas; ellos al igual que sus alumnos vivieron situaciones similares durante su infancia:

...ahorita que estoy en la docencia, y veo a mis niños frente a grupo se me viene a la mente todo eso porque pues [...] "...yo tengo a (mis) papás (padres de familia de los alumnos) que la verdad tengo a tres que no apoyan a sus hijos, y digo que difícil es que triste es ver a los niños decir, es que no lo traje, no lo hice, cuando me dijo -es que me fui a leñar con mi papá-, cuando me dice, cuando me diga -es que fui a traer aguamiel hasta allá arriba-, son detalles que al niño no le toca, y es consecuencia de que, de que el papá no está contigo... (E/Pedro/2014).

Habría también que indagar con la comunidad, qué representa para ellos que sus hijos participen en este tipo de prácticas. Particularmente, en una de las conversaciones con una madre de familia durante el recorrido a las escuelas para realizar las observaciones de aula decía que, es importante involucrar a los niños en la realización de actividades domésticas porque así se vuelven responsables, tal vez haga falta negociar esos espacios interculturales como señala Jiménez (2005) entre la cultura comunitaria y la cultura escolar y no se vuelva un espacio intercultural conflictivo.

Existen también intentos de recuperación de la cultura y lengua indígena en el espacio escolar a pesar de la falta de apoyo de las autoridades:

...cuestiones para... a realizarse durante el curso, claro está en donde emanamos nuestra lengua materna. El día de muertos, porque se expone en... con su lengua materna los niños, ¿qué se pone?, toda la exposición es en lengua materna, otra de las razones también lo que es navidad, hay muchas cuestiones en donde el niño reconoce varios... todo va acorde con lo que es...lo que... el trabajo en el trayecto formativo, vamos aterrizándolo con lo que es la comunidad, por ejemplo, en navidad qué le brindas a tu abuelito, qué le dices a tu maestros, que le dices a.. son diferentes sentimientos, pero vamos inmiscuyendo a todas las personas, otra de las razones importantes, es por ejemplo el por qué el [...] el 2 de febrero... que aquí si está muy enraizado todo eso, y es donde nosotros como maestros no podemos ser ajenos sino por el contrario como maestros indígenas nos influye a que todas estas cuestiones y tradiciones salgan a flote y es por eso a veces que cuando nos dicen que no va a ver... no están autorizadas las clausuras, es cuando nosotros decimos pero ¿por qué? Por qué se contradicen si cuando primeramente dicen que nosotros rescatemos las tradiciones cuando ahora usted nos dice que ya no... (E/Pedro/2014).

Por tanto, las estrategias docentes para responder a la normatividad imperante, la insuficiencia de materiales o de aquellos que no responden a las necesidades contextuales se reducen al tratamiento de la lengua indígena.

La única diferencia que yo veo es que como que se... como que hay más trabajo en el sistema indígena, porque en el sistema general se van más a los contenidos y trabajan, puede haber una diferencia, el tiempo. [Además] en el sistema indígena, hay una variante, hay que relacionar con la lengua (indígena) en algunas si se pudiera en todas, dos cosas como objeto de estudio y otra como (herramienta de comunicación) como interactuar. El sistema indígena tiene que trabajar las dos, no actividades extras, no como un sentido negativo, aquí hay que hacer esto aparte de esto, hay que ver lo que ven ellos y aparte lo otro (E/Tona/2014).

Existen también intentos por recuperar los saberes comunitarios, en contraste con los saberes que se privilegian en un contexto urbano:

...hay diferencias en el sentido porque... hay una sola lengua, de lo que es la lengua... porque aquí vamos más acercados a lo que es una comunidad, donde en realidad en donde estamos en donde nos permite ver la comunidad, el rincón, por decirlo de una manera, este... de sus costumbres y sus tradiciones de hacer, y de ahí nace lo que es el lenguaje... la lengua materna. En cambio en una general no, porque va más enfrascada a una zona urbana, y donde se concentran diferentes tipos de

costumbres, pero ahí va centrado más en el ámbito social pero ya urbanizado podría decirse de una manera, porque engloba ahora si lo que en total lo que son las acciones de los niños pero de manera particular de profundizarlo no, está más en lo que es más englobado, pues se van a los libros... (E/Pedro/2014).

En específico, el trabajar con la lengua indígena, también les implica a los profesores varias dificultades, como son las variantes dialectales y entonces optan por emplear diversas estrategias como son investigar y valorar la información con otros libros o preguntarles a maestros con más experiencia:

...tiene muchísimas variantes nuestra lengua indígena, es muy difícil yo digo es darle clases a los niños ¿por qué? porque nos encontramos en una situación, por ejemplo en... mi casa, en mi pueblo, dangu es un ratón, y aquí donde lo estoy aterrizando es... dangu es casa de ratón, o sea son detalles que digo no es dangu, pero son detalles pero no, que dices tú tienes que tener muchísimo cuidado como docente qué decirle a tus niños en esa cuestión, yo para hacer una planeación a mí me cuesta más de todas, me cuesta hacer una planeación en lengua hñähñu..." [...] "...en el libro que marca como debes ir trabajando, pero yo sí, yo si me alejo de ellos en el sentido de que si yo no le entiendo, cómo voy a hacerle entender a mis alumnos de cierta unidad de cierto tema, yo lo contrasto con otro tipo de libros... (E/Pedro/2014).

En el caso particular de una de las docentes con quien se realizó este estudio y que corresponde a la etapa de serenidad, ella participa activamente con instituciones como el INALI y Centro Estatal de Lenguas Indígenas (CELCI), tomando un curso de lengua indígena lo cual favorece el trabajo escolar porque ahí comparten varios materiales didácticos, aunque eso no implique que no presente también ciertos problemas al momento de llevarlo a la práctica. La observación siguiente se realizó en la clase de hñähñu con el tema oraciones en pretérito, en donde lo común es que la lengua hñähñu se emplee junto con el español.

Docente: *Vamos a escribir oraciones en pretérito con las siguientes palabras ts'i (comió); ho (mató); huai (llovió).*

Obs: *Los alumnos escriben en sus libretas individualmente y preguntan a sus compañeros o maestra si tienen alguna duda, en el grupo hay solamente un alumno que lo habla, algunos lo entienden y otros no lo hablan pero todos participan. Algunas oraciones que resultan son:*

Ma susu mi ts'i ra juu (Mi abuela comía frijoles) pero en lugar de escribir comer escribió diente porque el sonido casi es parecido

Ma dada mi ho n ara banjua (Mi papá mató un conejo) pero en lugar de escribir mató escribió gusta
Ma ngunde bi huai ha ra dango (Anteayer llovió en la gran fiesta) separa la palabra anteayer y va junta,
escribe cuchillo (huai) por llover 'üai (OBSDG/19/09/14).

Se observa regularmente que a los docentes se les dificulta escribir las palabras en lengua hñähñu. Aunque la lengua materna de la maestra es el hñähñu, la escritura se complica por la pronunciación y por la falta de familiaridad con la estandarización de la escritura, y eso no implica que oralmente no esté hablando correctamente. En el primer enunciado por ejemplo estaría usando el copretérito (comía). Revisando el diccionario hñähñu (Hernández *et al.*, 2010) la escritura “correcta” sería

Ma zuzu bi z i ra ju (Mi abuela comió frijoles)
Ma dada bi hyo 'na ra 'banjua (Mi papá mató un conejo)
Mängunde bi 'üai ha ra dängo (Anteayer llovió en fiesta)

Lo anterior, también nos revela la necesidad de preparar anticipadamente los materiales de aprendizaje que se abordarán en clase y el tipo de actividades que favorecerán la adquisición de los conceptos en hñähñu. Como se realiza en el siguiente caso, con una de las maestras de la etapa de diversificación, quien ha diseñado por iniciativa propia un material con los principales usos de la lengua hñähñu. En particular se observó una clase con las partes del cuerpo, en donde también se observaron distintos niveles de bilingüismo y de monolingües en español. Todos los alumnos mostraron entusiasmo al realizar la actividad, en donde la maestra indicó a sus alumnos que dibujaran a una persona para escribir las partes de su cuerpo. La actividad se realizó individualmente, se preguntaron entre sí y después confirmaron la escritura con la maestra, quien tampoco domina en su totalidad la lengua hñähñu pero se auxilia del material que ella ha diseñado.

Existen también espacios en donde se recuperan los saberes de los alumnos con relación a la temática que se está viendo por ejemplo en la siguiente observación que se realiza con la clase de Geografía en donde están estudiando el tema “Los problemas ambientales de mi comunidad”. Aquí el maestro comienza por platicarles sobre los problemas de contaminación en su comunidad como es el de tirar basura en la calle y cómo es que recuerda que en el río Tula, que atraviesa la ciudad de Ixmiquilpan, se veía el agua transparente y ahora está muy contaminada. Así, empieza a preguntarles por qué se contamina:

Al: Porque ahí tiramos basura, se contamina con el jabón, cuando usamos “salvo”, “axión”

Maestro: Porque no mejor lavamos con lechugilla y así ya no compran jabón

AI1: Porque da comezón la ropa cuando nos la ponemos

AI2: Sí es mejor comprar el champú que vende Don Ale, lo da a \$50.00 el litro

AI3: Se cae el pelo

Maestro: Contaminamos el agua y este luego va al drenaje, en algunos casos este se deposita en los ríos como el caso del río Tula

AI4: Mi papá cuando lavamos, no deja que el agua sucia se vaya a sus árboles que tiene. Como granadas, higos, duraznos, uvas, moras, manzanas, ciruelas, se enoja.

Maestro: Contaminamos el medio ambiente con la basura, por ejemplo (muestra unos dulces) la envoltura de estos dulces contamina porque es inorgánica, pero la cáscara de las pepitas es orgánica, debemos seleccionar la basura, no quemar basura, somos irracionales porque agotamos nuestros recursos. (OBSDP/27/05/2014).

Si bien hay un rescate de los saberes que los alumnos tienen sobre el tema, se requiere de estrategias que permita aprovecharlos para que el aprendizaje sea más significativo, es decir, plantear situaciones problemáticas a partir de lo que dicen, pues se nota la tensión que existe entre emplear jabón comercializado y el que las propias personas de la comunidad elaboran a partir de la lechugilla o de otras plantas como sangre de grado⁴⁰, es preciso como dice Yurén (2008b) desestabilizar esas disposiciones que los niños poseen en la práctica cotidiana y rescatar los saberes de los padres de familia que se reflejan implícitamente cuando la niña dice: -mi papá se enoja cuando echamos agua sucia a sus plantas.

También observamos otro tipo de prácticas de los docentes, particularmente de una de las maestras que pertenecen a la fase de serenidad, quien vincula la asignatura de tercer grado denominada “La Entidad donde vivo”, con los materiales que tiene en su comunidad, en este caso cuando elaboran una pintura rupestre utilizando colorantes extraídos de la propia naturaleza (tunas, flores, carbón vegetal, entre otras); dicha actividad tiene el propósito de conocer “el pasado prehispánico de la entidad a partir de reconocer las características de la vida cotidiana y su visión de la naturaleza, así como la importancia de su legado cultural” (SEP, 2011:122).

⁴⁰ Planta que crece en el valle del mezquital que en lengua hñähñu se escribe ‘bothfe y se emplea como materia prima para elaborar algunos productos de aseo personal.

Como identificamos, las estrategias didácticas o pedagógicas que emplean los docentes son varias, aunque en algunos casos es necesario vincular estos saberes comunitarios y escolares de manera más explícita e intencional, y no como aproximaciones discursivas porque a decir de Gasché (2002:137 cit. en Jiménez, 2005: 317) estos conocimientos y prácticas culturales están socialmente situadas en las actividades cotidianas de los habitantes de las comunidades. Pero cómo articular estas prácticas con la cultura escolar, una posible respuesta tal vez sea desarrollar una cultura política como dice Castro (s/f) entendida como *“la preocupación que se debe asumir por el bien de la comunidad”* y asumir un enfoque Ciencia, Tecnología y sociedad (CTS) que *“fomenta un espacio de encuentro entre estas dos maneras de percibir el mundo y aporta una visión social sobre la significación de la actividad científica y tecnológica”* (Castro, s/f:137) para resistir a esa lógica homogeneizante e instrumental a la que hay que oponer resistencias que pueden concretarse a través de procesos de subjetivación, pero estas serán posibles (Yurén, 2005) si se cuenta con competencias básicas para saber ser y saber convivir y para ello es preciso atender a la dimensión sociomoral y existencial.

Dimensión social

Las familias

Los docentes reconocen que en el espacio familiar se desvaloriza la propia cultura sobre todo por la aculturación debido a los fenómenos migratorios, los migrantes al estar en contacto con otras culturas regresan a las comunidades y no aceptan que las escuelas retomen elementos de la cultura hñähñu, incluso los docentes señalan que el fenómeno globalizador los está absorbiendo y que a veces ellos mismos se dejan sujetar por esta situación. Expresan que cuando a alguna persona de la cultura indígena se le pregunta si sabe hablar alguna lengua originaria, contestan que no, aunque si lo hablen y pertenezcan a una cultura originaria, pero eso se debe, dicen a las situaciones de segregación que la sociedad dominante impone.

Esta desvalorización hace referencia a lo que Sanz (2005) denomina subnumeración censal, que muchas veces obedece a los propios indígenas cuando algunos deciden no identificarse como tales. Pero esta negación puede responder a varias circunstancias, de acuerdo con la UNESCO (1997) pueden obedecer entre otras a:

... la presión de otra lengua, la presión del gobierno, los hablantes son mayores de edad, los efectos negativos que se producen en los hablantes porque en la escuela está ausente, la emigración, actitudes

negativas hacia la lengua, discriminación cultural, cambios en la estructura económica de la comunidad, interrupción de la transmisión, asimilación de la cultura dominante, falta de interés de los hablantes entre otras.

Otro de los factores a los que se enfrenta el docente es al desplazamiento de la lengua hñähñu por el desuso, pues dicen ya no sienten la necesidad de comunicarse en esa lengua, sobre todo porque los que la dominaban eran los abuelos y era con quiénes sentían la necesidad de comunicarse.

La sociedad

Con relación al empleo de la lengua hñähñu se observa un desinterés por conservarla pues los docentes expresan que los contextos de uso son limitados y sólo se utiliza entre personas mayores de edad, e incluso sienten que no tiene aplicación social, no así el inglés que empieza a ganar fuerza en las escuelas indígenas por las condiciones migratorias, en donde algunos alumnos nacieron en Estados Unidos, y no saben hablar la lengua hñähñu, además de que piensan o creen que su uso conlleva actitudes de discriminación. Algunos docentes señalan que sus esfuerzos por preservarla no tienen sentido, pues su uso se circunscribe al contexto escolar y escasamente en alguna institución cuya encomienda explícita es contemplarla.

Esto último como resultado de algunas luchas reivindicativas de los grupos indígenas que han logrado plasmar en una serie de derechos, entre ellos los lingüísticos, y la necesidad de utilizar una lengua indígena por ejemplo, en el caso de los licenciados que son contratados en instituciones de justicia alternativa, radio hñähñu o profesores que desean ingresar al magisterio indígena. Aspectos que revelan procesos de agencialidad, pues son resultado de una participación de la ciudadanía para transformar las estructuras y oponer resistencia a la reproducción de inequidades sociales (Bustos y Saenger, 2010).

Los docentes piensan que las estrategias o políticas sociales que implementa el gobierno no son funcionales porque las acciones encaminadas a este propósito sólo se circunscriben a determinadas instituciones, lo cual genera situaciones discriminatorias “... vas en la calle, en México, en el metro en los lugares con los rasgos y la vestimenta la actitud es distinta...” (E/Facio/2014).

Si bien hay un reconocimiento de los indígenas a nivel normativo, sólo se observa como una forma de tolerancia y de visibilizarlos, pero el grado de interacción y los espacios institucionales para un indígena son limitados por no decir escasos. Schmelkes (2005) ya reconocía que el tipo de relación entre las culturas indígenas y el resto de la sociedad mexicana son asimétricos, y señalaba que había que cambiar este tipo de relaciones. Al respecto, Gutiérrez (2011) expresa que la diversidad no es el problema sino el modo de gestionar los intercambios, ya que a mayor participación y diálogo existe una mayor autorregulación armónica de la convivencia.

El docente

El docente de educación indígena pone en práctica una serie de estrategias para responder a estas contradicciones, como es el espacio restringido para usar la lengua hñähñu el cual se circunscribe al ámbito familiar y sólo para que “Otros” no se enteren. Distinguimos que otra de las estrategias es el encubrimiento de su identidad para tratar de pasar desapercibido ante el resto de la sociedad y compensar mediante el logro académico, pues según dicen eso es lo que resulta, aunque expresan que esto a veces es difícil por sus rasgos físicos. Por tanto, la creencia es que para superar los procesos de discriminación que sufren es prepararse y esto depende de las personas, porque aún siendo indígena si poseen alguna formación profesional pueden desempeñarse en cualquier espacio.

Coincidimos con esta afirmación siempre y cuando las competencias que logren los alumnos en todas las escuelas sean equiparables, ya que en correspondencia con Yurén (2008b) a esto habría que agregarse que algunas escuelas y en particular las destinadas a los grupos indígenas con frecuencia poseen maestros improvisados y con problemas de infraestructura. Por tanto, aunque los alumnos terminen sus estudios no significa que sus procesos educativos hayan sido eficientes.

Así, tenemos el caso particular de un docente que quiso estudiar otra carrera pero que no pudo acreditar el examen, eso de acuerdo a lo que se viene discutiendo tiene que ver con lo que comenta Yurén (2008b:100), *“los mecanismos de selección [...] (restringen) la oportunidad de seguir estudiando a quienes han sido víctimas de procesos educativos sumamente deficientes”*. Esto mismo sucedió a otros dos profesores que están inscritos actualmente en segundo semestre de la UPN quienes dicen lograron ingresar a la universidad pero que les fue difícil continuar uno por no se adaptarse al ritmo de estudio y a los procesos de convivencia con sus compañeros, y otro porque reprobó matemáticas.

En congruencia con Yurén (2008b) los sujetos creen de facto que al estar insertos en un sistema educativo y concluir determinados estudios garantiza la adquisición de competencias para responder a las demandas de los siguientes niveles educativos y que esto “*depende de los méritos, motivación y competitividad de los sujetos lo que logren alcanzar*”. Bajo esta lógica, si la educación que se brinda a los grupos indígenas ha sido pertinente, ello contribuiría a mejorar sus condiciones de vida, pero la realidad que se vive en nuestro país es distinta. Tal vez algunos llegan a integrarse al proceso laboral en condiciones dignas pero la mayoría contribuye como mano de obra barata en el país, emigrando a la ciudad en busca de mejores oportunidades de vida o en el extranjero por sistemas educativos que no logran respetar ni considerar sus diferencias o que sólo reproducen conductas discriminatorias al proponer programas compensatorios en sentido negativo.

Al respecto Amartya Sen (2011:31) expone que la:

...forma simplista de ordenar en categorías conduce a una forma profundamente errónea de comprender a los pueblos del mundo, así como las relaciones entre ellos, y también tiene el efecto de incrementar una forma de distinción particular –una inclusión determinada de antemano- que elimina a todas las demás.

Los padres de familia

Las estrategias de participación de los padres de familia en el ámbito educativo responden más a trabajos administrativos, pues durante el trabajo de campo se observó que los comités (asociación de padres de familia) son los primeros en llegar a las escuelas y tienen una libreta para registrar algunas anomalías como son el retraso de los niños, e incluso algunos interrumpen a los maestros para exigirles que les informen sobre quiénes llegaron tarde para anotarlos e incluso hubo padres de familia que quisieron reprender fuertemente a sus hijos dentro del aula, situación que incomoda a los maestros porque lejos de apoyarlos dicen llegan a golpearlos. Uno de los maestros en particular comentó que es necesario trabajar con ellos para ver cómo se puede involucrar a los padres en el trabajo escolar, y no sólo tomen actitudes represivas o de sanción. Como dice Guevara “*tenemos la oportunidad de darles a los consejos de participación social una función real, de apoyo pedagógico, y de seguimiento y evaluación del desempeño de las escuelas*” (2013:41). Sin embargo, como Guevara (2013) manifiesta, “*los consejos fueron despojados de todo poder por la influencia de los líderes del SNTE que vieron en ellos una amenaza al control político que ejercen sobre las escuelas*”.

Situación que prevalece, pues una de las actividades que propuso el SNTE, durante nuestras observaciones y de acuerdo con la información que se dio en una reunión de docentes a nivel escolar, era designar a un padre de familia como profesor por un día, con el propósito de hacerles comprender que la tarea del docente no es fácil. Claro que la tarea docente no es fácil, pero es incongruente que se ponga a un padre de familia sin formación docente a atender a un grupo de alumnos, ya lo decían los mismos docentes entrevistados que se enfrentaron a esta problemática cuando recién ingresaron al servicio.

Así, lejos de conciliar intereses se contraponen a los actores educativos principalmente los que siempre están conviviendo al interior de los centros escolares: padres y maestros, “...de cooperación tratan de apoyar de estar al pendiente hay momentos en que se vuelven como jueces, de todo quieren estar sacando cuentas, sean papás o no si se requiere de su apoyo, apoyan...” (E/Tona/2014).

Como señala Navarro (2004), la aportación de una cuota escolar, implica dos aspectos, uno la obligación del ciudadano por aportar y segundo dicha aportación es vista como una relación entre pago y calidad lo cual no coincide con la apreciación docente ni con las finalidades educativas de integrar a los padres de familia.

Las relaciones de poder atraviesan de distinta forma a los actores educativos y también depende de la posición que ocupan en ella, particularmente con las Asociaciones de Padres de Familia, en algunas localidades se integran no sólo por padres de familia sino por todos los ciudadanos tengan hijos o no, lo cual es benéfico para la escuela en términos de aportaciones no así el papel que quieren desempeñar el cual alude más a una situación de control que de apoyo educativo

...no he encontrado con esta forma de trabajo, teniendo hijos o no teniendo hijos coopera, eso es positivo, no es gravoso, participan todos, lo negativo es que interfieren en todo aún no teniendo hijos, no totalmente, no siempre decir que están ahí, como yo estoy cooperando yo voy a objetar en algo, a veces son desacuerdos, cosas que mueven, cambian el sentido de una actividad... (E/Facio/2014).

Otro fenómeno que afecta es la intromisión del neoliberalismo a través del fenómeno globalizador a las comunidades, pues esto ha generado que las asimetrías se reproduzcan cada vez más hasta obligar a

la población a emigrar hacia los Estados Unidos, este proceso migratorio ha cambiado también las exigencias hacia la escuela como es el de solicitar la enseñanza del inglés:

...me acerqué con uno de ellos (compañero maestro) y le dije -no sé cómo enseñar lengua indígena y sé hablar poco- y ya él me dio unas sugerencias para trabajar unos materiales de hñähñu y me dijo - empieza a trabajar así y recuerda que los niños... y luego que tienes segundo, aquí te hablan más el inglés- porque eran 3 niños que acaban de llegar de Estados Unidos y hablaban más el inglés que el hñähñu, -y luego los padres de familia aquí se enojan, pues dicen por qué estamos enseñándoles hñähñu cuando tenemos que enseñarle inglés y español, no el hñähñu-... (E/Minga/2014).

Ante la exigencia de los padres de familia de enseñar el inglés, y tratar también de responder a la propuesta de las autoridades para trabajar la lengua indígena, las escuelas están optando por trabajar las tres lenguas: español, hñähñu e inglés, pero se requiere de estrategias e infraestructura adecuada para su aprendizaje de lo contrario no se favorecerán las competencias lingüísticas requeridas en las distintas lenguas.

Actualmente las escuelas de educación indígena no han superado la visión folklórica de las culturas y lo indígena se reduce a la lengua. En concordancia con Jiménez (2005), esto no significa que no sea importante, pero sólo abona a los procesos identitarios y no a la reflexión meta cultural. Expresa que la lengua es considerada solo como elemento de contraste, es decir un marcador étnico, que solo se preserva discursivamente sin correspondencia con su reproducción en la cotidianidad. De ahí que aunque esta se pierda puede no modificar los procesos de adscripción identitaria.

Esta perspectiva es frecuente encontrarla en los materiales diseñados en el enfoque intercultural bilingüe, en donde se insta a buscar, descubrir y transportar la cultura al aula (Jiménez, 2005:314-315) pero que no se realiza porque los docentes no poseen las habilidades de investigación para realizarlo ni mucho menos las competencias necesarias para concretarse en el aula. Entonces solamente la política educativa prescribe a través de estos materiales el deber ser, como es el caso de los marcos curriculares que señalan “...permiten acceder a la indagación, profundización e inclusión de los conocimientos de los pueblos y las comunidades desde la perspectiva derivada de su cosmovisión”.

En un informe reciente sobre los programas que integran la política educativa de educación indígena⁴¹, se reconoce que dichos marcos si bien forman parte del Plan de Estudios 2011, no se conoce por la mayoría de los docentes, pues particularmente en primaria está en una etapa de piloteo y construcción, no obstante a la fecha sigue sin conocerse al menos en las escuelas objeto de este estudio.

⁴¹ Miranda (2013). Evaluación de Proceso de Cuatro Programas y Estrategias de Educación Indígena. PNUD.

CAPÍTULO VI

INTERCULTURALIDAD E IDENTIDAD: RETOS Y PERSPECTIVAS

“...la interculturalidad no debe entenderse simplemente como interrelación humana (una suerte de interculturalidad humanística), sino una interrelación que siempre mantiene presente los sistemas, las estructuras y las relaciones de poder que diferencialmente posicionan algunos grupos, lenguas, prácticas y conocimientos sobre otros” (Walsh, 2005).

Los procesos de construcción de subjetividad desde una perspectiva sociocultural e histórica

La subjetividad como ya señalábamos se relaciona con la construcción de sentido, con la capacidad de pensar el mundo y entenderlo. En ella construimos nuestro mundo de vida e integramos esfuerzos individuales en nuestra cotidianidad para insertarnos en una determinada sociedad. Pero esta subjetividad se construye de manera intersubjetiva en un marco sociocultural determinado. Las formas de interacción que ahí se desarrollan son específicas, vinculadas a modelos culturales desde los cuales los sujetos se posicionan para otorgar significado y acción a sus vidas.

De acuerdo con Yurén (1995:71 cit. a Habermas) el mundo de vida, es “...un mundo simbólicamente estructurado que se constituye en las aportaciones interpretativas de los que a él pertenecen y que sólo se reproduce a través de la acción comunicativa, la cual, a su vez tiene como condición de posibilidad al lenguaje”. Por ello, también lo denomina mundo sociocultural porque se estructura por la cultura y la sociedad.

En este orden de ideas retomamos a Giménez (2002:38) quien expresa que la cultura está estrechamente vinculada a la identidad, y señala que ésta “debe concebirse como una eflorescencia de las formas interiorizadas de la cultura, ya que resulta de la interiorización selectiva y distintiva de ciertos elementos y rasgos culturales por parte de los actores sociales”. Pero como hemos analizado, esta

intersubjetividad en el marco de un Estado nación como México, se da a través de relaciones de poder que tratan de imponer una identidad cultural hegemónica sin considerar la diversidad cultural que sus habitantes poseen, aunque en el discurso se asuma que se promueve una relación intercultural.

El problema del cual se ha dado cuenta es que la identidad sigue mirándose como sustancial y estática, esto provoca que los sujetos en nombre de la conservación de su identidad sociocultural busquen imponer determinado modelo cultural al resto. Para Cuché (1996:96-97 cit. por Saenger 2005), este proceso de identificación y de la organización social de la diferencia cultural constituye la etnicidad, es decir, que al sentirse parte de una cultura se excluye a los otros por esta causa, lo cual ha traído consecuencias desastrosas a la humanidad que como señala Sen (2001) son los riesgos indeseables de la identidad.

En este proceso de construcción identitaria, expresa Chihu (2002:8) *“los grupos establecen fronteras que demarcan territorios sociales”*. Dichas fronteras establecen mecanismos de interacción que, utilizando la cultura de manera estratégica y selectiva mantienen o ponen en cuestión las “fronteras” colectivas. Así, cualquier cambio en la situación social, económica o política puede entrañar desplazamientos de fronteras y toda frontera identitaria puede ser vista como una demarcación social susceptible de ser constantemente renovada por los intercambios. Bajo esta lógica podemos decir que normalmente los grupos dominantes son los que crean las fronteras para distinguirse a los dominados y éstos a su vez se oponen a estas categorías que se les imponen y entonces, surge el concepto de etnicidad.

La hegemonía precisa la articulación y condensación de sentidos sociales, si se establecen antagonismos es por la demarcación de unos sentidos sobre otros. Laclau y Mouffe (1987) intentan explicar dentro del discurso democrático, las implicaciones del reconocimiento de diferentes realidades y subjetividades. Para estos autores la hegemonía es *“un tipo de relación política; una forma, si se quiere, de la política; pero no una localización precisable en el campo de una topografía de lo social”* (Laclau y Mouffe 1987:237).

Así, la democracia es un núcleo de inteligibilidad que permite articulaciones hegemónicas bajo el imaginario de igualdad gracias a una lógica de equivalencia⁴². Si se ve a la subjetividad como constructo social; las luchas y resistencias contra las desigualdades emergen sólo si se captan los sentidos del sentido imaginario de igualdad para articularse y hacer frente mediante alianzas hegemónicas. De acuerdo con estos autores (1987:253), es en el espacio social donde las relaciones de subordinación como simple posición de dependencia son inevitables. Es decir, se convierten en fuentes de antagonismos en la medida en que un exterior discursivo las califica como negativas, perdiendo así su “carácter diferencial positivo”. La lógica equivalencial del imaginario democrático de igualdad vendría a dar lugar a la movilidad de las fronteras de realidades diferenciales positivas, negando las relaciones de subordinación en tanto “ilegítimas” para el agente externo.

Así, por ejemplo el término indígena constituye una formación discursiva distinta, pero no designa en sí mismo una posición antagónica, pues esto depende del exterior discursivo. Lo cual “*significa que no hay relación de opresión sin la presencia de un «exterior» discursivo a partir del cual el discurso de la subordinación pueda ser interrumpido*” (Laclau y Mouffe, 1987:254). En este caso, cuando los individuos se identifican con determinado discurso en algún momento, se dice que hay identidad equivalencial y en la medida en que es apropiado por los sujetos promueve procesos reflexivos, dando lugar o no a una inserción crítica en su realidad.

Como hemos también expresado, la identidad como concepto es muy discutible, porque se asocia a la identificación con determinados elementos y al ser éstos constantemente transformados, no puede ser estática sino cambiante. Por ello, aludimos a la concepción de una identidad relacional, asimismo lo empleamos como una herramienta que permita comprender cómo esa identidad sociocultural se ha construido y qué efectos ocasiona en un determinado contexto en particular, la educación indígena.

Por tanto, retomamos la noción de fronteras simbólicas que se erigen en los distintos grupos sociales, en particular en un contexto en donde no se permite que un grupo delinee sus propias fronteras, y que

⁴² La “lógica de la equivalencia” es “instrumento fundamental de la producción social”, una lógica sustentada en el poder del discurso revolucionario de igualdad, en tanto “poder absoluto del pueblo” para la lucha contra relaciones de subordinación y dominación (Laclau y Mouffe, 1987:254). De acuerdo con Saenger (2005:104) el referente de la identificación es un universal al que se vinculan diversos particulares formando una cadena equivalencial; ese referente es un significante vacío al que cada particular le da contenido en su representación; aunque las representaciones entre los particulares difieren, lo que los vincula entre sí es el hecho de que ese significante opera como algo que se quiere alcanzar.

con ello genera el desplazamiento de una identidad cultural por otra u otras. No queremos caer en el juego de querer mantener estas líneas divisorias, sino de cuestionar el derecho a las personas de establecer un diálogo intercultural y que ellas mismas definan que es lo que consideran válido o no para seguir conservando o reconstruyendo otras formas de ser y de hacer. Y que dichas relaciones no sigan basadas en la imposición del “Otro” y de reproducir formas de explotación de los dominantes sobre los dominados, porque lejos de vivir en un marco de convivencia se reproducen fundamentalismos extremos que en nombre de su cultura se arrogan el derecho de imponer a otros mediante el antagonismo y la deshumanización.

Si bien el término identidad ha sido muy cuestionado, se retoma aquí porque en concordancia con Gutiérrez (2007:736) posee elementos que pueden fungir como parámetros estables que nos permiten interpretar realidades complejas, sin perder de vista que éste se va construyendo y transformando constantemente y que *“... si bien tiene determinantes en el marco psicológico y subjetivo la (s) identidad (es) también son construidas a partir de una experiencia singular, estratégica en donde no se puede perder de vista que el individuo está inserto en instituciones o grupos de pertenencia que canalizan su acción y le proporcionan justificaciones simbólicas”*.

En concordancia con Cuché (1996: 93 cit. por Saenger, 2005) las estrategias identitarias no se llaman así por obedecer a finalidades conscientemente buscadas por algún grupo o individuo, sino por implicar desplazamientos de la identidad que se efectúan respondiendo a determinadas situaciones que movilizan la identidad. Además de que constituye una herramienta que nos permite situarnos en distintos niveles de análisis macro, micro y meso.

Para tratar de comprender esto, ubicamos a la construcción identitaria del docente como un proceso histórico que nos permitiera entender ¿cómo es que el contexto ha permeado determinadas formas particulares de ver el mundo?, ¿cuáles son los antagonismos que se han generado? y ¿cómo han contribuido a generar relaciones desiguales y asimétricas en los grupos indígenas?

La experiencia social de los docentes de educación indígena

Uno de los supuestos de esta tesis es que *“las disposiciones culturales de los docentes se han construido sobre la base de la contradicción entre saberes escolares e indígenas, lo cual trastoca su identidad profesional y su práctica docente”*. Este apartado se orienta primero a comprender cómo se

realizó la interacción entre estos saberes en los dispositivos de educación formal e informal (ver cuadro 1) y posteriormente cómo influye en su práctica docente.

Los procesos de socialización primaria de los docentes se realizó en un ambiente cultural hñähñu, pero su trayectoria escolar independientemente del nivel educativo y de la modalidad siempre enfatizó los saberes teóricos y procedimentales dominantes, negando en algunos casos no sólo su lengua sino sus saberes experienciales desarrollados en el espacio extraescolar (familiar y comunitaria) que poseían de manera implícita.

A partir de la clasificación que hace Yurén (2008b) sobre el tipo de saberes que se promueven en ambos espacios (escolares y extraescolares), se tiene que los saberes escolares privilegian el saber teórico y procedimental, los cuales se adquieren mediante el estudio y el ejercicio, mientras que los saberes indígenas privilegian primordialmente el saber hacer (técnico), pues generalmente estos se apropian a través de la experiencia y el ejercicio al accionar sobre el mundo objetivo, que al ser implícitos sólo se accionan en el saber hacer, lo que constituye una desventaja al no estar codificados.

La experiencia social del docente de educación indígena

EXPERIENCIA SOCIAL DOCENTE	LÍNEA DE SABER		LÍNEA DE PODER		LÍNEA DE SUBJETIVACIÓN	
Lógica de Integración	Saberes teóricos y procedimentales	Dominantes Explícitos Escolares	Episteme Tekné	Escolarizados Poder sobre	Dispositivos escolares Alteridad (conjurada o confiscada)	Intercultural
		Hñähñu Implícitos Extraescolares	Episteme Tekné	Experiencia	Experiencias extraescolares Subsumidas	
Lógica Estratégica	Saberes docentes	Dominantes Explícitos	Aculturación	Responder al sistema dominante	Actor Nautónomo Identidad Atribuida Apertura aculturante	Autor
		Hñähñu Implícitos	Ocultarlos	Sobrevivir al sistema	Sujetado Heterónomo Identidad atribuida	
Lógica de Subjetivación	Interculturalidad	Equidad Diferencia	Convivencia armónica	Reconocen su condición de sujetos Autónomos	Identidad asumida Diálogo polivalente	Reflexivos Agentes Autónomos

Cuadro 1. Realizado a partir de Dubet y Foucault

Podríamos decir que el saber convivir se promueve de manera más recurrente en las comunidades indígenas pero la acción de la escuela obstaculiza este proceso. Específicamente, este proceso de socialización secundaria de los docentes sólo permitía la convivencia entre los alumnos fuera del aula sobre todo cuando su lengua era el hñähñu, así se les hacía saber que su diferencia era un obstáculo para el aprendizaje escolar.

Podemos inferir entonces, que sus profesores ante la falta de metodologías adecuadas al contexto lingüístico y cultural, sólo cumplían con la tarea que se les encomendaba (identidad atribuida), cuyo poder ejercían de manera física y verbal. El alumno-docente sólo repetía y memorizaba, enfatizado sólo así el saber procedimental e incluso algunos de los que vivieron estas situaciones, en su práctica docente siguen promoviendo.

En el caso de algunos docentes que corresponden a ambas fases (diversificación y serenidad), señalan que aprendieron muy poco la lengua indígena y esto por la interacción que tuvieron con algunos de sus familiares o con otras personas que hablaban la lengua hñähñu en sus comunidades e incluso algunos se resistieron a su aprendizaje por las situaciones que observaron al ser discriminados. Como interpretamos anteriormente, estos docentes pudieron haber perdido su lengua o desarrollar mínimas competencias al respecto, pero eso no implicaba que sus prácticas culturales hñähñu hubieran desaparecido. Algunos programas denominados interculturales, siguen confundiendo estos procesos: identitarios y culturales. Porque reivindican discursivamente elementos culturales como emblemas de contraste (identitarios), pero que no se reproducen o producen en la cotidianidad (Jiménez, 2005).

Para tratar de comprender cómo es que los docentes han estructurado dichas creencias o representaciones empezaremos por conceptualizar una estructura, que de acuerdo con Hiernaux (1977 vol, I: 5) es el “conjunto de reglas constitutivas de formas y sentidos admisibles o practicables” los cuales generan códigos socialmente producidos e interiorizados. Estos sistemas de sentido se transforman constantemente, pero eso no significa que cambien diariamente, pues sostenemos cierta estabilidad simbólica.

Estos sistemas simbólicos están estructurados en un sistema disposicional (saberes) que son combinaciones de disposiciones cognitivas (creencias), afectivas (actitudes) y conativas (intenciones), que se estructuran u organizan cuando las personas se enfrentan a una situación problemática (Yurén,

2008b). Así de acuerdo con Suárez (2008:47) esta formación de sentido “se construye a partir de la confrontación que viven los sujetos con los parámetros objetivos de existencia, y por tanto con su realidad social y económica”, con ello toda estructura cognitiva es inestable y sometida a presión de determinados parámetros objetivos emanados del propio sistema simbólico o de circunstancias externas que generan crisis simbólicas. Estas crisis constituyen un desfase entre el programa de socialización del sujeto interiorizado en su trayectoria social y la situación real que enfrenta. Este proceso transaccional, no implica que la estructura simbólica cambie totalmente, dicho proceso se reconstruye, y le permite seguir actuando. Así existe una articulación entre la trayectoria personal y la transformación cultural (Suárez, 2008:49-53).

Los sistemas de sentido poseen distintos niveles de profundidad, Suárez (2008) señala dos tipos de códigos estructurantes: los superficiales y los radicales. Los primeros solo desempeñan un papel provisorio para dar sentido al sistema simbólico, pero no es fundamental (gusto por algo: moda) y los radicales responden a momentos clave de la socialización del sujeto, de los cuales es difícil deshacerse o transformarlos y que constituyen una “matriz profunda”. Así, el sujeto reconstruye su sistema simbólico sea de manera racional o subjetiva, hasta encontrar una estabilidad.

De esta forma podemos decir que los alumnos (docentes) poseían concepciones implícitas, producto de un aprendizaje informal, principalmente de su cultura en donde se apropiaron de “pautas o representaciones compartidas, reguladas en la acción pero muchas veces no explicitadas...” (Pozo, 2009: 72). Entonces, cuando estas concepciones adquiridas en su cultura no coincidieron con las del ámbito escolar, lo que se hizo fue insistir en un aprendizaje repetitivo en lugar de emplear estos referentes para promover cambios conceptuales. Pero dicho proceso además de constituir un conflicto cognitivo también representó un conflicto afectivo, pues a lo largo de su trayectoria escolar se les hizo saber que su cultura era de menor valía frente a una cultura hegemónica, desestabilizando así su identidad.

El dispositivo de formación docente en educación indígena

Particularmente en esta investigación, se alude al proceso formativo que todos los docentes de esta investigación desarrollaron al ingresar a la LEPEPMI'90, que como se analizó contribuye a la valoración de la identidad étnica en el plano reflexivo pero que no se concreta en la práctica docente. Esto porque sólo enfatiza los saberes teóricos y procedimentales, a través del estudio y del ejercicio. En donde se

privilegia una episteme dominante con pretensiones de verdad y un saber procedimental con pretensiones de eficacia.

Al respecto, retomamos una investigación sobre el análisis de la estructura curricular de este plan de estudios (López, 2005) el cual concluye que, los contenidos vinculados con la identidad étnica en donde se abordan las metodologías en torno a los procesos del aprendizaje de la lengua oral y escrita y los saberes etnomatemáticos, se recuperan después de haber cursado cinco semestres del área básica, pero no se promueven acciones sobre cómo esto ocurre dentro de los propios procesos culturales indígenas.

Asimismo, expone que la identidad profesional del docente indígena se aborda como derivación de la problemática de la educación básica en general, lo que lo define como un profesor más dentro del sistema educativo, y que si bien incide en la necesidad de ser reconocido, esto queda como una simple intención. Finalmente, señala que la formación profesional de los maestros consiste en el análisis particular de la educación indígena que deviene del conocimiento general sobre la educación en México; el cual aporta elementos para analizar los procesos históricos, sociales, económicos, políticos y culturales que influyen en el ámbito educativo, pero este análisis no logra articularse con estrategias pedagógicas interculturales que respondan a las condiciones particulares de los contextos de práctica educativa.

Las transformaciones identitarias de los docentes

La (s) identidad (es) se conceptualizará desde lo que concibe Gutiérrez (2007:736) como el (los) proceso de apropiación de elementos compartidos que producen parámetros de interpretación y representación con diferentes miembros de un grupo (comunalización), en donde se genera un discurso y una interacción atravesada por mecanismos culturales y morales en la relación con construcciones políticas y sociales. Esta definición nos ayudará a comprender cómo la (s) identidad (es) se transforman o adaptan.

Las dinámicas que se ponen en juego en la construcción identitaria, desde lo que propone Gutiérrez (2007), son dos: una dinámica identitaria propiamente dicha, que refiere a elementos de pertenencia de larga duración que tienden a ser estables en el tiempo-espacio concebidas como identidades tradicionales (colectivas). Y una segunda que refiere a la dinámica de identificación que refiere a

adscripciones fragmentadas que pueden existir de manera momentánea y espontánea asociada a las identidades individuales. Por tanto, buscamos comprender cómo los docentes movilizan diversos elementos identitarios asimilados, adoptados o transformados a lo largo de su experiencia personal y grupal.

En este orden de ideas, se tiene entonces que durante su trayectoria escolar básica, media básica, media superior y superior; los docentes de este estudio atravesaron por dos modelos educativos distintos, que si los ubicamos de acuerdo con el estudio de Gutiérrez (2007), el primer periodo comprende los años que van de 1821 a 1991, el cual estuvo sometido por el orden político en donde la educación estaba fundada en la creencia infinita del progreso y la lógica cientista como medio de salvación para el bienestar común, dominado por la sociedad criolla y burguesa con un parámetro de integración y conciencia nacional. Bajo estas políticas educativas, podemos decir que se conjuró la alteridad del docente (Saenger, 2005:251) al considerársele un objeto, al cual se distanció mediante la rigidización de las fronteras identitarias, cerrando toda posibilidad de intercambio, convirtiéndose así en su antagónico.

El segundo modelo educativo que va desde 1992 al año 2003, y por el que transitaron dichos docentes, se caracterizó porque el orden cultural tuvo mayor peso, y que respondió a una política multiculturalista, caracterizada por la tolerancia hacia la pluralidad y diversidad cultural con una lógica multicultural y bilingüe, pero finalmente truncas por el modelo hegemónico, pues lo que buscaba era lograr la integración sin adaptar el modelo a las necesidades de inclusión de las poblaciones indígenas. Así, los docentes asumieron una identidad atribuida (Saenger, 2005) por el modelo hegemónico, en donde la frontera identitaria sólo se abrió para incorporar al Otro pero no para aceptar su diferencia, es decir, se le confiscó su alteridad convirtiendo al Otro en un sujeto disminuido a través del ejercicio de la fuerza sobre su vulnerabilidad.

Con ello podemos señalar que la socialización docente ha sido a partir de la imposición de un saber dominante a través de su escolarización, descartando toda posibilidad de diálogo y de intercambio con los saberes de su cultura y ejerciendo un poder implícito sobre el Otro al imponer un saber hegemónico; este poder ejercido sobre el Otro ha confiscado o conjurado su alteridad.

Ante este tipo de situaciones, los docentes desarrollan una serie de estrategias dependiendo de las relaciones económicas, sociales y políticas a lo largo de su trayectoria. En algunos casos se vuelve un actor que sólo responde al sistema dominante a través de una apertura hacia la aculturación se *“convierte en el Otro. Cancela la distancia respecto al Otro. La frontera identitaria se vuelve tan porosa que absorbo toda cultura del Otro y mi diferencia se desdibuja. Abjuro de mi identidad original”* (Saenger, 2005: 251).

En este sentido se ejerce una identidad atribuida por el Otro y se convierte en un sujeto autónomo, es decir un sujeto dependiente que produce y reproduce perspectivas de vida asimétricas que limitan o trastocan las posibilidades de participación política (Molina, 2008:145). Por tanto, en lugar de ser un sujeto autónomo se vuelve un sujeto heterónimo al aceptar la identidad atribuida por Otro, y opta por ocultar su cultura hñähñu.

No se puede negar que estas estrategias que han desplegado los docentes tienen que ver con los sistemas de sentido que los sujetos van construyendo durante su trayectoria social, a partir de la confrontación con la cultura que la controla y organiza. Como vimos a lo largo de estas trayectorias los sujetos difícilmente se opusieron a ella. Suárez citando a Freud (2008:44) señala que esto se debe a que interiorizaron las constricciones como una manera de apropiarse de ellas y considerarlas como propias. Estas actitudes discursivas que parecen emitirse desde los sujetos y no desde la sociedad, se generan porque la cultura imperante o hegemónica ha sido asimilada como propia, sin que medie un ejercicio crítico frente a la misma. Son procesos, resultado de la enculturación religiosa impuesta durante la colonialización en México y que promueven valores como la virtud y la obediencia, mismos que se fueron sedimentando en el propio lenguaje, en donde se cree que las constricciones y sufrimientos impuestos son la expresión suprema de la virtud y una manera de encontrar lo bello.

En ella no se pone cuestión la eticidad existente, es decir no someten a crítica la validez de esos valores, las normas y principios impuestos, y muchas veces dice Yurén (2008b: 35) los sujetos pasan su vida sin poner en cuestión esas normas y esos valores, identificándose con ellos por costumbre o hábito y configurando así una identidad moral atribuida.

Por tanto, de acuerdo con Suárez (2008:45) los lazos entre la alternativa existencial (relación con el sí) y la alternativa social (relación con lo social) se conjugan.

El sí y lo social en Freud

Relación con el sí	Sí (+) Civilizado	Sí (-) No civilizado
Relación con lo social	Cultura propia como superior	Otras culturas como inferiores

A partir de esto podemos concebir que la relación con el sí, de los maestros indígenas es negativa, visto como no civilizado por el sí positivo de la cultura dominante, el cual se reproduce en las relaciones sociales en donde su cultura minoritaria es vista como inferior frente a una cultura hegemónica. Los docentes al interiorizar a lo largo de su trayectoria escolar que su cultura es inferior han optado por aculturarse dejando de valorar su propia cultura. Pero esto tiene mucho que ver con el cómo es que estos sistemas de sentido se relacionan con las estructuras sociales.

Las personas han comprendido que para mejorar sus condiciones de vida deben insertarse en la escuela (aunque esto no siempre es así), pero es el parámetro que da sentido para asistir a ella. No obstante, su realidad social y cultural no concuerda con los parámetros escolares, lo cual genera una crisis cultural simbólica en los docentes-alumnos y asumen que para sobrevivir en el sistema, tendrán que adquirir otros conocimientos con el deseo de lograr el anhelado bienestar social y económico prometido. Pero como señala Bernard (1999), dicho trayecto sólo es una elección de muchas posibilidades y esta puede cambiar debido a las contingencias externas y objetivas, es así como los profesores de estudio, desplegaron diversas estrategias que dependieron de las condiciones económicas y sociales.

De acuerdo con Bourdieu (1989:7 cit. por Suárez, 2008:48) para entender las lógicas de acción se debe poner atención a la vocación; a las expectativas colectivas, a las estructuras objetivas y las cognitivas; a la posición y la disposición. Bajo esta recomendación podemos señalar que el ingreso de los docentes al sistema indígena responde más a la disposición conativa (intención) que a la disposición cognitiva (creencias).

Con relación a los cuatro docentes que pertenecen a la fase de serenidad, la docencia constituyó su primer empleo estable por las condiciones de reclutamiento, para quienes solo poseían secundaria y bachillerato además de la escasez de fuentes de trabajo. En tanto que, para los docentes que corresponden a la fase de diversificación, los cuatro deseaban estar en secundarias, aunque uno de

ellos también tuvo la posibilidad de emplearse en otro trabajo, ninguna de las ofertas laborales les ofrecía cierta permanencia o ésta era incierta, por lo que optaron por la seguridad laboral, además de que no tendrían que franquear muchos obstáculos ya que tres de ellos ingresaron al servicio por propuesta y sólo uno realizó el examen de oposición. Por tanto, podemos expresar que la docencia respondió más a una situación circunstancial que por libre elección y que obedecen a un cambio de las condiciones de existencia del sujeto por razones externas, sobre todo económicas más que por decisión propia.

Algunos profesores al regresar al contexto indígena, atravesaron por una crisis simbólica, pues a lo largo de su trayectoria han interiorizado que ser indígena no es bueno, y ahora tienen como precepto respetar la diversidad cultural y lingüística de sus alumnos. Así, el sujeto desarrolla una serie de estrategias de reorganización de su sistema de sentido para volver a un nuevo equilibrio buscando nuevas respuestas objetivas o subjetivas para desenvolverse en la nueva situación. Esta “transacción estructural” según Suárez (2008:53) no siempre es armónica, puede ser confusa y problemática por tener en su seno elementos del pasado. Una reconstrucción bien lograda es la que logra articular expectativas externas y colectivas como las necesidades del propio sujeto convirtiéndose en un actor legítimo del nuevo escenario, sea un militante de la destrucción o un defensor del orden.

Las disposiciones culturales del profesor y su influencia en la práctica docente

Para continuar con la validación de nuestro primer supuesto, aquí analizamos cómo la disposición cultural del docente media su actuación docente. Así, a partir de las representaciones que manifestaron los docentes, identificamos tres estrategias identitarias, mismas que se vinculan con una forma de actuación particular: una profesión atribuida, una profesión en tensión y una profesión construida (ver cuadro 2).

La identidad docente atribuida por otro implica la negación/ocultamiento de su cultura, su labor docente tiende a cumplir con lo que se le demanda (profesión atribuida). Para ello su estrategia identitaria consiste en apropiarse total o parcialmente de la representación dominante y por tanto su actividad docente es homogeneizante. Las posibilidades de subjetivación se ven obstaculizadas por la nautonomía que produce y distribuye perspectivas de vida asimétrica.

Una identidad defensa en términos de Camilleri (cit. por García, 2006), alude a una crisis simbólica en constante tensión que sólo reconoce lo multicultural y, cuya estrategia identitaria es la pseudoapropiación que modifica su actividad en busca de una representación sobre su profesión construida en relación con su actividad habitual (educar en contextos de diversidad), pero que es recubierta por la representación dominante. Aquí la identidad es vista como estática, pues asume que el tratamiento de la diversidad sólo se logrará con la recuperación de emblemas de contraste que si bien refuerzan la identidad del alumnado, no cambian las condiciones culturales y que responden más a un sujeto heterónimo.

Finalmente, una identidad para sí alude a la construcción autónoma de su profesión en busca de una práctica intercultural, desviada de la función asignada. Mediante la reflexividad da lugar al desarrollo de la subjetivación del sujeto, bajo la consideración de que la identidad es relacional.

Estrategias identitarias de los docentes de educación indígena

IDENTIDAD DOCENTE	LÍNEA DE SABER		LÍNEA DE PODER		LÍNEA DE SUBJETIVACIÓN	
			ESTRATEGIAS IDENTITARIAS		OBSTACULIZAN	FAVORECEN
IDENTIDAD PARA SÍ (Asumida)	INTERCULTURAL	PROFESIÓN CONSTRUIDA	DESVÍO DE LA FUNCIÓN	Actividad acorde con la práctica intercultural		Reflexividad Autonomía Identidad relacional
IDENTIDAD DEFENSA	MULTICULTURAL	TENSIÓN	PSEUDO APROPIACIÓN	Actividad que sólo distingue emblemas de contraste	Identidad estática (heteronomía)	
IDENTIDAD PARA OTRO (Atribuida)	ACULTURACIÓN	PROFESIÓN ATRIBUIDA	APROPIACIÓN PARCIAL O TOTAL	Actividad homogeneizante	Identidad atribuida (nautonomía)	

Cuadro 2. Realizado a partir de T. Yurén y C. Saenger, Dubar, Foucault y Dubet

La interculturalidad: planteamientos institucionales, actores y desarrollo práxico

Iniciaremos aquí por discutir los planteamientos institucionales, que proponen un concepto de lo intercultural que en palabras de Dietz y Mateos (2011) conlleva una apropiación oficial de un “modelo liberal” del multiculturalismo. Esto con el fin de corroborar el segundo supuesto de nuestra tesis: *Los dispositivos educativos formales e informales han propiciado en los docentes una serie de experiencias que contribuyen a producir prácticas normalizadoras en contextos indígenas.*

El discurso oficial que declara el derecho a una educación cultural y lingüísticamente pertinente se combina con un ímpetu de promover e integrar el “capital humano”, proveniente de un modelo educativo compensatorio. Esto a través de un subsistema educativo indígena que es el encargado de promover el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) el cual se mantiene delimitado dentro del Sistema Educativo y separado orgánicamente de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) (Dietz y Mateos, 2011).

En donde la connotación “bilingüe” refleja los parámetros de una cultura esencialista como afirma Jiménez (2005) y que como señalamos, no constituye un elemento práctico para concretarse en las aulas de educación indígena. Pues los materiales conciben que la única lengua materna en las comunidades sea una lengua indígena, lo cual no es así, porque existen distintos niveles de monolingüismo, bilingüismo y trilingüismo al menos en la región en donde realizamos la investigación.

Por otro lado, lo intercultural sigue siendo objeto de discriminación y sólo destinado a las escuelas indígenas, el discurso de la interculturalidad para todos, si bien trata de visibilizar la existencia de lo diverso, no logra superar el ámbito de la tolerancia, pues como nos describieron los docentes que participaron en esta investigación no se han logrado modificar las condiciones estructurales que modifiquen las relaciones de inequidad entre los que poseen una cultura distinta a la oficial.

Los docentes quienes son los intermediarios para concretar este modelo educativo, han sido negados durante su trayectoria escolar y fueron aculturados, pero que dadas las condiciones de su trayecto, tuvieron que elegir a la docencia en el medio indígena, como una forma de insertarse al mercado laboral. Lo cual desestabilizó nuevamente su identidad individual construida socialmente, y ahora tienen la encomienda de concretar un modelo educativo para el cual no fueron formados de inicio, y su inserción al dispositivo formativo de la LEPEPMI'90 tampoco le proporcionó los elementos prácticos y desestabilizadores de esos núcleos duros que se han introyectado en sus creencias.

El planteamiento de la interculturalidad en los materiales educativos y en las prácticas formativas se reducen en el ámbito discursivo, en el desarrollo de los saberes formales conceptuales, teóricos y a veces procedimentales, pero que dejan de lado los saberes prácticos que como expresa Yurén (2005), son los saber hacer, saber convivir y saber ser. El primero implica la acción sobre el mundo objetivo (lo

Otro), el segundo tiene que ver con la interrelación (acción con el Otro) y el tercero alude a la acción reflexiva (consigo mismo).

Ante la normativa institucional de implementar el modelo de educación intercultural bilingüe, algunos docentes y a partir de su capacidad de subjetivación logran enseñar la lengua indígena como segunda lengua a pesar de la limitación de materiales y esbozos de recuperación de algunas prácticas culturales, como emblemas de contraste que como señala Jiménez (2005) sólo lograrán tal vez impactar en la revaloración de su identidad étnica siempre y cuando los actores tenga la voluntad de distinguirse, pero no en la cultura, porque para que esto sea parte de su cultura tendrá que practicarse en la vida cotidiana.

Coincidimos con Yurén en el sentido de que lo que aquí se vislumbra es que no basta con que el docente de educación indígena esté completamente identificado con su cultura, sino cómo puede contrarrestar a través de su práctica docente las situaciones denigrantes hacia sí mismo y hacia el Otro o los Otros que son diferentes. A la busca de complementariedad entre los distintos saberes de las diversas culturas para dignificar la vida de los que están siendo expulsados de la distribución equitativa de los distintos bienes económicos, culturales, políticos y sociales de una nación.

La intersubjetividad como productor de procesos normalizadores o de subjetivación

Como vimos en las trayectorias de los docentes, los procesos formativos escolares y extraescolares por los cuales atravesaron, han propuesto políticas educativas cuyos propósitos son excluir, negar o integrar al indígena a la nación, esto implicó la imposición de un modelo cultural único negado la heterogeneidad de los escolares. Posteriormente, se implementaron sistemas educativos diferenciados para atenderlos, pero esto lejos de generar una educación equitativa solo logró discriminarlos más, pues bajo el supuesto de compensar la desigualdad educativa se trató de igualar mediante programas compensatorios, que proponen la dotación a estos sistemas educativos de lo que les hace falta para parecerse al otro subsistema y que generalmente conlleva apoyos de tipo material pero no cualitativos.

Esta trayectoria escolar y extraescolar conllevaba implícitamente los deseos de terminar con sus estudios profesionales, pues la promesa que se plantea en los diferentes planes y modalidades educativas es que al concluir determinado grado de estudios podrán insertarse al mercado laboral. Lo que aquí observamos, es que independientemente del sistema o subsistema en donde se insertaron los

docentes durante su trayectoria escolar y haber concluido, no garantizó su inserción a la carrera para la cual habían estudiado. Podemos señalar que el docente durante su trayectoria escolar tenía un deseo (tener una profesión) pero el trayecto para lograr su propósito implicó modificar dicho recorrido al ser influido por las condiciones externas que fueron conformando su experiencia social. En este caso, la inserción de algunos temporalmente al ámbito laboral que deseaban no fue definitivo, porque las cuotas para permanecer en ella no se cumplieron o porque tampoco éstas respondieron a sus deseos laborales. Si hacemos el recuento veremos que especialmente con los maestros que corresponden a la etapa de diversificación, uno no tenía la formación normalista para permanecer en el nivel de secundarias a otro no le garantizaban la permanencia, es decir, obtener la clave, la cual obedecía más a las relaciones sindicales o personales para su obtención que a un examen de oposición como el que se está implementando recientemente. El otro caso respondió más a las condiciones laborales (prestaciones laborales), y en otros casos optar por la vía más factible para adquirir la plaza (propuesta).

Lo mismo sucede con los maestros que corresponden a la etapa de serenidad, pues no eligieron la carrera por vocación sino más bien la profesión docente se impuso como una forma de escapar de las condiciones de pobreza que vivieron durante su infancia y adolescencia. En donde obtener una plaza de docente indígena era lo más viable, pues en ese momento cumplían con las cuotas que se imponían para ingresar (tener secundaria o bachillerato y hablar la lengua indígena), que como vimos también estos mecanismos de ingreso eran una falacia y siguen siendo, pues encontramos a docentes que no cumplen con dichas cuotas pero están insertos en la docencia en este subsistema educativo. Aunque dejamos claro que el hecho de que los docentes hablen una lengua indígena, tampoco es garantía para desarrollar una educación pertinente y de calidad.

El ingreso al magisterio ha impuesto a los docentes, una serie de cuotas para permanecer, esto ha obligado a algunos profesores a cumplir so pena de ser excluidos de la serie de beneficios que se implementan para “mejorar la calidad educativa” como son en este caso, el inscribirse a la LEPEPEMI'90, asistir a cursos de capacitación y actualización que como también vimos no proporcionan los elementos suficientes para desempeñar su práctica docente.

Por tanto coincidimos con Yurén (2008b) cuando dice que el mecanismo resulta perverso porque opera bajo el supuesto de que, una vez colocados en situación equiparable (con un certificado) depende de

los docentes en este caso lograr sus deseos. Cuando lo que se vislumbra es que el concluir con determinado nivel de estudios en el sistema educativo, no implica que se posean las competencias requeridas para desempeñar su función social en el mundo del trabajo y en la vida pública como prometen los planteamientos educativos. Entendiendo por competencia *“a lo que puede hacer un sujeto en un campo determinado de acción [...] en un campo de situaciones problemáticas”* (Yurén, 2005:25).

La Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el medio indígena entre el esencialismo y lo relacional

Para entender lo que sucede actualmente con el plan de estudios de esta licenciatura, es preciso recuperar su origen. El currículo de la LEPEPMI en el sistema semiescolarizado, se ha transformado a través de los materiales de estudio que responden a las políticas educativas en turno y a la afiliación teórica de los formadores de docentes, así han transitado desde un enfoque bilingüe bicultural hacia un enfoque intercultural bilingüe.

Al respecto, podemos señalar que nos llamó particularmente la atención el hecho de que la bibliografía se redujera drásticamente, pues en los años noventa la universidad proporcionaba una antología básica y una complementaria con lecturas para los alumnos, actualmente se cuenta con una guía de estudio y las lecturas propuestas son mínimas. Retomando a López (2005) señala que esto se debe a la inconformidad de las editoriales sobre el uso que se hacía de los textos. Pero nos parece que tiene que ver también con la disposición de las autoridades centrales para resolver esta problemática.

Tampoco es algo nuevo que la mayoría de los docentes de esta licenciatura no logren titularse por propuesta, pues algunos asesores desconocen cómo vincular los elementos de una propuesta pedagógica destinada a atender las particularidades culturales y lingüísticas de los grupos indígenas del país y por otro lado, en el afán de responder al enorme rezago en titulaciones con esta licenciatura se haya optado por el examen general de conocimientos que aplica el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL). Actualmente, hay un número reducido de profesores que se titulan por propuesta pero estas no se diferencian de las que se realizan para obtener el título de profesor de educación primaria, es decir, no logran concretar un enfoque intercultural. Asimismo, el sistema semiescolarizado contempla por cada semestre 16 sesiones presenciales de clase, sin contar con los eventos que tienen que realizarse y que poco tienen que ver con los procesos formativos. Si bien se dice que el docente debe

prepararse durante la semana, es difícil que lo hagan pues sus múltiples obligaciones docentes y familiares hacen que esto se relegue.

Por ello, ante este tipo de situaciones se puede comprender por qué a pesar de que los docentes que participaron en esta investigación y que lograron concluir con esta licenciatura, no logren diseñar propuestas pedagógicas innovadoras en sus centros de trabajo, porque además de carecer de las competencias para tal propósito, existen otros factores educativos que constriñen su práctica docente. Entre ellos, el que para obtener un salario digno tenga que responder a una serie de evaluaciones que no consideran las particularidades a las que se enfrentan, pues solo consiste en un sistema estandarizado y entonces lo que funciona es enseñar los contenidos nacionales sin importar las necesidades particulares que cada niño tiene.

Por otro lado, esta licenciatura constituye la única vía para su formación inicial lo cual es loable en el sentido de que la UPN se constituyó en la primera institución dedicada a la formación de docentes para atender a la población indígena, pero que la educación intercultural en los procesos formativos, no logra superar el discurso plasmado en definiciones teóricas y conceptuales en los materiales educativos destinados para tal propósito. Particularmente la LEPEPMI'90, sólo consigue contribuir a la identificación de los docentes con su identidad étnica, pero no logran concretar lo intercultural en sus propuestas pedagógicas ni mucho menos movilizar lo intercultural en su práctica docente. Además se les obliga a cursar la UPN para seguir conservando su empleo, y como vimos en las trayectorias de los docentes varios de ellos ya poseían una licenciatura vinculada al magisterio o no, pero que estas particularidades no se consideraron para modificar o responder a los intereses formativos de los docentes. Así, este dispositivo pedagógico se caracteriza por promover una mediación en donde prevalecen los saberes formalizados, es decir hay una sobredeterminación sobre la episteme y la tekne en el saber procedimental, el cual no logra romper la habituación a la certeza y a la verdad. En detrimento del saber hacer, del saber convivir y del saber ser.

Se puede decir que los procesos de distribución de la educación también se reproducen, es decir, los docentes que laboran en educación indígena están insertos en programas de formación en el cual son discriminados por el sistema mismo. Esto no solamente ocurre en la UPN sino también en las escuelas normales en donde se oferta la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, que en la región del

Valle del Mezquital solo está pensado para los hablantes de hñähñu constituyéndose en un modelo que segrega, el cual se imparte en un sistema escolarizado.

Como hemos visto aunque las políticas educativas cambien y las condiciones culturales de las propias comunidades también, se piensa que la cultura se resume en rescatar elementos de contraste, que si bien pueden ser elementos identitarios esto no constituye la práctica cultural de las comunidades indígenas y entonces se sigan oponiendo la cultura escolar y la cultura comunitaria. Al esencializar la cultura como ya decía Jiménez (2005), en este caso particular con algunos intentos por enseñar la lengua indígena pero que difícilmente se resitúan en la práctica cotidiana.

El punto a discutir aquí es que si se continua con imponer una cultura sobre otra, finalmente logre su cometido que es el de homogeneizar a la población, pero que finalmente la exclusión continúe pues el hecho de transformar esas prácticas no implica que se gocen de los mismos derechos distributivos como ya decíamos. En el caso de los docentes que participaron en esta investigación expresaron que inicialmente su deseo (trabajar en otro contexto y en algunos casos con otra profesión) no pudo lograrse y finalmente retornaron a un contexto indígena, que el sistema educativo contribuyó a desvalorizar. Así, se les pide que pongan en práctica un enfoque intercultural, como estrategia educativa para transformar las relaciones entre sociedades y culturas desde una perspectiva de equidad, calidad y pertinencia. Cuando el contexto en el que ellos se socializaron y que continúan viviendo es distinto, pues a pesar de que legalmente se plasme en una serie de leyes, las condiciones de intercambio no se han transformado, pues sigue prevaleciendo la desigualdad y las asimetrías para los grupos indígenas, alimentando la creencia de que la educación se proporciona a todos por igual y que depende de la capacidad y el empeño que cada sujeto ponga para seguir avanzando.

Así, los indígenas exigen que se les enseñe el inglés lo cual es un derecho, pero en donde las condiciones de aprendizaje y los contextos de aplicación son disímiles, entre un sujeto que se ve en la necesidad de aprender para seguir avanzando en el ámbito educativo y otro que lo necesita para emigrar a los Estados Unidos en donde las condiciones laborales son cada vez más indignas y que al no haber oportunidad de empleo en sus lugares de origen, tengan que soportar, rompiendo con ello los lazos comunitarios y familiares que brindan cohesión social.

Además, las condiciones de aprendizaje del inglés, del español y del hñähñu sigan siendo resueltas por los propios maestros que laboran en las escuelas indígenas y no por la dotación de infraestructura y recursos para tal fin. Como se ha planteado las condiciones contextuales de las comunidades indígenas son diversas y si bien tienen como propósito desarrollar competencias para desenvolverse en el mundo cotidiano, con el aporte de todas las culturas, éste tiene que hacerse en un ámbito de respeto y de equidad, y no de seguir subsumiendo a algunas poblaciones a condiciones indignas de vida. Se requiere de respetar las fronteras identitarias que el propio grupo social delimite, de la libre elección y no como imposición de una cultura sobre otra y de un desplazamiento de su identidad.

Los dispositivos escolares y extraescolares como espacios posibles para desarrollar experiencias de subjetivación

Finalmente, argumentamos como nuestro tercer supuesto también se valida: *“Los factores que inciden con mayor fuerza en la conformación de las disposiciones culturales favorables para el trabajo autónomo y reflexivo de los docentes de educación indígena son las experiencias de subjetivación durante su trayectancia”*. Como hemos analizado, las lógicas de acción que cada docente pone en juego para construir su experiencia social son distintas, dependiendo de las condiciones contextuales e históricas por las que atraviesan, y porque estas experiencias se van reconstruyendo constantemente.

En este sentido, los dispositivos escolares presentan resquicios que pueden ser líneas de fuga de las condiciones que ahí prevalecen y ser detonadores de experiencias de subjetivación. Particularmente, el dispositivo LEPEPMI'90 ha contribuido a revalorar la identidad étnica de los docentes y este puede ser un punto para movilizar el ethos y la épiméleia profesional. Como hemos señalado en esta investigación, el docente reconoce teórica y conceptualmente el derecho de los niños a recibir una educación cultural y lingüísticamente pertinente, pero no han logrado concretarla en la práctica, y esto se debe a esos núcleos duros que perviven en sus creencias *“malamente, tal vez lo que da resultado, lo que opera, es esconder un poquito, un poquito la lengua y prepararse, ¡eso sí es lo que da resultado!”* (E/Facio/2014).

Así se ha incorporado en las creencias docentes que:

...El sentido de discriminación y marginación, es más un sentido personal, la gente de los pueblos indígenas en su mayoría es gente que está desempleada, tiene grandes índices de analfabetismo, sufren de pobreza y

grandes desigualdades, pero no porque sus historias no sean conocidas ni escritas, considero que es más un problema personal... ((E/Lute/2014).

Es decir, no se ha logrado desestabilizar ese núcleo duro a pesar de que sus discursos cambien, y para lograrlo se requiere de dispositivos que consigan no sólo cambiar esas creencias sino actuar en consecuencia, por ello Yurén (2008b) propone la formación socio moral a través del desarrollo del juicio moral y prudencial. El primero permite ponderar y decidir en situaciones de valores en conflicto y el segundo saber porque se practica ese valor en esa situación concreta. Así, en las situaciones anteriores, el conflicto que prevalece es la del prejuicio que los docentes tienen hacia su propia cultura o hacia otras culturas. En los casos citados anteriormente, podemos decir que el primer docente atribuye a su condición indígena el ser menospreciado y humillado, el segundo a juzgar la condición de los indígenas a su propia persona o a la actitud de no querer cambiar, en ambos casos podríamos inferir que son las condiciones estructurales de la sociedad lo que genera este tipo de desigualdades y no la cultura. Podemos deducir entonces, que los docentes han vivido condiciones que les han hecho creer que el ser indígena implica retraso, discriminación, pérdida de oportunidades laborales o escolares y que lo único que funciona es ocultar o borrar lo que son y aculturarse.

También como hemos visto, ha influido la imposición de un modo particular de ver el mundo sobre todo en la supremacía del saber científico y válido para la escuela sobre el saber indígena, que como señala Alpuche “... su falta de legitimidad no permite compartir socialmente el valor intrínseco que posee; [...] Sus portadores lo esconden, lo ocultan, a veces con cierto sentimiento de vergüenza. Al negar lo que saben se niegan ellos mismos como sujetos” (2008:87).

Por ello, en coincidencia con Yurén (2008b) se requiere de la movilización de saberes prácticos, ese saber hacer, saber convivir y saber ser que no solo tienen que ver con el mundo objetivo sino con el mundo social y subjetivo, sobre todo porque este proceso formativo incidirá en comunidades indígenas que requieren dignificar sus condiciones de vida, bajo las pretensiones de justicia. Pero que cuando las condiciones de existencia no coinciden con estos parámetros que se tratan de revalorizar, los docentes nuevamente entran en tensión y cada uno responde de distinta forma de acuerdo a su sistema disposicional. Por ello, encontramos a docentes que siguen renegando de sus orígenes (resistencia), aquellos que polarizan su actitud hacia la revaloración de su pasado negando al otro (balance de

poder), los que intentan hacer algo para cumplir con la misión impuesta (empoderamiento asistido) o aquellos que construyen junto con otros y se vuelven autores (empoderamiento mutuo).

La práctica docente

En los docentes encontramos muy pequeños resquicios para resistir a la imposición, particularmente los que tuvieron a un compañero que los apoyara (hermano, novio, esposa, esposo, compañeros, hijos), y una experiencia desestabilizadora (emigrar, vulnerar su dignidad y sus creencias, compartir situaciones o condiciones, escuchar al otro y reflexionar). Por ello, las posibilidades de subjetivación implican un diálogo polivalente⁴³ con el (os) otro (s) en términos de equidad y respetando sus diferencias, promoviendo la convivencia armónica, reconociendo su condición de sujetos mediante la reflexión y la autonomía, al asumirse a sí mismos y convertirse en autores de su trayectoria.

Así, algunos docentes buscan responder a esta necesidad de respetar la cultura y la lengua hñähñu aplicando sus propias estrategias, pero sus esfuerzos son individuales, valdría la pena que ellos aprendieran o pusieran en práctica con otros profesores ejercicios de co-formación. Pero también ir más allá de la recuperación en sus prácticas de elementos de contraste que caen en lo folklórico, necesitan reconocer que la cultura indígena no es estática y que ésta se está transformando constantemente y que sus necesidades y formas de resolver los problemas de su vida cotidiana también, pero que es preciso investigar estas formas particulares de solución y esos saberes que continúan vigentes y que por lo mismo transmiten a sus hijos, y cómo estos son susceptibles de ser recuperados en el ámbito escolar para aprovecharlos como conocimientos previos que den cuenta de cómo pueden transformarse o servir para propiciar aprendizajes significativos y situados.

La revaloración de los distintos saberes, pueden constituirse en detonadores para propiciar en ellos también el desarrollo de una formación socio moral, para ser capaces de someter esos conocimientos a la crítica, de ser capaces de discernir entre aquellas que juzgue valiosas, y con ello no contribuir a formar sujetos obedientes o heterónomos. Ello implicaría también, el desarrollo del cuidado de sí, mediante la reflexión sobre los valores a los cuales se adhiere y cómo sus acciones contribuyen a la

⁴³ El término “polivalente” es propuesto por Z. Bauman (1999:207-211 cit. por Saenger, 2005) para sustituir el de multiculturalismo. Implica la capacidad de comunicarse, de llegar a un mutuo entendimiento, de “saber cómo seguir”, pero también seguir ante otros que pueden seguir, y tienen derecho de hacerlo, de manera diferente.

realización de esos valores o a su degradación. Esto a su vez conllevaría el desarrollo del juicio prudencial, es decir la capacidad del individuo de actuar con sensatez.

Asimismo, se deben aprovechar los distintos espacios formativos escolares o extraescolares que permitan desestabilizar esos núcleos duros que los docentes poseen hacia su propia cultura por las situaciones económicas, sociales y políticas que las atraviesan. No en el sentido de recuperar o revalorar su cultura para cerrarse a otras culturas (etnocéntrico) sino para abrirse al diálogo e intercambiar opiniones que constituyan aportes de vida digna. Por ello, las posibilidades de lograr un empoderamiento mutuo sólo serán mediante el desarrollo de relaciones interculturales.

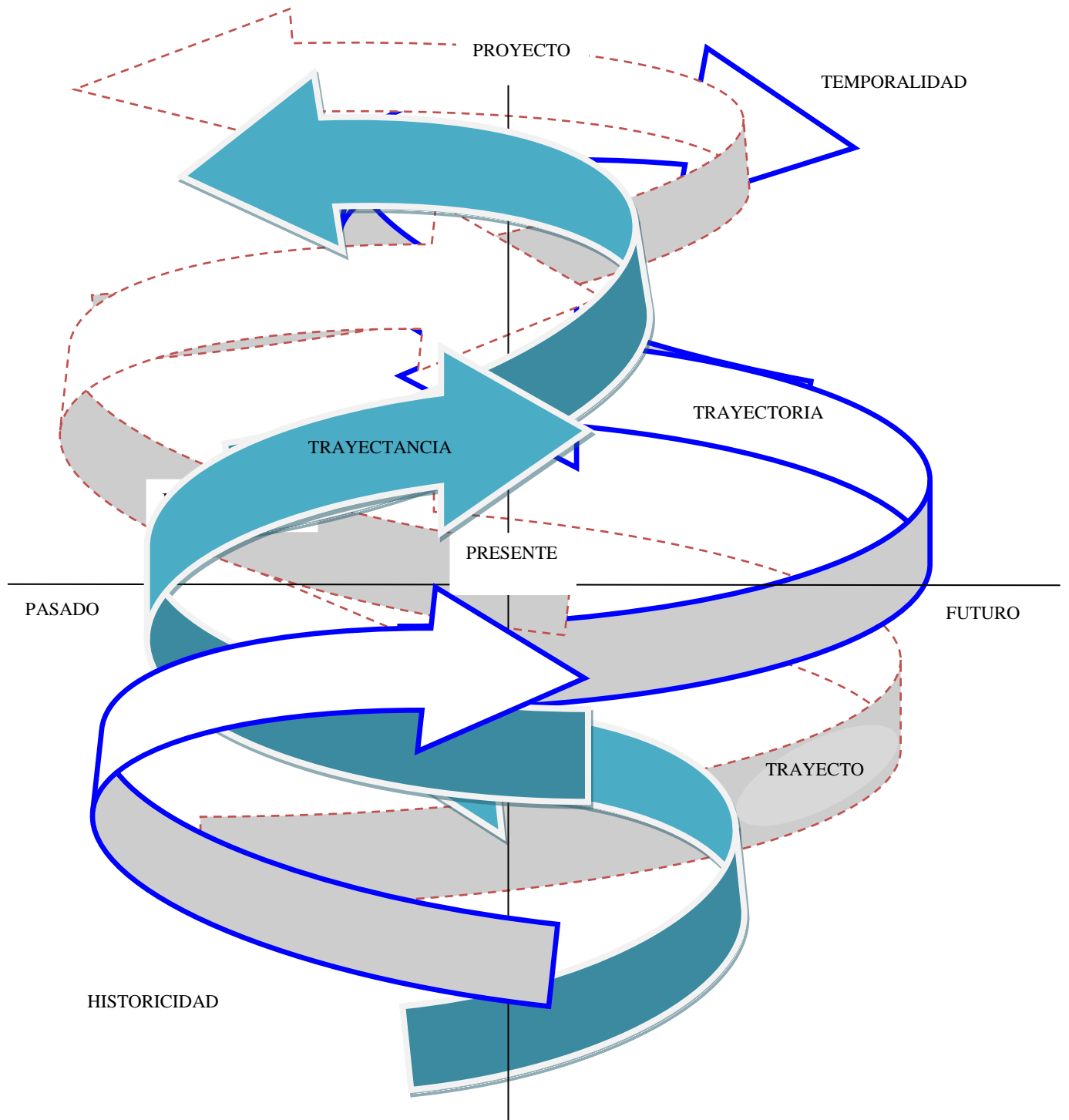
Reflexiones finales

A partir de esta reconstrucción encontramos que a pesar de que los docentes han recorrido trayectorias escolares y experiencias extraescolares semejantes, ellos construyen más o menos de forma consciente o deliberada su propia trayectancia. Así, entendemos por qué la construcción de su experiencia social es distinta, pues cada uno desarrolla estrategias de acción diferentes, y mientras para algunos su identidad sociocultural no representa ningún conflicto para algunos sí. Pues las condiciones sociales, económicas y políticas influyen en las percepciones de los docentes, los cuales dependen de la posición que ocupen en ese contexto y de los momentos críticos que atraviesan durante su trayectoria y su trayecto. Así, algunos docentes lograron desestabilizar dichas creencias y encontraron nuevamente el equilibrio y otros aún no logran superarlo, pero que de una u otra manera esto influye en su práctica docente. Si recuperamos el planteamiento de Giménez, sobre la relación que existe entre identidad y cultura, entonces dependiendo de cómo se conciben ambos, esto influirá en la conformación de la identidad del docente, y esto a su vez mediará su práctica docente. Entonces podemos concluir que:

1. El docente va conformando su identidad a través de su trayectancia (Ver esquema 2). Es decir, elevamos nuestra propia experiencia de ser únicos y diferentes a la capacidad de hacer proyectos de vida.

Si bien encontramos a sujetos que van construyendo su propia trayectancia, también encontramos a sujetos que no cuestionan la eticidad que les ha sido impuesta, y sólo reproducen las prácticas sociales que les son atribuidas, son sujetos cuya trayectoria es vivida

sólo como un conjunto de elementos determinantes. El sujeto es actor en función de su trayecto y su proyecto, es decir de su individualización.



Esquema 2. Realizado con los aportes de Bernard y Alberio

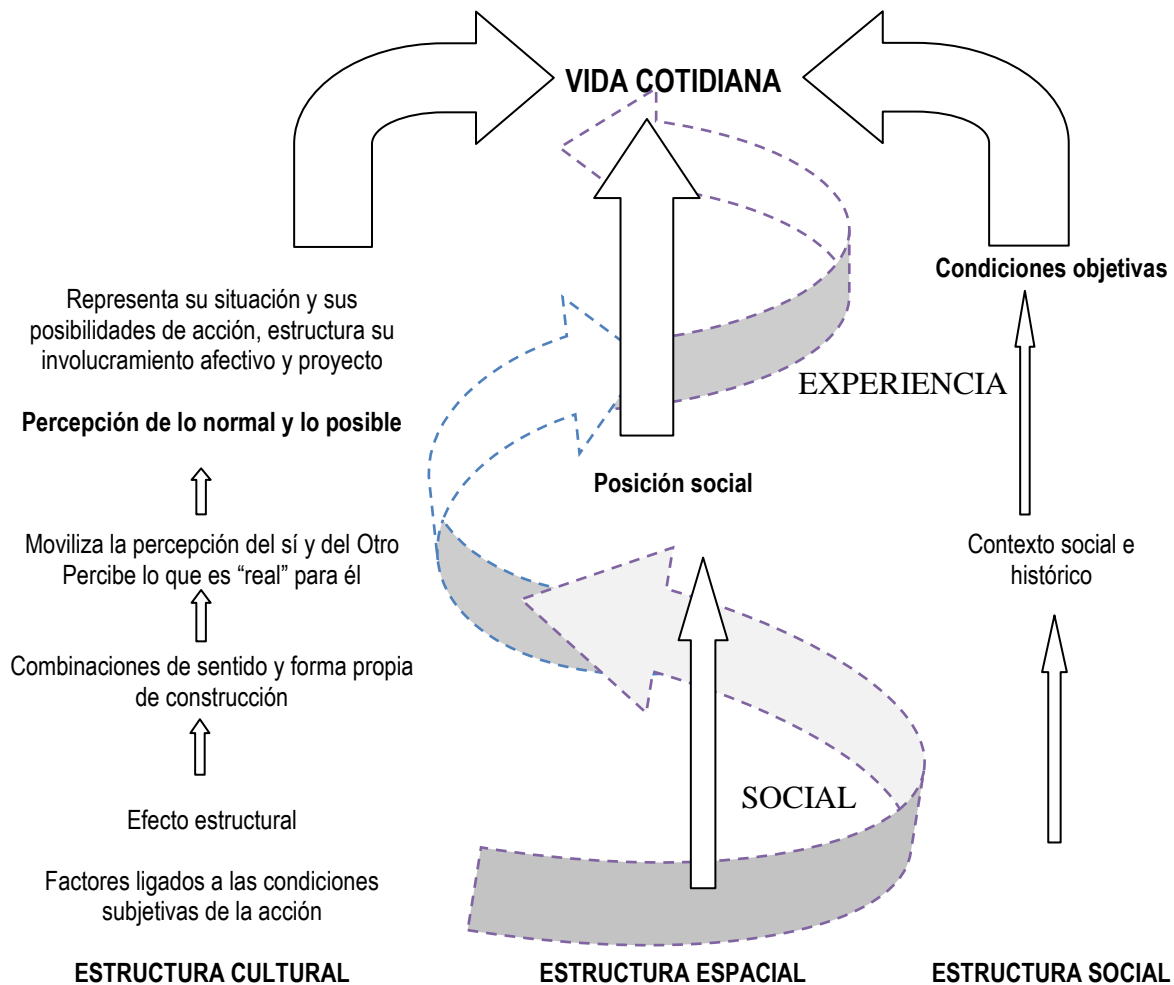
También distinguimos a sujetos que se adjudican un proyecto y este condiciona su trayecto, el cual está en constante tensión con su trayectoria, pero que son asimilados finalmente por el proyecto que se les impone, identidad atribuida. Asimismo, identificamos a docentes cuya identidad está en constante tensión, y asumen una identidad de defensa pues sólo organizan elementos de diferenciación cultural, no hay claridad en el proyecto ni orientación del trayecto, el sujeto sólo transmite saberes.

Si bien encontramos resquicios que permiten ser líneas de fuga para que el sujeto se construya a sí mismo, estos no han sido detonados completamente, pues el sujeto no ha sido capaz de llegar a ser cada vez más autor de su práctica como docente.

2. La experiencia social se va construyendo a partir de diversas lógicas de acción (Dubet, 2010, 2011) en donde el docente las articula para dar sentido a su acción (Ver esquema 3).

La estructura cultural permite al “actor” construir combinaciones de sentido a partir del cual percibe lo que es “real” para él, representa su situación y sus posibilidades de acción, estructura su involucramiento afectivo y su proyecto de vida. De acuerdo con Suarez (2008), la estructura cultural son los factores ligados a las condiciones subjetivas de la acción, en donde los contenidos culturales impactan e inciden sobre el actor y la manera propia que este tiene de la construcción del sentido.

Pero esta construcción se realiza en la intersubjetividad, es decir, a partir de la percepción del sí y de los “Otros”, así la estructura social enmarcada en un contexto social e histórico incide en el sujeto, que a su vez depende de la estructura espacial que ocupe en la sociedad, lo cual proporciona las condiciones objetivas para actuar en la vida cotidiana.



Esquema 3. Elaborado a partir de Suárez y Dubet

Los docentes de estudio han realizado trayectorias escolares y extraescolares similares, pero esto no implica que todos actúen de la misma forma en su práctica docente. Pues pese a que los docentes se encuentran con determinadas trayectorias definidas por las fuerzas de los diversos dispositivos, algunos estuvieron en la posibilidad de tomar sus propias decisiones, es decir construyeron su propia trayectancia.

3. El dispositivo de formación docente (LEPEPMI'90) desarrolla el sistema disposicional epistémico sobre todo para los que una vez que terminan dicha licenciatura optan por titularse por examen de conocimientos, mientras que los que logran elaborar propuestas pedagógicas éstos no son eficaces, pues no responden al contexto social-comunitario e institucional en

donde laboran. Por tanto, a pesar de que la praxis constituye un eje transversal de esta licenciatura no logran accionarlo, porque de acuerdo a su perfil de egreso se esperaría que los docentes pudieran accionar sobre el mundo objetivo (práctico). Además si su acción incidirá en contextos educativos inequitativos y desiguales, deberían promover comportamientos de interrelación con el Otro, es decir desarrollar un acción sociomoral que contribuya a la pretensión de rectitud y de justicia, con los más desfavorecidos educativamente, es decir, buscar que la educación que imparten dote a los alumnos de calidad educativa que les permitan seguir avanzando escolarmente en los diversos niveles educativos. Esto implicaría que también el docente promueva la acción reflexiva consigo mismo, es decir, dar sentido a su existencia.

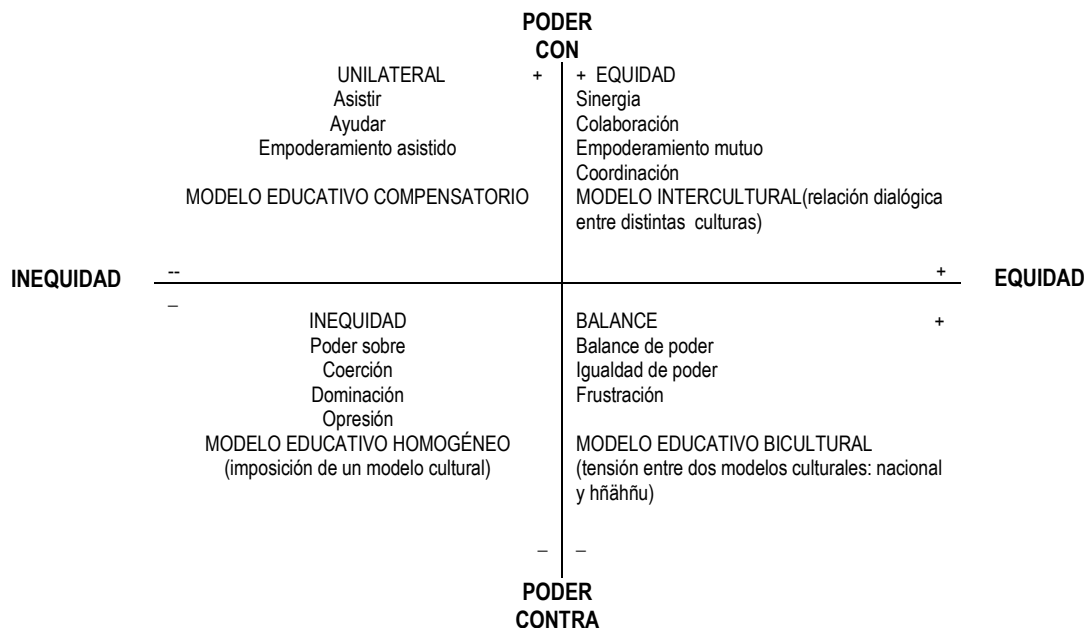
Como analizamos en este capítulo y en el anterior, debido a la particularidad del subsistema de educación indígena, que es donde prestan sus servicios docentes; se tendrían que enfatizar estos saberes práxicos, para diseñar propuestas pedagógicas acordes con las necesidades culturales y lingüísticas de los alumnos; y también en coincidencia con Yurén (2005:26-27) hacer énfasis en el saber ser y el saber convivir que tiene que ver con el resistir a las formas homogeneizantes de educar al borrar las diferencias y de la reivindicación de su ser frente a otros, que exige ser reconocida como tal. En donde las experiencias de subjetivación ofrecen contrapesos, que si bien no producen emancipación total, constituyen un acto moral y ético. De acuerdo con Touraine (1981) hay que oponer resistencias que se concreten en experiencias de individuación y subjetivación.

4. Con relación a la trayectoria escolar de los docentes de estudio, en todos los casos, ésta ha negado su cultura hñähñu y el profesor siempre buscó moverse en otros ámbitos, pero finalmente las condiciones de inequidad educativa y económica no les permitió concretar sus deseos y entonces nuevamente regresan a formar parte de dicha cultura pero ahora como profesores, y ahí es donde se refleja su subjetividad docente, pues actúan de acuerdo a sus creencias.

Estas creencias no son las mismas, pues depende de cómo su experiencia social ha conformado su sistema disposicional. Dicho sistema disposicional se va estructurando a partir de la experiencia social del docente (Dubet, 2010, 2011) pero en donde el poder juega un papel

importante, ya sea para asumir prácticas normalizadoras o prácticas que contribuyen a dignificar la vida de los estudiantes (Ver esquema 4).

En dicho esquema se representan las diversas estrategias de actuación docente de acuerdo a la distinción entre diversos modelos educativos propuestos para la educación indígena, los cuales nos revelan los ejercicios de poder y las tensiones que se originan a través de las prácticas, las formas de interacción y los discursos.



Esquema 4. Modelos educativos en educación indígena, cuadro realizado a partir de Karlberg

- MODELO INTERCULTURAL:** Cuando el docente se distancia de una visión esencialista de la identidad y de la cultura, pone en juego su reflexividad, y está construyendo su propia trayectancia, no hay una división entre la cultura dominante y la cultura comunitaria, hay una equidad de poder y esta relación es dialéctica e incluso está abierto a otras culturas. El docente se desvía de la función que se le asigna y su práctica es acorde con lo intercultural. El docente construye una identidad para sí en constante interrelación con el Otro. No está en conflicto consigo mismo e incluso podríamos decir que hay una estabilización de su identidad. No encontramos prácticas docentes vinculadas con esta posición.

- **MODELO BICULTURAL:** Cuando el docente no ha superado la tensión entre dos culturas: comunitaria y dominante, sólo recupera algunos elementos de contraste de la cultura indígena, los utiliza ya sea como elementos identificadores y busca resituarlos en las prácticas culturales de la comunidad, pero lo que logra es sólo marcar las fronteras identitarias entre lo nacional y lo hñähñu suponiendo que es preciso mantener una posición de conflicto con el Otro diferente, y busca reivindicar sus derechos. Como dice Sen (2001), este es el peligro de la etnicidad, al querer imponer visiones particulares del mundo. Pero como tampoco consigue resituar en su práctica escolar los elementos de la cultura hñähñu, ésta se caracteriza por una pseudoapropiación, porque sigue trabajando los contenidos propuestos para la educación nacional, sin que logre conciliarlos con los saberes indígenas y entonces sólo considere la lengua indígena como el único elemento cultural, el cual supone es lo que hace diferente a una escuela indígena de una no indígena, e incluso a veces no está seguro de lo que quiere, pues a veces señala que a la educación indígena le hace falta buscar mejorar sus índices de competitividad como la de los países desarrollados. Y como está en constante conflicto, también responde a la solicitud de los padres de familia de enseñar el inglés sin tener una formación al respecto y en algunos casos contratar a otra persona para impartir esta asignatura.
- **MODELO EDUCATIVO HOMOGÉNEO:** Cuando el docente sólo asume la identidad que le es atribuida por otros, éste busca aculturarse, es decir se inserta en un medio en donde su cultura indígena queda relegada, por tanto su actividad tiene una tendencia a la homogeneización, es decir, acepta de manera acrítica su trabajo y sólo 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 docente no concuerda con lo que en su discurso dice. Además, está seguro que para que los alumnos logren desempeñarse 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 es, y seguir preparándose porque eso sí funciona. También enseñan el inglés por la exigencia de los padres.

- **MODELO EDUCATIVO COMPENSATORIO:** De acuerdo con Dietz y Mateos (2011) este modelo educativo es el que actualmente funciona (oficialista), en las escuelas de educación indígena reguladas por un modelo de educación intercultural bilingüe, que ni es intercultural, ni es bilingüe en muchos casos. Es un modelo que como señala Schmelkes (2005) está segregada del resto del SEN, pues en cuanto a recursos humanos y económicos son los que menos tienen. Como tienen menos que el resto de las escuelas entonces se asume una política compensatoria (poder asistido), es decir, tratan de igualar y darles recursos para que se parezcan a los otros sistemas educativos, pero como no hay muchos recursos se les da un poco. Entonces, este modelo de educación que propone la política educativa reconoce lo intercultural sin desligarse de lo multicultural, es decir, desde una política de reconocimiento de la diferencia, hacia la tolerancia, sin que las condiciones estructurales cambien. Esta política del déficit como señala Schmelkes (2013), se aplica bajo la idea de qué les hace falta para igualarse a otro sistema educativo, no para lograr equidad educativa, es decir, darle a cada quien lo que necesita.

Por otro lado, esta política educativa insiste en proporcionar una educación pertinente que reconozca la diversidad cultural y lingüística, lo cual implica una reformulación curricular que no se realiza, pues sólo se esboza de manera general en el plan de estudios de educación primaria los “Marcos curriculares”, pero que dejan toda la tarea al profesor, quien no tiene la formación para cumplir con tal propósito, además de que los materiales enfocados a la enseñanza de la lengua indígena no resulten pertinentes para el contexto en donde trabajan. Por tanto, el docente reduce lo indígena a la enseñanza de la lengua hñähñu utilizando su creatividad e imaginación pero sin poseer las bases lingüísticas y psicopedagógicas para enseñarla en este caso como segunda lengua.

CONCLUSIONES PROVISORIAS

En este apartado plantearé las conclusiones a las que arribamos después de haber realizado esta investigación para ello planteamos los siguientes apartados: acercamiento metodológico; hallazgos y conclusiones generales

Acercamiento metodológico

El proceso metodológico que utilizamos a lo largo de esta investigación fue desde un enfoque mixto de procedimientos secuenciales (Creswell, 2009), mediante la que se trató de profundizar en los resultados obtenidos mediante un método, con la utilización posterior de otro. Es decir, en la fase cuantitativa se auto-administró un cuestionario al universo de profesores, y se complementó la base de datos (con el SPSS) con la información de las plantillas de zona. Esto con el propósito de contextualizar la práctica educativa, conocer la trayectoria de los docentes y el conocimiento que poseen sobre los programas de educación indígena. Posteriormente, para desarrollar la indagación cualitativa se conformó una muestra intencionada, tomando como referente las *fases de la profesión docente*, planteadas por Huberman (1989), con el supuesto de que quienes han consolidado cierta identidad con la profesión son los que están en las fases de **diversificación** (7 a 25 años de servicio docente) y **serenidad** (25 a 35 años).

Si bien estas etapas constituyeron un referente para abordar la identificación del docente con su profesión, en los resultados observamos que los años de servicio no son determinantes para su actuación, pues esta depende de las experiencias sociales que han resultado significativas para los docentes y que han podido desestabilizar sus creencias básicas sobre la educación destinada a los grupos indígenas.

Consideramos también que de inicio el no diferenciar entre un estado de conocimiento y estado de la cuestión nos llevó a revisar indistintamente todo tipo de estudios, investigaciones y ensayos sobre la temática identitaria, proceso que obstaculizó la construcción de nuestro objeto de investigación, sin embargo, este paso fue fundamental para reconocer que era necesario sólo enfocarnos en el estado de la cuestión, mismo que nos obligó a revisar con más precisión los elementos que nos llevaron a delimitar nuestro objeto de estudio.

La reconstrucción analítica se realizó a partir de la combinación de los datos cuantitativos y cualitativos triangulando la información, no obstante nos quedamos con la inquietud de haberlo hecho desde un enfoque del análisis del contenido en particular desde el enfoque que propone Hiernaux (1977), y que en México ha sido empleado por Suárez (2008). Porque si bien lo intentamos en algunos aspectos, sentimos que nos faltó la rigurosidad del método propuesto por estos autores.

Hallazgos

- La socialización docente ha sido a partir de la imposición de un saber dominante a través de su escolarización, descartando toda posibilidad de diálogo y de intercambio con los saberes de su cultura (hñähñu) y ejerciendo un poder implícito sobre el Otro, al establecer un saber hegemónico; a partir de ello los docentes han desplegado una serie de estrategias que lo han llevado a asumir determinada identidad: atribuida, de defensa o asumida, las cuales se vinculan con determinado actuar docente: una profesión atribuida, en tensión o construida.
- El dispositivo de formación LEPEPMI'90 constituye un espacio de autoafirmación identitaria pero no es suficiente para movilizar las disposiciones de los profesores, se requiere de movilizar también los saberes prácticos y hacer énfasis en el saber ser y el saber convivir que tiene que ver con el resistir a las formas homogeneizantes de educar, que borra las diferencias y la reivindicación de su ser frente a otros, lo cual exige ser reconocida como tal.
- El sistema disposicional de los docentes los lleva a asumir prácticas normalizadoras que responden a las imposiciones de una identidad atribuida y a las relaciones de poder que se establecen entre los diversos modelos educativos, analizados en el capítulo VI.
- Algunos docentes al no poner en práctica su reflexividad y capacidad de agencia, sólo reproducen las prácticas sociales que les son atribuidas, es decir, asumen su trayectoria como un conjunto de elementos determinantes. No hay un distanciamiento de la identidad que le ha sido atribuida y por lo tanto no hay espacios de subjetivación ni de individualización.

- Otros sujetos ponen en juego su reflexividad pero no logran distanciarse del proyecto impuesto, a pesar de que siempre está en constante tensión con su práctica educativa, pero no logran escapar a la su condición de sujetos. Son agentes, pero no autores.
- Asimismo, identificamos a docentes cuya identidad está en constante tensión, y asumen una identidad defensiva pues sólo organizan elementos de diferenciación cultural, no hay claridad en el proyecto ni orientación del trayecto, el sujeto sólo transmite saberes. Así al concebir que la identidad es esencial, creen que el cambiar o transformar esta identidad, están traicionando su identidad étnica.
- Los dispositivos de educación formal pueden constituirse en detonadores de procesos de subjetivación, siempre que se realice de manera intencionada, en este caso particular para desestabilizar las creencias que obstaculizan la práctica de una educación intercultural.

Conclusiones generales

- A partir de la reconstrucción de las experiencias sociales de los docentes que laboran en educación indígena encontramos que si bien algunos han recorrido trayectorias escolares y experiencias extraescolares semejantes, las prácticas educativas no son similares, pues cada docente reconstruye consciente o inconscientemente su propia trayectoria.
- Coincidimos con Dubet (2010, 2011) en que el docente construye su experiencia social a partir de diversas lógicas de acción, en donde la subjetividad juega un papel preponderante, pues al construirse en la intersubjetividad, es decir en las acciones e interacciones que reproducen o producen la sociedad y la cultura, esto condiciona su actuar docente. Esta subjetividad en los casos de estudio, se construyeron bajo relaciones de poder, de un poder que somete y por tanto produce determinado tipo de sujetos. Así, encontramos que los maestros cuyas experiencias se vincularon con los prejuicios de concebir a la cultura indígena como un obstáculo y ser reforzado en su formación escolar y extraescolar, esto tiene repercusiones en su práctica docente.

- Los modelos educativos propuestos para la educación intercultural son diversos, y dependen de la posición que ocupen y asuman los actores en la formulación de dichas políticas. Si bien son formulados desde arriba deben considerar la subjetividad de los docentes para que las creencias de los docentes no se constituyan en núcleos duros que impidan su implementación.
- En coincidencia con Gasché (2008:377) “la dominación/sumisión objetiva no sería aceptada subjetivamente si no fuera interiorizada en los reflejos conductuales espontáneos, en las rutinas interpersonales diarias”, es decir en el sistema disposicional de las personas.
- En nuestra sociedad mexicana se han instalado en las estructuras simbólicas, la discriminación y el racismo como formas institucionalizadas de estigmatización social, que excluyen a los que son diferentes de acuerdo a los cánones de la sociedad hegemónica. Estos se reproducen en los diferentes ámbitos de la vida social y principalmente en el contexto educativo, aspecto que nos plantea nuevos desafíos.

Por lo tanto, más que concluir con esta tesis surgen otras preguntas, ¿Cómo promover una educación intercultural cuando hay muchas propuestas para trabajar la interculturalidad? ¿Cómo sin dejar de atender lo intercultural, no se invisibilicen las particularidades y necesidades culturales y lingüísticas de los grupos indígenas? ¿Cómo hacer frente a estas particularidades sin discriminar o segregar a los sistemas educativos? Consideramos que estos constituyen los retos que faltan aún por superar.

Bibliografía

- Ahuja, R., et al. (2007). *Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*. México: SEP-CGEIB-CDI.
- Alpuche, Ó. (2008). *El cuezcomate de Morelos simbolismo de una troje tradicional*. México: Juan Pablos.
- Ameigeiras, A. (s/f). Pluralismo y diversidad religiosa: El desafío de la interculturalidad. *CEIL-CONICET* , 1-23.
- Arias, P. (2007). *Características socioculturales y lingüísticas de los maestros de educación indígena en una comunidad hñahñu (otomí) de Ixmiquilpan, Hidalgo*. México: UNAM.
- Barahona, C. (2005). El conocimiento de base de la enseñanzay su impacto en la investigación de la formación del profesorado. En C. N. María Teresa Yurén Camarena, *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (pág. 280). Barcelona: Pomares.
- Baronnet, B. (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva lacandona de Chiapas*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Bello, J. (01 de septiembre de 2009). *COMIE X Congreso*. Obtenido de http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10pdf/area-tematica_09/ponencias/1589-F.pdf
- Berger, P., & Luckmann. (2001). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Bernard, M. (2006). *Formación, distancias y tecnología*. México: Pomares.
- Bernard, M. (1999). *Penser la mise á distance en formation*. París: L'Harmattan Col. Education et Formation.
- Bertely, M. (10 de Agosto de 2009). *biblioweb.dgsca.unam*. Obtenido de http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bolívar, A., et al. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung* , 1-26.
- Bourdieu, P. (1988). Facultad de Antropología y Sociología. *¿Es posible un acto desinteresado?* (págs. 139-158). Francia: College de France.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñana*. México: Fontamara.
- Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la accion*. Barcelona: Anagrama.

- Brice, S. (1992). *La política del lenguaje en México. De la Colonia a la Nación*. México: INI.
- Buendía, C., & Hernández, F. (2004). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc-Graw-Hill.
- Bustos, R., & Saenger, C. (2010). Prácticas educativas, identidad y atención a la diversidad en escuelas primarias del estado de Morelos. *COMIE*, 12-20.
- Cabrera, M. (2000). *Titulación y prácticas curriculares: El caso de la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN*. México: UPN.
- Carbajal, M. I. (2006). *Espacio y poder. Teoría y Análisis*. México: UAM.
- Cassasus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina. La tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B*. Argentina: UNESCO.
- Castañeda, A. (2005). Dispositivos institucionales y subjetivación en la formación permanente. En T. Yurén, C. Navia, & C. Saenger, *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (págs. 94-115). Barcelona: Pomares.
- Castro, Y. (s.f.). *Aula intercultural*. Recuperado el 20 de 09 de 2014, de Interculturalidad y educación científico-tecnológica: cómo al lado del desarrollo viviendo en el subdesarrollo: <http://www.aulaintercultural.org/articlephp3>
- Cepeda, N. (2009). Diversidad cultural de los maestros peruanos: un potencial para una Educación intercultural. *Tesis de maestría*. Perú: Universidad Católica del Perú.
- Chihu, A. (2002). *Sociología de la identidad*. México: Porrúa, UAM.
- Corcuff, P. (1998). *Las nuevas sociologías, Alianza Editorial, Nathan*. Francia: Alianza, Nathan.
- Corona, S., & de Santiago, A. (en prensa). *80 años de publicaciones infantiles de la SEP*. México: SEP.
- Creswell, J. (2009). *Research Design: A qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Londres: Sage.
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- Díaz-Couder, E.(1998). *Diversidad intercultural y educación en iberoamerica. Revista Iberoamericana de Educación. OEI. Págs. 11-30*.
- Díaz-Couder, E.(2009). *Multiculturalismo y educación. Cultura y representaciones sociales. No. 7. Págs. 27-54*.
- Dietz, G., & Mateos, S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos*. México: SEP-CGEIB.
- Dressler-Holohan, W., et. al. (1986). *L'Identité "pays" a l'épreuve de la Modernité*. París: Centre d' Etude des Mouvements Sociaux.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2011). *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Barcelona: Complutense-CIS.

- Elias, N. (1987). "The retreat of sociologists into present" en *Theory, Culture and Society*, Vol. 4
- Elster, J. (1994). *Justicia local. De qué modo las instituciones distribuyen bienes escasos y cargas necesarias*. Barcelona: Gedisa.
- Fernández, L., & Ruiz, M. (1997). Subjetividades emergentes psiquismo y proyecto colectivo. En E. León, & H. Zemelman, *Subjetividad: umbrales del pensamiento social* (págs. 92-103). México: Antropos-CRIM-UNAM.
- Foucault, M. (1995). *Discurso, poder y subjetividad*. Buenos Aires: El cielo por asalto.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Galicia, A., & Sánchez, S. (2002). *Cristos y Cruces en la cosmovisión otomí de Ixmiquilpan, Hidalgo*. Pachuca, Hidalgo: UAEH-.
- García, M. I. (2006). *Espacio y poder*. México: UAM.
- García, P. (2006). Estrategias identitarias de los inmigrantes argentinos y ecuatorianos en Madrid. *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 95-112.
- Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En M: Bertely et al. *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya-Yala, pp. 367-397.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones*. España: Paidós Ibérica.
- Giménez, G. (1994). Modernización cultura e identidades tradicionales en México. *Revista Mexicana de Sociología*, 255-272.
- Giménez, G. (2002). Paradigmas de identidad. En A. Chihu, *Sociología de la identidad* (págs. 35-62). México: Porrúa-UAM.
- Goffman, E. (2001). *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, C., et al. (2013). *Índice de Desempeño Educativo Incluyente. El avance en los estados de 2009 a 2012*. México: Mexicanos Primero.
- González, E. (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*. México: UAM-JP.
- Güelman, M. (2013). Las potencialidades del enfoque biográfico en el análisis de los procesos de individuación. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. No. 5, 56-68.
- Guevara, G. (2013). La agenda de la reforma de la educación básica. En R. Ramírez Raymundo, *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (págs. 35-42). México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- Gutiérrez, D. (2011). Nota: Acerca del Curso "Diversidad, Etnicidad e Identidades". *Anuario de Antropología Social y Cultural en Uruguay*, 237-252.
- Gutiérrez, D. (2007). Sistema de creencias y desigualdad social: un estudio socio-histórico sobre la desigualdad social en las regiones indígenas de México, el caso de los otomíes del estado de Querétaro. Tesis doctoral. COLMEX. Grado de doctor.

- Gutiérrez, D. (2008). Revisitando el concepto de etnicidad: a manera de introducción. En D. Gutiérrez, & H. Balslev, *Revisitar la etnicidad. Miradas cruzadas en torno a la diversidad* (págs. 13-40). México: Siglo XXI, Colegio de Sonora y Colegio Mexiquense.
- Gutiérrez, M. (2010). *Reproducción de la lengua y cultura Hñã hñu desde la educación intercultural bilingüe. Las primarias indígenas de "La Palma, San Juanico" y "El Banxú", Ixmiquilpan; Hgo. Un estudio etnográfico*. México: UAM-Xochimilco.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Ecuador: Enviõn.
- Hall, S., & du Gay, P. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Argentina: Amorrortu.
- Hernández, L., et al. (2010). *Diccionario del hñãhñu (otomí) del Valle del Mezquital, Estado de Hidalgo*. México: Instituto Lingüístico de Verano A. C.
- Hernández, L. (20 de Agosto de 2013). Reforma educativa: menú empresarial a la carta. *La Jornada*, pág. 4.
- Herrera, R., et al. (2010). La identidad del docente de educación indígena y la práctica educativa intercultural de los profesores de la Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM). *COMIE*, 1-7.
- Hiernaux, & Pierre, J. (1977). L'Institution Culturelle. Systématisation théorique et méthodologique. *Dissertation doctorale*. Louvain, Bélgica, Bélgica: Université Catholique de Louvain.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante [Un essai de description et de prévision]. *Revue française de pédagogie*. Vol 86. , 5-16.
- Jiménez, Y. (2005). *El proceso cultural en educación escolarizada: Educación Bilingüe Intercultural en los zapotecos de Oaxaca, México*. España: Universidad de Granada.
- Jiménez, Y. (2010). Indeterminación conceptual en las prácticas educativas interculturales: los conceptos de cultura e identidad a examen. *COMIE*, 8.
- Jiménez, Y. (2011). Los "enunciados" de la escuela intercultural en el ámbito de los pueblos indígenas de México. *Desacatos*, 149-162.
- Jiménez y Mendoza (2012). Evaluación integral, participativa y de política pública en educación indígena desarrollada en las entidades federativas. Informe final. SEP-DGEI
- Jordá, J. (2000). *Proceso de formación docente y propuesta pedagógica en las LEP y LEPMI'90*. México: UPN.
- Jordá, J. (2002). *Ser maestro bilingüe en suljaa': lengua e identidad*. México: UPN.
- Kaliwuiich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research SozialForshung*, 43.
- Karlberg, M. (2004). *Beyond the Culture of Contest: From Adversarialism to Mutualism in an Age of Interdependence*. Oxford: George Ronald.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid: Siglo XXI.
- Larousse. (1996). *Diccionario enciclopédico*. México: Larousse.
- Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Diario Oficial de la Federación 11 de 09 de 2013).
- López-Quiterio, A. (2010). Formación de profesores indígenas y condiciones para la apropiación de Enciclomedia. *Tesis de Maestría*. Pachuca, Pachuca, México: UAEH.

- López, E. (2005). Formación de docentes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional. Contextos y líneas de reflexión sobre la identidad profesional y étnica. *Tesis de maestría*. México, Distrito Federal, México: UPN.
- López, L. E. (2003). ¿Dónde estamos con la enseñanza del castellano como segunda lengua en América Latina? En J. y. Ingrid, *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas* (págs. 39-71). Madrid: 2003.
- Luna, M. (2005). El rol de los docentes en el cambio educativo. *PRELAC*, 170-173.
- Machuca, A. (2008). *La identidad profesional de los sociólogos*. México: FLACSO.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 531-593.
- Martínez, A. (1982). El español visto por un chinanteco. En L. y. Velasco, *Aportaciones indias a la educación* (págs. 45-56). México: SEP-Caballito.
- Masson, P. (2005). Aspectos de la identidad étnico-cultural e histórico-social manifestada en la cultura tradicional indígena de una región de los Andes Ecuatorianos. *Indiana Num. 22*, 73-100.
- Medina, P. (2007). Configuración de fronteras, interculturalidad y políticas de identidad. Niñ@s indígenas, escuela y migración (México). *TRAMAS 28 • UAM-X*, 171-194.
- Miranda, F. et. al. (2012). *Evaluación de proceso de cuatro programas y estrategias de educación indígena*. México: PNUD.
- Miranda, F. (2001). *Las universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. México: COLMEX-UPN.
- Molina, A. (2008). Constelaciones de cultural política juvenil: El caso de los instructores de CONAFE-Hidalgo. *Tesis doctoral*. Pachuca, Hidalgo, México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Molina, A., & López, A. (2012). Formación de profesores indígenas y condiciones para la apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 53-72.
- Molina A. (2013) "Equity and Competitiveness: contradictions between the identification of educational skills and educational achievements", Volume 11, pp. 117-122, en: N. Popov, Ch. Wolhuter, P. Almeida, G. Hilton, J. Ogunleye y O. Chigisheva (Coord.), *Education in One World. Perspectives from Different Nations. Bulgarian Comparative Education Society. Bulgaria: BCES*.
- Morales, R. (2009). *Atención educativa de calidad a la diversidad cultural y lingüística*. México: SEP-DGEI.
- Moreno, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. *RIES*, 34.
- Mühlhäusler, P. (1996). *Linguistic ecology. Language change and linguistic imperialism in the Pacific region*. Londres: Routledge.
- Nateras, A. (2002). Las identificaciones en los agrupamientos juveniles urbanos: "grafiteros y góticos". En A. Chihu, *Sociología de la identidad* (págs. 185-221). México: Porrúa-UAM.
- Navarrete, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional: los pedagogos de la UNAM y de la Universidad Veracruzana. *REMIE*, 36. DF. 143-171

- Navarro, L. (2004). *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*. Francia: IPE-UNESCO.
- Navia, C. (2005). Autoformación, interacción formativa y subjetividades en la formación de maestros de primaria. En T. Yurén, C. Navia, & C. Saenger, *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (págs. 73-93). Barcelona: Pomares.
- Pacheco, G. (2011). Políticas de identidad desde la perspectiva de los Estudios Culturales. *Revista de Lenguas Modernas No. 15*, 273-280.
- Pellicer, D., & Rockwell, E. (2012). ¡Atájame ese llama! La apropiación del castellano en las escuelas bilingües de Puno. En J. Ingrid, & L. E. López, *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas* (pág. 263). México: Colofón-Morata.
- Piña, J. M., et al. (2003). *La Investigación Educativa en México 1992-2002: Acciones, Actores y Prácticas Educativas*. México: COMIE.
- Podestá, S. (2012). EXPERIENCIA(S) DE EMPODERAMIENTO: re-construyendo positivamente sus culturas. *Currículo sem Fronteiras Vol. 12 No. 1*, 13-35.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. España: Mondadori.
- Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. España: Morata.
- Porter, L. (2006). Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-21.
- Pozo, J. I. (2009). Adquirir una concepción compleja del conocimiento: Creencias epistemológicas y concepciones del aprendizaje. En J. I. Pérez, *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (págs. 70-86). Madrid: Morata.
- Quezada, M. F. (2008). *La migración hñähñú del Valle del Mezquital, estado de Hidalgo*. México: CDI.
- Quilaqueo, D. (2007). Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural. *Educar, Curitiba, n. 29*, 223-239.
- Quiroz, R., & Weiss, E. (2005). Balance y perspectivas de la reforma de la educación secundaria en México. En E. Weiss, R. Quiroz, & A. Santos, *Expansión de la educación secundaria en México: Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad* (págs. 93-151). París: UNESCO-IPE.
- Ramírez, R. (2013). *La reforma constitucional en materia educativa: ¿una nueva estrategia para mejorar la calidad de la educación básica?* México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- Ramos, J. (2011). Conflicto identitario en maestros indígenas (México). En L. Elisa, & A. C. Hecht, *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: Balance, desafíos y perspectivas* (págs. 132-147). Argentina: Equitas.
- Reséndiz, R. (2008). Biografía: procesos y nudos teórico-metodológicos. En M. L. Tarrés, *Observar, escuchar y comprender*: (págs. 135-170). México: Porrúa, COLMEX y FLACSO.
- Rockwell, E. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. En R. Ramírez Raymundo, *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (págs. 77-109). México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.

- Rodríguez, C., et al. (2011). Doscientos años de educación indígena en México. Ensayo de interpretación de un proceso complejo. En F. Miranda et al., *La educación básica entre siglos. Agenda para el futuro*. (págs. 377-410). México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Ros, M. (1993). Bilingüismo y educación. Un estudio en Michoacán. En SEP-DGEI, *El bilingüismo en la práctica docente indígena* (págs. 15-34). México: SEP-DGEI-INI.
- Saenger, C. B. (2005). Identidad / alteridad en el tratamiento de la distancia sociocultural en los dispositivos de formación de enseñantes de lenguas extranjeras. El caso de los formadores de las licenciaturas de enseñanza del francés lengua extranjera (FLE) en México (70-2004). *Tesis Doctoral*. Cuernavaca, Morelos, México: Universidad Autónoma de Morelos-Université Paris III.
- Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI-CLACSO.
- Sanz, E. (2005). La diferencia étnica construida por el estado: identidad nacional mexicana e identidad indígena. *Liminar. Estudios sociales y humanísticos*, 92-111.
- Schmelkes, S. (2005). La interculturalidad en la educación básica. *Encuentro Intercultural de Educación Preescolar: Curriculum y competencias* (págs. 1-10). México: s/n.
- Schmelkes, S. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En D. (. Matos, *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias de América Latina* (págs. 329-338). Caracas: IESALC- UNESCO.
- Schmelkes, S. (2012). Hacia una visión más integral en la atención educativa de sectores en condiciones de vulnerabilidad. *Perfiles Educativos. IISUE-UNAM*, 181-188.
- Schmelkes, S. (2013). La evaluación del desempeño profesional docente. En R. Ramírez Raymundo, *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (págs. 111- 122). México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- Schmidt, E., & Crummett, M. (2003). Herencias recreadas: capital social y cultural entre los hñahñu en Florida e Hidalgo. *Comparative Urban and Community*, 435-450.
- Sen, A. (1999). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- Sen, A. (2001). La otra gente. Más allá de la identidad. *Letras libres*, 13.
- Sen, A. (2011). Temas claves del siglo XXI. En A. Sen, & B. Klilsberg, *Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado* (págs. 17-32). Argentina: TEMAS.
- SEP. (1973). *Plan de estudios y programas de educación primaria*. México: SEP.
- SEP. (1999). *Plan de Estudios*. México: SEP.
- SEP. (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México: SEP.
- SEP. (2008). *Lengua Indígena. Parámetros curriculares: Educación Básica Primaria Indígena. Documento curricular para la elaboración de los programas de estudio de las lenguas indígenas*. México: SEP.
- SEP. (2008). *Normas ortográficas para la escritura de la lengua hñahñu Guanajuato, Hidalgo, Estado de México, Puebla, Querétaro, Tlaxcala, Michoacán y Veracruz*.
- SEP. (2011). *Plan y programas de estudios*. México: SEP.

- SEP-DGEI. (1999). *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas*. México: SEP-DGEI.
- SEP-DGEI. (2005). *Programa de Educación Inicial Indígena*. México: SEP-DGEI
- Solana, F., et al. (1981). *Historia de la educación pública en México*. México: SEP-FCE.
- Suárez, H. (2008). Producción y transformación cultural. Elementos para un teoría de la transición simbólica. En H. J. Suárez, *El sentido y el método. Sociología de la cultura y análisis de contenido* (págs. 39-56). México: El Colegio de Michoacán-UNAM-IIS.
- Tedesco, J. (2008). ¿son posibles las políticas de subjetividad? En E. Tenti, *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (págs. 53-64). Argentina: S.XXI.
- Tedesco, J. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cadernos de Pesquisa* , 555-572.
- Terborg, R. (2006). La "ecología de presiones" en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. Presentación de un modelo. *Forum Qualitative Sozialforschung* 7(4), Art. 39 , 1-32.
- Toledano, M. (2008). *Políticas y tensiones en el proceso de profesionalización docente en Hidalgo, una agenda de política educativa*. Pachuca: UAEH.
- Torres, R. (1996). Formación docente: clave de la reforma educativa. *Nuevas Formas de aprender y enseñar. UNESCO-OREALC* , 1-70.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (1981). "Une sociologie sans société.". *Revue française de sociologie*, XXII , 3-13.
- Touraine, A. (2013). *Después de la crisis*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Treviño, E. (2007). *Are indigenous schools promoting learning among indigenous children in Mexico? A comparison of indigenous student achievement in indigenous and rural schools*. Estados Unidos: University of Harvard.
- Treviño, E. (2006). Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina. Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social. *RMIE* , 225-268.
- UNESCO. (1997). *Informe sobre las lenguas del mundo*. París: UNESCO.
- UPN (1990). Marco Normativo Licenciatura en Educación Preescolar y/o Primaria para el Medio Indígena, Universidad Pedagógica Nacional. Plan 1990. (pág. 23). México: UPN.
- Vargas, S. (2009). Ensayo para el análisis de la identidad del sujeto indígena. COLEF. México.
- Vezub, F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* , 1-23.
- Vygostky, L. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Crítica.
- Villoro, L. (1984). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI.
- Walsh, C. (2005). Políticas y significados conflictivos. *Nueva Sociedad* , 121-131.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el estado. *Tabula rasa* , 131-152.

- Yurén, T. (1995). *Eticidad, valores sociales y educación*. México: UPN.
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En Y. T. et al., *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (págs. 19-45). Barcelona: Pomares.
- Yurén, T. (2008a). *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*. México: Trillas.
- Yurén, T. (2008b). *Aprender a aprender y a convivir*. México: Juan Pablos.
- Yurén, T., & Araújo, S. (2007). *Calidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos*. México: Correo del maestro-La vasija.
- Yurén, T., & Mick, C. (2013). *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos*. México: Juan Pablos.

ANEXOS

ENCUESTA A PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA INDÍGENA

PRESENTACIÓN⁴⁴

Estimado profesor (a): El documento que tiene en sus manos ha sido elaborado para conocer como se implementa la política de educación indígena, cuyo objetivo fundamental es obtener información sobre las características de su práctica educativa. Por tal motivo, usted ha sido seleccionado (a) para integrar un grupo de docentes de este nivel educativo. La veracidad de la información será crucial para el éxito del estudio. Los datos que proporcione serán manejados para los fines de la investigación antes mencionados, por lo que le aseguramos absoluta confidencialidad en sus respuestas. Por último darle las gracias por su amable atención.

A. Nombre de la **Escuela**

B. Clave del plantel

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Noviembre de 2013

DATOS PERSONALES

1. Género:

Anote el número que corresponda a su respuesta: []

1. Femenino

2. Masculino

2. Edad: años cumplidos

3. Lugar de nacimiento: (anote la clave si la conoce)

_____	<input type="text"/> <input type="text"/>
Estado	Clave
_____	<input type="text"/> <input type="text"/>
Municipio	Clave

4. Nivel máximo de estudios concluidos de sus padres:

Padre []

Madre []

Elija el número que corresponda a su respuesta

1. Ninguno

2. Primaria

3. Secundaria

4. Carrera técnica

5. Bachillerato

6. Normal

7. Licenciatura

8. Posgrado

9. Otro, especifique (Padre)

10. Otro, especifique (Madre)

⁴⁴ Se auto administró en forma de cuadernillo. La presentación que se muestra aquí es para fácil lectura.

5. Sus **padres** hablan alguna lengua indígena

No [] Sí []

¿Cuál? _____

6. Cuando usted era niño vivía en: Anote el número que corresponda a su respuesta: []

Escriba en la línea el nombre del lugar.

1. Pueblo _____

2. Colonia _____

3. Otro _____

7. Número de hijos en total:

--	--

8. Habla usted una lengua indígena

No [] Sí []

¿Cuál? _____

9. Sus hijos hablan una lengua indígena,

No [] Sí []

¿Cuál? _____

DESARROLLO LABORAL

10. Considerando su adscripción al sistema de educación indígena, su plaza es:

Anote el número que corresponda a su respuesta

Sistema al que pertenece	Plaza	Grados que atiende	Gpo.	Número de alumnos
1 Federal 2 Estatal []	1 Base 2 Interino 3 Contrato []	1º		
		2º		
		3º		
		4º		
		5º		
		6º		

11. El sueldo que percibe **mensualmente** por su actividad docente en la escuela primaria es:

[]

1. De \$2,000.00 a \$3,000.00

2. De \$3,001.00 a \$5,000.00

3. De \$5,001.00 a \$7,000.00

4. De \$7001.00 a \$9,000.0

5. Más de \$9,001.00

12. Además de la docencia en educación primaria, ¿usted, realiza otra actividad remunerada?

[]

Anote el **número** del inciso que corresponda a su respuesta

1. Sí. []

Especifique _____

2. No []

13. Tipo de formación con la cual inició su labor como docente indígena:

[]

Anote el número de la opción que corresponda a su respuesta.

1. Educación primaria

2. Secundaria

3. Educación Técnica

4. Bachillerato

5. Normal Básica

6. Normal Superior

7. Licenciatura relacionada con educación

8. Otro, especifique:

14. La relación entre su formación inicial y su labor como docente indígena es: []
 Anote el número de la opción que corresponda a su respuesta.

1. Totalmente congruente
 2. Parcialmente congruente
 3. Incongruente
 4. Otra, especifique:
-

15. Indique el número de acuerdo a los años de experiencia docente. Si no tiene experiencia en algún nivel marque 0.

	Escuela pública	Escuela Privada
15a. Total de años de trabajo como docente en el sistema educativo []	[]	[]
15b. Años de trabajo en el nivel preescolar	[]	[]
15c. Años de trabajo en el nivel primaria general	[]	[]
15d. Años de trabajo en el nivel primaria indígena	[]	[]
15e. Años de trabajo en otro nivel: Especifique: _____	[]	[]

DESARROLLO PROFESIONAL

16. Lo que sabe como profesor, se lo debe principalmente a: []

Elija sólo una opción.

1. Su formación inicial.
 2. Los cursos de actualización
 3. Su propia experiencia acumulada
 4. Su manera de ser.
 5. Su esfuerzo personal.
 6. Otro, especifique:
-

17. Ha asistido a alguno de los siguientes cursos o diplomados:

Anote el número de la opción que corresponda a su respuesta:

(1) Sí (2) No

a) El enfoque de la diversidad social, cultural y lingüística	[]
b) Parámetros curriculares	[]
c) Marcos curriculares	[]
d) Semilla de palabras	[]
e) Competencias interculturales	[]
f) Otro, especifique: _____ _____ _____	[]

18. Su valoración sobre los cursos de actualización proporcionados con relación a la educación indígena es:

Anote el número de la opción que corresponda a su respuesta.

1. Bueno
2. Regular
3. Malo

a) La pertinencia de los objetivos y contenidos.	[]
b) El dominio de la disciplina por parte del profesor o coordinador responsable.	[]
c) La utilidad respecto a las necesidades de enseñanza.	[]
d) Los materiales de apoyos didácticos y pedagógicos.	[]
e) Infraestructura, aulas, laboratorios y biblioteca.	[]
f) La preparación pedagógica del profesor o coordinador.	[]
g) Asesoría para trabajos de investigación y elaboración de propuestas pedagógicas y didácticas.	[]
h) El uso de tecnologías de la información y la comunicación.	[]
i) Otro, especifique: _____ _____ _____ _____	[]

19. Piensa que la actualización de profesores: []

Anote el número de la opción que corresponda a su respuesta.

1. Es una actividad de responsabilidad personal que todo docente debe desarrollar.
2. No debe estar vinculada al salario.
3. Debe ser libremente elegida y desarrollarse en cualquier institución.
4. Tiene que ser obligatoria porque de lo contrario no participaría.
5. No es necesaria.
6. No me interesa.
7. Otro, especifique:

20. Seleccione por orden de importancia su opinión sobre los cursos de actualización que se ofrecen oficialmente para los profesores de primaria:

- Primera opción []
Segunda opción []
Tercera opción []

1. No sirven para resolver los problemas de la docencia.
2. Proporcionan elementos pedagógicos para trabajar las asignaturas que se imparten.
3. Permiten profundizar en los contenidos de las asignaturas que se imparten.
4. Se aprenden nuevos conceptos y categorías para las asignaturas que se imparten.
5. Son útiles para alcanzar puntos en carrera magisterial.
6. Orientan sobre los nuevos enfoques y contenidos de los programas.
7. No satisfacen las necesidades de los profesores.
8. Otro, especifique:

21. Realizó curso de inducción a la docencia:

1. Sí [] ¿Cuánto tiempo?

2. No []

22. Ha tomado algún curso sobre lectura y escritura de la lengua indígena

1. Sí []

¿Cuál? _____

TRAYECTORIA ESCOLAR

23. Mencione si tiene estudios de preescolar.

1. No []

2. Sí [] ¿En qué subsistema

(general o

indígena)? _____

¿En dónde? _____

24. Subsistema y lugar en donde realizó su educación

primaria _____

25. Subsistema y lugar en donde realizó su educación

secundaria _____

26. Mencione si tiene estudios de posgrado.

1. sí [] Continúe en la pregunta **26a**

2. No [] Pase a la pregunta **27**

26a Nombre del programa

educativo _____

26b Institución en donde cursa o cursó dichos estudios _____

26c Anote el número según corresponda []

1. En proceso

2. Concluido

3. Titulado

27. De los siguientes enunciados marque su opinión según las alternativas que se presentan:

1. De acuerdo

2. Ni de acuerdo ni en desacuerdo

3. En desacuerdo

a) Los docentes de primaria indígena están suficientemente actualizados en los nuevos temas de las asignaturas que imparten.	[]
b) Para ser un buen profesor de primaria indígena debe tenerse licenciatura en educación indígena	[]
c) La mayoría de los docentes de primaria indígena, no tienen capacidad didáctica para hacer su clase amena e interesante	[]
d) Los profesores no tiene el tiempo suficiente para preparar sus clases	[]
e) La mayoría de los profesores de educación indígena no están preparados para ofrecer educación bilingüe y pertinente a los estudiantes indígenas	[]
f) Mucho de los docentes de primaria imparten clases porque les proporciona una fuente de empleo	[]
g) Los docentes de educación indígena están suficientemente actualizados en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación	[]
h) Otro, especifique: _____ _____ _____	[]

28. Escuelas donde realizó sus estudios de educación media superior y superior. Indique el nivel, el tipo de escuela, la modalidad, el estado y país, el tipo de sostenimiento, el tiempo que dedicó a estos estudios, el período en que realizó dichos estudios, así como si obtuvo el título o certificado correspondiente.

a) Estudios	b) Tipo	c) Modalidad	d) Estado y país	e)Sostenimiento	f) Años de estudio	g) Año de inicio	h) Año de terminación	i) Certificado
1. Bachillerato 1. Sí 2. No	1. General 2. Técnico 3. Pedagógico 4. Otro, Especifique	1. Escolarizado 2. No escolarizado 3. Semiescolarizado 4. Otro, especifique	Estado _____ País _____	1. Pública 2. Privada		De	A	Certificado 1. Sí [] 2. No []
2. Normal Básica (No licenciatura)	1. General 2. Técnico 3. Pedagógico 4. Otro, Especifique	1. Escolarizado 2. No escolarizado 3. Semiescolarizado 4. Otro, especifique	Estado _____ País _____	1. Pública 2. Privada		De	A	Título: 1. Sí [] 2. No []
3. Normal Superior	1. General 2. Técnico 3. Pedagógico 4. Otro, Especifique	1. Escolarizado 2. No escolarizado 3. Semiescolarizado 4. Otro, especifique	Especialidad _____ Estado _____ País _____	1. Pública 2. Privada		De	A	Título: 1. Sí [] 2. No []
4. Alguna licenciatura vinculada con educación 1. Sí 2. No	1. General 2. Técnico 3. Pedagógico 4. Otro, Especifique	1. Escolarizado 2. No escolarizado 3. Semiescolarizado 4. Otro, especifique	Carrera _____ Estado _____ País _____	1. Pública 2. Privada		De	A	Título: 1. Sí [] 2. No []
5. Licenciatura en otra(s) disciplina(s) 1. Sí 2. No	1. General 2. Técnico 3. Pedagógico 4. Otro, Especifique	1. Escolarizado 2. No escolarizado 3. Semiescolarizado 4. Otro, especifique	Carrera _____ Estado _____ País _____	1. Pública 2. Privada		De	A	Título: 1. Sí [] 2. No []

PRÁCTICA PEDAGÓGICA

29. Seleccione los elementos que emplea durante la planeación de su clase. Anote el número que corresponda a su respuesta:

1. Siempre
2. Ocasionalmente
3. Nunca

1. Contenidos indígenas	[]
2. Contenidos nacionales	[]
3. Propósitos	[]
4. Estrategias didácticas	[]
5. Organización del grupo	[]
6. Formas de evaluación	[]
7. Recursos didácticos	[]
8. Otros, especifique: _____	[]

31. Con relación a la tarea del Asesor Académico de la Diversidad (ADD), anote el número que corresponda a su respuesta:

1. Siempre
2. Regularmente
3. Nunca

a) Brinda asesoría académica oportuna	()
b) Atiende los problemas planteados por los docentes	()
c) Utiliza estrategias adecuadas para trabajar la diversidad cultural y lingüística en las escuelas	()
d) Otros (especifique)_____	()

30. Señale los usos que usted da a los materiales diseñados para la educación indígena. Anote el número de la opción que corresponda a su respuesta.

1. Mayor uso
2. Menor uso

a) Marcos curriculares	()
b) Parámetros curriculares	()
c) Libros para el maestro	()
d) Libro cartonero	()
e) Semilla de palabras	()
f) Libros para el alumno	()
g) Fascículos	()
h) Red de docentes	()
i) Otro especifique _____	()

32. En el siguiente cuadro se presentan dos extremos, marque con una cruz el espacio que más se acerque a su opinión respecto al trabajo de la lengua indígena con los alumnos:

0. Ninguno
1. Poco
2. Mucho

	2	1	0	1	2	
a) Facilita el proceso enseñanza-aprendizaje						Obstaculiza el proceso enseñanza-aprendizaje
b) Desarrolla un buen ambiente de aprendizaje						Empobrece el ambiente de aprendizaje
c) Favorece las bases para el desarrollo de la interculturalidad						Obstaculiza las bases para el desarrollo de la interculturalidad
d) Revierte los procesos de deterioro cultural y lingüístico						Favorece los procesos de deterioro cultural y lingüístico
e) Enriquece el plan y programa de estudios						Empobrece el plan y programa de estudios
f) Mejora el aprendizaje						Obstaculiza el aprendizaje
g) Permite valorar la identidad						Genera conflicto identitario
h) Permite desarrollar competencias						Limita el desarrollo de competencias
i) Facilita el desarrollo de habilidades comunicativas						Deteriora el desarrollo de sus habilidades comunicativas
j) Promueve su conservación, desarrollo y revitalización						Los avergüenza y niegan su uso

GESTIÓN INSTITUCIONAL

33. Señale los aspectos que se llevan a cabo en su escuela. Anote el número de la opción que corresponda a su respuesta:

1. Siempre
2. Ocasionalmente
3. Nunca

La escuela comparte una visión de futuro, planea sus estrategias, metas y actividades y, cumple con lo que ella misma se fija	[]
El personal directivo, docente y de apoyo trabaja como un equipo integrado, con intereses afines y metas comunes	[]
Se cumple con el calendario escolar, se asiste con puntualidad y se aprovecha óptimamente el tiempo dedicado a la enseñanza	[]
La escuela mejora las condiciones de su infraestructura material, para llevar a cabo eficazmente sus labores	[]
En la escuela se favorece el conocimiento y valoración de la interculturalidad	[]
La escuela se autoevalúa, realiza el seguimiento y evaluación de sus acciones, busca la evaluación externa y las utiliza como una herramienta de mejora	[]
El director y los maestros promueven su desarrollo profesional, mediante la reflexión colectiva y el intercambio de experiencias para convertir su centro de trabajo en una verdadera comunidad de aprendizaje	[]
La escuela rinde cuentas y difunde a la sociedad los avances de su desempeño en el logro de los propósitos educativos y la administración de recursos	[]
El director ejerce liderazgo académico, organizativo-administrativo y social, para la transformación de la comunidad escolar	[]
Otros, especifique: _____	[]

34. Las tareas de dirección y supervisión escolar con relación al manejo de los materiales diseñados para la educación indígena son: []

Anote el número de la opción que corresponda a su respuesta.

1. Demasiado burocráticas y políticas
2. Necesitan mayores capacidades académicas y de gestión.
3. Adecuadas a las condiciones institucionales
4. Sirven para controlar el trabajo y no para estimularlo
5. Responden a intereses creados
6. Otro, especifique:

Comentarios y sugerencias:

¡Muchas gracias!

CUESTIONARIO A DOCENTES DE LEPEPMI'90⁴⁵

Estimado profesor (a): Con el propósito de contar con un diagnóstico sobre el perfil de los alumnos que cursan la licenciatura, se le suplica de la manera más atenta, se sirva contestar el siguiente cuestionario.

DATOS PERSONALES

1. Nombre completo _____

2. Edad: _____ Lugar de nacimiento: _____

3. Nivel máximo de estudios concluidos:

4. Lugar en donde realizó dichos estudios:

5. Sus **padres** hablan alguna lengua indígena
No [] Sí []

¿Cuál? _____

6. Habla usted una lengua indígena,
No [] Sí []

¿Cuál? _____

7. Si Usted tiene hijos, ellos hablan una lengua indígena,
No [] Sí []

¿Cuál? _____

TRAYECTORIA ESCOLAR

8. Mencione si tiene estudios de preescolar
No [] Sí []

¿En qué subsistema (general o indígena)? _____

¿En dónde realizó dichos estudios? _____

9. Subsistema y lugar en donde realizó su educación primaria _____

10. Subsistema y lugar en donde realizó su educación secundaria _____

⁴⁵ Cuestionario aplicado a docentes-alumnos que cursan estudios en la UPN-Ixmiquilpan.

11. Subsistema y lugar en donde realizó el bachillerato

DESARROLLO LABORAL

12. ¿Es usted docente frente a grupo?
Sí [] ¿Qué grado (s) atiende? _____

No [] ¿qué función desempeña?

13. Independientemente de su función ¿Cuál es su centro de adscripción? _____

14. Considerando su adscripción al sistema educativo, su plaza es por:
Contrato [] Interino [] Base []

15. Tipo de formación con la cual **inició** su labor como docente indígena:

16. ¿Realizó curso de inducción? No [] Sí []

¿Cuánto tiempo?

17. ¿Cuántos años de servicio tiene en el subsistema educativo? _____

CONTEXTO EDUCATIVO

18. ¿En la comunidad en donde presta sus servicios las personas hablan alguna lengua indígena?
No [] Sí []

¿Cuál? _____

19. ¿Los alumnos hablan la lengua indígena?
No [] Sí []

20. Con relación a la tarea del Asesor Académico la Diversidad (ADD), anote el número que corresponde a su respuesta:

1. Siempre
2. Regularmente
3. Nunca

a) Brinda asesoría académica oportuna	()
b) Atiende los problemas planteados por los docentes	()
c) Utiliza estrategias adecuadas para trabajar la diversidad cultural y lingüística en las escuelas	()
d) Otro, especifique: _____	()

21. Señale los usos que usted da a los materiales diseñados para la educación indígena. Anote el número de la opción que corresponda a su respuesta.

1. Mayor uso
2. Menor uso

a) Marcos curriculares	()
b) Parámetros curriculares	()
c) Libros para el maestro	()
d) Libro cartonero	()
e) Semilla de palabras	()
f) Libros para el alumno	()
g) Fascículos	()
h) Red de docentes	()
i) Otros, especifique: _____	()

22. En el siguiente cuadro se presentan dos extremos, marque con una cruz el espacio que más se acerque al extremo derecho u izquierdo según su opinión, respecto al trabajo de la lengua indígena con los alumnos:

0. Ninguno
1. Poco
- 2.. Mucho

	2	1	0	1	2	
a) Facilita el proceso enseñanza-aprendizaje						Obstaculiza el proceso enseñanza-aprendizaje
b) Desarrolla un buen ambiente de aprendizaje						Empobrece el ambiente de aprendizaje
c) Favorece las bases para el desarrollo de la interculturalidad						Obstaculiza las bases para el desarrollo de la interculturalidad
d) Revierte los procesos de deterioro cultural y lingüístico						Favorece los procesos de deterioro cultural y lingüístico
e) Enriquece el plan y programa de estudios						Empobrece el plan y programa de estudios
f) Mejora el aprendizaje						Obstaculiza el aprendizaje
g) Permite valorar la identidad						Genera conflicto identitario
h) Permite desarrollar competencias						Limita el desarrollo de competencias
i) Facilita el desarrollo de habilidades comunicativas						Deteriora el desarrollo de sus habilidades comunicativas
j) Promueve su conservación, desarrollo y revitalización						Los avergüenza y niegan su uso

¡Muchas gracias!

Guía de entrevista a docentes

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN: RECUPERAR LA TRAYECTORIA DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN SUS DIMENSIONES FAMILIARES, COMUNITARIA, ESCOLAR, PROFESIONAL Y LABORAL

ORIGEN, USO DE LA LENGUA Y PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

1. Podría platicarme un poco sobre tu vida cuando eras niño(a) dónde vivías, cómo era la relación con tus padres y con tus abuelos
2. ¿Qué es lo que más recuerdas de la vida en tu familia? (¿tareas participabas, gusto por hacerlas, con relación a las fiestas –familiares y del pueblo- prohibiciones sobre la lengua o tradiciones.
3. ¿Qué tipo de participación tenían tus padres en la comunidad o pueblo donde vivían?
4. ¿Actualmente, vives en la misma localidad? (si cambio por qué y cómo es su participación y la de su familia en esta comunidad o localidad)
5. ¿Hablas actualmente algunas lengua (la hablaste alguna vez en tu vida), dónde, cómo y cuándo la aprendiste (o por qué dejaste de hablarla)?
6. Cuando eras niño, qué querías ser y hacer de grande (expectativas profesionales o laborales), consideras que se logró, por qué... te hubiera gustado dedicarte a otra cosa?

TRAYECTORIA ESCOLAR

7. Cuéntame un poco sobre tus experiencias en la escuela, desde que iniciaste tu educación formal, ¿cómo eran tus maestros (bilingües o no, procedencia), a qué tipo de modalidad asististe (lengua se comunicaban), qué fue lo que más te gustó o desagradó de tu experiencia escolar?, (¿tuviste alguna experiencia en lo particular con la utilización de lengua o las tradiciones indígenas, tanto con tus maestro como con tus compañeros?)
8. En pocas palabras: cómo definirías tu experiencia en la escuela como alumno (problemas de aprendizaje, malos tratos, discriminación, ...)
9. ¿Consideras que has tenido una trayectoria escolar exitosa, por qué?

INGRESO Y PRÁCTICA DOCENCIA

10. ¿Cómo fue que ingresaste a la docencia, por qué? (tipo de formación inicial, dificultades enfrentadas).

11. Te has seguido formando después de haberte iniciado en la docencia (tipo, razones, dificultades y ventajas)
12. Describe de manera general cómo es su práctica docente (qué la caracteriza, principales aciertos y dificultades, cómo afronta sus problemas en la docencia).
13. ¿Cuál es el papel de la comunidad en relación a su práctica docente? (tratamiento pedagógico de los saberes locales, participación de la comunidad en temas particulares, ninguna relación, no es importante, rescate de la lengua y tradiciones comunitarias...)
14. ¿Has participado en el diseño o elaboración de algún material dirigido a la educación indígena, cómo valorarías esa experiencias? (¿qué tipo, cómo se incorporó o no los saberes indígenas, es acorde con las necesidades de la práctica docente indígena?)
15. ¿Conoce alguna propuesta didáctica o metodológica que contribuya a la inclusión de los saberes indígenas en la práctica docente? (en especial el documento “parámetros y marcos curriculares”, libro cartonero, entre otros)
16. ¿Qué materiales bibliográficos tiene la escuela para el desarrollo de la lengua indígena en la escuela?
17. ¿A qué a quién recurres cuando tienes algún problema para el desarrollo de algún contenido de tipo de indígena en tu práctica docente?
18. ¿En los últimos cinco años, has participado en algún curso de formación o actualización docente (en especial indígena)? ¿cuál es tu opinión sobre ellos? (tipo, pertinencia, aportes, críticas, papel de los asesores).
19. Menciona el tipo de competencias que posees para llevar a cabo los proyectos para educación indígena (uso de la lengua –comunicación-, saberes comunitarios, capacidad de indagación, capacidad de convocatoria comunitaria, planeación, diseño, organización o pensamiento procedimental...).
20. ¿Tu escuela o tú, han participado en algún proyecto que implique la revaloración de los saberes indígenas?

GESTIÓN ACADÉMICA Y SITUACIÓN LABORAL

21. ¿Consideras que existen diferencias entre el trabajo de un docente de escuela indígena y el de una primaria general, por qué?
22. ¿En general, cómo valoras tu experiencia como docente, qué cambiarías y por qué? (está satisfecho(a), inconforme)
23. ¿Qué tipo de apoyos recibes por parte de las autoridades educativas (director, supervisor, apoyo técnico-pedagógico, jefe de sector) y en el desarrollo de su práctica como docente indígena?
24. ¿Consideras que los apoyos que otorgan las autoridades mencionadas, son diferentes para los docentes de escuelas generales, por qué?

25. ¿Cuál es el papel de tu escuela frente a las características de la comunidad (diversidad, prácticas, saberes, involucramiento de los profesores, alumnos y padres de familia) y qué dificultades ha enfrentado y cómo las ha superado?
26. ¿Qué opinión tienes del modelo de educación intercultural bilingüe (EIB) (ventajas y desventajas)?
27. ¿Qué piensas acerca de trabajar la lengua y cultura indígena en la escuela?
28. ¿Crees que el manejar una lengua indígena es una ventaja o desventaja para los alumnos?
29. ¿Consideras que el profesor que trabaja en una escuela indígena debe tener algún tipo de estímulo?, ¿cuál y por qué?

PERCEPCIONES GENERALES

30. ¿Cuáles son los principales obstáculos que enfrenta la educación intercultural bilingüe?
31. ¿Cómo te imaginas que será la educación indígena en los próximos diez años?
32. ¿Consideras que tu trabajo docente ha contribuido en la mejora de las condiciones de la localidad donde trabajas?
33. ¿Cuáles son los retos que como profesor de educación indígena debe enfrentar para responder a las necesidades educativas de los alumnos?
34. ¿En qué medida su trabajo como docente de educación indígena ha contribuido a tu realización personal (qué lugar ocupa en tu vida)?
35. ¿Te sientes comprometido con su profesión, por qué?
36. ¿Te sientes orgulloso de ser maestro indígena, por qué?
37. ¿Quieres agregar algún comentario o algo que no haya sido considerado en esta entrevista y sea importante para alcanzar los objetivos de esta investigación?

Gracias!!!