



SECRETARÍA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

***Conflicto cultural en la formación docente de profesores  
de origen indígena.***

Tesis que para obtener el Grado de

**Doctora en Educación**

Presenta:

**Maribel Vargas Espinosa**

**Tutora de tesis: Dra. Ana María de los Ángeles Ornelas Huitrón**

**Olores de distancia**

Había que partir:  
dejar atrás un pueblo  
y una casa.

Sollozaban los árboles de mango.

Había que esconder  
la infancia bajo el barro,  
malbaratar la luna  
y romper el futuro  
como se rompe el charco  
en que la lluvia duerme.

Cuajaban en la tarde olores de distancia.  
Descifré el porvenir  
y sus signos oscuros:  
me olvidaría del mar y de los pájaros  
del viento en lo desnudo de mis piernas  
del sol a bocanadas.

Espesas telarañas  
cerraron mi garganta.

Asustada  
trepé el ciruelo en flor  
rogándole me convirtiera en frutos;  
en borbollones de hojas,  
en oculta semilla  
y latí  
al ritmo de su savia.

Concedor de causas y destinos  
sombrió su ramaje  
desaferró mi mano  
dejándome caer  
como fruta nocturna.

Había que partir:  
dejar atrás un pueblo  
y una casa.

(Queta Navagómez).

**U bok le naacho'**

Kabet bin  
P'atik pachil junpèel kaj  
Yèetel junp`eel naj  
Taan u yòok'òl le cheobo'  
Yaan taakik u mejnil màak  
Yaanal le pàk'lu'um , le ujo'  
Bey minaan u tojol  
Yan jatik le k'in tan u tal  
Yan jatik u k'uchiljà  
Tux ku wenel le chàako'  
Tan u beyta ich chinil k'iin u bok le naacho'  
Tin na'ata le baàx tan u tal u k'inil  
Yèetel u chikula e'joch'eènil  
Jeel in tubsik le kàanabo yèetel le ch'ich'oòbo'  
Yano'ob te iik'ò' yèetel u chaknulil in wok  
Taan u yuustik le kiino  
Ya'ab kàn am tu mako'ob in kal  
Jak'in in wool  
Na'aken te abalo yaam u lool  
Tin sen k'ata in sutinba u yiich le che'obo'  
Beyb xan ya'ab sojool, tin takinba ichil u nekil  
Pekna in puk`siik'al  
yèetel u k'ik'el le che'obo'  
Sen yan u na'at yo'osal le ba'ax olal ku yuuchul  
Yèetel le bax ku nu yuuchul  
E'joch'en le ch'eobo', tu xuump'ata in k'aab  
Tu p`aata in lùubul bey un pek' yiich e'joch'eenil

Kàabet biin p`àtik paachil junp'ee k`aj  
Yèetel un p`eel Naj.

(Traducción al maya: Amado Chuc Pat).

**Kinkala kga la kga´makat**

Makshtaka sktankgén kin pula tamat  
Sha´wa ki´shtaka

Akga´laka ki´wi shla mango

Shak´tatze´ ka  
Kiliktzú shistampin liltama´t  
Kasi maskiwi´nan sh´a papa  
Sha´wa sht´ita tu shlichali  
Sha´wa kmapawu´za putglu´n  
Ni hlta´ta sen

Akshi chapasshnan smalankga´nat Kinkala kga  
la kga´makgat  
Ak´ni malakg´awi kilatama´t  
Shawa wankan kga´puxwa  
Kga´t tzongua pupunu´ shawa spitú  
Sha´wa un, chaltitíli kin chashpa´n  
Nachu´na chichiní tamakze´kga.

Palakga´ stawa´na stukay  
Kin ska´ta piz´tzil

Kgta giku´atl  
kTashtu´l nak ska´tán akgni xananitl  
Makgs´kima shgimalak´pzil shtawu´ktak  
Sha´wa juwa ishpaqén  
Sha´wa statzení shtalkzí  
Nachuna takzu´wajit  
Akgni tanklí sh´talakapaztakgní.

Shtamasin shlatamat  
Asta sko shhakán  
Klimakgáwasa ki makán  
Akshi kpatastal  
La shtawakát shaká skisni

Chú nak tas´kgá  
Chú´na nat kin kén makga´shtaká kín  
pulatama  
Sha´wa kín chik.

(Traducción al totonaco: Crescencio Martín Santés).

**Huejca tlajnehui**

Oyiya man yitiaui:  
canin oticajteque ce altepetl  
an ce calle.

Tzopelcoztic xochicualme ochochogaya.

Oyiya tlaliliztli  
piltzinhuayaliztle tlalan atoctli  
santlaljuis onitlanamagac in mextle  
poztejqui tlon momoztlan monextiz  
quenin tlaposqtejqui in atexcatl  
ipan quiahuitl cocochi.

Tzotzoltiaya tiotlac huejca tlajnehui  
oncnexitli tlon momoztlan ualas  
an inicittal tlapalititlizme:  
niquilcahuaya tualtenco an totojme  
in ehecatl pan no cuiltaxipetz memextli  
ica camaueueime tonaltzintle

tetelacme togazanili  
quitzatzaguague no quechcogio

Ixmojqui  
onicualtlejco in xoxocauitl xochtlazmolini  
nictlatlatiaya nechcuepa xoxochicualme  
pan miac ixigio  
yecmotlajtia ijtec  
an oniyoltzecuini  
iga in olinializtli cuayoloatl.

Ixtlamati teiljuicme an temilucme  
tizectic tlayecaya inimauxihuitl  
nechmagajcaun  
an niutz  
quemem yoac xochicualle

Oyiya man yitiaui:  
canin oticajteque ce altepetl  
an ce calle.

(Traducción al náhuatl: Arturo Vargas Espinosa  
y Maribel Vargas Espinosa).

**AGRADECIMIENTOS**

*A mi papá, mi abuela y mi tía que están más allá del sol: "Cachi ompa den tonal".*

Rafael Vargas Barreto, Zeferina Barreto Sardiñas y Constantina Rivera Sandoval.

Quienes me enseñaron a valorar la vida.

A mi gran hija Abril, por su ejemplo de entereza y constancia.

Para Apolinar, mi pareja, por su comprensión y apoyo incondicional.

A las dos mujeres de lucha congruente, que son ejemplo en mi vida:

Juana Espinosa Sardiñas, mi madre tenaz.

Judith Friedlander, mi madre intelectual.

De manera muy especial a mis tutores de tesis: Dra. Ana Ornelas Huitrón, Dra. Alexandra Jablonska y Dr. Saúl Velasco Cruz, por su invaluable ayuda intelectual, por sus puntuales observaciones y por su calidad humana. También a quienes, sin menoscabo, aceptaron leer mi trabajo de tesis: Dra. Gloria Ornelas Tavares, Dra. Gabriela Czarny, Dr. Antonio Carrillo Avelar y Dr. Fernando Torres García.

No tengo cómo agradecerles.

Con infinita gratitud a mis alumnos y alumnas de la UPN 153, que permitieron inmiscuirme en sus vidas: Agripino, Artemio, Crescencio, Liliana, Ma. Feliciano, Ma. Julia, Mario y Yolanda.

Mil gracias por la confianza depositada.

A mis compañeros de la UPN 153, por el afecto y el tiempo destinado para escucharme, siempre que necesité de su apoyo moral y académico.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO 1	
PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS Y TEÓRICOS.....	19
1.1 El método de investigación.....	19
1.2 Las concepciones de cultura.....	25
1.3 Acerca de la identidad.....	45
1.4 Multiculturalidad e interculturalidad.....	53
1.5 Formación docente.....	69
1.6 Las estudiantes maestras y estudiantes maestros de origen indígena que intervienen en esta investigación.....	79
CAPÍTULO 2	
¿QUIÉNES SON? LA IDENTIDAD ÉTNICA DE LOS MAESTROS DE ORIGEN INDÍGENA QUE SE SIGUEN FORMANDO EN LA UPN 153.....	88
2.1 Identidad étnica.....	89
2.2 ¿Cómo asumen su identidad étnica los maestros de origen indígena?.....	94
a) Maestros que se consideran indígenas.....	102
b) Maestra que niega ser indígena.....	137
2.3 ¿Qué factores influyen en la identidad étnica de los maestros que provienen de comunidades indígenas?.....	140

### CAPÍTULO 3

LOS CONFLICTOS CULTURALES EN LA VIDA DE LOS MAESTROS DE ORIGEN INDÍGENA.....	147
3.1 Lengua materna y escolarización: el conflicto lingüístico.....	152
3.2 Las diversas discriminaciones.....	171
3.3 Discriminación y pérdida de la lengua indígena.....	196

### CAPÍTULO 4.

SER MAESTRO DE ORIGEN INDÍGENA EN SERVICIO Y EN FORMACIÓN.....	208
4.1 La formación de maestros en la UPN 153 Ecatepec.....	209
4.2 ¿Cómo llegamos a ser maestras y maestros? El ingreso al magisterio.....	220
4.3 El significado de ser maestra o maestro a partir de su ingreso a la UPN 153.....	235
4. 4 La cultura de origen desde el nuevo contexto.....	253
a) Una nueva mirada hacia la cultura de origen.....	255
CONCLUSIONES.....	276
FUENTES DE CONSULTA.....	288

## INTRODUCCIÓN

Investigar sobre la formación de profesores de educación primaria en servicio y la problemática cultural a la que se enfrentan en sus procesos de formación es importante y especialmente significativo para mí, puesto que estoy inmersa en tres sentidos en este ámbito de la realidad: por una parte como profesora de educación primaria, por otra, como profesora de docentes que se siguen formando en la UPN 153 de San Cristóbal Ecatepec, México y finalmente, por provenir de la cultura indígena nahua de Hueyapan, Morelos. Como se puede observar no estoy partiendo de un punto de vista neutral, pues como menciona Razo Navarro "...la situación de partida no se da en el vacío, sino desde un marco categorial construido por un ser-en-el-mundo." (2000:135). Este ser en el mundo que es el investigador, escoge una parte de la realidad, misma a la que tratará de acercarse a través de un posicionamiento de su saber, es decir, menciona Razo, "...que lo investigable para un estudioso de la sociedad se encuentra estrechamente vinculado con la posición *epistemológica* que asume, y que es desde la que emprende su quehacer. Sea que lo haga de manera explícita o implícita." (2000:131).

La presente investigación aborda la cultura de origen indígena y la formación de profesores de educación básica en servicio, específicamente los que se siguen formando en la Unidad UPN 153 de San Cristóbal Ecatepec, México, dado que en este ámbito confluyen, se encuentran y se desencuentran distintas cosmovisiones emergentes del origen étnico, de género, de clase social, religioso, cultural, lingüístico, etcétera; tanto de profesores como de estudiantes insertados en un espacio institucional que concreta y expresa la cultura patriarcal de la sociedad dominante y la visión cultural de occidente a través del currículum escolar, el cual es, según Blanco García "...una selección de la cultura, pero no es una selección equitativa. Hay una tradición selectiva [...] de tal forma que el conocimiento que se considera valioso refleja la visión que los grupos sociales dominantes tienen de lo que es representativo de su cultura y, por tanto, de lo que merece ser transmitido para que se perpetúe." (1999: 192-193). La misma autora, hace la siguiente reflexión

refiriéndose a que Occidente no es sólo un lugar en el espacio ni un período en el tiempo, sino una concepción del mundo que, aunque haya tenido un origen contingente aspira a ser válida para todos los lugares y todos los tiempos. Siguiendo esta misma línea Bhikhu Parekh menciona que “Los liberales afirman a menudo que, puesto que la sociedad occidental moderna es liberal, está legitimada para exigir a sus miembros que vivan de acuerdo con los valores liberales básicos.” (2005:174).

En la convivencia cotidiana insertada en la institucionalidad de la escuela, los sujetos enfrentan la disyuntiva entre la asimilación, reinterpretación; apropiación selectiva, la confrontación o la crítica y reflexión sobre los preceptos liberales que les son presentados a través de los contenidos escolares. Miguel Alberto Bartolomé recurre al concepto de *Agency* y menciona que “La conducta llamada *Agency* estaría compuesta por tradiciones, instituciones, códigos morales, sistemas de valores y, en general, formas preestablecidas de hacer las cosas; pero a la vez posibilita a los actores a intentar cambiar las estructuras, ignorarlas, reemplazarlas o reproducirlas de manera diferente.” (2006: 253). Siguiendo esta idea de que el actor se encuentra en el mundo de la posibilidad, Bartolomé dice que

...el sistema social no puede ser reducido al actor, pero tampoco el actor traducido exclusivamente a los términos del sistema, de manera que el actor social se ‘encuentra situado siempre en algún lugar entre el determinismo y la libertad’. Pero más compleja aún es la situación de los actores involucrados en los sistemas interétnicos, muchos de ellos ya socialmente construidos de manera intercultural, y que deben moverse dentro de marcos culturales alternos y frecuentemente antagónicos. En estos casos, los tradicionales desbalances de poder suelen influir tanto en las elecciones hacia el endogrupo como al exogrupo, e incluso en la rebelión contra el sistema creado por ambos. (2006: 253-254).

Ahora bien ¿Por qué investigar sobre lo ya planteado? ¿Por qué es importante? ¿A quién le puede interesar la procedencia de origen indígena de los maestros y su formación docente? ¿Por qué es una problemática digna de ser investigada? La relevancia de esta investigación estriba en que recupera una visión alternativa a la oficial, respecto de los procesos de formación, en virtud de que éstos suelen estar



atravesados por los puntos de vista de la clase dominante, los cuales poco o nada tienen que ver con la experiencia intercultural que viven los maestros, tanto dentro como fuera de la institución formadora de docentes. Güemes García menciona, con respecto a esta ceguera oficial e investigativa, que "... la formación de docentes se ha venido discutiendo desde diferentes perspectivas, pero todas ellas enmarcadas por lo general en enfoques formales y racionalistas, soslayando la importancia de la dimensión subjetiva de la realidad docente." (2003: 74). Por lo tanto "...es hora ya de que quienes elaboran el discurso pedagógico oficial empiecen a tomar en serio el hecho de que *el ser humano es un ser histórico*, impensable fuera o al margen del aquí del ahora." (Bárcena y Mèlich, 2000: 13). De igual manera, otra autora reconocida en el campo de la formación de docentes en México menciona que

...los actores que intervienen en la formación participan muy frecuentemente en propuestas formativas sin referencia o sin oposición a otros puntos de vista y se ostentan con toda legitimidad, como portadores de nuevas prácticas, de nuevos programas y métodos, de nuevas relaciones e incluso de nuevas formas de gestionar el conocimiento. Sin embargo, muy escasamente aluden a la manera de concebir la formación, al igual que a sus fundamentos e implicaciones. La carencia de reflexión seria y rigurosa sobre la formación [...] puede ser vinculada con la familiaridad y, tal vez, parcialidad con que esos términos son utilizados, al acompañar los discursos y las prácticas tanto de políticos y docentes como de cualquier actor social." (Ducoing, 2005: 164).

Sin embargo, existen algunos avances en cuanto a la percepción de la formación docente, de esta manera, dice Ducoing, que en los trabajos investigativos de la última década

...se constata la dedicación a la elaboración conceptual sobre la formación en el marco de la emergencia de lo humano, del sujeto. Ese sujeto que ha enfrentado y enfrenta las provocaciones e imposiciones de la técnica para entender su proceso formativo. Ese sujeto frecuentemente olvidado en todo aquello que de él es inasible, incierto, incontrolable e impredecible; ese sujeto cuya formación le ha sido reducida a indicadores, variables, productos y resultados controlables, mensurables, perceptibles; ese sujeto del que lo humano es frecuentemente evadido." (2005: 164).

De allí la urgencia de tomar en cuenta al sujeto que se está formando desde otra perspectiva, tal como mencionan Bárcena y Mèlich “[se] necesita, hoy más que nunca, llevar a cabo una reflexión profunda sobre la cultura en la que se inserta su concepto de educación y sus discursos, de la convicción de que no es posible seguir pensando la educación y la formación como si nada de lo que ha pasado en este siglo [...] tuviese la menor importancia para las prácticas sociales, incluida la práctica de la educación.” (2000: 12).

Por otra parte, pese a la existencia de numerosas investigaciones sobre formación docente, ésta ha sido poco estudiada desde la perspectiva intercultural<sup>1</sup>. Las que existen se refieren a formar al maestro para realizar su práctica docente en contextos indígenas o con niños de origen indígena<sup>2</sup>, pero en ellas no se toma en cuenta y se olvida que este sujeto en formación pertenece y tiene una cultura propia; es decir, se le concibe como un sujeto sin historia y como un sujeto aislado. Sin embargo, creo necesario que en la elaboración de los planes y programas de estudio enfocados a la formación de maestros debe considerarse esta historicidad del sujeto en formación. En la medida que se reconozca, se valore y se tome en cuenta la situación cultural de los docentes, se estará zanjando un gran problema que permitirá aminorar y comprender los bajos resultados educativos que tiene nuestro país.

---

<sup>1</sup> Desde el punto de vista de Fonet-Betancourt “...la interculturalidad no es sólo un tema teórico sino primordialmente una experiencia; una experiencia que además no brota de ningún ámbito excepcional, que no marca nada extraordinario, sino que, por el contrario, la hacemos en nuestro ámbito más común y supuestamente propio, a saber, nuestro mundo de vida cotidiano. Es, pues, una cualidad que experimentamos en la vida cotidiana en el sentido práctico de que ya estamos en contacto con el otro...” (2002: 18).

<sup>2</sup> Existen diversas investigaciones en torno a la formación docente, pero abordadas desde otras perspectivas: algunas más enfocadas a las cuestiones teóricas y otras a las cuestiones prácticas de la formación docente, pero en general hacen referencia a la formación de los profesores para la educación multicultural e intercultural, es decir, se les forma a ellos para que trabajen bajo este enfoque, más no se toma en cuenta la propia situación cultural del docente dentro de su formación. Algunos ejemplos de ello son: López López, Ma. Carmen: *Diversidad sociocultural y formación de profesores*. Ruiz de Lobera, Mariana: *Metodología para la formación en educación intercultural*. Essomba, Miguel Ángel: *Por Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Por mencionar algunos.

La investigación se llevó a cabo concretamente con los estudiantes de origen indígena, del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Plan 1994 (LE'94)<sup>3</sup>. Espero que con ella se abra la posibilidad de una teorización más general, y que permita la reflexión sobre lo que ocurre con las políticas educativas vigentes en torno a la formación docente y su recepción concreta por los profesores en servicio en contextos similares y que dé pauta para construir hipótesis sobre una de las causas del fracaso de las políticas educativas en México.

Evidentemente, toda investigación conlleva desde ya ciertos objetivos a lograr al término de la misma. El objetivo general trazado para esta investigación fue:

Reconocer los elementos de formación docente y analizar hasta dónde influyeron en la construcción, reconstrucción y deconstrucción de la identidad de los maestros estudiantes implicados en la presente investigación y si este proceso generó problemas, conflictos, crisis o resistencias culturales.

La revisión de la literatura sobre el tema de estudio y las reflexiones en torno a mi propia experiencia como investigadora me llevaron a plantearme las siguientes preguntas, mismas que guiaron el proceso de investigación:

1. **La “Situación biográfica”<sup>4</sup> de los docentes:** ¿Cuál es su lengua materna? ¿Cuál es su visión del mundo y qué papel juegan en ellas las creencias religiosas? ¿Cuáles son? ¿Cómo se manifiestan estas creencias en la vida cotidiana?: rituales, tradiciones, cuidado de la salud, relación con la naturaleza. ¿Qué pasa con su identidad? ¿Con el tiempo, a medida que viven dentro de un

---

<sup>3</sup> Dicha licenciatura atiende a maestros con diversas características, no está dirigida a maestros de origen indígena y tampoco a formar maestros para que trabajen en contextos indígenas, es una licenciatura que tiene como objetivo la reflexión de la práctica docente en general. Es en esta licenciatura donde se encuentran inscritos los maestros estudiantes que forman parte de esta investigación. En el último apartado del capítulo uno y en el capítulo cuatro se dan mayores especificidades con respecto a las características de la LE'94.

<sup>4</sup> “...cada individuo se sitúa en la vida de una manera específica, a la luz de lo que Schutz denominó su <<situación biográfica>>. (Natanson Maurice en Introducción al libro *El problema de la realidad social* de Alfred Schutz, 2003: 17).

nuevo contexto, empiezan a rechazar algunos elementos de su cultura de origen? ¿Se vuelven críticos frente a ella? ¿Su lengua materna ahora es más valorada que antes? ¿Qué conocimientos valoran? ¿Cómo los transmiten? ¿Qué valores son importantes para ellos?

2. **Cultura de origen<sup>5</sup> y cultura escolar:** ¿Existe relación entre las culturas de origen de los maestros y la cultura escolar? De ser así: ¿Qué elementos de la cultura escolar incorporan? ¿Qué aspectos en el nuevo contexto les causa mayores conflictos? ¿Cuándo y cómo se dan las relaciones entre la cultura de origen y la cultura escolar? ¿Cómo lo viven? ¿Qué consecuencias ha tenido eso con ellos?
  
3. **La identidad en el proceso de escolarización:** ¿Qué ocurre con su identidad cuando entran a la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 153? ¿Hay relación entre su cultura de origen y la cultura que se les enseña o impone?<sup>6</sup> ¿Qué papel representa la escuela en la vida de los maestros? ¿Es posible que las diferencias culturales se constituyan en obstáculos para la formación docente?

Terminada la investigación, considero que los objetivos planteados en el inicio fueron alcanzados, dados los resultados que la misma arrojó. Menciono la palabra

---

<sup>5</sup> La utilización de este término hace referencia a las culturas de las cuales provienen los maestros, dicho término es recuperado del escrito de Félix Etxebarria, llamado *Lenguas de los inmigrantes en educación*, para hacer referencia a la lengua que hablan los inmigrantes y su enseñanza: "Enseñanza de la lengua y cultura de origen". (Dicho texto se encuentra incluido en Ponencias del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, Valencia 13-16 septiembre 2004). El término de cultura de origen también es utilizado por Claude Dubar en su texto *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, al hacer referencia a un estudio en el que se compara a niños y niñas sobre el éxito escolar, éste muestra que las niñas se encuentran "...más en ruptura con su cultura de origen, más decididas a triunfar por sí mismas..." (Dubar, 2002: 212).

<sup>6</sup> En esta situación, menciona José Luis García García "...surge como problema la *otredad* sociocultural, y se multiplican las *situaciones multiculturales*, en las que 'confluyen teóricamente dos caras del problema: por una parte, lo que uno, como miembro de una cultura, *tiene que hacer*, a pesar de estar en el contexto de otra, y lo que, como conviviente con esa otra *tiene que asumir*' por ser ella la cultura dominante o la receptora." (En Díaz Polanco, 2007: 14-15).

terminada, en el sentido de la conclusión de este trabajo de investigación, pues aún quedaron muchos caminos y veredas que recorrer.

En cuanto a la parte metodológica de la investigación, se optó por un acercamiento hermenéutico al campo empírico, puesto que

...la hermenéutica ha cultivado el problema de la comprensión en términos de que constituye la forma experiencial del pensamiento de sentido común. A. Schütz expresa muy bien esta faceta cuando apunta que: 'el mundo de la vida cotidiana es un universo de significación para nosotros, vale decir, una textura de sentido que debemos interpretar para orientarnos y conducirnos en él.' Así, también la interpretación cotidiana del mundo, la actuación en el mundo y la formación de la identidad individual y grupal pueden ser vistas, todas, en términos de tareas hermenéuticas, por cuanto atañen a su problema: la comprensión. (Razo, 2000: 139-140).

La investigación contempló el diálogo con los maestros, para conocer aspectos relacionados con las culturas de las que provienen y la incidencia de ellas en su formación y ejercicio docente. Desde esta perspectiva, la investigación es cualitativa, en cuanto que el interés se centró en averiguar los sentidos que los maestros estudiantes otorgan a sus acciones, decisiones y determinaciones construidas en los contextos de interacción en los cuales se relacionan; mi interés se centró en conocer sus culturas de origen, el impacto de éstas en su formación docente, los conflictos a los cuales se enfrentaron durante su formación, qué aspectos de su cultura de origen mantienen en su ejercicio docente, es decir, cuáles han optado por "sepultar" y cuáles muestran y reproducen frente a sus alumnos; así mismo, la percepción de su identidad étnica, los motivos que los llevaron a ser maestros, lo que piensan de su formación docente, las significaciones otorgadas a su identidad actual, lo que opinan ahora de sus respectivas culturas de origen, entre otras cosas. Congruente con esta visión interpretativa, en este estudio se considera que el conocimiento científico está enmarcado en la trama de la vida misma del sujeto o los sujetos. No se puede desligar del proceso de la vida cotidiana, de la interacción comunicativa y el lenguaje común. Por ello, el trabajo empírico lo desarrollé con el acercamiento al discurso de los maestros en servicio que provienen de una cultura indígena y que se siguen

formando en la UPN 153 Ecatepec. Primeramente, a partir de un acercamiento etnográfico hacia los maestros estudiantes de origen indígena, posteriormente, una vez ya identificados, mediante entrevistas a profundidad pude recuperar sus historias de vida y a partir de ellas se realizó un análisis hermenéutico profundo a través de las fases que Thompson menciona en su esquema metodológico<sup>7</sup>. Dichas entrevistas las realicé propiamente durante un año (2011-2012), si bien el acercamiento a los estudiantes se vino realizando desde el 2010.

La entrevista utilizada en esta investigación fue la biográfica, que destaca por su capacidad de recoger información concreta, detallada, altamente cargada de significado y perteneciente a las capas profundas de la identidad, Reséndiz indica que la biografía en cuanto a la subjetividad abarca tres dimensiones importantes: 1) constituye un intento de lectura de lo social desde los sujetos; 2) da cuenta del sentido de la estrecha relación entre investigador y entrevistado, lo cual plantea desafíos particulares para dar confiabilidad y validez a la información y 3) considera lo biográfico como recurso para penetrar, explorar y comprender la subjetividad, los sentidos y representaciones de los individuos sobre hechos, procesos y acontecimientos que nos interesa explorar y que forman parte de su historia personal. (2004:137).

Sin embargo, señala el autor, que lo biográfico no se limita sólo a las subjetividades, las biografías también se dirigen a las acciones y decisiones de los sujetos en contextos y tiempos específicos, con lo cual se logran establecer las interacciones sociales que les permiten llevar a cabo tales decisiones, o bien, la trama de relaciones que constriñen o son modificadas por la acción de los sujetos. De esta manera, lo biográfico apunta tanto a lo subjetivo-individual como a lo estructural, lo cual fue muy valioso en mi trabajo, pues me permitió analizar, en las entrevistas, lo que Dubar (1994) concibe como una doble transacción problemática. La primera que llama transacción biográfica que tiene que ver con la identidad para sí y tiene su origen en

---

<sup>7</sup> Mismas que se mencionan de manera más puntual en el capítulo uno.

la dialéctica entre la identidad heredada (de la familia de origen) y la identidad pretendida, en continuidad o ruptura con ella. La segunda nombrada transacción relacional, es decir, a los contextos interaccionales en los que actúa el sujeto, dicho de otro modo, a las lógicas de reconocimiento entre el individuo y los *otros significativos* que otorgan su legitimidad identitaria.

Considerando a la cultura como histórica, inacabada, inconclusa, dinámica, en conflicto y como acción simbólica<sup>8</sup>, en donde existen luchas de poder, nos acercamos a los maestros estudiantes, quienes fueron dando cuenta de los conflictos que enfrentaron al emigrar de su cultura de origen para encontrarse con una cultura donde experimentaron frecuentemente la discriminación y el abuso de poder. Los abusos más significativos están localizados en la escuela, en donde los castigos escolares proporcionados por los maestros generaron en ellos conflictos de diversa índole: lingüísticos, étnicos, identitarios, el estigma de ser indio, etc.

Si la cultura no es monolítica, tampoco lo es la identidad. Desde la postura nominalista<sup>9</sup>, al igual que Dubar y Giménez, varios autores retoman el concepto de identidad, entre ellos se encuentran Kincheloe y Steinberg (1999: 37), Reguillo (2000: 79), Maalouf (2008: 18, 30-31), quienes coinciden, al reconocer que la identidad es una construcción social que se realiza al interior de marcos sociales, es una forma interiorizada de la cultura, se construye asimilando y rechazando múltiples construcciones ideológicas antagónicas, es histórica, se construye y se transforma a lo largo de toda nuestra vida. Al considerar a la identidad como un proceso de las interacciones sociales fue necesario incursionar en diversos espacios y niveles de

---

<sup>8</sup> Autores como Clifford Geertz, Jonh Thompson, Gilberto Giménez y otros más, desarrollan esta idea de la cultura. Esta concepción simbólica de la cultura se basa fundamentalmente en reconocer la capacidad del ser humano del uso de símbolos, capacidad sólo reservada a él. (Thompson, 1998: 195).

<sup>9</sup> A decir de Dubar las ideas sobre la identidad se pueden agrupar en dos grandes tipos de postura: "La primera postura puede ser llamada esencialista, en la medida en que, sea cual sea la acepción del término <<identidad>>, reposa sobre la creencia en <<esencias>>, realidades esenciales, sustancias a la vez inmutables y originales." (2002: 10). En la otra postura, la nominalista "...la identidad no es lo que permanece necesariamente <<idéntico>>, sino el resultado de una identificación contingente. [...] Desde esta perspectiva no hay identidad sin alteridad. Las identidades tanto como las alteridades, varían históricamente y dependen del contexto de su definición." (Dubar, 2002: 11).

interacción de los maestros de origen indígena, en primer lugar en el ámbito étnico, que es el marco donde se crean y recrean las nuevas relaciones y en donde existen reconstrucciones y deconstrucciones de la identidad de los recién llegados. Identidad étnica, que después de los múltiples conflictos a los que se van enfrentando los maestros estudiantes, la van reconstruyendo y utilizando de manera estratégica. De este modo, en la investigación, este hecho tiene una importancia metodológica dado que no se buscó encontrar la identidad “verdadera” de los entrevistados, sino la que manifestaron en ese momento<sup>10</sup>.

Acorde a las visiones de cultura e identidad, se asumió a la formación docente, en el sentido de que tanto formación, cultura e identidad, son acciones compartidas, no se dan sin el contacto con *el otro* y que además se encuentran en continuo devenir dentro de un contexto social determinado, en el cual existen conflictos y luchas de poder. La formación docente fue enfocada desde la concepción de *Bildung*<sup>11</sup>, entendida como transformación a partir del mismo sujeto, donde se le recupera como protagonista de su proceso de formación, como ente que produce y se apropia de la cultura existente a través de la socialización, no como mero modelado desde el exterior. Varios son los autores que han vislumbrado de esta manera el concepto de formación: Honoré, 1980; G. Ferry, 1990, 1997; Piña Osorio, 1997; Tamayo, 2000; Carrizales, 1991, 1989; etc. Visto así, en el maestro en servicio se reconoce la importancia de su historicidad, que proviene de cierta cultura y con una biografía específica, la cual pone en interacción con los demás. Por otra parte, la formación fue enmarcada desde un punto de vista intercultural, dada la importancia de tomar en cuenta el origen étnico de los maestros en servicio que se siguen formando en las instituciones de educación superior.

---

<sup>10</sup> Cuche determina que poner “El acento [...] en el carácter estratégico de la identidad permite rebasar el falso problema de la veracidad científica de las afirmaciones identitarias.” (1999: 121). Cardoso de Oliveira las nombra “fluctuaciones” de la identidad étnica. (1992: 39). Velasco Cruz le nombra “el uso instrumental de la identidad étnica”. (2003: 33).

<sup>11</sup> Por el contrario, la visión como *paideia*, supone un sujeto que es formado y moldeado por el exterior, sin que él forme parte activa de su formación. (Yurén Camarena, 1999).



La investigación se encuentra dividida en cuatro capítulos: el primero aborda los *Planteamientos metodológicos y teóricos* que fundamentan la investigación. En este primer capítulo se menciona el método de investigación, retomado para la realización del análisis del trabajo de campo; se hace una revisión minuciosa de lo que se entiende por cultura, identidad, interculturalidad, multiculturalidad y formación docente. En el último apartado de este capítulo se mencionan, de manera general, las características de las y los estudiantes maestros que intervinieron en esta investigación. En el segundo capítulo, llamado: *¿Quiénes son? La identidad étnica de los maestros de origen indígena, que se siguen formando en la UPN 153*, se aborda el asunto de la identidad étnica de los maestros que provienen de una cultura indígena y que se siguen formando en la UPN 153 Ecatepec<sup>12</sup>, es decir, saber qué efectos han tenido los procesos de escolarización y migración sobre la percepción étnica de las maestras y maestros que tuvieron que separarse de su comunidad de origen para seguirse formando y también de los que no lo hicieron. Este capítulo, aborda y define la identidad étnica de los maestros a partir de los factores que ellos mismos van determinando en los testimonios de las entrevistas a profundidad realizadas con cada uno de ellos. Éstas dan cuenta de la problemática cultural e identitaria étnica: formas de identificación de éstos con sus comunidades de origen y los factores que intervienen en este proceso. El tercer capítulo: *Los conflictos culturales en la vida de los maestros de origen indígena*, analiza los conflictos culturales e identitarios que enfrentan los maestros, que se siguen formando, los cuales se van dando en el transcurso de su formación, mismos que repercuten e influyen en la constitución de su identidad. El cuarto y último capítulo llamado *Ser maestro de origen indígena en servicio y en formación*, retoma lo que ha pasado con la identidad de los maestros a lo largo de su formación docente, recuperando concretamente su experiencia de formación, es decir, qué les ha permitido el trayecto de formación con respecto a la visión de sus culturas de origen. Se habla en un primer momento sobre el contexto de

---

<sup>12</sup> En este sentido, Beatrice Ávalos menciona que saber “Quiénes son los que ejercen la docencia y cómo se valoran a sí mismos constituye un tema importante de investigación y de preocupación en la políticas.” (2010: 215). Yo diría que en específico de las políticas educativas, puesto que deberían de tomar en cuenta, cómo se asumen los maestros de origen indígena que se siguen formando en las instituciones formadoras de docentes, como es el caso de la UPN 153 Ecatepec.

la licenciatura que se encuentran cursando (LE'94); posteriormente se abordan los motivos que los llevaron a ser maestras y maestros; en el apartado siguiente, me enfoco específicamente en los aportes que la UPN proporcionó a su práctica docente; y para culminar el capítulo, retomo un asunto muy importante para esta investigación: la percepción de las culturas de origen desde este nuevo contexto, por parte de las maestras y maestros que participaron en esta investigación. Termino este capítulo, haciendo énfasis en lo que la formación docente logró o no en los maestros de origen indígena con respecto a la percepción de sus culturas de origen, es decir, qué reflexiones existen en torno a su cultura, sus raíces, sus padres, su identidad, etc. En los tres últimos capítulos se recurre a las aportaciones que los entrevistados hicieron a través de sus testimonios orales y escritos, lo cual permitió saber de primera mano cómo perciben su identidad étnica, cuáles son los conflictos a los que se han enfrentado al provenir de una cultura indígena, qué pasó con la percepción que los maestros de origen indígena tienen ahora de sus respectivas culturas; es decir, qué les permitió o no la educación a la que accedieron los hoy maestros y cómo estos elementos han repercutido en la constitución de sus identidades.

Se finaliza esta investigación con un apartado de conclusiones, en las cuales se recupera la evidencia que permite afirmar que en los procesos de formación de los maestros de origen indígena existen conflictos y confrontaciones frente al pensamiento dominante, en donde se conjugan las experiencias vividas por los maestros estudiantes durante su trayectoria biográfica.

## **CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS Y TEÓRICOS.**

Este primer capítulo de la investigación, aborda los elementos metodológicos-teóricos que la fundamentan, mismo que consta de seis apartados. El primero de ellos, aborda la postura epistemológica y el método de investigación que permitió la realización del análisis del trabajo de campo; posteriormente, en el segundo apartado, se hace una revisión de las diferentes concepciones de cultura y se menciona la asumida a lo largo de la investigación. En cuanto al tercer apartado, se retoman los aspectos y concepciones sobre identidad y de igual manera, se hace explícita la postura asumida con respecto a ella, misma que fue tomada en cuenta a lo largo de todos los capítulos. El asunto de la interculturalidad y multiculturalidad es abordado en el cuarto apartado, aquí, de alguna manera, se mencionan los alcances y limitaciones que se han tenido en este campo, se cuestiona cómo en la actualidad sigue prevaleciendo una visión monocultural, puesto que la postura de una cultura nacional parece no haber “culminado” a pesar de los “avances” en el fomento a la interculturalidad, tanto en nuestro país como desde los organismos internacionales. El tema de la formación docente y su relación con la cultura e identidad, es abordado en el apartado cinco. En el último apartado de este capítulo, se mencionan de manera general, las características de las y los estudiantes maestros que intervinieron en esta investigación.

### **1.1 El método de investigación.**

En la aproximación a un objeto de estudio, como acto previo a la investigación, propiamente dicha, tenemos que realizar necesariamente la elección que nos obliga escoger a unos autores, unos textos y determinados enfoques que nos acerquen, a través de un primer contacto, a la temática de estudio. Desde la realización de esta primera elección ya nos posiciona en el orden interpretativo, porque cuando escogemos ya empezamos a interpretar una realidad concreta, privilegiando unos textos y unos autores y no a otros. Nuestro punto de partida ya está, de alguna manera (o de muchas), determinando el camino que habremos de tomar en el

abordaje del problema a investigar. Así, el acercamiento al objeto de investigación se realizó desde la comprensión e interpretación del *otro*, a partir de la hermenéutica, que en opinión de Velasco Gómez, ésta

...trabaja ahí donde se trata de interpretar lo distinto y distante, donde se trata de recuperar voces perdidas [...] La hermenéutica tiene sentido sólo ahí donde existe una diversidad cultural. Por lo tanto, sin diversidad cultural la hermenéutica no tendría tarea que desarrollar o tendría una tarea muy pobre. La tarea fundamental de la hermenéutica es la comprensión como resultado de la interpretación de expresiones distintas y distantes a nuestra propia cultura. (En línea).

Esta mirada epistemológica permitió tener un acercamiento directo y constante con la realidad a investigar. La investigación contempló el diálogo con los maestros para conocer aspectos relacionados con las culturas de las que provienen y la incidencia de ellas en su formación docente.

Al interactuar con los sujetos directamente estamos incursionando en el ámbito de las ciencias sociales y no en el de las ciencias naturales. Adentrarse al campo de las ciencias sociales requiere de la implementación metodológica adecuada, que permita, la comprensión y la interpretación de los actos humanos, de los sentidos<sup>13</sup> que los sujetos otorgan a sus acciones. Abordar estas acciones y sentidos implica incursionar en la subjetividad e intersubjetividad que existe alrededor de los actos humanos y tales actos no pueden ser comprendidos, tampoco interpretados a partir de una visión naturalista, pues son hechos históricos, culturales y sociales; como tal, no pueden ser tratados bajo los mismos principios que los objetos de las ciencias naturales, desde

---

<sup>13</sup> “...el sentido no es una cualidad inherente a ciertas experiencias que surgen dentro de nuestro flujo de conciencia, sino el resultado de una interpretación de una experiencia pasada contemplada desde el Ahora con una actitud reflexiva. Mientras vivo en mis actos, dirigidos hacia los objetos de dichos actos, estos no tienen ningún sentido. Se vuelven provistos de sentido si los capto como experiencias circunscriptas del pasado; por lo tanto en la retrospectión. Es decir que sólo las experiencias pueden ser recordadas más allá de su actualidad y que pueden ser cuestionadas en lo que respecta a su constitución son subjetivamente provistas de sentido.” (Schutz, 2003: 199).

esta postura ontológica, la realidad puede ser percibida como algo externo al sujeto y por lo tanto aprehendida en sus propios términos (realidad objetiva), así:

Éstas se apoyan en el principio metodológico de la ausencia de implicación del científico para salvaguardar la objetividad. Renuncian a las visiones comprensivas a fin de obtener resultados precisos. Delimitan el campo y aíslan relaciones que no estén muy claramente definidas a fin de ser rigurosos. El único lenguaje significativo es el que tiene fundamentación empírica y consecuencias empíricas. (Mardones y Ursua, 1997:149).

Desde esta visión positivista, al ser humano se le concibe como un ser ahistórico, considerado sólo como un ser proveedor de datos objetivos y que de retomarse esta postura dentro de la investigación educativa “El educador y el educando, lo mismo que el sistema social en el que operan, quedan convertidos en suertes de ‘insumos’ de procesos preestablecidos que ofrecen la garantía de obtener los ‘productos’ deseados, y hacerlos con un alto grado de eficiencia y eficacia.” (Razo, 2000:162-163). Por otra parte, dentro del positivismo, los significados implícitos y explícitos que se encuentran imbricados en los procesos educativos no son tomados en cuenta y lo subjetivo es considerado indigno de ser investigado, Razo resume esta idea claramente cuando plantea que

...los asuntos relativos a los significados que se juegan al interior de los procesos educativos se dejan fuera por considerar anti-científico el tratamiento de cuestiones ‘subjetivas’. El concepto de lo ‘subjetivo’ ha venido adquiriendo entre tanto una connotación peyorativa. Para algunos investigadores se ha convertido en aquello de lo que hay que alejarse porque impide el cumplimiento de los requisitos de cientificidad. (2000:163).

La anterior postura no permite el abordaje de las ciencias humanas o del espíritu, que es en el campo donde se encuentra ubicada esta investigación. En contraste con la visión positivista, la realidad puede concebirse como una construcción social, en tal sentido no hay objetos de estudio preconstruidos, reales, tangibles. Es decir, el objeto de estudio no está dado *per se*, hay que construirlo en un proceso de interacción dialéctica entre sujeto y realidad. Mardones y Ursúa lo especifican:

Frente a la concepción positivista se van alzando otra serie de actividades y convicciones que constituyen y configuran una racionalidad distinta, un modelo de ciencia y una metodología propia [el de las ciencias humanas, puesto que en éstas] el objeto de estudio es el mundo del hombre, un producto del espíritu humano, algo creado históricamente por el hombre. Por esta razón no se puede desvincular el investigador y la realidad investigada en las ciencias humanas; [de tal suerte que] Los esfuerzos de hermeneutas, fenomenólogos y lingüistas no quiere desconocer la <racionalidad científica> tal como lo entiende la tradición empirista; contradicen sólo su reduccionismo. (1997: 149-150).

Si se asume la primera postura, epistemológicamente estaremos buscando la pureza y la neutralidad, apoyándonos del laboratorio y el control estadístico. Por el contrario, si privilegiamos la segunda posición, el foco de atención serán los significados de los actores sociales, en la construcción de su realidad, de manera que la proximidad con los sujetos y el contexto a investigar es un requisito indispensable. En esta investigación asumo la segunda postura, en cuanto que el interés se centró en averiguar los sentidos que los maestros estudiantes otorgan a sus acciones, decisiones y determinaciones construidas en los contextos de interacción en los cuales se relacionan; dicho de otro modo, mi interés se centró en conocer sus culturas de origen, el impacto de éstas en su formación docente, los conflictos a los cuales se enfrentaron durante su formación, la percepción de su identidad étnica, los motivos que los y las llevaron a ser maestros-tras, lo que piensan de su formación docente, las significaciones otorgadas a su identidad actual, lo que opinan ahora de sus respectivas culturas de origen, entre otras cosas.

Es por ello que la hermenéutica y la fenomenología asumen al ser humano como un ser histórico: un ser con una temporalidad, hacen referencia a la presencia del sujeto en la historia. Esta visión interpretativa reconoce que el conocimiento científico está enmarcado en la trama de la vida misma del sujeto o los sujetos. No se puede desligar del proceso de la vida cotidiana, de la interacción comunicativa y el lenguaje común. Desde esta postura hermenéutica, intenté acercarme al discurso de los maestros en servicio que provienen de una cultura indígena y que se siguen formando en la UPN 153 Ecatepec. En la medida que pretendo relacionar la cultura de origen de

los maestros con su formación docente, ya estoy inmersa en una realidad social, ésta es entendida por Schutz como

...la suma total de objetos y sucesos dentro del mundo social y cultural, tal como los experimenta el pensamiento de sentido común de los hombres que viven su existencia cotidiana entre sus semejantes, con quienes los vinculan múltiples relaciones de interacción. Es el mundo de objetos culturales e instituciones sociales en el que todos hemos nacido, dentro del cual debemos movernos y con el que tenemos que entendernos. Desde el comienzo, nosotros, los actores en el escenario social, experimentamos el mundo en que vivimos como un mundo natural y cultural al mismo tiempo; como un mundo no privado, sino intersubjetivo, o sea, común a todos nosotros, realmente dado o potencialmente accesible a cada uno. Esto supone la intercomunicación y el lenguaje. (2003: 74-75).

Así, para el análisis del trabajo de campo obtenido etnográficamente, me acerqué mediante el esquema de análisis propuesto por John Thompson, mismo que comprende las siguientes faces:

Una fase preliminar: que se intenta reconstruir por vía etnográfica (mediante entrevista, observación participante, entre otras), la interpretación cotidiana de las formas simbólicas en la vida social. Lo que Thompson llama hermenéutica de la vida cotidiana o interpretación de la *doxa*<sup>14</sup>. Posteriormente el esquema introduce tres fases analíticas que corresponden a la “hermenéutica profunda”<sup>15</sup> propiamente dicha:

1ª La primera es la del análisis histórico – social<sup>16</sup>. Busca la reconstrucción de las condiciones de producción, de circulación y de recepción de las formas simbólicas. Éstas se configuran por elementos representantes de otros tantos niveles de análisis:

<sup>14</sup> “La hermenéutica de la vida cotidiana es el punto de partida primordial e inevitable del enfoque de la hermenéutica profunda”. (Thompson, 1998: 406). Autores como Wittgenstein, Husserl, Schutz, Garfinkel, Cicoures y otros han subrayado de maneras diversas el significado metodológico de la interpretación de las *doxas*.” (Thompson, 1998: 406).

<sup>15</sup> La tarea de la primera fase del enfoque hermenéutico profundo es reconstruir las condiciones sociohistóricas y los contextos de producción, circulación y recepción de las formas simbólicas, así como las reglas y convenciones, las relaciones y las instituciones sociales, y la distribución del poder, los recursos y las oportunidades en virtud de las cuales estos contextos forman campos diferenciados y socialmente estructurados. (Thompson, 1998: 412).

<sup>16</sup> “Las formas simbólicas no subsisten en el vacío: se producen, transmiten y reciben en condiciones sociales e históricas específicas.” (Thompson, 1998: 409).

el escenario espacio – temporal, el campo de interacción, las instituciones sociales, la estructura social y los medios técnicos de transmisión o difusión<sup>17</sup>.

2ª La segunda fase corresponde al análisis formal o discursivo, que estudia la estructura interna de las formas simbólicas, capaces de representar y simbolizar. Aquí pueden convocarse diferentes técnicas inspiradas en la lingüística, que va desde la semiótica hasta el análisis narrativo y argumentativo, pasando por el análisis sintáctico y el conversacional. (Giménez, 1994: 62).

3ª La tercera fase corresponde a la *interpretación y reinterpretación*, que requiere de la fase anterior, pero constituye una operación diferente. El procedimiento anterior era analítico: examinan, separan, reconstruyen, buscan develar los patrones y recursos que constituyen una forma simbólica o discursiva, y que operan en ella, disociación de elementos de un todo, lo mismo que la fase del análisis histórico social. La interpretación, en cambio, procede por síntesis. En la interpretación opera una nueva forma de pensamiento: procede por *síntesis*, por la construcción creativa de un significado posible<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Existen cinco aspectos a tomar en cuenta de los contextos sociales:

- a) Espacio – temporal. Donde se producen y reciben las formas simbólicas
- b) Campos de interacción. Las formas simbólicas también se sitúan en ciertos campos de interacción. “Al seguir cursos de acción en los campos de interacción, los individuos aprovechan los diferentes tipos y cantidades de recursos o <<capital>> que tienen a su disposición, así como una variedad de reglas, convenciones y esquemas flexibles.”
- c) Un tercer nivel de análisis sociohistórico se relaciona con las *instituciones sociales*. Las instituciones sociales se pueden considerar como conjuntos relativamente estables con reglas y recursos aunados a las relaciones sociales establecidas por ellas.
- d) Estructuras sociales. Se refiere a las asimetrías y deferenciales relativamente estables que caracterizan a las instituciones y a los campos de interacción. “El análisis de la formación y la reproducción de las clases sociales, o el análisis de la división entre los hombres y las mujeres y las formas asociadas de asimetrías y desigualdad, son ejemplos de lo que interviene en el análisis de la estructura social en este sentido.”
- e) Medios técnicos de inscripción y transmisión: Son otro elemento para el análisis y estudio de las formas simbólicas. El intercambio de formas simbólicas necesariamente implica algún medio de transmisión, sea por vía de ondas de aire, como en el caso de las expresiones verbales en una situación cara a cara, o los complejos mecanismos de codificación y transmisión electrónica, como en la difusión de radio y televisión. (Thompson, 1998: 409-411).

<sup>18</sup> “Por más rigurosos y sistemáticos que sean los métodos del análisis formal o discursivo, no pueden abolir la necesidad de una construcción creativa del significado, es decir, de una explicación interpretativa de lo que se representa o se dice. Las formas simbólicas o discursivas tienen lo que he descrito como un <<aspecto



Este análisis hermenéutico lo inicié primeramente, a partir de un acercamiento etnográfico con los maestros estudiantes de origen indígena. Posteriormente, una vez ya identificados, mediante entrevistas a profundidad, pude recuperar sus historias de vida y a partir de ellas realicé las fases que se mencionan según el esquema de Thompson. Dichas entrevistas las realicé durante un año aproximadamente (2011-2012), si bien el acercamiento con los estudiantes se vino haciendo desde el 2010. Las entrevistas se realizaron en diferentes momentos, pues los maestros estudiantes no siempre disponían del tiempo para su realización, fueron hechas en la medida de sus tiempos y espacios. Por otra parte, fue necesario realizar entrevistas repetidas veces, puesto que no siempre se lograba concluir con los temas y en varias ocasiones, una entrevista llevaba a otra. Afortunadamente, los maestros estudiantes, accedieron a concederme la entrevista las veces que fueron necesarias.

Ahora bien, antes del acercamiento directo al objeto empírico, fue necesario un acercamiento teórico hacia algunas concepciones básicas de esta investigación, entre las que se encuentran: cultura, identidad, interculturalidad, multiculturalidad y formación docente. Conceptos que serán retomados a lo largo de la investigación, pero que desde ahora es conveniente esclarecer y establecer la postura que se asumirá cuando se hable de ellas. En los siguientes apartados se hace una reflexión en torno a los conceptos ya mencionados, dando inicio con el de cultura.

## **1.2 Las concepciones de cultura**

El concepto de cultura no siempre ha sido usado del mismo modo, posee una larga historia y el sentido que transmite en la actualidad es hasta cierto modo producto de ella. Sin embargo, es posible afirmar que la cultura es un fenómeno plural y multiforme. Si bien existen ciertas diferencias en cuanto a su concepción actual no se puede negar que la trayectoria histórica de este concepto, ha permeado las actuales ideas que de ella se tienen. En este apartado se hace un recorrido por las diferentes

---

referencia>>: son construcciones que típicamente representan algo, se refieren a algo, dicen algo acerca de algo. Es este aspecto referencial el que buscamos captar en el proceso de interpretación.” (Thompson, 1998: 420-421).

concepciones de cultura que se han tenido, para arribar al que se propone utilizar en la investigación aquí presentada. Por la complejidad misma del concepto y para aproximarnos a su delimitación es pertinente partir del análisis de algunas nociones básicas.

Hoy en día escuchamos constantemente las palabras cultura e identidad, son parte del discurso común. La narrativa mediática de igual manera las menciona a cada momento y han pasado a formar parte del legado lingüístico “natural”, no se cuestionan, no se interrogan; han pasado a formar parte de la *doxa*, como lo establece Bourdieu (1997), de las comunidades; es decir, son verdades autoevidentes, mismas que no pasan por un proceso reflexivo, que se instalan como sentido común y terminan por convertirse en filtros para entender la realidad y actuar sobre el mundo, “verdades” como “los niños y los jóvenes deben callar”; “las mujeres son débiles”; “los indígenas son flojos e incapaces”. Las *doxas* proveen un repertorio de “verdades” que orientan la interacción social. La *doxa* representa también una manera de acallar visiones diferentes, de colocar un “centro”, una voz legítima, un valor no cuestionable. Para no caer en esta visión “doxática” de cultura se hace necesario, pues, este recorrido por la historia del concepto cultura.

El concepto de cultura se deriva de la palabra latina *culturam*, la cual significaba primordialmente el cultivo o cuidado de algo, como las cosechas o los animales. A partir del siglo XVI el término pasa del cultivo de las cosechas al cultivo de la mente, sin embargo el uso del término bajo esta acepción fue común hasta fines del siglo XVIII y principio del siglo XIX. El sustantivo ya de manera independiente, apareció primero en francés y luego en inglés, y más tarde, a fines del XVIII se incorpora al alemán primero como *Cultur* y más tarde como *Kultur*.

A principios del siglo XIX, la palabra <<cultura>> se usó como sinónimo de <<civilización>>, o en algunos casos en oposición a ella. Civilización se deriva de la palabra latina *civilis* que significa: de los cuidados o perteneciente a ellos. En francés e inglés se usaron estos términos de manera indistinta: “ambas se usaron cada vez

más para describir un proceso general de desarrollo humano, de <<cultivarse>> o <<civilizarse>>” (Thompson, 1998: 186). No así en Alemania, aquí los términos se usaron como oposición. La palabra *Zivilisation* se asociaba a la cortesía y el refinamiento de los modales, mientras que *Cultur* se usaba para referirse a los productos intelectuales, artísticos y espirituales donde se expresaban la individualidad y la creatividad de la gente. Eagleton, también en esta idea, apunta que “La civilización designa algo sociable, una cuestión de cordialidad, de buen juicio y de buenas maneras; la cultura, por el contrario, es un asunto absolutamente extraordinario, espiritual, crítico y elevado [...] la civilización es algo típicamente francés; la cultura, algo inconfundiblemente alemán.” (2001: 24-25). Por otro lado, Norbert Elías<sup>19</sup> también argumenta que civilización no significa lo mismo en todos los países de Occidente, especialmente en Inglaterra, Francia y Alemania. Para los dos primeros, civilización significa principalmente:

...el orgullo que inspira la importancia que tiene la nación propia en el conjunto del progreso de Occidente y de la humanidad en general. En el ámbito germano-hablante, <<civilización>> significa algo muy útil, pero con un valor de segundo grado, esto es, algo que afecta únicamente la exterioridad de los seres humanos, solamente a la superficie de la especie humana. La palabra con la que los alemanes se interpretan a sí mismos, la palabra con la que se expresa el orgullo por la contribución propia y por la propia esencia es <<cultura>>. (1994: 57).

Ya para el siglo XIX el concepto de cultura sufrió un notable cambio, con la naciente disciplina de la antropología, dice Thompson que “En este proceso se despojó al concepto de cultura de algunas de sus connotaciones etnocéntricas y se adaptó a las tareas de la descripción etnográfica. El estudio de la cultura trataba ahora menos del ennoblecimiento de la mente y el espíritu en el corazón de Europa, y se interesaba más por descifrar las costumbres prácticas y creencias de aquellas sociedades que constituían el *otro para Europa*.” (Thompson, 1998: 190). Para el mismo autor, la

---

<sup>19</sup> Al respecto, Norbert Elias en su libro *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas* (1994). México: Fondo de Cultura Económica, dedica un capítulo a este tema: Sociogénesis de la oposición entre cultura y civilización en Alemania (pp. 57-62).

concepción antropológica de la cultura surge en este momento: siglo XIX. Este autor distingue dos maneras de abordarla: la concepción descriptiva (monolítica) y la concepción simbólica.

Entre los exponentes más representativos de la concepción descriptiva se encuentran Gustav Klemm, quien trató en su obra: *Allgemeine Cultur-Geschichte der Menschheit* (publicada entre 1843 y 1852) de describir sistemáticamente el desarrollo gradual de la humanidad al examinar las costumbres, habilidades, artes, herramientas, armas, prácticas religiosas, etc. de pueblos de todo el mundo. Otro importante personaje que comparte esta visión descriptiva es E. B. Taylor, profesor de antropología en la Universidad de Oxford, su obra principal *Primitive Culture* (publicada en 1871) así lo demuestra y en ella considera a la cultura como el conjunto interrelacionado de creencias, costumbres, leyes, formas de conocimiento y arte, que adquieren los individuos de una sociedad particular y que se pueden estudiar de manera científica, el enfoque de Taylor comprende una serie de suposiciones metodológicas acerca de cómo se debe estudiar la cultura: “Así como el catálogo de todas las especies de plantas y animales de una localidad representa su flora y su fauna, la lista de todos los aspectos de la vida general de un pueblo representa esa totalidad que llamamos su cultura.” (Thompson, 1998: 192). Estas suposiciones constituyen lo que se puede describir como cientifización del concepto cultura. La concepción descriptiva de la cultura se consideró como el apoyo de una nueva disciplina científica relacionada con el análisis, la clasificación y la comparación de los elementos constitutivos de diversas culturas. Sin embargo, el carácter científico de la cultura no dejó de lado la idea de progreso y evolución.

Para el siglo XX, otro autor retomará estos postulados de cientificidad: Malinowski, quien desarrolla en sus obras una <<teoría científica de la cultura>>. Para este autor la cultura comprende artefactos, bienes, procesos técnicos, ideas, hábitos y valores heredados.

Los autores mencionados comparten ciertas características, con algunos matices diferentes, pero que en general coinciden en su argumentación con respecto a lo que entienden por cultura. Thompson llama a esta visión como la <<concepción descriptiva>> de la cultura, la cual resume de la siguiente manera:

...la cultura de un grupo o sociedad es el conjunto de creencias, costumbres, ideas y valores, así como los artefactos, objetos e instrumentos materiales que adquieren los individuos como miembros de ese grupo o esa sociedad; y el estudio de la cultura implica, al menos en parte, el análisis, la clasificación y la comparación científica de estos diferentes fenómenos. (1998: 194).

La noción descriptiva-tradicional que tiene la antropología de la cultura es un todo complejo e integrado, es por tanto una concepción ahistórica que no contempla conflictos ni luchas de poder. A decir de Wimmer, estas concepciones de cultura "...derivan del estilo antropológico clásico de definir la cultura como una unidad claramente definida, un todo históricamente perdurable e integrado." (2000: 127).<sup>20</sup> Es decir, se tenía la idea de "homogeneidad cultural". Sin embargo, en las últimas cinco décadas la teoría antropológica ha ido revisando "...la manera tradicional de analizar la cultura y ha desarrollado otras herramientas conceptuales a fin de entender las múltiples formas de prácticas simbólicas que hay en todo el globo." (Wimmer, 2000: 129).

Estas nuevas formas de entender la cultura fueron deconstruyendo la idea de "homogeneidad cultural", luego entonces, el mundo cultural visto desde esta nueva perspectiva contemporánea ha permitido el desarrollo de la "antropología crítica", ésta

---

<sup>20</sup> En este sentido, Andreas Wimer menciona que el libro de Samuel Huntington (1993) *"Choque de civilizaciones"* y el de Fukuyama (1995) *"Trust. The Social Virtues and the Creation of Prosperity."*, son ejemplo de esta noción clásica de cultura. También Fredric Jamenson, en su artículo Globalización y estrategia política, hace alusión al libro de Huntington como un defensor de la cultura hegemónica. (En línea <http://www.newleftreview.org/?getpdf=NLR23803;pdflang=es> Consultada 25 mayo 2009. Miguel Alberto Bartolomé retoma a Huntington y plantea que éste en su afán etnocida y de abolición de lo diferente para imponer un modelo civilizatorio exclusivo y excluyente "...propone que la confrontación entre civilizaciones, y una eventual guerra planetaria contra el mundo islámico, es lo que ahora debe definir la política occidental." (2008: 271).

se desarrolló en los años setenta y ochenta y puso en jaque al concepto clásico de cultura, puesto que:

[la visión de este enfoque clásico era muy limitado] al ignorar aquellos aspectos de la producción de significados que están estrechamente vinculados con las relaciones de poder entre hombres y mujeres, ancianos y jóvenes, ricos y pobres, patronos y clientes o incluso sociedades enteras dentro del sistema mundial. [...] Los exponentes más radicales de dicha antropología crítica estaban convencidos de que la idea clásica de 'cultura' había servido de herramienta terminológica que contribuyó a legitimar [...] la subyugación colonial y la explotación. (Wimmer, 2000: 130-131).

Por lo tanto, la concepción clásica de cultura, menciona este mismo autor, no permite entender la relación entre poder y significado, su concepto de acción humana es inadecuado y no brinda una herramienta correcta para analizar los procesos de cambio cultural y social. Es decir, esta concepción descriptiva de la cultura está muy ligada al positivismo, razón por la cual se trata de una concepción estática y monolítica, además de reducir los actos humanos a meros actos naturales; como menciona Thompson

Hay muchos campos donde tales suposiciones podrían ser cuestionadas, y de hecho lo han sido, por parte de los antropólogos y otros que se interesan por la lógica y la metodología de la investigación social; y si estas suposiciones se ponen en tela de juicio, entonces la concepción descriptiva de la cultura pierde gran parte de su valor y utilidad, puesto que el punto principal de esta concepción era definir una serie de fenómenos que se pudieran analizar de manera científica y sistemática. (1998: 194).

Dado estas deficiencias en la concepción descriptiva, otros autores han propuesto un concepto diferente de cultura, tanto dentro de la antropología como desde otras disciplinas. El nuevo concepto de la cultura señala que éste es un proceso diverso, dinámico, poroso y fronterizo. Se pretende evitar la jerarquización cultural a través de la cual se justifica una "verdadera cultura" sobre las demás, superando de esta forma la tendencia del positivismo y del evolucionismo social al reconocer que cada cultura particular representa una cultura universal. (Jiménez Naranjo, 2009).

La cultura, entonces, será entendida como algo que se gesta al interior de un grupo social, que está en constante movimiento, por lo cual continuamente es rehecha y redefinida por la práctica colectiva de sus miembros, en donde existen relaciones de poder y de lucha. Desde esta visión existe una concepción de cultura histórica. A decir de Raúl Fonet-Betancourt “Las culturas no caen del cielo, sino que van creciendo en condiciones contextuales determinadas como procesos abiertos en cuyo principio se halla ya el trato y el comercio con el otro [...] sea otra familia en el mismo pueblo o sean los pueblos vecinos. Las culturas son procesos en frontera.” (2002: 19). Este concepto de cultura conlleva siempre la necesidad de apropiación, esto es, de ir creciendo con y desde el *otro*. Es decir, las culturas en contacto interactúan y generan nuevas culturas, porque las culturas no son entes estáticos e inamovibles.

Autores como Castaño, Pulido y Montes (1997), Pulido (2005), Bartolomé (2008) hacen hincapié en la necesidad de insistir en el concepto de cultura como algo difuso, inacabado y en constante movimiento, en que las culturas no son entidades estáticas, sino dinámicas, y se enriquecen y dinamizan justamente como consecuencia de esta interacción entre culturas; y puesto que éstas cambian, también las identidades que expresan se transforman e incluso desaparecen. En este sentido, Wimmer define a la cultura “...como un proceso abierto e inestable de negociación de significado, que tiene individuos cognitivamente competentes con intereses y objetivos diferentes que vinculan a unos con otros y que, en el hallazgo de convenios aceptados, conduce a una relación social ‘cerrada’ al exterior y a deslindar la correspondiente frontera cultural<sup>21</sup>.” (2000: 141).

---

<sup>21</sup> Miguel Alberto Bartolomé dice que “La noción de frontera es un concepto polisémico al que se recurre con distintas acepciones dentro de las ciencias sociales en general y de la antropología en particular. [...] Es decir que el concepto se utiliza tanto para designar realidades fácticas como metáforas que aluden a construcciones intelectuales. Sin embargo, algunas realidades, tales como las fronteras estatales y culturales, son fácticas y metafóricas a la vez, ya que están pobladas por las representaciones y simbolizaciones que ayudan a construir las. Lo real se comporta así como la conjunción de la realidad y su representación, de lo fáctico y de lo imaginario que contribuye a definirlo al otorgarle un sentido posible.” (2008: 275). Aunque, dice este mismo autor, “También hay quienes realizan una apología de las fronteras de manera explícita, como se advierte en las propuestas esgrimidas por ideólogos conservadores, tales como S. Huntington (1997), G. Sartori (2001) o M. Azurmendi (2003), para los cuales el mantenimiento de las fronteras entre culturas diferenciadas es un requisito para la preservación de la cultura occidental.” (311).

Por otra parte, Gómez Salazar reconoce las características anteriores de la cultura, pero además manifiesta que ésta contiene elementos que no se heredan de un modo pasivo (2009: 17), al contrario, existen conflictos al interior de ella, es en este sentido que Blanco García manifiesta que la cultura no es un todo homogéneo o, mejor aún, que dentro de la misma sociedad coexisten diferentes manifestaciones de esa cultura, no todas con la misma consideración y predominio, y cuyos elementos no siempre coexisten pacíficamente. Se trataría de diferenciaciones ligadas a la clase social, a la edad, al género, al *status* socioeconómico, etc. (1999: 192).

Siguiendo a Bhikhu Parekh, podemos decir que una cultura es un sistema de creencias y prácticas sociales que los sujetos construyen en sus interacciones sociales con otros sujetos al paso de las generaciones. En relación con estos sistemas los sujetos organizan, entienden y legitiman sus vidas en el ámbito personal y colectivo, por ello, “La cultura es un sistema de sentido y significado creado históricamente o, lo que viene a ser lo mismo, un sistema de prácticas en torno a los cuales un grupo de seres humanos comprende, regula y estructura sus vidas individual y colectivamente.” (Parekh, 2005: 218) Si bien este autor no toma en cuenta que al interior del “grupo de seres humanos” existen conflictos, luchas de poder y dominación sí reconoce que la cultura se genera de manera histórica, lo cual nos muestra que no la cataloga como estática “...una cultura nunca es algo estático [sin embargo, dice] no todos sus aspectos pueden cambiar a la vez. Algunos cambian y otros no, y los que cambian lo hacen a ritmos distintos.” (2005: 226).

Por otro lado, es necesario subrayar que la cultura de una comunidad está íntimamente relacionada con sus instituciones económicas y políticas. Las comunidades no crean primero una cultura y luego sus instituciones o viceversa. Como explica Bhikhu Parekh, ambas surgen, se desarrollan a la vez y se influyen mutuamente, en este sentido menciona que “La cultura de una sociedad está íntimamente vinculada a sus instituciones económicas, políticas y de otro tipo. Ambas son igualmente vitales para su supervivencia...” (2005: 230).



Entre estas instituciones encontramos a la familia, iglesia (en general la religión), sistema educativo<sup>22</sup>, los partidos políticos, etc.; las cuales ejercen un control social, político, económico, y cultural sobre los individuos<sup>23</sup>.

Peimbert (en línea), menciona que las instituciones sociales se caracterizan por ciertos tipos y cantidades de recursos, y por ciertas reglas, convenciones y esquemas flexibles que gobiernan el uso de los recursos y la conducta de los individuos; esto es existen relaciones jerárquicas entre los individuos, o entre las posiciones que ocupan; es decir, se hace uso del ejercicio del poder: el “poder”, analizado en el plano de un campo o de una institución, es la capacidad que faculta o habilita a algunos individuos para tomar decisiones, seguir objetivos o realizar intereses; los habilita de tal manera, que sin la capacidad conferida por la posición que ocupan dentro de un campo o institución, no habrían podido seguir el trayecto relevante.

Es decir, la cultura no se desarrolla en un mundo neutro y abstracto, sino que “...la cultura posee una naturaleza de clase vinculada a la organización política y al sistema económico; [...] que la cultura se encuentra estrechamente vinculada a la producción material de la sociedad, señalando que el desarrollo cultural nunca es un simple reflejo, ni se limita estrictamente a dichas fuerzas materiales.” (Salazar Sotelo, 1991: 17).

---

<sup>22</sup> Aunque claro, el sistema educativo no se limita a ser un mero reflejo o un ‘instrumento mecánico’ de la dominación, sino que en su propia lógica crea momentos importantes de autonomía o de correspondencia a las demandas de los grupos dominantes: recuérdese por ejemplo las generalizadas revueltas de la década de los sesentas y sus posteriores repercusiones. (Salazar Sotelo, 1991: 16). Lo que Giroux denomina Teoría de la resistencia. Es decir la escuela no sólo es una simple reproductora del sistema económico e ideológico imperante, sino que en ella también se gesta la resistencia y se busca una transformación, las escuelas no son espacios neutrales.

<sup>23</sup> En lo que respecta a las demás instituciones tampoco son un reflejo pasivo de la cultura [...] Los grupos subalternos mantienen una compleja y cambiante relación con la cultura dominante [...]: aceptación e interiorización (consenso y disciplina al proyecto dominante, histórico), subordinación indolente o ascetismo indiferente (aceptación y consenso pasivo, que supone la neutralización de sus reivindicaciones específicas), crítica moderada (se desconfía pero se acepta), crítica beligerante (se cuestiona el orden existente), disenso y creación de alternativas culturales (pérdida de legitimidad y debilidad hegemónica. (Salazar Sotelo, 1991: 20).

Estas miradas<sup>24</sup> sobre la noción de cultura aluden fundamentalmente a una “acción” que está en constante cambio dentro de una sociedad a partir de la interacción diaria entre los sujetos y sus instituciones. Acción que no está exenta de conflictos y luchas de poder. Como dice Bauman “A través de la cultura, el hombre se encuentra en un estado de revuelta constante, una revuelta que es una acción y una experiencia humana, no una invención intelectual.” (2002: 343). La cultura se construye en la práctica diaria de los sujetos, en la cual ellos fungen el papel protagónico y son los “hacedores” de la cultura. Tal como lo expresa Pulido Moyado: “...podemos afirmar que nadie pertenece a ninguna cultura. En todo caso, las culturas pertenecen a las personas, que la usan, la manipulan y la transforman a lo largo de sus vidas.” (2005: 31). Aunque esta afirmación quedaría inconclusa, puesto que los hombres crean la cultura, pero a su vez ésta los transforma, es decir “...no existe cultura sin hombre, ni hombre sin cultura; aún más, la sociedad no se explica si no es por la cultura que le es inherente.” (Salazar Sotelo, 1991: 13). La cultura se genera en el hacer diario de los sujetos, en su vida cotidiana, por ello es muy valioso retomar lo que se plantea en la siguiente reflexión con respecto a lo que entiende por cultura:

La cultura no es sólo la manifestación artística o intelectual que se expresa en el pensamiento. La cultura se manifiesta, sobre todo en los gestos más sencillos de la vida cotidiana. Cultura es comer de un modo distinto, es dar la mano de modo diferente, es relacionarse con el otro de otro modo. A mí me parece que el empleo de estos tres conceptos, cultura, diferencia, tolerancia son modos nuevos de utilizar viejos conceptos. Cultura para nosotros, me gusta subrayarlo, son todas las manifestaciones humanas, incluso lo cotidiano, y es en lo cotidiano donde se da algo esencial, el descubrimiento de lo diferente. (Elosua *et. al.*, 1994: 9).

La cultura vista así no es algo que se herede automáticamente y de manera “pura”, pues a decir de García Amilburu la cultura es producto de la acción humana libre, no puede asimilarse a lo que resulta del proceso embriológico y, por tanto, no se hereda de la misma forma en que se adquiere, por ejemplo, el patrimonio genético (2008: 43).

---

<sup>24</sup> No significa que son las únicas posturas y que no existan más puntos de vista sobre lo que se entiende por cultura, pero para esta investigación se retomaron las que sostienen una visión dinámica. Terry Eagleton en su libro *La idea de cultura. Una mirada sobre los conflictos culturales*, hace una enumeración sustancial sobre el concepto.

En este mismo sentido, Salazar Sotelo menciona que la cultura es la herencia social de los miembros de toda colectividad, herencia que es transmitida, aprendida, comprendida y modificada; y que por lo tanto, es posible afirmar que toda cultura, se encuentra en constante cambio: en primer lugar, como respuesta colectiva al medio ambiente, y en segundo lugar como resultado de las aportaciones individuales que son favorecidas y determinadas por el desarrollo cultural colectivo (1991: 14, 17).

Al entender a la cultura desde una perspectiva dinámica no sólo se acepta la diversidad cultural como un bien en sí mismo, sino que asume la interacción, el diálogo y el intercambio como oportunidades de enriquecimiento necesarias para salvaguardar su propia existencia. Sin embargo, estas ideas sobre cultura, a pesar de contemplar ya la noción de movimiento y dinamismo, soslayan un elemento importante que se encuentra inmerso en todas y cada una de las culturas: el aspecto simbólico de éstas. De esta manera, en el siglo XX nace otra concepción sobre cultura: la simbólica. De acuerdo con ésta, los fenómenos culturales son fenómenos simbólicos, y el estudio de la cultura se interesa esencialmente por la interpretación de los símbolos y de la acción simbólica. Autores como Clifford Geertz, Jonh Thompson, Gilberto Giménez y otros más, desarrollarán esta idea de la cultura.

### **La concepción simbólica de la cultura**

La concepción simbólica de la cultura se basa fundamentalmente en reconocer la capacidad del ser humano del uso de símbolos, capacidad sólo reservada a él, puesto que “Los seres humanos no sólo producen y reciben expresiones lingüísticas significativas, sino que también dan significado a construcciones no lingüísticas: acciones, obras de arte, y objetos materiales de diversos tipos.” (Thompson, 1998: 195). Esta concepción de la cultura asume que los fenómenos culturales son esencialmente fenómenos simbólicos y que, por consiguiente, su estudio se relaciona con la interpretación de símbolos o de acciones simbólicas. Para Gilberto Giménez “...la cultura es la organización social del sentido, interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y

objetivado en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados.” (En línea, 2005b). Esta idea de la cultura como acción simbólica que plantea Gilberto Giménez es recuperada de Clifford Geertz.

Un primer acercamiento a esta visión simbólica de la cultura la realizó, en la década de 1940, L. A. White en su libro *The Science of Culture*. En él sostiene que el uso de símbolos es el rasgo distintivo del ser humano, White argumenta que la <‘cultura’ es el nombre de un tipo preciso o clase de fenómeno, es decir, las cosas y los sucesos que dependen del ejercicio de una habilidad mental, exclusiva de la especie humana, que hemos denominado ‘symboling’> (Thompson, 1998: 195). Los escritos de esta autora ayudaron a preparar el camino para una nueva concepción de la cultura que subrayó el carácter simbólico de la vida humana.

Precursores de la sociología interpretativa también son: Claude Lévi – Strauss; entre los autores más contemporáneos encontramos a Ann Swidler, Bourdieu (no desarrolla una teoría del sentido, sí realza la interiorización de las estructuras por el individuo en forma de *habitus*); “Pero ha sido sobre todo Clifford Geertz quien generalizó la idea de una antropología interpretativa y de una concepción semiótica de la cultura...” (Giménez, 1994: 60). Sin duda, Geertz es uno de los autores que ha dado innumerables aportes a la visión simbólica, misma que se encuentra basada en las ideas de varios autores, al respecto, él mismo menciona que

Parsons siguiendo no sólo a Weber sino también una línea de pensamiento que se remonta tal vez a Vico, elaboró un concepto de cultura entendida como sistema de símbolos en virtud de los cuales el hombre da significación a su propia experiencia. Sistema de símbolos creados por el hombre, compartidos, convencionales, y, por cierto, aprendidos, suministran a los seres humanos un marco significativo dentro del cual pueden orientarse en sus relaciones recíprocas, en su relación con el mundo que los rodea y en su relación consigo mismos. (Geertz, 1989: 215).

La validez del concepto parsoniano de cultura, dice Geertz, descansa en el grado en que la relación entre el desarrollo de sistemas de símbolos y la dinámica del proceso

social pueda exponerse circunstancialmente, es decir, haciendo que sea más que una metáfora la descripción de técnicas, de ritos, de mitos entendidos como fuentes de información hechas por el hombre para dirigir y ordenar la conducta humana. Siguiendo las ideas de Parsons y también las de Max Weber, Geertz hace la siguiente afirmación,

...el hombre es un animal inserto en **tramas de significación**<sup>25</sup> que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie. Pero semejante pronunciamiento, que contiene toda una doctrina en una cláusula, exige en sí mismo alguna explicación. (Geertz, 1989: 20).

En franca oposición al punto de vista descriptivo y monolítico de la cultura, Thompson menciona, siguiendo a Geertz, que desde la concepción simbólica “la cultura es el **patrón de significados**<sup>26</sup> incorporados a la formas simbólicas – entre las que se incluyen acciones, enunciados y objetos significativos de diversos tipos – en virtud de los cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias.” (Thompson, 1998: 197). Por ello, Thompson menciona que desde esta visión simbólica, para Geertz, el estudio de la cultura tiene más afinidad con la interpretación de un texto que con la clasificación de la flora y de la fauna. Lo que se quiere no es tanto la actitud del analista que clasifica, compara y cuantifica, como la sensibilidad del intérprete que trata de discernir pautas de significados, distingue matices y se esfuerza por tornar inteligible un modo de vida que ya tiene sentido para los que lo viven.

---

<sup>25</sup> Posteriormente, varios autores retomarán la idea de que el hombre se encuentra inmerso en una trama de significados, aunque le darán distintos nombres, pero siempre refiriéndose a lo planteado por Geertz. Lo mencionado en la cita será capital en el análisis de las entrevistas realizadas a los maestros de esta investigación, puesto que cada uno se encuentra inserto en una trama de significados. En el capítulo tres se retomará esta idea. Las negritas son mías.

<sup>26</sup> Las negritas son mías.

Por su parte, Giménez dice que de esta manera Geertz cuestiona la idea de que la cultura sea concebida como una realidad “superorgánica”, concluida en sí misma, con fuerzas y fines propios: esto es reificar la cultura. Otra manera de concebir equivocadamente a la cultura, nos menciona este mismo autor, es pretender que la cultura consiste en la conducta que observamos en los individuos de alguna comunidad identificable: esto es reducirla. Por lo anterior, la antropología contemporánea trata de establecer otra concepción de cultura, como una reacción a estas dos posturas estáticas de la cultura. Estamos hablando de la cultura vista desde el punto de vista simbólico, tal como la concibe Geertz.

Sin embargo, esta reformulación de la cultura, a pesar de ser avanzada, según los críticos de Geertz, no toma en cuenta suficientemente “los fenómenos del poder y del conflicto social que invariablemente sirven de contexto a la cultura. Los hechos culturales son ciertamente constructos simbólicos –dicen estos críticos-; pero también son manifestaciones de las relaciones de poder y se hallan inmersos en el conflicto social. Más aún, frecuentemente la cultura funciona como máscara de dominación.” (Giménez, 1994: 39-40).

Por ello, dentro de esta misma línea crítica, surge otra postura con respecto a la concepción de la cultura, ésta es la revisada por John B. Thompson en su libro *Ideología y Cultura Moderna*. Para Thompson, las debilidades de la propuesta de Geertz son el no prestar suficiente atención a los problemas de poder y conflicto, ni a los contextos sociales estructurados dentro de los cuales se producen, transmiten y reciben los fenómenos culturales. Apoyándose en la concepción simbólica formulada por Geertz, pero tratando de evitar las dificultades y limitaciones de su propuesta, a las cuales se hizo referencia líneas arriba, propone la *concepción simbólico estructural* de la cultura.

## La concepción simbólico estructural de la cultura

Thompson propone la concepción estructural de la cultura, no sin antes reconocer que este enfoque está basado en la visión simbólica formulada por Geertz. Para el autor de la concepción estructural, la cultura “...enfatisa *tanto* el carácter simbólico de los fenómenos culturales *como* el hecho de que tales fenómenos se inserten en contextos sociales estructurados.” (Thompson, 1998: 203).

Según esta postura, <<el análisis cultural>> se define como “...el estudio de las formas simbólicas – es decir, las acciones, los objetos y las expresiones significativos de diversos tipos – en relación con los contextos y procesos históricamente específicos y estructurados socialmente, en los cuales, y por medio de los cuales, se producen, transmiten y reciben tales formas simbólicas.” (Thompson, 1998: 203). Por su parte, Giménez Montiel, en concordancia con la idea expresada por Thompson manifiesta que “De acuerdo con esta concepción, la cultura no puede ser aislada como una entidad discreta de los demás fenómenos sociales,...” (Giménez en González y Galindo, 1994: 40). Es decir, la cultura es inherente a la vida de los sujetos, no se puede pensar desde una visión escindida: por una parte la cultura y por otra la vida cotidiana de los sujetos. Por ello, para Thompson, las formas simbólicas se insertan en contextos y procesos sociohistóricos, en donde se producen, transmiten y reciben. Ahora bien, estos contextos y procesos se estructuran de diversas maneras, por ejemplo, pueden caracterizarse por ser relaciones asimétricas de poder, por un acceso diferencial a los recursos y oportunidades, y por mecanismos institucionalizados para la producción, transmisión y recepción de las formas simbólicas.

Lo que argumenta Thompson, desde esta concepción simbólica, es precisamente, que los fenómenos culturales, están insertos en relaciones de poder y de conflicto social, por lo tanto, es necesario tomar en cuenta esta importante característica a la hora de interpretar y analizar un fenómeno cultural y no hacer la interpretación al

margen de la cuestión estructural en donde se encuentre inserto el fenómeno en cuestión. Thompson es muy claro cuando hace la aseveración siguiente:

Los enunciados y las acciones cotidianas, así como fenómenos más elaborados como los rituales, los festivales o las obras de arte, son producidos o actuados siempre en circunstancias sociohistóricas particulares, por individuos específicos que aprovechan ciertos recursos y que poseen distintos niveles de poder y autoridad; y una vez que se producen y representan estos fenómenos significativos, son difundidos, recibidos, percibidos e interpretados por otros individuos situados en circunstancias sociohistóricas particulares, que aprovechan ciertos recursos a fin de dar sentido a los fenómenos en cuestión. (1998: 201-202).

Si bien Geertz establece la pauta para conceptualizar a la cultura desde una visión simbólica, es Thompson quien apunta a la visión de luchas de poder dentro de la cultura. El énfasis, dice Thompson, que hace Geertz recae en el significado más que en el poder, y en el significado más que en los significados conflictivos y divergentes que pueden tener los fenómenos culturales para individuos situados en diferentes circunstancias y dotados de diferentes recursos y oportunidades. Sin embargo, el mismo Thompson reconoce que “La concepción estructural de la cultura no es tanto una alternativa a la concepción simbólica como una modificación de ella: es una manera de modificar la concepción simbólica tomando en consideración los contextos y procesos estructurados socialmente.” (Thompson, 1998: 204). Dentro de esta concepción estructural de la cultura, Thompson establece cinco características distintivas de las formas simbólicas<sup>27</sup>, éstas manifiestan siempre varios aspectos:

- a) El intencional: Las formas simbólicas son producidas por un sujeto que se propone comunicarse con otros sujetos. Es decir, las formas simbólicas son producidas, construidas o empleadas por un sujeto que, al producirlas o emplearlas, persigue

---

<sup>27</sup> “Usaré el término <<formas simbólicas>> para referirme a un amplio campo de fenómenos significativos, desde las acciones, gestos y rituales, hasta los enunciados, los textos, los programas de televisión y las obras de arte.” (Thompson, 1998: 204). Noción que retomo también en esta investigación.



ciertos objetivos o propósitos y busca expresar por sí mismo lo que <<quiere decir>>, o se propone, con y mediante las formas así producidas.

- b) El convencional: La producción, la construcción o el empleo de las formas simbólicas, así como su interpretación por parte de los sujetos que las reciben, son procesos que implican típicamente la aplicación de reglas, códigos y convenciones de varios tipos. Estas reglas, códigos o convenciones se aplican generalmente en un estado práctico, es decir, constituyen parte del conocimiento tácito que los individuos emplean en el curso de sus vidas diarias, con el que constantemente crean expresiones significativas y dan sentido a las expresiones creadas por otros, este conocimiento aunque es tácito no deja de ser social, en el sentido de que es compartido por más de un individuo y está abierto a la corrección y la sanción de los demás.
- c) El estructural: Consta internamente de una estructura articulada de elementos relacionados entre sí. Presentan una estructura articulada en el sentido de que típicamente se componen de elementos que guardan entre sí determinadas relaciones.
- d) El referencial: Se refiere a la representación de algo. Dicen algo acerca de algo. Esta característica de las formas simbólicas no se puede captar mediante el análisis de los rasgos estructurales y elementos sistémicos solos. El referente, es un objeto, un individuo o un estado de cosas extralingüístico. Captar el aspecto referencial de una forma simbólica requiere una interpretación creativa que vaya más allá del análisis de los rasgos y elementos internos, y que intente explicar lo que se representa o dice.
- e) El contextual: En este aspecto se hace referencia a que las formas simbólicas se hallan inmersas en contextos y procesos sociales históricamente específicos en los cuales y por medio de los cuales, se producen y reciben. Lo que son estas formas simbólicas, la manera en que se construyen, difunden y reciben en el mundo social, así como el sentido y el valor que tienen para los que las reciben, depende todo de alguna manera de los contextos y las instituciones que las generan, mediatizan y sostienen.

En cuanto al aspecto contextual de las formas simbólicas, debemos reconocer, dice Thompson, que éstas se insertan en contextos sociales estructurados y que además son producidas, recibidas e interpretadas por los sujetos en contextos sociohistóricos específicos y que están en posesión de diversos tipos de recursos: cómo entienden los individuos una forma simbólica particular puede depender de los recursos y las habilidades que sean capaces de emplear en el proceso de interpretarla.

Por otra parte, Thompson refiere que la producción y la recepción de las formas simbólicas (acciones, gestos, rituales, discursos, textos, etc.) son procesos que ocurren dentro de contextos sociales estructurados, tales contextos implican *escenarios espacio-temporales* y estos escenarios son en parte constitutivos de la acción e interacción.

Ahora bien, con lo mencionado hasta aquí, intentaré esbozar una definición de cultura, tomando en cuenta los aportes de los autores ya mencionados, especialmente a los de la postura simbólica: La cultura es la organización social del sentido, interiorizado por los sujetos (individuales o colectivos), objetivado en formas simbólicas (en continua producción, actualización y transformación), dentro de contextos históricamente específicos y socialmente estructurados en la vida cotidiana de los sujetos. Quizá la definición anterior suene un tanto abstracta, pero en la medida que nos adentremos en los resultados obtenidos en la investigación de campo, trataré de ir vinculando este concepto a la vida de los alumnos que colaboran dentro de esta investigación.

Por otra parte, Gilberto Giménez nos menciona que es útil distinguir tres dimensiones analíticas en la masa de los hechos culturales:

- a) La cultura como comunicación, es decir el conjunto de sistemas de símbolos, signos, emblemas y señales, además de la lengua, el hábitat, la alimentación, el vestido, etc. considerados bajo su aspecto semiótico, no funcional.

- b) La cultura como almacenamiento de conocimientos, tomando en cuenta no sólo la ciencia, sino también otros modos de conocimiento: las creencias, la intuición, la contemplación, el conocimiento práctico del sentido común, etc.
- c) La cultura como visión del mundo, aquí se incluyen las religiones, las filosofías, las ideologías y, en general toda reflexión sobre “totalidades” que implican un sistema de valores, que dan sentido a la acción y permiten interpretar el mundo. (Giménez, 1996: 13).

Las tres dimensiones analíticas arriba señaladas no se pueden separar, todas se encuentran imbricadas, se hace esta separación sólo con fines heurísticos, pero que en la vida colectiva de los sujetos son indisociables. La cultura específica de una colectividad implicaría una síntesis original de las tres dimensiones ya planteadas; dado lo anterior Giménez menciona que “...la cultura hace existir una colectividad en la medida en que constituye su memoria, contribuye a cohesionar sus actores y permite legitimar sus acciones. Lo que equivale a decir que la cultura es a la vez socialmente determinada y determinante, a la vez estructurada y estructurante.” (1996: 13). Por tanto, el individuo es “creador de su cultura” a través de las relaciones intersubjetivas que le permiten dar sentido a sus acciones, y al mismo tiempo es re-creado por ella.

Tomando en cuenta los aportes de Bourdieu sobre el “capital cultural”, Giménez menciona que la cultura se expresa tanto de forma objetivada como subjetivada. Las formas objetivadas de la cultura se expresan en estado institucionalizado (cultura escolar legitimada por títulos, prácticas rituales institucionalizadas, etc.), bienes culturales (patrimonio artístico, libros, pinturas, etc.) y significados socialmente codificados. En cuanto a la forma subjetivada o interiorizada, ésta se encuentra incorporada en forma de *habitus*. Este mismo autor menciona que “Las formas objetivadas o materializadas sólo cobran sentido si pueden ser apropiadas y permanentemente activadas por sujetos dotados de ‘capital cultural incorporado’, es

decir, del habitus requerido para 'leerlas', interpretarlas y valorizarlas." (Giménez, 1996: 14).

De acuerdo a esta visión dinámica, heterogénea y no monolítica de la cultura, se entiende que los procesos culturales son fenómenos prácticos, subjetivos, históricos, sociales y en conflicto. Así, no sólo el arte, la literatura, teatro, música, bailes, juegos, cocina, vestido, lengua, medicina tradicional, tradición oral, etc. deben ser considerados como elementos culturales; sino que también lo son el punto de vista heterogéneo y las manifestaciones divergentes, conflictivas y contemporáneas de estos procesos. Mismos que se encuentran en la vida diaria de los sujetos y son prácticas cotidianas socialmente ubicadas: ideales sobre la educación de los hijos; relación con los animales y con la naturaleza; modelo de relaciones entre superiores y subordinados; concepto de pecado; prácticas de relaciones de amor; concepto de limpieza; teorías sobre enfermedades; concepto de pasado y futuro; papeles en relación con el *status*, edad, sexo, profesión, parentesco, etc.; organización del tiempo; concepto de sí mismo; lenguaje corporal; cómo se dispone del espacio físico; y muchos más. (Elosua, 1994: 10). Por ende, a decir de García Canclini y también ubicado en la postura simbólica,

La cultura no es un suplemento decorativo, entretenimiento de domingos, actividad de ocio o recreo espiritual para trabajadores cansados, sino constitutivo de las interacciones cotidianas, en la medida que en el trabajo, en el transporte y en los demás movimientos ordinarios se desenvuelven procesos de significación. En todos estos comportamientos están entrelazados la cultura y la sociedad, lo material y lo simbólico. (2004: 37).

De esta manera, la cultura es antes que nada cultura–identidad, es decir, cultura actuada y vivida desde el punto de vista de los actores y de sus prácticas: "...la cultura realmente existente y operante es la cultura que pasa por las experiencias sociales y los 'mundos de la vida' de los actores en interacción." (Giménez, 2005c: 81). Como lo expresa Giménez Montiel en la cita anterior y en completo acuerdo con él, la cultura es inherente a la identidad y ésta a la cultura, no podemos separarlas.

Reconocer a la cultura desde el punto de vista ya establecido, es decir, como histórica, inacabada, inconclusa, dinámica, en conflicto, como acción simbólica y en donde existen luchas de poder, es precisamente como se entenderá la cultura de origen de los maestros en servicio y la cultura a la que se van insertando después de dejar sus comunidades. Ahora bien, estas comunidades de llegada no son justamente de acogida u hospitalarias, sino más bien en ellas se enfrentan a nuevas formas de vida, mismas que les generan conflictos; conflictos que muchas veces son resueltos y otras no, pero que finalmente esto les permitirá ir conformando cierta identidad. Lo anterior supone que al interior de las culturas, los sujetos van formando sus propias identidades, mismas que no son homogéneas y cristalizadas de una vez y para siempre.

### **1.3 Acerca de la Identidad**

La importancia de hacer un breve análisis sobre el concepto de identidad en esta investigación, radica en que las instituciones formadoras de docentes, a través de los programas destinados para este fin, no siempre han tomado en cuenta la identidad de los sujetos que en ella se forman; más bien, la han escindido y fragmentado. La identidad del docente que se está formando adquiere el concepto de identidad monolítica, homogénea y cristalizada; es decir no se concibe como una identidad en “construcción” constante.

De la misma manera que el concepto de cultura ha tenido cambios a lo largo del desarrollo de las ciencias humanas: noción clásica, descriptiva y simbólica; la noción de identidad ha corrido con la misma suerte. A decir de Dubar las ideas sobre la identidad se pueden agrupar en dos grandes tipos de postura: “La primera postura puede ser llamada esencialista, en la medida en que, sea cual sea la acepción del término <<identidad>>, reposa sobre la creencia en <<esencias>>, realidades esenciales, sustancias a la vez inmutables y originales.” (2002: 10). En oposición a la postura precedente, se encuentra la que sostiene que no hay esencias eternas, todo está sometido al cambio. Esta postura es llamada nominalista. De acuerdo a la

postura anterior, que es la retomada en esta investigación con relación a los maestros que se siguen formando en la UPN 153, se puede entender que "...la identidad no es lo que permanece necesariamente <<idéntico>>, sino el resultado de una identificación contingente. [...] Desde esta perspectiva no hay identidad sin alteridad. Las identidades tanto como las alteridades, varían históricamente y dependen del contexto de su definición." (Dubar, 2002: 11).

La formación de una identidad es algo que realizamos a lo largo de la vida y se encuentra abierta a los cambios del mundo y sus repercusiones en nuestra vida. La identidad no es un estado, sino un proceso. En muchas ocasiones esta "formación de la identidad" ni siquiera es consciente, sino que va permeando en nosotros y nos va transformando. Al respecto, Parekh afirma que la identidad de un individuo cambia, al igual que una cultura, pues son elementos imbricados y si una se transforma, la otra también: "Al igual que ocurre en el caso de la identidad de un individuo la de la cultura varía lentamente y por partes, dando tiempo a sus miembros a asimilar los cambios y a adaptarse a ellos para reconstruir su identidad sobre una nueva base." (2005: 227). Es decir, la identidad de un sujeto se está re-construyendo día a día, se recompone, se redefine y se readapta; al igual que el mundo.

La postura nominalista rechaza que existan pertenencias <<esenciales>> (en sí), y, por lo tanto, diferencias específicas *a priori* y permanentes entre los individuos. Lo que existen son modos de identificación, variables en el curso de la historia colectiva y de la vida personal, afiliación a diversas categorías que dependen del contexto. Dubar menciona que existen dos tipos de identificación: las identificaciones atribuidas por los otros (lo que llama las <<identidades para los otros>>) y las identificaciones reivindicadas por uno mismo (<<identidades para sí>>). (2002: 12). La identidad se va forjando en un ámbito intersubjetivo, no puede ser de otra manera. Sin *el otro* no hay producción de subjetividad.

Gilberto Giménez, bajo esta misma postura nominalista, asume al igual que Dubar, que la

“...identidad no es una esencia, un atributo o una propiedad intrínseca del sujeto, sino que tiene un carácter intersubjetivo y relacional. Es la autopercepción de un sujeto en relación con los otros; a lo que corresponde, a su vez, el reconocimiento y la ‘aprobación de los otros sujetos’. [...] la identidad de un actor social emerge y se afirma sólo en la confrontación con otras identidades en el proceso de interacción social, la cual frecuentemente implica relación desigual y, por ende, luchas y contradicciones.” (1997: 4).

Desde la postura nominalista, al igual que Dubar y Giménez, varios autores retoman el concepto de identidad, entre ellos se encuentran Kincheloe y Steinberg (1999: 37), Reguillo (2000:79), Maalouf (2008:18, 30-31). Ellos coinciden al reconocer que la identidad es una construcción social que se realiza al interior de marcos sociales, que es una forma interiorizada de la cultura, que se construye asimilando y rechazando múltiples construcciones ideológicas antagónicas, que es histórica y que no es inmutable: se construye y se transforma a lo largo de toda nuestra vida, es decir, no hay identidades puras.

Otra noción sobre el concepto de identidad, que sigue la misma línea y que a mi parecer es muy sugerente, es la de Lévi-Strauss, él la constata como “...un <<hogar virtual>>, que no existe (como <<objeto>> realizado), pero en el que se cree y se tiene necesidad de decir (como <<sujeto>>) para vivir y actuar con los demás.” (En Dubar, 2002: 259). En este sentido, la identidad existe en la medida en que podemos interactuar con los demás, somos comprendidos y comprendemos a los otros, es decir existe un vínculo Yo-Nosotros. Este proceso no se da de manera lineal y apacible, más bien, que se genera en medio de crisis imprevistas y multidimensionales. Así, la identidad de los maestros que se siguen formando y que provienen de una cultura indígena no ha permanecido estática, ésta ha transitado por diversos procesos, mismos que los han llevado a la conformación de cierta identidad y que en el capítulo dos y cuatro intentaré mostrar a partir de las entrevistas realizadas.

Ahora bien, Charles Taylor hace énfasis en que el reconocimiento por los demás actores sociales es esencial para que *exista socialmente* la identidad de *alguien*. En palabras de Taylor

...la exigencia de reconocimiento se vuelve apremiante debido a los supuestos nexos entre el reconocimiento y la identidad, donde este último término designa algo equivalente a la interpretación que hace una persona de quién es y de sus características definitorias como ser humano. La tesis es que nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por la falta de éste; a menudo también, por el *falso* reconocimiento de otros, y así, un individuo o un grupo de personas puede sufrir un verdadero daño, una auténtica deformación si la gente o la sociedad que lo rodean le muestran, como reflejo un cuadro limitativo, o degradante o despreciable de sí mismo. El falso reconocimiento o la falta de reconocimiento puede causar daño, puede ser una forma de opresión que aprisione a alguien en un modo de ser falso, deformado y reducido. [...] El reconocimiento debido no sólo es una cortesía que debemos a los demás: es una necesidad humana vital. (2001: 43-45).

Sin embargo, no sólo es el reconocimiento por sí mismo, de qué sirve el reconocimiento cuando los sujetos siguen viviendo en condiciones desiguales, cuando cada vez hay más pobres "...dentro de una cultura 'nacional' dominante y homogeneizante, promovida y muchas veces impuesta desde el poder del estado." (Velasco Gómez, 2004: 1). El problema es más complejo de lo que parece, puesto que como ya mencioné, de qué sirve el reconocimiento cuando cada vez las condiciones de vida son más desiguales, cuando los pueblos indígenas cada día son violentados y discriminados en muchos aspectos, en este sentido, Bartolomé expresa el siguiente reclamo con respecto a las políticas multiculturales e interculturales,

La pluralidad cultural y la interculturalidad aluden entonces a una problemática más vasta que al sólo reconocimiento político de la presencia de las comunidades sociales y culturales diferenciadas. Se trata de aceptar la existencia contemporánea de múltiples opciones de civilización. El reto del pluralismo no se reduce sólo a las presencias que puedan ser aceptadas o no, de acuerdo con su mayor o menor reductibilidad al paradigma existencial que hace suyo el Estado-nación, sino al pleno reconocimiento de las culturas e identidades alternas resultantes de dinámicas civilizatorias autónomas, aunque dramáticamente vinculadas al pasado y al presente de la expansión occidental. (2008: 273).

Por ello, es importante tener claro el concepto de identidad, pues de esta manera se estará en la posibilidad de dilucidar si se está tomando en cuenta en los planteamientos curriculares y cómo es la identidad que se está "construyendo" en los



sujetos de esta investigación, en lo que concierne a la currícula de la Licenciatura en Educación Plan 1994. Así, es preocupante ver cómo en las instituciones formadoras de docentes, se prefiere o se ha optado por la concepción esencialista de la identidad; es decir, se concibe como monolítica, homogénea y cristalizada; en dichas instituciones se ha olvidado o se ha desconocido que:

El docente es un particular entero que vive su cotidianidad en espacios específicos. Es el trabajador que vive de sus salarios y de otros apoyos económicos, que pertenece a un sexo y tiene inclinaciones, preferencias y gustos; es quien valora lo bueno y lo malo, lo religioso y lo profano, lo moral y lo inmoral, lo productivo y lo improductivo porque en su vida diaria se mezcla lo intelectual y lo visceral, lo gris y rutinario con lo dominical y trascendente. El docente construye su mundo rodeado de las acciones racionales (medios fines, o las que responden a valores profesionales, éticos, entre otras), del pensamiento iluminado y de la investigación científica, como también de lo no racional, de lo pasional y de lo espontáneo. El docente como particular entero es quien trabaja rutinaria y apasionadamente, pero que además es quien lo moldean sus creencias, sus tradiciones académicas y sus motivos. Es un particular que ama, odia, envidia, admira, aprueba, reprueba. Partir del docente como un particular entregado exclusivamente a su actividad profesional, sin sentimientos y neutral valorativamente, equivale a comparar al ser humano con una máquina. El docente es un ser humano que, como cualquier otro, se constituye como particular a lo largo de su vida cotidiana. (Piña Osorio, 1997: 85-86).

Vislumbrar la conceptualización de cultura e identidad desde un enfoque dinámico, en acción, desde una mirada no esencialista, como nos lo muestran los diversos autores citados nos sitúa ante una nueva perspectiva, capaz de alimentar la construcción de una cultura plural; desde esta visión conceptual es posible la comprensión al aceptar y fomentar las interacciones entre las diferentes opciones culturales, pues lejos de representar una amenaza para la subsistencia, como lo plantea Huntington<sup>28</sup>, se convierte en un factor capaz de impulsar la interculturalidad.

---

<sup>28</sup> Este autor menciona que es necesario establecer "...restricciones a la inmigración y a la libre circulación de la fuerza de trabajo." (en Jameson p. 6). Con relación a esta idea Díaz Polanco, expresa su opinión y menciona que "...parte importante de la historia humana consiste en los esfuerzos e invenciones sociales que buscan controlar, manejar o, en casos extremos, suprimir la diversidad cultural, ya sea ésta apreciada como un elemento valioso o repudiada como un factor pernicioso para la convivencia, por lo común de acuerdo con el cartabón de algún gran proyecto ideológico o político." (2007: 15).

El concepto de identidad también es útil para la comprensión y explicación de los conflictos sociales, bajo la hipótesis de que en el fondo de todo conflicto se esconde siempre un conflicto de identidad. (Giménez, 1997: 20). Lo planteado por Giménez Montiel resulta de suma importancia pues en esta investigación, justamente se analiza lo que pasa con la identidad de los maestros en servicio que provienen de una cultura indígena y que se siguen formando. Por otra parte, es importante reconocer que tanto cultura como identidad tienen una dimensión conceptual, pero que ésta, "...lejos de ser una discusión de nivel abstracto-teórico, tiene importantes consecuencias prácticas en el desarrollo de la educación intercultural." (Jiménez Naranjo: 1). Es decir, de acuerdo a la concepción que se tenga de ellas, será la manera en cómo las utilizemos en la realidad con los alumnos, docentes y demás sujetos con los que tengamos interacción.

Siguiendo los planteamientos de Dubar, Parekh y Giménez, consideraré que la identidad es el resultado de procesos de socialización que simultáneamente construyen en interacción individuos e instituciones. Esta construcción identitaria se caracteriza por ser a la vez estable y provisional, individual y colectiva, subjetiva y objetiva, biográfica y estructural. De ahí que considero que estos replanteamientos teóricos sobre la identidad, que ponen el énfasis en el proceso dialéctico de lo social y lo individual en la construcción de la identidad, son los más idóneos para comprender y explicar el proceso que sigue la construcción identitaria de los maestros de origen indígena que se siguen formando en la UPN 153. Es decir, ¿qué sucede con su identidad en el transcurso de su formación docente? ¿Se recompone, se redefine, se readapta? ¿Qué conflictos van enfrentando en esta configuración? Preguntas que por ahora sólo quedan planteadas, pero que en los capítulos siguientes espero, si no tener respuestas definitivas, sí un acercamiento a lo que sucede con la identidad de los maestros en formación de origen indígena. Pues como lo he venido señalando, la identidad no es una especie de alma o esencia con la cual nacemos y morimos, sino más bien comparto la idea de que es un proceso de construcción dialéctica entre los individuos e instituciones y, estas instituciones están conformadas por grupos de individuos que interactúan entre sí sobre la base de ciertos valores, creencias,

conocimientos y símbolos compartidos, es decir, los individuos no interactuamos con estructuras físicas sino con estructuras culturales-simbólicas.

Otro de los elementos importantes en la construcción de la identidad es el proceso de socialización, el cual es un proceso complejo de interacción en donde el individuo construye su identidad. Habría que reconocer entonces, que estos procesos socializantes están soportados sobre pautas culturales, enmarcadas en los contextos institucionales en las cuales el individuo interactúa: familia, escuela, iglesia (religión en general), que serían las formas objetivadas o materializadas de la cultura en donde los actores sociales tienen contactos y en donde ponen en juego la internalización de su cultura.

De esta manera, nos damos cuenta que los conceptos de cultura e identidad están estrechamente relacionados entre sí, haciendo la aclaración que no se toma esta relación en un sentido reproductorista que anula las capacidades críticas y reflexivas del sujeto. Más bien, se concibe que los maestros que se siguen formando en la UPN 153 otorgan un significado a su acción, significado que no es exclusivamente configurado por ellos, pues lo crean dentro de un marco cultural, es decir en un contexto compuesto por distintos elementos simbólicos, tal como lo expresa Thompson. Lo anterior será revisado en los capítulos que corresponden al trabajo empírico de la investigación y en ellos se encontrarán justamente los significados que los maestros van dando a su hacer, a su formación tanto identitaria como docente, a su sentido de la vida y a sus acciones. Ahora bien, en este proceso de transacciones identitarias lo que está en juego es la negociación del *sí mismo* del sujeto en la confrontación con las formas simbólicas (acciones y expresiones significativas, símbolos, discursos, textos, artefactos, valores) de los contextos sociales en los que interactúa, estas interacciones no son siempre simétricas; en ellas existen conflictos, confrontaciones, luchas de poder y desigualdades.

Los maestros que provienen de una cultura indígena y que se siguen formando se han enfrentado precisamente a estas luchas de poder, desigualdades y conflictos a lo

largo de su vida. En nuestro país (y quizá en cualquier lado del mundo), pertenecer a una cultura indígena representa para los *otros* ser inferior en todos los sentidos, ser ciudadanos de tercera y por ende carecer de las condiciones mínimas para una vida digna. A pesar de que en los últimos años los organismos internacionales y nacionales han intentado reorientar sus discursos en materia de políticas educativas interculturales, los resultados han sido pocos y lo que se ha hecho en México es simplemente aplicar una política educativa compensatoria y asimilacionista. Jablonska, a partir de una severa revisión crítica de los documentos emitidos en materia de educación intercultural en México, menciona que “La SEP, más que de la *diversidad* del alumnado, piensa en la *desigualdad* y frente a ello propone medidas de apoyo con las becas, materiales educativos y maestros supuestamente mejor preparados; pero sin alterar la idea de un currículum nacional, evaluación estandarizada y enfoque pedagógico único.” (2010: 59). Lo anterior, por supuesto, no niega que exista tal desigualdad, ésta se encuentra presente en casi todas las culturas indígenas en México y los paliativos que el gobierno despliega para subsanarlas son una simple “maquillada” de la situación, pero que no resuelven el problema de fondo.

En este sentido, la noción descriptiva de cultura y la concepción esencialista de identidad, siguen prevaleciendo en la visión de los ejecutores de las políticas educativas públicas en nuestro país, y a este tipo de visiones se han enfrentado los maestros de origen indígena que se siguen formando en la UPN 153 de Ecatepec en su tránsito por los diversos espacios escolares.

Así, mi preocupación por abordar el tema de la formación de maestros de origen indígena es porque en la actualidad sigue prevaleciendo una visión monocultural, la postura de una cultura nacional parece no haber “culminado” a pesar de los “avances” en el fomento a la interculturalidad, tanto en nuestro país como desde los organismos

internacionales.<sup>29</sup> A pesar también de que partir de la década de los sesentas, muchos grupos comenzaron a alzar la voz para denunciar y proponer nuevas formas de convivencia entre los diversos grupos culturales. Tan es así que surgen nuevas expresiones y se comienza a hablar de multiculturalidad e interculturalidad, que como a continuación veremos viene a constituir una nueva visión de entender las relaciones entre las diversas culturas y otras diferencias.

#### 1.4 Multiculturalidad e interculturalidad

Ante este panorama social, en los años sesenta y setenta algunos grupos de la sociedad del mundo occidental, lucharon para que se reconociera la existencia de la multiculturalidad o pluralidad cultural de la sociedad, entendida como multiplicidad o pluralidad de grupos étnicos. Estos movimientos de <<revitalización étnica>> fueron la primera reacción organizada y de impacto frente al asimilacionismo<sup>30</sup> imperante. De esta manera, Pulido (2005) y Velasco (2004), reconocen que el multiculturalismo es el movimiento más importante dentro de las corrientes que luchan por el reconocimiento y la defensa de la pluralidad cultural, entendiendo por ésta la situación de un Estado en el que existe una multiplicidad de grupos étnicos. Asimismo mencionan que la década de los sesenta presencié distintos movimientos de protesta y reacción en contra de la ideología asimilacionista y las políticas en las que se proyectaba y junto a esa reclamación también se exigían una mayor sensibilidad hacia las peculiaridades culturales, es decir, la puesta en marcha de lo que se conoce como <<políticas de

---

<sup>29</sup> Para tener una visión general del discurso intercultural actual, véase el minucioso escrito de Alexandra Jablonska llamado La política intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales. En Velasco Cruz, Saúl y Alexandra Jablonska, Coords. (2010) *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (pp. 25-62). México: UPN.

<sup>30</sup> Éste es un paradigma, un sistema de pensamiento y de acción política basado en la creencia de que hay un código cultural, el que sostiene el grupo dominante, [se tiene] la creencia de que existe una forma de hacer las cosas, de organizar la vida, que es la más correcta, adecuada y conveniente para el conjunto de la sociedad. A partir de esta creencia fundacional [...] el asimilacionismo se traduce en políticas, programas y medidas de intervención en todos los ámbitos de la sociedad especialmente en los que más relación tienen con la reproducción ideológica de la misma, como es la educación." (Pulido Moyado, 2005: 21). Como el paradigma queda implícito y no necesariamente tiene que ser verbalizado, penetra en las esferas de la vida social de los grupos oprimidos y por supuesto en la mente de éstos. El asimilacionismo, ha sido la primera acción <<natural>> que el cuerpo social dominante ha ejercido ante la multiculturalidad.

reconocimiento>>. Estos movimientos iniciales por el reconocimiento de las diferencias étnicas fueron el detonante para que más tarde, en las últimas tres décadas, aparecieran otro tipo de movimiento con objetivos parecidos, en el cual se integran grupos que luchan por el reconocimiento social y legal de sus diferencias: feministas, homosexuales, grupos ecologistas, religiosos, etc.

Ahora bien ¿cómo desde este contexto social multicultural tan amplio se da el salto a la discusión sobre la multiculturalidad e interculturalidad en la educación? Gunther Dietz menciona que

Desde los años ochenta, inicialmente sobretodo en Estados Unidos, Canadá, Australia y el Reino Unido, un conjunto altamente heterogéneo de movimientos contestatarios 'post-68' emprende el camino de la institucionalización social, política y académica. Las confluencias programáticas de estos 'nuevos' movimientos sociales –afroamericanos, indígenas, chicanos, feministas, gay-lesbianos, 'tercermundistas' etc.- se han dado a conocer a partir de entonces bajo el, a menudo ambiguo, lema del 'multiculturalismo': un heterogéneo conjunto de movimientos, asociaciones, comunidades y – posteriormente – instituciones que confluyen en la reivindicación del valor de la diferencia étnica y/o cultural así como en la lucha por la pluralización de las sociedades que acogen a dichas comunidades y movimientos. Como tales, los movimientos multiculturalistas forman parte del panorama de los 'nuevos movimientos sociales'. (2007: 250).

El objetivo de esta política de 'acción afirmativa', menciona Dietz, aplicada primero en los órganos de representación y toma de decisiones de los propios movimientos y posteriormente trasladada al ámbito académico y educativo, consistió en paliar las persistentes discriminaciones que, por criterios de sexo, color de piel, religión, etnicidad, etc., sufren las minorías a través de una deliberada política de 'discriminación positiva'. A finales de los años ochentas las élites académicas de estas diferentes comunidades sexuales, étnicas y/o culturales, que originalmente habían impulsado a los nuevos movimientos sociales, logran asentarse en una gran mayoría de los espacios educativos y académicos, sobre todo anglosajones. Es a partir de entonces cuando el multiculturalismo y la 'acción afirmativa' se establecen

como un discurso hegemónico en gran parte de la opinión pública, sobre todo anglosajona.” (2007: 252).

Tanto para García Castaño, Pulido Moyado y Montes del Castillo, esta discusión sobre la interculturalidad en la escuela

Surge en el momento en que ciertos aspectos de la variable cultura, en tanto variable representativa de la diversidad, se introduce en el aula y en la escuela. Cuando existe una presencia de grupos étnicos claramente diferenciados por razones de color de piel, lengua materna, valores y comportamientos religiosos, y, junto a todo ello y otros elementos más, diferencias socioeconómicas, se reconoce la necesidad de una educación «especial» para atender tales diferencias. Aparece una nueva forma de conceptualizar la discriminación que se practica a través de la escuela: la discriminación por la diferencia cultural. La vieja (?) escuela discriminatoria y reproductora de las diferencias de sexo y clase también discrimina ahora (siempre lo hizo) a quienes pertenecen a grupos culturales diferentes al dominante y hegemónico en ella, y ambas discriminaciones, lógicamente, caminan juntas. (1997: 223).

En opinión de López López, efectivamente, la discusión de la educación multicultural sólo es posible cuando el concepto de cultura ha sido modificado y ha cobrado un nuevo significado, es decir se ha retomado una concepción dinámica de la cultura: “La adopción de una visión dinámica según la cual ninguna cultura está aislada es reciente y en cierta forma deriva de los cambios acontecidos en el campo de la investigación antropológica. [...] De hecho, el término multicultural nace ligado a la Antropología y posteriormente incorporado al ámbito de la educación.” (2002: 19). Cuando esta autora habla sobre el concepto de cultura modificado y con un nuevo significado, hace referencia a la visión de cultura que ya fue explicitada en el apartado correspondiente y en el cual se especifica ampliamente cómo se concibe a la cultura en esta investigación, es decir, desde una postura dinámica y simbólica estructural.

En esta lucha por el reconocimiento de las otras culturas que estaban llegando a Occidente, nace la educación multicultural, producto de una reflexión sobre la presencia en las escuelas occidentales de minorías que, además de necesitar un trato

adecuado por la «distancia» entre su cultura y la cultura presentada y representada por la escuela occidental, necesitaban una atención especial ante el fracaso continuado cuando acceden a esta última. Entonces se diseñan programas que tratan de mejorar la situación de estos colectivos en las escuelas y que, en algunos casos, promuevan un respeto hacia su cultura de origen y una integración en la cultura de «acogida»<sup>31</sup>. (García Castaño, et.al.1997: 223-224).

Ahora bien, para los autores ya mencionados, el hecho de creer o no creer en la multiculturalidad no admite elecciones, porque independientemente de lo que creamos o pensemos vivimos en una sociedad multicultural. Nos guste o no, vivimos en una “cultura multicultural”, la idea de una cultura única y pura es un mero sueño, pero además una amenaza para la vida. Todos los seres humanos vivamos donde vivamos, habitamos en un mundo multicultural.

Desde esta postura, se reconoce la existencia de la diversidad cultural, pero además se pretende que a partir de este reconocimiento, se reformule una relación de diálogo permanente entre las culturas, que permita construir una sociedad más democrática, en donde las culturas se encuentren, dialoguen, se conozcan y reconozcan para que esta relación exista no sólo como mera interacción sino como un principio normativo, lo que implica asumir una actitud responsable y respetuosa ante la diversidad cultural. Esta relación así pensada se convierte en una relación intercultural pues la relación se torna en un principio orientador para la convivencia personal y social de las culturas. La interculturalidad así concebida “... posee carácter desiderativo; rige el proceso y es a la vez un proceso social no acabado sino más bien permanente, en el cual debe haber una deliberada intención de relación dialógica, democrática entre los miembros de las culturas involucradas en él y no únicamente la coexistencia o contacto inconsciente entre ellos. Esta sería la condición para que el proceso sea calificado de intercultural.” (Zúñiga y Ansión, 1997: 14). En este sentido, la interculturalidad no es

---

<sup>31</sup> Que más que de acogida, fue una cultura de recepción y de llegada hostil. Puesto que una comunidad de “acogida” es la que recibe cálidamente a los que llegan, esto en el sentido que Duch (1997) otorga a las estructuras de acogida.



un concepto, no es un discurso bello, sino que es una manera de comportarse. No es pues una categoría teórica, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud, una manera de ser. Siguiendo esta misma línea, Schmelkes considera que la interculturalidad es un concepto que debe rebasar al de multiculturalidad, y afirma que una sociedad multicultural no puede ser verdaderamente democrática si no transita de la multiculturalidad a la interculturalidad y asume la interacción entre las culturas como una interacción para el enriquecimiento mutuo de las culturas que están en relación. (En Pulido Moyado, 2005: 25). Una concepción latinoamericana interesante sobre interculturalidad es la proporcionada por Duque,

Una posible definición de interculturalidad [...] sería: la promoción sistemática y gradual, desde el Estado y desde la sociedad civil, de espacios y procesos de interacción positiva que vayan abriendo y generalizando relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje e intercambio, regulación pacífica del conflicto. Cooperación y convivencia. [...] la interculturalidad es normativa, marca una meta, aspira a superar relaciones inequitativas, de dominación, de discriminación y exclusión y como principio rector se opone radicalmente a toda tendencia homogeneizante culturalmente empobrecida, [...] nuevas relaciones sociales, forman parte de una lucha por lograr mayor equidad y mayor justicia social. (Duque, et. al. 2001).

Efectivamente, para que exista la interculturalidad y tenga un verdadero impacto dentro de los grupos sociales, es necesario no sólo reconocer que existen diferentes culturas y que pueden convivir y manifestar sus diferencias, sino que esta convivencia debe permitir que los integrantes de cada cultura vivan de manera adecuada y con dignidad humana, porque si bien es necesario el reconocimiento del otro, de las otras culturas y reconocer su valor, como menciona Taylor (2001: 94-95), también es urgente, a partir de esta visión intercultural, construir una sociedad más democrática y solidaria que reivindique la diferencia en un marco de igualdad social, política y económica.

Mientras sigan existiendo estas grandes brechas de desigualdad social, política y económica, la llamada interculturalidad se dará, como hasta el momento, sólo en

términos de dominación. Porque de qué sirve reconocer las diferencias culturales cuando existen en el mundo miles de personas viviendo en condiciones deplorables. En esta línea de discusión Díaz Polanco argumenta que el multiculturalismo

Con sus múltiples rostros benévolos, [...] se despliega por todo el mundo, incluso Latinoamérica, con el prestigio de su 'defensa' de la diversidad y la promoción del 'pluralismo'. Pero a decir verdad, el multiculturalismo que se merca dea con singular ímpetu, en los últimos años, es un producto netamente liberal, originalmente elaborado y empaquetado en los centros de pensamiento anglosajones, y cuyas fábricas conceptuales se ubican en algunos medios académicos de países como Estados Unidos, Canadá e Inglaterra. [...] Es innecesario aclarar que no todos los que se han adherido al multiculturalismo actúan con mala fe o segundas intenciones. Lo que importa subrayar aquí es que ni el enfoque del multiculturalismo ni los arreglos que propone resuelven las cuestiones centrales (sociales, económicas y políticas) que plantea la diversidad en Latinoamérica y, seguramente en otras regiones del mundo. El multiculturalismo se ocupa de la diversidad en tanto diferencia '*cultural*', mientras repudia o deja de lado las diferencias *económicas* y *sociopolíticas* que, de aparecer, tendrían como efecto marcar la disparidad respecto del liberalismo que está en su base. (2007: 172-174).

Quiero hacer énfasis que cuando utilizo el término multiculturalismo, estoy consciente de que éste es de influencia occidental, como lo menciona Díaz Polanco, y que quizá sería mejor hablar de diversidad cultural, y que en algunas ocasiones así lo hago. No obstante, mucha de la literatura consultada utiliza este término, y lo retomo, pero conociendo su origen y utilizándolo de manera cuidadosa, puesto que "Como sugieren algunos escritores, el concepto de multiculturalismo es también típicamente occidental, y quienes se mueven dentro del mundo de la enseñanza deben acercarse a él con conciencia y sensibilidad, o de lo contrario puede ser percibido como una forma más del imperialismo cultural." (Chalmers, 2003: 30).

Ante esta situación desoladora pareciera que entonces no tendríamos por qué estar hablando de la interculturalidad ni de multiculturalidad o diversidad cultural, pues a través de éstos sólo se acentúa la política del "reconocimiento", mientras se evita cualquier consideración o política relativa a la redistribución, cuya sola entrada denunciaría la desigualdad y apelaría a relaciones igualitarias. Por ello, Díaz Polanco

pregunta que "...si es necesario o recomendable mantener el multiculturalismo después de sustraerle sus partes 'negativas'. ¿Es posible concebir un multiculturalismo 'bueno', 'positivo' o crítico"? (2007: 183). Quizá esta pregunta sea un tanto "extremista" y quizá se espera una respuesta de igual característica. No hay una respuesta buena a tal cuestión, pues cada quien lo hará desde su propia perspectiva y trinchera. Desde la mía, considero que a partir de la práctica docente, se pueden plantear algunas reflexiones y críticas en torno al tema y que quizá no cambien de manera radical la realidad, pero sí contribuyen a repensar la concepción de sujeto, en este caso con respecto a la formación de los maestros en servicio, y por ende en una concepción diferente de su formación.

Desde esta perspectiva intercultural, se hace necesaria la implementación de una nueva forma de trabajo desde las aulas y esto será posible si en ellas se dan prácticas culturales respetuosas y no promoviendo los aprendizajes monolíticos y homogeneizadores. La escuela debe ser capaz de fomentar una crítica cultural que promueva el respeto a la diversidad cultural, y desde ella luchar contra los enfoques culturales que promuevan la asimilación, la universalización y la homogeneidad cultural. Creo que ese es el objetivo central de la educación intercultural. A decir de Jurjo Torres Santomé "Las instituciones escolares son un elemento más en la producción y reproducción de discursos discriminatorios. Sin embargo, en la medida en que éstas tienen el encargo político de educar, pueden y deben desempeñar un papel mucho más activo como espacio de resistencia y de denuncia de los discursos y las prácticas que, en el mundo de hoy y, en concreto, dentro de sus muros, continúan legitimando prácticas que conducen a la marginación." (2008: 87). En varios países latinoamericanos se ha intentado implementar una educación intercultural, sin embargo, ésta no ha sido de fondo y no se han obtenido los resultados esperados. En el caso de Latinoamérica, Duque menciona que la educación intercultural, se centró específicamente en la cuestión lingüística, al respecto se menciona que

La educación intercultural en Latinoamérica se originó casi al mismo tiempo que en los países de Norteamérica y Europa. En Latinoamérica la Educación Intercultural surge como una

evolución de los programas bilingües, de allí que se le llame Educación Bilingüe Intercultural-EBI o Educación Intercultural Bilingüe-EIB. Inicialmente la educación bilingüe fue de 'transición', en donde el idioma materno sirvió como puente para el aprendizaje del español. Lentamente evolucionaron hacia programas bilingües de mantenimiento y desarrollo de la lengua materna. No obstante siguen siendo vistos como una modalidad compensatoria dirigida únicamente a la población indígena. (Duque, et. al. 2001: 95).

En el caso de México, muchos programas de educación intercultural bilingüe, han utilizado la lengua materna de las comunidades indígenas como una lengua de transición, es decir sólo como una modalidad compensatoria. Cabe destacar que los programas sólo están dirigidos a la población indígena y que "Por lo general el uso del idioma materno en las escuelas continúa desempeñando el papel subordinado de instrumento inicial para la castellanización." (Bartolomé, 2004: 29). Lo cual ha permitido la extinción de varias lenguas indígenas en nuestro país. Tal es el caso del ixcateco y chololteca de Oaxaca; cuitlateca de Guerrero; el mame de Tuxtla Chico Chiapas; en el norte del país el cochimí, cucapá, kikapú, kumai, ópata, paipai, pápago. (Bartolomé, 2004: 30-31). Este proceso de la pérdida de las lenguas nativas de México, como lo sabemos, inició desde la colonización: se impuso el idioma del conquistador por encima de las lenguas originarias y el español se alzó como la lengua dominadora, y paulatinamente se ha seguido dando este proceso de desaparición de las lenguas. No olvidemos que pensadores y partidarios del "progreso mexicano" como Manuel Gamio, José Vasconcelos, Moisés Sáenz, también concebían que el uso de una lengua indígena representaba un atraso cultural en la vida de México, por ello pugnaban por la homogeneización como un acto civilizatorio.

En su libro *México íntegro*, Moisés Sáenz, propulsor de las escuelas rurales y las misiones culturales de los años veinte y treinta, afirma que uno de los objetivos centrales de la educación integral es sin lugar a dudas la castellanización, objetivo principal de la educación: "La castellanización, es el primero, fundamental. Si el pueblo no habla nuestra lengua, no es de nosotros. Los españoles castellanizaron a México; en la medida que lo hicieron, lo civilizaron, pero 400 años después de su

arriba hay en este pueblo dos millones de gentes que no hablan **nuestro idioma**<sup>32</sup> o que apenas lo entienden. He aquí la primera obligación de la escuela integrante.” (Sáenz, 1939: 120).

La escuela es y ha sido un factor determinante en la pérdida de las lenguas originarias<sup>33</sup>. Sin embargo, creo que los maestros y los misioneros culturales no estaban conscientes del impacto que tendría su acción educativa, es decir, no calcularon que las actividades que desarrollaban en las comunidades indígenas iban a provocar tanto la pérdida de la lengua como la de muchos usos y costumbres que definían de alguna manera la identidad de los habitantes. Y si estaban conscientes de que algo se estaba perdiendo, era para mejorar la vida de los indígenas y con la idea de hacer progresar a las comunidades para sacarlas de su “atraso”. Bartolomé señala que “Por ello es necesario insistir en que la desindianización debe ser entendida como un proceso no sólo biológico sino político e ideológico, en el cual la población nativa se vio progresivamente obligada o inducida a renunciar a su herencia lingüística y cultural.” (Bartolomé, 2004: 31). Obligada o inducida, en muchas comunidades indígenas la herencia lingüística y cultural se sigue perdiendo.

Por ello, para que no siga prevaleciendo este estado de cosas, es indispensable que la lengua nativa funcione como lengua de instrucción y no solamente como un apoyo informal en tanto se aprende la lengua nacional. Al igual que en otros dominios de atención a la diversidad, en el caso de la diversidad idiomática es fundamental terminar con la persistente actitud asistencialista, que insiste en considerar a los hablantes de lenguas indígenas como contingentes de individuos incompetentes en la lengua nacional, y no como colectividades con un idioma propio.

---

<sup>32</sup> Las negritas son mías. Nótese que en el discurso, se asume al español como propio y no como una lengua impuesta por los conquistadores.

<sup>33</sup> En la investigación de campo así lo pude constatar, aunque paradójicamente la escuela es la que permitió la pérdida de la lengua materna en algunos alumnos, pero también ha sido la escuela la que les ha permitido valor sus culturas de origen, sus lenguas y sus raíces indígenas. Cuestión que será revisada ampliamente en el capítulo 2 y 3.

De acuerdo con esta percepción, el carácter «bilingüe» de los programas educativos (y otros como la presencia de intérpretes en los procesos judiciales) se limita a asistir a quienes no son competentes en la lengua nacional, pero nunca se les reconoce el derecho colectivo a utilizar la lengua de su pueblo, como muestra el hecho de que una vez adquirida la competencia para expresarse en la lengua nacional pierden todo derecho a utilizar su lengua en los asuntos públicos, incluida la educación. Si esta lengua nativa es utilizada se les estigmatiza por no hablar el idioma oficial, y son llamados: «atrasados», «ineficientes» y «primitivos». Existe pues una discriminación por ser indígena, por ser diferente y por supuesto por ser pobre. No podemos negar que la condición de indígena siempre está ligada a la pobreza, pobreza a la que ha sido sometido a través de los constantes despojos de tierras<sup>34</sup>, explotación de mano de obra y recursos naturales, desplazamientos de los pueblos originarios, asesinatos impunes de líderes indígenas. La pobreza no es algo inherente a lo indígena, tal como se pretende hacer creer “Cuando se trata de formular un perfil de los pueblos amerindios, las más de las veces el retrato resultante es el de la carencia; carencia de recursos económicos y materiales, carencia de condiciones de higiene y sanitarias adecuadas, carencia de educación (y por tanto deficitarios culturalmente), e incluso carencia idiomática («ni siquiera hablan español» o «lo que hablan no es un idioma, es un dialecto»). De este modo la carencia aparece como uno de los rasgos principales de la indianidad.” (Díaz-Couder, 1998: 11). Carencia producto de la desigualdad imperante en nuestro país: social, económica, educativa, y en muchos otros ámbitos de la vida de las comunidades indígenas.

Precisamente, para tener una educación intercultural en nuestro país es necesario revertir las actitudes intolerantes e irrespetuosas hacia la diversidad cultural, sexual,

---

<sup>34</sup> Como un ejemplo del despojo de la tierra, Bartolomé menciona que la reforma del Artículo 27 de la Constitución en 1992, se le puede considerar como un atentado contra los territorios indígenas, ya que de pronto se hizo posible la venta, ya no de una propiedad productiva personal, sino de parte de un territorio étnico. (Bartolomé, 2004: 37).

Por otra parte, Suzy Subways, menciona que “Dos años después de que el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) iniciare en 1994 la ofensiva en el estado de Chiapas al tiempo que el TLCAN era implementado, el EZLN ganó una victoria potencia por los derechos indígenas de tierra con los Acuerdos de San Andrés, un pacto negociado con el gobierno mexicano. Pero en 2002, el gobierno deshizo los acuerdos y ahora, activistas indígenas aseguran, las grandes corporaciones compran la tierra de los pueblos.” (En línea).

de género, raza, religión, etc. También promover una educación intercultural para toda la población y a todos los niveles educativos, de lo contrario se continuará fomentando la inequidad educativa en todo el país. Por ello

...la educación tiene que hacer referencia a la figura del <<otro>>, desde un nivel de experiencia que va más allá del simple fenómeno de la <<empatía>> [según Martha C. Nussbaum]. Eso nos conducirá a entender *la educación como un acontecimiento ético*, como respuesta a la demanda del rostro del otro, tal como lo ha expresado Emmanuel Levinas. Del mismo modo, entendida como acción, la educación obligaría a toda pedagogía a adoptar como base de sus reflexiones el fenómeno de la alteridad, o dicho con Jan Masschelein, <<a tomar en serio la idea de que somos seres heterónomos y que sólo podemos vivir 'fuera' de nosotros mismos, en la sociedad. (Bárcena y Mèlich, 2000: 61).

De esta manera, se reconoce que la diversidad cultural no es la única que marca las diferencias, sino que hay otras que van determinando, a veces de manera velada, los procesos de opresión, y precisamente esta es la tarea del multiculturalismo y la interculturalidad: hacer visibles los mecanismos de poder a los ojos de estas diversidades para desenmarañar la compleja red de opresión y buscar alternativas de liberación que promuevan la dignidad de los oprimidos.

Es urgente implementar una educación intercultural en nuestro país, en todos sus niveles educativos. Sin embargo, para brindar una educación intercultural las políticas educativas en México, han hecho poco o nada para su implementación y cuando la han implementado parten de una visión liberal, conservadora o pluralista, que sólo "reconoce" la diversidad cultural, de género, clase, de discapacidades, etc. Que desde un discurso asimilacionista se siguen implementando currículas con contenidos y puntos de vista dominantes, tal es el caso de las universidades, como lo menciona el rector de la Universidad Politécnica de Tulancingo (UPT) Luis Tellez Reyes "La universidad pública tiene una deuda con los pueblos originarios, pues se ha dedicado a difundir el conocimiento dominante y ha ignorado las aportaciones lingüísticas,

culturales y sabiduría de las poblaciones étnicas.”<sup>35</sup> En efecto, la diversidad no es un lastre sino una gran riqueza siempre y cuando quienes la reivindican no la conviertan en dogma en el marco del etnocentrismo y del relativismo cultural. Es necesario trascender estos conceptos que tergiversan y encajonan el carácter dinámico y dialéctico de la diversidad. Así también, tener la suficiente habilidad para evidenciar “los discursos estelares” de las políticas sociales y educativas para negar y excluir la diversidad sutilmente desde el concepto de la “igualdad”.

La Educación Intercultural, con voluntad política, con conciencia, convicción y apertura representa una opción viable; no es utopía, tampoco la panacea que va a resolver todos los problemas sociales, económicos y educativos de esta compleja sociedad, es una alternativa en la medida que se intenta articular entre los actores involucrados y específicamente en la formación inicial docente articulada permanentemente con la formación continua o en servicio.

La Universidad Pedagógica Nacional no queda exenta de tales posicionamientos, pues en ésta, sólo por poner un ejemplo, no se toma en cuenta dentro del Plan de Estudios las cuestiones de género, de acuerdo con entrevistas realizadas en el año de 1999<sup>36</sup> se puso de manifiesto lo mucho que falta para tener una equidad de género con respecto a la formación profesional de las mujeres. Porque como menciona Piña Osorio “...No es lo mismo estudiar un posgrado [en nuestro caso una licenciatura] siendo hombre, que siendo mujer. Las condiciones culturales según el género difieren. La dedicación a las actividades fuera del salón de clases se dificultan más para un sexo que para el otro.” (Piña Osorio, 1998: 222).

Ahora bien, este problema no sólo se manifiesta en la educación superior, se encuentra presente en todos los niveles educativos pues sólo se difunden los puntos

---

<sup>35</sup> A la fecha sólo nueve estados han modificado el concepto de universidad para integrar un área denominada intercultural. Según el Proyecto de Universidades Interculturales de la SEP, sólo los estados de México, Chiapas, Tabasco, Veracruz, Sinaloa, Puebla, Quintana Roo, Michoacán y Guerrero han instalado centros interculturales. (Andrés Timoteo Morales, *La Jornada*, México, 7 noviembre 2008, p. 35).

<sup>36</sup> Las entrevistas se realizaron a los alumnos de la UPN 153 Ecatepec, de la generación 1999-2003, en septiembre de 1999, mismas que apoyaron mi trabajo de investigación para los estudios de maestría.



de vista y valores de la cultura dominante. Por ello es importante que tanto autoridades como promotores educativos reconozcan y tomen conciencia de la importancia de la educación intercultural, pues ésta permitirá la autocomprensión de los grupos humanos y la autocrítica de las propias formas culturales, con el objeto de mejorar su condiciones de vida y afianzar su propia identidad bajo el reconocimiento y la aceptación de la diversidad cultural. Pero esto no se logrará mientras siga prevaleciendo el punto de vista del bloque en el poder, de la clase dominante, de los organismos internacionales, de las políticas económicas, etc.

La diversidad al no ser un hecho natural ni convencional, significa que es una realidad social que emerge con mayor energía en la medida que ésta, efectivamente no es reconocida jurídica ni socialmente. Sin embargo, surgen discursos de integración y unidad nacional, tal como sucedió con la ley indígena de San Andrés, que fue mutilada por los representantes de la oligarquía mexicana con el pretexto de la balcanización, es decir, la separación del pueblo maya en relación con el Estado de Chiapas, pero en el fondo subyace la ausencia de autonomía cultural, política, educativa, el rechazo rotundo de los derechos colectivos como pueblos originarios; por consiguiente el desconocimiento sistemático como política de Estado de la diversidad cultural.

Recientemente, en el Diario Oficial de la Federación del día 2 de julio de 2010, se publicó el decreto por el que se reforman y adicionan los artículos 21 y 33 de la Ley General de Educación, en materia de educación indígena. Sólo mencionaré al artículo 21, el relacionado con mi objeto de investigación, en el cual se dice:

Artículo Único.- Se reforma el segundo párrafo del artículo 21; y se reforma la fracción I y se adiciona una fracción XIII, recorriéndose en su orden las demás fracciones del artículo 33 de la Ley General de Educación, para quedar como sigue:

Artículo 21.- El **educador** es **promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo. Deben proporcionársele los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento.**

Para ejercer la docencia en instituciones establecidas por el Estado, por sus organismos descentralizados y por los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, **los maestros**

**deberán satisfacer los requisitos que, en su caso, señalen las autoridades competentes.** En el caso de los **maestros de educación indígena que no tengan licenciatura como nivel mínimo de formación, deberán participar en los programas de capacitación que diseñe la autoridad educativa y certificar su bilingüismo en la lengua indígena que corresponda y el español.**

De entrada, la reforma suena muy congruente con el discurso multicultural e intercultural (aunque nunca se menciona en dicha reforma a ninguno de los dos conceptos). Aparece como una reforma que proporcionará, a los maestros, los elementos indispensables para realizar su práctica docente. La pregunta es ¿quién les proporcionará estos medios? No se especifica, y “el proporcionador” queda en la ambigüedad, pero sí se le hace responsable directo al educador de los resultados obtenidos del “proceso educativo”, en donde funge múltiples funciones: “promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo”, esto es, aquí no importa si el maestro contó o no con los elementos necesarios que le permitieran realizar su labor de la mejor manera, simplemente él es responsable directo de los resultados y es él quien será evaluado y sometido a escrutinio, más allá de otros elementos que influirán para obtener ciertos resultados educativos.

En cuanto al ejercicio docente, se especifica que los maestros en servicio que laboren en escuelas públicas y privadas *deberán cubrir los requisitos señalados por las autoridades competentes*. Cuáles requisitos, no se mencionan, y tampoco quiénes son las “autoridades competentes”. Por otra parte, si desde ya es difícil encontrar en las escuelas públicas programas o planes de estudio que contemplen a alumnos de origen indígena, mucho más en las escuelas privadas, quién tiene los recursos económicos para pagar una escuela privada: ¿los indígenas? Además la escuelas privadas no están interesadas en impartir educación intercultural, lo que les interesa es obtener ganancias y la educación intercultural no es rentable.

Los maestros de educación indígena, se dice que de no contar con licenciatura como nivel mínimo de formación, deben concluirlos a través de los programas de formación diseñados por la autoridad educativa y certificar su bilingüismo. Y aquí es donde

retomo directamente el asunto de la formación docente, porque si bien ya se establece en este artículo de la Ley General de Educación, el tema de la formación de los maestros de educación indígena, no se menciona cómo deben ser formados y en dónde, se deja de manera abierta a *“los programas de capacitación que diseñe la autoridad”*. No se especifica a qué tipo de escuelas deberán acudir estos docentes para culminar su licenciatura y cuáles las características de los planes y programas de estudio. Y algo muy importante que no se menciona es el hecho, de que estos mismos maestros son de origen indígena y que en su formación debería tomarse en cuenta este origen. Es decir, son maestros que trabajarán en medios indígenas, pero que ellos mismos no fueron o serán formados tomando en cuenta su procedencia indígena. Por lo tanto, no se reconoce que la identidad de estos docentes está conformada por ciertos elementos culturales de su cultura de origen, mismos que deben tomarse en cuenta en los contenidos curriculares.

Hay que recordar que si bien esta investigación no apunta directamente a los maestros que trabajan en educación indígena (aunque algunos se encuentran laborando en este sistema), sí retoma a los maestros que son de origen indígena y que están en servicio dentro de los diferentes niveles y sistemas, y que se encuentra culminando su licenciatura. Es decir, son maestros de origen indígena, ya en servicio, pero que por diversas razones no han concluido su licenciatura. Evidentemente no son contemplados en la reforma ya mencionada, porque difícilmente encontraremos escritos en donde se tome en cuenta el origen indígena de los maestros dentro de su formación docente. En la licenciatura que están cursando los maestros en servicio no se toma en cuenta la diversidad cultural de los estudiantes, lo cual pone de manifiesto que no hay tal educación intercultural y que en los planes y programas de estudio sigue prevaleciendo el punto de vista homogeneizante, para éste no existe la diversidad cultural, y las relaciones entre las culturas siguen siendo asimétricas.

Uno de los planteamientos relevantes de esta investigación es que invita a reflexionar sobre los planes y programas de estudio relacionados a la formación de maestros y

pone de relieve las características de los estudiantes, entre ellas su identidad y su cultura. Para ello, es necesario cambiar actitudes y modelos de interacción fosilizados y de esta manera pasar del discurso multicultural a una verdadera convivencia intercultural. Es primordial iniciar la reflexión desde la formación de los docentes, saber quiénes son los docentes que estamos formando y a qué se enfrentan durante este proceso. Ahora bien, en esta reflexión entrará en juego nuestra noción de formación y específicamente de formación docente, de ello dependerá igualmente la noción de sujeto. Las interpretaciones de la formación y formación docente las hemos generado a partir de un contexto social, político e histórico, estas interpretaciones de la formación son discursos que imbuyen nuestra atención, nuestras posiciones, explicaciones y acciones de paradigmas teóricos particulares. Las posturas que se asuman en torno a la formación definirán la forma en que se esté formando a los sujetos en cuestión.

Comprender los alcances de la Educación Intercultural, nos permite tomar una posición en el ámbito educativo, con respecto a la dimensión de la formación docente.

La siguiente reflexión no se centra precisamente en la formación de docentes, pero que nos sirve de referencia en cuanto a la educación intercultural, según López Melero:

La educación intercultural [...] ha de ofrecer las mismas oportunidades a todas las niñas y niños para adquirir y desarrollar la competencia cognitiva, afectiva y cultural que les permita la autonomía intelectual, moral y social para llevar una vida de calidad, para tener una vida digna como persona. [...] cambiar los modelos y los mundos de significados, [...] tiene que abrir espacios de reflexión en el contexto familiar, escolar y social. Lo significativamente importante no es que las culturas minoritarias adopten o imiten los modelos de relación, de convivencia o de educación de (las culturas mayoritarias) tienen que cambiar sus modelos, porque los parámetros en los que se sustentan no cubren las necesidades de todas las personas. (1997).

La educación intercultural fundada en la calidad de vida, habla de un modelo educativo no reformista sino de fondo que tienda a generar la autonomía para crear

nuevos sujetos y una concepción distinta de sociedad, donde si no es posible erradicar las enormes desigualdades sociales y económicas, por lo menos equilibrarlas. Tarea nada fácil, ya que implica un cambio de actitud de todos los sujetos sean o no indígenas, tengan o no poder político y económico, el caso es que requieren de mayor conciencia y sensibilidad para comprender, respetar e interactuar humanamente en y con los otros.

Los maestros como tal deben ser formados tomando en consideración estos aspectos, es decir desde una perspectiva intercultural, una educación que no sea restringida “para los indígenas”, vista una vez más como modelos compensatorio, más bien se trata de una Educación Intercultural desde la participación y reconstrucción del Sistema Educativo Nacional. Promover una *formación docente intercultural* valdría la pena y no sólo retomar al multiculturalismo como emblema “simulatorio”, o como palabra que se ha puesto de moda últimamente. Apelar a lo intercultural, equivale a reconocer y dar voz a aquellos que somos considerados como diferentes. Pero esta posibilidad no sólo depende de la pluralidad cultural y de una actitud de apertura hacia lo distinto y lo distante, eso no basta, es necesaria la existencia de espacios públicos plurales y tolerantes que aseguren la plena libertad de interpretaciones y discusiones, así como de instituciones democráticas, y una de esas instituciones es precisamente la escuela, de otra manera, será inútil el ejercicio intercultural. Y es en la escuela donde precisamente se da la formación de los docentes, razón por la cual es necesario hacer un acercamiento a esta noción.

### **1.5 Formación docente**

El proceso de formación docente no es un acto neutral, uniforme, estático, ahistórico. Más bien, al igual que la identidad y la cultura, es un proceso en donde surgen conflictos, contradicciones, confrontaciones, acuerdos, desacuerdos, encuentros, desencuentros, que se da en un espacio y tiempo determinado. En suma es un acontecimiento maleable y que irá permeando en los sujetos y los irá conformando como tales. Es decir, los elementos de los cuales se vayan apropiando los irán

constituyendo y pasarán a ser parte de su identidad y de su cultura. Así, en el transcurso de la formación docente, los maestros implicados en la presente investigación, han ido sorteando diversas situaciones, mismas que serán retomadas de acuerdo a las respuestas que ellos fueron dando durante las entrevistas realizadas y que se desarrollan en el capítulo cuatro. Al igual que los conceptos de cultura e identidad, la formación docente también ha sido discutida generalmente desde enfoques formales y racionalistas, dejando de lado la importancia de la dimensión subjetiva de la realidad docente. Por ello, en este trabajo, a la formación, se le concibe como dinámica y presente en los diversos ámbitos donde el sujeto mantiene contacto social, es decir la formación que va adquiriendo un sujeto no se circunscribe a un campo en particular, puesto que “Lejos de limitarse a lo profesional, la formación invade todos los dominios. Uno se forma en múltiples actividades de esparcimiento, uno se forma como consumidor, como inquilino, como padre, como compañero sexual. Uno se forma en todos los niveles de responsabilidad, y a ser posible en forma permanente desde la primera infancia hasta la última etapa de la tercera edad...” (Ferry, 1990: 45).

La formación no termina, no hay una etapa de la vida en donde se pueda decir que el sujeto es completo, más bien el sujeto es un ser de “incompletudes”, es un “sujeto en tránsito”<sup>37</sup>, inconcluso; siempre en constante formación y transformación, ahora bien, es justamente este proceso formativo el que va constituyendo la identidad de los maestros, en este caso específico a los que provienen de una cultura indígena.

En muchos de los discursos hegemónicos, con relación a la formación docente, se escucha constantemente que la formación de los maestros acontece sin mayores problemas y se considera que el espacio y tiempo escolar son los únicos elementos que influyen en la formación, en donde “Estos discursos [...] son seducidos por un ejercicio de simulación que consiste en decorar sus discursos con palabras estelares,

---

<sup>37</sup> Retomado de la conferencia dictada por el Dr. Hugo Zemelman: *Educación supone hacer hablar el futuro*. VII Encuentro Nacional de Investigación Educativa y XIV Regional del Colegio Nacional de Investigación Educativa (CONIE), el 27 de octubre de 2010 en Pachuca Hidalgo, México.

con la representación de 'mundos felices' en donde la perfectibilidad no es una ilusión sino algo alcanzable..." (Carrizales, 1989: 40).

Haciendo énfasis en lo que menciona el autor anterior, efectivamente, con los discursos se pretende cambiar la realidad, pero lamentablemente ésta no se modifica con el sólo hecho de externar buenos deseos, para ello es necesario que se lleven a cabo acciones concretas y tomar en cuenta que la formación de maestros no puede ser dividida en formación personal y formación profesional, no son dos campos de formación separados, a lo mejor diferentes, pero inseparables. Por ello, en la formación docente, también se encuentra implicada la realidad vivida en la vida cotidiana y las experiencias culturales que ésta le aporten al sujeto particular. Siguiendo a Carrizales, se puede decir entonces, que al docente no lo forman

...sólo los especialistas a través de cursos especiales y maestrías; tampoco es suficiente señalar que se forma sólo en la institución donde desempeña su función docente, sino que son múltiples ámbitos los que inciden en la experiencia docente. [...] la formación docente es producto de diversos ámbitos de formación profesional y personal; en ella participan los diversos programas que se organizan con la intención de formar profesores, la misma cotidianidad institucional en que está inmersa, los ámbitos: familiar, sindical, medios de comunicación; además el pasado como fijación y el porvenir como modelo [...] la formación docente es un proceso que se realiza en diversos ámbitos que integran, en la experiencia, la formación personal y profesional. (1991: 34).

Es decir, que un concepto amplio de formación, necesariamente tiene que tomar en cuenta el acontecer de la *realidad social* de los maestros en servicio que se siguen formando en la UPN 153 de Ecatepec, de esta manera serán contemplados como *particulares enteros*, como lo menciona Piña Osorio (1997). Ahora bien, en el presente trabajo adoptaré la definición de realidad social propuesta por Schutz, misma que es entendida por éste como:

...la suma total de objetos y sucesos dentro del mundo social y cultural, tal como los experimenta el pensamiento de sentido común de los hombres que viven su existencia cotidiana entre sus semejantes, con quienes los vinculan múltiples relaciones de interacción. Es el mundo de objetos culturales e instituciones sociales en el que todos hemos nacido, dentro

del cual debemos movernos y con el que tenemos que entendernos. Desde el comienzo, nosotros, los actores en el escenario social, experimentamos el mundo en que vivimos como un mundo natural y cultural al mismo tiempo; como un mundo no privado, sino intersubjetivo, o sea, común a todos nosotros, realmente dado o potencialmente accesible a cada uno. Esto supone la intercomunicación y el lenguaje. (2003: 74-75).

Lo expresado por Schutz sobre la realidad social, se encuentra muy ligado a la visión de cultura propuesta por Thompson y Giménez (ya mencionados en los respectivos apartados), misma que retomo en esta investigación, en el sentido de que las acciones cotidianas son producidas y actuadas siempre en circunstancias sociohistóricas particulares, por individuos específicos, que le dan sentido a sus acciones.

La realidad social de estas maestras y maestros en formación no se reduce exclusivamente al espacio del salón de clase, laboral o familiar, etc. Esta realidad social no es un ante aislado, sino que en este entramado de relaciones sociales se encuentra entretrejida la cultura, que es principio organizador de la experiencia, sentido práctico de la vida y presente en la vida cotidiana. De esta manera, la formación no radica exclusivamente en las políticas educativas, ni en los proyectos curriculares, éstos contienen propuestas de formación; la formación radica en la experiencia de cada sujeto, en sus saberes, valores, formas de razonar, en sus afectos y emociones, en las vivencias culturales, formas de percibir el mundo, sus creencias y costumbres, su religión, en suma, en su *situación biográfica*. Puesto que

...cada individuo se sitúa en la vida de una manera específica, a la luz de lo que Schutz denominó su <<situación biográfica>>. [...] Mi situación biográfica define mi modo de ubicar el escenario de la acción, interpretar sus posibilidades y enfrentar sus desafíos. [...] La experiencia fundamentada de una vida – lo que un fenomenólogo llamaría la estructura <<sedimentada>> de la experiencia del individuo – condiciona la subsiguiente interpretación de todo nuevo suceso y actividad. <<El >> mundo es transpuesto a <<mi>> mundo, de acuerdo con los elementos significativos de mi situación biográfica. El individuo, como actor en el mundo social, define, pues, la realidad que encuentra. Como dice Schutz: <<La situación actual del actor tiene su historia; es la sedimentación de todas sus experiencias subjetivas previas, que no



son experimentadas por el actor como anónimas, sino como exclusiva y subjetivamente dadas a él y sólo a él>>. (Natanson Maurice en Introducción al libro *El problema de la realidad social* de Alfred Schutz, 2003: 17).

Dentro de la situación biográfica de cada maestro juega un papel muy importante la cultura de origen de la que provienen, puesto que incide en sus procesos de formación docente, y porque a partir de ella forjaron parte de su identidad, misma que se ha ido transformando y configurando desde las nuevas relaciones sociales que han ido estableciendo los maestros. Es necesario, desde una visión intercultural, volver la mirada hacia los múltiples factores que determinan la formación docente, en esta investigación específicamente las culturas de las que provienen los maestros que se siguen formando. En la formación docente no se toman en cuenta múltiples factores que la determinan y que acontecen en la vida cotidiana de los sujetos que se están formando, es decir en donde se cultiva la relación con el otro, y en donde cada individuo se sitúa de manera específica, Natanson menciona al respecto que

Nacer en el mundo significa, ante todo, nacer de progenitores que nos son exclusivos, ser criados por adultos que constituyen los elementos conductores de *nuestro* fragmento de experiencia. [...] De tal modo la realidad del sentido común nos es dada en formas culturales e históricas de validez universal, pero el modo en que estas formas se expresan en una vida individual depende de la totalidad de la experiencia que una persona construye en el curso de su existencia concreta. (En Schutz, 2003: 17).

No se debe olvidar que la formación de los profesores está estrechamente ligada con la disposición, congruencia, afinidad entre sus modos de percibir e interpretar el mundo y los significados, creencias e intereses emergentes de sus respectivas pertenencias culturales, pues de ello depende, en gran medida, la manera como asimilen y ejerzan su formación docente. Güemes García menciona la importancia de tomar en cuenta los sentidos y significados que los docentes imprimen a sus acciones cotidianas, y menciona que “De hecho, comprender el sentido y el significado que los docentes imprimen a sus evocaciones permitirá explicar el sentido de sus acciones cotidianas. La importancia de ese conjunto de significados radica en que se constituye

en la matriz simbólica de las actividades, conductas, pensamientos, sentimientos y juicios que el maestro elabora.” (2003: 74).

Siguiendo la idea de tomar en cuenta el sentido y significado que los docentes imprimen a su formación, la vinculo a lo planteado por Yurén Camarena (1999), en la idea de concebir a la formación como *Bildung* desde la connotación del concepto hegeliano que lleva el signo de la dialéctica, en contraposición a la formación concebida como “paideia”, en el marco de la ontología griega.

Desde el punto de vista de la formación como *Bildung*, se reconoce al particular en lo universal, en el género, donde es necesario el cultivo, la apropiación de la cultura y la socialización; el cultivo es el proceso por el que el particular desarrolla sus capacidades para apropiarse de la cultura existente a través de la socialización, no como mero modelado desde el exterior; se reconoce al sujeto particular como agente activo en la formación de sí mismo. Por el contrario, la visión como *paideia*, supone un sujeto que es formado y moldeado por el exterior, sin que él forme parte activa de su formación. Bajo la postura de la *paideia*, el educador adquiere la figura de modelador, conductor, es el que posee la verdad, es el que indica la ruta a seguir porque conoce la meta. El educando en cambio, es la materia plástica a la que dará forma, le descubren o transmiten la verdad, éste es la planta que cultivará el jardinero (el educador).

Entonces, para Yurén “La formación o educación absoluta es el devenir del educando mediante la cultura, el ‘tránsito de lo subjetivo a lo objetivo’, lo cual implica no la simple lealtad o aceptación de la cultura y de sí mismo, no la sola apropiación, sino la contraposición del sujeto, su objetivación, la creación o renovación de la cultura. La formación es proceso de negación, de diferencia.” (1999: 28). Así, para esta misma autora, la formación también es cultural, puesto que el sujeto se va apropiando de la cultura en la que nace, pero que al mismo tiempo la va negando, ya que para superarla, necesariamente tiene que renunciar a ella, es decir, es un proceso por

medio del cual el sujeto parece que parte de sí mismo, tiene que renacer cada momento y crecer nuevamente.

Bajo esta concepción de *Bildung*, entendida como transformación a partir del mismo sujeto, donde se le recupera como protagonista de su proceso de formación, como ente que produce cultura y se produce a sí mismo, varios son los autores que han vislumbrado el concepto de formación: Honoré, 1980; G. Ferry, 1990, 1997; Piña Osorio, 1997; Tamayo, 2000; Carrizales, 1991, 1989; etc. En esta investigación retomaré este punto de vista sobre la formación, mismo que creo comparte la visión ya expresada a lo largo de este documento, sobre cultura e identidad, en el sentido de que tanto formación, cultura e identidad, son acciones compartidas, no se dan sin el contacto con *el otro* y que además se encuentran en continuo devenir dentro de un contexto social determinado, en el cual existen conflictos y luchas de poder.

La formación es un acto permanente y continuo, es un proceso que no termina mientras el sujeto se encuentre con vida, lo mismo sucede con la cultura y la identidad. Ahora bien, en este proceso de relación con el *otro*, el sujeto no deja de poner en juego sus experiencias y subjetivaciones, a decir de Yurén Camarena, esta recuperación de la experiencia del sujeto "... sólo es posible si el sujeto se ha objetivado y ha interactuado [...] Desde esta perspectiva, el sujeto es al mismo tiempo trayecto y proyecto, memoria e invención de sí mismo, pérdida y conservación de sí, visión de futuro y recuperación del pasado; en suma, experiencia y sentido." (2000: 71-72). Bajo esta línea de pensamiento, tanto para Ferry (1990) como para Carrizales (Carrizales, 1991: 33) la formación no se encuentra fuera del sujeto, sino que se encuentra en él, por ello coinciden en que la formación no radica en las políticas educativas, ni en los proyectos curriculares, éstos contienen propuestas de formación, la formación radica en la experiencia de cada sujeto, en sus saberes, valores, formas de razonar, en sus afectos y emociones.

Visto así, en el sujeto (maestro en servicio) se reconoce la importancia de su historicidad, que proviene de cierta cultura y con una biografía específica, la cual pone en interacción con los demás. Al respecto, Piña Osorio plantea que

Cada persona actúa en el presente con un acervo de conocimientos resultado de su historia personal.

... tenemos que todo ser humano es histórico porque su situación está enmarcada por lo inmediato particular, así como por lo estructural general; es una actuación en lo inmediato, pero articulado con situaciones amplias; es la historia personal concatenada con la historia social.

El docente es un particular que no puede separar su historia personal de su actividad profesional.

Las inquietudes personales y sus valores aparecen en la elección de una temática de estudio así como en los contenidos que enseña, porque tuvo como base vivencias pasadas. Los valores personales se vinculan con su actividad profesional, con sus preferencias intelectuales y con su trabajo docente. Y los valores que asume son resultado de su historia personal, de la continuidad o de las rupturas existenciales ocurridas a lo largo de su vida, de lo que Schultz llamó la *situación biográficamente determinada*. (Piña, 1997: 85).

En este sentido, al enfocar el análisis de la formación de maestros ya en servicio, desde su cultura de origen, desde el origen de una cultura indígena (la náhuatl, la maya y la totonaca, de las cuales provienen los maestros que participan en esta investigación), reconozco su *situación biográfica determinada* y por ende la influencia de ésta en el proceso de formación docente y viceversa.

Hablar de la formación docente implica reconocer la existencia de una heterogeneidad de puntos de vista, de perspectivas teóricas, de propuestas y experiencias. Sin embargo, diré que cuando se habla de la formación docente, se habla de la formación en las prácticas de la enseñanza. Evidentemente, se hace esta especificación para fines explicativos, pero que en la vida real no se puede fragmentar y establecer líneas divisorias, porque como ya se mencionó, no se puede formar a un sujeto por una

parte en la cuestión personal y por otra en la cuestión profesional, en este caso en la docencia, es decir

La institución no puede plantearse una formación que fragmente su realidad y que pretenda fraccionar su formación en: personal y profesional. Debe, por tanto, cuidar que esto no suceda, ya que 'no se trata solamente de perfeccionar las aptitudes del hombre en su oficio, sino de buscar cómo la actividad llamada profesional puede desarrollar el conjunto de posibilidades de una persona y de su colectividad'." (Tamayo, 2000: 61).

Cabe destacar que la formación docente es el resultado de la actividad y esfuerzo del sujeto, aunque por supuesto, no lo hace en solitario, dicha formación parte de aprendizajes previos adquiridos a través de procesos de socialización, y también el proceso de formación tiene como base la relación con los otros, "...pues no hay identidad sin identificaciones, ni articulación de identidades al margen de la relación con los otros. [...] el movimiento formativo del sujeto puede ser ayudado, apoyado, estimulado o promovido, mediante la praxis que conocemos genéricamente como <<educación>>." (Yurén Camarena, 2005: 28). Esta misma autora plantea que la formación docente es un conjunto de procesos y programas que tienen la finalidad de formar, de favorecer la desestabilización del sistema disposicional del futuro docente o del docente en servicio, a fin de que se organicen competencias y motivaciones nuevas, que permita al sujeto desarrollar actividades docentes y enfrentar de manera efectiva los problemas que se le presenten como profesional en el campo educativo. Evidentemente, estos procesos y programas deberían tomar en cuenta las características de los sujetos en formación.

Bajo las visiones ya mencionadas se reconoce la importancia tanto del particular que se está formando en la docencia como de las circunstancias que hacen posible esta formación. Circunstancias que no sólo se circunscriben a las de carácter formal, sino todo lo implicado en su vida cotidiana. Así, se reconoce la existencia de un sujeto histórico, con una biografía que determina su constitución como particular y por ende su hacer como tal. De esta manera, también se reconoce que la formación no termina

mientras el sujeto esté con vida, es decir, no hay un ser humano cien por ciento formado, es un ser inacabado, incompleto; que no obstante sus avances seguirá siendo un ser inacabado, un particular en proyecto. Existir como ser humano es existir como proyecto, no como plenitud. Aceptar esta condición y mantenerse en un proceso formativo permanente es vivir auténticamente. Somos en consecuencia, sujetos en constante formación.

Como sujetos en formación, los maestros de origen indígena están siendo formados en la docencia en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 153 Ecatepec. Ahora, lo interesante es conocer cómo se están formando, puesto que se encuentran inscritos en una licenciatura que no toma en cuenta su origen indígena, es decir el perfil de ingreso no contempla su cultura de origen, no existen planteamientos interculturales en los planes y programas de estudio, sin embargo se encuentran cursando la Licenciatura en Educación Plan 94. Por otra parte, si bien esta investigación no está centrada en el análisis de su práctica docente, sí es interesante ver cómo cinco de los maestros de esta investigación, se encuentran laborando en el Sistema de Educación Bilingüe en el Estado de México, tanto en primaria como en preescolar y al referirse a su práctica docente en el medio indígena “detectan” varias incongruencias con lo planteado desde un enfoque intercultural en los planes y programas de estudio y lo que en realidad llevan a la práctica en cada una de sus escuelas. Es decir, existen una serie de contradicciones tanto en su formación docente como en su misma práctica, cuestiones que serán retomadas en el capítulo cuatro de esta investigación.

Finalmente, creo que el desarrollo de este capítulo ha permitido establecer la relación estrecha entre los conceptos de cultura, identidad y formación docente, los cuales son la brújula de lo investigado. Dichos conceptos nos permiten entender el por qué los maestros entrevistados ha ido incorporando patrones de significados a las formas simbólicas que ellos van estableciendo desde sus culturas de origen y de inserción, mismas que inciden en la comunicación de experiencias, concepciones y creencias (Geertz, 1989). Por otra parte, también se reconoce lo planteado por Thompson

(1998), en el sentido de que las formas culturales se insertan en contextos y procesos sociohistóricos estructurados, es decir son expresiones simbólicas producidas y recibidas dentro de un contexto sociohistórico, en donde se generan determinadas relaciones sociales y en consecuencia se producen diferentes grados de poder. Relaciones de poder que lamentablemente han estado en contra de los grupos indígenas de nuestro país, a pesar de los avances en materia de multiculturalidad e interculturalidad, tema ya abordado párrafos arriba.

En el siguiente apartado se hace mención de los integrantes de esta investigación y algunas de sus características, mismas que permitirán conocerlos de manera general, dado que en los siguientes capítulos se irá haciendo con mayor profundidad.

### **1.6 Las estudiantes maestras y estudiantes maestros de origen indígena que intervienen en esta investigación.**

Los estudiantes maestros que forman parte de la investigación se encuentran cursando el octavo<sup>38</sup> semestre de la Licenciatura en Educación 1994 (LE'94) de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 153 de Ecatepec, Estado de México. Asisten al curso semiescolarizado que se imparte los sábados de 7: 00 a 15: 00 horas, dado que son maestros en servicio, que se encuentran laborando toda la semana y sólo pueden asistir este día para seguirse formando y obtener su licenciatura. Esta licenciatura atiende a maestros en servicio, que por alguna razón no cuentan con licenciatura. Es decir, son maestros que ya se encuentran frente a grupo pero que sólo cuentan con la formación normal, tienen carreras trucas, son bachilleres habilitados frente a grupo o tienen alguna licenciatura pero que no está relacionada con la educación. La LE'94 no está dirigida a maestros de origen indígena, ni a formar maestros para que trabajen en contextos indígenas. En esta

---

<sup>38</sup> Cuando realicé las entrevistas a profundidad a los maestros alumnos, se encontraban en sexto semestre, posteriormente, para profundizar un poco más en algunos puntos volví a entrevistarlos en séptimo semestre, para la casi conclusión de la investigación, ellos se encontraban cursando ya el octavo semestre de la licenciatura.

licenciatura se matriculan estudiantes de procedencia cultural heterogénea, entre ellos, los que provienen de alguna cultura indígena<sup>39</sup>, mismos que constituyen el interés central de esta investigación. Los ocho estudiantes de procedencia indígena, que participan en esta investigación, son retomados de un total de 29 alumnos que componen la generación 2008-2012.

A continuación presento un cuadro que especifica los datos laborales de los maestros y maestras en cuestión:

#### A. Datos laborales

Entrevistado	Nivel donde labora	Función que desempeña	Años de servicio
Artemio <sup>40</sup> (Ar)	Primaria	Maestro de grupo	27
Crescencio (Cr)	Primaria	Maestro de grupo	5
Agripino (Ag)	Primaria	Maestro de grupo	7
María Julia (Mj)	Preescolar indígena	Maestra de grupo	24
Liliana (Ln)	Preescolar indígena	Maestra de grupo	3
María Feliciano (Mf)	Preescolar indígena	Maestra de grupo	11
Mario (Mr)	Primaria indígena	Maestro de grupo	8
Yolanda (Yd) <sup>41</sup>	Preescolar indígena	Maestra de grupo	7

La porción de los ocho estudiantes entrevistados fue seleccionada de acuerdo a la muestra intencional o basada en criterios y se establecieron los razonamientos

<sup>39</sup> Estas características se encuentran especificadas dentro del Perfil de Ingreso de la LE'94, se menciona que esta licenciatura toma en cuenta la heterogeneidad de características de los profesores en servicio, tales como: ser sujetos que ejercen una profesión, sus antecedentes académicos diversos, hábitos y habilidades de estudio, situación pedagógica y socio – laboral. Sin embargo, en ninguno de los elementos enunciados se toma en cuenta su origen étnico. Sólo en uno de ellos se considera que: Desempeña la docencia en ámbitos diversos, como el urbano, suburbano y urbano marginal, rural, rural marginal y **el indígena**. Se retoma el lugar de desempeño docente, pero no el origen étnico de los maestros. UPN, *Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio (FOMES)*, México, junio 1994.

<sup>40</sup> A partir de una plática sostenida con los entrevistados y entrevistadas, estuvieron de acuerdo en que sus nombres reales aparecieran en este trabajo de investigación.

<sup>41</sup> Las iniciales que aparecen, entre paréntesis, frente a cada uno de los nombres, auxiliarán en momentos determinados de la investigación, para no anotar el nombre completo de las y los entrevistados.



necesarios para tener una unidad de análisis que permitiera lograr una investigación confiable. Los criterios elegidos fueron:

- a) ser docente en ejercicio,
- b) lugar de origen y la lengua indígena que se habla en sus comunidades<sup>42</sup>
- c) tener disposición y confianza de los mismos para hablar de su vida personal y profesional, y por supuesto tener deseo de participar en la investigación.
- d) la participación de ambos géneros.

De los ocho maestros entrevistados, tres de ellos tuvieron que salir de sus comunidades de origen para estudiar y trabajar, actualmente, ya no radican en ellas y sólo acuden durante las vacaciones principalmente, aunque algunas veces lo hacen de manera intermedia si la situación así lo requiere. Los tres maestros que salieron de su comunidad de origen para continuar estudiando pertenecen al género masculino: Artemio, Crescencio y Agripino. Los otros cinco entrevistados viven en San Jerónimo Amanalco, Estado de México, ellos no han salido de su comunidad de origen para continuar estudiando ni para laborar, aunque trabajan fuera de su comunidad, regresan cada día a ella.

El siguiente cuadro muestra los datos personales y las comunidades de origen de los maestros entrevistados.

---

<sup>42</sup> En cuanto a la lengua indígena, se retomó no porque sea lo único que distingue a las comunidades indígenas y a sus habitantes, sino porque se considera que puede ser uno de los rasgos más “distintivos” de una comunidad étnica, pero no el único. Cuando se revise el apartado “identidad étnica” en el capítulo 2, se harán más precisiones al respecto.

## B. Datos personales y de origen de los maestros

Nombre	Fecha de nacimiento	Lengua materna	Comunidad de origen	Lugar de residencia	Estado civil
Artemio (Ar)	1966	Maya	Xocchel, Yucatán	Ecatepec México	Casado
Crescencio (Cr)	1968	Totonaca	Manuel María Contreras Coatzintla, Veracruz	Ecatepec México	Soltero
Agripino (Ag)	1984	Náhuatl	Buenavista Ayotozco, Puebla	Ecatepec México	Casado
María Julia (Mj)	1969	Náhuatl	San Jerónimo Amanalco, Texcoco, México	San Jerónimo Amanalco, Texcoco, México	Casada
Liliana (Ln)	1986	Náhuatl	San Jerónimo Amanalco, Texcoco, México	San Jerónimo Amanalco Texcoco, México	Casada
María Feliciano (Mf)	1973	Náhuatl	San Jerónimo Amanalco, Texcoco, México	San Jerónimo Amanalco Texcoco, México	Casada
Mario (Mr)	1971	Náhuatl	San Jerónimo Amanalco, Texcoco, México	San Jerónimo Amanalco Texcoco, México	Casado
Yolanda (Yd)	1984	Español	Texcoco, México	San Jerónimo Amanalco Texcoco, México	Casada

En lo que respecta a los estudios realizados por los maestros, existe una heterogeneidad de instituciones donde ellos cursaron sus estudios previos al ingreso a la UPN 153.

### C. Estudios realizados por los maestros

Nombre	Preescolar	Primaria	Secundaria	Normal Básica	Bachillerato Preparatoria	UPN-otra universidad
Ar	No lo cursó	Esc. Prim Rur. Celso Flores Zamora. Xocchel Yucatán	Jacinto Kanek, Hochtún, Yucatán	Esc. Normal Experimental Dzidzantún Yucatán		
Cr	No lo cursó	Esc. Prim. Rur. Benito Juárez. Manuel María Contreras, Coatzintla, Veracruz.	Secundaria Abierta. D. F.		Bachillerato c/contabilidad. D. F.	Licenciatura en Administración Educativa Ajusco, D. F. Titulado
Ag	Preescolar bilingüe Margarita Maza de Juárez. Buenavista, Ayotozco, Puebla.	Esc. Prim. Rur. Rafael Ávila Camacho. Buenavista Ayotozco, Puebla.	Telesecundaria Winston Curchill. Veracruz, Verracruz	Normal Rural Lázaro Cárdenas del Río. Tenería, Méx. Pasante		
Mj	Preescolar Estatal Lázaro Cárdenas. San Jerónimo, Amanalco, Texcoco, Méx	Esc. Prim. Estatal Miguel Hidalgo. San Jerónimo, Amanalco, Texcoco, Méx	Técnica Industrial Adolfo López Mateos. San Jerónimo, Amanalco, Texcoco, Méx		Escuela Preparatoria. Texcoco, Méx.	
Ln	Preescolar indígena Kui Kalli. San Jerónimo, Amanalco, Texcoco, Méx	Indígena Kuaujtemoc. San Jerónimo, Amanalco, Texcoco, Méx	Técnica Industrial Adolfo López Mateos. San Jerónimo, Amanalco, Texcoco, Méx		Preparatoria Oficial No. 79 San Jerónimo, Amanalco, Texcoco, Méx.	Estudios inconclusos Ciencias Comunicación.
Mf	Preescolar Estatal Lázaro Cárdenas.	Indígena Kuaujtemoc. San Jerónimo,	Técnica Industrial Adolfo López Mateos		Preparatoria Oficial No. 79 San	Universidad del Golfo, Tamaulipas

	San Jerónimo, Amanalco, Texcoco, Méx.	Amanalco, Texcoco, Méx.	San Jerónimo, Amanalco, Texcoco, Méx.		Jerónimo, Amanalco, Texcoco, Méx	Titulada: Lic. Ciencias Naturales.
Mr	No lo cursó	Esc. Prim. Estatal Miguel Hidalgo San Jerónimo, Amanalco, Texcoco, Méx	Técnica Industrial Adolfo López Mateos. San Jerónimo, Amanalco, Texcoco, Méx.		CETIS No. 97, Texcoco, Méx.	Estudios inconclusos veterinaria UAM-I
Yd	Preescolar Estatal Lázaro Cárdenas. San Jerónimo, Amanalco, Texcoco, Méx.	Esc. Prim. Estatal Miguel Hidalgo. San Jerónimo, Amanalco, Texcoco, Méx.	Técnica Industrial Adolfo López Mateos. San Jerónimo, Amanalco, Texcoco, Méx.		Preparatoria Oficial No. 100, Texcoco, Méx.	Estudios inconclusos Psicología

Con las entrevistas se trató de recuperar las experiencias de formación que han tenido los maestros en su tránsito por los espacios escolares y cuáles han sido las repercusiones en la constitución de su identidad y qué ha pasado con su identidad étnica después de haber acudido a las instituciones educativas. La aplicación de las entrevistas permitió conocer de primera mano las impresiones de los maestros con respecto a sus culturas de origen, sus visiones del mundo y de la vida.

Las entrevistas fueron realizadas entre los meses de octubre de 2010 y octubre de 2011. Algunas se realizaron en las propias instalaciones de la UPN 153 y otras en Texcoco, Estado de México, esto porque eran los lugares y tiempos que los alumnos dispusieron para la entrevista. Afortunadamente, los estudiantes maestros y maestras no escatimaron el tiempo destinado a las entrevistas, estuvieron muy ávidos a participar, a lo cual considero que contribuyó la identificación que se generó entre ellos y la investigadora, puesto que me asumieron como uno de ellos, como parte de la comunidad indígena, característica que a su vez fortaleció un diálogo de confianza

y cordialidad. En seguida, se muestra un cuadro que permite conocer, de manera general, algunos datos sobre las entrevistas.

#### D. Información sobre las entrevistas aplicadas

Nombre	Entrevistas	Duración	Lugar	Fecha
Agridino	1	1 hora y media	UPN 153 Ecatepec	2 octubre 2010
	2 <sup>43</sup>	1 hora	UPN 153 Ecatepec	26 marzo 2011
Liliana	1	1 hora	Texcoco, México	13 octubre 2010
Ma. Julia	1	1 hora y media	Texcoco, México	13 octubre 2010
Ma. Feliciano	1	1 hora, 15 minutos	Texcoco, México	22 octubre 2010
	2	1 hora	UPN 153	15 octubre 2011
Mario	1	1 hora	Texcoco, México	23 octubre 2010
	2	40 minutos	UPN153 Ecatepec	15 octubre 2011
Yolanda	1	1 hora	Texcoco, México	23 octubre 2010
Crescencio	1	1 hora 15 minutos	UPN153 Ecatepec	16 noviembre 2010
	2	2 horas	UPN153 Ecatepec	12 marzo 2011
Artemio	1	2 horas	UPN153 Ecatepec	24 marzo 2011
	2	1 hora	UPN153 Ecatepec	27 marzo 2011

<sup>43</sup> En los testimonios, se anota 2ª cuando se hace referencia a la entrevista número dos. No con todos se tuvo la oportunidad de tener dos entrevistas.

La entrevista utilizada en esta investigación fue la entrevista biográfica, que destaca por su capacidad de recoger información concreta, detallada, altamente cargada de significado y perteneciente a las capas profundas de la identidad de los sujetos (Reséndiz 2004:137). Señala el autor, que lo biográfico no se limita sólo a las subjetividades, las biografías también se dirigen a las acciones y decisiones de los sujetos en contextos y tiempos específicos, con lo cual se logran establecer las interacciones sociales que les permiten llevar a cabo tales decisiones o bien la trama de relaciones que constriñen o son modificadas por la acción de los sujetos. El trabajo de campo, también se nutrió con las historias de vida<sup>44</sup> que algunos maestros accedieron a relatar y otros a escribir<sup>45</sup>, en ellas profundizaron más sobre aspectos personales que no se contemplaron en las entrevistas.

Las entrevistas se llevaron a cabo mediante un guion de entrevista, mismo que siempre fue utilizado de manera flexible, es decir, más que un interrogatorio, se procuró que fuera una conversación, de ahí que ninguna de las entrevistas tiene el mismo orden, se fue respetando el hilo conductor que iban construyendo los entrevistados en sus narrativas, de tal forma que el contenido de la guía fue variando y ajustándose según el propio desarrollo de cada entrevista. Para tener una evidencia más confiable de las entrevistas y lograr que los maestros estudiantes accedieran a concederlas, se aclaró con cada uno de ellos la finalidad de la investigación y el uso de la información, la forma en que se iba a registrar ésta (grabación) y se garantizó el anonimato en caso de que así lo desearan<sup>46</sup>. Con algunos maestros alumnos tuve la oportunidad de sostener dos entrevistas, lo que permitió adentrarme en sus vidas de manera más profunda.

---

<sup>44</sup> La historia de vida implica revivir un pasado, su evocación va más allá de la reconstrucción de una época y de sus pormenores; los detalles son algo más que referencias temporales y espaciales, constituyen el marco de emociones, afectos, desilusiones, fracasos, lenguajes corporales y no verbales de los que siempre se guarda memoria, pues en el inconsciente estos episodios se hallan presentes como si pertenecieran al día de hoy, al instante más próximo del diario acontecer. La "historia de vida" forma parte de las llamadas fuentes orales o sea las fuentes vivas de la memoria. (De Garay, 1997: 7).

<sup>45</sup> Algunos informantes no accedieron a relatar su historia de vida, por ello, se optó por la vía escrita, de la cual se rescataron valiosos datos.

<sup>46</sup> Todos aceptaron que en la investigación se usara su nombre verdadero.

En cuanto al registro y la transcripción de las entrevistas, como ya lo he señalado líneas arriba, se optó por grabarlas, con el consentimiento de los entrevistados, esto con el fin de hacer más ágil la conversación, además, con la grabación se contó con la reproducción fiel de las narrativas. Posteriormente se transcribieron las entrevistas de manera íntegra. A continuación se hizo el análisis, siguiendo el esquema metodológico de Thompson y se procedió a la *interpretación y reinterpretación* de las entrevistas a partir de la construcción de categorías analíticas, mismas que permitieron la elaboración de los tres últimos capítulo de la investigación.

Los siguientes capítulos se irán nutriendo de los elementos teóricos mencionados en este capítulo, pero también, como ya se dijo, se recupera en ellos gran parte del trabajo de campo realizado: entrevistas a profundidad a los ocho maestros estudiantes que forman parte de la investigación<sup>47</sup>. Producto de estas entrevistas, en el siguiente capítulo retomo lo concerniente a su identidad étnica.

---

<sup>47</sup> Entrevistas que permitieron a los sujetos exteriorizar, los rasgos culturales interiorizados, de manera discursiva, ya que no son directamente observables. En algunos momentos también se recurre a las historias de vida de los alumnos.

## **CAPÍTULO 2. ¿QUIÉNES SON? LA IDENTIDAD ÉTNICA DE LOS MAESTROS DE ORIGEN INDÍGENA QUE SE SIGUEN FORMANDO EN LA UPN 153.**

En el capítulo uno de esta investigación, ya se abordó de manera profunda lo que se entiende por identidad y la postura que asumo al respecto, es decir: la identidad como una construcción que se hace a lo largo de un proceso social de identificación, ésta no es una identidad esencial, sino que cada una de las manifestaciones identitarias se construyen en un momento histórico específico y en un contexto determinado; que además tiene siempre un carácter intersubjetivo y relacional. La identidad se construye, se deconstruye y se reconstruye según las circunstancias, cada cambio social la obliga a reformularse de manera diferente.

Ahora, es importante retomar en este capítulo, el asunto de la identidad étnica de los maestros que provienen de una cultura indígena y que se siguen formando en la UPN 153 Ecatepec, es decir, saber qué efectos han tenido los procesos de escolarización y migración sobre la percepción étnica de las maestras y maestros que tuvieron que separarse de su territorio para seguirse formando y también de los que no lo hicieron. Intentaré en este capítulo, abordar y definir la identidad étnica de los maestros a partir de los factores que ellos mismos van determinando en los testimonios de las entrevistas a profundidad realizadas con cada uno de ellos. Éstas dan cuenta de la problemática cultural e identitaria étnica: formas de identificación de éstos con sus comunidades de origen y los factores que intervienen en este proceso. En este acercamiento, en el primer apartado del capítulo, definiré lo que es la identidad étnica y posteriormente, en el segundo y tercer apartado, me aproximaré al propio discurso de los estudiantes maestros entrevistados con respecto a su identidad étnica.



## 2. 1 Identidad étnica

Se atribuye a Fredrik Barth (1969) el hecho de haber desarrollado las bases conceptuales para el estudio de los grupos étnicos. Este antropólogo noruego sostiene que los grupos étnicos deben ser considerados como “formas de organización social”, más que como portadores de rasgos culturales específicos. Según Barth, el punto clave para el estudio de los grupos étnicos son las “fronteras étnicas”, es decir, los límites socialmente establecidos que determinan el grado de pertenencia o exclusión de los miembros que constituyen el grupo y no “el contenido cultural” que éste tiene (Barth, 1976:17). En este sentido, lo que estaría determinando el carácter étnico de un grupo son los aspectos organizacionales y no sólo el conjunto de rasgos culturales exhibidos. Para Barth, el hecho de compartir una cultura común, es más bien un resultado que una característica primaria de la organización de un grupo étnico (Barth, 1976: 12-15). Lo que dice Barth, es que son en realidad las fronteras étnicas, y no el contenido cultural interno lo que define al grupo étnico. Aunque, aquí rescato una observación importante de José Luis Escalona, quien menciona que si bien Barth apunta que la etnicidad no es producto de la particularidad sino del encuentro con los otros y el establecimiento de las diferencias, no toma en cuenta que todo ello se encuentra vinculado con el problema de las relaciones de poder (2005: 72). Relaciones de poder que también son mencionadas por Thompson y Giménez, en el capítulo uno de esta investigación cuando se aborda el tema de los diferentes conceptos de cultura.

Para Fredrik Barth, (1976), Oliveira (1992) y otros autores<sup>48</sup>, el rasgo esencial de la identidad étnica es que se manifiesta en la medida que existe la alteridad, surge por oposición en el contacto con distintos grupos, es decir, es una identidad contrastiva, por ello “La identidad contrastante parece constituir la esencia de la identidad étnica, es decir, la base sobre la cual ésta se define. Implica la afirmación del *nosotros* frente a los *otros*. Cuando un grupo o una persona se definen como tales, lo hacen como

---

<sup>48</sup> Cuche (1999), Giménez Montiel (1998, 2006), Bartolomé (2004, 2006), Romer (2006).

medio de diferenciación en relación con algún grupo o persona a la cual se enfrentan.” (Oliveira, 1992: 23). Por lo tanto, las identidades étnicas sólo se tornan comprensibles si las entendemos como expresiones de relaciones entre identidades diferenciadas. (Bartolomé, 2004: 46). Las identidades étnicas existen en la medida que confluye tanto la autopercepción como la percepción por otros, en efecto, Barth menciona “Los rasgos que son tomados en cuenta no son la suma de diferencias ‘objetivas’ sino solamente aquellas que los actores mismos consideran significativas.” (Barth, 1976: 15). Lo que importa no es hacer un inventario del conjunto de los rasgos culturales distintivos, sino encontrar entre estos rasgos los que son empleados por los miembros del grupo para afirmar y mantener una distinción cultural. Esto lleva a considerar a la identidad como algo que se construye y se reconstruye constantemente en los intercambios sociales.

Por lo tanto, para que las identidades étnicas pervivan depende no sólo de uno de los participantes de un sistema interétnico sino de ambos y de ahí la importancia central de la autoadscripción y de la heteroadscripción categorial en la teoría de Barth. Para este antropólogo, los grupos étnicos no pueden ser considerados como grupos concretamente definidos, sino más bien como tipos de organización social fundamentados en los procesos de "adscripción y auto-adscripción" de los actores, los cuales "...tienen, [...], la característica de organizar interacción entre los individuos." (Barth, 1976: 10-11). La perspectiva interaccionista permite explicar que las diferencias étnicas no dependen del aislamiento de los grupos, sino que por el contrario, la persistencia de las diferencias culturales se mantiene en los procesos de contacto e interacción social de los grupos. Desde esta perspectiva, Barth está más interesado en los "límites étnicos" que definen al grupo en la medida en que generan una organización de las relaciones sociales y las conductas individuales, que en el contenido cultural de los mismos. (1976: 17).

Lo cual no quiere decir, que no reconoce la importancia de los llamados "factores primordiales"<sup>49</sup> en la definición de las identidades étnicas. Así, al final de la introducción de su compilación de artículos, Barth sostiene "...que las fronteras étnicas son conservadas en cada caso por un conjunto de rasgos culturales. Por tanto, la persistencia de la unidad dependerá de la persistencia de estas diferencias culturales y su continuidad puede ser especificada por los cambios en la unidad producidos por cambios en las diferencias culturales que definen sus límites". (1976:48). La etnicidad no debe concebirse como un conjunto intemporal e inmutable de "rasgos culturales" transmitidos de generación en generación en la historia del grupo, sino como el resultado de acciones y reacciones entre los grupos dentro de un contexto más amplio de organización social que no deja de evolucionar. Así, las "fronteras étnicas" no son inmutables, toda frontera es concebida como una demarcación social que puede ser constantemente renovada en los intercambios. Todo cambio en la situación social, económica o política puede producir desplazamientos de las fronteras. (Cuche, 1999: 123).

Siguiendo a Bartolomé, la identidad étnica no se debe confundir con cualquier forma de expresión identitaria, ya que la identidad étnica es una forma específica de la identidad social<sup>50</sup>, que alude exclusivamente a la pertenencia a un grupo étnico (2004: 42). Así, Cardoso de Oliveira entiende que la identidad étnica es un tipo de identidad social que se transmite sobre todo mediante mecanismos ideológicos y se expresa y renueva de forma permanente en el nivel de la vida cotidiana. En este proceso la identidad individual se articula con la identidad del grupo de pertenencia que transmite

---

<sup>49</sup> Se puede partir de que los sentimientos primordiales existen, ya que la socialización comunitaria involucra al conjunto de la personalidad [...] Pero dichos sentimientos son dinámicos e históricos, así por ejemplo, 'lo maya' de ahora no es idéntico a 'lo maya' del preclásico. Lo 'maya', como toda identidad étnica, se construye, en cada momento histórico [...] pero que también remite a una tradición cultural milenaria cuyas manifestaciones actuales otorgan contenido a la identificación social, aunque no remita necesariamente al pasado de la cultura. (Bartolomé, 2008: 71).

<sup>50</sup> Gilberto Giménez manifiesta que el concepto de identidad social es imprescindible en las ciencias sociales, pero que también es de uso delicado y políticamente peligroso. Delicado por su carácter polisémico, que presenta a la identidad como una entidad homogénea, cristalizada y substancial. Es políticamente peligroso porque permite integrar mitos con fuertes resonancias pasionales, como el nacionalismo y el racismo disfrazado bajo la reivindicación del derecho a la diferencia. (Recuperado de [http://www.paginasprodigy.com/peimber/id\\_etnicas.pdf](http://www.paginasprodigy.com/peimber/id_etnicas.pdf))

al individuo la memoria histórica, la visión del mundo y la vida y su ubicación dentro de ellos. (1992: 54-57). También para Bartolomé, la identidad étnica se presenta como una construcción ideológica histórica, contingente, relacional, no esencial y eventualmente variable, que manifiesta un carácter procesual y dinámico, y que requiere de referentes culturales para constituirse como tal y enfatizar su singularidad, así como demarcar los límites que la separan de otras identidades posibles. (2008: 83). La identidad étnica es una identidad contrastiva en la medida que implica siempre una relación entre un *nosotros* y los *otros*. Es decir, son relaciones entre identidades diferenciadas.

Las identidades étnicas se distinguen de otras identidades colectivas por el hecho de que sus portadores son unidades sociales culturalmente diferenciadas, constituidas como grupos involuntarios: de naturaleza adscriptiva y no voluntaria de la pertenencia al mismo, el actor no elige esta pertenencia, nace en ella. Existe la consideración del grupo como un grupo natural y objetivo. Lo cual no quiere decir que la identidad étnica permanezca inmutable, ya que como bien apunta Velasco Cruz "...la identidad étnica es también el resultado de una construcción que puede variar a través del tiempo en contenido y en la relevancia de sus componentes." (2003: 32). Son también identidades orientadas hacia el pasado que rinden culto a una tradición basada en el pasado ancestral (que puede ser inventado), religión, lengua y otras tradiciones culturales. A decir de Lapierre, no se está hablando de cualesquiera "rasgos culturales distintivos", sino de aquellos "...que se formaron en el curso de una historia común que la memoria colectiva del grupo no ha cesado de transmitir de manera selectiva y de interpretar, convirtiendo ciertos acontecimientos y ciertos personajes legendarios en símbolos significativos de la identidad étnica mediante un trabajo del imaginario social; esa identidad étnica remite siempre a un origen supuestamente común." (Giménez, 2006: 137). Así, dice este autor, los llamados grupos étnicos se representan y se perciben a sí mismos como "comunidades primordiales" a imagen y semejanza de la familia y de los grupos de parentesco. Por eso exigen de sus miembros formas de lealtad y solidaridad que son típicas de los vínculos familiares. Y también por eso emplean frecuentemente el vocabulario y la sintaxis de la familia:

“nuestros antepasados”, “la herencia de nuestros mayores”, “nuestros hermanos de sangre”, “nuestra tierra ancestral”. (2006: 141).

De esta manera, Giménez Montiel, elabora una definición general de identidad étnica, misma que comparto, en términos de “...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.” (1998: 12). El mismo Giménez se pregunta sobre cuál es ese repertorio cultural interiorizado al que se alude, la respuesta tendrá que ser hipotética, dice:

...me atrevería a afirmar que los componentes culturales básicos de la representación social que tienen de sí mismo los grupos étnicos, en contraposición con la cultura nacional mayoritaria de carácter occidental, son los siguientes:

1. Una tradición archivada en la memoria colectiva que remite a una línea de ancestros y que registra el trauma de la colonización;
2. La reivindicación permanente de sus territorios ancestrales como lugares de anclaje en su memoria colectiva, contenedores de su cultura y referente simbólico de su identidad social;
3. La valoración del propio lenguaje, dialecto o sociolecto no sólo como medio de comunicación intragrupal, sino también como archivo vivo de su visión del mundo y símbolo distintivo de su identidad cultural;
4. La valoración del propio sistema de parentesco como fundamento primordial de su pertenencia grupal;
5. Un complejo religioso-ritual que actualiza, reafirma y renueva la identidad del grupo, mediante la dramatización de su visión del mundo, de la vida y de la muerte.

Ahora bien, según la definición de Giménez y las arriba señaladas, con respecto a la identidad étnica, en el siguiente apartado muestro los resultados más significativos obtenidos durante la investigación con respecto a la identidad étnica de los maestros de origen indígena que se siguen formando en la UPN 153, es decir, cómo asumen y en qué medida poseen los maestros y maestras su identidad étnica a raíz de la salida

de sus comunidades de origen y a los procesos de escolarización que han recibido durante su formación.

## 2.2 ¿Cómo asumen su identidad étnica los maestros de origen indígena?

Cuando digo cómo asumen y en qué medida poseen su identidad étnica, no me refiero a una idea esencialista, sino más bien a qué ha pasado con su identidad étnica, cómo la ha recreado a partir de las interacciones sociales establecidas, toda vez que en esta investigación la identidad es considerada como un proceso y producto de estas interacciones. Por tanto, no se buscó saber exactamente qué identidad posee un individuo, sino más bien la que manifiesta tener (la autodefinición identitaria). Para ello, retomé el concepto de “estrategia identitaria”, propuesto por Cuche, este autor menciona que “La identidad tiene variaciones, se presta a reformulaciones, incluso a manipulaciones. Desde esta perspectiva, la identidad es un medio para alcanzar un fin. La identidad no es, por lo tanto, absoluta, sino relativa.” (1999: 120). Menciona este autor, que el individuo tiene cierto margen de maniobra y en función de su apreciación de la situación, utiliza de manera estratégica sus recursos identitarios<sup>51</sup>. Sin embargo, tampoco debe pensarse que los actores son totalmente libres para definir su identidad según sus intereses materiales y simbólicos del momento, dado que ésta se encuentra sujeta a la situación social: la relación de fuerza entre los grupos, las maniobras de los otros, etc. (Cuche, 1999: 120). Por ello, aunque dada la plasticidad de la identidad, ni las personas ni los grupos pueden hacer lo que “quieran” con ella, ya que ésta es el resultado de la identificación que nos atribuimos nosotros mismos y la que nos imponen los demás.

Cardoso de Oliveira las nombra “fluctuaciones” de la identidad étnica (gracias a las posibilidades abiertas para su manipulación). Este autor menciona que la fluctuación

---

<sup>51</sup> Desde esta perspectiva de la “maleabilidad” de la identidad, en su libro *El movimiento indígena y la autonomía en México*, Velasco Cruz nos dice que el **uso instrumental de la identidad étnica** se utiliza “...no solamente para motivar la formación de figuras colectivas sino también para la integración del catálogo de reclamos y demandas. De ahí que en función de esos planteamientos particulares, el uso instrumental de la identidad étnica pueda tener fines muy diversos.” (2003: 33).

de la identidad étnica debe ser interpretada como un esfuerzo, a veces dramático, del individuo y del grupo para lograr su sobrevivencia social. (1992: 39). Por otra parte, Cuche determina que poner “El acento [...] en el carácter estratégico de la identidad permite rebasar el falso problema de la veracidad científica de las afirmaciones identitarias.” (1999: 121). Es decir, la identidad vista como construcción-deconstrucción permanente que lleva, en última instancia, a plantear la problemática identitaria bajo la perspectiva de las modalidades de búsqueda y no de listado de características asociadas a la autenticidad y a la permanencia, como ya se mencionó, la identidad está sujeta a reformulaciones diferentes según la situación social. Al respecto es interesante retomar lo que uno de los entrevistados menciona, en el sentido de utilizar la identidad según las circunstancias, o dar diferentes “caras” en la interacción social, lo cual seguramente le ayudó a sortear diversas dificultades y lograr su sobrevivencia social, como lo menciona Cardoso de Oliveira renglones arriba.

...yo siempre digo que **somos actores de la vida**<sup>52</sup>: que **actuamos** de acuerdo a donde estemos, porque ahorita yo no puedo actuar como si estuviera en mi casa, o como si estuviera con un amigo, o como si estuviera en mi trabajo, entonces **a diario somos actores**, que debemos de dar otro tipo de cara, entonces eso me gustaba mucho, **mostrar varias caras que no era yo y eso me ayudó a sobresalir mucho**. (Cr: 68)<sup>53</sup>.

Tomando en consideración la idea de “frontera étnica” que Barth establece y que entiende como la voluntad de diferenciarse y de utilizar ciertos rasgos culturales como marcadores de identidad específica, de establecer una diferenciación entre *ellos* y

---

<sup>52</sup> Para Goffman, la identidad se genera en el proceso de interacción social y lo que somos depende de la percepción que de nosotros tenga el otro, en esta interacción la identidad es “negociada”, es una especie de transacción por la que el individuo está dispuesto a reajustar su identidad a cambio de la aceptación y reconocimiento social. Así, para este autor la vida social es un vasto escenario, donde el sujeto (actor) se enfrenta a otros respetando los rituales y reglas instituidas, para ser aceptado, es decir, se pone la máscara en función de las circunstancias, “Cuando un individuo se presenta ante otro, tendrá muchos motivos para tratar de controlar la impresión que ellos reciban de la situación.” (2006: 27). La identidad de los individuos resulta siempre de una especie de compromiso o negociación entre autoafirmación y asignación identitaria, entre “autoidentidad” y exoidentidad”. (Giménez, 2005a: 14).

<sup>53</sup> Las iniciales corresponden al nombre del entrevistado, ya mencionado en el último apartado del capítulo uno y el numeral a la respuesta dentro de la entrevista.

*nosotros* y las estrategias identitarias asumidas por los entrevistados, hago mención en este apartado, a partir del análisis de las entrevistas realizadas a cada uno de ellos, de las razones por las cuales las maestras y maestros asumen o no su identidad étnica.

De todos los elementos mencionados por los entrevistados, el conocimiento del idioma es al que le dan mayor peso para la construcción de la identidad étnica, tomándola como un factor importante para definirla, en la medida que se puede establecer un contraste con personas que no lo hablan. No obstante, tampoco se puede generalizar, puesto que algunos de los maestros que ya no hablan la lengua indígena de su comunidad o que apenas la entienden se identifican como indígenas a pesar de ya no poseerla, entonces no se puede retomar como elemento único para caracterizar a la identidad étnica.

Ahora bien, por qué la lengua materna como un componente de la identidad de los maestros que se siguen formando: porque ésta permite organizar y dar sentido al mundo del sujeto, en ella crece y con ella emprende los primeros lazos de socialización dentro de la familia y la comunidad. Para Bárcena y Mélich

...la lengua materna es una *semántica cordial* que permite al ser humano hacer frente al *drama de la contingencia*, es decir, aquellas <<cuestiones fundamentales>> que no se pueden resolver ni definitiva ni técnicamente. [...] La lengua materna permite al niño hacerse cargo *vitalmente* de su entorno. La lengua materna actúa al modo de *teodicea práctica*, esto es, otorga al niño el instrumental simbólico necesario para una <<apropiación significativa>> de su mundo de la vida. A través de la lengua materna el mundo del niño puede pasar de ser un *caos* a un *cosmos*. (2000: 102-103).

La lengua materna es el vínculo que mantiene al sujeto aferrado a su comunidad y es la que le permite dar sentido a su vida y al mismo tiempo le sirve para comprender y resolver los conflictos que encuentre en su vida; por ello, tanto los autores mencionados como Duch, la comparan con una *teodicea práctica*, éstos entienden "...por <<teodiceas prácticas>> el conjunto de representaciones, actitudes y



sentimientos que el ser humano pone en práctica en su vida cotidiana para superar los callejones sin salida adonde, con gran frecuencia, le conducen los azarosos caminos de su vida.” (Duch: 1997: 24). Ahora bien, como el sujeto no está determinado dice Duch, estas *teodíceas* no se activan de manera instintiva como en los animales “...sino que requieren imperiosamente la acción benéfica de la palabra humana adquirida mediante los procesos de aprendizaje en el seno de las estructuras de acogida.” (1997: 24). Aprendizaje que se da en la vida cotidiana del sujeto, como un acto inherente a él. La lengua materna es en un factor decisivo para que el ser humano esté dispuesto a ser acogido en un mundo, que justamente por mediación de la acogida, se podría convertir en su mundo, es decir, la lengua materna permite no sólo adquirir la categoría de hablante, sino que sobre todo le facilita la configuración de su propio mundo. Desde esta visión, se reconoce la importancia de la lengua materna en la vida de los sujetos y en las implicaciones de ésta en la constitución de su identidad.

Dado lo anterior y según los datos obtenidos en la aplicación de las entrevistas, la lengua materna es un componente esencial en la constitución de la identidad de los maestros de origen indígena que se siguen formando en la UPN 153 de Ecatepec. Si bien, la lengua materna actúa de manera diferenciada en cada uno de los entrevistados, ésta sí juega un papel importante en su autopercepción y en la percepción de los otros. Como ya se dijo de manera amplia, la identidad no es una esencia, más bien es un proceso dinámico, múltiple, variable, complejo y hasta contradictorio; un proceso que se desarrolla en interacción con los demás, y la lengua es una de las principales fuentes de relación que permiten al sujeto ir “construyendo” y “deconstruyendo” su identidad, luego entonces la importancia que reviste saber cómo conciben y qué significado le dan a su lengua materna los maestros de origen indígena.

En cuanto a la lengua materna de los ocho estudiantes que provienen de familias donde se habla alguna lengua indígena, tenemos que: seis provienen de familias donde se habla el náhuatl, otra el maya y en una más el totonaco. Aunque cada uno

de ellos ha vivido de manera diferenciada el aprendizaje de la misma, puesto que si bien en su familia se habla de manera cotidiana la lengua indígena, no todos los entrevistados lo hacen de igual manera: algunos la hablan perfectamente, otros la hablan de manera fragmentada y otros sólo la entienden “a medias”. Ahora bien, cabe destacar que de estos ocho maestros, cinco de ellos se encuentran laborando en el Sistema de Educación Indígena en escuelas preescolar y primaria de los municipios de Texcoco, Chiconcuac y Chicoloapan Estado de México. Los tres restantes laboran en escuelas primarias oficiales de Ecatepec, México.

La información obtenida muestra que para los maestros, la lengua materna ocupa un lugar importante en su constitución identitaria, aunque para algunos de ellos esta importancia se “reveló” en la edad adulta, no así cuando eran niños, pues en las narraciones se percibe cómo desde la propia familia se les prohibía hablar la lengua materna, por el temor de los padres a que éstos fueran discriminados y estigmatizados como “indios”, tanto al interior de la sociedad mestiza como de la escuela: por maestros y compañeros<sup>54</sup>.

La discriminación y el racismo, si bien no son factores determinantes en la constitución de la identidad étnica, sí tienen mucho peso en las autodefiniciones identitarias de los maestros, de acuerdo a las experiencias que cada uno de ellos va narrando. No hay que perder de vista que las experiencias vividas por los maestros se están dando en condiciones de relaciones interétnicas asimétricas y sus efectos repercuten en los contactos cotidianos que los entrevistados establecen y tiene diversas expresiones en la vida cotidiana de cada uno de ellos. La identidad étnica es estigmatizada, lo que implica comportamientos y actitudes específicos tanto de los indígenas, portadores del estigma, como de los otros hacia ellos. Para Goffman, en términos generales, el estigma se refiere a “...la situación del individuo inhabilitado para una plena aceptación social.” (2010: 9). Es decir, el estigma hace referencia a un atributo profundamente desacreditador que vuelve a su portador diferente a los

---

<sup>54</sup> Sobre el tema de la discriminación se habla ampliamente en el capítulo tres de esta investigación.

demás; en el caso de indígenas se trata del tipo de estigma que Goffman denomina “...los estigmas tribales de la raza, la nación y la religión, susceptibles de ser transmitidos por herencia y contagia por igual a todos los miembros de la familia.” (2010: 16).

En efecto, el hecho de hablar una lengua indígena en lugares públicos, además de llamar la atención, a menudo es menospreciado y criticado de tal manera que llega a significar un estigma. Este tipo de experiencias son muy frecuentes, sobre todo en la calle, donde los indígenas están expuestos a comentarios despectivos sobre la manera de hablar. Otro espacio de discriminación, como ya lo mencioné es la escuela, en ella los maestros entrevistados se enfrentaron a actitudes negativas y burlonas y hasta de violencia física por el hecho de su origen indígena; actitudes asumidas tanto por maestros como por los compañeros. Esta situación tuvo sus consecuencias tanto en la transmisión del idioma indígena por parte de los padres como sobre el aprendizaje de los hijos. Consecuencias que en algunos derivó en la pérdida total o parcial de la lengua indígena de su comunidad.

Según los hallazgos, se puede decir que algunos entrevistados presentan actitudes contradictorias: por una parte ensalzan la lengua materna y su origen étnico, pero en la práctica asumen otra actitud: ellos mismos ya no enseñan la lengua a sus hijos<sup>55</sup>. Es posible que las huellas de la escuela castellanizante tengan relación con esta “identidad de principio” y la educación colonial que ha imperado en las comunidades indígenas, pero también quizá se deba a las experiencias de prejuicios y discriminación, con frecuencia muy dolorosas: vividas de forma personal, actitudes discriminatorias observadas hacia otras personas y otras relatadas por sus propios padres.

---

<sup>55</sup> Ejemplos de ello se muestran en el capítulo tres de la investigación.

Por otra parte, se observan signos de reivindicar el uso de la lengua en cuatro maestras y un maestro, ellos están elaborando sus trabajos de investigación<sup>56</sup>, para culminar su licenciatura, con relación a estrategias para recuperar la lengua indígena de las comunidades en sus respectivos centros de trabajo, así como sobre la revalorización de la misma. Lo cual nos muestra que un alto o mayor nivel de escolarización no siempre favorece el abandono de la identidad étnica, en este caso, los cinco maestros han reforzado su sentimiento de pertenencia al grupo étnico gracias a una mayor conciencia de sus orígenes lograda a través del estudio (se puede observar este alto sentimiento de pertenencia étnica en Crescencio). Aunque tampoco podría decir que esto ocurre con todos los indígenas que han obtenido un cierto grado de escolarización, eso no ocurre por ejemplo con una de las entrevistadas procedente de San Jerónimo Amanalco, México, ella niega poseer una identidad étnica.

Las lenguas son esferas de comunicación (o falta de ella) y éstas constituyen parte de la identidad: forma de pensar, concebir el mundo, sentir la vida y relacionarse con los otros. Y por consiguiente, forma parte de la identidad cultural, pero que al mismo tiempo pone los cimientos y es una de las bases de la identidad étnica "...como uno de sus componentes culturales básicos de las representaciones sociales que tienen de sí mismos los grupos étnicos." (Giménez Montiel, 1998: 17). Si bien esta experiencia de la adquisición de la lengua se da en un plano social, también existe una identidad personal, indudablemente relacionada a la social, que cuenta con sus propias características de acuerdo a la situación biográfica de cada sujeto y de acuerdo al momento histórico social, económico y político que le toca vivir.

La asunción de la identidad étnica por parte de los entrevistados tienen que ver sobre todo con la lengua como signo de identidad indígena, por la relación con su comunidad de origen y con sus padres (por "las raíces" y "la sangre"), por la práctica

---

<sup>56</sup> Cuatro maestras están perfilando sus proyectos de investigación al rescate de la lengua náhuatl a través de proyectos de intervención y un maestro está interesado en investigar el por qué la lengua totonaca se está perdiendo en su comunidad: Manuel María Contreras, Coatzintla Veracruz.

de costumbres y tradiciones, por la participación en los festejos de su comunidad de origen, por su historia, por su apariencia física (fenotipo indígena), por los valores recibidos de su padres y abuelos, por su relación con la naturaleza, por las fiestas familiares, por la ayuda mutua, etc. Ahora bien, no se trata de una regla, ya que tenemos ejemplos de negación de la identidad a pesar de poseer o conocer alguno de los elementos mencionados, o también la otra postura: asumir la identidad étnica a pesar de no poseer el conocimiento de alguno de los elementos, lo que sugiere claramente que los maestros en cuestión, asumen un tipo de estrategia identitaria personal de acuerdo a las circunstancias.

La información obtenida permitió precisar los “grados” de identificación con la comunidad indígena de procedencia, así como los factores que influyeron de manera importante en el tipo de identificación declarada por los maestros entrevistados. Las respuestas de cada uno de ellos, permiten establecer dos tipos de situaciones identitarias, aunque las fronteras que las separan no siempre se encuentran bien delimitadas:

- a) La identidad étnica es aceptada como natural, aunque expresan que hay un conflicto, pues la discriminación<sup>57</sup> se hace presente y eso les causa incomodidad y hasta cierto punto van desarrollando una identidad negativa<sup>58</sup>.
- b) La identidad étnica es rechazada, reconocen sus orígenes étnicos pero no asumen como suya una identidad étnica.

---

<sup>57</sup> La identidad indígena también está constituida por la heterodefinición impuesta por los otros y se percibe como una condición social inferiorizada y estigmatizada, estas relaciones de tipo discriminatorias acarrear como resultado una mentalidad de dominados, de manera que se asumen como tales y aceptan su posición de inferioridad frente a los otros. Muchos ejemplos de esta condición se encuentran en el capítulo tres, en el apartado sobre la discriminación.

<sup>58</sup> Para Cuhe, “La identidad negativa aparece, [...], como una identidad vergonzosa y más o menos reprimida, lo que muchas veces se traduce en un intento por eliminar, en la medida de lo posible, los signos exteriores de la diferencia negativa.” (1999: 113).

Para tener un panorama amplio de las situaciones identitarias, presento a continuación la palabra de los maestros, en donde cada uno describe el o los factores que los identifica de manera más significativa, con su autodefinición identitaria étnica.

### a) Maestros que se consideran indígenas

De los ocho maestros entrevistados siete se consideran indígenas, por varias razones, mismas que van exponiendo. El primero de los entrevistados es Artemio, hablante de la lengua maya<sup>59</sup>, que emigró de su comunidad de origen hace más de veinticinco años (desde 1985) y que actualmente reside en Ecatepec, Estado de México. Él menciona que

...así **me siento ahora**, yo me **siento orgulloso de mi lengua**, de todo lo que hablo, **de mis tradiciones, de mis costumbres**. Inclusive cuando me dicen de mi lengua, yo me desplayo. Artemio ya no nos diga nada: ¿por qué no se calla? Porque a mí me encanta hablar de mi tierra. (Ar: 55).

Aunque este orgullo que Artemio manifiesta por su lengua, el *“así me siento ahora”*, no siempre fue así, narra lo que en un principio vivió al aprender el español:

...al principio **cuando aprendí el español** como que **me avergonzaba<sup>60</sup> de mi lengua materna**, inclusive yo veía a mis compañeros que ya saben español y todo, veía que se desenvolvían más, tenían más este cómo se dice, más soltura en todos lados y yo **con mi idioma me cohibía mucho**. Entonces este... **me avergonzaba mucho de mi lengua**. Pero

<sup>59</sup> Yucatán es el estado con mayor población hablante de lengua indígena en el país, no obstante, el porcentaje frente a los no hablantes lentamente disminuye (Arzápalo, 2004; Ruz, 2006). Existen 28 lenguas mayas, organizadas en 11 grupos, entre ellos, el maya yucateco. El grupo maya yucateco está formado por el lacandón, el itzá, el mopán y el maya peninsular. (Arzápalo, 2004). En Yucatán se distinguen al menos dos variantes: la “antigua”, “pura” y “verdadera” (jach maya), y la “moderna”, “corrompida” y “mezclada” (xe’ek). La primera se sitúan en las cercanías de Valladolid, en Peto y Quintana Roo, mientras que la segunda en la ex zona henequenera, es decir, en torno a Motul. (Ruz, 2006:20).

<sup>60</sup> En términos filológicos, la lengua maya yucateca vive un proceso de revitalización y fortalecimiento debido a los naturales intercambios, transformaciones y préstamos. Sin embargo, la disminución de hablantes fomentada por un sistema escolar que impone la castellanización, aunada a la inferiorización de la lengua en las ciudades, es una señal de reconfiguración de la identidad: el reemplazo lingüístico suele estar acompañado del renunciamento étnico. (Bartolomé, 2004: 83).

cuando empecé a estar en la secundaria con otros amigos que también sabían lo mismo, nos identificamos mucho. Entonces un maestro, **el maestro de historia**, me acuerdo mucho, dice: por qué tú no participas como los otros. Le digo: es que la verdad nosotros, bueno **mi raíz, le digo, me cohibe**. Dice: no, **tú siéntete orgulloso** porque tú eres bilingüe. Le digo: y eso por qué. Porque tú sabes maya y sabes español, ellos nada más saben puro español, en cambio tú sabes esto, inclusive si tú aprendes el inglés te vas a enriquecer más, dice. Pues que padre, fue cuando **empecé a agarrar más confianza y un poquito de más amor a mi lengua**. (Ar: 16). [...] **es que ustedes no se deben sentir avergonzados**, al contrario, **amen su tierra, amen sus raíces, sus costumbres, sus tradiciones y todo lo que se relacione con la cultura**; al contrario, mientras más persista esto nunca va a desaparecer, pero si tú no lo quieres, no lo amas, dice, algún día nada más va a ser un recuerdo, el maya va a desaparecer. **Después empecé a valorar mi raíz**. (Ar: 17).

Sin embargo, Artemio también menciona que nunca pensó en dejar de hablar su lengua materna, a pesar de avergonzarse en un principio de ella y que se asume indígena por muchas otras razones:

No, nunca. Porque te digo, en su pobre casa, todos, todos, desde el más chiquito hasta el más grande hablan maya: mis sobrinos, mis primos, mis tíos, todo mundo habla maya ahí. Entonces digo que en la casa mis dos hermanas y yo hablamos castellano. Mi papá le hablo por teléfono ahora, pura maya (sic), mis hermanas igual. Mis tíos cuando pasan igual [de visita a la casa de Artemio] pura maya (sic). Así es, **soy indígena**, porque **tengo en mi sangre, la enseñanza de mis ancestros**, de mis abuelos y de mis padres, y nunca voy a renegar de mis raíces, aunque no tenga a mis viejitos vivos, siempre los llevaré en mi corazón y mis raíces son de mi estado, además **recuerdo mis costumbres, mis tradiciones, añoro mi tierra, su gente, mi familia, el lugar, su tranquilidad** y muchas otras cosas que no se pueden olvidar y **se llevan en el corazón**, por eso **nunca voy a renegar de mis raíces y mi sangre**, y con orgullo digo que **soy indígena de corazón**. (Ar: 19).

Según lo expresado por Artemio, existe un tránsito en la percepción de su lengua:

- Al principio se avergonzaba de su lengua materna y lo hacía sentirse menos frente a los demás. Desde un pensamiento colonial, él veía como una limitante tener como lengua materna la maya.

- El **reconocimiento** de su lengua indígena por *el otro* (un maestro) hace que empiece a valorar su lengua, sienta amor por su tierra, a sus raíces, sus costumbres, sus tradiciones y todo lo relacionado con su cultura.

De igual manera, reconoce que su condición de indígena, con una lengua materna diferente al español, provoca cierto rechazo por parte de *los otros*; y que por ello precisamente se sentía avergonzado de su condición de hablante de la lengua maya. En la actualidad, menciona Artemio, que se asume como indígena, no sólo por su lengua, sino también por los lazos de sangre que lo unen a su comunidad y a su gente, tiene la enseñanza de sus ancestros y conoce las costumbres y tradiciones de su comunidad, así como la religión católica como parte de su herencia familiar. Una de esas tradiciones que menciona con mucho entusiasmo es la de *Chaachac* (pedir lluvia), así narra Artemio este evento:

Somos de religión católica, pero también preservamos las costumbres mayas. Mi mamá era muy católica, mis hermanas, mi papá, pero a la vez mi papá cree mucho en las creencias mayas. Ahorita en el mes de abril hay una **tradición** que todavía no se ha muerto, se llama **Chaachac (pedir lluvia)**. Dicen que no es cierto, pero yo desde niño siempre lo he comprobado, **es una ceremonia que se hace por cinco días: el primer día se arma el altar y todo, y se empieza a rezar**. Los cinco días, día y noche, **se reza en maya, no son rezos de la iglesia, son en maya para los dioses mayas**. Empiezan a rezar y **regalan pozol a toda la gente** que está y el último día mucha gente agarra y **lleva a sus animalitos: pollos, maíz, todo**. Y se preparan unos panes muy grandes, se hacen en hornos, pero grande el horno, entonces ya cuando se saca se pone el altar y se empiezan a hacer los rezos en maya. Y en la tarde, como a las dos empieza a nublarse y se suelta un aguacero, pero aguacero, para qué, **para que inicie la siembra. Y toda la comida que está se reparte a toda la gente**. Y dicen: a poco sí es cierto que llueve. **Sí llueve, cae un aguacero bien fuerte**. (Ar: 24).

Las creencias de Artemio se manifiestan a través de rituales y tradiciones, en los cuales cree porque dice que ha comprobado su efectividad, pero además, hace énfasis en que su papá, la figura de autoridad, también cree mucho en las tradiciones mayas. No hay conflicto en realizar ambas actividades: las de la religión católica y las de tradición maya. Sin embargo, hace una separación entre las dos visiones: la de la



iglesia y la maya cuando menciona que “... se reza en **maya**, no son rezos de la iglesia, **son en maya para los dioses mayas.**” En este sentido, la realización de esta ceremonia permite a los habitantes del pueblo convivir y compartir los alimentos que son proporcionados por la lluvia; actividades fundamentadas en la solidaridad mutua de los miembros de la comunidad. Los valores, creencias y formas de organización social de la comunidad son parte de la pertenencia étnica que Artemio asume como suya. Valores y códigos que le han sido transmitidos por sus mayores, lo cual le ha permitido mantener el contacto y comunicación con los suyos: un idioma que expresa una peculiar visión del mundo, el pensamiento creado por el grupo a lo largo de su historia; una manera de gestos, de tonos de voz, de miradas, de actitudes que tienen significado para ellos y sólo para ellos, que los hacen participar, aceptar, creer; sin estos significados sería imposible la relación personal y el esfuerzo conjunto. Por ello, tales actividades integran de manera inseparable funciones sociales y simbólicas. (Bonfil Batalla, 1994: 47).

Estas tradiciones también conllevan trabajo colectivo y cooperativo, todo mundo aporta algo para el evento de festividad: lo cual estimula la participación y refuerza la solidaridad en la comunidad. Este acto implica trabajo que no es remunerado económicamente, es decir no hay una “salario”, esta noción es ajena a la comunidad indígena. Prestar cierto trabajo es aportar ayuda, solidarizarse con la comunidad, porque cuando se necesite ayuda personal, allí estará la comunidad para apoyar. El trabajo es visto desde otra concepción muy diferente a la que caracteriza a la sociedad capitalista, así lo señala Bonfil, “El trabajo adquiere [...] el sentido de un vehículo de relación con la naturaleza viva y esa relación, como entre los hombres, es de reciprocidad...” (1994: 70). Colaborar con la comunidad es por principio poner en juego una compleja red de lealtades y solidaridades, bajo las cuales existe la organización de la comunidad y la comunidad como tal.

Por otra parte, como se aprecia, los rituales y tradiciones, están muy ligados al cuidado y preservación de la naturaleza, hay un profundo respeto por ella y por los animales. En las siguientes afirmaciones, Artemio va describiendo cómo es que se da

este vínculo entre los seres humanos y el entorno natural. Relación que reconoce la condición del hombre como parte del orden cósmico, misma que sólo se logrará de manera armónica, en la medida que el hombre mantenga un profundo respeto por ella.

**La cuidamos mucho**, [a la naturaleza]. Inclusive **cuando nosotros**, vamos **aquí** veo que **la gente no le importa si el árbol es verde, está muerto, está seco**, no le importa, él agarra y arrasa con todo; **ahí no**, cuando ellos van, **cortan el árbol seco y que ya está muerto y el verde lo conservan** [...]. Otro cuidado, cuando van a cortar árboles, **cuando van a hacer las milpas primero ofrendan**, es un rito también, [...], le **ofrendan una comida a los dioses para permitir que puedan cortar esos árboles y que no les pase nada: que una víbora venenosa les muerda o vayan tener un accidente**, que se corten o equis cosa. Entonces ellos nada más hasta cierto límite hacen su milpa, no son de aquellas de que ya destruí aquí, pues ahora voy acá, ellos **tratan de conservar el lugar donde están**. (Ar: 28).

¿Cómo me vinculo? Pues, trato de que cuando voy allá compartir voluntad, porque yo le platico cuando: como es la gente que destruye, que nada más lo hace por dinero, que nada más lo hace por enriquecimiento de uno, no son como los de allá que van respetan las cosas. Por ejemplo, **para construir un camino**, tienen que ver por dónde pasar de tal forma que **no destruyan tantos árboles**. [...] para llegar a una milpa, tienen que ver por dónde hay más piedras que tierra de cultivo, [...] entonces ellos prefieren hacer el camino por donde está la laja, que por donde está la tierra para sembrar: **ahí sí respetan mucho la naturaleza, prefieren cuidar la tierra para cultivar que realmente hacer caminos para destruir**. Inclusive **hasta los animales**, cuando van así, si ven a un **venado** que está **joven**, que está tierno **no lo matan**, al viejito sí, porque dicen bueno el viejito ya pasó, ya vivió y a los tiernos no. (Ar: 29).

Todavía hay venados ahí, inclusive **hasta los pavos del monte**, si ven que si está grande el animal ya está viejo, **si ven uno jovencito lo dejan ir, no lo matan**. (Ar: 30). En mi pueblo sí, todavía **se respeta mucho al animal**, inclusive cuando un joven, [...], va y mata un venado y saben ahí, saben que ya mataron a un venado, entonces **van los viejitos** y ven si es viejo o es joven, **si es joven castigan al muchacho**. (Ar: 31). Primero le llaman la atención, y después le quitan su rifle. Si es más viejo [el que mató al venado] lo encierra y no sé qué tanto le hacen, lo castigan, inclusive ese rifle se lo quitan hasta que ya sea consciente de las cosas. **Los viejitos son muy respetables en sus creencias y sobre todo en sus opiniones**. (Ar: 32).

Los habitantes de la comunidad de Xocchel, se mantienen en armonía y respeto con la naturaleza: por los árboles, por la tierra y los animales. Como se puede apreciar, para ellos la tierra no es sólo cuestión material de la cual obtienen un beneficio, es ante todo "...un ente vivo, que reacciona ante la conducta de los hombres; por eso, la relación con ella no es puramente mecánica sino que se establece simbólicamente a través de innumerables ritos y se expresa en mitos y leyendas." (Bonfil Batalla, 1994: 64). La actitud que asumen frente a la naturaleza es de diálogo con ella: pedir sus favores y de estar en paz con ella; puesto que también existen temores y esperanzas ante las fuerzas naturales fuera del control humano<sup>61</sup>. En este sentido, quien no respeta las reglas (no escritas) es sancionado por la comunidad, principalmente *por los ancianos*, a ellos se les ha conferido autoridad, cuentan con el reconocimiento a su experiencia ganada por los años, son el símbolo del pasado y el presente de la comunidad, representan la continuidad de las nuevas generaciones: sin sus enseñanzas muchos elementos de la cultura se irán perdiendo. La autoridad conferida no es de manera gratuita, ésta se gana, así "La autoridad en los pueblos indios va unida al prestigio social. Y éste se adquiere a lo largo de la vida mediante la demostración de la capacidad de servicio a la comunidad." (Bonfil Batalla, 1994: 66). Ellos, los ancianos, son los portadores de innumerables conocimientos que se han ido legando oralmente de generación en generación: saben cuándo se siembra, qué características tienen los suelos, cuáles semillas son las adecuadas, qué hacer para obtener buenas cosechas, etc. Estos conocimientos son verdaderos, no necesitan estar escritos para serlo, y así lo menciona Artemio.

...son cosas verídicas, **son conocimientos que se transmiten de generación en generación**, [...] no hay nada escrito pero sí es verídico. (Ar: 26).

---

<sup>61</sup> Sobre este tema, es interesante el texto de Gloria Ornelas: "Cosmovisión en la escuela primaria. Una aportación a la antropología educativa". En este artículo se fundamenta la importancia de utilizar el concepto de cosmovisión para referirse a las concepciones, ideas, creencias y prácticas que se relacionan con el campo educativo, en contextos de gran tradición histórica y cultural, como la nuestra, desde perspectivas sociohistóricas y comparativas.

Quizá por ello a Artemio le enriquece platicar con los ancianos, establece este vínculo con ellos como forma de anclarse y recrear el pasado de su comunidad, lo que le ha permitido mantener los lazos afectivos en constante regeneración.

A mí **me encanta platicar con la gente ya mayor**, que con los jóvenes y hasta me dicen: tú por qué estás con ellos. Les digo: porque **me enriquezco de lo que ellos me platican**, porque siento que ellos han vivido más que uno y lo que dicen son cosas que cómo le puedo decir: **ellos son muy ricos en plática**. (Ar: 33).

El saber de los ancianos no sólo se proyecta en la autoridad conferida, sino también en la posesión de conocimientos relacionados al cuidado de la salud, son ellos los encargados de proporcionar este servicio a los habitantes de la comunidad. Artemio reconoce que en el pueblo, la gente adulta posee los saberes y el conocimiento, los mayores son gente de respeto. En Xocchel, no cualquiera posee el conocimiento sobre el cuidado de la salud, lo tienen los ancianos, y este saber es transmitido a las nuevas generaciones, pero no a quien sea, es “heredado” a alguien de la familia, existe una tradición familiar, también guardada celosamente. Son saberes que se heredan, que se aprenden en el contacto mismo, en la relación directa, en el trabajo, en la convivencia, no hay injerencia de la escuela. Ser anciano y poseer algún saber representa un respeto y reconocimiento dentro de la comunidad, y en la familia de Artemio, los adultos tienen el conocimiento sobre algunos cuidados de la salud, así lo narra él mismo:

Le voy a contar **otro remedio**, [...], ahí **tenemos una naranja agria** y esa naranja agria **las hojas sirven para curar la disentería**, entonces a mí sí me pasó de chiquito, no se me quitaba la diarrea, entonces agarró **mi abuelita: puso en el comal tres tortillas**, las **quemó completitas**, luego las agarró y **las hizo polvito**, agarró **las hojas de esa naranja**, **las puso a hervir y las mezcló con la tortilla**, la coló y dice: tómatelo. Y ya, **con eso se me quitó** [la diarrea]. Hay todavía conocimientos para el cuidado de la salud. Inclusive, le voy a presumir: **mi papá sabe curar las mordidas de víbora**. [...] he visto que llega gente con la mano hinchada y mi papá los cura, **y ese conocimiento se lo ha transmitido a uno de mis sobrinos, no crea que a todos**. (Ar: 27).

**Mi abuelita era la partera**, ahí el doctor nada más iba dos horas y se regresaba a la ciudad, entonces **nosotros nos curábamos con hierbas**. Hay muchas hierbas curativas que no han descubierto todos sus beneficios. Vamos a suponer, mi abuelita era la partera, agarraban y decían: señora Modesta, ya se va aliviar mi esposa, iban tres, cuatro de la mañana, ahí se iba mi abuelita. [...] Y luego veíamos que **una persona que estaba como loquita**, así **temblando**, **decía: es que cargó un aire**, según el **curandero del pueblo iba y le daba una limpia y parece mentira, se curaba la persona**. Cuando estaba **del estómago así enfermo**, iba igual con la gente ya grande, **los viejitos, agarraba y les daba remedios**, pero a **base de pura hierba**. La pastilla, el **mejoral**, me acuerdo, yo lo tomaba nomás para la calentura, la **terramicina** yo la tomaba nada más para cuando no se me quitaba la diarrea, inclusive me decía másticalo no te lo pases, eran las únicas cosas que yo tomaba. (Ar: 99).

Como podemos apreciar, en la comunidad aún se utilizan métodos tradicionales para el cuidado de la salud y productos naturales para este fin, existe un profundo conocimiento de las propiedades terapéuticas de las plantas y yerbas, producto de la práctica ancestral que se ha ido compartiendo a las nuevas generaciones. Al respecto Bonfil Batalla menciona que “La medicina, abarca una parte de conocimientos y prácticas que son de dominio general y que se emplean domésticamente para el tratamiento de dolencias comunes; por otra parte, da lugar a la presencia de diversos especialistas que conservan tradiciones ancestrales para la atención de enfermedades más severas.” (1994: 65). Por ello hay curanderos, parteras, yerberos, etc. son los especialistas de la comunidad.

Aunque las curaciones no sólo se refieren al cuerpo, también se cura el “mal del alma”, es decir, la visión de la “enfermedad” no sólo se queda en el plano objetivo, sino que la medicina tradicional la retoma desde una significación simbólica y emotiva que tiene sentido al interior de la cultura, para los que pertenecen a ella; los de fuera quizá los tachan de “locos”, “atrasados”, “supersticiosos” y quién sabe que otros adjetivos, pero para los que integran el grupo es “verdadero”, de tal suerte que la salud del enfermo se restablece, a partir de “una limpia” proporcionada por el curandero del pueblo, tal como lo externa Artemio.

Pero en la vida de la comunidad también se encuentran presentes elementos occidentales, que desde ya no son de origen indígena, como es el caso del *mejoral*, la *terramicina*, la infaltable *coca-cola* y quizá muchos otros productos y servicios que han cambiado la forma de vida de los habitantes. Así pues, la comunidad no ha permanecido estática y se pueden apreciar influencias de la vida occidental. También de ello da cuenta el entrevistado al mencionar aspectos que no corresponden precisamente a su cultura de origen, pero que esto no hace demeritar su filiación y lealtad étnica<sup>62</sup>.

...si te vas a un pueblo, no te van a dar una pastilla, te dice la viejita: **tómese una coca** con limón y ya con eso, y te va a **gustar más la coca con limón** que la pastilla, entonces son **creencias que se tiene uno**. (Ar: 26). [...] mi familia, **tenemos hornos**, tenemos **estufa**, tenemos varias **cosas eléctricas**, varias cosas como esas, pero **mis hermanas** tratan de **conservar las viejas tradiciones**. (Ar: 28).

Desde la visión de Barth, y asumiendo una perspectiva diacrónica se puede apreciar que la identidad se define por la continuidad de sus límites y no tanto por su contenido cultural, que en un momento determinado marca simbólicamente dichos límites, es decir, van cambiando las características culturales de un grupo, pero lo cual no quiere decir que se altere su identidad, en este caso su identidad étnica. “Por lo tanto, pueden transformarse con el tiempo las características culturales de un grupo sin que se altere su identidad o, dicho en términos de George de Vos: ‘pueden variar los emblemas de contraste’ de un grupo sin que se altere su identidad.” (Giménez, 1995: 47).

Los vínculos étnicos se nutren principalmente de la conciencia de pertenecer a un grupo, de la autoadscripción al grupo étnico, ésta es el cemento que lo mantiene, ella

---

<sup>62</sup> Al respecto Giménez Montiel menciona que no hay correlación entre modernización y disminución de las lealtades étnicas: es falso que la modernización, bajo su forma de creciente urbanización, industrialización, escolarización, etc. favorezca fatalmente la asimilación, más bien hay una redefinición adaptativa. Así, la tradición no constituye por sí misma la antítesis de la modernización, más bien, puede ser su compañera de viaje, su contrapunto y, a veces, su fuerza motivadora. (1995: 46-47). Aunque también podríamos decir que a veces ocurre lo contrario y que muchas comunidades indígenas han sido asimiladas o “tragadas” por los centros urbanos, lo cual ha venido a corromper su identidad étnica.

implica conservar el sentimiento o conciencia de pertenencia al grupo y además ser aceptado por éste. Este vínculo con el grupo étnico, manifestado por Artemio, existe en la medida que tiene estrecha relación con la comunidad a pesar de ya no vivir en ella, pero que a través de su familia extiende estos lazos de solidaridad en la organización de actividades realizadas en la comunidad. Además la relación de afectividad con los habitantes sigue viva, es aceptado y convive con ellos, es de la comunidad.

No [es rechazado], porque cuando yo empecé a trabajar aquí, le digo que **soy de las personas que salgo de vacaciones y ya estoy ahí mañana**. Hasta saben: ya llego Artemio, y **salgo y todo mundo me saluda**: cómo estás, cómo te ha ido, platicanos. Luego **la gente me busca para platicar: mis amigos que ahora ya están en otras ciudades y los viejitos**, que más platico con ellos, dicen: cómo es posible que tú estás ahí en México, tantos años, no se te olvida la maya [sic]. (Ar: 35).

Realmente el que está es mi **papá y mis hermanos** y ellos son los que **me invitan a estar con ellos**. Por ejemplo me dicen: oye hermano -llega la fiesta del pueblo ahorita, en este fin de abril- ¿vas a venir? -Le digo sí-, perfecto **¿te meto en la lista para participar en el tablado? Le digo: sí**. Yo con mi hermano, nos juntamos y armamos el tablado. Y luego dicen: oye hermano va a haber procesión, - hacen la procesión de un santo: de San Juan- **¿quieres que te anote para dar un donativo? Le digo sí**. Y así **siempre estoy, comparto con ellos**. Luego dicen que hay junta, oye **te metí para lo de Procampo**, porque eres hijo de papá y eres mayor de edad: ¿quieres o no quieres? porque tú ya estás ahí. Le digo sí méteme en eso. [...] ¿Te apunto entonces? -Sí. Inclusive hasta mi hermana me dice: hazme una carta poder donde diga que cuando tú no estés yo puedo ir a las juntas. (Ar: 36).

El fortalecimiento de la identidad étnica no se logra simplemente por permanecer en la comunidad de origen, o por hablar la lengua y poseer conocimiento de ciertos elementos de la cultura, la identidad étnica se posee en la medida que la autoidentificación con el grupo está firme. En este caso, como se mostró, existen varios elementos que Artemio retoma para autoadscribirse como indígena, él mantiene la conciencia de pertenencia a su grupo étnico y al cual dice no querer renunciar.

Otro de los entrevistados es Crescencio<sup>63</sup>, nativo de la comunidad de Manual María Contreras, Coatzintla Veracruz, hablante de la lengua totonaca. Al plantearle la pregunta sobre quién es y cómo se encuentra vinculado a su comunidad de origen, él menciona que:

Yo diría que **soy Martín**, que **pertenezco a una cultura indígena**, que **hablo una lengua** y que **tengo una profesión**<sup>64</sup>. [...] **que mi origen, mi identidad lo tengo bien clara** (sic), **no me avergüenzo de ello**. Yo en la comunidad llego y hablo la lengua sin ningún problema, a la hora de hablar **con mis hermanas hablo con ellas en la lengua**. (Cr: 39). **Me incorporo a la comunidad como parte de ellos**, porque la gente que me vio nacer, que me vio crecer, me conocen y me dicen: hola, cómo estás, **el saludo es cordial** y no hay ningún problema. [...] **Sí, porque soy parte de ellos y tampoco me alejo de mi comunidad, porque soy parte de ello**. (Cr: 40).

De esta manera, él dice asumir su identidad indígena y acepta su origen y su lengua. Tomando en cuenta que Crescencio ha accedido a diversos estudios superiores, parecería lógico que el sentimiento étnico tendería a disminuir, sin embargo, no es así, más bien esto le ha permitido adquirir una conciencia mayor sobre sus orígenes étnicos. Así, expresa que se asume:

**Como indígena** (Cr: 64). Porque **mis raíces nunca van a cambiar, mis rasgos** y aunque quisiera sentirme de la ciudad, pues no soy de la ciudad, soy del campo y pues realmente **asumo mi identidad indígena**, y **me gusta mi forma de ser, me gustan mis rasgos**, **me gusta mi color**, **me gusta mi lengua**, **me gusta que me hayan heredado esa lengua**: aunque **al principio sí me costó trabajo en poder aceptarlo** también. No aceptarlo, **sino por esa confusión que no entendía** [el español]. (Cr: 65).

<sup>63</sup> Crescencio Martín Santés: su apellido es Martín y su nombre es Crescencio, sin embargo, por la discriminación sufrida a partir del apodo de "Chencho" derivado de Crescencio, él se presenta como Martín la mayoría de las veces, asunto que será retomado en el capítulo tres. Salió de su comunidad de origen a la edad de 14 años con sólo la primaria terminada, hacia la ciudad de Poza Rica, donde radicó dos años, trabajando como empleado doméstico. Posteriormente se mudó a la ciudad de México, desempeñando diversos trabajos: cuidador de un viejito, garrotero, empleado doméstico. A los 20 años inició la secundaria abierta, a los 23 años estudia en una preparatoria privada y posteriormente ingresa a la UPN Ajusco. (Historia de vida: 9 septiembre 2010.)

<sup>64</sup> Es licenciado en Administración Educativa (UPN Ajusco), tiene un Diplomado en Gestión Escolar (UPN Moctezuma), otro diplomado en Educación Ambiental (UPN Azcapotzalco). Realizó estudios de actualización docente para la educación primaria en la Normal Superior del D. F. y actualmente cursa el séptimo semestre de la Lic. En Educación Plan 1994 (UPN Ecatepec).



Crescencio menciona nunca haber renegado de su lengua ni de su origen indígena, en este sentido él se define así, por pertenecer a una colectividad organizada que tiene una herencia cultural, la cual le ha sido legada históricamente, y por eso se siente y se sabe totonaco.

No, al contrario **me gustó y actualmente me gusta más y trato de rescatar** muchas cosas de la cultura indígena como es la ropa, las canciones también en lengua indígena, aunque es un poquito complicado de entender, pero hay muchas canciones que se puede rescatar y retomar en lengua zapoteco, mixteco y en muchas lenguas. [...] **amo a mis padres**, por engendrarme y nacer en este nido de **cúmulo de historia, de costumbres, de lengua** etc., **amo mis raíces y difundo mi lengua totonakú**. (Cr: 66).

Los dos maestros anteriores asumen con orgullo el hecho de hablar una lengua indígena, no niegan su adscripción a una cultura indígena. Ambos han tenido que salir de sus comunidades de origen y los dos siguen conservando la lengua materna a pesar de haber salido desde muy jóvenes de sus comunidades. Por otra parte, la lengua no es la única que los define como indígenas, en ambos discursos vemos cómo los maestros van nombrando otros elementos de la cultura que ellos identifican como propia y que los define como parte de ella: las costumbres, tradiciones, la concepción de la naturaleza y sus vínculos, el cuidado de la salud, los rasgos físicos, se es del campo, etc.

Ambos maestros otorgan un papel importante a la lengua para identificarse con su cultura y su origen étnico, aunque también a los otros elementos que los identifican con ella. Sin embargo, podemos ver cómo los entrevistados le otorgan especial importancia a la lengua materna indígena y la toman como uno de los rasgos que los identifican con su cultura de origen. Esto refuerza la idea de que la lengua es uno de los elementos más o menos “estable” de la identidad, en especial, de las identidades étnicas. Según Giménez “las culturas indígenas son configuraciones simbólicas complejas organizadas en torno a un núcleo central constituido por lengua y religión, los cuales funcionan como clave y principio ordenador de todo el sistema.”

(2005:149). De igual manera, para Arzápalo (2004), la lengua no es sólo un medio de comunicación, es también un código que compendia la visión del mundo de una colectividad. Posee una connotación ancestral, herencia de los antepasados, que enlaza al hablante con la tradición y, en algunas de sus manifestaciones –poesía, canto, cuento-, actualiza la pertenencia a un grupo.

Aunque en relación a las tradiciones y la religión Crescencio menciona que su comunidad se ha ido transformando con el correr de los años, lo que demuestra que ninguna cultura es estática, que ella misma va cambiando, porque los sujetos que las componen también lo van haciendo, en este caso con respecto a las tradiciones, en la comunidad existen ahora varias religiones que han venido a “dividir” a los habitantes y modificar la realización de éstas y a transformar los vínculos sociales. Por ello, Crescencio menciona con cierta nostalgia la forma en que se realizaban las fiestas de antaño: el pasado glorioso, siempre el pasado fue mejor.

Pues **día con día** todas estas **costumbres se han deteriorado mucho**, en mi época pues era muy bonito, las tradiciones, las fiestas. Por ejemplo, ahorita el 19 de marzo, bueno el que va a haber, lo que es el día de San José, me imagino: era una fiesta ritual desde el 18 en la noche, que sacaban a pasear a San José, todo el recorrido a la comunidad. Que aún se hace pero ya no con esa tradición, porque **intervienen varias religiones**, varios **intereses como políticos** y se va **perdiendo todo estas costumbres** (sic) y es lo que ha sucedido actualmente. [...] cada quien se dividió, **cada quien piensa en su religión de su interés** (sic). (Cr: 54).

La incursión de otras religiones a la comunidad ha venido a modificar muchas prácticas, costumbres, tradiciones y visiones con respecto a la cultura de origen de los habitantes y quizá su filiación étnica, que no es el caso de Crescencio. Lo anterior ocurre dado que tanto la identidad étnica como las otras dimensiones de identidad del sujeto están abiertas al cambio. Por ello, para Velasco Cruz “la identidad étnica debe ser vista como una identidad dúctil, dinámica y sujeta a cambios. La influencia de sus portadores y los cambios en el entorno mismo no sólo pueden reafirmar la identidad étnica, sino que incluso pueden sustituirla por otras mediante procesos de conversión, como a menudo ocurre con las identidades religiosas.” (2003: 32). Aunque no siempre

ocurre así, el hecho de cambiar, en este caso de religión, no significa en automático cambiar de identidad étnica, puesto que “Las culturas están cambiando continuamente por innovación, por extraversion, por transferencia de significados, por fabricación de autenticidad o por ‘modernización’, pero esto no significa automáticamente que sus portadores cambien de identidad.” (Giménez, 2005a: 19). Y aquí pongo el ejemplo de Agripino<sup>65</sup>, otro de los maestros entrevistados, él creció dentro de una familia indígena católica<sup>66</sup>, pero al emigrar de su pueblo y conocer otras formas de vida, renuncia al catolicismo y adopta el cristianismo. Esto lo lleva a ya no practicar ciertas tradiciones de su comunidad de origen (como el día de muertos), y en consecuencia su familia lo relega y margina en la realización de ciertas actividades por ya no compartir los mismos puntos de vista; hasta cierto punto “rompe” uno de los lazos que lo ligaba a su familia y a su comunidad, amén de que ya no habla la lengua náhuatl. No obstante, él sigue manteniendo su filiación étnica, como más adelante veremos, aquí presento lo que menciona con respecto a su cambio de religión:

...como **grupo indígena que pertenezco** eso también **me aparta de ellos** [profesar el cristianismo], porque **ya no convivo**, [...] a veces me pienso para mis adentros y digo: me gustaría sentirme como ellos que se ve que ríen, están contentos porque comparten la misma idea, y yo ya **siento el rechazo**, [...] entonces ahí ya se corta porque la **tradicción va uniendo también a la familia**, sí va uniendo, en que llegó la hora de sembrar la flor (cempoalxochitl) y hay que ir a sembrar tal día y todos a sembrar la flor y ya es hora de cosechar, de ir a limpiar y **se escoge** el mejor, **la mejor parte de la tierra para sembrarla**. Hay que **hacer los ramos para acomodar el altar**, quitar el hule viejo y poner uno nuevo, **matar al cochino**, los **guajolotes** y **despertarse temprano** y **participar en eso y sentirse parte, ya no es igual**. (Ag, 2ª: 8)<sup>67</sup>.

<sup>65</sup> Con Pino, como le gusta que le digan, he llegado a establecer una muy buena amistad, hemos platicado durante varias horas sobre la situación de los pueblos indígena, sobre religión y los conflictos a los que se ha enfrentado a raíz de su cambio de religión.

<sup>66</sup> Giménez pone como ejemplo la conquista de los indígenas mesoamericanos por los españoles, dice: la conversión masiva al catolicismo no sólo no ha borrado las fronteras de los grupos étnicos, sino por el contrario, muchos rasgos del catolicismo popular de la contrarreforma [...] se convirtieron en marcadores culturales privilegiados de las fronteras étnicas. (2005a: 18).

<sup>67</sup> Con algunos entrevistados tuve la oportunidad de realizar dos entrevistas, por ello, cuando aparece entre paréntesis (Ag, 2ª: 8), significa que la cita corresponde a la segunda entrevista concedida y que se encuentra en la respuesta 8.

Este ejemplo también nos muestra cómo la participación en las actividades de la comunidad es indispensable para ser reconocido y admitido como integrante del grupo, si definitivamente ya no se participa, se puede llegar al grado de perder los derechos como miembro de éste. En el caso de Agripino, esto no ha sucedido, porque sigue compartiendo otras formas de participación. Sin embargo, lo que sí podemos observar es que ya no interviene y no comparte el significado de algunas prácticas que antes compartía. El significado del día de muertos ha cambiado, lo que antes simbolizaba algo para él, ahora ya no, pero que aun así se sigue considerando indígena.

María Julia, es otra de las maestras entrevistadas, quien comparte su testimonio con respecto a la apreciación de su identidad étnica. María Julia es originaria de San Jerónimo Amanalco, Estado de México, hablante de la lengua náhuatl. Ella a diferencia de los entrevistados anteriores no ha tenido la necesidad de abandonar su comunidad de origen, siempre ha residido en ella. Es maestra del Sistema Preescolar de Educación Indígena en el Estado de México desde hace 23 años. Así expresa su adscripción étnica y se define como tal, ella dice "...yo sí me siento indígena":

Primero que nada siento que **estoy bien definida como indígena porque hablo náhuatl**, luego, **mis ideales** que son pues seguir **rescatando la lengua náhuatl**, pues eso me hace ser indígena y pues sobre todo como siempre he dicho, pues aunque cualquiera de nosotros que lo niegue del ser indígena, pues **los rasgos siempre nos van a identificar**. (Mj: 48).

El primer término que manifiesta es su condición de hablante de la lengua náhuatl, lo que la identifica como indígena, sin lugar a dudas, que como ya se mencionó es una de las características objetivas de la condición étnica. Ello la identifica con su origen indígena y le da prioridad, pero de igual manera, menciona otros elementos, en una respuesta muy larga, en donde reafirma su adscripción étnica:

...el hecho de que **yo conozca la lengua náhuatl** [...] me hace **identificarme dentro de mi etnia** y sobre todo porque a mí **me gusta seguir las costumbres y las tradiciones de**

**nosotros los indígenas.** Tengo una hermana<sup>68</sup> que me dice que por qué soy anticuada, que por qué sigo haciendo lo de antes, [...] **las costumbres de las fiestas son diferentes a otras,** luego allá llevan, **cuando una fiesta llevan sus taquitos, [...] les damos que lleven su taquito como recalentado** y me dice ella que por qué lo sigo haciendo, que la gente ya se debe de actualizar, y yo le digo: bueno, **a mí me gusta seguir esa costumbre.** Hay muchas costumbres que se han perdido pero una de esas pues yo creo que es una oportunidad que tenemos de **convivir** y que nos están apoyando los familiares que asisten a una fiesta [...], **a mí siempre me han tratado así: que cuando voy a una fiesta me dan de comer y aparte me dan un taquito, por eso lo hago.** Dice sí, pero eso ya no se debe de hacer, pues **es mucho gasto.** [...] **el apoyo en una fiesta, cuando hacemos una fiesta no la hacemos solitos, no la hacemos nada más los de la familia, [...] sino lo hacemos entre todos y creo que una de las razones para hacer una fiesta es que todos convivamos y que todos nos echemos la mano, porque así debe de ser en todo: echarnos la mano.** Y es una costumbre que a mí me gusta, **a mí se me hace más armonioso que todos nos apoyemos, que uno ya hace esto, que el otro hace el otro, y toda la familia estamos apoyándonos siempre. A mí se me hace parte de mi cultura y un valor que no se debe de perder y por eso, yo me siento identificada con eso** y sobre todo [...] **los rasgos,** por más que uno le huya a lo mejor a la tradición y a la cultura indígena, pues uno no puede cambiar del todo, **los rasgos nos identifican.** (Mj: 50)

La fiesta, ésta no sólo es la fiesta para María Julia, representa la oportunidad de convivir y estrechar lazos de amistad, y también para demostrar la solidaridad con y de los otros. Saber que se cuenta con el apoyo de la familia y además corresponder a este gesto representa para la entrevistada una gran satisfacción, pero sobretodo, considera que eso la hace diferente al otro, es decir, establece una frontera que la distingue de los demás. Gastar en una “fiestecita” para María Julia no representa hacer un gasto innecesario, como podrían pensar algunos (incluida su propia hermana), y como apunta Bonfil Batalla “Para muchos resulta irracional: una prueba

---

<sup>68</sup> La hermana de María Julia tiene un concepto diferente de lo que son las costumbres y tradiciones de la comunidad. No olvidemos que en el proceso de construcción de la identidad étnica se conjugan diversos factores: el tipo de socialización recibida, las relaciones con los padres y la familia y la discriminación sufrida; esta conjunción si bien es social, cada sujeto la procesa de manera individual y a cada acontecimiento le da un peso específico. En el caso de la hermana de María Julia, como en ella misma, tiene cierto margen de libertad para elegir, de manera consciente o inconsciente el tipo de identidad étnica que sea más acorde a sus intereses, es decir, utiliza la estrategia identitaria que más le conviene. El concepto de estrategia identitaria permite dar cuenta de las manipulaciones de la identidad y explica las variaciones en los individuos, sobre todo entre los miembros de una misma familia, como en este caso.

más de la incapacidad del indio, que gasta en fiestas inútiles lo que podría invertir productivamente para aumentar su capital.” (1994: 67). Es decir, esta práctica se torna incomprensible para la sociedad individualista y acumulativa de la sociedad capitalista moderna: ¿Por qué gastan lo que no tienen? ¿Por qué mejor no lo ahorran? ¿Prefieren gastar su dinero en una simple fiesta y no utilizarlo para comprar algo? Para ella representa lo contrario: es el momento donde funcionan los lazos de solidaridad, donde el esfuerzo y sacrificio para llevarla a cabo no le traerá ningún beneficio material, pero sí la satisfacción de haber cumplido con las tradiciones y costumbres para con sus coterráneos y además sentirse parte del grupo.

María Julia, que sigue viviendo en su comunidad de origen, cursa el séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Plan 1994 en la Unidad UPN 153 de Ecatepec, en el sistema semiescolarizado. Ante la pregunta de cómo se considera ahora que ya casi concluye una licenciatura con relación a su identidad étnica, ella responde que:

**Yo sí me sigo sintiendo indígena** o sea el hecho de que yo me ponga a estudiar, que ya en muchas cosas me voy pues desarrollando, como que **voy encontrando más la razón** de muchas cosas que no sabía, entonces **eso no cambia al que yo me sigo sintiendo indígena, yo sí me sigo sintiendo indígena.**” (Mj: 47). Sin embargo, el estar sometida a este proceso de escolarización no ha dejado de causar cierto conflicto y angustia a María Julia, por ello se pregunta: “...**qué debo de seguir**: debo de **ser profesionista que no considere nada de las raíces y costumbres**, porque nos hacen perder tiempo [en la escuela], nos hacen perder dinero, nos hacen perder pues a lo mejor amistades. (Mj: 84). [...] **siento que me aparto de mi contexto un ratito.** (Mj: 85).

El conflicto en la identidad de María Julia se hace presente, ahora que asiste a una institución se encuentra sometida una nueva dinámica en su vida, no sabe qué hacer, pues esta nueva forma de vida la ha llevado a apartarse de su contexto-comunidad, pero sobretodo de su familia. Situación que no la ha llevado a renunciar a su identidad étnica, pero que sí le genera cierto conflicto identitario.

La escuela ocupa un lugar de primera importancia en el proceso de socialización de los maestros que se siguen formando, la cual tiene por función integrar y unificar las distintas ideologías y culturas, que se refleja en los libros de texto gratuitos, lo cual supone que a mayor grado de estudios habrá una mejor integración sociocultural a la sociedad nacional. Sin embargo, como vemos en los tres casos presentados, los maestros aún se siguen considerando indígenas a pesar de haber accedido a un mayor grado de escolarización; es decir, no hay una relación homogénea entre el grado de escolarización y el “grado” de asunción de la identidad étnica. En el caso de Agripino sucede lo mismo, él dice que cobra mayor conciencia étnica a partir de su ingreso a la UPN “...me di cuenta a partir de que vengo a la UPN, a partir de ahí.” (Ag: 80). Con Crescencio ocurre algo similar, él menciona que la escuela “Me dio para poder socializarme, integrarme a la sociedad, conocerme, aceptar mi realidad, mi cultura, mi forma de ser, entender muchas cosas.” (Cr: 45).

Según lo expresado por María Julia, no sólo la lengua, la define como integrante de su comunidad indígena y como poseedora de una identidad étnica, también existen otros elementos que la distinguen como indígena:

- La lengua
- Los ideales
- El fenotipo indígena (los rasgos físicos)<sup>69</sup>
- El gusto por practicar y conservar sus costumbres y tradiciones
- El apoyo y la convivencia en la familia y la comunidad
- La concepción sobre la amistad
- La filiación comunitaria

---

<sup>69</sup> Una de las características que nos identifica como indígenas son los rasgos físicos. Al respecto Paola García proporciona un ejemplo: “Los ecuatorianos tienen una visibilidad física mayor que la de los argentinos. Por una parte porque sus rasgos físicos revelan inmediatamente su origen indígena o mestizo.” (2006: 100). La autora realizó un estudio sobre ecuatorianos y argentinos que viven en Madrid, en el cual concluye que los sujetos con rasgos indígenas tienen menos posibilidades de sobresalir: los ecuatorianos; a diferencia de los argentinos, que pasan “desapercibidos” por poseer casi las mismas características físicas que los españoles, y eso les da mayores posibilidades de insertarse en el campo laboral.

Al respecto Bartolomé menciona que efectivamente, no sólo es la lengua la que delimita a alguien como indígena, sino que existen diferentes elementos que definen el origen y la pertenencia étnica, puesto que en la gran mayoría de las sociedades indígenas pertenecientes a la tradición mesoamericana la lengua, la historia compartida, la filiación comunitaria, el estilo de vida, el sistema cosmológico y la relación con la tierra generan definidas representaciones ideológicas. Ello supone [...] una selección de rasgos culturales a los que se recurre para dar un fundamento posible a la definición de la colectividad de origen y pertenencia. (2004: 78-79).

La lengua no es el único factor que determina a un sujeto como integrante de una cultura indígena, la lengua como constante cultural puede cambiar, dado que como ya se mencionó: la cultura cambia y el sujeto por ende. En el siguiente testimonio, el entrevistado ya no habla su lengua materna, él aprendió sus primeras palabras en náhuatl, lo conservó hasta la edad de cuatro años y posteriormente, por la influencia de la escuela y la misma familia<sup>70</sup>, la perdió. Sin embargo esta pérdida no importa para Agripino, porque él de igual manera se asume indígena y perteneciente a su cultura náhuatl de la sierra norte de Puebla: Buenavista, Ayotozco. Agripino, al igual que Artemio y Crescencio, también tuvo que salir de su comunidad de origen, él lo hizo desde la edad de doce años, para estudiar la educación secundaria a una población del estado de Veracruz. La filiación a la comunidad étnica no precisa, como apunta Bartolomé, dominar la lengua indígena de la comunidad de origen, puesto que:

La internalización del estigma lingüístico hace que muchos indígenas se orienten hacia la renuncia de su lengua; el hablante no podrá olvidarla, pero puede evitar enseñársela a sus hijos. [Sin embargo] Algunos hijos o nietos de hablantes todavía se podrán identificar como miembros de la sociedad en cuestión, tal como ocurre entre los chochos, zoques y chontales de Oaxaca para los cuales el parentesco y la residencia son más importantes para la filiación que la lengua. (Bartolomé, 2004: 78-79).

---

<sup>70</sup> Sus papás prohibieron a Agripino hablar en lengua náhuatl, precisamente para borrar el estigma de ser indígena y no ser discriminado como ellos lo fueron. Sus hermanos mayores sí hablan la lengua náhuatl y se comunican a través de ella con sus papás. Agripino es uno de los hijos menores de la familia, de 13 hermanos, él ocupa el séptimo lugar, actualmente tiene 27 años.



En palabras del propio Agripino, menciona que él se siente indígena a pesar de ya no hablar la lengua de sus padres, pero que existen otros elementos que lo hacen ser y sentirse indígena.

Sí, sí. Lo malo es que ya no hablo náhuatl. (Ag: 41). Lo que me **hace sentir indígena**<sup>71</sup>, pues son **mis padres**, pues todavía conocí a **mi abuela** y **sé bien como vestía, cómo hablaba**, qué **costumbres** tenía, sus **creencias** que tenía, las **prácticas que tenía de cocinar**, sus **creencias religiosas**, de que no hagas esto porque te puede pasar esto: cuando llueve y caen rayos nadie hable. Cuando nos sentábamos en tiempos de fríos: mi mamá a remendar los retazos de pantalones viejos y se ponía a contar historias de dónde vienen los rayos, que le contó su mamá, y así. **Mi papá es indígena también**, a ellos no les tocó el mestizaje. (Ag: 42). [...] pues ni se ven mis rasgos [menciona lo anterior de manera sarcástica, haciendo alusión a sus rasgos físicos y mostrando la cara con las manos]. (Ag: 47).

Los lazos de sangre, la historia compartida, los ancestros, las formas de vida, la pobreza, el fenotipo: son elementos que el entrevistado retoma para sumir su identidad étnica. Él se reconoce indígena y lo expresa abiertamente, sin dejar de reconocer otros elementos en la conformación de su identidad, pero la identidad étnica ahí está presente en su discurso:

**Yo soy Agripino Martínez** Castañeda y soy maestro de educación primaria y estoy pues estudiando la licenciatura en educación, soy de un pueblo de la sierra norte de Puebla, de **origen náhuatl** y pues estoy viviendo en el Estado de México, pero **extraño mi pueblo** y ese soy yo todavía con deseos y **extrañando cosas y añorando igual el origen de donde salí** y

---

<sup>71</sup> En el caso de Agripino, él se dice indígena, se autodefine como indígena y según la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) es un elemento decisivo para reconocer el carácter indígena de un sujeto, por lo tanto, a pesar de que ya no habla la lengua de sus padres, Agripino se autoadscribe como indígena ¿Qué define a un sujeto como indígena? ¿Cómo saber quién es o no indígena? En el caso de México, en los dos últimos censos (2000 y 2010), se incluyó una pregunta sobre la autoadscripción étnica, además de la relativa a la competencia lingüística. En cuanto a la autoadscripción, en 2001, se hizo una reforma constitucional en materia indígena y en el Art. 2º se le otorgó rango constitucional en los siguientes términos: “La conciencia de su identidad deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas.” Pero bueno, más allá de los criterios de quién es o no es indígena, lo que llama la atención es que hasta eso lo determinan las instituciones, son ellas las que tienen el poder de nombrar, de “etiquetar” y de reconocer.

siempre en proceso de cambio intentando avanzar un poco más un poco más, pero **siempre considerando mi origen**. (Ag. 2ª: 24).

Por otra parte, esta identidad étnica es reafirmada por Agripino a pesar de ya no hablar la lengua náhuatl y al mismo tiempo manifiesta pesar por la pérdida lingüística, el hablarlo lo haría sentir mejor, ¿y quizá más indígena? Dice con mucha tristeza: *pero ya lo perdí*.

Tal vez **eso me sentiría mejor** [hablar el náhuatl], en este momento me haría sentir mejor (Ag: 48). Como que **me perdí de mucho**, porque **los consejos que dan**, me gusta la forma que hablan, no sé cómo explicarlo, es diferente, muy diferente, no le dan mucha vuelta a las cosas, van al punto, o sea el lenguaje no permite mucho eso, [...], **pero ya lo perdí**. (Ag: 50). [...] a todo lo que **se han tenido que negar** [sus padres] para que **sus hijos puedan ser aceptados**, no: **dejarles de hablar en náhuatl**, que como decía es un vínculo, porque **hay cosas que no las pueden decir en español** y cortar ese vínculo y **veo cómo se llevan hasta mejor con los mayores** [sus hermanos mayores aún hablan náhuatl] que llegan y se ponen a hablar y se están riendo y ya **cuando hablan con nosotros, que no hablamos náhuatl, es diferente**. Sí, pero si sería bastante cordial, porque sí, uno **ve la diferencia en cómo se comunican las cosas** [entre sus papás y los hermanos que sí hablan náhuatl] **y con qué soltura se hablan y cómo es la diferencia con nosotros** (Ag, 2ª: 72) [...] que tiene uno que cortar con esos lazos, y el lenguaje es uno, **un lazo bastante grande que se tiene que cortar**. (Ag: 75).

Así, lo que manifiesta Giménez y Arzápalo en relación a que las lenguas son configuraciones simbólicas complejas y un código que compendia la visión del mundo de una colectividad, que poseen una connotación ancestral, herencia de los antepasados, que enlaza al hablante con la tradición, cobra sentido en lo expresado por Agripino, pues dice *“que hay cosas que no las pueden decir en español”*, y que percibe la diferencia en cuanto a la comunicación que establecen sus padres con los hermanos mayores que sí hablan aún la lengua náhuatl: *“...veo cómo se llevan hasta mejor con los mayores...”*. La lengua permite extender mejor los lazos de afectividad hacia los hermanos hablantes que a los no hablantes en la vida cotidiana de la familia de Agripino.

De las respuestas de Agripino, puede inferirse cierta frustración porque sus padres no le enseñaron la lengua náhuatl y señala que le cortaron el vínculo con la familia “*me perdí de mucho*” y lamenta no ser capaz de hablar la lengua de sus padres y no poder comunicarse mejor con ellos, se da cuenta de la imposibilidad de penetrar en el mundo cultural lingüístico del que apenas puede reconocer algunas palabras.

**Sí me gustaría aprenderla o reaprenderla** y es ahí donde me doy cuenta el querer aprender, tal vez el **enterarme: a ver de qué habla mi mamá con mi papá**. (Ag: 52) Poco, muy poco, **lo entiendo porque lo relaciono**, lo relaciono, como ya estoy ahí, ya **más o menos sé de qué están hablando**: ah, están diciendo esto. Pero ya casi nada, más bien nada. (Ag: 54). ¿Y qué sientes por haber perdido tu lengua? **Un dolor, sí, realmente sí es un dolor**, y a lo mejor, tal vez **me di cuenta a partir de que vengo a la UPN**, a partir de ahí. (Ag: 80).

Agripino no es el único que siente esta frustración por ya no hablar la lengua de sus padres. Liliana<sup>72</sup>, que es la más joven de los entrevistados, proviene de la comunidad de San Jerónimo Amanalco Estado de México, ella también expresa este sentimiento, y lamenta no ser capaz de hablar la lengua de sus padres y por consiguiente no poder comunicarse mejor con las personas de su comunidad. Reconoce que no había valorado su lengua hasta que ingresó a trabajar como maestra en el Sistema de Educación Preescolar Indígena. Sin embargo, a pesar de no poseer la lengua de la comunidad, ella se autoadscribe como indígena, menciona otros elementos que así la identifican, no sólo considera a la lengua como un identificador de su identidad étnica. El hecho de no hablar la lengua indígena de sus padres no le generaba conflicto alguno, tenía al español, y hablarla o conocerla no le era de “utilidad”. Cuando ésta se torna parte de su fuente de trabajo, comienza a darle importancia; así expresa Liliana su sentir con respecto a la lengua de sus padres:

---

<sup>72</sup> Ella trabaja en el Sistema de Educación Preescolar Indígena del Estado de México. Para ingresar al sistema indígena tomaron en cuenta su comunidad de origen: una comunidad indígena. Partiendo del supuesto de que si provenía de una comunidad indígena ella hablaba el náhuatl, si no perfectamente, sí en cierto grado. Según la misma Liliana, lo habla pero muy poco. Vive en su comunidad de origen desde siempre. Ella es la más joven de seis hermanos, actualmente tiene 25 años. Su fenotipo no la declara indígena, puede pasar inadvertida, sin embargo, en ningún momento negó su identidad étnica: ella la acepta por completo.

Pues el tiempo que he estado estudiando, pues realmente **no lo había valorado**, porque pues **nunca me nació el interés de qué significa** esto o que mis papás me hablen tan solo no, y no, **hasta que ingresé ya al sistema** [de educación indígena], fue que primero me vi en la necesidad y ahora la valoro más, porque digo **es algo que tenemos que rescatar** más, porque **somos del pueblo, somos indígenas, tenemos que rescatar nuestra lengua**. (Ln: 10). **Sí** [ahora la valora, a partir de su inserción en educación indígena], porque anteriormente no, si me hablaban o no, que sí hablaban, pues para mí **me daba igual, porque yo creo que no necesitaba de aprenderla**. (Ln: 38).

Ahora Liliana manifiesta que el desconocimiento de la lengua de sus padres es una limitante para comunicarse con la gente de la comunidad, saber qué dicen, pero también manifiesta el uso instrumental de la misma, pues no estaría interesada en aprenderla a no ser por su ingreso al sistema de educación indígena, ahora es una necesidad laboral. Reconoce que sabía de la pérdida de la lengua, pero que no hacía nada por remediar la situación, sentía que hablar o no hablar el náhuatl “daba lo mismo”. La pérdida de la lengua materna para Liliana era algo “normal y natural” nunca se cuestionó del por qué ella ya no la hablaba y tampoco se interesó en conservarla, sin embargo, ahora considera necesario rescatarla porque ésta define a la comunidad como indígena.

Sí, como que sí, lo sentía que sí [estaba perdiendo algo en su vida: la lengua náhuatl], porque como sea, el escuchar a la gente, **a veces vas en el transporte o alguna fiesta y donde hay mucha gente y habla y como que dices qué dirán y dices es algo de mi pueblo, pues ni yo sé que dicen**, a lo mejor están hablando de mí y uno no sabe y por ese lado sí sentía que si se está, la hemos estado perdiendo, la había estado perdiendo. (Ln: 39). **Sí, estaba consciente pero no hacía nada para rescatarla**. (Ln: 40). Pero no le daba la importancia que tenía que ser, más que nada fue eso, **no le di la importancia**, pero pues realmente se está perdiendo y a veces nos decían algunos maestros que sí debemos de rescatar la lengua o los valores, las costumbres, las tradiciones. (Ln: 41). [Se debe rescatar la lengua] Pues porque **es parte de nosotros**, porque nos hace falta y se tiene que rescatar para que al rato **nuestros hijos tengan una raíz, tengan una historia**, igual que nosotros. (Ln: 42). ...y me pongo el reto de aprenderlo, de buscar la manera de cómo aprenderlo para llevarlo a la práctica, no sólo con los alumnos, sino conmigo misma y con mis hijos, con mi hijo y brindarle esa herramienta para que al rato se sienta orgulloso de pertenecer todavía a esta cultura. (Ln: 44).

La entrevistada ahora valora su lengua, y desea rescatarla “porque **somos indígenas**”, menciona. No niega su pertenencia étnica, aunque quizá durante algún tiempo no fue consciente de ella. En este momento ella argumenta que se asume indígena por las siguientes razones y que además desea rescatar sus raíces.

Porque **nací en San Jerónimo**, porque **mis papás hablan el náhuatl**, todavía **somos de costumbres, de tradiciones**, por **ser de pueblo**, y sí, por eso me considero que todavía debo de rescatar, a lo mejor ya no llevo a cabo tanto así las costumbres y tradiciones que están en los pueblos, pero sí, **tengo la necesidad de estar allá**. (Ln: 12). Pues sí **como indígena, sí me defino así**, porque ahorita estoy haciendo el esfuerzo de **volver a mis raíces**, de **aprender un poquito más de lo que dejé a un lado**, porque pues, diferentes circunstancias, pues no tomé en serio, no le di la importancia que debería de tener, pero ahora sí ya veo en, bueno **quiero**, más bien **regresar a mis raíces, retomar mi lengua, costumbres y tradiciones**, pues yo creo que siempre han estado presentes y que las llevamos a cabo. (Ln: 62).

El querer rescatar y reivindicar la cultura náhuatl por parte de Liliana, obedece al hecho de lo que Bartolomé menciona “Al igual que otros muchos grupos étnicos del mundo que han perdido la lengua pero que reivindicán su identidad, en México existe una creciente tendencia en algunos sectores de tradición indígena reciente a reafirmar su condición étnica después de haber perdido la lengua, de la que incluso léxicos reducidos pueden ser esgrimidos como emblemas de identidad.” (2004: 84). Quizá, en el caso de Liliana, la lengua se torna importante más por carácter instrumental que como fruto de una verdadera conciencia, pero que a fin de cuentas, esta instrumentalidad la ha llevado a revalorizar sus raíces y su lengua. Así vemos reflejado el carácter instrumental de la identidad étnica, identidad que se asume según los intereses del sujeto.

Dichos emblemas de identidad, de los que Bartolomé habla, serán retomados precisamente por el siguiente entrevistado que es Mario<sup>73</sup>, cuando hace referencia a

---

<sup>73</sup> Mario también se encuentra trabajando como docente en el Sistema de Educación Indígena en el Estado de México, en educación primaria. Actualmente tiene 40 años. Vive en su comunidad de origen. Él tiene una licenciatura inconclusa en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Xochimilco, en la carrera de Medicina Veterinaria y Zootecnia. (Historia de vida 8 septiembre 2010). También es integrante de una banda de

que las casas de la comunidad tienen un nombre, ya sea en lengua náhuatl o español, y que eso les da un “toque de distinción”. Él también proviene de la comunidad de San Jerónimo Amanalco, Estado de México. Mario se asume como indígena, aunque reconoce que su comunidad ya no lo es “tanto” porque ha sido invadida por “elementos de la ciudad” y porque el porcentaje de hablantes de lengua náhuatl en la comunidad ha ido disminuyendo. Sin embargo, menciona otros elementos que hacen de la comunidad una comunidad indígena y de las personas que la habitan.

Cómo no, **yo soy indígena**. Pero pues como que está invadiendo mucho la ciudad, pero todavía tiene sus esencias. Bueno, de lo que he vivido, digamos de los 30 años para atrás, es completamente diferente, ha cambiado. (Mr: 43). Ya es poco [refiriéndose al carácter de comunidad indígena], si porque ahí **los que lo hablan** [el náhuatl] **son de 30 años hacia arriba**. (Mr: 44). Hay muchas cosas que son, porque entra lo de **las artesanías, forma de vida**, pero **los que tiene todas las características son las personas de 30 para arriba** creo yo, porque se ve **la forma de vestir, el hablar, el caminar** y bueno todo. Yo recuerdo cuando estaba chico: **las casas todas tienen nombre**: unas en español, pero le daban el toque náhuatl. (Mr: 45) **Mi casa se llama Cholula**. (Mr: 46). **Donde vivo**, esa parte, se conoce como **Atlaixco**, bueno, mi casa ya sería Atlaixco. Le decía que las casas las nombraban así, les daban el toque, por decir de la casa de mi papá a un lado hay un lugar que se llama San Matías, pero ahorita ya le dicen San Matías, le digo que ya va cambiando, ya no lleva el acento náhuatl, **se le decía Sanmatias** y otra casa **Santotomas**. (Mr: 47).

La forma de vestir, el hablar, el caminar, la forma de vida, el nombre de las casas son elementos constitutivos de la identidad étnica, pero agrega otros elementos que también la conforman y a los que da igual o quizá mayor importancia. Es muy importante la apreciación que él hace con respecto a que no sólo el que habla la lengua indígena de la comunidad, debe ser identificado como indígena, puesto que existen otras “fronteras” que lo hacen indígena, y no precisamente la lengua. En este ejemplo, dado por el propio entrevistado, cobran relevancia las reflexiones hechas al

---

música familiar, toca el corno francés. Fue admitido en la banda de música de la Escuela Naval en Acapulco Guerrero, pero rechazó la oferta, por la lejanía de su comunidad de origen y a petición de la familia decidió quedarse en la comunidad y entrar a las filas del magisterio de educación indígena, que le permitía seguir viviendo en su comunidad y permanecer cerca de la familia.

respecto por Barth, Giménez y Bartolomé, en el sentido de que no sólo es la lengua la que define la identidad étnica.

Un **indígena no es sólo aquel que habla la lengua, porque va más allá**. En mi comunidad hay una persona que le dicen el mudito, no habla, él es una persona, está “tipo”: es blanca. Yo lo veo que también es indígena porque, más que nada **un indígena tiene que ver mucho con la naturaleza**, tiene el contacto, para mí **considero que indígena es aquel que tiene mucha relación con la naturaleza**, hable alguna lengua o no la hable. Porque él no la habla pero **es parte** de la gente, **de nosotros**, y **algunos hablan la lengua** pero pues **lo aprenden**, no necesariamente es un indígena aquel que lo habla, sino que lo puede aprender y no pueda ser indígena. (Mr, 2ª: 1)<sup>74</sup>.

En este sentido, en la primera entrevista que Mario me concedió<sup>75</sup> expresa que esta forma de vida del contacto con la naturaleza y el respeto por la misma nace porque siempre ha estado relacionado a ella, ha sido parte inherente a su vida. Hace el contraste con la visión de los no indígenas, quienes dice: talan bosques, tiran basura, degradan la tierra; es decir, la visión de éstos está enfocada a lo utilitario, a lo que reporta ganancias económicas y tienen un absoluto desprecio por la naturaleza. El territorio cultural y el respeto por la naturaleza como parte constitutiva de la identidad étnica son retomados por Mario desde la visión de lo que representan en su vida: son un símbolo cultural, es decir, es la tierra de sus padres y de sus antepasados, es un soporte material de la vida comunitaria y un referente simbólico de la identidad colectiva.

Lo que pasa, que bueno yo, o sea, no surge, sino que nace. Lo que pasa, es que bueno yo, que **toda mi vida siempre ha sido relacionado con el campo, con el bosque**, con la **vegetación, los animales**; entonces, y ahorita veo y **realmente da tristeza** porque todos los... Yo me acuerdo que era pequeño, íbamos a cuidar el ganado cada ocho días y había tramos en los cuales no se podía entrar porque estaba cerrado completamente, **el bosque estaba bien**

---

<sup>74</sup> El 15 de octubre de 2011 tuve la fortuna de volver a platicar con Mario, en esta plática él se mostró con mayor confianza que la primera vez, quizá ello se debió a que estaban sus compañeras de clase que también participan en esta investigación, originarias de San Jerónimo Amanalco.

<sup>75</sup> Realizada en el mes de octubre de 2010.

**cerrado de árboles. Y ahorita da tristeza, porque abrieron carreteras por donde quiera**<sup>76</sup>. (Mr: 64). [...] anteriormente por allá **nunca veía un botellón** o algo, una envoltura de plástico tirada. Bueno yo cuando crecí jamás se veía, es más **recogíamos las botellas y nos servía un envase para llevar agua al bosque y la regresábamos para otros días más**, y últimamente es un basurero, diario, día con día. (Mr: 66).

El sentimiento de identidad étnica de la persona guarda estrecha relación con el arraigo, lo que implica referencias específicas al pasado que le confiere el sentimiento de continuidad en el tiempo y en el espacio. La referencia al territorio es frecuentemente una referencia reivindicativa y nostálgica, porque es la referencia a un bienpreciado del cual se ha ido despojando física y simbólicamente a las comunidades indígenas, por parte de los no indígenas, pues para éstos el territorio es una referencia de apropiación y posesión (no siempre pacífica), como el mismo Mario lo reafirma:

Yo tuve la oportunidad, más o menos por el [año] 95, 2000 más o menos, fuimos a traer leña y vamos viendo **cómo las máquinas**, en los barrancos, **con las poleas tiran los árboles, los arrastran**, van arrastrándolos, **pequeños y grandes** y hasta van tronando, las poleas arrastrando en trozo. Inclusive, **el pueblo se había opuesto a ese saqueo**. Se miden por metros cúbicos [la cantidad de madera] y pasaban de 5 metros cúbicos, pasaba como uno, entonces se revisó en el pueblo, **los delegados detuvieron todos los carros**, pero como **están bien “amarrados” con gente de arriba**, entonces, **los delegados los metieron a, los encerraron** [en la cárcel] y todo quedó así y otra vez, últimamente le empezaron a parar otro poquito, pero siguen.

Vemos cómo el apego de Mario al territorio ancestral, que defiende férreamente, es un componente fundamental de su identidad étnica, al respecto Bartolomé menciona que “Resulta indudable que para los pueblos nativos el territorio representa un referente fundamental dentro del cual inscribir la identidad colectiva, en la medida que la ideología social se construye también en relación a un medio ambiente

<sup>76</sup> Mario cuenta cómo a través del abuso de poder, por parte de los no indígenas, hacia las autoridades locales indígenas de la comunidad: talaron árboles y abrieron caminos a pesar de la oposición de la comunidad. Hace mención del señor que ha talado los bosques de la comunidad de manera indiscriminada, gracias al dinero y poder que tiene, sin que las autoridades locales puedan hacer algo.



determinado.” (2004: 86). Este sentimiento de pertenencia afectiva entre las personas y el lugar de origen parece ser una constante antropológica en la relación del hombre y su entorno. Para el geógrafo chino-norteamericano Yi-Fu Tuan (2007), este sentimiento denominado topofilia, es la manifestación específica del amor humano por el lugar. Nos indica que es un vocablo útil en la medida que pueda definirse de manera amplia para incluir todos los vínculos afectivos que el ser humano pueda desarrollar con su entorno material. Este autor considera que la topofilia no es la más fuerte de las emociones humanas y cuando llega a serlo se puede asegurar que el lugar o entorno se han transformado en portadores de acontecimientos de gran carga emocional que llega a percibirse como un símbolo. (2007: 13). El sentido de pertenencia se evidencia en el lugar o espacio vivido, tiene sentido de identidad y pertenencia, que es precisamente lo que ocurre con Mario, tiene sentido de pertenencia hacia su comunidad de origen, ésta es parte constitutiva de su identidad étnica. Que a decir de Bonfil Batalla, para los indígenas “La tierra no se concibe como una mercancía. Hay una vinculación mucho más profunda con ella. La tierra es un recurso productivo indispensable, pero es más que eso: es un territorio común, que forma parte de la herencia cultural recibida. Es la tierra de los mayores; en ella reposan los antepasados difuntos.” (1994: 64).

Pero por otra parte, el entrevistado también menciona que algo que lo define como indígena, es la forma de socialización con los *otros*, es decir, reconoce que se encuentra en el grupo de los marginados, ha internalizado el estigma de ser “indio”, menciona el cómo se define en relación a los demás, por lo tanto la identidad étnica también es un asunto de las luchas sociales, dado que “Todos los grupos no tienen el mismo ‘poder de identificación’, pues el poder de identificación depende de la posición que se ocupa en el sistema de relaciones que vincula a los grupos entre sí. No todos los grupos tienen la misma autoridad de nombrar y nombrarse.” (Cuche, 1999: 113-114). Mario asume que como indígena es cohibido, con pocas posibilidades de integrarse a los demás, reconoce que forma parte de “un grupito”, se mantiene marginado; ha asumido que estos son identificadores de su identidad, casi inmutables, lo cual “...proporciona un argumento para su marginación, incluso su

inclusión en una minoría: son demasiado diferentes para estar totalmente asociados a la conducta de la sociedad.” (Cuche, 1999: 114).

**Nos identifica** como algo así como, como que **nos cohibe** de muchas cosas, bueno al menos yo, como que **me cuesta integrarme con los demás**, a lo mejor porque nuestra **forma de vida fue muy restringida** y como que siempre vamos por acá y por la calle, como que **siempre nos aislamos y estamos en un grupito, nos mantenemos marginados**. (Mr, 2ª: 1).

Vemos, según lo que manifiesta Mario, que la identidad étnica también está constituida por la heterodefinición impuesta por los otros y se concibe como una condición social inferiorizada y estigmatizada, lo que implica comportamientos y actitudes específicos, dadas las condiciones de discriminación hacia los grupos indígenas; así, la identidad estigmatizada crea en los individuos una mentalidad de dominados, de manera que se asumen como tales y aceptan su posición de inferioridad frente a los otros. Como en este caso, Mario reconoce que una característica de su identidad étnica es su condición de aislamiento, de marginación frente a los demás, como una característica inherente a su condición de ser indígena. Esta forma de pensamiento no es casual ni exclusiva en Mario, Bonfil Batalla menciona que, “Se sabe bien que muchas personas que tienen por lengua materna un idioma indígena, lo ocultan y niegan que lo hablen; son problemas que nos remiten de nuevo a la situación colonial, a las identidades prohibidas y las lenguas proscritas, al logro final de la colonización, cuando el colonizado acepta internamente la inferioridad que el colonizador le atribuye, reniega de sí mismo y busca asumir una identidad diferente, otra.” (1994: 46).

Y quizá por esta misma discriminación Mario menciona que en algún momento de su vida, él criticaba la forma de hablar de su mamá y hasta impedía que se siguieran practicando algunas costumbres de la comunidad por considerarlas obsoletas, es decir, buscaba asimilarse al grupo dominante, pensado (quizá de manera inconsciente) que éstas características de su identidad étnica representaban una desventaja para su comunidad y por lo tanto para él mismo. Las presiones de la cultura dominante generaron en Mario conflictos y contradicciones que lo llevaron a la

desvalorización de su cultura, pero que en la actualidad, y según su propio dicho, la ha reivindicado y valorizado.

Pues más que nada las tradiciones, las costumbres, la forma de vida que uno tiene, pues este reproducirlas, **en un principios como que decía como que esto ya no**, hasta **yo le decía a mi mamá** como que **esto ya es cosas pasadas, ya no hay que llevarlas a cabo**, pero ahorita, **reflexionando** y como que **empiezo a valorarlas**, no, este es todo lo contrario. Porque inclusive, hasta cierto punto, luego decía **mi mamá**, cambiaba muchas palabras por otra, **noche decía nochi**, bueno **cambiaba una palabra por otra**, y hasta que bueno, **ahora me pongo a analizar** es que realmente es el acento de la lengua, porque **si lo hablan así es porque tiene las características de la lengua náhuatl**. Para mi forma de verlo pues está mal, pero a lo mejor porque ya aprendimos el español y ya medio podemos leer y escribir pues ya digo: ah está mal, **pero realmente el que está mal**, ahorita estoy viendo, que realmente **soy yo**, sino que ese es el acento que le dan a la lengua. (Mr, 2ª: 1).

Como vemos, las relaciones interétnicas asimétricas repercuten sobre los comportamientos del grupo subordinado y por supuesto afecta los procesos identitarios de la población en cuestión, en este caso la identidad étnica del maestro entrevistado, misma que no se mantiene estática, más bien se va recomponiendo. Las estrategias identitarias, como dice Cucho, permiten al sujeto, hasta cierto punto, la “manipulación” de su identidad, en este caso la identidad étnica que Mario va describiendo y que nunca se muestra como acabada, más bien se encuentra en constante reestructuración. Estos comportamientos de reconocimiento de la identidad étnica pueden ser conscientes o inconscientes, y diversos.

La última de las entrevistadas que asume su identidad étnica también es originaria de San Jerónimo Amanalco, Estado de México, pero que en comparación a los demás ya presentados, ella retoma otros elementos, un tanto diferentes, para delimitar su identidad étnica. María Feliciano<sup>77</sup>, no duda en reconocerse como indígena. Menciona

---

<sup>77</sup> María Feliciano, es originaria de San Jerónimo Amanalco, Estado de México, vive en la misma comunidad. Se desempeña como maestra de educación preescolar indígena, tiene diez años de servicio. Aparte de estudiar la Licenciatura en Educación (LE'94, 7º semestre) tiene una licenciatura en Ciencias Naturales (Universidad del Golfo, Tamaulipas).

a la lengua como un factor de la identidad étnica, ella al igual que sus papás y su esposo son hablantes de la lengua náhuatl. Un elemento que ella retoma, al igual que Mario, es la visión impuesta desde fuera, desde donde se considera o se cataloga a la comunidad como indígena. De esta manera, ella se considera adscrita a su comunidad indígena por las siguientes razones:

Porque a mí **me gusta hablarlo** [el náhuatl], aparte de que **estoy impartiendo lo de náhuatl**<sup>78</sup>, **sí me gusta hablarlo**, y con mis papás yo los entiendo bien. Y ahorita con mi esposo, él lo habla mejor que yo, **sí me gusta hablarlo**. Por el lugar, **lo localizan como una región indígena**. Por **mis tradiciones**, pero mis costumbres pues como que ya no, ya no; pero sí **por mis raíces y tradiciones y por la lengua**. (Mf, 2ª: 1). **Las tradiciones**, una de las que a mí más me gusta, ahora que se está acercando **el día de muertos**. A mí me gusta mucho porque mi padre siempre hace una ofrenda muy grandotota, muy grande y se puede sacrificar mucho porque haya mucho pan, todo lo que tenga la ofrenda, y más me gusta porque mi padre siempre me ha puesto a que yo ponga la ofrenda, le ayude yo a ponerla y me **gusta ponerla y cuando lo apoyo y él me empieza a platicar: es que van a venir los que murieron y sí llegan**, nada más espérate a que llegue a las 12 y escucha cómo se platican y **me he quedado y los he escuchado** y me siento bien a esa hora del mero día, cuando ellos llegan y bueno más, porque me platica muchas cosas más mi papá. Y otra porque a **mí me gusta moler en el metate y las comidas**, me gustan más las anteriores, que ahora llenas de grasa y toda fabricada, esa comida a mí no me gusta y como **me gusta más la anterior: yo la preparo**, y como **me enseñó mi abuelita a prepararlas, prefiero esas**. (Mf: 61).

La lengua como distinción de su identidad étnica, su gusto por utilizarla en la comunicación cotidiana tanto con sus padres como con su esposo, las raíces, la forma de preparar la comida, la “exoidentidad” de la comunidad como indígena (la imagen que tienen los demás), las tradiciones (principalmente el día de muertos), la cosmovisión de la muerte y de los muertos: son estas razones por las que María Feliciano asume su identidad étnica. En cuanto a la cosmovisión de la muerte, Barbosa Sánchez hace la siguiente precisión “A pesar del embate de la colonización

---

<sup>78</sup> Sí [se considera indígena]. (Mf: 6). Porque a mí me gusta la educación indígena, he hecho algunos apuntes, siempre me ha gustado: como realizar un diccionario para que no se pierdan las palabras que se están perdiendo, pero como que se me hace muy difícil realizarlo, aún no encuentro ni por dónde empezar, pero mi propósito sería que en esta licenciatura, quizá si no sea lo que es el diccionario, pero quizá sea en la maestría, sí, ahora que recopile más información. (Mf: 7).

cristiana, las comunidades indígenas no abandonaron su praxis ritual funeraria, que reivindicaba uno de los principales postulados del imaginario mesoamericano: la concepción de la dualidad cuerpo/ánima, que plantea la sobrevivencia del ánima más allá de la muerte corporal. (2011: 19).

Pero además, su pertenencia étnica la funda en el valor que da al parentesco, retoma a sus lazos familiares como un elemento central de su pertenencia étnica y tal parece que estos lazos de parentesco son brindados por su abuela, lo cual le ha permitido, valorar su cultura y tomar conciencia de la importancia de la misma. Retoma a la lengua como un modelo del mundo, y como dice Anderson “Mediante esa lengua encontrada en el regazo de la madre y abandonada sólo en la tumba, los pasados se respetan, las camaraderías se imaginan y los futuros se sueñan.” (1993: 217). Aunque en este caso no fue el regazo de la madre, sino en el de la abuela, pero que de igual manera privilegia la comunicación entre abuelos y nietos, lo que simultáneamente, ofrece un espacio importante para aprovechar socialmente la experiencia de los ancianos y aprender de ellos infinidad de cosas.

**Nace** desde que, **desde las pláticas de mi abuelita**. Ella fallece cuando yo tenía 16 años, pero desde que yo tengo uso de razón ella me enseñó a hacer varias cosas, pero ella siempre **me las enseñó hablándome en lengua**. Y una vez que voy a otra casa, conozco otra abuelita y la abuelita es muy mala: a sus nietas no les quiere enseñar así como mi abuelita: todo por favor, con palabras muy bonitas que nos decía en náhuatl [...] todo nos lo decía en náhuatl y aquella abuelita que no lo hacía así, como que me asustó. **Yo creí que el hablar el español era malo** y entonces desde esos momentos yo dije: creo que mi abuelita habla más bonito, por su lengua habla más bonito, y no aquella señora, entonces todos los que hablan eso han de ser muy malos y mi abuelita no, entonces todos los que **hablen la lengua son muy buenos** y de ahí hasta los 10 años, eso tenía como 3, 4 años, yo de ahí lo tomé, como a los 10 años. [...] desde ahí dije no, mi lengua es más bonita, a mí me enseñaron a valorar mucho eso, y para mí eso vale mucho, entonces los indígenas no son como lo piensa la gente y **yo estoy orgullosa y me siento muy bien de que hable yo mi lengua y que sea yo de una comunidad indígena...** (Mf: 60).

Vemos cómo el ejemplo retomado de la abuela es fundamental en la constitución étnica de María Feliciano, los aprendizajes retomados no son producto de una enseñanza escolarizada, más bien son el resultado de un proceso inherente a la vida misma y como dice Bonfil Batalla "...no hay un tiempo ni un sitio especial para aprender lo que se necesita saber: se observa, se practica, se pregunta y se escucha a cualquier hora y en cualquier parte." (1994: 58).

Otro elemento importante que María Feliciano retoma para su filiación étnica son los rituales a los dioses, característica de la constitución de la identidad étnica. En este sentido Gilberto Giménez manifiesta que un componente de la representación social de los grupos étnicos es "...un complejo religioso-ritual que actualiza, reafirma y renueva la identidad del grupo, mediante la dramatización de la visión del mundo, de la vida y de la muerte." (1998: 18). La siguiente experiencia contada por María Feliciano, quizá es extensa, pero la transcripción casi íntegra vale la pena porque muestra precisamente cómo ciertos rituales religiosos a los dioses indígenas han permanecido hasta nuestros días, aunque dicha permanencia no implica que se hayan mantenido intactos, las representaciones son cambiantes, dado el tiempo y el espacio, conectando así el aspecto religioso con lo histórico y cultural. Esta misma característica histórica y cultural es la que ha permitido a los pueblos indígenas retomar sus rituales religiosos ancestrales como una fuente de adscripción étnica.

Hay otra cosa, **sobre los dioses anteriores**. A mí me sorprende una historia que yo no la vi, pero me la cuentan, a mí me hubiera gustado estar ahí, [...] Ocurrió que **una prima** que se **enfermó** y a esta prima que según estaba **poseída por el diablo**, que iba a tener un hijo y no sé cuánto ocurrió ahí. A mi madre le gusta ir a un **templo espiritualistas**, que a muchos no les gusta, y que eso no quiere decir que a mí no me gusta o que sí me gusta, simplemente lo tomo así como otra religión. Les dijeron que sí **se iba a curar pero que tenía que hablar con un espiritualista**, ella fue y los espiritualistas le dijeron: sí, pero **tenemos que hacerle una ofrenda al dios Tlaloc**, entonces la llevaron. El dios Tlaloc pidió todo lo que tenía que llevar. Era el mes de julio, a finales de julio **se fueron al monte, hasta la montaña de Tlaloc** y ese día todo el día **estuvo lloviendo**, de hecho, en esas montañas estaba pero nublado, nublado no se ve más allá de unos metros y cuando llegan a la montaña, toda la gente, que es a la casa

de Tlaloc, estaba ahí una vasija, que es como un molcajete muy grande en ese lugar y no estaba ya, porque creo se lo habían robado unos días antes, ya nada más estaba el hueco. Entonces llega ahí el señor que se iba a preparar para quitarle todo lo que tenía a la prima, se prepara, y me comentan que ocurrió así: que él, **baja el espíritu de Tlaloc al señor** y les dijo que todos tuvieran como fe en que ella va a curarse. Entonces **el dios Tlaloc pide la ofrenda**, sacan sus charolas, meten todos los tipos de semillas; porque para esto **pidió puras semillas**, y en ese momento, en ese hueco donde estaba el molcajete estaba lleno de agua, mucha agua y todos están observando lo que ocurre: y que se va abriendo así el agua, como un espacio y este señor que va entrando, porque aparecen como unas escaleritas y entonces va bajando por las escaleras y desaparece y tarda un buen tiempo y cuando viene apareciendo el señor, va subiendo de esa agua: no está mojado, entonces ellos cuentan que no está mojado. Y cuando les dice: bueno ahora va a tocar a mi prima, va a bajar un rayo de sol para que ella se cure, [...] Entonces **él levanta las manos** y mi prima se arrodilla, y la toca, y en cuanto la toca: **se abre así entre las nubes y aparece un rayo de sol muy grande y muy bonito**, y entonces todos se quedaron así, y de dónde si está nublado, pero nublado, y se quedaron sorprendidos, así como que todos creyeron. Pero ya al llegar a la casa, porque para eso le dijeron: cuando llegue a la casa ella va a perder aquellos golpes que se dio, porque para eso ella ya se trataba de matar: se cortaba la piel, se arañaba y todo, se hizo muchas cosas en la piel. Y efectivamente, cuando llegan a la casa, mi prima respira profundamente y **desaparecen todas sus heridas** y lo demás, y **se cura**. Y ya nada más le dijeron: ahora tienes que ir **al cerro de Tlaminca**, ahí donde se bañaba la esposa de Nezahualcoyotl y ahí te bañas con hierbas, y ya le dieron la lista de qué hierbas, con esas te vas a bañar y vas a quedar normal, igual como antes estabas, y eso fue lo que hizo y **hasta ahora ella está muy bien**. Entonces para mí también, quizás no digamos que voy a creer tanto al cien por ciento, pero **valoro lo que son los dioses anteriores, los valoro mucho** y no voy a decir que estoy muy metida en ello, pero **los valoro**. (Mf: 64).

Las culturas se mezclan, se interrelacionan y así también se transforman; muchos rituales religiosos en la actualidad, son resultado de estas combinaciones, por ello, hay que considerar las raíces culturales e históricas de las comunidades indígenas. Tomando en consideración que los pueblos indígenas fueron conquistados también en la cuestión religiosa, ahora vemos como en el discurso de Feliciano aparece el “diablo”, los templos espiritualistas, y cómo el sincretismo religioso es retomado de manera natural y que no constituye un aspecto de conflicto. De esta manera, el culto o “recuerdo” de sus antiguos dioses es una característica que la define como indígena,

mismo que comparte con su comunidad de origen: el significado de la enfermedad, se explica por la intervención de fuerzas superiores, de ahí que el tratamiento incluya ceremonias y ritos prescritos por la tradición. El mundo sobrenatural representa, en esta cosmovisión un papel fundamental, las fuerzas fuera de control humano encarnan, para ser comprensibles, en un amplio repertorio de seres que las simbolizan: los dueños de los manantiales, de los cerros, las cuevas; los gobernantes de la lluvia y del relámpago, etc. La relación con la naturaleza se simboliza mediante el ceremonial destinado a propiciar a las entidades sobrenaturales que la representan. (Bonfil Batalla, 1994). Hay una participación simbólica que permitirá tener “contentos” a los dioses y así obtener los favores requeridos.

María Feliciano menciona algo que ya no utiliza en su vida cotidiana, pero que sin embargo, no la hace ser menos indígena: el uso de la vestimenta típica de la comunidad.

Sí, **en el caso del vestuario** no lo tomo así como que no sea importante, pero no puedo andar siempre vestida así, porque los **viajes de allá para acá**, y **mucho menos** estoy acostumbrada a **andar con falda**, entonces sí me pongo la blusa bordada, pero la faja tampoco me la pongo porque la siento muy grande y me incomoda, pero si no sí la traería. (Mf: 62).

En este sentido, lo planteado por Barth, en relación a que la autoadscripción es la que permite la filiación étnica y no las constantes culturales externas que hacen diferente al sujeto frente a los demás, cobra razón, pues efectivamente María Feliciano ya no usa la vestimenta tradicional de su comunidad, reconoce que algunas costumbres ya no forman parte de su vida “...pero mis costumbres pues como que ya no, ya no” (Mf: 61), y la vestimenta es una de esas costumbres, ésta no le es funcional dentro de la vida agitada que ahora tiene que vivir; pero ello no la hace menos indígena que los que sí la usan, porque de cualquier manera, ella se sigue considerando parte de la comunidad indígena, es decir, existe una autoadscripción y también la adscripción por los otros, quienes consideran a la comunidad, desde fuera como indígena: “Por el lugar, lo localizan como una región indígena.” (Mf, 2ª: 1).



La identidad étnica de María Feliciano está permeada por diversos elementos que ella misma va nombrando. Las costumbres y tradiciones: una muy importante, el día de muertos, en la que ella participa directamente por encargo de su padre. Otro elemento que ella identifica como constitutivo de su identidad étnica es la preparación de la comida, ésta es preparada según las enseñanzas de la abuela y el uso de utensilios domésticos propios de su cultura indígena: el *metate*. Por los lazos de sangre y las raíces. Por los ancestros y el parentesco. Por los rituales a los dioses de los antepasados y la cosmovisión que de éstos se tiene. Y por supuesto la lengua, que menciona como uno de los primeros elementos y de la cual está orgullosa.

Estas autodefiniciones identitarias étnicas de los siete maestros, representan a las personas que aceptan, por múltiples factores, su identidad étnica indígena. La siguiente y última entrevistada niega poseer la identidad étnica indígena.

#### **b) Maestra que niega ser indígena**

De los ocho entrevistados, Yolanda es la única que niega poseer la identidad étnica. Ella nació en la ciudad de Texcoco, por cuestiones médicas, nunca vivió allí, toda su vida la ha realizado en la comunidad de San Jerónimo Amanalco, sin embargo, es evidente que ella no se considera como de la comunidad, es decir, no se asume originaria de este pueblo y desde el inicio de la entrevista ella se deslinda de la comunidad, reconoce que su lengua materna es el español y no el náhuatl, no obstante que en su familia se utilice como lengua de comunicación, su argumento es que el náhuatl sólo es utilizado por los adultos y entre los adultos, pero no así con ella.

**Yo nací en la ciudad de Texcoco, mis padres son originarios de la comunidad de San Jerónimo, Amanalco. A partir de mi nacimiento he vivido allá en la comunidad.** (Yd: 1). El español [es su lengua materna], de hecho **nosotros hablamos español**, mi papá por ejemplo, se comunica con sus hermanos o con mi abuelita en lengua náhuatl pero a nosotros **mi papá no nos habla en lengua náhuatl**, nos habla en español. Lo llegué a aprender un poco porque cuando yo era pequeña falleció mi madre, entonces como **que mi abuelita se hizo cargo de nosotros y ella habla la lengua materna**, entonces cuando quería comunicarnos algo a **ella**

**se le dificultaba hablar el español** así completamente, entonces como de momento empieza a mezclar español y náhuatl, pero muchas veces le da preferencia al náhuatl, entonces por ejemplo **ella empezaba hablar así** y yo le decía es que yo no le entiendo, **y ya me lo decía en español** y cuando lo volvía hablar yo ya sabía lo que me estaba diciendo, **pero en realidad nosotros no lo hablamos así al cien por ciento.**(Yd: 6).

Yolanda reconoce que sus familiares hablan la lengua náhuatl y que ella ha vivido siempre en San Jerónimo Amanalco, y a pesar de que conserva algunas costumbres y tradiciones, ella ya no se considera indígena, no sabe bien por qué, pero dice que ya no lo es. El mayor peso se lo da a la lengua: **no la habla y apenas la entiende.** Cuando le pregunté que si el hecho de no hablarla lo consideraba una pérdida, menciona que no lo considera así; al parecer nunca la consideró una pertenencia, sin embargo menciona que ahora quisiera aprenderla, pero quizá sólo porque la utiliza en su trabajo docente (como en el caso de Liliana: de manera instrumental), pero no como una necesidad de pertenencia étnica.

**Ya no** [se considera indígena]. (Yd: 25). Ya no ¿por qué ya no? Podría ser **por lo de la lengua** porque, **no sé, pero considero que ya no.** (Yd: 26). Nada más **tendría como algunos rasgos, pero ya no sería indígena.** (Yd: 27). [Ya no se considera indígena por] El **alejamiento de la lengua.** (Yd: 29). Podría ser que sí [siente la pérdida de la lengua], pero a lo mejor no totalmente, porque no la he hablado al cien por ciento, pero siento como que **quisiera rescatar,** por ejemplo aprender **lo que no aprendí antes.** (Yd: 30).

Yolanda es maestra en el Sistema de Educación Preescolar Indígena en el Estado de México. Uno de los requisitos para ingresar al sistema es provenir de una cultura indígena y hablar una lengua indígena. Ella ya no habla la lengua y además considera que su comunidad ya no es indígena, ésta se encuentra en transición: "...consideraría que ya está en transición, ya no sería indígena totalmente." (Yd: 23). Y sin embargo, asumió ambas características para obtener el trabajo de maestra en educación preescolar indígena. Ella ha utilizado de manera estratégica su identidad étnica, que dice no poseer, pero que en cierto momento esta "identidad étnica" que ahora no reconoce le permitió acceder a una fuente de trabajo, es decir, ha utilizado la

maleabilidad de su identidad de manera pragmática. Las estrategias identitarias de la cual nos habla Cuche, han sido puestas en práctica. Aquí también cabe mencionar a la identidad étnica con uso instrumental, como lo plantea Velasco Cruz en el libro ya citado.

Por otra parte, reconoce que ya no está muy allegada a las costumbres y tradiciones de la comunidad, no se involucra en las festividades y actividades que se realizan al interior de la misma. Creo que el factor de las relaciones sociales también ha contribuido para alejarse de la comunidad paterna, a pesar de que allí vive. Reconoce sus orígenes étnicos y acepta la realización de ciertas tradiciones, como el día de muertos, pero esto no es suficiente para que se sienta parte de la comunidad. Quizá la edad sea también un factor que influye en su negación de pertenencia étnica. Actualmente tiene veintisiete años y a diferencia de sus otros compañeros (“paisanos”) que son y viven en San Jerónimo y que forman parte de esta investigación, es relativamente joven<sup>79</sup>, y quizá por ello considera que no posee una identidad indígena o no totalmente.

Por ejemplo, **en las fiestas de la comunidad**, en estos años **casi ya no he ido**, luego presentan danzas o hay juegos, pero **casi ya no**, como que **ya no me interesa tanto**, pero **cuando es día de muertos** y se ponen las ofrendas, se tiene la costumbre de ir a visitar a los familiares o a los compadres y ya se les lleva canastas con fruta y con pan, **en esas actividades sí participo**. (Yd: 51). Pues **podría ser que sí** [posee una identidad indígena], porque se recuperan algunas cosas, **pero ya no en la totalidad**. (Yd: 75).

Para Yolanda, el parentesco y la residencia no son tan importantes en la filiación étnica, y le da mayor peso a la lengua: como no habla náhuatl, ya no es indígena. Y aunque esta característica no es una norma, Bartolomé reflexiona en el sentido de que “...se podría proponer que una tendencia generalizada es que el remplazo lingüístico esté acompañado por el renunciamento étnico. [...] ya que se pierde uno,

---

<sup>79</sup> Sus compañeros que también son de San Jerónimo Amanalco tienen las siguientes edades: María Julia tiene 42 años, María Feliciano 38 años y Mario 40 años. Sin embargo, Lilita tiene 25 años, es aún más joven que Yolanda y la edad no constituyó un motivo para negar su pertenencia étnica.

aunque no el único, de los sustentos fundamentales en los que se basa la participación en una identidad colectiva. [...] además se pierde uno de los más relevantes factores explícitos de la filiación.” (2004: 82-83).

Así, las variaciones expresadas por esta última entrevistada son ilustrativas y muestran cómo a pesar de vivir situaciones muy semejantes en relación a sus compañeros, que también viven en la misma comunidad, existen marcadas diferencias en cuanto a la percepción de la identidad étnica. Variaciones que dan cuenta de que la definición identitaria étnica es algo personal y cada sujeto procesa de manera diferente las vivencias, que incluso pueden ocurrir entre hermanos (como en el caso de María Julia), mismas que son sedimentadas e internalizadas y que vienen a formar parte de su identidad étnica o en la negación de ésta.

A reserva de no “encajonar” las características de las identidades étnicas de los entrevistados, intentaré en el siguiente apartado hacer una reflexión en torno a ellas de manera más general.

### **2. 3 ¿Qué factores influyen en la identidad étnica de los maestros que provienen de comunidades indígenas?**

El carácter dinámico y coyuntural de las identidades las hace inaprehensibles en su totalidad, muestra de ello es que si bien intenté definir la identidad étnica de los aquí entrevistados, no logré de ninguna manera, aprehender todos los elementos que la conforman, en todo caso, lo que logro es captar para el análisis, la manifestación de quizá algunos aspectos de la pluralidad identitaria étnica. Haciendo el esfuerzo de no caer en el reduccionismo, se puede observar que si bien hay diferencias en cuanto a la percepción de la identidad étnica de los maestros entrevistados y su sentimiento de pertenencia, la mayoría (es decir siete de ocho), reconoce su filiación étnica y se asume como parte de la comunidad de origen.

Aunque como se pudo observar, a lo largo de la presentación de cada participante, algunos tomaron conciencia de su pertenencia étnica y el valor por sus orígenes indígenas en la edad adulta, no así cuando fueron niños, pues el hecho de pertenecer a una comunidad indígena y hablar una lengua indígena causó experiencias desagradables, dado el grado de discriminación y estigmatización sufridas durante su infancia. Cabe mencionar que dichos “grados” de conciencia fueron retomados en algunos casos como Artemio y Agripino a partir de la socialización en las instituciones educativas, principalmente cuando acceden a la educación superior. Contrario a lo que podía esperarse, pues la inserción en los espacios educativos supondría una asimilación completa con la consecuente pérdida de la identidad indígena. En otra más de las entrevistadas, se puede decir que la identidad étnica se retoma de manera instrumental, cuando asumir su origen étnico le permitió obtener un trabajo, es decir, retoma una identidad étnica de principio, una identidad étnica como estrategia para conseguir un beneficio: trabajar como maestra en el sistema de educación indígena preescolar; lo cual contribuyó para reflexionar sobre su cultura y sus orígenes de manera más crítica. Aunque también en esta maestra, un factor importante que intervino en la revalorización de su cultura fue el hecho de haber ingresado a estudiar una licenciatura, ésta fortaleció su sentido de pertenencia, al grado de que ella misma elaboró su proyecto de investigación perfilado hacia el rescate de la lengua náhuatl en educación preescolar. En general, se puede decir que un factor que ha influido en la identificación étnica de algunos de los entrevistados ha sido la escuela, paradójicamente, porque en ella han encontrado elementos de reflexión sobre sus pertenencias étnicas y sus orígenes, a pesar de haber sufrido innumerables experiencias de discriminación y prejuicios.

Para otros, la identidad étnica ha sido parte de su vida, es inherente a ella desde siempre, no es cuestión de que la hayan asumido, han crecido con ella y así lo reconocen y se reconocen, se saben y se sienten indígenas desde siempre. Reconocimiento que no es ajeno a experiencias de discriminación y violencia étnica. En ellos, quizá el factor que intervino en este sentimiento de filiación es el tener contacto frecuente con sus lugares de origen. Cuando digo contacto frecuente con el

lugar de origen, me refiero a que algunos permanecieron en él, es decir, viven en él y mantienen el contacto directo con su familia y la comunidad. Sin embargo, otros tuvieron que salir de sus lugares de origen, desde muy jóvenes viven alejados de su familia y sólo los frecuentan en época vacacional, pero que aún desde la distancia mantienen el contacto con éstos y se involucran en las actividades y festejos de sus respectivas comunidades. Todo ello ha contribuido a mantener la filiación étnica. Aunque esto tampoco es una norma, tomando en consideración que si bien cinco de los entrevistados provienen de la misma comunidad de San Jerónimo Amanalco, Estado de México, que todos han vivido siempre en la comunidad, y que además se encuentran laborando en el sistema de educación indígena, cuatro de ellos asumen su identidad étnica, pero una de las maestras no se reconoce y niega poseer una identidad étnica. Lo cual demuestra que tampoco el hecho de vivir, trabajar y hasta cierto punto compartir las costumbres y tradiciones de la comunidad significa que el sujeto se adscriba como indígena. Aún entre los cuatro restantes, como ya se mostró párrafos arriba, cada uno de ellos retoma elementos diferentes para identificarse como indígena.

Otro elemento de la cultura, quizá al que se le atribuye mayor importancia para la construcción de la identidad étnica es el idioma, que es considerado por los entrevistados como indicador básico en la medida que establece el contraste con quien no lo habla, esto demuestra el valor que los maestros confieren a la lengua y cómo le confieren un alto grado de sentimiento de pertenencia. De esta manera los maestros se asumen indígenas porque hablan la lengua de sus comunidades de origen, son portadores del lenguaje de sus antepasados. Sin embargo, también aquí, podemos decir que no se trata de una regla puesto que algunos no son portadores de la lengua y se definen como indígenas, lo cual confirma el hecho de que el sentimiento de pertenencia no obedece necesariamente a criterios objetivos por más importantes que parezcan. La identidad étnica obedece a otros factores procesados por cada individuo de manera diferente e internalizados según circunstancias específicas, la identidad étnica es una experiencia individual, lo cual no niega la relación entre la identidad personal y la social.

Conocer las tradiciones y las costumbres de la comunidad y participar en ellas son otros de los elementos retomados por los entrevistados para asumir la identidad étnica. La mayoría de ellos reconoció que son partícipes de las costumbres y tradiciones de la comunidad, que gustan de intervenir y que son portadores de ellas. El no llevarlas a cabo implica una sanción implícita dentro de la comunidad, así lo expresa uno de los entrevistados: Agripino, quien dice sentirse excluido al ya no profesar la misma religión de sus padres y de la comunidad, hasta cierto punto es marginado. Sin embargo, esto no ha sido motivo para deslindarse de su filiación étnica, porque sigue compartiendo otros elementos que le permiten seguir vinculado a la etnia.

Decía líneas arriba, que la mayoría de los maestros entrevistados, más bien todos, han sufrido experiencias de discriminación, racismo y estigmatización manifestadas en diversas agresiones; lo cual generó dos reacciones en ellos: la primera, en la mayoría esta identidad atribuida, que en un principio los llevó a renegar de su lengua, su color de piel y su cultura, posteriormente sirvió de refuerzo de la identidad étnica; la segunda favoreció el abandono de la identidad étnica, para liberarse del estigma, la maestra en este caso, niega su pertenencia étnica. Aunque la discriminación y el racismo no son factores determinantes en el proceso de conformación de la identidad étnica, sí tienen mucho peso en las autodefiniciones identitarias de los sujetos, porque de muchas maneras las secuelas quedan y difícilmente se olvidan. Como es el caso de los maestros cuya lengua materna no fue el español y que sufrieron infinidad de actitudes discriminatorias en la escuela, quienes narran con mucho dolor estas experiencias en el capítulo tres de esta investigación. El color de la piel, el fenotipo indígena también son características que retoman los maestros para asumir su identidad étnica.

Un factor que considero de suma importancia en la definición identitaria étnica, es la relación que establecen algunos de los entrevistados con la naturaleza, la tierra y los animales; relación de respeto y armonía, que va más allá del simple satisfactor material y de la relación mecánica. Es decir, existe una visión donde el hombre es una

extensión de la naturaleza y como tal debe protegerla, si ella perece, también el hombre lo hará. En una de las repuestas al por qué se consideraba indígena, uno de los maestros responde contundentemente: que lo es no sólo por hablar una lengua, sino por su profunda relación con la naturaleza. Relación que va unida a los ritos sagrados y ceremonias a los dioses indígenas, cosmovisión que rebasa el entendimiento de la “gente de razón”. Término que utiliza Bonfil Batalla en su libro *México profundo*, para referirse a las personas que no son indias o que han dejado de serlo (1994: 46). También es utilizado por Bartolomé, en su libro titulado precisamente *Gente de costumbre y gente de razón*, en el cual menciona que en “...México sobreviven las bárbaras calificaciones coloniales que designan a los indios como gente de costumbre confrontada con la gente de razón que serían los mestizos y blancos.” (2004: 46).

Un rasgo que determina también la identidad étnica es la solidaridad, el apoyo y la convivencia de los habitantes de la comunidad. Convivencia que se da a través de las fiestas familiares o del pueblo, donde los lazos afectivos se desbordan, aquí no es simplemente la fiesta, no sólo es ir a comer; ésta representa el momento de estrechar los vínculos afectivos, pero además es la ocasión para demostrar la solidaridad para con el otro: *hoy por mí mañana por ti*. En estas fiestas, todos ayudan y colaboran, principalmente la familia<sup>80</sup>.

El respeto hacia los ancianos, hacia la gente mayor, parece ser otro elemento que constituye la identidad étnica de algunos de los entrevistados. Los ancianos poseen la sabiduría y además se les confiere el poder para determinar los rumbos de la comunidad, están facultados para imponer sanciones cuando alguien no sigue las reglas implícitas en la comunidad. Además ellos son los encargados de proveer los conocimientos y servicios que requiere la comunidad: curandero, partera, el rezandero, etc.

---

<sup>80</sup> La colaboración no es precisamente económica. Algunos aportan trabajo, otros proporcionan leña, frijol, maíz, aguardiente, pollos, azúcar, arroz, aceite, etc. Según las necesidades de la familia y de la fiesta.



Importante es ver cómo dentro de los rasgos de pertenencia étnica, se reconoce el carácter de subordinación y de inferioridad por alguno de los entrevistados con relación a los no indígenas. Lamentablemente, la interiorización de pertenecer al grupo de los marginados también se encuentra presente en los elementos que los entrevistados nombran como parte de su identidad étnica. Por supuesto, sabemos que esto no se gesta actualmente, y que ha estado presente a lo largo de la vida de los indígenas desde la conquista española.

Aunque no es una norma, a partir de la información recabada, los maestros más jóvenes son los que tienden a alejarse de la herencia étnica. Que si bien la mayoría se identifica con su etnia y se siente parte de ella, una de las entrevistadas ya no se asume indígena, niega su identidad étnica. Los maestros más jóvenes son los que casi ya no hablan la lengua de la comunidad, algunos apenas la entienden y uno más ya no la habla, ni la entiende. La edad, es un factor que quizá en un futuro determine la identidad étnica, puesto que ellos están aún más expuestos a los procesos de asimilación. Aunque como ya mencioné, la identidad étnica no implica ni requiere el dominio de una lengua, sino la autoidentificación con la etnia. La pertenencia a un grupo étnico, la solidaridad mutua entre los miembros de la comunidad, no depende exclusivamente del conocimiento de la lengua o de la cultura, se basa sobre todo de la autoadscripción individual al grupo y la aceptación de éste (Díaz-Couder: 1999). En los casos ya expuestos, siete de los mencionados se identifican y son reconocidos por sus comunidades de origen, lo cual les permite configurar su identidad étnica. Una de las maestras, no se reconoce como indígena, no asume su identidad étnica y en el mejor de los casos la ha utilizado de manera estratégica.

Para determinar las fronteras étnicas fue indispensable reconocer los criterios sobre los cuales los maestros entrevistados fijaron su identidad y con ella su distinción de los *otros*. Por ello, no se encuentran características homogéneas en sus testimonios. Lo que hay que resaltar es que a pesar de los factores de asimilación a los que se encuentran expuestos los maestros, tienen un alto grado de identificación con sus comunidades de origen y que las condiciones externas no son totalmente

determinantes para definir su pertenencia étnica. Sin embargo, también habrá que decir que esto no es el punto final, pues si la identidad es comprendida como un proceso, es decir, como una dinámica inscrita en la temporalidad y sujeta a los avatares históricos que la obligan a adaptaciones, reajustes e incluso a cambios definitivos, entonces los maestros pueden, en algún momento de su vida, reajustar nuevamente su pertenencia étnica. Porque en términos generales han venido recomponiendo su identidad, puesto que se han apropiado de forma selectiva de la cultura mestiza, pero conservando los rasgos de su cultura de origen, de ahí que la mayoría aún se define como indígena a pesar de los cambios en sus formas de vida, es decir conservan ambas culturas. Cambios en sus formas de vida que no han estado exentos de conflictos culturales y vicisitudes, tema que será abordado en el capítulo siguiente.

### **CAPÍTULO 3. LOS CONFLICTOS CULTURALES EN LA VIDA DE LOS MAESTROS DE ORIGEN INDÍGENA.**

Aparentemente la vida de los maestros de origen indígena transcurre sin ninguna diferencia con respecto a los maestros que no provienen de alguna cultura indígena, tal pareciera que sus vidas son “normales” y que se insertan en el ámbito escolar sin mayor problema. Quizá algunos posibles conflictos son perceptibles a simple vista y los podemos identificar de manera objetiva, particularmente en los espacios escolares: muchos maestros son tímidos, con baja autoestima y no se atreven a hablar tan fácilmente, se sienten menos frente al resto de sus compañeros; los maestros suelen tener problemas de redacción al escribir textos en español, que se les enseñó como segunda lengua; habitualmente temen decir que hablan una lengua indígena para no ser señalados y discriminados; no mencionan su lugar de origen sino que dicen el de la población o municipio al que pertenecen, pero no el de su comunidad. Ahora bien, éstos son sólo algunos ejemplos sobre los conflictos a los que se enfrentan los maestros, vinculados con su cultura de origen, pero existen otros que, aunque menos visibles, han repercutido de manera definitiva en la constitución de su identidad, y que son justamente los que serán revisados en este capítulo.

Provenir de una cultura indígena y llegar a una comunidad que no es precisamente de acogida<sup>81</sup> sino más bien de recepción, llámese escuela, otra ciudad, otro contexto; implica enfrentarse a ciertos conflictos culturales y que por ende desembocarán en un conflicto identitario en el sujeto maestro. Giménez sostiene la hipótesis de que en el fondo de todo conflicto se esconde siempre un conflicto de identidad (1997: 20). El mismo Giménez menciona “Por conflicto de identidad entiendo aquel conflicto social que se origina y desarrolla con motivo de la existencia de dos formas -al menos- de definir la pertenencia de una serie de individuos a un grupo.” (1997: 21). De esta manera, los maestros que se siguen formando y que provienen de alguna cultura

---

<sup>81</sup> Las comunidades de acogida en el sentido que la plantea Duch (1997), son las estructuras que reciben al sujeto para formarlo sanamente, y en las cuales encuentra ámbitos de sentido, en ellas existe una fraternización de las relaciones humanas.

indígena, se enfrentan en el transcurso de su formación a diversos conflictos, mismos que vendrán a repercutir o influenciar la constitución de su identidad, recordemos que la identidad de un sujeto está siempre en constante cambio.

En este mismo sentido, Parekh también aborda la cuestión del conflicto en el sujeto, refiriéndose al conflicto cultural que experimenta un individuo, mismo que repercute en su formación identitaria, pues como ya se analizó en el capítulo uno, identidad y cultura no pueden estar separadas. Parekh menciona entonces que

Los individuos experimentan un conflicto cultural cuando suscriben (total o parcialmente) dos sistemas de significados diferentes a partir de los cuales quieren organizar sus vidas. En el primero de los casos el conflicto abarca todas las áreas significativas de su vida [por ejemplo, profesar dos religiones de manera ferviente y no ser capaz de reconciliar ambos puntos de vista o elegir uno]. En el segundo caso, el conflicto sólo afecta a ámbitos concretos de la vida [tener un punto de vista hindú y occidental sobre la sexualidad, la obediencia a los padres, por ejemplo]. (2005: 227).

De esta manera, Garrido Carrasco menciona que el conflicto queda así planteado a partir de la existencia de distintas cosmovisiones en un determinado espacio social, sea éste político o comunitario, donde pueden surgir visiones con pretensiones de verdad y sentido, de unas sobre otras. Frente a lo anterior, la resolución del conflicto no puede estar basada en la asimilación de las culturas –de las fuertes sobre las débiles– sino que apela a una ética intercultural en la cual el diálogo conduzca al respeto por las diferencias y se establezca conjuntamente qué consideran irrenunciable para construir desde todas ellas una convivencia más justa y feliz, pero sobretodo más equitativa económicamente. (Garrido Carrasco: en línea).

Esta ética intercultural de la que habla la autora otorga fundamentos para la acción social y la comprensión de los mundos de vida, dado que es desde el reconocimiento de los espacios de configuración de identidad, desde donde los sujetos se identifican con los proyectos de formación docente y aportan al desarrollo de su trabajo cotidiano en las aulas. Por ello, lo intercultural se transforma en un interés por las nuevas

formas culturales emergentes, por el sentido en que se desenvuelve la agitada vida cotidiana en estos tiempos de la globalización y también de exclusión, en este sentido, la opción por la interculturalidad necesariamente nos situará en un diálogo acerca de los modos de reconocimiento del otro, de las identidades culturales, del hetero-reconocimiento de culturas que han vivido en la asimetría y más fundamentalmente plantean el gran problema de las identidades morales. (Garrido Carrasco: en línea).

Sin embargo, en la formación de maestros de origen indígena no existe tal ética intercultural y se forman precisamente en la asimilación, donde la cultura más fuerte domina a la débil, en este caso las culturas indígenas de la cual provienen los maestros han sido subsumidas por la mestiza o blanca y la educación colonial ha permeado en su formación de manera definitiva. Por ello varios autores han puesto especial interés en el cuestionamiento sistemático a las formas de poder que se presentan en el acto educativo, entre ellos Freire, el cual señala que este ejercicio del poder paternalista y vertical se encuentra estrechamente ligado a las relaciones sociales y culturales de dominación colonial opresor/oprimido. Freire concibe la condición colonial como el lado oscuro de la modernidad<sup>82</sup> y la entiende como intrínsecamente anudada a ésta.

Es decir, no se ha dado aún el giro des-colonial dentro de las instituciones formadoras de docentes, el giro des-colonial, a decir de Maldonado Torres<sup>83</sup>, se refiere

---

<sup>82</sup> Con la modernidad me refiero al proceso histórico que empezó en los siglos XIV al XVI. La modernidad no empieza con la iluminación de los siglos XVII y XVIII como dice Habermas, ni tampoco con las teorías de Rousseau y Marx como sugiere Lyotard; empieza mucho antes con los nudos o vínculos formados entre la racionalidad formal (a la que Max Weber llamó la racionalidad medio-fin -que es la racionalidad concebida a partir del individuo-), la aspiración de la dominación del mundo y la emergencia del mercado mundial. Son estos vínculos que dan la base para la noción del progreso lineal, la superioridad del hombre (europeo) sobre la naturaleza, y el capitalismo como marco macro para orientar y controlar el pensamiento (el pensamiento único), la humanidad y la vida. (Walsh, 2008: 136). En línea 11 marzo 2011.

<sup>83</sup> Otros autores también han desarrollado esta idea des-colonial o decolonial como le llaman algunos, entre los que podemos citar a Paulo Freire desde la *educación liberadora*, Fanon desde *los condenados de la tierra*, Enrique Dussel desde la *Filosofía de la liberación* y Walter Mignolo desde *paradigma otro*; estos autores comparten la crítica a la modernidad europea desde la periferia de la modernidad, el Sur, y piensan a la colonialidad desde la colonialidad misma. Decolonial, refiere al concepto crítico que cuestiona la centralidad

...a la percepción de que las formas de poder modernas han producido y ocultado la creación de tecnologías de la muerte que afectan de forma diferencial a distintas comunidades y sujetos. Este también se refiere al reconocimiento de que las formas de poder coloniales son múltiples, y que tanto los conocimientos como la experiencia vivida de los sujetos que más han estado marcados por el proyecto de muerte y deshumanización modernos son altamente relevantes para entender las formas modernas de poder y para proveer alternativas a las mismas. En este sentido, no se trata de una sola gramática de la descolonización, ni de un solo ideal de un mundo descolonizado. El concepto de giro des-colonial en su expresión más básica busca poner en el centro del debate la cuestión de la colonización como componente constitutivo de la modernidad, y la descolonización como un sinnúmero indefinido de estrategias y formas contestatarias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer. [...]La *actitud des-colonial* nace cuando el grito de espanto ante el horror de la colonialidad se traduce en una postura crítica ante el mundo de la muerte colonial y en una búsqueda por la afirmación de la vida de aquellos que son más afectados por tal mundo.” (Maldonado-Torres, 2008: 66-67).

Desde la visión colonial, los conflictos a los que se enfrentan los maestros que provienen de alguna cultura indígena no repercuten de manera sustancial en la constitución de su identidad, por ello, en sus procesos de formación no son tomados en cuenta a la hora de elaborar los planes y programas de estudio para la formación de maestros; estos conflictos son minimizados y poco estudiados, el conflicto identitario tiene un escaso relieve en las tareas pedagógicas de las escuelas donde se forman los maestros. No existe el reconocimiento de la heterogeneidad, más bien existe una tendencia a la universalización de la cultura, misma que “...no ha sido obra de la comunicación racional y libre sino, antes bien, de la dominación y la violencia. El

---

epistemológica, del ser y del poder europeo-norteamericana, y recupera en su mismo desarrollo la historia negada de la “América Profunda” y se propone irrumpir con la palabra y el silencio desde un pensamiento otro. Movimiento intelectual que es crítica de la superioridad asignada al conocimiento europeo, conocimiento etnocéntrico que desconoce y excluye los conocimientos subalternos ignorándolos, omitiéndolos y silenciándolos. Es un andar y des-andar la colonización para desde allí asumirla. Es poner la diferencia colonial en el centro del proceso de la producción de conocimiento (Fernández Mouján, Inés. En línea <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=224>). Véase también: GIROUX, Henry A. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós Educador. En resumen, lo que Giroux plantea es “...que la teoría poscolonial [...] brinda la posibilidad de cuestionar, y también transformar, una política cultural formada mediante oposiciones binarias que silencian e invitan a la gente a despojarse de su propia destreza como educadores y trabajadores culturales.” (p. 35).

acceso a una cultura universal ha significado para muchos pueblos la enajenación en formas de vida no elegidas.” (Villoro, 2004: 130).

Como se decía en líneas arriba, esta supuesta homogeneidad en los maestros es sólo aparente, pues su formación no está exenta de conflictos tanto identitarios como culturales. Ellos, se han enfrentado a una serie de conflictos de carácter lingüístico, de saberes, de valores, de formas de vida y de cosmovisiones. Después de haber realizado las ocho entrevistas a los maestros de origen indígena y que se siguen formando en la UPN 153 de Ecatepec, se obtuvieron interesantes resultados con respecto a los conflictos a los que ellos se van enfrentando durante el transcurso de su formación académica. Conflictos que quizá en algunos son semejantes, pero que poseen su propia especificidad y que han sido parte fundamental en la constitución de su identidad. Retomando el concepto expresado por Schutz, en el sentido de que cada individuo se sitúa en la vida de una manera específica, es decir cada sujeto posee su propia <<situación biográfica>>, todos ellos se han enfrentado a procesos diferenciados, puesto que como plantea este autor:

Mi situación biográfica define mi modo de ubicar el escenario de la acción, interpretar sus posibilidades y enfrentar sus desafíos. [...] La experiencia fundamentada de una vida – lo que un fenomenólogo llamaría la estructura <<sedimentada>> de la experiencia del individuo – condiciona la subsiguiente interpretación de todo nuevo suceso y actividad. <<El >> mundo es transpuesto a <<mi>> mundo, de acuerdo con los elementos significativos de mi situación biográfica. El individuo, como actor en el mundo social, define, pues, la realidad que encuentra. Como dice Schutz: <<La situación actual del actor tiene su historia; es la sedimentación de todas sus experiencias subjetivas previas, que no son experimentadas por el actor como anónimas, sino como exclusiva y subjetivamente dadas a él y sólo a él>>. (Schutz, 2003: 17).

Según la idea de Schultz, la cual comparto, cada sujeto tiene su propia “situación biográfica” tal como lo externa cada uno de los entrevistados en relación a los conflictos a los que se han ido enfrentando en el transcurso de su inserción escolar de acuerdo con las experiencias individuales vividas.

Así, uno de los conflictos que expresan los maestros es el lingüístico<sup>84</sup>, mismo que es enfrentado cuando ingresan por primera vez a los espacios escolares hablando sólo su lengua materna y donde la enseñanza es exclusivamente en español, situación que es abordada en la primera parte de este capítulo. Posteriormente, en el segundo apartado, se retoma otro de los conflictos experimentados por los informantes: la discriminación por diversas circunstancias y en diversos espacios. Finalmente, en el último apartado del capítulo, se hace una reflexión en torno a los efectos de la discriminación con respecto a la pérdida de la lengua indígena.

### **3.1 Lengua materna y escolarización: el conflicto lingüístico**

Los pueblos indígenas de México (y del mundo) comparten una historia dolorosa de colonización, que hace sentir sus efectos hasta ahora como raíz de realidades apremiantes de privación, pobreza y discriminación. También, hasta hoy existe un desprecio general y un desconocimiento vergonzoso de las lenguas indígenas de nuestro país. Especialmente las escuelas “modernas” –sean del sistema normalista o del sistema llamado bilingüe– no enseñan la propia historia, ni la cultura y mucho menos la lengua del pueblo indígena; al contrario, muchas veces prohíben su uso en las aulas. La escuela ha sido promotora de un modelo cultural de la clase dominante, ha sido uno de los espacios de discriminación lingüística y cultural. Del ideal original de ser centros de promoción de saberes, las escuelas se han convertido–como herencia de la mentalidad colonial– en centros de etnocidio. Bartolomé hace una reflexión importante con respecto al etnocidio, menciona que es un proceso en el cual las víctimas deben identificarse con los victimarios, hasta el punto de querer ser como ellos. Ha calificado al etnocidio como la inducción al suicidio cultural en donde los protagonistas han hecho suya la ideología del renunciamiento étnico: la espuria convicción de que para poder ser mejores deben dejar de ser ellos. Se da una

---

<sup>84</sup> Héctor Muñoz retoma esta categoría en su escrito: *Reflexividad acerca de la adquisición de la lengua en el contexto del conflicto lingüístico otomí-español*. Específicamente en el apartado 1: El conflicto lingüístico otomí-español. Aquí, el autor considera que se trata de una relación conflictiva, no estable y asimétrica entre una lengua dominante y una dominada. (Muñoz 1985: 85-92).



dolorosa renuncia a la identidad que resulta de las compulsiones económicas, políticas e ideológicas derivadas de las relaciones interétnicas asimétricas. Se trata de un drama contemporáneo, ya que es precisamente ahora donde se concreta el tránsito étnico de los descendientes que padecieron la ideología integracionista. (Bartolomé: 93-94. Recuperado de <http://www.bibliojuridica.org/libros/2/636/6.pdf>).

Lamentablemente es muy generalizada la opinión de que las lenguas indígenas son “dialectos”, es decir, una especie lingüística de *estatus* inferior, porque, se dice: no tienen gramática, ni diccionario, ni escritura, ni literatura. Tales afirmaciones, obviamente, ilustran solamente el desconocimiento y la falta de preparación de quienes las hacen y entre éstos, lamentablemente, se encuentran muchos maestros que trabajan en las comunidades indígenas o en los centros urbanos receptores de población indígena.

Esta idea colonial de la inferioridad de las lenguas indígenas con respecto al español está presente a lo largo del siglo XX en pensadores mexicanos, tales como José Vasconcelos<sup>85</sup>, Manuel Gamio<sup>86</sup>, Rafael Ramírez, Moisés Sáenz; para los cuales castellanizar a las poblaciones indígenas era la única manera de “civilizar” a los “indios bárbaros” y sacarlos de su atraso cultural. Para ello, la escuela y los maestros han sido elementos clave en la instauración de la homogeneidad lingüística. En México, por ejemplo, la política oficial hacia las lenguas indígenas en los últimos cien años ha sido muy negativa y discriminatoria, durante mucho tiempo, los idiomas indígenas no fueron reconocidos como lenguas, sino como “dialectos”, y a este prejuicio se agregaba que, como tales, o bien no eran hablados por personas

---

<sup>85</sup> Miguel Alberto Bartolomé menciona que la homogeneización de la nación como acto civilizatorio encuentra su máxima expresión en el racismo de José Vasconcelos, para quién el mestizo será la “raza cósmica”, síntesis de todas las existentes llamada a detentar la supremacía mundial en el futuro y que por lógica debía ser el grupo rector y referencial en el proceso de reconstrucción nacional. (76. Recuperado de <http://www.bibliojuridica.org/libros/2/636/6.pdf>).

<sup>86</sup> En este mismo sentido, para Gamio la idea de nacionalidad suponía la fusión de las culturas, de las razas y la fusión lingüística de los habitantes de nuestro país. (Bartolomé: 76. Recuperado de <http://www.bibliojuridica.org/libros/2/636/6.pdf>).

civilizadas o bien que obstaculizarían el progreso de las naciones y que deberían a toda costa desaparecer.

A la fecha, algunos cambios en la legislación mexicana han permitido cierto avance en este campo, tal es así que el 13 de marzo de 2003 fue publicada la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Su objetivo es regular el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como la promoción del uso y desarrollo de las lenguas indígenas. La publicación de esta ley quizá representa un avance en materia de derechos lingüísticos, pero ésta no ha venido a tener un gran impacto en las comunidades indígenas, falta su operación y funcionalidad. En el 2005 también se crea el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas con el objeto de promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional, el conocimiento y disfrute de la riqueza cultural –en especial la lingüística– de la Nación, y asesorar a los tres órdenes de gobierno para articular las políticas públicas necesarias en la materia, de conformidad con lo establecido en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, emitida en el año de 2003. La publicación de esta ley y la creación de este instituto, quizá representa un avance en materia de derechos lingüísticos, pero éstas no han tenido un gran impacto directo en las comunidades indígenas, puesto que sigue habiendo discriminación e injusticia hacia las comunidades y sus habitantes.

Como consecuencia de esas políticas agresivas<sup>87</sup>, producto de ideas coloniales y nacionalistas propugnadas en todos los ámbitos, especialmente en la educación

---

<sup>87</sup> Hasta principios de la década del 30, visiones como éstas estaban consagradas en la legislación mexicana: La Ley de Educación Rudimentaria de 1911 prohibía el uso de las lenguas indígenas y decretaba la castellanización de los indígenas, recurriendo al **método directo** (las negritas son mías). (López, Luis Enrique. En Calvo Pérez, Julio y Godenzzi, Juan Carlos: 1997). Más tarde este método se demostró tan ineficiente que, a partir de la década de los años 30, se decidió recurrir a una enseñanza bilingüe inicial que facilitara la posterior castellanización, a partir de entonces, se modificó el método directo, utilizado en la castellanización, con la mayor tolerancia que el sistema educativo demostraba frente al uso de las lenguas indígenas en el aula y a lo largo de la década del 30 se desarrollaron diversas experiencias y estudios que daban fe de que el analfabetismo era menor en aquellas regiones indígenas en las cuales los maestros no sólo hablaban y toleraban el uso de los idiomas indígenas sino que

pública, estamos ahora ante una dolorosa realidad en que los jóvenes ya no hablan – ni quieren hacerlo– la lengua original de su comunidad, sino que han cambiado (o han sido forzados a cambiar) masivamente al español como lengua madre exclusiva. Promotor de estas políticas de castellanización, Rafael Ramírez hacía el siguiente exhorto a los maestros rurales con respecto a la responsabilidad conferida:

...te hemos considerado como un agente valioso de incorporación a la raza indígena al seno de la nuestra, precisamente porque pensábamos que comenzabas tu labor enseñando a los indios a hablar en castellano, a fin que pudieran comunicarse y entenderse con nosotros que hablamos ese idioma, ya que ningún interés práctico nos empuja a nosotros a aprender el suyo. Pero si tú, para darle nuestra ciencia y nuestro saber, le hablas en su idioma, perderemos la fe que en ti teníamos, porque corres el peligro de ser tú el incorporado. Comenzará por habituarte a emplear el idioma de los niños, después irás tomando sin darte cuenta las costumbres del grupo social étnico a que ellos pertenecen, luego sus formas inferiores de vida, y finalmente tú mismo te volverás un indio, es decir, una unidad más a quien incorporar. (Ramírez, 1976: 61-62).

Vemos en las palabras de Rafael Ramírez cómo era imperante terminar con las lenguas indígenas y los maestros fueron y son el vehículo para tal propósito. Como ya se mencionó en el capítulo uno, para Sáenz también era una tarea prioritaria incorporar a las comunidades indígenas a la unidad nacional y la escuela rural cumpliría esta misión integrante: El principio fundamental es la castellanización del pueblo. En palabras de este mismo autor “Castellanizar una comunidad ha de significar fomentar actividades que engendren nuevos conceptos, conceptos castellanos, que es lo mismo decir, para el caso, mexicanos; enriquecer la vida para que los nuevos símbolos resulten naturales”. (Sáenz, 1939: 120). Para hacerlos sentir y pensar en español, para incorporarlos a la civilización que constituye la nacionalidad mexicana.

De esta manera, la escuela surgida de la revolución mexicana tenía esta visión “salvacionista”, misma que fue puesta en práctica por los ideólogos del nacionalismo homogeneizante. Así, se comenzó

...por aplicar el llamado “método directo” en las escuelas para indígenas que suponía la enseñanza del castellano sin recurrir a la lengua materna, para lograr su total sustitución. La redención del indio pasaba por su desaparición, una vez despojado de su alteridad, podría llegar a ser considerado un ciudadano igual a los demás. Pero este método directo, expresión educativa de la ‘incorporación’, se demostró tan ineficiente que, a partir de la década de los años 30, se decidió recurrir a una enseñanza bilingüe inicial que facilitara la posterior castellanización, es decir, la ‘integración’. (Heath, 1992: 153-154).

Según lo ya expuesto a partir de la década de los años 30 el método directo dejó de ponerse en práctica en las escuelas de las comunidades rurales, sin embargo los hoy maestros se enfrentaron en su niñez a una escuela en donde se les enseñó a hablar, leer y escribir en español, bajo el método directo; éste sigue vigente en las escuelas federalizadas y rurales de las comunidades que atienden a la población indígena. A decir de los testimonios de los maestros, que en seguida presentaré, y quienes estudiaron aproximadamente a partir de la década de los 70 en cada una de sus comunidades de origen, lo hicieron bajo este método. Por lo cual, algunos, se enfrentaron al español sabiendo exclusivamente su lengua materna, generando en ellos precisamente un conflicto lingüístico. Ignorar la lengua materna en el proceso de alfabetización provoca conflicto de diversa índole en los sujetos y en la constitución de su identidad favorece el sentimiento de inferioridad, inseguridad y una baja autoestima en los hablantes. En los testimonios de los maestros que hablan una lengua indígena y que se enfrentaron al mencionado método directo en la enseñanza y aprendizaje del español, podemos encontrar los “rescoldos” de temores y angustias que tuvieron que vivir, mismos que aún no son superados completamente y que se manifiestan cuando deben hablar frente a otros.

Los aspectos que deseo rescatar en las descripciones de los dos maestros que a continuación presento, es su alfabetización en español y la adquisición de la lengua

oral en español. Los dos entrevistados salen de sus comunidades de origen siendo adolescentes, tienen que emigrar para buscar un “mejor futuro”, pues en sus comunidades, dicen, no hay mayores oportunidades, afortunadamente, ambos siguen hablando su lengua materna, aunque ya no de manera tan cotidiana, porque ahora no hay con quien compartirla; sus familias se encuentran lejos y ellos viven actualmente en la ciudad. De igual manera los dos tuvieron como lengua materna exclusivamente la indígena: uno la maya y otro la totonaca, por lo que al ingresar al sistema escolar sufren una serie de conflictos para aprender a hablar, leer y escribir en español; lo que origina una percepción negativa hacia su lengua materna, como producto del saber colonial/colonizador, misma que genera una visión negativa de su propia identidad. El hecho de salir de su comunidad y emigrar para buscar “nuevos horizontes” no fue ni es fácil para ninguno de los dos maestros, retomado lo que describe la inmigrante polaca Eva Hoffman en sus memorias, menciona que “...la inmigración provoca que las personas ‘caigan en la ingravidez del caos, fuera de la red de significados’.” (En Mínguez, 2005: 314).

Los maestros señalan que el proceso de adquisición de la lengua oral y escrita en español fue penoso y complicado, puesto que aprendieron a leer y escribir no en su lengua materna, sino en español y eso lo hizo aún más difícil. El empleo del español dificultaba que los alumnos entendieran lo que el maestro intentaba comunicarles; lo cual muestra que los maestros desconocían los métodos para enseñar un segundo idioma, no estaban capacitados para implementar el español como segunda lengua, de esta manera el aprendizaje del español se dio de una manera violenta, puesto que sin enseñar primero la oralidad se le enseñaba la escritura. Estos procedimientos poco pedagógicos en la enseñanza de una segunda lengua dejaron mella, sobre todo en uno de los entrevistados, porque reconoce que hasta la fecha tiene problemas para comprender los textos en español, escribirlos y también para entablar una conversación. Como se observa en seguida, la adquisición de la lengua escrita fue penosa y difícil, pues la lengua de alfabetización no fue la propia.

En el caso de los entrevistados, este conflicto lingüístico se manifiesta principalmente en dos maestros: Artemio (Ar) y Crescencio (Cr)<sup>88</sup>. El primero, proviene de la comunidad de Xocchel<sup>89</sup>, Yucatán; municipio<sup>90</sup> donde los habitantes hablan la lengua maya. El otro entrevistado: Cr, es originario de Manuel María Contreras, Coatzintla, Veracruz, él menciona que en su comunidad se habla el totonaco: “Hablan la lengua totonacatl conocida como tutunakú, ya con los españoles se fue deformando la palabra o el nombre, se fue llamando o dando como totonaco, porque ellos no sabían pronunciarlo.” (Cr: 4)<sup>91</sup>.

Hablar la lengua materna como única lengua de contacto con el exterior y enfrentarse a la escuela primaria, a la cual asistieron sin saber hablar español, trajo consecuencias en la percepción negativa de sus respectivas lenguas, percepción negativa que según su testimonio, en la actualidad ha sido superada. Ambos tuvieron que aprender a hablar español porque así se los exigía la escuela. Los dos asistieron a escuelas no bilingües en donde los maestros los “obligaron” a “aprender” los conocimientos impuestos en el curriculum escolar<sup>92</sup> de la época, en español, sin importar que no lo supieran, es decir, mediante el método directo ya mencionado. De no aprender había castigos y regaños por parte de los maestros, pues éstos no hablaban la lengua de la comunidad y toda la enseñanza era en español, tal como lo mencionan: “...todo era en español, los maestros tampoco hablaban ninguna lengua.” (Cr: 13). “No en maya, todo en español.” (Ar: 14).

En la entrevista Cr expresa cómo se sentía al ir a la primaria no hablando el español, menciona que:

---

<sup>88</sup> Se mencionó ya, que los entrevistados aceptaron dejar sus nombres reales en esta investigación: Artemio (Ar), Crescencio (Cr). Crescencio aceptó con la condición de no ponerle “Chenco”, asunto que más adelante retomaré.

<sup>89</sup> En una plática informal, después de la entrevista el estudiante me dijo que Xocchel significa: “contar urracas”, en lengua maya.

<sup>90</sup> Xocchel forma parte de los 106 municipios del Estado de Yucatán. El censo 2010 arroja una población de 3236, de los cuales 1800 son bilingües. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/default.aspx?>

<sup>91</sup> Cr corresponde a las iniciales del entrevistado y el 4 al número de la pregunta dentro de la entrevista.

<sup>92</sup> Los servicios educativos y los métodos de enseñanza proporcionados a la población indígena responden por lo general a una visión occidental –no a una indígena– y los materiales correspondientes se encuentran redactados mayoritariamente en castellano. (Diario Oficial de la Federación, cuarta sección: INALI, 2010: 64).

**Era una confusión porque no entendí nada, nunca entendía nada** y llegando con mis papás a la casa pues otra vez con la lengua indígena, con la lengua étnica, pero hubo una confusión que yo nunca entendí: **cómo pasé la primaria; hasta los 15 años**, creo, **aprendí a analizar y a interpretar lo que era español**, a entender un poquito. (Cr: 12).

Para Cr el ingreso a la escuela primaria fue un choque, pues él no hablaba español y la escuela sólo enseñaba en esta lengua. A él le impusieron el español y tuvo que aprender a leer y escribir en esta lengua. Por lo tanto sentía mucha confusión y además estaba decepcionado porque no entendía nada. Cr menciona cómo se sentía ante tal hecho:

**Mal, decepcionado porque no entendía nada**, pero con el paso del tiempo **fui aprendiendo a leer y a escribir y así como fui aprendiendo el español**. (Cr: 14).

De esta manera, Cr narra qué fue lo más complicado y difícil en el aprendizaje oral del español. Pero también hace énfasis en las consecuencias que acarrió este aprendizaje violento del español y carente de elementos pedagógicos por parte de los maestros:

El **entender las palabras, el significado** y algunas palabras que no entendía. **El hecho de hablar otra lengua fue una barrera para poder integrarme, y el mayor problema es en la comprensión de las lecturas, porque a veces no las comprendo**. En la oral también, porque como ya dije **me cuesta a veces articular lo que voy a decir**. (Cr: 16).

El aprendizaje de la lengua escrita también fue muy complicado para Cr, se enfrentó a un choque terrible, pues no entendía el español y mucho menos sabía escribirlo. Él menciona la palabra **decepcionante**, pues tenía que aprender en una lengua que no era la suya a como dé lugar, por ello menciona que aprender a leer y escribir:

...sí era **decepcionante** para mí, porque no entendía y aparte en la época que estudiamos o en la época que estudié, la educación era tan rígida porque aprendías o aprendías. (Cr: 17).

Actualmente Cr, aún tiene ciertos problemas con su español, porque como él menciona:

Sí, todavía lo hablo. Sí, aún hablo mi lengua materna y no me causa ningún conflicto. Lo que **me causa más conflicto es hablar en español, tengo que buscar las palabras para hablar y a veces confundo los artículos y el género de algunas palabras.** (Cr: 5).

Lo que expresa Cr no es ninguna mentira, a lo largo de la entrevista es notorio que su lengua materna no fue el español, puesto que efectivamente va “cometiendo los errores” que él marca; se menciona lo anterior sin el afán de menospreciar su origen, sino para hacer énfasis en una circunstancia que puede ser bastante común, es decir, pese a los años transcurridos, la asimilación cultural no ha tenido los resultados que se esperaban. También se pueden destacar las consecuencias de los métodos poco pedagógicos para la enseñanza del español en infantes de origen indígena.

En cuanto al otro maestro: Ar, que también se enfrentó al aprendizaje oral y a la lecto-escritura del español en la escuela primaria, relata lo que a continuación se presenta<sup>93</sup>. Artemio aprendió a hablar español en la escuela, sin una enseñanza bilingüe. Aquí tal parece que el apoyo de sus pares fue fundamental en el aprendizaje del español: sus compañeros lo apoyaron. No tuvo un apoyo formal para aprender a hablar español, hace énfasis en que: “me costó mucho trabajo aprender el idioma castellano”, como a continuación menciona:

Todos en mi familia hablamos maya. Inclusive **a mí me costó mucho trabajo aprender el idioma castellano**, los únicos que hablamos así, castellano o español, son dos hermanas mías nada más. (Ar: 11).

Cuando ingresé [...] de oyente a la primaria [...] **me costaba mucho trabajo**: confundía el femenino con el masculino, confundía la sílaba él con, con otras cosas, confundía zapato con tenis, confundía playera con camisa. [...] **me costó mucho trabajo...** (Ar: 12).

---

<sup>93</sup> ¿A qué se enfrenta un sujeto cuando de pronto es sometido al aprendizaje de un currículum en otra lengua? A la imposición de otra lengua que no es la materna y a aprenderla en forma oral y escrita de manera violenta.



Ar, al igual que Cr, se enfrentó a múltiples problemas en el aprendizaje del español, entre ellos la construcción de enunciados coherentes de acuerdo a la gramática española: “...lo **más difícil** para mí: **articular [...] enunciados, porque no podía [...]**” (Ar: 13).

Los maestros, como ya se mencionó líneas arriba, no enseñaban en la lengua de la comunidad, en el caso de Ar la maya, por lo tanto él menciona que este enfrentamiento a una nueva lengua que era utilizada por los maestros le generó conflicto puesto que él no había tenido contacto con el español.

**“Sí [le causó conflicto], porque cuando a mí me hablaban en español, yo lo hablaba en maya. Confundía el significado de las palabras.”** (Ar: 15).

**Sí me costó trabajo en la primaria, porque como yo hablaba la lengua maya, (Ar: 80). Al principio sí me costó, [...]. Inclusive, mi maestro me decía: es que tú tienes que aprenderlo, porque no toda tu vida vas a hablar maya, tienes que aprender hablar español. [...] no al cien por ciento hablé español porque me tardé,...** (Ar: 81).

Los conflictos y problemas a los que se enfrentan los maestros que dan su testimonio son producto de la enseñanza en una lengua que no es la propia. Desde el punto de vista psicológico, la lengua materna es el sistema de signos significativos para el sujeto, la que garantiza automáticamente la expresividad y la comprensión. En la sociedad es el medio para identificarse con los miembros de su comunidad de origen. Desde el punto de vista de la política educativa, el educando aprende más rápido a través de su lengua materna que a través de una lengua que no le es familiar. (Jordá, 2003: 171).

Precisamente, como en la enseñanza del español fue utilizando el método directo, los niños (hoy maestros) no aprendían de manera rápida, tal como querían los maestros, por ello, éstos utilizaban la violencia tanto verbal, como psicológica y física hacia los menores; el aprendizaje del español era doblemente conflictivo para los estudiantes,

porque además estaban expuestos a los insultos y castigos que los maestros propinaban. De ahí la violencia que se vivía en las aulas.

...**me decían** [los maestros] **que era un tonto**, un **tarado**, **me pegaban en la mano**, en la **punta de los dedos con el borrador** o **te aventaban el borrador porque no aprendías: eres un bruto, eres un burro**. (Cr: 18).

En este sentido, los educadores y los educandos se someten al saber colonizador/colonial. El maestro mira al alumno como un ser vacío, y no logra acciones educativas de libertad, el maestro mismo justifica la educación colonizadora: “Lo más grave es que frecuentemente no existe en la conciencia ideológica la menor culpabilidad por el acto docente encubridor, falso.” (Dussel, en Fernández Moujan: 11).

Como consecuencia de la violencia a la que fue sometido Cr, reprobó el primer año de primaria, pues no aprendió a leer y escribir como sus compañeros, que eran bilingües: hablaban totonaco y español a diferencia de él que sólo hablaba el totonaco; hecho que marcó su vida porque aún asume que la responsabilidad y hasta culpabilidad radican en él: “No, siento que nada más yo, porque **era mi problema**, porque cuando entramos a primer año, **el único que reprobó fui yo** y todos los demás pasaron”. (Cr: 19).

De esta manera, los calificativos que se les daban (y supongo que se sigue practicando en muchas escuelas) a los niños como “tarados”, “tontos”, “burros”, “brutos” porque no aprendía a hablar, escribir o leer en español se convierten en etiquetas que tienden a quedarse fijas y afectan su autoestima y mutilan su ulterior vida escolar y profesional. No olvidemos que las palabras producen destinos, el poder de la palabra a menudo resulta eminentemente edificante, pero muchas veces produce heridas que nunca se curan: “Es nuestra mirada la que muchas veces encierra a los demás en sus pertenencias más limitadas, y es también nuestra mirada la que puede liberarlos.” (Maalouf, 2008: 30). ¿Cuántos estudiantes se encontrarán en

la misma situación que Cr? Qué digo estudiantes, hombres y mujeres que se enfrentan a una lengua que les es ajena y que no tienen la posibilidad de ser entendidos y comprendidos ¿Cuántas injusticias se han cometido? Como si el hecho de no hablar español fuera un delito ¿Cuántos indígenas están en la cárcel por el sólo hecho de no hablar español?

Esta forma de enseñanza abrupta del español, también trajo una consecuencia alterna, el maestro alumno creían que su lengua era sinónimo de inferioridad y que por consiguiente carecía de valor, que sin embargo, al ser reconocido por el otro: su maestro, le permitió en algún grado, un cambio en la concepción negativa de la misma. Por otra parte, el sentimiento de inferioridad estaba presente, hablar una lengua indígena también era sinónimo de rechazo y además un obstáculo para insertarse en la vida social no indígena:

...**me avergonzaba de mi lengua materna**, [...] **yo con mi idioma me cohibía** mucho. [...] **me avergonzaba mucho de mi lengua**. [...] el maestro de historia, [...] dice: por qué tú no participas como los otros. Le digo: **mi raíz, le digo, me cohibe**. Dice: no, tú siéntete orgulloso porque tú eres bilingüe. [...] sabes maya y sabes español. **Fue cuando empecé a agarrar más confianza y un poquito de más amor a mi lengua**. (Ar: 16).

...exactamente [se refiere a que su lengua era un obstáculo], porque **sentía que nosotros como somos indígenas** por decir, **porque hablamos el maya, nos rechazaban por diferentes lados**. (Ar: 18).

A la interiorización de esta inferioridad lingüística contribuyó el maltrato físico y verbal que se sufrió durante la época escolar y el rechazo social por hablar una lengua indígena. Y aunque actualmente, tanto Cr como Ar mencionan que esto ha sido superado, quedan mellas de este sentimiento de inferioridad, porque como ya mencionaba líneas arriba, aún tienen sus reservas para hablar frente a sus compañeros de clase que hablan sólo español. Los actos de violencia en las escuelas por no hablar español, además de generar un sentimiento de inferioridad en los hablantes de lenguas indígenas, también ha traído una consecuencia drástica en

muchas comunidades indígenas: la pérdida de la lengua materna. Imposición, violencia y sentimiento de inferioridad<sup>94</sup> por no hablar español en la escuela han sido los ingredientes para que paulatinamente las lenguas indígenas hayan ido desapareciendo<sup>95</sup>. Lamentablemente la acción de la escuela ha tenido un radio de largo alcance, no solamente ha influido en la formación de sus estudiantes, sino también en la forma de pensar de los padres de éstos, los cuales de igual manera prohibían a sus hijos hacerlo para no ser castigados en la escuela. En los siguientes testimonios deseo hacer énfasis en este aspecto, en donde desde la casa también se prohíbe el uso de la lengua materna, pero que es consecuencia de la violencia prodigada en la escuela.

María Julia (Mj), otra de las informantes, es de la comunidad de San Jerónimo Amanalco, Estado de México<sup>96</sup>. Ella es bilingüe, habla náhuatl y español. Para la entrevistada aprender su lengua materna no fue tan fácil, su papá le tenía prohibido hablar el náhuatl, ella sí lo habla actualmente, porque dice que entre más se lo prohibía su padre, ella más lo hablaba y gracias a esta rebeldía hoy puede hablarlo. Sin embargo, para hacerlo tuvo que vivir diversas experiencias como las que cuenta ella misma:

**...mi papá siempre nos prohibió hablar en la escuela el náhuatl. [...] decía que no hablemos en náhuatl, porque eso ya no sirve. [...] entre más me prohibían como que ponía más atención de lo que decían, y en la escuela a mí me gustaba presumir que sé náhuatl y yo quería hablar náhuatl y la maestra decía que no...** (Mj: 13, 14).

---

<sup>94</sup> Con esto no quiero decir que son los únicos factores que han contribuido o que están contribuyendo a la muerte de las lenguas indígenas, considero que existen múltiples causas. También considero que quizá el objetivo de los maestros no era precisamente el de acabar con las lenguas indígenas, más bien estaban convencidos, de acuerdo con las ideas de “progreso”, de que si dejaban la lengua indígena tenían más posibilidades de mejorar las condiciones de vida. Lo cual, lamentablemente no ha sido así, pues se han perdido muchas lenguas indígenas en México y las comunidades siguen igual o más pobres que antes, ahora no se tiene ni la lengua ni los recursos económicos para vivir bien.

<sup>95</sup> De este tema hablaré más a fondo en otro apartado.

<sup>96</sup> La comunidad de San Jerónimo Amanalco está situada en el Municipio de Texcoco, en el Estado de México. Tiene 4877 habitantes, de los cuales 703 hablan la lengua náhuatl. (Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/default.aspx?>).

...nos decía [su papá] que **no hablemos en náhuatl: porque los maestros los van a castigar. A mis hermanos** sí los trataron así, **los castigaban, les hacían que carguen ladrillos.** (Mj: 19).

**...les pegaban en la boca, los mandaban hacer el aseo de los baños.** Entonces mi papá siempre nos dijo saben qué hijas: ustedes van a la escuela y **no quiero que las traten como a tus hermanos,** porque **uno de mis hermanos:** Nicolás, **no quería ir a la escuela por lo mismo.** (Mj: 20).

Teniendo esta experiencia con los hijos mayores, el padre de Mj tenía miedo de que las hijas menores corrieran con la misma suerte, ya que al hijo mayor:

**Sí, le pegaban mucho y él prefería ir a cuidar los animales o ir al campo y no ir a la escuela,** porque ellos hablaban más el náhuatl, **ameritar un castigo y los castigaban seguido.** Nos decía: **para que los estén “mal mirando” los maestros, mejor no hablen en náhuatl.** (Mj: 21).

...es que si quieren platicar aquí en náhuatl con nosotros no más entre nosotros. Pero, **no vayan y hablen en náhuatl porque los van a “mal mirar” los maestros. [...] El hecho de que nosotros hablemos el náhuatl está bien, porque nosotros así nos entendemos, pero si un maestro los “mal mira” y les pega, [...] de hecho él siempre tuvo presente que a mis hermanos sí los maltrataron mucho.** (Mj: 22).

El papá<sup>97</sup> de Mj tuvo una razón “poderosa” para prohibir a sus hijos hablar la lengua materna: Los maestros de la escuela primaria daban severos castigos a los alumnos que lo hacían, éstos consistían en:

- Cargar ladrillos
- Golpes en la boca

---

<sup>97</sup> El papá de la entrevistada no es el único que prohibía a sus hijos hablar la lengua nativa, M. A. Bartolomé documenta lo siguiente, en relación a la prohibición del uso de la lengua zapoteca en el sur de Oaxaca: “En algunas localidades de los zapotecas del sur, los padres de familia menores de cuarenta años, hacen grandes esfuerzos para hacer del castellano el lenguaje doméstico de sus hijos, a pesar de que las relaciones comunitarias se siguen realizando en zapoteco: con esta actitud tratan de evitar que sus hijos sean discriminados y castigados por los maestros, tal como lo tuvieron que padecer ellos en la escuela integracionista.” (Bartolomé: 83. Recuperado de <http://www.bibliojuridica.org/libros/2/636/6.pdf>).

- Hacer el aseo de los baños
- Golpes en alguna parte del cuerpo
- Miedo o terror hacia la escuela

Vemos la labor de la escuela, a través de los maestros, para que los estudiantes no hablaran su lengua y de esta manera contribuyeron, aún sin proponérselo, en la paulatina extinción de las lenguas indígenas. El papel de la escuela en los procesos de pérdida lingüística ha sido muy importante, aunque no único ni exclusivo<sup>98</sup>. Por otra parte también vemos la impotencia de los padres ante la “autoridad” de los maestros, pues éstos estaban autorizados para imponer castigos a los alumnos que hablaran náhuatl y quizá por muchos otros motivos. En este sentido, Bartolomé menciona que el aprendizaje del español en las comunidades nativas “...fue un proceso largo y compulsivo, que exhibe el fervor de los apóstoles de la castellanización forzada: la mayoría de las escuelas recurría a castigos físicos y multas cuando un niño hablaba en su idioma. [De esta manera] la escuela pasó a ser un ámbito de confrontación lingüística, lo que supone no sólo un ejercicio sino un abuso de la hegemonía estatal.” (Bartolomé: 82. Recuperado de <http://www.bibliojuridica.org/libros/2/636/6.pdf>).

Los castigos argumentados por el papá de Mj, eran crueles a tal grado de no querer asistir a la escuela, tal como le sucedió al hermano de ella. Por otra parte, los maltratos no sólo surtieron efecto en su momento, sino que han dejado secuelas en los sujetos. Cuenta Mj, que este mismo hermano que recibió castigos, se oponía a la creación de la escuela preescolar indígena en su comunidad por las experiencias vividas en su época escolar, y que él encabezaba al grupo de personas para que dicha escuela no se instalara. La maestra que estaría a cargo de ese centro escolar era precisamente Mj<sup>99</sup>, fungiría como directora y el hermano ni aun así aceptaba la escuela:

---

<sup>98</sup> Aunque también existen muchas comunidades que a pesar de la escuela siguen conservando su lengua y sus costumbres ancestrales: como las poblaciones zapotecas del Istmo y de los Valles Centrales de Oaxaca.

<sup>99</sup> Mj trabaja en el Sistema de Educación Indígena Preescolar del Estado de México desde 1988, con sólo la preparatoria terminada. Ella inició la escuela preescolar indígena en su comunidad de origen: San Jerónimo

...encabezaba **mi hermano** [al grupo de opositores] y cuando yo ingresé y yo llevaba mi documento, **yo estaba bien orgullosa de que ya iba a trabajar de maestra**, y yo llevaba mi documento, **mi nombramiento donde decía que ya me presentara yo a trabajar: él lo tomó y lo rompió**<sup>100</sup>. (Mj: 26) **Porque no quería el náhuatl, él tenía pánico**. (Mj: 28). [...] porque no había, de hecho **no había otro motivo más fuerte**. (Mj: 29).

Mj menciona que no había otra causa que justificara su oposición más que su temor a la enseñanza del náhuatl en la nueva escuela, y todo ello producto de su experiencia escolar cuando fue niño, donde fue severamente castigado por hablar su lengua materna. En el libro de M. Sáenz *México íntegro* (1939), precisamente se menciona cómo acabar con las lenguas indígenas era una de las tareas prioritarias de la escuela y de los maestros. El objetivo era imponer la “lengua nacional” a todos y a costa de todo ¿acaso importó el sentir de la gente? Por supuesto que no, se impuso una lengua que haría perder la *indianidad* y convertir a los indígenas en seres “civilizados” eso era lo que importaba.

De esta manera, el náhuatl se convierte en una lengua utilizada sólo en la intimidad del hogar, donde no había quién los castigara ni discriminara, es una lengua que se ha restringido a ser utilizada como medio de comunicación en el hogar, es en la intimidad donde se usa, ya no es de uso público. A pesar de que ella menciona que sí la utiliza en la calle, la percepción que se tiene es que no, que ya no es utilizada para comunicarse en público, y ya no lo hace porque cree o sabe que la gente dice:

---

Amanalco, Estado de México, a pesar de que varios habitantes se oponían a su apertura, entre ellos su hermano. Ahora bien, no es motivo de esta investigación la creación de las escuelas del sistema indígena, pero paradójicamente, ahora se intenta rescatar el náhuatl a través de una escuela bilingüe, cuando a partir de la escuela rural, se intentó y con mucho éxito, la extinción de la lengua náhuatl. La asimilación lingüística tuvo mucho éxito tanto que ahora se intenta recuperar la lengua indígena, después de que el idioma materno en las escuelas fue y sigue desempeñando el papel subordinado de instrumento inicial para la castellanización. Este intento, lamentablemente, como menciona Díaz-Polanco, es desde una visión indigenista, que nada tiene que ver con la realidad de los pueblos originarios. (Díaz-Polanco, 2009: 26-30). En rigor, el indigenismo trata de borrar las diversidades culturales de las sociedades nacionales e incorporar a los indígenas a los sectores asalariados tanto en el campo como en la ciudad.

<sup>100</sup> Al revivir esta experiencia, Mj se puso a llorar, hasta la fecha aún no da crédito que su propio hermano no aceptara la apertura de la escuela preescolar bilingüe en San Jerónimo Amanalco. Sin embargo, su hermano se negaba a esta escuela, considero, justamente por no seguir manteniendo la lengua de la comunidad para no seguir siendo discriminados, dada la experiencia negativa cuando fue niño con respecto a la lengua materna.

...como que **me hace sentir no tan importante**, porque siento [...] pienso **que dicen: pues sí, ha de ser que tiene otra lengua, pero como que eso no es importante. Sí me siento mal, me siento menos**. No tanto porque la hablo, sino porque como que **ya nadie la toma en cuenta**. (Mj: 6,7).

Y justamente, ya no es tomada en cuenta por todas las ideas que han permeado en la sociedad, desde diferentes medios, y como vimos uno de estos medios y muy efectivo es la escuela, tanto que en Mj también han influido, porque a pesar de que manifiesta su orgullo, su valoración por la lengua materna, ella misma no enseñó a sus hijas la lengua náhuatl:

**Yo siempre lo he valorado** (al náhuatl), **a mí sí me ha gustado pues saber hablar de otra manera**. (Mj: 52). **Mis hijas pues entienden, pero no hablan muy bien. [...] sí hablan pero muy poquito**. (Mj: 54, 55).

En la aseveración que hace Mj, menciona que valora desde siempre su lengua materna, la sigue hablando. Aunque contradictoriamente, la valora pero no la enseña a sus hijas, no forma parte de su vida cotidiana, las hijas no la hablan ¿Por qué si Mj valora mucho su cultura, sus tradiciones, su lengua, no enseñó a sus hijas la lengua materna? ¿Estaríamos hablando de una identidad de principio? “La identidad de principio consiste en una reivindicación fuerte de la pertenencia al grupo de origen cuando, en la práctica, se rechazan los valores y formas de ser del grupo.” (García, Paola, 2006: 110). Quizá sí, y ella también tenga los mismos miedos de su padre, y aunque de manera inconsciente, esté tratando de protegerlas; el pensamiento dominante sobre las lenguas indígenas ha permeado en Mj y está contribuyendo a la paulatina extinción de las mismas. Porque paradójicamente, Mj trabaja en el Sistema de Educación Indígena en el Estado de México en el nivel preescolar, y a pesar de que defiende la enseñanza de la lengua náhuatl en la comunidad en la que trabaja y hace labor para que los padres no dejen perder la lengua, ella misma no lo hace con su familia:



...cuando nosotros aperturamos los centros, siempre andaba yo invitando a los papás y les decía: **es que nosotros debemos de tener nuestra propia lengua y la tenemos, pero no hay que dejarla ir, [...] también lo debemos de valorar.** (Mj: 51).

Mis sobrinos [...] **no le dan la importancia,** [...]. A mí me preocupa, nosotros ejercitamos la memoria para escuchar de doble manera hablar, **ya no quieren,**... (Mj: 64).

Así, en la familia de Mj, las nuevas generaciones han dejado de hablar la lengua náhuatl. En este sentido, Bartolomé menciona que “La internalización del estigma lingüístico hace que muchos indígenas se orienten a la renuncia de su lengua; el hablante no podrá olvidarla, pero puede evitar enseñarla a sus hijos.” (Bartolomé, 2004: 82). En Mj pasa eso, ella habla el náhuatl, pero sus hijas y familiares jóvenes no. Por otra parte también se observa en Mj, cómo el conflicto al que se enfrenta ya siendo adolescente también repercute en el hecho, digamos que inconsciente, de no enseñar a sus hijas la lengua náhuatl. Se enfrentó, en este caso, ya no a los maestros sino a sus propios compañeros, que muchas veces suelen ser más inquisitivos, y ella temía ser motivo de burla:

**Pues donde más me sentí mal es en la prepa, como que no me sabía expresar,** digo no pues **a lo mejor me vaya a salir una palabra en náhuatl mejor no digo nada,** y mejor me quedaba calladita. Pero sí, es donde más me, a lo mejor me deprimía, porque voy hablar y **si digo una palabra en náhuatl, se van a burlar de mí.** (Mj: 66)

**Sí, temía yo de eso** [de la burla], **ahí es donde sí me sentí mal,** [...] **digo y si me equivoco y si se burlan de mí,**... (Mj: 67).

¿Qué tipo de identidad va formando una persona que viene de una comunidad indígena y aprende en su entorno escolar que todo aquello que lo vincula con su cultura de origen es motivo de castigo, pena y marginación? El uso de la lengua para la comunicación representa un elemento de vital importancia en la vida de los sujetos, si ésta no es utilizada “correctamente” existe una sanción por parte de los interlocutores, llámese burla, correcciones, risas, etc. Y en el sujeto que es objeto de esta burla se ocasiona un serio problema de autoestima, llegando incluso a afectarlo

anímicamente y siendo recurrente, entre ellos la depresión, sin duda, esto contribuye a formar una identidad negativa. En Mj se presenta un conflicto lingüístico oral, pues teme hablar ante sus compañeros por temor a la burla. En este sentido, Camilleri menciona que, refiriéndose a las comunidades de recepción y a los inmigrantes, “En sus primeros intentos de integración a la sociedad de acogida, el inmigrante descubre una identidad simbólica positiva o negativa que tanto la sociedad de origen como los demás grupos de inmigrantes han irremediabilmente atribuido a su grupo. (En García Paola, 2006: 96). Aunque Mj sigue viviendo en su comunidad de origen, tenía que salir para estudiar la preparatoria a la ciudad de Texcoco, por lo que tuvo que enfrentarse a nuevos escenarios y a otras formas de pensar en esta nueva comunidad de recepción. Los conflictos enfrentados por Mj, tanto en la escuela como en su casa tienen repercusión hasta la fecha y su identidad ha sido permeada por esta visión negativa de su identidad de origen, y también con sentimiento de inferioridad ante sus compañeros, actualmente ella como estudiante de la Licenciatura en Educación menciona lo siguiente:

**...no hay como que una democracia más justa, porque siempre opinan los mismos, no se nos considera a la mayoría y como que hay personas dominantes, yo me siento menos.**

(Mj: 81).

El conflicto lingüístico para Mj, según lo que va narrando se da más en el plano oral, puesto que como era bilingüe no tuvo mucho problema para aprender a leer y escribir en español. En cuanto a la lengua materna, aunque dice que se siente orgullosa de ella, ésta le ha traído desagradables experiencias porque era discriminada por sus compañeros de clase, y prefería no hablarla y tampoco hablar en español para no recibir burlas. Como se aprecia, actualmente ella se siente inferior en relación a sus compañeros mestizos de la clase en la UPN 153.

Estos ejemplos ilustran los conflictos lingüísticos a los que se han enfrentado los estudiantes de origen indígena en los espacios escolares por los que han transitado, mismos que han contribuido a la construcción de su identidad, identidad que no se

encuentra exenta del estigma lingüístico e identitario por pertenecer a una cultura indígena. Y como se aprecia, en la última descripción de Mj, encontramos otro conflicto al que se enfrentó ya siendo adolescente: la burla, misma que conlleva a la discriminación por sus compañeros de clase. Hablar una lengua indígena es sinónimo de atraso, primitivo, “indio”; conceptos con una enorme carga despectiva en el pensamiento “común” que conllevan a la discriminación y al racismo de los indígenas.

El conflicto lingüístico al que se enfrentaron los maestros de habla indígena, durante sus procesos de educación es precisamente por la idea generalizada de que hablar una lengua indígena es sinónimo de atraso cultural, lo cual conlleva a generar el estigma lingüístico del que habla Bartolomé. Ahora bien, dicho estigma creo que es generado a su vez por las diversas discriminaciones de que son objeto los que proceden de alguna cultura indígena.

### **3. 2 Las diversas discriminaciones**

Otro conflicto al que deben enfrentarse los originarios de comunidades indígenas es la discriminación por el estigma de ser indio<sup>101</sup>, estigma que es asociado a la lengua que se habla y a los rasgos físicos del sujeto. Dicho conflicto muchas veces no es resuelto y en la edad adulta sigue presente, tal como se verá en las palabras de los propios informantes de origen indígena. Pareciera que este problema de discriminación racial no existiera en México, puesto que las leyes manifiestan que todos somos iguales y en las cuales no se establecen normas discriminatorias, lo que lleva a suponer que la discriminación y el racismo son inexistente en nuestro país; sin embargo, este hecho

---

<sup>101</sup> Cuando Cristóbal Colón creyó haber llegado a la India, a sus habitantes se les nombró indios, el error geográfico posteriormente fue corregido llamando América a nuestra tierra, no así a sus habitantes: se nos siguió llamando indios. “El *indio* del continente americano ingresó en la nueva invención europea del mundo con un nombre que no le pertenecía y como un ser negado en su especificidad social y humana.” (Montemayor, 2001: 24). Lamentablemente, este término se sigue utilizando hasta nuestros días, casi siempre, con significaciones peyorativas y envilecedoras hasta convertirlo en un insulto. Aun cuando quienes usan con frecuencia esta palabra digan que lo hacen sin intención racista, el efecto inevitable es que está cargado de racismo, tal como lo hacían los españoles. Por otra parte, indio es utilizado la mayoría de las veces como adjetivo calificativo y no como sustantivo.

es más que real y existente. Bartolomé examina las razones determinantes de este hecho manifestando que

...no resultará ninguna novedad destacar que la adscripción racial es frecuentemente vivida en México como un trauma. Y de este traumatismo participan tanto los discriminadores como los discriminados, ya que ambos sectores son protagonistas del proceso que condujo a la configuración del bloque histórico contemporáneo, en el que la condición indígena es considerada un estigma y la filiación mestiza una condena a la ambigüedad. (Recuperado de <http://www.bibliojuridica.org/libros/2/636/6.pdf>: 89).

En los medios académicos y oficiales la discriminación y el prejuicio racial son considerados como actos vergonzantes. Sin embargo, en el actual estado de cosas, este estigma prevalece en los distintos niveles de interacción social que establecen los indígenas. En las relaciones interétnicas asimétricas también se encuentra el prejuicio racial y parece ser inherente a la sujeción cultural y explotación económica. Lo anterior se puede ilustrar con la participación de Agripino (Ag). Su lugar de origen es Buena Vista municipio de Ayotoxco de Guerrero, Puebla, ésta es una comunidad rural indígena. Según censo del INEGI 2010, cuenta con una población de 1353 habitantes<sup>102</sup> y el grado de marginación de la comunidad se reporta como alto. Este grado de marginación es reafirmado por Ag, pues menciona que

...siente uno **una desigualdad muy grande, porque es pobre, económicamente es muy muy pobre, las oportunidades son muy muy escasas**, bastante escasas... (Ag: 20). [...] las oportunidades de trabajo son muy pocas... (Ag: 33). [...] sí, **hay una marginación pero bárbara**. (Ag: 41).

Y quizá esta pobreza extrema ha contribuido a que muchas comunidades asocien su origen étnico a esta situación y por ello optan por el renunciamiento indígena, pues perciben su mundo como ineficiente y obsoleto. Por eso dejan también la comunidad de origen, buscando mejores condiciones de vida, aunque eso les cause la pérdida del vínculo con la comunidad: dejando a la familia y al terruño:

---

<sup>102</sup> Según Ag son 1282 habitantes: (Ag, 2ª: 69).

...se van a Guerrero o a Veracruz [...] empiezan a emigrar a Estados Unidos, los muchachos se quedan sin su papá, entonces ya no hay necesidad de sembrar maíz y **al no sembrar maíz pues ya no se hace ese trabajo colectivo que se hacía: [...] se va distanciando...** (Ag, 2ª: 61)<sup>103</sup>. Sí, mucha gente vive fuera del pueblo... (Ag, 2ª: 66).

Es en este mismo sentido que Careaga Medina expone que los indígenas “También son los que emigran a Estados Unidos; en una palabra el sistema no les deja opción alguna para abandonar la pobreza, la miseria y el atraso económico-social, no porque lo acepten sino porque históricamente se les han negado las oportunidades.” (En línea: 16). Así también lo considera Ag, él manifiesta

**...que hay una desigualdad, hay una desigualdad grande: el poder en manos de pocos y pobreza en manos de muchos. [...] mi comunidad es muy pobre, pero no porque la gente sea floja**, la comunidad es pobre porque no se le presta los medios para que prosperen (Ag: 74) Y le digo, **es gente que trabaja, no es gente floja así como pintan el indio<sup>104</sup> que es flojo, es mentira**, yo digo que es mentira. (Ag: 75).

A decir de Careaga, esta concepción que sobre los grupos indígenas se tiene es la visión de la cultura dominante, opinión que refuerza lo expresado por Ag, este autor menciona que

En principio, la cultura dominante cree que los grupos indígenas actuales son la evidencia de principios, tradiciones, costumbres y valores que se niegan al cambio, por lo que viven inmersos en actividades económicas agrícolas de bajo rendimiento y que por lo mismo reproducen su pobreza, en una palabra, son las sociedades tradicionales frente a las modernas, las sociedades rurales frente a las urbanas; las sociedades artesanales frente a las industriales, las sociedades arcaicas frente a las cibernéticas, las sociedades subdesarrolladas frente a las desarrolladas. (Recuperado de <http://www.rimisp.org/getdoc.php?docid=6534>: 15).

<sup>103</sup> Ag, 2ª se refiere a la segunda entrevista realizada a Agripino.

<sup>104</sup> Nótese cómo lo que menciona Bartolomé en párrafos arriba con respecto a que “la adscripción racial es frecuentemente vivida en México como un trauma. Y de este traumatismo participan tanto los discriminadores como los discriminados,...” es muy cierto, Ag lo asume, se asume indio como un trauma.

En la negación de las oportunidades educativas, económicas y políticas; al excluirlo de las oportunidades del desarrollo nacional, se fortalecen las actitudes discriminatorias y los prejuicios sociales hacia los indígenas; que difícilmente podrán erradicarse mientras sigan prevaleciendo ideas etnocidas como las expresadas por Vasconcelos en su breve *Historia de México*:

En suma, es tiempo de proclamar sin reservas, que tanto la azteca como las civilizaciones que la precedieron, formaban un conjunto de casos abortados de la humanidad. Ni los medios técnicos de que disponían, ni la moral en uso, ni las ideas, podrían haberlas levantado jamás, por sí solas. El único medio de salvar a los pueblos así decaídos es el que emplearon los españoles, el mestizaje legalizado por la bula papal que autorizó los matrimonios de españoles y nativos. Y con el mestizaje, la sustitución total del alma vieja por el alma nueva, mediante el milagro del cristianismo. (En Báez-Jorge, 2002: 89).

En la actualidad los grupos indígena siguen padeciendo esta discriminación. Muestra de ello son los resultados obtenidos en la primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México 2005 (Enadis)<sup>105</sup>, cuyo objetivo fue explorar las percepciones y prácticas sociales sobre el tema, ésta mostró que la discriminación está enraizada y asumida en México, que es práctica común y cotidiana<sup>106</sup>. De nueva cuenta, la Enadis 2010<sup>107</sup>, nos aporta el panorama sobre el asunto y no es nada alentador, puesto que la discriminación prevalece y es moneda de uso común en la vida de la sociedad mexicana. En los resultados generales de la Enadis encontramos los siguientes datos con respecto a la discriminación por raza o por etnia (que refuerza lo dicho por Ag):

- El principal problema que perciben las minorías étnicas es la *discriminación*; seguido de la *pobreza* y el *desempleo*. Es importante destacar que este grupo opina que la *lengua* representa uno de sus principales problemas.

---

<sup>105</sup> Llevada a cabo por la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred).

<sup>106</sup> En esta encuesta, una de cada tres personas considera que lo único que tienen que hacer los indígenas para salir de la pobreza es no comportarse como indígenas.

<sup>107</sup> Realizada por el Conapred y el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.

- Casi cuatro de cada diez miembros de un grupo étnico consideran que *no tienen las mismas oportunidades* que los demás para conseguir trabajo. Tres de cada diez consideran que no tienen las mismas oportunidades para recibir apoyos del gobierno. Uno de cada cuatro dijo no tener las mismas oportunidades para tener acceso a servicios de salud o educación. (Enadis, 2010: 54-56).

Son impresionantes los datos obtenidos por la Enadis 2010, y para profundizar un poco más en el asunto mostraré en los testimonios siguientes que la discriminación, por distintos motivos hacia los indígenas no ha quedado superada y en la actualidad esta hostilidad sigue vigente. Los maestros que accedieron a compartir sus experiencias con respecto al tema de la discriminación, reconocen que la han padecido principalmente por el origen étnico, la lengua indígena, los rasgos físicos, el color de piel y hasta por el nombre propio de algunos de los entrevistados. Experiencias que les han dejado consecuencias, mismas que los ha enfrentado a diversos conflictos identitarios y que cada uno los ha resuelto o no, de diferente manera. También es importante mencionar que una consecuencia de la discriminación lingüística, no de menor importancia: es la paulatina desaparición de sus respectivas lenguas.

De esta manera, cuando se habla de discriminación se hace referencia a un conjunto muy heterogéneo de actitudes y prácticas sociales e institucionales que, de manera directa o indirecta, en forma intencionada o no, propician un trato de inferioridad a determinadas personas o grupos sociales en razón de rasgos o atributos que éstos presentan y que socialmente son poco valorados o estigmatizados. Que como ya se dijo, pueden ser el color de la piel, el origen étnico, la condición socioeconómica, la apariencia, la edad, la discapacidad, el nombre, etc. Estos rasgos son los motivos y los detonantes de la discriminación, aunque como menciona Calvo Buezas, que la discriminación se puede dar en diversas circunstancias y que si no las hay, se inventan

Si no existen diferencias, se inventan para poder «legitimar» la discriminación. Por eso unas veces se utiliza, como pretexto ideológico para la dominación, la diferencia de religión, o de

nación, o de cultura, de lengua, territorio, de sexo, de posición social, de edad, etc. En todos los casos el sustrato básico y común es la dominación del hombre por el hombre, de un grupo por otro, la negación fáctica de la igualdad radical humana. (En Baez-Jorge, 2005: 16).

Ahora bien, los espacios donde se da la discriminación pueden ser también heterogéneos, según los maestros indígenas entrevistados estos espacios han sido principalmente la escuela, la comunidad e incluso en la propia familia; lo cual no quiere decir que son los únicos.

Abordaré primeramente a la escuela como uno de los espacios en donde la discriminación está presente. La discriminación está tan ampliamente extendida y arraigada en toda la sociedad, que termina trasminando todos los espacios y las instituciones, y las escuelas no son ajenas a ella. Como ya mostré en el primer apartado de este capítulo, las experiencias de los maestros de origen indígena en su tránsito por las escuelas, cuando niños, fueron de discriminación: por hablar su propia lengua, discriminación que adoptó castigos aberrantes por parte de los maestros. Considero que los ejemplos de discriminación en dicho apartado, ya dan cuenta de la brutalidad ejercida por los maestros hacia los alumnos, por ello, aquí no abordaré a los mentores. Si bien retomaré a la escuela como espacio discriminativo, me enfocaré básicamente a ella tomando en cuenta la discriminación ejercida por los compañeros de clase. Los testimonios dan cuenta de las experiencias de los entrevistados tanto de su infancia como de la actualidad, dentro de la escuela; así como a experiencias dentro de su práctica docente.

Ahora bien, no es que en la escuela se generen estas prácticas de manera *sui generis*, sino que más bien éstas suelen recrear muchas veces los prejuicios, estereotipos y estigmas prevalecientes en la sociedad. Por ello, no se pueden perder de vista las conductas de hostigamiento, intimidación y violencia que se registran de unos alumnos hacia otros, los que con frecuencia victimizan a niños pertenecientes a grupos discriminados y en condición de desventaja social, y que no obstante el grado de violencia que suelen alcanzar, pocas veces merecen una respuesta articulada y



enérgica por parte de docentes y escuela. La discriminación en la escuela, entre compañeros, se manifiesta de diferentes maneras.

Liliana (Ln) y María Feliciano (Mf), ambas originarias de San Jerónimo Amanalco, que estudiaron en la propia comunidad en la escuela primaria bilingüe, narran las experiencias vividas en su época de estudiantes de educación secundaria y el bachillerato.

...ahí en la comunidad son dos escuelas primarias: la bilingüe y la otra, y ya en la secundaria todos nos encontramos, todos los alumnos de todas las escuelas y cómo de **alguna manera sí discriminan a la escuela bilingüe**, [...] **los bilingüeros nos decían**, [...], nos discriminaban de alguna manera. (Ln: 52).

...escucho comentarios [...] y dicen: cómo, eres de San Jerónimo, **como que de alguna manera sí te discriminaban, ahí es donde sentí más** [en la preparatoria]. (Ln: 15).

**Entre compañeros de la escuela** [se dio la discriminación], principalmente **cuando estaba en el bachillerato. En la secundaria, fuimos así como que muy señalados**. [...] **nos criticaban que éramos inferiores**, nada más por hablar eso [náhuatl]. [...] los maestros nos apoyaban: ustedes son mejores que ellos, no por el hecho de que hablen son los peores, son mejores y nunca se sientan inferiores y échenle ganas. (Mf: 12).

Ellas sufrieron discriminación tanto de sus compañeros de clase, de otras comunidades, como por parte de los de la misma comunidad de San Jerónimo. Tenemos enfrente un claro ejemplo de que la educación occidental cumple su cometido y la visión colonizadora también: en los propios habitantes existe la idea de que hablar una lengua indígena y provenir de una comunidad indígena es sinónimo de inferioridad ante los *otros* y aun del *otro* que comparte su misma historia y su mismo origen. Es decir, para los propios estudiantes existen alumnos de primera y de segunda, por supuesto, los de segunda son los que estudiaron en la escuela primaria bilingüe, y lo anterior es posible porque justamente, como lo advierte Giménez Montiel, "...frecuentemente fomentada por un sistema escolar que impone la castellanización compulsiva y la inferiorización concomitante de las lenguas indígenas

- suele ser uno de los primeros signos de erosión de la identidad étnica y de su cultura.” (Giménez, 1998: 21-22). Esta erosión de la que habla el autor, seguramente es la que prevalece en algunos de los compañeros con los que convivieron las entrevistadas. Ahora bien, si dentro de la propia comunidad se da la discriminación, fuera de ella, ésta se manifiesta con mayor énfasis, con sus consecuentes repercusiones en la constitución identitaria de los sujetos. Cuando algunos entrevistados tuvieron que salir de sus comunidades de origen, los lugares de recepción se mostraron hostiles hacia los recién llegados.

Al inicio [cuando ingresó a la UPN 153] **yo vi como que algunos compañeros que sí y cuando dijimos que veníamos de educación indígena, nos miraron de arriba abajo, hicieron algunos comentarios...** (Mf: 39). En el caso de la universidad anterior [ella estuvo estudiando otra licenciatura], yo también **les comentaba que vengo de educación indígena que trabajo ahí, y hay muchos que se ponían muy contentos: hay qué bueno, y había otros compañeros que no querían decir, y ya que escuchan que uno lo dice y ya se acercan: hay yo también vengo, pero no lo dije. Lo hubieras dicho, le digo, a mí no me da pena decirlo.** (Mf: 41).

...en la prepa, **hubo un concurso de ofrendas** y teníamos otra compañera de la comunidad de San Jerónimo, [...] **ella estaba así como muy interesada en exponer en lengua náhuatl la ofrenda [...] y ya cuando, expuso [...] se veía una discriminación hacia ella porque sabía hablarla**, entonces a la vez yo igual sentí: **como que creo que no, no es bueno saberla o que ellos sepan que nosotros la sabemos...** (Yd: 13).

...**hay personas dominantes** [dentro de su grupo en la UPN 153], **yo me siento menos.** (Mj: 81).

...**era uno rechazado, como que tú eres uno de allá.** (Mr: 34). **Un indio de allá del cerro**, pero bueno digo finalmente, últimamente he cambiado mucho: **bueno sí es cierto, sí lo soy,** [...] **Sin embargo ese concepto, ya no me hace sentir menos.** (Mr: 35). **Sí, bastante** [sentía el rechazo y la discriminación]. Inclusive **cuando llegué a la prepa, [...] se sentían superiores, entonces sí, me hacía a un ladito**, pero últimamente no... (Mr: 36-37).

Como podemos apreciar, las comunidades de recepción no se mostraron precisamente hospitalarias con los entrevistados y cada uno de ellos tuvo que

enfrentar la burla y el rechazo de sus compañeros. Dicha discriminación, como se puede observar, les generó un sentimiento de inferioridad y desvalorización: **“yo también vengo [de una comunidad indígena], pero no lo dije”, “no es bueno saberla o que ellos sepan que nosotros la sabemos [hablar la lengua náhuatl]” “yo me siento menos”, “Un indio de allá del cerro”, “...sí, me hacía a un ladito”.**

Sin embargo, algunos mencionan que este sentimiento de inferioridad ha sido “superado” y que si en algún momento causó mella ahora ya no. Tal es el caso de Mr, quien menciona: “Sin embargo, ese concepto ya no me hace sentir menos” (Mr: 35). “... sí, me hacía a un ladito, pero últimamente no, todos somos iguales, finalmente lo que da uno, da el otro.” (Mr: 37). Quizá esto lo menciona porque ahora acepta que su lengua materna es el náhuatl, porque en un principio él sentía vergüenza por hablarla y se reprimía “...anteriormente como que sí,...” (Mr: 31) y que de igual manera, no la valoraba “No, anteriormente la verdad no, o sea, no tanto renegarla, pero tampoco como que era el máximo, pero últimamente pues sí.” (Mr: 29). Ser indígena es sinónimo de ignorancia, por ello mejor no serlo o aparentar no serlo, y si es posible no hablar la lengua para no ser señalado y discriminado por los demás, negar la pertenencia étnica y el origen indígena es vital en este mundo donde la discriminación se encuentra presente. Por ello, como menciona Cuche<sup>108</sup>, muchos grupos hacen uso de ciertas estrategias identitarias<sup>109</sup>, para pasar desapercibidos y no ser discriminados ni estigmatizados:

Un tipo extremo de estrategia de identificación consiste en ocultar la identidad para escapar de la discriminación, del exilio o de una masacre. Un caso histórico ejemplar de esta estrategia es la de los marranos. Los marranos son los judíos de la península ibérica que se convirtieron exteriormente al catolicismo en el siglo XV, para escapar a la persecución y de la expulsión, pero siguieron siendo fieles a su fe ancestral y mantuvieron secretamente algunos ritos tradicionales. (1999: 120).

<sup>108</sup> Véase también García, Paola (2006), Dubar, Claude (2002).

<sup>109</sup> Desde esta perspectiva, la identidad es un medio para alcanzar un fin. En función de la apreciación de su situación, el sujeto utiliza de manera estratégica sus recursos identitarios.

Por otra parte, según el testimonio de Mf, ella asume que la discriminación no ha sido motivo de conflicto en su vida y que por ello siempre está dispuesta a mencionar su lugar de origen sin temor, a diferencia de sus compañeros universitarios que temían ser discriminados si era “descubierto” su origen. Mf menciona que no siente esta discriminación, más no niega que la hay:

No, **más bien no lo quiero sentir**, [...] todas las personas valemos y entonces, yo por qué me tengo que sentir menos, quizás sí lo han dicho, me lo han dicho, pero no me siento, **no lo quiero sentir**. [...] no me siento así inferior... (Mf: 42).

No obstante, según el discurso de Mf, muy en el fondo, sí se siente menospreciada por su procedencia indígena, ella manifiesta “**No, más bien no lo quiero sentir.**” En esta frase ella nos dice que no lo quiere sentir, pero entonces lo siente y reprime ese sentir. No quiere reconocer que sí lo siente: “...quizás sí lo han dicho, me lo han dicho, **pero no me siento, no lo quiero sentir.**” Entonces, existe discriminación por parte del *otro*, pero Mf no quiere reconocer que ella misma es víctima de ésta y prefiere no sentirlo, ella determina no sentirlo, sin embargo el hecho allí está, y por supuesto que lo siente y afecta la constitución de “su identidad, vulnerable, maltratada [...] sería ingenuo decir que este encuentro no produce choques y conflictos.” (Abdenour y Ruiz, 2005: 301, 327).

Dentro del ámbito laboral también se manifiesta la discriminación hacia los indígenas, por parte de compañeros y padres de familia. Dos entrevistados afirman haberla padecido, uno al interior de su centro de trabajo y otro en el sindicato.

**Al principio como que sí**, porque decían que **cómo era posible que yo sea maestro**. Aquí los papás son muy especiales, porque decían, en forma burlona: haber unas palabras en maya, haber platícanos en maya, **inclusive hasta mis compañeros...** (Ar: 111). **Sí, era de burla**, (Ar: 112). Cuando se burlaban me **sentía como medio incómodo**, [...] **Y ahorita no me siento incómodo**, porque viene la gente y dice maestro puede decir algunas cosas en maya... (Ar: 113).

...**sí existe** [la discriminación] incluso hasta ahorita, [...] quería relacionarme con las personas y al grupo al que pertenecía pues era a los maestros y su organización era el sindicato, pero sí existía, [...] algunos maestros tienen unas ideas más “soberbionas”, **ven el color y dicen no, éste no sirve**, [...] **te juzgan por el color, por los rasgos físicos...**(Ag, 2ª: 47).

La discriminación, como se puede apreciar está en todas partes, Ar sufrió esta discriminación desde los padres de familia y compañeros maestros de su lugar de trabajo. Por su origen indígena es menospreciado por los padres de familia, no daban crédito que un indígena fuera el maestro. Su lengua materna<sup>110</sup> fue producto de burla, lo buscaban como un entretenimiento y eso les causaba risa, es visto simplemente como un sujeto con una *lengua exótica*. Según Abdenour y Ruiz Román, con estas actitudes de tipo folklórico se corre el riesgo de ahondar en los estereotipos culturales, pues aunque es evidente que nuestra cultura de origen nos condiciona, nosotros no somos nuestra cultura de origen, y hay muchas cosas de ellas que no compartimos, entendemos, valoramos. Ni las personas son una reproducción milimétrica de la cultura de la que proceden, ni las culturas están formadas por un conjunto perfectamente definido y consensuado de valores culturales, ni las culturas son valoradas y aceptadas de igual modo por todos los miembros que están vinculados a ella. (2005: 325). Es decir, no debemos mirar a las culturas desde un punto de vista esencialista, porque éstas no son estáticas ni los sujetos que las conforman.

Con respecto a la discriminación y estigmatización por hablar una lengua indígena, como ya vimos en los resultados de la Enadis 2010, para los grupos indígenas la *lengua* representa uno de sus principales problemas de discriminación. Por ello, Bartolomé plantea que “No se puede hablar de las lenguas nativas en México sin destacar su carácter de lenguas subordinadas, inferiorizadas e incluso reprimidas.” (Bartolomé, 2004: 82). Y aunque Ar dice “**Y ahorita no me siento incómodo**”,

---

<sup>110</sup> Hasta la fecha, Ar sigue teniendo su acento maya, aún después de haber salido de su comunidad de origen hace casi 28 años (llegó al Estado de México en 1985 a trabajar mientras vivía con su tío en el DF). Habla el español con acento maya y uno identifica inmediatamente que proviene de esta cultura. En su comunicación en español, aún confunde ciertos artículos y género de las palabras. Su físico también hace saber que es del sur de México.

evidentemente, esto a cualquiera le causa incomodidad, puesto que “Cuando experimenta eso, la persona empieza a tener un sentimiento de inferioridad y vulnerabilidad, pues no sólo se siente menospreciada por las actitudes de las personas, sino que se siente minusvalorada por el propio sistema social y legal.” (Abdenour y Ruiz, 2005: 312). La discriminación ejercida por la sociedad de recepción es de hostilidad, en este caso la escuela y el sindicato de maestros, hacia los recién llegados por hablar una lengua diferente al español: la maya y por el color de la piel. El hecho de ser compañeros de trabajo no es una garantía para no ser discriminados.

En el caso de Ag, que ya mencionó su experiencia al interior del sindicato, también muestra que la discriminación tiene otras facetas y que pasan desapercibidas, como él mismo lo reconoce, ésta ya se encuentra “naturalizada” que es difícil percibirla. No obstante, a lo largo de la entrevista va haciendo importantes descubrimientos, puesto que parte de la idea de que en su tránsito por la escuela normal<sup>111</sup> no hubo discriminación, pues a ésta acuden hijos de obreros y campesinos, él lo menciona así: **...ahí no hubo discriminación, [...] como es para hijos de campesinos y obreros,** pues casi no había, pero que no faltaba, pero era como nuestra burbuja ahí no había problema...” (Ag, 2ª: 52).

Y quizá tenga razón, y digo quizá porque a pesar de que la mayoría de los estudiantes acude de comunidades rurales e indígenas, no todos son de escasos recursos económicos y tampoco no todos tienen rasgos indígenas. Y creo que precisamente por eso Ag menciona que se reunían los estudiantes provenientes de cada estado de la república “Tal vez causó más en la Normal, cuando estuve en el internado, ya pues era como que un poquito más difícil, pero a la vez no, porque se juntan los de Puebla, los de Oaxaca, los de Campeche, los de Chiapas, y hacían sus grupos, entonces a lo mejor eso como que mantenía un poco unidos. (Ag: 56).

---

<sup>111</sup> Ag estudio en la Escuela Normal Rural de Tenerife Estado de México. Escuela tipo internado para varones, y a la que se supone acuden hijos de campesino principalmente.

Es decir, se agrupaban “en su burbuja” para sentirse protegidos de los *otros*, porque menciona que también los otros se agrupaban “Ajá, claro, también hay quien hace los grupos de los más bonitos y los más pudientes, pero sí es algo difícil.” (Ag: 57). Así, al cobijo de un grupo, los recién llegados se sienten aceptados y por ello es común que busquen a personas de su cultura, entre las cuales se puedan sentir reconocidos y a gusto, puesto que las cosmovisiones y modelos culturales facilitan a los humanos las <<redes de significados<sup>112</sup>>> que hacen previsible la vida (Mínguez, 2005: 316). Poco a poco, Ag, va “descubriendo” o reconociendo que finalmente sí hubo discriminación al interior del internado y que los de procedencia indígena eran excluidos del grupo “de los bonitos y los pudientes” y también de los “del norte”.

También van **del norte** ahí a la escuela y también ahí ellos son un grupo aparte,[...], **se sienten más la élite [...]** y **son los que más juegan básquetbol**. Entonces **va apartando hasta en el deporte**, porque luego **se veía quiénes jugaban básquetbol y los otros por el futbol y los otros por el beisbol, pero ahí también implicaba algo, hay algo**. (Ag, 2ª: 55).

La **élite eran los del básquetbol**, dinero y más dinero y **los de origen náhuatl casi no hacían ningún deporte, más eran de trabajar en las actividades de acción social [...]** éramos los que más trabajábamos, [...] **ese era nuestro deporte** y [...] el trabajo de campo, era el ir a chaponear<sup>113</sup>, a podar al pueblo y los otros muchachos [...] de élite, pues ellos no sabían nada de eso, porque también igual **no era su rol**, [...] **pero finalmente sí marca y ahorita pensándolo así, marcaba el deporte también...**(Ag, 2ª: 56).

Pero entonces, sí había cierta distinción entre los grupos, porque unos, los indígenas, estaban enfocados al trabajo manual, al trabajo del campo y los otros al deporte o al trabajo intelectual u otro tipo de trabajo y quienes realizan el trabajo físico pesado eran los de origen indígena. Finalmente Ag reconoce que sí existe la discriminación en la escuela normal y que “los bonitos, los pudientes, los del norte, los de élite”

---

<sup>112</sup> Concepto que ya es abordado en el capítulo uno, en donde se retoma a la cultura desde una visión simbólica. Geertz le denomina <<**trama de significados**>> (1989: 20) y Thompson menciona, siguiendo a éste, que desde la concepción simbólica la cultura es el **patrón de significados** incorporados a la formas simbólicas, y por medio de los cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias (1998: 197). Por su parte, García Canclini le denomina **procesos de significación** (2004: 37).

<sup>113</sup> Cortar hierbas y matorrales para preparar la siembra.

tenían su grupo aparte. En el deporte, existe la discriminación, pues no todos “son” para jugar básquetbol, sólo unos cuantos. Ag reconoce que “...finalmente sí marca y ahorita pensándolo así, marcaba el deporte también.” La discriminación puede darse de muchas maneras y ésta, la destacada por Ag, es otra, aparentemente inocente y “natural”; en la escuela la discriminación se manifiesta a través de diferentes formas, varias de las cuales son tan cotidianas que llegan a verse como naturales e inmodificables. En ellas se encuentra implícita la dominación de los *otros* sobre los indígenas, en donde las relaciones de poder son asimétricas y en donde pueden existir consecuencias graves si no son detectadas y por supuesto combatidas: exclusión, fracaso y deserción escolar, violencia e incluso propensión a las adicciones. Philippe Perrenoud ha señalado lo siguiente:

Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales en la escuela no es únicamente preparar para el futuro, es hacer el presente soportable y, si es posible, productivo. Ninguna víctima de prejuicios y discriminaciones puede aprender con serenidad. Si hacer una pregunta o responderla despierta burlas, el alumno se callará. Si el trabajo en equipo lo sitúa en el blanco de segregaciones, preferirá quedarse solo en un rincón. Si las buenas notas suscitan la agresividad o la exclusión basadas en categorías sexuales, confesionales o étnicas, evitará tener éxito. Y así podríamos seguir. En primer lugar, para poner a los alumnos en condiciones de aprender, hay que luchar contra las discriminaciones y los prejuicios. (2004: 127).

Con lo narrado por los entrevistados, nos damos cuenta cómo desde la escuela, la discriminación adquiere diferentes matices y facetas, cómo en la relación entre alumnos, entre éstos y los docentes, entre éstos y los padres de familia, entre la escuela y la comunidad y todos los agentes que interactúan en la vida escolar se van asumiendo diversas prácticas discriminatorias.

Otro espacio de discriminación al que se encuentran expuestos los entrevistados es la familia<sup>114</sup>. En la familia, lamentablemente también existe discriminación. En el caso de Ar, que emigró de su comunidad de origen (Xocchel, Yucatán) para trabajar como

---

<sup>114</sup> En el caso de Ar, la discriminación se da al interior de la familia extensa y no de la familia nuclear.



maestro en el Estado de México, se enfrentó a la discriminación por parte de su familia que reside en el Distrito Federal y con la cual llegó a vivir, pues siendo su familia esperaba una acogida hospitalaria, sin embargo, no fue así. No encontró apoyo entre su propia familia y sintió el rechazo de la misma, lo que él llama la “discriminación familiar”. Tal parece que en la vida de Ar quedó muy grabada la discriminación y el rechazo sufrido por su familia radicada en el D. F. puesto que durante la entrevista la menciona más de tres veces. Efectivamente, en la biografía de cada sujeto se encuentra: “La experiencia fundamentada de una vida – lo que un fenomenólogo llamaría la estructura <<sedimentada>> de la experiencia del individuo – condiciona la subsiguiente interpretación de todo nuevo suceso y actividad.” (Schutz, 2003: 17). Así, Ar va externando con mucho resentimiento el trato prodigado por su familia al llegar a un lugar desconocido y ajeno para él, puesto que nunca había salido de su estado natal.

...**principalmente la discriminación**, porque como yo venía de un pueblito, inclusive entre mi familia sobre todo, porque **decía mi tío: cómo es posible que un “indio pata rajada”**, [...], sea más que mis hijos, **yo sentía ese rechazo**. (Ar: 44). Entre mi propia gente, tengo cinco tíos aquí, decían cómo es posible que un “**indio pata rajada**” sea superior a mis hijos. **Fue lo más duro que se me grabó aquí**. [...] fue ese choque que a mí me dolió mucho, porque sentí el rechazo. [...] **fue el principal rechazo: la discriminación familiar**. (Ar: 45). Y sí, me dolió mucho de parte de mi tío que me haya dicho: **¿crees que un “indio pata rajada” va a saber más que mi hijo?** (Ar: 53).

Ante la pregunta de cómo se sentía frente a sus primos, los “no indios”, los de la ciudad; la respuesta igual manifiesta inferioridad y resentimiento:

Al principio me sentía así [hace señas con las manos]: **chiquito**, menos, por lo mismo que no conocía la ciudad. [...] Eran en cierta forma envidiosos, por lo mismo de que decían, [...] que cómo un “**indio pata rajada**”, **decían mis tíos, sepa más que mis hijos**. (Ar: 87).

El tío de Ar también es originario de su comunidad, también es de origen indígena, pero a pesar de haber nacido en Xocchel ya no se siente “indio”, él ya pertenece a “los de la ciudad” y considera que Ar es el “indio”: “Él nació ahí, pero se vino del

pueblo como a los diez o doce años, se vino aquí, toda su vida la ha hecho aquí, sus hijos y todo, entonces él no podía creer que sus hijos a esa edad no tenían profesión, no tenían porvenir.” (Ar: 89). Y quizá este tío también fue discriminado cuando llegó, hace muchos años, a la ciudad, quizá padeció muchos rechazos por ser indígena y ahora mira a Ar con los mismos ojos que lo miraron.

En fin, en su arribo a la ciudad, Ar no sólo sufrió la discriminación en su centro de trabajo y en su familia, sino que también tuvo que enfrentar otros conflictos, dificultades, choques y frustraciones; proceso crítico al que fue expuesta su identidad al ser identificado como **“indio pata rajada”**. Este conflicto al que es sometida la identidad con el constante bombardeo de la estigmatización, junto con la frustración derivada del choque de salir de la comunidad de origen y la expectativa de superar la estancia en la nueva comunidad de recepción, es para Ar un **“viacrucis”**, pues se enfrenta a varias situaciones.

**En todo, en clima, en la comida.** [...] nunca había estado en un lugar frío, [...]. En la **comida**, pues no conocía nada de la comida de aquí, a cada rato tenía infección en el estómago, [...] Luego, **la sociedad muy acelerada en un cien por ciento**, yo estoy **acostumbrado a caminar tranquilo**, [...] Me acuerdo la primera vez que viajé en metro, me decía mi tío: se abre la puerta, tienes cinco segundos para entrar, si no entraste, ya no entras. No, **fue una cosa tremenda para mí, un mundo desconocido que tuve que adaptarme, conocer.** [...] **pero sí, se me dificultó mucho, y hasta la fecha no me he adaptado.** (Ar: 59).

¿Pero qué pasa cuando entro aquí? **Es un mundo totalmente desconocido**, [...] me **gustó el relajo, cosa que yo no tenía en mi pueblo, no tenía libertad y aquí empecé a conocerla:** ahora sí a tomar, fumar eso si no, que desvelarse, que ir a bailar [...]. Y a mí nunca me había tocado ningún asalto y la **primera vez que me asaltaron tuve mucho miedo y hasta me quedé traumatado y no quería salir otra vez...** (Ar: 85).

Como se aprecia, la transición que Ar vive desde un contexto que conoce y le resulta familiar a un nuevo espacio que le es desconocido y también hostil fue un proceso crítico, Ar pasa de un contexto en el que manejaba y conocía las normas, habilidades y valores de funcionamiento de su comunidad, a un contexto del que desconoce su

repertorio cultural. Los contrastes de la vida cotidiana del lugar de origen y el de recepción son hasta cierto punto extremosos: desde el clima, la comida, el ritmo de vida, la forma de transportarse, las distancias. Ante esto cabe preguntarse ¿Qué tan hostil puede ser un lugar de recepción? ¿Qué recursos identitarios pone en juego el sujeto para adaptarse al nuevo lugar? ¿Cuánto cambia la identidad del sujeto al establecerse en otro lugar? ¿Se adapta totalmente? Quizá no se tengan todas las respuestas a las interrogantes planteadas, pero lo que Ar argumenta con relación a algunas de ellas es que

**...a pesar de que vivo aquí, a veces añoro estar allá, lloro por estar en mi tierra, a veces me gustaría regresar a trabajar allá [...]. Extraño muchas cosas de ahí, extraño la comida, extraño las costumbres que se festejan cada cierta época, extraño la fruta, extraño a mi familia, extraño mi tierra, extraño todo ahí, la tranquilidad [...], como decía mi papá cuando vino una vez: es que tu casa parece jaula hijo, está chiquita dice. Le digo: sí papá, cuatro paredes y ya, en cambio allá abre la puerta y campo grande, tiene mucha libertad. (Ar: 103). [...] tiene toda la libertad y nadie le hace daño, nadie los lastima, nadie los secuestra, nadie lo insulta. Hasta los carros, pasa usted primero, le dan el paso, hay mucho, mucho respeto. (Ar: 105).**

Los principales ámbitos donde Ar experimenta conflictos culturales al llegar al Distrito Federal son en cuanto a los ritmos de vida: la tranquilidad del pueblo y el ajetreo de la ciudad. El espacio doméstico: la amplitud de la casa en el pueblo y la estrechez de las casas en la ciudad, una *jaula* como dice su papá. La percepción del tiempo: él tiene festividades que se celebran cada cierta época, cada periodo. El cuidado de sí mismo, en la ciudad debe estar pendiente de su integridad física, pues existe un contraste de la violencia e inseguridad en la ciudad y la tranquilidad de Xocchel: allá, nadie le hace daño, nadie los lastima, nadie los secuestra, nadie lo insulta. El valor del respeto por las personas, que existe en la comunidad de origen, no es el mismo de la ciudad. “La libertad” que experimenta ahora en la ciudad, lejos de sus padres es total y hasta “le gustó el relajo”, se enfrenta a nuevas formas de concebir las relaciones sociales, pues viene de una familia muy unida y su mundo era ella “mi educación era muy hogareña, a mí me gustaba siempre estar con la familia. Yo viajaba de la casa a la escuela y de la escuela a la casa, [...], ni íbamos a fiestas.” (Ar: 83), ahora las relaciones se han

ampliado, ya no son sólo con su familia. Los valores familiares también son diferentes y hasta radicales. En el pueblo, menciona Ar, aún se reciben valores en la educación familiar, no así en la ciudad: la responsabilidad, el cuidado del dinero, el respeto por los ancianos, el uso de la libertad: “...**aquí les dan mucha libertad, no les enseñan hábitos, ni responsabilidad, ni compromisos.**” (Ar: 90).

...**a nosotros nos enseñaron: tienes que respetar la gente adulta**, tienes que responder a lo que te preguntan. [...] **nos enseñan** mucho lo que son **valores**, muchos **principios**, muchos **hábitos** sobre todo. [...] **a nosotros nos decía: te cuesta tanto tu pasaje, te cuesta tanto tu comida y de regreso, aquí está exacto, ni siquiera te daban para un antojo, exactito y tú sabías administrarlo.** (Ar: 92).

En la actualidad, si bien Ar sigue conservando sus valores, costumbres, tradiciones y el vínculo con su familia de Xocchel, él se ha transformado y ha asimilado muchas de las prácticas culturales propias de la ciudad y del pensamiento Occidental<sup>115</sup>, Ar admite que “...poco a poco me fui integrando a la sociedad moderna...” (Ar: 84), y para ello tuvo que ir enfrentando los conflictos culturales e identitarios ya planteados. Lo cual ocurre con casi todas las personas que migran de sus lugares de origen hacia otros, Rebeca y León Grinberg lo mencionan así:

La migración es un cambio, sí, pero de tal magnitud que no sólo pone en evidencia, sino también en riesgo la identidad. La pérdida de objetos es masiva, incluyendo los más significativos y valorados: personas, cosas, lugares, idioma, cultura, costumbres, clima, a veces profesión y medio social o económico, etcétera, a todos los cuales están ligados recuerdos e intensos afectos... (1993: 139).

Otro tipo de discriminación al interior de la familia fue sufrida por Cr, quien también tuvo que salir de su comunidad de origen para continuar “superándose”:

**Me fui de mi comunidad, por necesidades económicas, con sólo la primaria terminada a los 14 años**, llegué a vivir a Poza Rica, estuve dos años trabajando [como trabajador

---

<sup>115</sup> Tema que será revisado con amplitud en otro apartado.

doméstico]<sup>116</sup>. Después me fui al D.F.<sup>117</sup> y a los 20 años empecé a estudiar la secundaria en el sistema abierto, después inicié a los 23 años la preparatoria en el sistema privado, terminé y posteriormente me inscribí en la UPN Ajusco, donde cursé la Licenciatura en Administración. Ahora curso la LE'94, porque así me lo exigen en mi trabajo. (Cr: 48<sup>a</sup>).

Maestro que también se enfrentó a diversas situaciones en las comunidades de recepción y a la discriminación de su familia, aunque ésta es vivida de diferente manera a la de Ar y los conflictos que enfrentará en su arribo al nuevo contexto también son diferentes, pero no por ello, carentes de angustias y frustraciones.

La discriminación que enfrenta Cr al interior de la familia no es por el origen étnico, sino que es por su preferencia sexual<sup>118</sup>, principalmente de sus medios hermanos<sup>119</sup>, desde que vivía en su comunidad de origen hasta la actualidad. Es importante mencionar que a la hora de incursionar en este tema de la discriminación sexual, pregunté a Cr, si consideraba pertinente abordarla, que de lo contrario no entraríamos a ese asunto, la respuesta fue afirmativa, dijo que no le causaba ningún problema hablar sobre su homosexualidad y que podíamos continuar con la entrevista, y continuamos. Afortunadamente Cr accedió a escribir su historia de vida y en ella ya había comentado sobre su preferencia sexual. Como es obvio, sólo me centré en la parte de la discriminación y no entré en mayores detalles, no es el objetivo de esta investigación<sup>120</sup>.

En mi adolescencia, **descubrí que soy gay**, eso también **me trajo consecuencia emocional**, [...] Por parte **de mis padres no tuve ningún rechazo**, siempre fui aceptado. Y eso me dio valor para hacer las cosas. [...] Mi padre ha sido un motor de mi superación, siempre ha estado

<sup>116</sup> Esto lo menciona en su historia de vida, escrita el 9 de septiembre de 2010.

<sup>117</sup> En donde "...conozco a una señora llamada Guadalupe Kanafany, me apoyó mucho, recuerdo que me decía que una **persona gay**, tiene que estudiar y ser preparada... (Historia de vida: 9 septiembre 2010).

<sup>118</sup> Una de las prácticas discriminatorias contra la diversidad sexual que está expresamente reconocida en la legislación nacional vigente es la de realizar o promover el maltrato físico o psicológico por asumir públicamente la preferencia sexual. En marzo de 2011, ambas cámaras del Poder Legislativo Federal aprobaron la reforma constitucional en la que se incluye el término de *preferencias sexuales*, expresamente en el artículo 1o.

<sup>119</sup> "Tengo 2 hermanas por parte de mi mamá y de mi papá, por parte mi mamá son 9 y por parte de mi papá son 7." (Ar: 27).

<sup>120</sup> Para ahondar sobre este tema, véase Núñez Noriega, Guillermo (2009). *Vidas vulnerables. Hombres indígenas, diversidad sexual y VIH-Sida*. México: CIAD.

conmigo, **me ha apoyado emocionalmente**. [...] Mi vida ha sido feliz, entre altas y bajas como todo y como cualquiera relación, cumplo 12 años el 26 de septiembre del 2010 con mi pareja, lo quiero mucho y me ha dado todo el apoyo, sin ninguna condición. (Historia de vida: 9 septiembre 2010).

**...fue una discriminación muy fuerte, con sus hijos de mi mamá...** (Cr: 29). [...] **no es por la lengua, eran por otras cosas, por mi orientación más que nada. Ah, por mí orientación sexual, de ser gay o de ser homosexual**, ellos no aceptaban que yo sea así, entonces, **ellos me reprimían, me insultaban**<sup>121</sup> ... (Cr: 31).

Hace poquito que vino [una de sus hermanas a la ciudad] en la semana, y me comentó [...] que uno de los compañeros de su grupo [religioso] que era gay, [...] Dios lo perdonó, que se arrepintió. [...] **Como diciéndome tu métete, para que cambies tu forma de ser**. Y yo le dije: **sabes qué, no**. Estás loca, **yo me quiero como soy, el tipo este que se metió no tenía una identidad, no se quiere, no se acepta, por eso se refugia en cosas...** (Cr: 56).

La develación de la homosexualidad en la familia en la mayoría de los casos se acompaña de un momento de crisis. Esta crisis varía según el proceso de identidad del homosexual (Cr reconoce que ser gay es parte de su identidad y se quiere y acepta así) y de la dinámica familiar presente, así como de la flexibilidad y concepción de la sexualidad que se tenga en la misma, y en el caso de Cr, la respuesta fue de discriminación por parte de algunos miembros de su familia, no así de sus padres. El develamiento también se concibe como una posible pérdida de apoyo y afecto por parte de la familia, como ya Cr lo confirma: una de sus hermanas trata de inculcarle otra religión para encontrar el “buen camino” y ser “perdonado” por Dios y por ende, aceptado al interior de la familia.

---

<sup>121</sup> Al respecto, Galeano menciona que “En nuestro tiempo, el movimiento gay ha ganado amplios espacios de libertad y respeto, sobre todo en los países del norte del mundo, pero todavía quedan muchas telarañas ensuciando los ojos. Hay demasiada gente que todavía ve en la homosexualidad una culpa que no tiene expiación, un estigma imborrable y contagioso, o una invitación a la perdición que tienta a los inocentes: los pecadores, enfermos o delincuentes, según como se mire, constituyen en cualquier caso un peligro público.” (1998: 68-69).

Cabe destacar que Cr es discriminado tanto en su comunidad de origen como en la comunidad de recepción, en la primera por ser gay y en la segunda por ser indígena, pero reconoce que la discriminación por ser indígena supera a la de ser homosexual, aunque también establece que esto es relativo, y depende del contexto en donde se esté situado.

...**siento que el ser indígena**, porque al menos el traer una vestimenta la gente te critica, te dice a espaldas o escuchas que dicen palabras insultantes, a veces. **Y al ser homosexual o al ser gay en el Distrito Federal ya es un poquito más aceptable...** (Cr: 32). **En mi pueblo la discriminación es más a la gente homosexual que a la gente de la misma comunidad**, es viceversa. [...] **hay más rechazo por ser gay.** (Cr: 33).

La discriminación no necesariamente es explícita, y tampoco meramente verbal, en muchas ocasiones con el simple hecho de una mirada o un gesto ya se “siente” tal discriminación, y aunque Cr menciona, en otra parte de la entrevista, no haber sido discriminado en ningún momento, ni en la escuela ni en la calle; la percepción es que quiere ocultar esta discriminación, por ello dice no importarle y no interesarle si es o no discriminado, creo que es una máscara, y sí ha habido discriminación en el lugar de recepción y por supuesto que ha dejado huella en su identidad, tanto que él se viste de la manera convencional aceptada por los “otros” por “ellos”, para no ser rechazado y no padecer la discriminación observada hacia otros indígenas: los huicholes. Entonces ¿se viste como “ellos” para pasar desapercibido? ¿Lo hace como una estrategia identitaria para parecerse a los *otros*? ¿Está consciente de querer parecerse a los *otros-ellos*?

Pues siento que **en ningún momento lo he recibido** [la discriminación]... yo siempre he aceptado mis raíces, he aceptado mi origen. Para mí **si la gente me insulta o no me insulta, para mí no tiene ninguna importancia.** (Cr: 34).

Menciona que sí ha habido discriminación, pero que no directamente hacia él: “Así directamente, no”. (Cr: 35). Sino que:

Por otras personas que he escuchado cuando van platicando, cuando van por ejemplo **vestido con su ropa originario** (sic) de su comunidad que es señalado o la gente se ríe. Hace poco **fui a un restaurante y entró una persona vestido en su vestimenta huichol** y se empezaron a reír unas personas, entonces por eso **siento que sí hay discriminación en ese aspecto**. En **mí directamente a lo mejor no, porque voy vestido de cierta manera**, cómo se podría decir: formal, **como ellos lo han aceptado**, pero **si a la mejor llevara mi ropa étnico** (sic), **mi ropa cultural posiblemente también fuera discriminado por ellos**, pero a mí en realidad no me interesa eso. (Cr: 36).

Ser doblemente discriminado, no es una cuestión fácil y Cr, debe enfrentar ambas, es etiquetado como indígena, pero no sólo eso, sino también como gay. El lugar de origen y el lugar de recepción son hostiles. Aunado a ello, Cr también ha recibido burlas por su nombre propio: Crescencio, y peor aún por el apodo impuesto, “Chencho”. Por ello, no se asume como Crescencio, retoma su apellido que es Martín para aparecer frente al otro: así se presenta, es el nombre que pone en sus trabajos escolares, así aparece en su correo electrónico, etc. El nombre impuesto por sus padres ha sido negado desde siempre por él y lo demuestra en todo momento. Le pregunté ¿Quién es usted? y sin dudarlo contestó: “Yo diría que soy Martín, que pertenezco a una cultura indígena, que hablo una lengua y que tengo una profesión.” (Cr: 39). Más adelante vuelve a mencionar: “...yo como Martín...” (Cr: 39). Qué es lo primero que respondemos ante la pregunta: ¿Quién eres? Sin duda, verbalizamos nuestro nombre propio. ¿Por qué responder con el nombre a esta pregunta que no lo pide directamente y que pudiera sugerir disímiles respuestas? Es que el nombre<sup>122</sup> que se nos asigna cuando nacemos y que nos va acompañando a lo largo de la vida, constituye un rótulo que queda plagado subjetivamente en la identidad personal que

---

<sup>122</sup> No es casual que varios autores den al nombre propio un papel importante en el proceso de aprender a leer y a escribir, en los niños que inician esta aventura: “Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979), Gómez Palacio, M. et al (1982), Kaufman, A.M. et al (1989), Teberosky, A. (1992), Nemirovsky, M. (1995)”. (Nemirovsky, en línea). Al respecto, Emilia Ferreiro menciona “He repetido muchas veces que una de las palabras fundamentales para la alfabetización es el nombre propio de cada quién, y que no hay ninguna otra palabra que pueda remplazar a ésta porque es una ampliación de la propia identidad el saber que el nombre se realiza por escrito.” (Ferreiro, 1999). Y qué dramática situación si hay que aprender a leer y a escribir a partir de un nombre que no nos gusta, como en el caso de Crescencio y Agripino.



vamos construyendo desde pequeños. A Crescencio este “rótulo” no le gusta y lo cambia por Martín. ¿Por qué? Aquí nos da la respuesta:

En mi infancia de primaria fue un poco delicado, ya que **el apodo que me ponían me causaba una desilusión de la vida. Me llamaban “Chencho” y eso me traumó**, hasta la edad de 20 años. (Historia de vida: 9 septiembre 2010).

**...el apodo más que nada no me gustaba**, a lo mejor si me hubieran llamado por mi nombre no me molestaría, por eso tengo nombre y los apodos nunca me gustaron y por eso no lo aceptaba, pero últimamente sí. **Sí me costó trabajo en aceptarlo** [su nombre], me peleaba con mis papás por eso [...], me decía mi mamá: es que **así se llama el cura [...]** **yo no aceptaba eso, [...]. Por eso no aceptaba Crescencio, porque al cura de Coatzintla le decían: ¡hay el padre Chencho!** **y entonces el Chencho a mí me parecía una agresión.** (Cr: 57).

Desde pequeño nunca estuvo conforme con el nombre que le pusieron sus padres, y es un reproche constante, pues ni siquiera le llamaban por Crescencio, le decían “Chencho” y eso fue una *desilusión y un trauma*, como el mismo Crescencio lo manifiesta y que considera constitutivo de su identidad:

**Siento, que sí** [que es parte de su identidad]. **Porque uno de chico no elige, uno lo eligen su nombre** (sic) **y pues uno aunque no lo quiera es parte de uno, es parte de mi identidad y ahora pues ya lo acepto.** (Cr: 58). **“Chencho” no lo acepto**, Crescencio sí. [...] **Pero “Chencho” no, ya lo encerré en un cajón, que ya no supen** (sic) **de él.** (Cr: 59).

El nombre propio en la constitución de la identidad de un sujeto es de vital importancia porque con éste se presenta ante los otros y éstos lo reconocen a partir de ese nombre. Aceptarse, aceptar el nombre lleva un largo proceso, como el mismo Cr lo manifiesta, menciona que ahora lo acepta, aunque por las referencias que da, parece que no, pues se sigue presentando ante los otros como Martín (en la clase, en su correo electrónico, en el inicio de la entrevista, y en todo momento), no así como Crescencio y mucho menos como “Chencho”. El nombre de Crescencio, cargado de sentidos y significados ha sido interiorizado y decodificado por su portador de una

manera negativa, de rechazo y de reclamo, de tal manera que ha dejado una huella negativa en la constitución de su identidad, puesto que,

Es innegable que cada individuo lleva un nombre que forma parte de su identidad personal y que a veces de manera inconsciente va incidiendo en la conformación de la misma. [...] El nombre propio revela a través de su historia, elementos familiares, culturales y personales que van marcando al individuo a lo largo de la vida, [...] El nombre lleva en sí mismo toda una historia cargada de sentidos y significados, que de alguna manera serán decodificados e interiorizados por su portador. (Del Cristo, 2006).

Crescencio no es la única persona de esta investigación que sufre discriminación por el nombre propio que le fue impuesto por sus padres. El otro caso es el del maestro Agripino (Ag), quien prefiere que le digan Pino. Él también reprocha a sus padres el haberle nombrado así. Aunque a él quizá no le haya afectado tanto, pues asume que el nombre no lo hará a él, sino que él hará al nombre. Agripino dice estar de acuerdo con su nombre, sin embargo le causa incomodidad y miedo, por el qué dirán las demás personas, teme al falso reconocimiento y a las burlas, pues su nombre que en la comunidad de origen está “dentro de lo normal” no lo es fuera de ella, por ello manifiesta que le causa incomodidad:

**Incomodidad, [...], sí, no deja uno de sentir como ese miedo cuando se presenta uno, cuando es en grupo y si me toca presentarme me presento, pero “sí se siente un algo”. Digo me hubieran puesto otro nombre...** (Ag: 106). Ajá, porque ahí [en su comunidad de origen] **todos los nombres son, se puede decir dentro de lo normal, [...]**. Finalmente dice uno: éste me tocó y el nombre no me va a hacer a mí, [...], yo voy a hacer al nombre... (Ag: 107).

**Me causa incomodidad y aun también así los rasgos, también causan un poco de incomodidad en todo momento, cuando se enfrenta uno a un grupo social diferente sí se manifiesta eso, cuando llego a la Normal también, y el presentarse: el decir me llamo así y vengo de acá, o sea, es inicio de burla [...]** uno “va capoteando” la situación pero **de entrada es de burla.** (Ag, 2ª: 55).

Como ya se dijo líneas arriba, el nombre forma parte de la identidad de un sujeto, lo constituye como sujeto y deja huella indeleble en su identidad (como en el caso de Crescencio: “Chencho”). Llamarlo Agripino fue una agresión, él utiliza la palabra *defender* para dirigirse a su mamá cuando le reclama el por qué no intervino ante su padre para que no le pusiera ese nombre. El deseo del padre era que se llamara Agripino y así fue, no había razón para contradecirlo, la autoridad del padre era total, dice Ag: machismo. La mamá simplemente tenía que acatar lo que el marido ya había dispuesto: para honrar al tío, trasladaron su nombre al del hijo, sin pensar que tarde que temprano lo aprobaría o desaprobaría<sup>123</sup>. No es raro entonces, que Ag mencione que su nombre constituye parte de su identidad “Sí, porque finalmente así es, es parte de mi identidad, [...]. A veces sí le digo a mi mamá: ¿apoco **no me pudiste defender?** Pero era tu papá, dice. El papá es el papá: machismo...” (Ag: 108).

Esa lesión del pleno desarrollo de la personalidad producto de la mofa o risa que el nombre produce en el resto de sociedad, es producto de una drama interno que tiene que ver con discriminación racial, con el estigma de ser indio. Como se puede apreciar, a lo largo de lo que han expresado los maestros, éstos han enfrentado diversos conflictos culturales. Aunado a ello, también han experimentado la pérdida de su lengua, pérdida que en algunos ha generado un conflicto, pues ahora, a la distancia van reconociendo el valor de ella y que antes no se lo dieron, consideraban esta “carencia” como algo natural, o que simplemente no había reflexionado en esta pérdida, es más ni siquiera la habían considerado como pérdida.

La discriminación hacia la población indígena, y sobre todo hacia los hablantes de lenguas indígenas durante generaciones, ha provocado que se oculte el uso de las

---

<sup>123</sup> En Chile, se promulga el 22 de septiembre de 1970 la Ley 17.344. Ésta, establece que “...cualquiera persona podrá solicitar, por una sola vez, que se la autorice para cambiar sus nombres o apellidos, o ambos a la vez”. En ésta se manifiesta que “...es frecuente encontrar en la vida diaria casos de personas que sufren graves complejos debido a sus nombres o apellidos, ya sea por la excentricidad de sus padres al bautizarlos con nombres ridículos o porque la costumbre ha determinado simplemente que ciertos nombres o apellidos se consideren risibles [...] Estas situaciones, implicarían para la persona afectada, un ‘verdadero drama íntimo’, en razón de que sus nombres son objeto de mofa o de risa en la sociedad en que viven, y que evidentemente, pueden provocar, en los afectados, complejos que lesionen el desarrollo pleno de su personalidad.” (Millaray, María Cristina y Llanquileo Romero, 1995).

lenguas indígenas, disminuyendo sus ámbitos de uso. La discriminación, la violación de los derechos humanos y lingüísticos por parte de los servidores públicos y el incumplimiento de las tareas institucionales han tenido gran responsabilidad en la pérdida de muchos idiomas mexicanos.

### 3. 3 Discriminación y pérdida de la lengua indígena

Las entrevistas de los maestros que a continuación presento, sirven de testimonio para conocer cómo las lenguas indígenas de sus comunidades fueron o están siendo poco a poco desplazadas parcial o totalmente por el español. Evidentemente, esto no es novedad, sabemos que ello está ocurriendo desde la llegada de los españoles; sin embargo, es interesante saber de primera mano cómo ha sido este proceso en los maestros que se siguen formando y los cuales se encuentran interactuando y formando actualmente a muchos estudiantes, algunos de ellos dentro del Sistema de Educación Indígena en el Estado de México. También es de particular importancia saber qué ha pasado con su identidad a partir de esta pérdida parcial o total de la lengua que se habla en su comunidad.

Uno de ellos es Ag, la lengua indígena que se habla en su comunidad y en su familia es el náhuatl, él aprendió a hablar en lengua náhuatl, con esta lengua tuvo su primer acercamiento al mundo y a la vida de su comunidad; lamentablemente, en la actualidad ya no la habla y apenas la entiende.

**No** [ya no la habla], **sólo la medio entiendo, pero ya no la hablo, mis papás ya no quisieron.** (Ag: 3). [Él no recuerda haberla hablado, pero menciona que]: “Era lo que le preguntaba a mi mamá y dice que tenía como tres años, cuatro. Como me cuidaba mi abuela, y mi abuela no hablaba nada de español, pues todo era en náhuatl.” (Ag: 10).

Ante la pregunta del por qué ya no habla la lengua de sus padres, menciona que su papá le prohibía hablarla, puesto que para él representaba un sinónimo de atraso,

hablar la lengua significaba ser indio, y entre más temprano se dejara de hablar era mejor. En palabras del propio Ag menciona que sus papás

**Ya no quisieron.** La escuela a la que asistieron mis hermanos era bilingüe, se quitó y entonces se cambió a primaria rural<sup>124</sup>, [...]. Cuando entran los de PEMEX, yo creo que fue entonces cuando se empezaron a dar cuenta que hablaban español y el español que hablaban era diferente y **ya no había maestros bilingües y entonces en mi caso, ya no hablar el náhuatl, ya no nos hablaban en náhuatl, más que mi abuela, y ya después ya no nos quisieron hablar.** [...]. **Ya no nos hablan en náhuatl, nada.** (Ag: 4).

**Porque me imagino que pensaban que iba a haber desventajas para mí,** aunque sin saber eran como que un poco *malinchistas*: **ya no queremos que hables náhuatl, ahora vemos que ellos traen zapatos, porque todos descalzos y mal comidos y ya llegan estos señores en camionetas**<sup>125</sup> [...]. Yo supongo que por eso, porque querían algo mejor para nosotros. (Ag: 12). Y el lenguaje si era algo yo creo que importante, decía: que **entre menos habláramos náhuatl pues mejor.** (Ag: 32).

Quizá los papás de Ag no eran, o no lo son aún, conscientes de que su hijo estaba perdiendo su lengua materna, lo importante era parecerse a los “blancos” o mestizos que hablaban español y que se veía vivían mejor. En la misma entrevista, Ag refuerza la idea del por qué su papá ya no permitió que hablara la lengua materna “Sí, yo creo que muy en el fondo era eso, un deseo de mejora por parte de mi papá, entre menos obstáculos hubiera sería mejor, y consideraba, yo creo, que el lenguaje era algo importante para comunicarse y expresarse con los demás...” (Ag: 28). Vemos claramente como la idea de que hablar español y dejar la lengua materna era sinónimo de progreso, de salir del atraso para vivir mejor. Aunque por supuesto, inducido por las ideas coloniales, y la escuela fue una de las promotoras de este

---

<sup>124</sup> Recordemos que a los maestros de las escuelas rurales tenían el encargo “de generar mayor solidaridad entre indios y mestizos por medio del uso generalizado del idioma castellano.” (Loyo, 2010: 21). En la comunidad de Ag la escuela primaria que era bilingüe fue sustituida por una primaria rural, es decir, los maestros ya no impartían las clases en náhuatl, se utilizaba sólo el español, y la enseñanza era a través del método directo, que ya se mencionó anteriormente.

<sup>125</sup> Se refiere al ingreso de los trabajadores de PEMEX a la comunidad, hombres blancos y mestizos que hablaban español y que al parecer tenían una mejor forma de vida, entonces por qué no ser como ellos.

supuesto “progreso”<sup>126</sup>. Ahora bien, la idea de progreso a partir de olvidar la lengua y otros elementos propios de la cultura se debe a las políticas asimilacionistas<sup>127</sup> puestas en marcha por el Estado, controlado por grupos de la cultura hegemónica y como no necesariamente tienen que ser verbalizadas, penetra en las esferas de la vida social de los grupos oprimidos y por supuesto en sus formas de pensar. El asimilacionismo<sup>128</sup>, ha sido la primera acción <<natural>> que el cuerpo social dominante ha ejercido ante la diversidad cultural.

Uno de los instrumentos utilizados por las políticas asimilacionistas, es precisamente la escuela, ya que ésta es vista como un símbolo de progreso dentro de las comunidades indígenas y se le considera como una conquista. Así, es común encontrar pueblos que durante años luchan por el acceso al servicio educativo, que desarrollan o asumen de otros el discurso de la Educación Intercultural Bilingüe, y que terminan obteniendo u organizando para sus jóvenes una escuela, una escuela con muchas carencias pero que finalmente cumplirá su cometido: “traerá el progreso” a la comunidad, y dentro de éste, la pérdida de la lengua materna será el primer indicio de que poco a poco la comunidad se integra a la modernidad, puesto que la aspiración más elemental sobre la escuela gira en torno al aprendizaje de la lengua hegemónica, la mayoritaria, para superar la desventaja lingüística a través de la adquisición de la suficiente competencia. Sin embargo, el tiempo parece haber demostrado a los pueblos que la escuela no es una práctica neutra, sino que puede

---

<sup>126</sup> Cuando Ag ingresó a la escuela primaria de la comunidad ésta ya no era bilingüe, sino rural, sus hermanos aún asistieron a la bilingüe y conservan la lengua, aunque ya no la usan cotidianamente, porque como dice el propio entrevistado: *“Pero la idea era, la escuela era bilingüe, incorporarlos al español, del náhuatl pasar al español.”* (Ag: 7). Muchos programas de educación intercultural bilingüe en México, han utilizado la lengua materna de las comunidades indígenas como una lengua de transición, es decir sólo como una modalidad compensatoria. (Díaz Couder: 1998, 2009; Bartolomé: 2004).

<sup>127</sup> Revisadas por estos autores y otros: Bartolomé 2006, García Castaño, Pulido Moyado y Montes del Castillo Ángel 1997, Kincheloe Joe L. y Steinberg Shirley R. 1997, Díaz Polanco 2006.

<sup>128</sup> El asimilacionismo fue-es una política del Estado hacia los pueblos indígenas para que éstos formaran parte integral de la nación mexicana, siempre y cuando abandonaran sus culturas y lenguas, y se convirtieran en mexicanos. En general, pretendía desaparecer a los indígenas y convertirlos en mexicanos. La integración a una cultura nacional era el resultado de una política asimilacionista en la que se pensaba que los pueblos indígenas deberían formar parte de una sola cultura y una sola nación; para ello, se crearon los centros coordinadores indigenistas, con el fin de mostrar lo mejor de la sociedad nacional y que los indígenas lo aprovecharan, acercando así conocimientos de la vida moderna a la población indígena.

contribuir al desmoronamiento de sus fundamentos culturales, sin aportar los beneficios que se le atribuyeron en un principio.

Ante esta realidad, ante el hecho de que Ag ya no habla su lengua, le pregunté por lo que piensa en la actualidad sobre esta carencia y más bien si la consideraba una carencia en su vida, él expresó que para los que salen de sus comunidades indígenas existe un precio que tienen que pagar y uno de los costos pagados, en su caso, es haber perdido su lengua materna, porque salir implica:

...que tiene uno que **cortar con esos lazos, y el lenguaje es uno, un lazo bastante grande que se tiene que cortar, [...] mis papás, se dieron cuenta de que no era aceptado por la sociedad o era una desventaja y dijeron mejor hay que cortarlo para que no tengas problemas. [...] por eso se pierde el lenguaje, el náhuatl, como lazo se pierde, porque presenta una desventaja.** (Ag: 75)...a todo lo que se han tenido que negar [sus padres] para que sus hijos puedan ser aceptados, no: dejarles de hablar en náhuatl, que como decía es un vínculo, porque hay cosas que no las pueden decir en español y cortar ese vínculo y veo cómo se llevan hasta mejor con los mayores que llegan y se ponen a hablar y se están riendo y ya cuando hablan con nosotros, que no hablamos náhuatl, es diferente. (Ag, 2ª: 72).

Por ello manifiesta que en la actualidad él siente “Un dolor, sí, realmente sí es un dolor [...] Que antes no había pensado en eso, porque sí, es una presa de los medios.” (Ag: 80, 81). Cuando Ag expresa el dolor que siente por la pérdida de su lengua, soltó el llanto y las palabras se le cortaron, el llanto le impedía articular palabra, y estuvimos a punto de interrumpir la entrevista, sin embargo, él no quiso y pidió que continuáramos. Esta primera entrevista se realizó en el mes de octubre de 2010. En el mes de marzo de 2011 tuvimos otra (casi charla), en ella Ag manifestó que la primera entrevista le había “movido” muchas cosas, le pregunté cuáles y contestó que

...la vez pasada: sí, **como que no había pensado en el pasado.** (Ag, 2ª: 70). Ha existido eso [discriminación] pero como nadie me había hecho la pregunta pareciera que no existiera, pero sabe uno que existe [...]. **No había pensado en mis papás, en mis orígenes, en la lengua: por qué dejar de hablar náhuatl para ser aceptado en la sociedad [...]. No me había**

**puesto a pensar eso, uno lo veía así como pues “normal” [ya no hablar el náhuatl], pero ellos lo hacían porque pues los del municipio se burlaban y yo creo que ya no querían que sus hijos sufrieran más burlas... (Ag, 2ª: 72).**

¿Hasta ahora reconoce el dolor por haber perdido su lengua? ¿Ahora sabe que perdió algo valioso? ¿Cuánto poder tienen los medios para lograr que un sujeto se olvide de sus orígenes y quizá hasta negarlos? ¿El pensamiento Occidental presente en las concepciones de Ag? Creo que sí, y no es su culpa, en el pensamiento general, en la *doxa*, ser indígena es sinónimo de inferioridad ¿entonces por qué serlo? ¿Para qué hablar una lengua por la cual será discriminado? ¿Podemos decir que su identidad se reacomoda en el sentido de que ahora jerarquiza y valora de manera diferente el lugar que ocupa su lengua y sus orígenes? Porque menciona que ahora siente que realmente perdió algo, que perdió parte de su pertenencia a la comunidad y su familia, la lengua era un lazo más que lo unía a ella desde una cosmovisión diferente de la vida, pero que lamentablemente ya no la tiene, pérdida ocasionada por el miedo a ser discriminado: **“Como que me perdí de mucho... (Ag: 50) Sí, me gustaría aprenderla o reaprenderla... (Ag: 52). ...me he interesado por lo que perdí...” (Ag: 73).**

Creo que justamente eso va ocurriendo con la identidad de Ag, si en un principio no era consciente o no percibía a su lengua como una pérdida y más bien era vista como algo “normal” y “natural”, ahora, si bien la escuela y sus padres contribuyeron al olvido de su lengua, también es la escuela (en este caso la UPN 153) la que le ha brindado la posibilidad de tomar consciencia y reflexionar sobre el actuar de sus padres y sus orígenes indígenas:

**Estoy asistiendo a la UPN, realmente es otra mirada, es una mirada bastante diferente a la que tenía antes... (Ag: 75). Se valoran más las cosas. A veces es uno presa de los medios, de toda esa mentira y aquí me vine a dar cuenta de que vivía en un mundo de mentira y esta es mi realidad la que estoy viviendo, y qué es lo que debo amar... (Ag: 77).**



Toma de consciencia que está determinada por conflictos identitarios y angustias “culturales”. La formación de una identidad es algo que realizamos a lo largo de la vida y se encuentra abierta a los cambios del mundo y sus repercusiones en nuestra vida. La identidad no es un estado, sino un proceso y además está compuesta en el sentido de “distintas pertenencias” (Maalouf, 2008) que a lo largo de la vida jerarquizamos y valoramos de maneras distintas. Dado que la identidad es un proceso dinámico, una gestión de cambio y continuidad negociada entre el yo y el entorno social, podemos hallar una alta correlación entre los prejuicios, los estereotipos y el desprecio social hacia una minoría discriminada, y un bajo autoconcepto de los sujetos componentes de esa minoría, como es el caso de Ag. Y como Ag, existen muchos indígenas en el que la pérdida de la lengua fue un proceso “natural”. De esta manera se puede decir que Ag pierde su lengua materna por tres factores, principalmente: la discriminación percibida y sufrida por sus padres al pertenecer a una comunidad indígena, la llegada de gente ajena a la comunidad (trabajadores de PEMEX) y la implementación de la escuela primaria rural.

Ahora bien, en el caso de Ag, ya no habla la lengua de su comunidad de origen porque sus padres ya no lo permitieron, dada la discriminación sufrida, pero en el caso del maestro Ar, es él mismo quien no enseña a sus dos hijas a hablar la lengua maya. La historia se repite, ahora con una generación de padres más jóvenes, a pesar de que dice sentirse orgulloso de su cultura y su lengua Ar menciona que no se las ha enseñado “Porque no, no tengo tiempo. Todo el día trabajo [...]. O más bien **soy yo el que no quiere enseñarles**. Es lo que yo no me entiendo [...], yo trato, **los dos ponemos cierta barrera** [...] pero como mis hijas ahora sí, quieren aprender el inglés.” (Ar: 66 - 73).

Efectivamente, el estigma lingüístico y la discriminación perduran en la vida del sujeto, Ar da los argumentos del por qué sus hijas no hablan la lengua maya y en el fondo considero que subyace la experiencia sufrida y también la acción colonizante de la escuela, por ello, las generaciones jóvenes prefieren no hablar la lengua indígena de sus padres (las hijas de Ar prefieren aprender inglés). La visión estigmatizante y de

rechazo de la sociedad dominante hacia los maya hablantes son algunos factores que tienen repercusiones negativas en el aprendizaje y uso de la lengua maya. Quienes generalmente la hablan son los adultos de más de cuarenta años, tal como lo ha expresado Mario Ruz, y precisamente en relación a la lengua maya:

Por su parte, los hijos de familias que se han establecido definitivamente en las ciudades ya no hablan maya y, en no pocos casos, ni siquiera la entienden, porque en la casa se ha dejado de emplear, o sólo la emplean entre sí el cabeza de familia y su pareja (y por lo común suelen ser parejas mayores de 35 a 40 años). En efecto, para las nuevas generaciones, el idioma maya se revela poco funcional en el contexto urbano, 'ya que no ayuda a conseguir trabajo sino, por el contrario, puede perjudicarle a uno'. No es por tanto extraño que el idioma de sus abuelos sea para muchos, en particular para los jóvenes, sinónimo de rural, viejo, atrasado, fuera de moda, pobre, indio, desempleado, todo aquello de lo que muchos quisieran alejarse. El español es, en cambio, la lengua de las telenovelas y las películas, de los futbolistas, de los profesores, los funcionarios y los profesionistas (locales o foráneos), de los libros escolares, de la computadora, de la Biblia y del sistema de cable; el idioma de los ricos, los 'educados', los triunfadores. (Ruz, 2006: 20).

Las consecuencias del estigma lingüístico, la discriminación y la acción de la escuela colonial se pueden encontrar también en los testimonios siguientes. Ellos aprendieron a hablar y a escribir en español. Los tres entrevistados: Mario (Mr), Liliana (Ln) y Yolanda (Yd) son originarios de San Jerónimo Amanalco, Estado de México; actualmente trabajan en el Sistema de Educación Indígena del Estado de México y para ingresar a este sistema el primer requisito es provenir de una comunidad indígena y hablar una lengua indígena<sup>129</sup>, sin embargo, no todos lo hablan muy bien,

---

<sup>129</sup> En el diario Oficial de la Federación del día 2 de julio de 2010, se publicó el decreto por el que se reforman y adicionan los artículos 21 y 33 de la Ley General de Educación, en materia de educación indígena. Sólo mencionaré al artículo 21, el relacionado con la formación de docentes, en el cual se dice:

Artículo Único.- Se reforma el segundo párrafo del artículo 21; y se reforma la fracción I y se adiciona una fracción XIII, recorriéndose en su orden las demás fracciones del artículo 33 de la Ley General de Educación, para quedar como sigue:

Artículo 21.- El educador es promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo. Deben proporcionársele los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento.

Para ejercer la docencia en instituciones establecidas por el Estado, por sus organismos descentralizados y por los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, los maestros deberán

como veremos más adelante; paradójicamente, ellos mismos no valoran o no dan importancia a la lengua indígena, pues no la practican en sus propias casas. En este sentido Bartolomé expone que la ideología del ‘progreso’ a través del renunciamento étnico, creada por el integracionismo, está vigente en gran parte de los maestros que trabajan el sistema bilingüe y “...aunque tiendan a disfrazarla con la retórica institucional. Durante décadas fueron educados como agentes de castellanización e ‘inducción al cambio’; de pronto se les pide que actúen como revalorizadores de la misma cultura que les habían enseñado a negar. No es esta una contradicción de fácil resolución puesto que involucra una crítica redefinición existencial.” (Bartolomé, 2004: 29).

En el caso de Mr, él habla la lengua náhuatl, al igual que sus padres y de igual manera es usada para comunicarse entre ellos, pero él ya no la utiliza con sus hijos. Ln, a pesar de que ella misma estudió el preescolar y la primaria en escuela bilingüe, sólo medio entiende y habla muy poco el náhuatl, en su casa ya no se utiliza esta lengua como medio de comunicación. Para Yd, su lengua materna dice es el español, el náhuatl sólo lo entiende a medias, en la casa paterna el náhuatl es utilizado sólo por la gente adulta, a los jóvenes ya no se les habla así, y en el hogar con su propia pareja y con su hijo, el náhuatl tampoco es utilizado como medio de comunicación.

Al preguntar a Mr sobre si su hijo sabe hablar náhuatl, menciona que “Sí, algunas cosas sí.” (Mr: 40). Cuando dice algunas cosas considero que se refiere a palabras aisladas, porque también menciona que “Últimamente como que ya no [ni le habla ni le enseña el náhuatl], pero cuando estaba chiquito sí, me hablaba palabras, mi mamá le hablaba así.” (Mr: 41). Y menciona que ya no lo habla con su hijo porque “Como que van cambiando, es que a lo mejor el ambiente, pero sí le entiende y unas cosas sí

---

satisfacer los requisitos que, en su caso, señalen las autoridades competentes. En el caso de los maestros de educación indígena que no tengan licenciatura como nivel mínimo de formación, deberán participar en los programas de capacitación que diseñe la autoridad educativa **y certificar su bilingüismo en la lengua indígena que corresponda y el español.** (Negritas mías).

puede hablarlas.” (Mr: 42). Como se puede apreciar, en el caso de Mr, él es bilingüe pero su hijo ha dejado de serlo.

La educación colonial que se recibe al interior de las escuelas demuestra su poder y supremacía por sobre las lenguas indígenas de las comunidades, a tal grado de contribuir a la paulatina desaparición de éstas. Paulatina, porque poco a poco el náhuatl se ha ido mezclando con el español y ya no se puede hablar de un náhuatl puro: “...últimamente está muy, va muy combinado con el español, muy mezclado.” (Mr: 22).

Otra de las entrevistadas es Ln. Sus abuelos, sus papás y toda su familia habla el náhuatl, pero sus padres ya no se comunicaron con ella ni con sus hermanos en la lengua náhuatl y ella tampoco lo hace con su hijo, a pesar de que ella estudió en escuelas bilingües y actualmente trabaja también en escuela bilingüe. Al respecto menciona que

**Mis papás sí, mis abuelitos, toda la familia habla, pero ellos ya no nos hablaron a nosotros, los hijos ya no nos hablaron en náhuatl.** (Ln: 7). [No sabe por qué sus padres ya no le hablaron en náhuatl] “Pues no sé ni por qué. [...] mi abuelita hablaba más náhuatl que español y luego íbamos con ella y como que de repente nos decía algo así en náhuatl y nosotros: ¿qué?, no sabíamos ni qué y ella sí le hablaba mucho a mi mamá, pero ya mi mamá ya no, no sé ni por qué. (Ln: 33).

El náhuatl no ha formado parte de la comunicación en la familia de Ln, sus papás no lo han utilizado para dirigirse a sus hijos, a pesar de que ellos sí la saben hablar: “...**nunca** fue de que escuchara **una conversación de ellos con nosotros en náhuatl...** (Ln: 35). Por ello, actualmente las generaciones jóvenes difícilmente hablan el náhuatl en la comunidad de San Jerónimo: “**yo creo los de mi generación ya nadie habla, nuestros padres sí, pero ya de mi generación ya no.**” (L: 49).

Quizá la edad determine la condición de hablante de la lengua en la comunidad, dado que esta otra entrevistada, también de San Jerónimo Amanalco, menciona que su

lengua materna es el español y no el náhuatl. La respuesta que da a la pregunta sobre cuál es su lengua materna, ella responde que: **El español, de hecho nosotros hablamos español, mi papá [...], se comunica con sus hermanos o con mi abuelita en lengua náhuatl, pero a nosotros mi papá no nos habla en lengua náhuatl, nos habla en español. [...] en realidad nosotros no lo hablamos así al 100%. (Yd: 6).**

Yd cree que su papá no les habló en náhuatl o no se dirigió a ella y a sus hermanos en náhuatl, a pesar de que él lo habla muy bien con sus hermanos y con la demás gente, porque: **“...la gente los escuchaba hablando así, entonces como que los criticaban, [...] yo siento que a lo mejor no quería eso para nosotros, [...] por eso que no nos habló así. (Yd: 8).**

Ser criticados y menospreciados, cargar con el estigma de la lengua indígena, poseer una lengua que se considera inferior al español, es la huella de la experiencia de siglos de prácticas discriminatorias que han contribuido a la construcción de una imagen devaluada de los pueblos indios y que lamentablemente sigue presente, tal como se puede constatar con los testimonios referidos. Asumir la identidad indígena como un estigma y por ende la lengua materna, no es casual ni accidental, sino a la deliberada acción del Estado. En esta acción deliberada, como ya vimos, la escuela ha contribuido en gran medida a tener esta falsa concepción de su identidad<sup>130</sup>, de ahí deriva la importancia de reflexionar sobre el papel que ha jugado la escuela en los pueblos indígenas. Este estigma identitario consiste según Bartolomé en asumirse “como una forma obsoleta de ser humano, la que debía ser necesariamente renunciada, para poder acceder a la ‘progresista’ identidad considerada legítima por el Estado.” (Bartolomé: 76. Recuperado de <http://www.bibliojuridica.org/libros/2/636/6.pdf>).

<sup>130</sup> Como ya se mencionó en el Capítulo 1, según Charles Taylor, este falso reconocimiento provoca en el sujeto una herida dolorosa, es un acto de opresión y destrucción. (Taylor, 2001: 43-45).

Esta renuncia de la que habla Bartolomé, que en apariencia es voluntaria y además “naturalizada”, la vemos en los testimonios anteriores y también en el caso de Yd. Ella misma no habla bien el náhuatl por las razones que expuso. Yd trabaja en el sistema preescolar indígena y a pesar de que manifiesta que su hijo asiste al preescolar bilingüe y que el niño muestra interés por el náhuatl, ella no está muy convencida de la importancia que reviste el que su hijo aprenda esta lengua. Según su propio testimonio menciona que: “Ahorita ya lo estoy llevando al preescolar y como es en náhuatl, ya llega y me dice es que ahora me enseñaron que este color se dice *chichiltic*: el rojo, y luego ya llega y estamos así y de momento empieza a cantar el himno nacional en náhuatl, **pero yo no se lo refuerzo.**” (Yd: 67). Es decir, el náhuatl no tiene vínculo alguno con la comunicación cotidiana del hogar, por ello menciona que no lo refuerza en la casa, más bien lo deja como un aprendizaje simplemente escolar y como una tarea que le compete a la escuela: “...yo estaba viendo **que le enseñara la maestra...**” (Yd: 68).

La entrevistada menciona que el motivo de no enseñar a su hijo el náhuatl no es por el temor a que sea discriminado, más bien dice que cree que el náhuatl ya no es de utilidad en la vida cotidiana; entonces si éste ya no le resolverá los problemas de comunicación para qué aprenderlo, es un conocimiento obsoleto, en desuso y por consiguiente inservible, de qué le serviría este capital lingüístico: “...como que yo siento que **no tendría con quien estar hablándolo, interactuando en lengua, o sea, como que siento, que nada más lo aprendería, pero como que siento que no le daría un uso.**” (Yd: 72).

Según lo que Yd manifiesta y siguiendo a Bourdieu, éste diría que “Hablar de capital lingüístico significa que hay ganancias lingüísticas...” (Bourdieu, 1990: 146), y Yd considera que hablar el náhuatl simplemente sería un competencia, porque ganancias no habrían, es decir, no habrá un mercado donde utilizar este capital, “...una competencia sólo tendrá valor mientras tenga un mercado [...] una competencia sin mercado pierde todo su valor [...] deja de ser un capital lingüístico para convertirse en

una simple competencia...” (Bourdieu, 1990: 146-147). Si no hay mercado para el náhuatl, al que Bourdieu llama mercado lingüístico, no tiene sentido aprenderlo.

Aquí, en estos testimonios vemos cómo la internalización de este estigma lingüístico e identitario ha causado estragos en la enseñanza de la lengua indígena dentro del seno familiar. Vemos de igual manera que lo mencionado por Bartolomé, en el sentido de que los propios maestros<sup>131</sup> que laboran en el Sistema de Educación Indígena y que son los encargados de difundir su lengua y cultura, no les enseñan el propio idioma a sus hijos. (Bartolomé, 2004: 29). Como sucede con los informantes ya retomados.

Así, este recorrido por las vicisitudes y conflictos en la experiencia de los maestros de origen indígena, muestra que se enfrentaron a rupturas entre diversos componentes identitarios con los que se identificaban; conflicto ocasionado por pertenecer a una comunidad de origen indígena en la cual tuvieron situaciones de exclusión y desventaja social, producto de las relaciones de poder. Ahora, en el siguiente capítulo, se abordará precisamente qué es lo que ha pasado con la identidad de los docentes a lo largo de su formación.

---

<sup>131</sup> Esta investigación no tiene como objetivo realizar el análisis del trabajo de los maestros del sistema de educación bilingüe, por ello el tema no se aborda de manera profunda. Sin embargo, otro motivo que considero contribuyó a la silenciosa desaparición de las lenguas indígenas, es precisamente la creación de las escuelas bilingües, que ahora tratan de rescatar las lenguas nativas, lo cual a primera vista parece contradictorio, veamos por qué no lo es: “La propuesta pluralista de una educación bilingüe-bicultural sólo fue institucionalizada a través de la creación de la Dirección General de Educación Indígena, en 1978 [...]. Al parecer la Dirección General de Educación Indígena supone que existe un ‘idioma indio’ genérico, ya que con frecuencia coloca maestros indígenas en comunidades que hablan lenguas diferentes a la del educador.” (Bartolomé, 2004: 29). Como ejemplo, en la entrevista a uno de los maestros que intervinieron en esta investigación, menciona que “De hecho no es lo mismo la lengua que hablamos en esta región, es la que se habla en el centro, escuchaba algunos de Guerrero y Morelos. Porque por decir, mi esposa es de la huasteca, por Huejutla y también es náhuatl, pero ya está muy, o sea cambia, sí se entiende, pero como que necesitan días para comprender lo que está diciendo...” (Mr: 30). El mismo Bartolomé plantea que “Con frecuencia tanto funcionarios de instituciones como de ONG y otros miembros de la sociedad civil tienden a percibir a los grupos etnolingüísticos como unidades capaces de producir un comportamiento político conjunto. Ello ha influido tanto en el fracaso de programas institucionales como de perspectivas políticas solidarias.” (Bartolomé, 2004: 54).

## **CAPÍTULO 4. SER MAESTRO DE ORIGEN INDÍGENA EN SERVICIO Y EN FORMACIÓN.**

Desde un punto de vista intercultural, en el capítulo uno ya se desarrolló ampliamente por qué es importante tomar en cuenta el origen étnico de los maestros en servicio que se siguen formando en las instituciones de educación superior. Se expuso cómo la propia escuela, ha visto con desprecio las culturas de origen de los indígenas y cómo a través de ésta se ha intentado borrar su pasado y sus raíces culturales.

También se hizo mención de cómo el Estado ha implementado diversas acciones “multiculturales e interculturales” para impartir una educación equitativa para todos los habitantes del país, principalmente hacia los pueblos indígenas. Sin embargo la realidad es otra, en el caso de los maestros de origen indígena que se siguen formando, dan cuenta en los capítulos precedentes, de que la tan nombrada educación multicultural e intercultural sólo es un acto de simulación, puesto que ellos mismos se enfrentaron, siendo niños, a una educación autoritaria, discriminatoria y monocultural, en donde prevalecieron los preceptos de la cultura dominante, Occidental y “universal”. Al enfrentarse a este tipo de situaciones, los hoy maestros, como ya lo manifestaron de viva voz, han experimentado en carne propia diversos conflictos y discriminación en su tránsito por los diferentes espacios: escolares, la calle, la familia, los centros de trabajo, la ciudad, etc. Principalmente en lo relacionado a sus lenguas maternas. Lo anterior es reforzado con lo que Rebolledo expresa “Como una de las dimensiones principales de la educación intercultural, la enseñanza bilingüe no ha recibido la atención que merece, más bien ha sido sometida a múltiples avatares de las políticas culturales de homogeneización y más recientemente, a los dictados del multiculturalismo desplegado a nivel global.” (2010: 116).

Así, la escuela ha sido generadora de conflictos que han repercutido en la configuración de su identidad en general y de su identidad étnica en específico. A partir de la forma en que fueron resolviendo estos conflictos, los maestros alumnos han ido conformando su identidad, ya sea positiva o negativa, puesto que no se debe



olvidar que la identidad siempre se encuentra dotada de cierto valor (positivo o negativo). El reconocerse y ser reconocido implica un juicio de valor, juicio de valor que para algunos ha devenido en conflicto al interactuar con otras formas culturales y para otros esto no ha sucedido, más bien asimilaron la cultura occidental sin mayor problema, haciéndola parte de su identidad, constituyéndose así en una identidad positiva.

En este capítulo intentaré retomar lo que ha pasado con la identidad de los maestros a lo largo de su formación docente. Recuperando concretamente su experiencia de formación, es decir qué les ha permitido el trayecto de formación con respecto a la visión de sus culturas de origen. Así, se hablará en un primer momento sobre el contexto de la licenciatura que se encuentran cursando (LE'94); posteriormente abordaré los motivos que los llevaron a ser maestras y maestros; en el apartado siguiente, me enfoco específicamente a los aportes que la UPN proporcionó a su práctica docente; y para culminar el capítulo, retomo un asunto muy importante para esta investigación: la percepción de las culturas de origen desde este nuevo contexto, por parte de las maestras y maestros que participaron en esta investigación. Para ello recurriré nuevamente a las aportaciones, que los entrevistados hicieron a través de sus testimonios, lo cual permitirá saber qué pasó con la percepción que los maestros de origen indígena tienen ahora de sus respectivas culturas. Es decir, qué les ha permitido o no el tipo de educación a la que accedieron y cómo estos elementos han repercutido en la constitución de sus identidades. Terminó este capítulo, haciendo énfasis en lo que la formación docente logró o no en los maestros de origen indígena con respecto a la percepción de sus culturas de origen, es decir, qué reflexiones existen en torno a su cultura, sus raíces, sus tradiciones, sus padres, su identidad, etc.

#### **4.1 La formación de maestros en la UPN 153 Ecatepec.**

Abriré este apartado, haciendo un pequeño acercamiento al proceso de creación de la Universidad Pedagógica Nacional, como marco para arribar a la Licenciatura en

Educación Plan 1994 (LE´94), contexto académico donde se encuentran inscritos los sujetos de la investigación.

La creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), obedece al Decreto Presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación, el 29 de agosto de 1978, como respuesta a las demandas de superación del magisterio nacional y como estrategia fundamental de la Política Educativa del Estado, para elevar la calidad de la educación básica a través de la formación de maestros (UPN, Proyecto Académico, 1993: 15). Esta universidad se cataloga como una institución de educación superior<sup>132</sup> con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, cuyo propósito fundamental es "... prestar, desarrollar y orientar servicios de educación superior encaminados a la formación de profesionales de la educación, tomando en cuenta las necesidades educativas del país." (UPN, Proyecto Académico, 1993: 21).

Desde 1979, la UPN ofrece a los maestros de educación preescolar y primaria estudios de nivel superior que tienen la finalidad de apoyarlos en su formación docente. Además de la sede UPN Ajusco, esta institución inicia sus actividades con 64 Unidades establecidas en el territorio nacional<sup>133</sup>, mismas que eran regidas académica y administrativamente por la sede hasta 1992. Con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), ahora la relación entre UPN Ajusco y Unidades es sólo académica, aunque dicha relación sólo es discursiva puesto que quien determina muchas de estas cuestiones académicas es el organismo encargado de la educación de las entidades federativas, en el caso del Estado de

---

<sup>132</sup> Sin embargo, a la fecha la UPN, después de haber sido transferida vive en completa ambigüedad como institución de educación superior desconcentrada y no autónoma como el resto de las universidades públicas. En esta misma ambigüedad viven las Unidades UPN en el Estado de México.

<sup>133</sup> En la actualidad existen 76 Unidades y 208 subcentros. Boletín de prensa de la SEP, 30 de agosto de 2003.

México, a través de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM).<sup>134</sup> En el mencionado acuerdo, se establece que:

...el Ejecutivo Federal traspasa y el respectivo gobierno estatal recibe, los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, con los que la Secretaría de Educación Pública venía prestando, en el estado respectivo, hasta la fecha, los servicios educativos mencionados, así como los recursos financieros utilizados en su operación. (SEP, ANMEB, 1992: 13).

En el Estado de México se crean tres unidades: la UPN 151 Toluca en el año de 1979, con extensiones en Ixtlahuaca y Tejupilco que inician sus servicios en 1990 y 1991 respectivamente; en 1980 se crea la UPN 152 Atizapan de Zaragoza, originalmente establecida en Tlalnepantla; y en 1981 inicia cursos la UPN 153 Ecatepec, abriéndose en 1991 una extensión en Zumpango, misma que operó hasta el 2004, dado que la matrícula era insuficiente para seguir sosteniéndola, amén de los problemas para enviar a los asesores a dicha comunidad.

Con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica se establece el principio de la federalización de la educación básica y normal, preservando el carácter nacional de la educación. A pesar de que las Unidades UPN, no son contempladas en dicho documento, puesto que no se mencionan y, en esta ambigüedad, son transferidas por la vía de los hechos a los gobiernos de los estados

...corresponderá a los gobiernos estatales de la dirección de los establecimientos educativos con los que la Secretaría de Educación Pública ha venido prestando, en cada estado bajo todas sus modalidades y tipos, los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y para la formación de maestros, incluyendo la educación normal, la educación indígena y los de educación especial. (SEP, ANMEB, 1992: 13).

---

<sup>134</sup> Por si fuera poco, actualmente la Sección 36 del SNTE es la que determina quién ingresa, quién no, asigna al Director en turno (antes Jefe de Unidad), y otras atribuciones más. La UPN 153 es ahora una extensión de la Sección 36.

En este marco, la Universidad Pedagógica Nacional transfirió a los gobiernos de los estados la administración de 68 Unidades UPN. Estableciéndose que la normatividad académica seguirá emitiéndose por la Secretaría de Educación Pública a través de la sede UPN Ajusco: “Se debe destacar que la Universidad Pedagógica Nacional, por su naturaleza jurídica como organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, continuará definiendo la normatividad académica nacional, para garantizar que en todo el país funcione el Sistema de Unidades UPN en torno al Proyecto Académico.” (UPN, Proyecto Académico, 1993: 22-23).

La Universidad Pedagógica Nacional conserva “... la facultad de establecer los planes y programas de estudio, al igual que los criterios necesarios para su aplicación; como la definición de requisitos para el ingreso y la promoción de estudiantes y emisión de títulos a sus egresados,... ” (UPN, Proyecto Académico, 1993: 23). No obstante esta normatividad, en el Estado de México, las autoridades educativas se han dado a la tarea, en los últimos once años, de emitir las convocatorias para alumnos de nuevo ingreso. En lo que se refiere al último punto de la cita anterior, el rector o rectora en turno de la UPN, no emite ni firma los títulos de los egresados, es el Gobierno del Estado de México quien se encarga de emitir dichos títulos, así pues, bajo esta contradicción y duplicidad<sup>135</sup> de funciones se encuentran funcionando las Unidades UPN en el Estado de México. Por ello, acertadamente, en el Programa de Desarrollo Institucional 1996-2000 se dice: “A la fecha, el único aspecto que sigue normando la Unidad Ajusco es el relativo a los planes y programas de estudio... ” (Gobierno del Estado de México, 1998: 45).

De hecho, los problemas a los que se enfrentan las unidades en este momento no son del todo nuevos ni ajenos, puesto que la misma UPN ha experimentado problemas y en el mismo *Proyecto Académico* de 1993 de la UPN se reconoce que

---

<sup>135</sup> Esta duplicidad de funciones, es reconocida por el Gobierno del Estado de México y los SEIEM en su *Proyecto Integral de Educación Superior 2009-2012*: “En la realización de las actividades de las IES, se detecta duplicidad de funciones, esto se debe a la falta de actualización de los manuales de organización y de procedimientos.” (Gobierno del Estado de México, 2009: 57).

existe una normatividad desarticulada para orientar sus funciones y tareas; una estructura que fue convirtiéndose más en administrativa que en académica; y una movilidad constante de sus autoridades centrales, han derivado en la carencia de políticas claras y programas de largo alcance. Como respuesta a esta desarticulación, las autoridades en turno promueven como uno de los objetivos estratégicos<sup>136</sup>, dentro del *Programa Institucional de Mediano Plazo 2007-2012* de la UPN-Ajusco, “Desarrollar una gestión eficiente que mejore las funciones sustantivas de la Universidad.” Para el logro de este objetivo se contempla precisamente “Construir el sistema Red Federalizada UPN”. Al respecto, en este mismo documento, se menciona que

En las condiciones actuales de reacomodo organizacional de las Unidades y su vinculación con Ajusco, la opción de una red federalizada permite resolver la emisión de reglas que den soporte a una organización descentralizada en los aspectos financieros, administrativos y laborales. [...] Este esfuerzo implica prioritariamente a las autoridades educativas de los estados, las cuales, a partir del establecimiento de convenios que entrañan compromisos de trabajo claramente delimitados y con metas medibles, encuentren en las Unidades un recurso relevante para la concreción de sus planes de desarrollo educativo. (19).

Sin embargo, a pesar de los obstáculos y problemas operativos de la sede y las Unidades UPN, puede afirmarse que desde su creación, la UPN ha acumulado importantes experiencias que le han permitido atender a profesores tradicionalmente marginados de las ofertas de superación docente, así como la repercusión de sus planes de formación en profesionales de la educación, principalmente de maestros de preescolar y primaria en servicio, en los que se ha avanzado en el desarrollo teórico y metodológico para diversos niveles y modalidades.

---

<sup>136</sup> Estamos en el año 2013, sin embargo, ahora falta hacer un balance para ver hasta dónde se cumplió este objetivo estratégico o si el problema con las Unidades persiste o se agudizó aún más. Aunque a primera vista, parece que dicho problema se agudizó más. Esta afirmación requiere, por supuesto, un análisis profundo, y que no es objetivo de esta investigación.

Por otra parte, a pesar de que en un principio las Unidades UPN estaban pensadas para maestros normalistas en servicio y que trabajaran en las escuelas públicas del país, la realidad vino a mostrar una vez más que esto no era así, puesto que en algunas entidades federativas la necesidad de ampliar la atención escolar a localidades rurales, zonas de difícil acceso y marginales, así como la ocupación de plazas nuevas y de vacantes que no han sido cubiertas con egresados de normal, obligó a los gobiernos estatales a habilitar bachilleres como profesores para educación preescolar y primaria, así: “Desde 1990, a solicitud expresa de las autoridades estatales, las Unidades UPN empezaron a atender a estos bachilleres habilitados como profesores en servicio a través de la Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria, Plan 85.” (UPN, Propuesta Curricular, 1997: 3).

A partir de este contexto, en junio de 1994, la UPN plantea el *Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio (FOMES)*, cuyo antecedente inmediato es el *Proyecto Académico* de 1993 de la misma UPN, “... que sin dejar de ser nacional, propicia y promueve el desarrollo regional, estatal y local de las acciones educativas tendientes a la superación de los maestros del país.” (UPN, Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio, 1994: 9). En dicho programa de reformulación curricular se menciona que la pretensión no es realizar ajustes a los contenidos de los programas, sino que ahora se trata de una reorganización más profunda, “... que toma en cuenta, entre otros factores, el perfil actual de los profesores, una concepción integrada de la práctica docente y las necesidades y retos actuales de la educación básica en el país.” (UPN, Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio, 1994: 9). Es aquí donde surge y se plantea la nueva licenciatura: Licenciatura en Educación, Plan’94 (LE’94). Cuyo propósito general es “Transformar la práctica docente de los profesores en servicio a través de la articulación de elementos teóricos y metodológicos con la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyectando este proceso de construcción hacia la innovación educativa y concretándola en su ámbito particular de acción.” (UPN, Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio, 1994: 17).

Ahora bien, la justificación que sustenta a esta reformulación curricular se basa principalmente en la idea de que “En nuestro país, las nuevas circunstancias mundiales han generado un conjunto de políticas económicas que pretenden la activación de los distintos sectores productivos y de servicios donde se ha considerado a la educación como uno de los ejes estratégicos para la generación de individuos y sociedades diferentes.” (UPN, Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio, 1994: 17).

Como se puede observar, los argumentos que se dan, son enfocados desde la visión productiva, con una visión empresarial; es obvio que los cambios enunciados no obedecen a criterios académicos, sino que están expuestos a factores, sobretodo, económicos:

- *la globalización mundial de la economía*
- *los fenómenos comerciales del libre mercado*
- *la generación extensiva de conocimiento*
- *la rapidez e intensidad con que circula la información*
- *la masificación de los medios de comunicación*

En este sentido, la formación de maestros es vista desde una postura de productividad, encaminada a la *generación de individuos y sociedades diferentes* y se considera que el elemento que permitirá este cambio será la educación como eje estratégico. Es decir, la formación de maestros en servicio consiste en generar en ellos capacidades, habilidades y actitudes que les permita insertarse en esta visión neoliberal de la educación; no en la formación de docentes dentro de una pedagogía humanista y crítica, a pesar de que en el Proyecto Integral de Educación Superior 2009-2012 de los SEIEM se menciona que “se deberán propiciar condiciones para que el conocimiento que se genere y difunda en las instituciones de educación superior, esté encaminado a disminuir las diferencias sociales, incrementar las oportunidades de desarrollo, mejorar la calidad de vida y propiciar el desarrollo

humano de los ciudadanos” (En línea: 20). Mucho menos se contempla la formación de docentes desde un enfoque intercultural, en el sentido ya especificado en el capítulo uno de esta investigación. Lo anterior se puede constatar al revisar el perfil de ingreso.

### **Perfil de Ingreso**

Dentro del Perfil de Ingreso de la LE'94 se menciona que esta licenciatura toma en cuenta la heterogeneidad de características de los profesores en servicio, tales como: ser sujetos que ejercen una profesión, sus antecedentes académicos diversos, hábitos y habilidades de estudio, situación pedagógica y socio – laboral. Más adelante se menciona que el aspirante potencial es un profesor en servicio de educación primaria y preescolar que:

- Realiza funciones de docencia, técnico – pedagógicas, administrativas y de apoyo en las escuelas públicas de educación preescolar y primaria principalmente, en escuelas unitarias o de organización completa con un grupo, sin él o con varios grupos.
- Se diferencia por sus condiciones sociolaborales desempeñándose con una o dos plazas u otros empleos, su relación contractual temporal o de base, comisionado, en actividades que le dan una visión propia de lo laboral y de sí mismo como sujeto.
- **Desempeña la docencia en ámbitos diversos**, como el urbano, suburbano y urbano marginal, rural, rural marginal y **el indígena**. (Negritas mías).
- Presenta condiciones personales diferentes en relación con sexo, edad, estado civil, años de experiencia en la docencia, número de hijos, posición en la familia, religión y desempeño de otro empleo.
- Tiene expectativas académicas, laborales, económicas y sociales diferenciadas.



- Cubre distancias entre su lugar de residencia o trabajo y la institución, condición que le posibilita o dificulta su superación profesional.
- Utiliza sus diferentes saberes y habilidades en forma diferenciada para realizar su labor pedagógica y social.
- Desempeña un trabajo profesional con estilos diversos, apoyado en su diferente formación (bachillerato o normal básica).
- Sus hábitos de estudio y conocimientos adquiridos son escasos, en virtud de la forma determinante del modelo de tradición institucional prevaeciente en el Sistema Educativo Nacional.

Si bien las características nombradas en el perfil de ingreso dan cuenta de cómo se concibe a los docentes de educación primaria y preescolar en servicio que se incorporan a la licenciatura, la realidad cotidiana de estos docentes rebasa dichas características, tal como se ha mostrado en los dos capítulos anteriores, en los cuales se ha expuesto quiénes son estos maestros en formación, mismos que provienen de alguna comunidad indígena y que no son considerados en dicho perfil, por una parte, y por la otra, es evidente que el Plan y Programa de estudio de esta licenciatura nunca consideró dentro de sus planeamiento el asunto de la interculturalidad; es obvio que el Estado sigue considerando a la formación de maestros como algo secundario dentro de la reformas educativas y no considera “productivo” implementar planes de estudio que promuevan las prácticas interculturales en las instituciones de educación superior.

Dado lo anterior, el Plan de estudios sigue anclado a la política conservadora dominante, que considera a la cultura monolíticamente y como un todo homogéneo. Al Estado, no le interesa formar docentes capaces de reflexionar sobre su propia cultura y la de los demás, no importa formar maestros en donde se tome en cuenta a sujetos con distintas lenguas, culturas, visiones del mundo y de la vida. Así, se subestima la formación docente traduciéndose en cursos que equivalen a competencias individuales, al margen de una formación que recupere al docente

como particular entero y la situación biográfica de los sujetos en formación. Ahora bien, "...el objetivo de la escuela pública no es volver negros a los negros, coreanos a los coreanos, o italianos a los italianos; sino forjar ciudadanas y ciudadanos..." (Postman, 1999: 73). En el caso de esta investigación no se trata de convertir en indígenas a los indígenas, no es lo que se pretende, lo que se busca más bien, es no fomentar la hostilidad entre las diversas culturas.

De esta manera, la estructura del Plan de Estudios se encuentra conformada como a continuación se muestra.

### **Estructura del Plan de Estudios de la LE'94**

En el Programa de Reformulación Curricular se menciona que la estructura del Plan de Estudios parte de cursos comunes hacia cursos específicos, se intenta establecer un equilibrio entre los contenidos nacionales y regionales. Lo cual, como se puede observar, verdaderamente queda en un intento y en los ocho semestres que cursan los maestros estudiantes, no hay materia alguna, por lo menos, que aborde el asunto de la interculturalidad.

#### ÁREA COMÚN

SEM.	EJE METODOLÓGICO	LÍNEA PSICOPEDAGÓGICA	LÍNEA ÁMBITOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE	LÍNEA SOCIOEDUCATIVA
1º.	EL MAESTRO Y SU PRÁCTICA DOCENTE	EL NIÑO: DESARROLLO Y PROCESO DE CONSTRUC. DEL CONOCIMIENTO	GRUPOS EN LA ESCUELA	FORMACION DOCENTE ESCUELAY PROYECTOS EDUCATIVOS 1857-1940.
2º.	ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE PROPIA	CORRIENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS	INSTITUCIÓN ESCOLAR	PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE Y ESCUELA PÚBLICA 1940-1994
3º.	INVESTIGACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE PROPIA	CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO Y TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN	ESCUELA, COMUNIDAD Y CULTURA LOCAL EN...	*
4º.	CONTEXTO Y VALORACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE	ANÁLISIS CURRICULAR.	SOCIEDAD, EDUCACIÓN Y CULTURA EN	*
5º.	HACIA LA INNOVACIÓN	PLANEACIÓN, EVAL. Y COMUNICACIÓN EN EL PROCESO E-A.	*	*
6º.	PROYECTOS DE INNOVACIÓN	*	*	*
7º.	APLICACIÓN DE LA ALTERNATIVA DE INNOVACIÓN	*	*	*
8º.	LA INNOVACIÓN	SEMINARIO DE FORMALIZACIÓN DE LA INNOVACIÓN	*	*

\*ESPACIOS QUE CORRESPONDEN A LOS 12 CURSOS DEL ÁREA ESPECÍFICA.

**AREA ESPECÍFICA  
CATÁLOGO DE CURSOS**

<b>LÍNEA DE PREESCOLAR</b>	<b>LÍNEA DE PRIMARIA</b>	<b>LÍNEA DE GESTIÓN ESCOLAR</b>
METODOLOGÍA DIDÁCTICA Y PRÁCTICA DOCENTE EN PREESCOLAR	EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN LA ESCUELA	LA GESTIÓN COMO QUEHACER ESCOLAR
EL JUEGO	ALTERNATIVAS PARA LA E-A DE LA LENGUA EN EL AULA	LA CALIDAD Y AL GESTIÓN ESCOLAR
EL NIÑO PREESCOLAR: DESARROLLO Y APRENDIZAJE	LA COMUNICACIÓN Y LA EXPRESIÓN ESTÉTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA	ENFOQUES ADMINISTRATIVOS APLICADOS A LA GESTIÓN ESCOLAR
EL NIÑO PREESCOLAR Y LOS VALORES	CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO MATEMÁTICO EN LA ESCUELA	POLÍTICA EDUCATIVA Y MARCOS NORMATIVOS
EL DESARROLLO DE LA PSICOMOTRICIDAD Y LA EDUCACIÓN PREESCOLAR	LOS PROBLEMAS MATEMÁTICOS EN LA ESCUELA	BASES PARA LA PLANEACIÓN ESCOLAR
EL NIÑO Y SU RELACIÓN CON LA NATURALEZA	CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA	LA GESTIÓN Y LAS RELACIONES EN EL COLECTIVO ESCOLAR
EL NIÑO Y LA CIENCIA	LA FORMACIÓN DE VALORES EN LA ESCUELA PRIMARIA	ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO
GÉNESIS DEL PESAMIENTO MATEMÁTICO EN EL NIÑO DE PREESCOLAR	EL NIÑO, LA ESCUELA Y LA NATURALEZA	COMPUTACIÓN BÁSICA
DESARROLLO DE LA LENGUA ORAL Y ESCRITA EN EL PREESCOLAR	SALUD Y EDUCACIÓN FÍSICA	EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO EN LA ESCUELA
EXPRESIÓN LITERARIA EN PREESCOLAR	PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DE PRIMARIA EN LA REGIÓN	EL ENTORNO SOCIO-CULTURAL Y LA PARTICIPACIÓN SOCIAL
EXPRESIÓN Y CREATIVIDAD EN PREESCOLAR	PROBLEMAS EDUCATIVOS DE PRIMARIA EN LA REGIÓN	PLANEACIÓN ESTRATÉGICA
EL NIÑO PREESCOLAR Y SU RELACIÓN CON LOS SOCIAL	EDUCACION GEOGRÁFICA	ESTADÍSTICA BÁSICA PARA LA GESTIÓN ESCOLAR

Es en este esquema institucional en el que son formados los maestros y las maestras en la Unidad UPN 153, o más bien, en el que se cree que son formados y formadas, pues más allá de lo que se piensa, acontecen otras situaciones en el hacer y ser de los maestros y maestras que se siguen formando. Pues como bien apunta Abraham Nazif: “Las propuestas de formación de profesores generalmente son elaboradas por equipos de especialistas, quienes poseen una visión particular que no siempre coincide con la de los propios maestros que están al frente de grupos.” (1994: 17). La misma autora apunta que esto “... se refleja en la imagen ideal de docencia y de docente que, explícita o implícitamente, contienen los cursos en los que se esperan determinados comportamientos y resultados derivados del mismo modelo.” (1994: 18).

Los maestros de origen indígenas que se siguen formando en la UPN 153, lo hacen porque no cuentan con otra alternativa de formación y el haberse matriculado en ésta, les ha permitido conservar sus fuentes de trabajo, puesto que la mayoría de estos estudiantes no tienen como formación inicial la escuela normal y en consecuencia, deben demostrar que se encuentran estudiando una carrera afín al campo educativo y la LE´94 les brindó esta “oportunidad” a pesar de las múltiples contradicciones y conflictos que han ido sorteando a lo largo de su estancia en la misma, tanto personales como laborales e institucionales. Al respecto Dubar menciona que en la actualidad la lógica de competencias se ha instalado casi simultáneamente en las organizaciones de trabajo y el sistema educativo (80’s). Existe una confrontación entre cualificación y competencia. Menciona que la empresa, en este caso el sistema educativo, no se hace responsable de la adquisición de las competencias de los asalariados, el asalariado es ahora el responsable de adquirirla. La empleabilidad es mantenerse en estado de competencia, de competitividad en el mercado, y que de eso depende ser contratado u obtener una prestación determinada. (2002: 132).

Bajo este panorama, en el siguiente apartado retomo el discurso de los entrevistados, en relación al cómo llegaron a ser maestros y maestras.

#### **4.2 ¿Cómo llegamos a ser maestras y maestros? El ingreso al magisterio.**

Para dar inicio a este apartado de la investigación, retomo las respuestas proporcionadas por los maestros alumnos durante las entrevistas realizadas, con respecto al por qué incursionaron en las filas del magisterio. Las respuestas son diversas en cuanto a su ingreso a la docencia, pero se pueden agrupar en dos principalmente: los que querían ser maestros y los que no querían ser maestros. Entre los primeros se encuentran dos razones por las que querían ser maestros y entre los segundos, se pueden observar básicamente tres situaciones por las que terminaron siendo maestros.

1. Los que querían ser maestros:
  - a) La docencia como “mejora de vida”

b) Afinidad por la docencia.

2. Los que no querían ser maestros pero que lo son, por:

a) Influencia familiar.

b) Necesidad, porque no había otra alternativa.

c) La oportunidad presentada.

Si bien los motivos que se mencionan, serán abordados de manera separada para el análisis, en los propios discursos de los maestros, a veces, es difícil establecer el límite entre ellos, ya que los cinco se encuentran implicados, pero uno de ellos es el que predomina. Tomando en cuenta este predominio es que he optado por esta “clasificación”.

### **1. Los que querían ser maestros.**

#### **a) La docencia como “mejora de vida”**

El sujeto que accede a estudiar una profesión lo hace por diversos motivos: económicos, prestigio social, mayor conocimiento, “vocación”, etc. Entre los económicos se encuentra implicada la mejora en la calidad de vida, desde una visión occidental y de acuerdo al pensamiento dominante este es uno de los fines perseguidos.

En el caso de este primer maestro alumno: Agripino, significaba acceder a mejores condiciones de vida y además ser reconocido por los otros. La respuesta de Agripino, en este sentido, es honesta y por ello no menciona en ningún momento alguna vocación, es claro cuando dice que quería ser maestro para ser como el maestro que él tenía en la escuela primaria en su comunidad de origen. Agripino tenía una imagen de su maestro y por tanto quería parecerse a él, había un ideal de maestro. Este ideal de maestro incluía principalmente la forma de vestir, la autoridad que ostentaba en la comunidad, los alimentos que comía y el prestigio social de ser maestro. Vestir,

comer, ser visto con prestigio por los otros proporcionaba a la figura de maestro un *status* diferente. El referente inmediato era la figura del maestro, si Agripino lograba “obtener” estas características, en automático le haría parecerse a los otros que no eran indígenas. Es decir, de alguna manera la estrategia identitaria se estaba haciendo presente, vestir como los “otros” para no ser discriminado, así la vestimenta se convierte en un mecanismo de resistencia contra la discriminación.

La identidad no sólo se forja a partir del grupo de pertenencia, sino que también se hace de acuerdo a un grupo de referencia, es decir, Agripino tuvo un proceso de proyección personal en una carrera futura por la identificación a un grupo de referencia: “el maestro”. En palabras de Sáez Carreras “La identificación social de los individuos en formación traza una lógica de la <frustración relativa>: se comparan a los miembros de su entorno dotados de un status más elevado, forjándose una identidad no a partir de su <grupo de pertenencia>, sino por identificación a un <grupo de referencia>, aquél al que desearían pertenecer en el futuro y respecto del cual se sienten frustrados.” (2005: 102).

Es en este sentido, al planteado por Sáez, que Agripino da su respuesta al decir qué lo llevó a inclinarse por la docencia. Ahora bien, tanto en la primera entrevista como en la segunda que me concedió, aborda el asunto de su deseo de ser maestro por la identificación que siente hacia el grupo de referencia.

Porque, lo real: **cuando vi al maestro pues así también lo vi con zapatos y limpio y nosotros sin zapatos y sucios**, y yo decía: ¿por qué siempre traigo los pies sucios? no me lo respondían. Pasaron los años y siempre quería traer los pies limpios, nunca los traje limpios: los lavaba y ya estaban sucios, porque no se podía, porque trabajábamos en el campo, no se podía, la vida es difícil para una gente que es indígena, para alguien con rasgos indígenas que se presenta a pedir trabajo, la misma gente le va haciendo a un lado: no, éste no sabe, o explótalo, éste no dice nada. (Ag: 55). Pero yo de antes **ya quería ser maestro, porque yo veía que la vida que llevaban era mejor, mucho mejor que la mía: comían bien, yo los veía comer pollo, y yo quería pollo y no siempre los frijoles**, ahorita digo están buenos, porque tengo acceso a otras cosas, pero todos los días comer frijoles hervidos. (Ag: 59).

Es el deseo de mejora, como le decía **el maestro ocupaba dentro la comunidad** en ese tiempo **un puesto** como ¿Cómo le digo? ¿Cómo se dice?: **importante, él sabe, el maestro sabe**. Como un prototipo, **quiero ser maestro y quiero ser como ese maestro, que come bien, que tiene zapatos no, es todo el deseo de mejora, uno se ve y quiero ser así como él se ve, hasta quiere uno ser güero y alto**, porque quiere uno ser todo, desde niño dije así quiero ser, [...] pero no nada más ve uno lo que uno puede ser, sino quiere uno más, hay cosas que uno no puede cambiar porque ya la estructura de la fisonomía no se puede parecer a él y quiere uno ser así no, cree uno que al ser maestro, iba adquirir uno todo eso, cuando era niño. (Ag, 2ª: 17).

Además del deseo de mejora, Agripino también estaba pensando en el reconocimiento social que le traería el ser maestro, sobretodo en una comunidad donde las posibilidades profesionales son escasas, tal como él mismo lo manifiesta. En él, este deseo de afirmarse en el espacio público, de ser reconocido a través de lo que uno “es” se convierte en un factor importante para la toma de decisión de lo que “quería ser” en el futuro, a pesar de las constantes burlas de sus “paisanos” cuando él externaba esta idea.

...cuando preguntaban: tú qué vas a ser de grande, nadie contestaba: **Yo voy a ser maestro, yo decía**. Todos se reían (Ag: 99). Porque era algo grande, cómo se les llama, alguien que ve uno, un ideal: **quiero ser maestro**. Es lo máximo que ha llegado aquí al pueblo, no ha llegado más. **Quiero ser maestro y voy a ser maestro**. Y ellos se burlaban. Pero sí, se decían más cosas, groserías. (Ag: 100).

Por otra parte, Agripino manifiesta que las expectativas de ser maestro se cumplieron, consiguió lo que quería, tiene las cosas materiales de las que carecía y quizá la situación económica mejoró también; sin embargo, encontramos nuevamente en su respuesta, el conflicto que siente al haberse alejado de su comunidad y de los suyos. Él lo expresa así:

Porque **alcancé eso que de niño quería**, no, eso, **lo material**, no, pero lo demás de sentirme muy bien, no porque no disfrute mi trabajo, lo disfruto, pero esos días que está uno en la casa, y

**finalmente es uno parte de ese grupo, porque en el proceso va uno cambiando y cambié mucho...** (Ag 2ª: 19).

Aquí, en lo expresado por Agripino se pone de manifiesto que el proceso de socialización al que fue y sigue siendo expuesto durante su formación y todas las demás interacciones sociales lo han llevado a redefinirse identitariamente, es decir, su identidad cultural es contingente y fluctuante, dependiente de su construcción histórica, de su asimilación a la cultura dominante, como un producto de determinadas relaciones de poder. De esta manera, su cultura de origen no es lo único que lo determina como sujeto con cierta identidad, puesto que "...una persona no se define, únicamente, en función de su familia, sus actuales compañeros, sus interacciones con unos y con otros en un campo determinado de prácticas, sino también en función de su trayectoria tanto personal como social. Esta <<trayectoria subjetiva>> es resultado, a la vez, de una lectura interpretativa del pasado y de una previsión anticipatoria del futuro." (Sánz, 2005: 102). Así, la formación interviene en las dinámicas identitarias más allá de la etapa escolar temprana, puesto que todas las identidades individuales o colectivas son forjadas en unos procesos históricos y contextos simbólicos. El deseo de mejorar la vida y el reconocimiento de los demás que lleva a Agripino a ser maestro, no está exento del conflicto al ya no estar en su tierra y el haber "cambiado", quizá esto suceda porque no es consciente de que la identidad, a través de la socialización, se va transformado, de que el sujeto va adquiriendo nuevos aprendizajes, incorporando cambios culturales, nuevos hábitos y costumbres, roles y funciones relacionados con su profesión y su participación en instituciones diversas; y que en suma, la identidad es producto de socializaciones sucesivas.

#### **b) Afinidad por la docencia.**

Una razón más, "encontrada" en los caminos que llevaron a la docencia a los entrevistados, es su gusto o afinidad por el magisterio, aunque debo decir que sólo uno de los ocho entrevistados lo manifestaron, y esto no del todo, puesto que el maestro alumno que expresa cierta afinidad, en un principio no pensó en ser maestro,



más bien, fue su segunda opción al no encontrar trabajo como técnico contable. Sin embargo, el ser docente se convirtió en un sueño, sueño porque Crescencio pensó que jamás lo lograría, creía que era algo inalcanzable:

**Porque me gustó la carrera**, antes pensaba estudiar la carrera de contabilidad, pero estude técnico contable, pero al buscar trabajo me pedían experiencia. **Después soñé con estar frente a un grupo, estudiar como docente y eso era un sueño porque no era ninguna realidad y al final me metí a la Universidad Pedagógica y ahí donde decidí ser docente.** (Cr: 1). Fue puro sueño, porque yo antes pensaba en estar en un aula pero era puro sueño, cuando se hizo realidad fue algo interesante; ha sido un sueño para mí, porque nunca pensé en ser docente, era sueño únicamente. (Cr: 72). **Sí, sí quería ser maestro, pero era sueño.** (Cr: 73).

Este deseo de ser maestro, o como el entrevistado dice: sueño, que finalmente fue alcanzado, menciona Crescencio que se debió a su interés por dar a conocer sus raíces, cultura y tradiciones. Algo que llama la atención, por otra parte, es que el entrevistado menciona que al hacer visible su cultura le permite saber que existe para los demás, es decir, existe la necesidad del reconocimiento por parte de los otros y la práctica docente es el canal que le permitirá ser reconocido.

**Nace porque siento, que por mis raíces culturales, es muy importante para poder transmitir la lengua, la cultura** de algunas etnias en la cual pertenezco, por eso más que nada compartir esa costumbre, todas las experiencias que podría realizar ante los niños. (Cr: 2). Por qué me nació: en transmitir mis conocimientos, mi cultura, mi lengua y **darme a conocer que también existo.** (Cr: 74).

Otra de las entrevistadas que manifiesta que quería ser maestra, es María Julia, ella ingresa a la docencia porque uno de sus hermanos era el Delegado de la comunidad de San Jerónimo Amalco, Estado de México, entonces él le comenta que existe una plaza para desempeñarse como maestra de educación indígena, a lo cual ella accede y se inserta en el trabajo magisterial con apenas terminada la preparatoria, es decir, sin contar con la formación docente inicial. Para laborar en este sistema presentó un examen sobre conocimientos de la lengua indígena náhuatl; para ser docente en el

sistema indígena no es necesario contar con título de maestro<sup>137</sup>, lo que se les pide es que se sigan formando en el campo de la docencia mientras se encuentran trabajando.

Porque yo había terminado la preparatoria y mi hermano era delegado, mi hermano mayor. (Mj: 30). [...] cuando **él me dijo que había una oportunidad para trabajar como maestros y yo le dije bueno sí yo quiero trabajar porque pues ya terminé la preparatoria** [...] Entonces él dijo sí, si quieres pues te presentas en la delegación para que hagas examen. Ya hicimos el examen y fui seleccionada, pasé el examen. (Mj: 31).

Como se puede observar, los tres maestros mencionados lo son, quizá no con mucha “vocación”, pero tuvieron sus motivos para ingresar al magisterio. Los tres lograron el objetivo planteado: actualmente Agripino lleva laborando seis años, Crescencio cuatro y María Julia veintitrés. Aunque en ésta última quizá intervino la oportunidad, pero tenía el deseo de ejercer la docencia y no se negó a ser maestra y tampoco ha renegado de serlo.

## 2. Los que no querían ser maestros.

Ahora bien, en cuanto a los maestros que lo son, pero que se encuentran en este camino por algún motivo que no partió del deseo de serlo, encontramos los motivos ya mencionados en la parte inicial de este apartado y que iré desglosando aquí de manera más específica.

---

<sup>137</sup> Esto se especifica en la reforma al Art. 21 de la Ley General de Educación, en materia de educación indígena, publicada el 2 de julio de 2010 en el Diario Oficial de la Federación: “Para ejercer la docencia en instituciones establecidas por el Estado, por sus organismos descentralizados y por los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, los maestros deberán satisfacer los requisitos que, en su caso, señalen las autoridades competentes. En el caso de los maestros de educación indígena que no tengan licenciatura como nivel mínimo de formación, deberán participar en los programas de capacitación que diseñe la autoridad educativa y certificar su bilingüismo en la lengua indígena que corresponda y el español.”

### a) Influencia familiar.

En esta situación se encuentran tres de los entrevistados, ellos son maestros pero no porque así lo decidieron, más bien se vieron presionados por la familia o la sociedad. El primero de ellos es Artemio, él ingresa a la escuela normal por obediencia a su padre, quien es la primera figura de autoridad en su vida. No existía una convicción propia de estudiar para maestro, aunque finalmente no tuvo más opción que estudiar esta profesión y obedecer los deseos de su padre. ¿Finalmente no tuvo más opción que ser maestro?

...**mi papá** en esa época **me decía que le gustaría que yo fuera maestro**, y yo le dije: pues la verdad **yo no quiero ser maestro**, yo lo que quiero ser es piloto aviador. En ese año del 81, la compañía mexicana ofreció un curso a los jóvenes ahí en Yucatán, entonces yo le dije a mi papá y me dice: **dame gusto, ve a hacer tu examen en la normal**, si pasas tu examen pues te quedas, pero si no pasas pues aprovechas y te vas a lo que tú quieres y dije bueno. [...] me quedo en el lugar 12, **me puse a chillar, pero de coraje, porque yo no quería ser maestro, no me gustaba**, me gustaba viajar, pero de **ser maestro pues nada**. (Ar: 1).

Más adelante comenta que con el paso del tiempo y a través de la socialización con los niños, padres de familia y los propios maestros, fue adquiriendo cierto gusto por el trabajo docente:

Entonces entro a la normal, empiezo a estudiar y todo. En el primer año no había prácticas, en el segundo año acompañamos a los muchachos a sus prácticas y empecé a ver cómo trataban los niños, a los compañeros y ahí **poco a poco me nació el gusto de ser maestro**. Ya en el cuarto grado, cuando empecé yo a practicar, a hacer mi servicio y todo, pues **los maestros, los papás, los niños, nos trataban bien y es como empecé a tener gusto por la profesión**. (Ar: 1).

En este contexto, Artemio termina estudiando para maestro, triunfa la decisión de su padre, culmina los estudios de normal y finalmente es enviado al Estado de México para ejercer la docencia en el año de 1985. Actualmente con casi 27 años de

antigüedad en el servicio, menciona que si bien en un principio no era su deseo ser maestro, ahora intenta hacer de la mejor manera su trabajo.

Este escenario del ser maestro a pesar de no querer serlo, se repite con otro de los entrevistados: Mario, él ingresa al Sistema de Educación Indígena en el Estado de México con sólo la preparatoria terminada<sup>138</sup>. Dice con gran pesar que se pregunta muchas veces del por qué es maestro, él no quería serlo, no pensó nunca en ser maestro, durante la entrevista menciona que:

Bueno, lo que pasa, que **yo entré al magisterio, la verdad no sé ni por qué.** (Mr: 3) **Es una pregunta** que a veces me hago, **que siempre me he hecho: ¿pero por qué? si no es mi vocación.** (Mr: 4).

Mario, a través de su historia de vida, va narrando el cómo fue su ingreso a la docencia:

...**obtuve la plaza de docente** en la primaria "Benito Juárez" ubicada en la comunidad de San Jerónimo Bonchete, municipio de San Felipe del Progreso. Ingresé a este sistema<sup>139</sup> **sin conocer y mucho menos vocación por el servicio, por lo cual pasé años arrepentido de estar en el sistema**, por lo que presenté mi examen de admisión a la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Xochimilco, en la carrera de medicina veterinaria y zootecnia...<sup>140</sup>

Clara y directamente Mario dice que está en la docencia, pero no sabe por qué, puesto que él no quería ni pensaba ser maestro del Sistema de Educación Indígena. Al igual que la mayoría de los entrevistados, Mario ejerce la docencia porque no tuvo otra opción y en su vida se presentó esta "oportunidad" para hacerlo y la tomó, no muy convencido pero lo hizo, decisión que fue mediada por la presión familiar. Es una persona que se hace maestro no por convicción propia sino por la influencia de la

<sup>138</sup> Para ingresar a este sistema se tuvo que someter a un examen en los Servicios Educativos Integrados al Estado de México. El requisito fue aprobar un examen del conocimiento de la lengua náhuatl. "El requisito para entrar a educación indígena es hablar la lengua". (Mr: 7). Como también ya se especifico en el caso de María Julia.

<sup>139</sup> El entrevistado trabaja en el Sistema de Educación Indígena en el Estado d México en educación primaria.

<sup>140</sup> Mario accedió a relatar su historia de vida (8 de septiembre de 2010), en ella va externando elementos que no fueron explicitados en las dos entrevistas que sostuvimos.

familia, el argumento era que obtener una plaza en el magisterio le permitiría no irse lejos de la comunidad y de la familia.

...**la familia dice no, qué vas a ir a hacer hasta allá**<sup>141</sup>, está muy retirado, está muy lejos, por qué mejor no te consigues un trabajo por acá, de todos modos es igual. (Mr: 5).

Otro elemento importante en la decisión tomada por Mario en relación a optar por la docencia, es la cuestión económica, un familiar le hace énfasis que siendo maestro tiene el recurso económico asegurado, esto en relación a los estudios de veterinaria que también había iniciado:

...la carrera es muy bonita [veterinaria], **pero allá no hay dinero, estás bien** [siendo maestro], **que más le buscas**. Le digo: ¿si verdad? no es mucho [lo que recibe de salario] pero... (Mr: 15).

Bajo este panorama, en el que no existía el más mínimo interés por la docencia, el maestro alumno reconoce que “se queda siendo maestro” pero que sin embargo, “...ahorita pues cuando menos ha habido un cambio, porque anteriormente como que no sé, como que todo era igual, como a veces nada más me molestaba.” (Mr: 19). Con relación a esto último se refiere a la molestia por el trabajo, pues no se sentía a gusto desempeñándolo.

¿Por qué elige el magisterio cuando tiene otras alternativas? Pudo ser músico, terminar la universidad y ser veterinario, ser ganadero, hacer suéteres para vender, poner un huerto de duraznos, vender verduras, etc. A lo largo de la primera entrevista va contando que él ha realizado todos estos trabajos<sup>142</sup>. Luego entonces, por qué elegir precisamente lo que no le gusta hacer ni ser: maestro.

---

<sup>141</sup> Le ofrecían una plaza en la orquesta de la Escuela Naval de Acapulco, Mario fue aceptado pues toca muy bien el Corno francés.

<sup>142</sup> ...fui a presentar examen en la marina en música, de la naval, ahí en Acapulco... (Mr: 5). Cuando salí de la prepa, tenía un caballo, eran las 7 de la mañana, me montaba y vámonos a subir al ganado al cerro y después los engordábamos y los vendíamos. (Mr: 11) comencé a abrir huesitos de durazno y puse a germinarlos y ahorita tengo un huerto de durazno. (Mr: 13) [...] ir a traer habas, de lo que él sembraba [hace referencia a su papá],

Otra entrevistada es Yolanda, ella externa la experiencia por la cual se encuentra en el ejercicio de la docencia. Menciona que ingresa al Sistema de Educación Indígena cuando está en segundo semestre de la carrera de Psicología. Su ingreso al magisterio es inducido por su papá, éste le menciona que tiene ciertas ventajas: estudia y trabaja, y además con la posibilidad de obtener una plaza. Entonces por recomendación familiar, específicamente de su padre, ella ingresa sus documentos al sistema de educación indígena para ver si es aceptada. Efectivamente, la aceptan e ingresa a las filas de la docencia, pero ella misma admite que ni quería serlo ni había pensado en “terminar como maestra”. Yolanda es maestra porque las circunstancias así se le presentaron, ella no deseaba serlo, por ello desde un inicio no encaminó sus estudios hacia la docencia. Al ingresar al magisterio siempre pensó que ejercería la docencia de forma provisional y concluida la carrera de psicología buscaría otro trabajo, cuestión que no resultó así: no terminó la carrera y sigue dentro del magisterio; aunque dice que ahora ya le interesa y le agrada el contacto con los niños.

De hecho, yo cuando ingresé al sistema, yo pensaba, yo termino en lo que voy a trabajar en el sistema de educación indígena, **en lo que termino la carrera de psicología**, ya terminando, ya que tenga mi título, **ya trabajaré en otro lado**, nada más pensaba que fuera por ese tiempo, pero ya estando ahí me fue interesando. (Yd: 18).

**No** [no quería ser maestra], porque incluso **mi papá**, igual me decía: pues si no, **mejor entra a la normal** y le decía: **no quiero estudiar para ser maestra**, yo quiero estudiar psicología, [...], **pero no pensaba ser maestra**. (Yd: 20).

**...yo nada más pensaba estar en el sistema por el tiempo que estudiaba la licenciatura, pero luego ya que me salí, deje de estudiar un año para dedicarle más tiempo a mi hijo.** Después ya quería regresar a la universidad, [...] fue como un poquito difícil volver a ingresar allá; pero estaba buscando universidades donde me pudieran revalidar materias, **pero fue un poco complicado**, porque tenía que ir algunos semestres nada más por una o dos materias, porque como que no coincidían los planes. (Yd: 40).

---

cortaba habitas, elotes y los iba a vender. [...] tenía unas máquinas, que de vez en cuando me ponía a tejer suéteres y sacaba a venderlos. (Mr: 14).

Su interés por estudiar psicología se vio truncado, se le complicaron las cosas y finalmente se quedó en el sistema de educación indígena en el nivel preescolar trabajando como maestra y estudiando la licenciatura sabatina en la UPN 153. Por otra parte, aunque no lo menciona, la situación económica fue determinante para quedarse en la docencia, pues ya con la responsabilidad que implica un hijo y sin otro sustento económico más que el ingreso del magisterio, no tuvo más opción que quedarse “siendo maestra”. Cabe destacar, a pesar de que ya se mencionó en el capítulo dos, que Yolanda no se asume indígena, no reconoce su identidad étnica y sin embargo, para trabajar en el sistema de educación indígena tuvo que emplearla de manera instrumental para obtener el trabajo dentro de este sistema.

Con lo dicho hasta aquí, con respecto a la elección de la docencia, vemos cómo ésta es influenciada por factores externos, en este caso la familia principalmente, la situación económica en que los tres se encontraban viviendo y quizá algún otro motivo, como en el caso de Yolanda: la llegada de un hijo. En este sentido Piña Osorio menciona que “Hay que considerar que, en la biografía de cada persona, existen momentos que son fundamentales para la vida futura. [...] Las decisiones difícilmente son sólo de una persona, sino que responden a la comunicación que se mantiene con los otros, resultado de las relaciones cara a cara.” (1998: 216-217). Para el caso de los maestros alumnos ya mencionados, la docencia fue una elección individual, asumida como un compromiso personal, pero mediada por la influencia de los otros y de diversas circunstancias.

#### **b) Por necesidad: no había otra alternativa.**

María Feliciano es otra de las maestras alumnas que no quería ser maestra, pero que terminó siéndolo, ella también se encuentra trabajando en el Sistema de Educación Indígena en el Estado de México, en el nivel preescolar. Cómo llega a ser maestra, cómo se incorpora al campo docente, así lo cuenta:

Terminé el bachillerato, **me enteré que se iban a abrir unos cursos para inducción a la docencia en educación indígena**, investigué con los maestros, ellos me dijeron que sí, y me apoyaron: te damos una constancia, te vas a tal parte; y me fui, **hice ahí mi examen de conocimiento y de lengua y me quedé**. (Mf: 21).

Sin embargo, reconoce que no quería ser maestra, su aspiración era estudiar para ser doctora, la situación económica, como a muchos indígenas (y no indígenas), no le favoreció y entró al campo laboral para poder subsistir. La figura paterna en la vida de María Feliciano determinó que no podía ayudarla económicamente y entonces ella entró al magisterio. Tal parece que la voz del padre fue determinante, porque no buscó otra alternativa para seguir su deseo de ser doctora.

**No** [deseaba ser maestra], a mí lo que me gusta es la lengua, **pero mi profesión era ser doctora**. Cuando terminé el bachillerato, mi papá, bueno mi papá ya es grande, y me dijo: sabes qué, me gustaría apoyarte, que sigas estudiando en la universidad, de hecho fui hacer mis exámenes en la universidad y pasé el examen, pero mi padre me dijo: **no puedes seguir estudiando, porque económicamente ya no te voy a apoyar**. (Mf: 22). **La docencia no era mi aspiración, pero pues llegué ahí** y al llegar ahí me fui a estudiar una licenciatura en naturales, que me gustó mucho. (Mf: 23).

Después de once años de trabajo con los niños, dice tener mayor experiencia y formación en el trabajo decente y además haber adquirido el gusto por ejercerlo. Sin embargo, menciona que, si bien su gusto por la docencia se despertó, está dispuesta a cambiar de trabajo en cuanto exista una oportunidad:

**Sí, sí lo haría**. Sí, porque nadie está dispuesto a una cosa, todo esto cambia. Y **entonces sí estaría dispuesta a buscar otro trabajo para buscar otras experiencias**, lo haría, porque me gustaría saber ahora qué hay ahí. **Con gusto lo dejaría**. (Mf: 85).

Quizá no esté totalmente a gusto ejerciendo el trabajo docente y por ello está dispuesta a dejarlo en cuanto pueda. Como ella, existen muchos maestros que se encuentran dentro porque no “hubo de otra”, y muchas veces han utilizado al



magisterio como peldaño para después trabajar en otra cosa, menos como maestra o maestro.

### c) La oportunidad presentada.

Sin siquiera pensar que ejercerían la docencia, esta maestra alumna va narrando cómo es que se encontró dentro de este trabajo docente. Ella también se encuentra dentro del sistema indígena, en nivel preescolar. Es maestra no porque fuera su intensión o vocación, más bien, su ingreso obedece a la oportunidad que se le presentó y fue aprovechada, pues tenía los “contactos” dentro del sistema de educación indígena y a través de ellos se enteró de la vacante en la plaza de maestra de educación preescolar. Al igual que todos los maestros alumnos, de esta investigación, que trabajan en el sistema indígena, ella también ingresa a la docencia con solo el bachillerato terminado.

Porque bueno mi cuñada es directora, también está en el sistema de educación indígena, ella fue la que me dijo que sí, que había una oportunidad de ingresar como beca bachiller... (Ln: 3). [...] y fue que **me llegó la oportunidad de formar parte del sistema y dije: bueno voy a ver. Y así ingresé, fue así que de un día para otro.** (Ln: 23). **No, no lo estaba buscando**, nada más me comentó una de mis cuñadas que había esa posibilidad de entrar y dije: bueno, pues voy a ver. (Ln: 24).

En relación a la pregunta de si alguna vez pensó en ser maestra, comenta que:

**No, realmente no**, a mí me agradó más estudiar ciencias de la comunicación<sup>143</sup>, **nunca me pasó por la mente llegar a ser maestra.** (Ln: 25). **No**, de hecho **no, ni imaginármelo.** (Ln: 27).

No obstante la respuesta anterior, ella considera que actualmente su percepción sobre la docencia ha cambiado y que su vida también, ahora encuentra un gusto por

---

<sup>143</sup> Liliana estuvo estudiando ciencias de la comunicación en una universidad privada, se casó y dejó la carrera, por ello entrar a trabajar en el sistema de educación indígena se acomodó a sus necesidades.

ésta; menciona no sentirse frustrada por ejercer una trabajo que no había contemplado.

Siento que mi vida dio un rumbo así totalmente diferente y **me siento bien**, siento que **es algo que sí me llena**. (Ln: 26). No, **realmente no me siento frustrada**, siento que fue una **oportunidad que se me apareció** y que a lo mejor era mi destino, porque fue así de un día para otro, y sí, **es algo que me gusta más que nada**, me agrada, me gusta convivir con los niños, con los papás, siento que sí me llena, que **sí me satisface**. (Ln: 27).

Por otra parte, también reconoce que su falta de formación docente, su inexperiencia y la poca solidaridad de autoridades y compañeras le generaron diversas dificultades y quizás hasta conflictos y crisis de identidad.

**Sí, me gusta y he estado aprendiendo muchas cosas** que pues al principio cuando ingresé decía: pues qué hago, **porque realmente ni una capacitación, nada, simplemente me dijeron: te tienes que presentar a este plantel determinado día y ahí a ver cómo te las arreglas**, y yo decía bueno pues sí: y con lo poco que sabía de la prepa y con lo poquito había alcanzado a estudiar, pues realmente no fue mucho. Me decían: este es el programa de preescolar y trabajamos con eso. **Y pues nunca tuve el apoyo de mi directora ni de mis compañeras**. No, mis compañeras no me apoyaban nada, y decía: cómo le hago y ahí **me las tuve que ingeniar, leyendo el programa**. (Ln: 28).

Lo expresado por la entrevistada, es también afirmado por Dubar, en el sentido de que este autor menciona que “Cualquier cambio de configuración identitaria pasa por este tipo de crisis, que suele acompañar los momentos <<cruciales>> de la existencia, los cambios de estatus y los <<grandes acontecimientos>> de la historia personal.” (2002: 197).

Este apartado nos permitió conocer los motivos que los maestros alumnos tuvieron para ingresar a la docencia. Gama de respuestas, que como ya se mostró son de diversa índole: cuestión de oportunidad laboral, por imposición familiar, por causas económicas o, en el mejor de los casos, por recomendación familiar y otros más afirman que lo hicieron por elección propia, pero que predominan los que no

corresponden a una elección personal, es decir “se hicieron maestros” por diversos factores, pero no porque así lo deseaban, las circunstancias los llevaron al campo docente. Por otra parte, tomando en cuenta lo que manifestaron los que sí querían ser maestros, también es evidentemente que su decisión no escapa a la influencia de algunos elementos externos que incidieron en su elección. Los anteriores testimonios vienen a corroborar lo que Ávalos plantea, cuando dice que “muchos de quienes ingresan a la docencia no la han elegido particularmente motivados por ella, sino por razones desde no tener otra opción, como modo de acceder a estudios de nivel superior o posiblemente con la intención de cambiar de vía en cuanto esto sea posible.” (2010: 215). Dadas estas respuestas y esta reflexión última ¿cuál será el compromiso real de los estudiantes con su formación docente dentro de esta licenciatura?

Partiendo de este conocimiento del por qué ingresaron a la docencia, en el siguiente apartado revisaré el significado de ser maestra o maestro a partir de su ingreso a la UPN 153.

#### **4.3 El significado de ser maestra o maestro a partir de su ingreso a la UPN 153.**

Conocimos los motivos que llevaron a los maestros de origen indígena a integrarse a la docencia, ahora es importante rescatar el por qué ingresaron a la UPN 153 y qué ha sucedido con ellos durante su tránsito por ella: ¿Ha tenido algún significado en su vida profesional y personal? ¿Qué les ha permitido comprender? Preguntas a las que los entrevistados irán dando respuesta a lo largo de este apartado.

Primero abordaré los argumentos que van dando los entrevistados en cuanto a su ingreso a la UPN 153, mismos que son diversos, pero básicamente se pueden agrupar en cinco:

- a) Requisito laboral.
- b) Necesidad de reconocimiento.

- c) Adaptabilidad a los tiempos laborales y personales.
- d) Posibilidad de ascenso.
- e) Deseo de seguirse formando.

Todos los entrevistados cursan la licenciatura en el sistema semiescolarizado, acuden los días sábados, lo cual les resuelve el problema del tiempo, puesto que como ya se mencionó: son maestros en servicio y durante la semana se encuentran frente a grupo<sup>144</sup>.

#### **a) Requisito laboral.**

De los ocho entrevistados, cuatro de ellos manifiestan haber ingresado a la UPN por cuestiones laborales, de eso dependía su continuidad en el servicio, de éstos sólo uno cuenta con normal básica, pero no logró obtener el título; otro más ya tenía una licenciatura terminada, pero ésta es en administración educativa y para poder obtener una plaza en el sistema federal de educación primaria, el requisito era que debía obtener una licenciatura en educación; los dos restantes son maestros que se encuentran trabajando en el Sistema de Educación Indígena, los cuales ingresaron al magisterio contando sólo con el bachillerato, mismos que para continuar laborando necesitan obtener la licenciatura, que como ya se dijo, no necesariamente tiene que ser en educación indígena, así que optaron por ingresar a la UPN 153 y cursar la Licenciatura en Educación.

Como ya se mencionó, la mayoría de los entrevistados ingresaron a la UPN 153 por necesidades laborales y permanencia en su trabajo docente. Al primero que presento es a Agripino, mismo que concluyó la formación inicial docente en la Escuela Normal Rural de Tenebría, Estado de México, pero que por cuestiones económicas no se tituló, menciona que el tiempo lo ha rebasado y ya no lo puede hacer, así que tuvo que iniciar una nueva licenciatura.

---

<sup>144</sup> Cabe señalar que no cuentan con descarga académica ni con beca alguna para seguirse formando, es su responsabilidad buscar el tiempo para hacerlo.

Resulta que a la normal entré, pero **mis papás ya no aportaban económicamente**, más porque uno entienden: ya son grandes y pues nadie me aportaba y la escuela da oportunidad, bueno cuando estaba era internado pero pues podíamos salir a trabajar de mesero, a trabajar el campo, como siembran flor. (Ag: 68). Pues estuve yendo, buscando **cómo titularme y ya fue como llegué aquí, realmente no me acuerdo cómo llegué**, pero dije: pues **si tengo que volver a cursar la carrera**, pues **la curso**, porque **quiero titularme**. (Ag: 72).

Otro de los entrevistados, Crescencio, menciona que a pesar de haber estudiado la licenciatura en administración educativa y una carrera técnica en contabilidad, al ingresar<sup>145</sup> al sistema federalizado de educación primaria le piden la licenciatura en educación, la cual puede cursar en la UPN 153, por las características ya descritas y que se adaptan a sus condiciones de maestro en servicio. Por ello, al preguntar sobre la necesidad de estudiar otra licenciatura él menciona que:

Estudié técnico en contabilidad, ahí donde busqué trabajo que no encontraba: que necesitaba la experiencia. Después estudio la Licenciatura en Administración Educativa, en Ajusco, y **me integro al sistema educativo: me piden la licenciatura en Educación** y por eso también me abrió el espacio la universidad de poder integrarme a ello, de poder conocer otras cosas nuevas para mí que los (sic) desconocía por completo. **Porque no tengo la licenciatura en educación**. (Cr: 50).

La situación de Crescencio, no cambia mucho en cuanto a la de Agripino, dado que el primero también ingresa a estudiar la Licenciatura en Educación por cuestiones laborales, aunque Crescencio, más adelante manifiesta que siempre le ha gustado seguirse superando.

En esta misma situación se encuentran los dos testimonios siguientes, es decir, también ingresaron a la UPN 153 por cuestiones de permanencia en su trabajo docente, los dos laboran en el sistema de educación indígena: Liliana y Mario.

---

<sup>145</sup> Crescencio ingresa a trabajar como docente en el 2004, a la edad de 35 años, cubriendo a maestros que se ausentaban para estudiar y se les otorgaba una prestación denominada “Beca-Comisión”. Es hasta el año 2008 cuando obtiene una plaza base dentro del sistema federalizado de educación primaria y para ello le piden contar con una licenciatura en educación. Información proporcionada por Crescencio de fecha 6 de marzo de 2012.

**Debes estudiar**, tienes que **terminar tu título**, bueno **tienes que tener tu título y ya te dan tu base**, porque **no es base lo que ahorita tengo**. (Ln: 4). Se supone que son 5 años, son 4 años de la universidad, 1 año del título, pero **tienes que estar estudiando porque si no, te sacan**. (Ln: 5) Cuando yo iba a iniciar a estudiar y estaba la opción de la UPN y fui con mi supervisora y me dijo que no, que ella me recomendaba que estudiara en educación indígena ahí en, es **educación indígena es UPN pero es de Ixtlahuaca**, que es de educación indígena. Y fui a ver a Ixtlahuaca, pero la distancia, el tiempo, tan solo me hacían todo el día. La ocasión en la que fui a dejar mis documentos me hice todo el día completo y el horario: entrábamos a las 8 y la salida era a las 4, las 3, no recuerdo. (Ln: 19). [...] y no, ni cómo regresarme, **definitivamente no, dije que no**, [...] Mejor dije no, pues **mejor en la UPN de Ecatepec, que es más cercano** y pues **finalmente consigues un título, que es lo que necesitas**. (Ln: 20).

El otro entrevistado, Mario, si bien menciona que actualmente ha tomado otro sentido su estancia en la UPN 153, sí hace énfasis en que inicialmente sólo fue como un requisito.

Pues anteriormente **como que nada más era terminar para ser algo**, últimamente pues como que el concepto va cambiando. Estar en la escuela significa un cambio en la vida. (Mr: 48). **En un principio era como un requisito**, para no estar rezagado como los demás y últimamente digo no pues, no importa terminarla, sino que hay muchas herramientas necesarias que tiene uno para la vida y tengo otra visión, otra forma de ver la cosas... (Mr: 49).

En los diferentes testimonios se observa que su ingreso a la UPN 153, se debe a una situación que nada tiene que ver con el deseo de seguirse formando en la docencia, lo que necesitan es obtener el título, mismo que les brindará mayor estabilidad laboral, su objetivo es obtener el título y nada más. Aunque más adelante, veremos cómo estos maestros alumnos, mencionan que durante su estancia en la UPN van adquiriendo ciertos elementos que les permitirán mejoras, tanto en su vida profesional como personal y su estancia, ya no sólo obedece a la obtención del documento.

### b) Necesidad de reconocimiento como “gente de razón”.

En el caso de María Julia, su entrada a la UPN obedece a dos causas, primero a un evento fortuito: alguien le comentó que se estaba ingresando sin hacer examen, y segundo, que es al que le da más peso, a la necesidad de ser reconocida como “gente de razón”. En su testimonio es constante la mención de obtener un título para ser reconocida y respetada por los demás maestros.

En la entrevista, lo primero que manifiesta es que ya había intentado ingresar tiempo atrás, hace siete años, pero la situación familiar se lo impidió, ahora que se presenta la oportunidad de estudiar la licenciatura con mayor facilidad, la aprovecha. Así lo expresa:

... lo que pasa que hace 7 años (pausa porque estuvo recordando los años) yo fui a hacer examen y no entré porque pues ya tenía otras cosas que hacer: mi niña estaba chiquita y ya no llegué. Pero esta vez, **me dijo una de las maestras que estaban entrando sin hacer examen** y dije ¿cómo, sin hacer examen? si siempre hacemos examen, entonces dije: voy a ver, a lo mejor y todavía entro, y fui, y sí entré. Porque me dijo una de las maestras que estaban entrando. (Mj: 41).

... tuve la experiencia de ir ya con otros maestros, **ya tenían su título**, entonces yo al opinar, **siempre me decían: no pues es que la maestra no se le entiende, no se sabe explicar**. Entonces yo dije: bueno, pero si estoy tomando cursos, si me voy a estudiar esto y lo otro, bueno no termino de estudiar alguna carrera pero sí me voy a los cursos de maestros [...], pues **siento que sí tengo la razón...** (Mj: 43). Porque **yo siempre pensé que no tenía la razón porque ellos ya tenían estudios y yo no**. (Mj: 45). Sí, entonces **yo me sentía menos** porque pues sí, había otros maestros que no habían terminado igual que yo, pero ellos nunca opinaban, nunca decían nada, y **yo que opinaba siempre decían que no tenía la razón** y dije bueno, pues entonces si estoy muy mal mejor sí me pongo a estudiar, porque pues sí, **finalmente si yo veo que no tiene la razón pero ellos mientras tengan el título tienen la razón**. De todas maneras, **mejor yo me pongo a estudiar para tener la razón también**. (Mj: 46).

La idea de la gente de razón, que expresa María Julia, se encuentra muy ligada a la ya manifestada en el capítulo dos, que tanto Bonfil Batalla como Bartolomé utilizan para referirse a las personas que “sí saben” “a las que no son indias” o que han dejado de serlo (Bonfil, 1994: 46). O también como lo menciona Bartolomé “...en México sobreviven las bárbaras calificaciones coloniales que designan a los indios como gente de costumbre confrontada con la gente de razón que serían los mestizos y blancos.” (2004: 46). Es decir, desde su posición de indígena y la idea internalizada de ser “gente de costumbre” asume que para dejar de serlo, necesita un “título” que le permitirá convertirse en “gente de razón”.

### c) Adaptabilidad a los tiempos laborales y personales.

En el siguiente testimonio, Yolanda, muestra los criterios de selección bajo los cuales ella eligió estudiar la LE' 94, mismos que se compaginan con sus tiempos laborales y personales.

Ahí estudié 7 semestres de psicología [en una escuela privada], ya no logré concluir porque se presentó el nacimiento de mi hijo, ya se me hacía como un poco complicado ir a trabajar en las mañanas y en la tarde a la escuela, entonces como que yo sentía que ya no tenía tiempo para dedicarle a él, entonces por eso decidí ya no concluir la carrera, entonces dejé de estudiar un tiempo. Después ya platicando con algunos compañeros me dijeron que **podía venir aquí a la Universidad Pedagógica**, que **nada más teníamos que venir los sábados**, y **estaba muy relacionado a nuestra práctica docente**, entonces ya por eso **me interesé y ya vine**. (Yd: 2).

...cuando yo ingresé al sistema [de educación indígena], me decían que era más conveniente que estudiara acá, porque iba muy relacionado, pero como le comenté en un momento: yo nada más pensaba estar en el sistema por el tiempo que estudiaba la licenciatura, pero luego ya que me salí, deje de estudiar un año para dedicarle más tiempo a mi hijo. [...] Entonces ya me comentaron algunas compañeras que se iba abrir acá la carrera y digo pues entonces creo que es conveniente estudiar allá, va más relacionado, ahora como que mi interés ya lo sentía más enfocado a la docencia, **digo nos pues creo que es una buena opción porque nada más voy un día a la semana, estoy más tiempo aquí y ya puedo seguir superándome**. (Yd: 40).



El ingreso de esta entrevistada a la UPN obedece a las exigencias de su trabajo docente, y no por un deseo de superarse y ser maestra, ella estaba utilizando su labor frente a grupo como un trabajo temporal, mientras terminaba de estudiar psicología, no lo logró y no hubo más remedio que ingresar a la UPN. Además le resolvía la vida laboral y familiar: estudiar sólo los días sábados y tener la semana para trabajar y atender a la familia.

#### **d) Posibilidad de ascenso.**

Estudiar la Licenciatura en Educación en la UPN 153 ofrece a uno de los entrevistados la posibilidad de ascender u obtener mejores condiciones de trabajo, aunque manifiesta cierto interés y curiosidad por superarse, el motivo central es que espera obtener un mejor trabajo a partir de su egreso de la licenciatura.

¿Por qué entré a la UPN? ¿Cómo entré? Pues me **nació la curiosidad de la superación**, no me quise conformar con lo que sabía y aparte **quiero, tengo otras perspectivas a futuro**, porque veía a mi cuñado que él trabaja por horas y empecé a investigar. [...] entonces digo: **me jubilo en la primaria y después busco otras perspectivas en otras áreas**. (Ar: 5).

... para mí representa como **brincar un obstáculo** del que yo no quería salir, porque muchos de nosotros de la normal, que salimos, sienten que vamos a estar con lo mismo, sobre todo la superación, porque muchos dicen: ya estoy viejo, para qué estudio, pero yo con esto he demostrado, me demuestro a mí mismo que no es tarde para estudiar, que sí se puede hacerlo todavía, aprender más cosas, es lo que para mí significa. (Ar: 7). [...] **para ser algo más en la vida**, no nada más conformarse con lo que tiene, para hacer un proyecto de vida. (Ar: 8).

El hecho de estar en la UPN, para Artemio representa un escalón que le permitirá ascender, sus motivos son enfocados a situaciones personales, nunca menciona al otro: a sus alumnos o a sus paisanos, a su pueblo. Usa la escuela como una posibilidad de ascenso. La superación ha pasado a formar parte de su “proyecto de vida”, proyecto en el que no se encuentran presentes los demás, siempre habla de él mismo.

Hasta aquí, en los relatos docentes se observan las características del por qué estos entrevistados llegaron a estudiar la Licenciatura en Educación, como se puede observar, los motivos que los llevaron a hacerlo no se encuentran relacionados con un deseo de formación, y cuando lo hay es meramente periférico, predominan otros factores, que como ya se fueron nombrando, ponen el acento en aspectos que no están relacionados con la formación docente.

Para finalizar con el tema del por qué los entrevistados ingresaron a la UPN 153, presento el testimonio de la última de las maestras alumnas, ella menciona que lo hizo por el gusto de seguirse formando.

#### **e) Gusto por seguirse formando**

Quizá el testimonio siguiente, sea el único que hace alusión al gusto por seguirse formando en la docencia, digo quizá porque si bien la entrevistada pone de manifiesto el deseo de hacerlo, no descarto la posibilidad de que en el fondo subyace también la exigencia laboral y además en líneas arriba, ella menciona que en cuanto tenga oportunidad de dejar la docencia, lo hará<sup>146</sup>. Esta entrevistada trabaja en el Sistema de Educación Indígena, en el nivel preescolar, y si bien ya cuenta con una licenciatura en Ciencias Naturales, ésta se encuentra enfocada al nivel secundaria y ahora necesita obtener algo más cercano a los niños pequeños, aunque la UPN 153 no le proveerá totalmente de estos elementos, sí encontrará algunos, así lo menciona ella. A la pregunta del por qué ingresó a la UPN 153, contesta que:

Primero, porque **me gusta seguir superándome**, porque **quiero conocer más**, como que siento que **lo que he aprendido como que no es suficiente** y principalmente porque en la universidad no me enseñan los métodos para los niños y ese es uno de los problemas que yo cuando inicié con las clases, me topo con muchas, muchas dificultades para que el niño aprenda y al irme a esa universidad no me enseñaron nada, como ahora, que hay métodos,

---

<sup>146</sup> Además menciona que su objetivo no era ser maestra, sino que deseaba ser doctora.

como que los pasos a seguir y precisamente fue por eso. **Yo ahí aprendí otra cosa, aprendí más teoría, pero ya para niños de secundaria y no para niños de preescolar.** (Mf: 29).

**Bueno así como que no los propusieron en la supervisión** [como un requisito para conservar el trabajo], **pero muchos compañeros igual entraron y se salieron.** De hecho, mi esposo me decía: hay cómo es que quieres seguir sufriendo y mira a las compañeras ya ni estudian, están muy tranquilas en su casa. Le digo: bueno pero yo no soy ellas, yo soy yo y yo quiero aprender, y por eso quiero irme a la escuela, **porque yo sí quiero conocer más para atender a los niños.** (Mf: 32).

Por otra parte, en María Feliciano encontramos también la idea de la superación como símbolo de conocer y saber más. Para ella la escuela representa el conocimiento y la superación, por eso ingresa a la UPN. También es un medio para adquirir conocimientos didácticos que le permitirán enseñar a los niños de educación preescolar. Ahora bien, habría que plantearse por qué, si la entrevistada ya se encontraba trabajando en el sistema de educación indígena, cursa una licenciatura en Ciencias Naturales y ahora una en Educación, que tampoco se relaciona directamente con la cuestión indígena.

Es claro que ninguno de los entrevistados, manifiesta que el o los motivos de su ingreso a la UPN 153 obedecen a que investigaron y conocían ya el Plan de Estudios de la LE'94 y con base a ello decidirían si se ajustaba o no a su proyecto académico y a su campo de trabajo. La elección obedece más a un interés pragmático e instrumental que por una vocación o sentido social hacia la docencia.

Los testimonios aquí expresados muestran, por un lado, el desconocimiento de los planes de estudio por parte de los usuarios y la distancia que existe entre el perfil de ingreso establecido en la propuesta curricular y el perfil de ingreso real de la licenciatura; por otro lado, es evidente que la mayoría de los diseñadores curriculares desconocían quiénes son los sujetos maestros a quienes estaba dirigida y las realidades educativas que se pretendían atender.

También es claro, que tanto el gobierno Federal como Estatal, no ofrecen una formación sólida a los maestros de origen indígena, ni son tomadas en cuenta sus raíces. En conclusión, no hay una normatividad precisa sobre la formación de maestros de educación indígena, por lo menos en el Estado de México, y aunque en la Ley General de Educación se toma en cuenta la formación de los docentes de origen indígena, en la cual se especifica de manera ambigua cómo deben ser formados, en la práctica no hay escuelas de educación superior para hacerlo. Desde esta perspectiva, nos damos cuenta que al poder político no le interesa la formación de los maestros de origen indígena (trabajen o no en contextos también indígenas), dado que no ha puesto al servicio de los pueblos indígenas una educación de calidad. Lo que sí se demuestra con estos actos irresponsables, es la importancia de mantener el control sobre los más desprotegidos y la prueba es que la formación docente ofrecida no es planeada y la poca que existe, no responde a las necesidades de desarrollo cultural de estos grupos étnicos, tampoco a las y características de los maestros en servicio de origen indígena, siendo que muchos de los cuales se encuentran laborando con niños de procedencia indígena.

Pese a que los maestros alumnos no se encuentran dentro de una propuesta de formación adecuada al ámbito educativo en el que deben intervenir y en la que no son tomadas en cuenta sus culturas de origen, ellos manifiestan que de alguna manera su tránsito por la UPN 153 les ha permitido reconocer elementos que antes de su ingreso no percibían, reconocimientos que se encuentran centrados tanto dentro de su práctica docente como en su vida personal. Mencionaré aquí las relacionadas a su práctica docente y posteriormente, en otro apartado, haré el abordaje específico en lo relacionado a las reflexiones e interpretaciones con respecto a su cultura de origen desde este nuevo contexto, es decir, si la UPN les ha dado nuevos significados a sus vidas y si ésta ha permitido tener otra mirada hacia sus raíces étnicas o no.

Los espacios de formación docente, en este caso la UPN 153, para algunos de los maestros aquí presentados ha influido de una u otra manera en su quehacer docente cotidiano. Para ellos, esta “oportunidad” de formación ha traído algunos beneficios,

desde tomar en cuenta al *otro* y reconocerse en él, hasta la adquisición de herramientas didácticas para mejorar las prácticas de la enseñanza. Pero también encontramos algunos elementos que la universidad no les ha proporcionado, es decir, en el propio discurso “favorable hacia la universidad” de los entrevistados, vamos encontrando lo que ésta no ha logrado. De tal manera, intentaré hacer visible esto que no se ha logrado en su tránsito por la universidad.

Las opiniones, sobre la experiencia de formación vivida en la UPN, de algunos maestros coinciden en los aportes de ésta a su trabajo docente, sin embargo, sólo una de las entrevistadas vincula a la universidad con su cultura de origen (María Felician). Así, en los siguientes fragmentos de las entrevistas realizadas, presento lo manifestado por los informantes.

Me ha permitido mucho, mire que ha mejorado, **ha mejorado mucho la práctica**, mi práctica y **también las relaciones que se tiene con las demás personas con las que convivo**, son diferentes, **se manejan muchas posibilidades de pensamiento**. Las relaciones sociales, se preocupan más por el otro, cómo **pienso a partir del otro...** (Ag: 76). Entonces, yo creo que si no viniera a la UPN, tal vez ya estaría yo neurótico con mis niños. (Ag: 78). **Me ha permitido ver al niño como el otro, reconocermé en ellos, y ser a partir de ellos, no que ellos sean a partir de mí.** (Ag: 79).

Sí, **realmente de mucho**, porque le digo: yo estaba en blanco, lo poco que veía de los compañeros, a veces en los cursos mencionaban y lo que yo alcanzaba a leer a investigar pues eran mis herramientas, [...]. Al principio me sentía así como que, yo qué digo, veía a los compañeros muy participativos porque conocen, son maestros ya de años y yo así como que yo no sé nada, qué puedo decir, yo ya me quedaba escuchando. Pero **es de lo que uno aprende, de las experiencias de los demás**, de lo que hablan. Por eso le digo, que me ha servido de mucho, porque **voy adquiriendo nuevos conocimientos de los maestros y de los asesores** que nos tocan, de alguna manera, pues sí, aunque poco pero aprendes alguna cosa, sí puedes llevarlo a la práctica. Ln: 32).

Pues en que, como que **esclarezco más ideas sobre la pedagogía**, sobre **las estrategias**. (Mj: 74). Pues **he mejorado en cuanto, a que hay más dinámicas, hay más forma de controlar a los niños** y también pues en la forma de, no de expresarme, sino que de

dirigirme a los padres de familia, como que siempre los he tolerado, pero ahora los comprendo más. (Mj: 77).

He **adquirido herramientas para mejorar mi trabajo**, porque hay veces que trabajaba así cosas y no las estaba trabajando adecuadamente y ya **al estar aquí ya me ha permitido reflexionar y cambiar lo que a lo mejor yo estaba haciendo, pero no lo estaba realizando bien**. (Yd: 33).

...**sí siento que me ha apoyado mucho**, porque al inicio, como estuve en primaria, yo pude ahora sí que a los niños hablarles más, como ya están más grandes, hacíamos redacciones y **eso me ayudó a que yo pueda un poquito más conversar**, tratar de hacer mejor las **redacciones en lengua náhuatl**; y en este caso **ahora que estamos aquí me ha gustado participar en concursos de cuentos leyendas a nivel zona, y ya la población ha visto en mí que sí me gusta y se han acercado los papás para que les traduzca algunos textos**, y como ellos ven que se las hago sin que me ofenda como algunas compañeras que luego se molestan, [...]. En el caso mío: sí tráigamelas, si gustan al rato vienen o lo traducimos juntos. Y hasta cuando van a las inscripciones me dicen el nombre de su casa, yo les digo qué quiere decir y les digo lo que quiere decir, entonces **los papás van valorando lo que uno sabe**. (Mf: 36).

En un principio era como un requisito, para no estar rezagado como los demás y últimamente digo no pues, no importa terminarla, sino que hay **muchas herramientas necesarias que tiene uno para la vida y tengo otra visión**, otra forma de ver la cosas,... (Mr: 49).

Hay algo que recuerdo mucho, primeramente la historia ni para leer nada, **en la secundaria ni en la prepa, o sea, nunca leí**. Alguna vez **la maestra Xochitl nos dejó leer dos libros: *El país de mentiras***, el otro no recuerdo bien el nombre; pero eran dos libros grandes, los compré pero no los leí. **Nada más leí el principio y el final, para el trabajo y el otro leí la parte de atrás, pero sí me marcó**, porque después de ahí, [...], vi un libro y como que me llamó la atención, estaba "chonchote" era *Los poderosos de México*, como que me nació y empecé a leerlo y como que **me empezó a gustar** y no lo dejé hasta terminar. **Y de ahí, ahorita veo cualquier libro que me interese, lo empiezo a agarrar ya**. (Mr: 50).

Como se observa en los comentarios anteriores, la estancia en la UPN les ha permitido mejorar las relaciones sociales con los demás. Asumen a sus alumnos de un modo diferente al igual que a los padres de familia, existe el reconocimiento del

*otro*. La UPN les ha proporcionado herramientas metodológicas y didácticas que han implementado en su trabajo docente. En general, reportan mejoras en sus respectivos espacios de trabajo. Quizá lo aquí manifestado por los maestros alumnos, requiera de otro estudio minucioso con respecto a la repercusión de lo aprendido en la universidad, dentro de su práctica docente, pero eso rebasa los alcances de la presente investigación.

Otras experiencias, con respecto a su tránsito por la UPN 153, las brindan los tres maestros que a continuación presento, para ellos, si bien la universidad les ha aportado elementos a su trabajo docente y que así lo externan, no son conscientes o no reconocen que ésta también los ha “colonizado”, pues asignan mayor peso al conocimiento adquirido en su tránsito por la universidad y no reconocen el adquirido o practicado en sus comunidades de origen. Por ello, iré relacionando su discurso con los autores que abordan la colonialidad del saber<sup>147</sup>.

El maestro alumno Crescencio, menciona cuál ha sido el aporte de la UPN 153 a su formación docente:

**¿Qué me ha dado la universidad? Me ha dado conocimiento, me ha dado espacios de poder conocer, interpretar, analizar mi trabajo** que estoy haciendo, **abrirme las puertas** de poder estar aquí. La universidad siento que... la universidad pedagógica más que nada, más la licenciatura, más que nada, porque es básico para mí y es necesario, pero a la vez lo hago a gusto porque siento que no es forzado. **Toda mi vida he estudiado: me he actualizado, he tomado diplomados**, que sí me ha costado trabajo, pero no ha sido imposible y siento que no debo, yo como Martín, **como ser humano siento que nunca debemos de dejar de estudiar**, aunque algo corto hacer, y no dejarnos y me ha dejado mucho. (Cr: 51). Porque nunca dejamos de aprender, día con día aprendemos cosas nuevas y más como docente, debo de actualizarme constantemente. (Cr: 52).

---

<sup>147</sup> Ese eurocentrismo epistemológico, que algunos autores llaman colonialidad de saber, estableció una perspectiva única del conocimiento que descartó la producción intelectual indígena y afroamericana como conocimiento. Que, desde el punto de vista pedagógico, también negó las formas y prácticas particulares de estos grupos para transmitir saberes y formar sujetos, es decir, de educar. (Cuesta Moreno. En línea).

Al preguntar a Crescencio por su afán de formación constante como sinónimo de superación y sobre si la gente de su comunidad de origen, que no ha sido formada en los espacios escolares, carece de conocimientos, contesta:

**Sí conocen** [la gente de su comunidad de origen], **pero en su entorno únicamente**, en su entorno familiar, en su entorno... **pero más allá no**, porque si yo estuviera ahí, nada más estuviera en el círculo de mi comunidad, de la gente que vive alrededor, de su vida, de mi vida, **de su historia de ellos**. A lo mejor ni podría viajar a las zonas arqueológicas, por ejemplo Tajín, a lo mejor ni lo hubiera conocido, **porque a la gente no le interesa nada**, lo que **le interesa es su mundo social donde vive y al estudiar pues nos da muchas opciones de conocer**, de indagar, qué es lo que estoy haciendo. **Sí conocen, pero nada más de su núcleo**. (Cr: 53).

Esta experiencia narrada por el maestro, da cuenta de cómo el discurso hegemónico occidental ha impregnado su pensamiento y que la universidad no ha podido, porque no se lo ha propuesto además, mostrar a sus ojos esta falsa idea de que sólo la universidad o la escuela en general proporciona el “conocimiento verdadero” y que el saber de los pueblos es nada frente al impartido en las escuelas. Retomando el aporte de Castro- Gómez con respecto a esta idea, él menciona que existe una “colonialidad del saber” y por ello,

...los conocimientos que vienen ligados a saberes ancestrales, o a tradiciones culturales lejanas o exóticas, son vistos como *doxa*, es decir, como un obstáculo epistemológico que debe ser superado. Solamente son legítimos aquellos conocimientos que cumplen con las características metodológicas y epistémicas [...]. Los demás conocimientos, desplegados históricamente por la humanidad durante milenios, son vistos como anecdóticos, superficiales, folclóricos, mitológicos, “pre-científicos” y, en cualquier caso, como pertenecientes al *pasado* de Occidente. (Castro-Gómez: 88. En línea).

Este mismo autor plantea la siguiente interrogante ¿Cómo es posible, entonces, un diálogo de saberes? A la cual contesta que la respuesta no puede ser sino una: el diálogo de saberes sólo es posible a través de la decolonización del conocimiento y de la decolonización de las instituciones productoras o administradoras del



conocimiento. Decolonizar el conocimiento significa descender del punto cero<sup>148</sup> y hacer evidente el lugar desde el cual se produce ese conocimiento (En línea: 88). Decir lo anterior resulta fácil y casi utópico, sin embargo, sabemos que la realidad es otra y que esta decolonización de la universidad conllevaría el trabajo conjunto del sistema educativo, de autoridades, alumnos y todos los implicados en el campo educativo. Para ello, Catherine Walsh (2000) plantea que lo prioritario para operar estas ideas decolonizadoras, sería empezar por reconocer la interculturalidad en la educación. Cuestión que no se encuentra contemplada en el plan de estudios, ya presentado, de la licenciatura que cursan los maestros de origen indígena. Por ello, para Crescencio, desde el punto de vista del pensamiento occidental, la idea de que únicamente la escuela nos permite “conocer lo realmente importante” se encuentra presente, no toma en cuenta que la gente de la comunidad también conoce, quizá lo que él no: la gente sabe cuándo sembrar, cuando cosechar, cuándo lloverá, el tiempo para sembrar cada tipo de planta, cómo curar con la medicina tradicional, etc.

Como ejemplo del último tipo de conocimiento, se encuentra lo dicho por otro de los entrevistados, quien menciona que su papá sabe cómo curar la mordedura de víbora<sup>149</sup>, aunque tampoco este maestro le da el valor correspondiente. Él asume que sólo la escuela proporciona el “saber verdadero” y que sólo asistiendo a ella se progresa. Sus hermanos no tuvieron acceso a ninguna escuela y entonces para él, ellos no quisieron progresar. Recorro a su propia palabra para manifestar lo que ha significado la universidad y los aportes a su vida laboral y también lo que ésta “ha logrado” desde un pensamiento colonial:

---

<sup>148</sup> Así, este autor menciona que “Mi tesis será que esa mirada colonial sobre el mundo obedece a un modelo epistémico desplegado por la modernidad occidental, que denominaré ‘la hybris del punto cero’.” (En línea: 79). Más adelante, expresa lo que entiende por la hybris del punto cero: “No sólo la naturaleza física, sino también el hombre, las plantas, los animales, son vistos como meros autómatas, regidos por una lógica maquina. Un hombre enfermo equivale simplemente a un reloj descompuesto, y el grito de un animal herido no significa más que el crujido de una rueda sin aceite. Pues bien, es este tipo de modelo epistémico el que deseo denominar la *hybris del punto cero*.” (Castro-Gómez: 83. En línea).

<sup>149</sup> Ejemplo que ya se mencionó en el capítulo dos de esta investigación, donde se aborda el asunto de la identidad étnica: “mi papá sabe curar las mordidas de víbora. [...] he visto que llega gente con la mano hinchada y mi papá los cura” (Ar: 27). A pesar de que hace mucho énfasis en el saber de los ancianos del pueblo y de los conocimientos que poseen con respecto al cuidado de la salud, aquí no incluye estos saberes, tal pareciera que no, esos no tienen la jerarquía de conocimientos, no los reconoce.

Para mí ha sido en primer lugar un medio de superación y para lograr lo que yo he querido y llegar hasta donde estoy, **porque yo siento que si no hubiera ido a la escuela y aprender a hablar español, yo creo que no estaría aquí.** Y ahora sí, le agradezco a mi papá que me haya mandado y a mi mamá, porque la verdad, **yo veo a mis hermanos y siguen igual lo que estaban.** (Ar: 74). **Igual porque no se quisieron superar, siempre quisieron trabajar, ellos pensaron que trabajando les iba a ir mejor que estudiar.** [...] Yo gracias a la escuela, [...], **tengo cosas materiales, he viajado, tengo a mi familia, yo siento que les estoy dando lo mejor de mí a mis hijas, tanto económico, material, físico, moral, sentimental.** Yo les agradezco mucho, ahora sí, la educación,... (Ar: 75). Más bien, **yo creo que depende de ellos [de sus hermanos que no estudiaron], cuando una persona quiere estudiar, nada más necesita un apoyo, un aliciente para salir adelante, porque a mis hermanos les decían: ¿quieres estudiar? No, quiero trabajar.** Adelante, lo que tú quieras. (Ar: 76).

**Me ha ayudado mucho para la superación, para abrirme camino, para estar donde estoy, para tener principios, hábitos, valores, principalmente la superación personal.** Es lo que me ha ayudado la escuela. Porque **siento que la persona cuando no estudia, no se supera, no tiene tantas puertas, tanto conocimiento abierto hacia las cosas.** Con la educación usted **puede lograr bienes económicos, bienes materiales, satisfacciones personales, poder disfrutar de varias cosas.** (Ar: 79).

Evidentemente, este maestro muestra los valores adquiridos dentro del pensamiento colonial. La escuela se ha encargado de transmitir estos valores occidentales, ser próspero en la vida es haber obtenido bienes materiales y económicos. Por otra parte ¿Antes de ingresar a la escuela carecía de principios, hábitos, valores? ¿Los aprendizajes adquiridos en su comunidad de origen carecen de valores? ¿Su cultura de origen no posee valores, hábitos, principios?

La búsqueda de “superación personal” fue aprendida después, en la escuela, pues sus hermanos no asistieron a ella y no están buscando alcanzar la meta de ser “alguien más”. Esta idea de poseer bienes materiales y económicos no es propia de la cultura de origen, la fue aprehendiendo en su tránsito por la escuela: Artemio se va apropiando de los valores y del discurso de la sociedad dominante en que “la superación”, normalmente se encuentra identificada con más estudios, lo que

corresponde a igual a mayores ingresos. Así, la colonialidad del saber “triumfa” también en este entrevistado, Catherine Walsh, lo expresa como sigue:

...la colonialidad del saber: el posicionamiento del eurocentrismo como la perspectiva única del conocimiento, la que descarta la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados. Esta colonialidad del saber es particularmente evidente en el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad) donde se eleva el conocimiento y la ciencia europeos como el marco científico-académico-intelectual. (2008: 137).

La autora, con toda razón, recurre al término de la colonialidad del saber, es bien cierto que muchas veces, sólo damos prioridad al saber occidental y dejamos de lado el conocimiento acumulado por nuestros pueblos indígenas, pensamos que son sólo una parte *exótica o folklórica* y recurrimos a ella como mero recurso de identidad instrumental. Aquí cabría otro ejemplo, retomado de lo dicho por otro de los entrevistados, quién asume que sus padres no tienen saberes, pues éstos no tuvieron la “oportunidad” de ser “gente escolarizada”. Así expresa la carencia escolar de sus padres en comparación a él y sus hermanos que sí “tuvieron escuela”.

**...mi papá con trabajos terminó la primaria pero no tiene documentos y mi mamá nunca fue a la escuela. Por lo menos a nosotros [a él y a sus hermanos] ya nos dieron algo, [...], a mí ya me dieron una carrera, debo de realizar y pues qué más, por lo menos algo de lo que me pudieran dar ellos. Ellos bien quisieran pues no lo tuvieron y yo que lo tengo lo estoy dejando,...** (Mr: 15).

Estas citas son ejemplo de lo que el pensamiento colonial ha logrado transmitir a los maestros de origen indígena a través de los programas de formación docente en la universidad. De esta manera, la cultura escolar se va constituyendo a lo largo de un proceso histórico y es a través de la participación en las prácticas escolares como los estudiantes aprehenden los patrones de comportamiento, actitudes y valores que la universidad y la escuela en general promueven. No es gratuito que los maestros de origen indígena, que se encuentran estudiando una licenciatura en la UPN 153,

tengan enraizada la idea de que la escuela es la que proporcionará los conocimientos verdaderos necesarios para vivir. Y que muchas veces no toman en cuenta las experiencias de su vida cotidiana aprendidas en su cultura de origen, así como los valores de solidaridad, convivencia, etc. Aunque tampoco me atrevería a satanizar la actividad y el pensamiento de los maestros aquí mencionados, porque si por una parte han sido asimilados por el del pensamiento colonial, por la otra, también en algún momento de su práctica docente retoman sus saberes y valores adquiridos en sus culturas de origen, es decir, no quiero caer en el pensamiento binario, que justamente marca “el devenir del pensamiento occidental de la modernidad: naturaleza/cultura, mente/cuerpo, sujeto/objeto, materia/espíritu, razón/sensación, unidad/diversidad, civilización/barbarie.” (Castro-Gómez: 90. En línea). Lo que pretendo mostrar con estos testimonios no es la exclusividad o maniqueísmo de “esto o aquello”, sino más bien la inclusividad de “esto y aquello”, es decir, la manera como se han entretendido las culturas en la constitución identitaria del profesor y los conflictos manifiestos que subyacen al ejercicio de su práctica docente. Como ejemplo de ello, se tiene al maestro Artemio, quien retoma algunos valores de su cultura de origen, los relaciona con sus clases de la universidad y al mismo tiempo los aplica con sus alumnos en la escuela primaria.

...yo trato de **aprender lo más que puedo aquí** y trato de **relacionarlo con mi cultura** para sacar lo bueno, tanto de aquí, de acá y juntarlo, compactarlo ¿por qué? Por ejemplo, a mí **la maestra de naturales** cuando estaba platicando del cambio climático, yo me acuerdo mucho cuando **mi papá me decía: sabes qué hay que respetar esto**, hay que respetar *el lugar donde vives*. Entonces yo **trato de juntar lo bueno que me decía mi papá con lo que me decía la maestra** (de ciencias naturales), **para sacarle provecho, para sacarle jugo**. [...] la idea de las personas, por ejemplo de Chiapas, **con el maestro Saracho**, cuando hay que cuidar a estas personas (refiriéndose a los indígenas de Chiapas) por esto y por esto otro, **me acuerdo mucho de los consejos que me decía mi abuelito**: es que la **gente tiene que relacionarse con su lugar, con su origen**. Entonces yo **trato de no olvidar mis raíces**, para compactarlo con lo de aquí ¿para qué? Para poder salir allá afuera, **a mí me enseñó mucho esto porque me ha cambiado mi práctica, para entender más a mis alumnos y orientarlos a que cuiden la amistad**, para que ellos aprendan que todo es importante, **no nada más es llegar y destruir** porque estoy aquí, no, aprender a relacionarse, aprender a mezclarse con su

medio ambiente. [...] decirles que no nada más llegar y destruir y **trato de jalar lo bueno, tanto lo que me enseñó mi papá de mis raíces, como lo de los maestro y compactarlo y orientar a los chavos.** (Ar: 97).

Es evidente que Artemio va asimilando algunos conocimientos adquiridos en la escuela y los va incorporando a los aprendidos en su cultura de origen, y ambos los retoma para llevar a cabo su práctica docente. Conserva conocimientos de su cultura de origen, pero también incorpora los aprendidos en la escuela. Artemio la relaciona y se apropia en forma selectiva de los conocimientos escolares conservando rasgos de su cultura de origen. Al parecer no le crea mucho conflicto, porque como él mismo menciona: “trato de jalar lo bueno, tanto lo que me enseñó mi papá de mis raíces, como lo de los maestro y compactarlo y orientar a los chavos”. “Compacta” los conocimientos y no se mete en problemas, creo que no asume una actitud muy crítica frente a lo que se le está enseñando, simplemente se va apropiando de lo que cree que le conviene y lo lleva a la práctica con sus alumnos de la primaria. Aunque de alguna manera, trata de que sus alumnos sientan y practiquen el significado de la amistad y el respeto por el medio ambiente. Y esos valores los adquirió en su cultura de origen.

#### **4. 4 La cultura de origen desde el nuevo contexto**

A lo largo de este apartado trataré de ir dando respuesta a las siguientes interrogantes, mismas que fueron planteadas desde el proyecto de investigación y que ahora ha llegado el momento de responder ¿La UPN les ha dado nuevos significados a sus vidas? ¿Qué pasa con su identidad? ¿Con el tiempo, a medida que viven dentro de un nuevo contexto empiezan a rechazar algunos elementos de su cultura de origen? ¿Se vuelven críticos frente a ella? ¿Su lengua materna ahora es más valorada que antes? ¿Qué conocimientos valoran? ¿Cómo los transmiten? ¿Qué valores son importantes para ellos? ¿Cuándo y cómo se dan las relaciones entre la cultura de origen y la cultura escolar? ¿Cómo lo viven? ¿Qué consecuencias ha tenido eso con ellos? ¿Qué aspectos en el nuevo contexto les causa mayores

conflictos? Quizá parezcan demasiadas preguntas, sin embargo, en lo dicho por los maestros, se van delineando las respuestas.

Ya en el capítulo dos de esta investigación abordé el papel que ha fungido la escuela en la formación de la identidad, específicamente de la identidad étnica de los maestros de origen indígena, en él se mencionó que si bien la escuela ha colaborado a la asimilación de la cultura mestiza, también ha aportado elementos de reflexión sobre sus pertenencias étnicas y sus orígenes, así como la revalorización de sus culturas de origen<sup>150</sup>. Cabe aclarar, que los entrevistados se han escolarizado hasta el nivel superior en instituciones sin programas específicos para indígenas. Es importante mencionar que también las entrevistas realizadas para la presente investigación y las constantes pláticas informales con los maestros de origen indígena contribuyeron a la reflexión sobre la apreciación de su cultura de origen, así lo expresan en sus testimonios (situación que no estaba contemplada dentro de los objetivos de investigación y que afortunadamente se dio). Por otra parte, reconozco que esto no es una regla y que no en todos los maestros sucedió tal reflexión, pues como ya vimos en el apartado anterior, muchas veces el pensamiento colonial fue el dominante y no hubo esta reflexión. Como ya se hizo mención, la escuela cumple este doble papel: de asimilación y de reflexión, de alejamiento o acercamiento hacia las comunidades de origen. Y como argumenta Czarny “A través de la escuela integradora del siglo XX se buscó ampliar y dar acceso a la mayoría en el sistema educativo, con el afán de formar ciudadanos tras una sola identidad; en esta ecuación, la pretendida consideración por la igualdad se tradujo en homogeneidad.” (2007: 924). Ahora bien, esta misma autora hace importantes señalamientos en relación a los efectos de la escuela homogeneizadora y entre los cuales menciona que muchos indígenas que “pasaron por la escuela” no regresaron a sus

---

<sup>150</sup> Un ejemplo de que el papel de la escuela no sólo es de asimilación, lo muestra el estudio realizado por Gabriela Czarny llamado *Pasar por la escuela. Metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad*. El estudio documenta el valor social que adjudican al acto de asistir a la escuela y, al mismo tiempo, muestra que éste no se construye sólo por el acceso a los saberes de escritura que la caracterizan sino más bien por los significados locales que la comunidad asigna al pasaje por la institución. (2007: 921).

comunidades de origen y que en muchos casos desistieron de sus orígenes de pertenencia, es decir, negaron sus identidades culturales y lingüísticas (2007: 924). Sin embargo, esta misma autora cuestiona el éxito total de la asimilación, éste no siempre se logra y señala que muchos estudiantes con orígenes indígenas han logrado sobreponerse a este proceso, por ello menciona, que en la actualidad "...diversos trabajos ya no plantean lo que la escuela 'hace' con las comunidades y los actores subordinados sino lo que éstos hacen con la escuela." (2007: 927). Desde esta óptica, menciona Czarny, *pasar por la escuela* no está implicando necesariamente un valor único para las comunidades, en este caso para los maestros que se siguen formando, como tampoco representa la automática distancia de los miembros escolarizados respecto de las comunidades de procedencia. Sobre todo porque se reconoce que en la escuela no se agota la conformación identitaria.

Bajo este estado de cosas, mostraré los discursos de los maestros con relación a sus culturas de origen. Haré primero, el acercamiento hacia los entrevistados que reconocen que su estancia en la universidad y en la escuela en general contribuyó a mirar de manera diferente a su cultura de origen y posteriormente, hacia los que no ha tenido gran impacto en cuanto a la reflexión sobre su cultura. Cada uno de los entrevistados va manifestando aspectos diferentes con relación a las percepciones que ahora tienen de sus culturas de origen, por lo tanto, dentro de este análisis se irán mostrando pluralidades identitarias (heterogeneidades), más no homogeneidades, pues cada uno de los entrevistados reconstruye su identidad de manera diferente, es decir encontramos heterogeneidades identitarias.

#### **a) Una nueva mirada hacia la cultura de origen.**

En este apartado mencionaré primero a tres maestros, los cuales salieron de sus comunidades de origen y dejaron a sus familias para estudiar. En ellos se observa más el cambio que sufrieron tras haber asistido a la escuela y exponerse a la cultura dominante, en contraste con los que no han tenido que dejarla, puesto que para estudiar no hubo necesidad de abandonarla, ya que ésta se encuentra más cerca de

la ciudad y se asimilaron muy temprano a la cultura dominante, a ellos los menciono posteriormente.

Agripino, uno de los maestros con los que más conviví y platicué durante la investigación, quien se mostró siempre dispuesto para las entrevistas y además, me permitió adentrarme en su vida personal, familiar y laboral. Él reconoce que ahora, después de casi concluir la licenciatura, la forma de concebir a su cultura, sus padres, su lengua, etc. se ha transformado. Aunque evidentemente, existen otros elementos que quizá contribuyeron a ello, y entre éstos está el hecho de haber participado en esta investigación. A lo largo de las entrevistas realizadas, va poco a poco, dejando ver estas “transformaciones”.

Como un primer elemento al que hace referencia es que la UPN le permitió tomar conciencia de la desigualdad, la terrible desigualdad en la que vive su pueblo. Y creo que no sólo su pueblo, sino los pueblos indígenas de México y del mundo, éstos tienen que enfrentarse diariamente a las injusticias cometidas por los poderosos. Se da cuenta también que esta pobreza no es porque los habitantes así lo deseen o porque sea flojos, sino porque no tiene los medios y son explotados por los que sí los tienen.

Y es **aquí donde me di cuenta de que hay una desigualdad, hay una desigualdad grande: el poder en manos de pocos y pobreza en manos de muchos.** (Ag: 74). Estoy asistiendo a la UPN, realmente **es otra mirada, es una mirada bastante diferente a la que tenía antes, bastante.** (Ag: 75). Se valoran más las cosas. (Ag: 77). [La siguiente afirmación hace referencia a la pérdida de su lengua materna: náhuatl] Un dolor, sí, realmente sí es un dolor, y a lo mejor, **tal vez me di cuenta a partir de que vengo a la UPN, a partir de ahí.** (Ag: 80). Que **antes no había pensado en eso** [en haber perdido su lengua], porque sí, es uno presa de los medios. (Ag: 81).

También se puede observar, cómo este maestro revalora su lengua y su cultura: ahora reconoce que siente el dolor de haber perdido su lengua, sabe que perdió algo valioso, y sabe del poder que tienen los medios para lograr que un sujeto se olvide de



sus orígenes y quizá hasta negarlos. El pensamiento occidental se hizo presente en las concepciones de Agripino, aunque no es su culpa, puesto que en el pensamiento general, en la *doxa*, ser indígena es sinónimo de inferioridad ¿Entonces por qué serlo? ¿Para qué hablar una lengua por la cual ser discriminado?

En el apartado correspondiente, Agripino expresó los motivos que lo llevaron a ser maestro, y entre ellos era acceder a una mejor forma de vida. Sin embargo, al plantearle la siguiente pregunta ¿Ahora que eres maestro, sientes que tus expectativas se cumplieron o no? A la cual él responde que:

**Pues sí, se cumplieron, pero igual a la vez no.** (Ag, 2ª: 18). Porque **alcancé eso que de niño quería, no, eso lo material**, no, pero lo demás de sentirme muy bien, no porque no disfrute mi trabajo, lo disfruto, **pero esos días que está uno en la casa y finalmente es una parte de ese grupo, porque en el proceso va uno cambiando y cambié mucho**, y el hecho de cambiar de religión pues cambia también la relación. (Ag, 2ª: 19).

Podemos decir que su identidad se reacomoda, en el sentido de que ahora jerarquiza y valora de manera diferente el lugar que ocupa su lengua y sus orígenes y también sus aspiraciones.

Los cambios que él va anotando también incluyen la posesión de valores, los cuales va contrastando con la actitud de una de sus hermanas, que a pesar haber egresado de la UPN y de continuar estudiando, ha sido presa fácil del pensamiento colonial. Lo cual confirma lo ya dicho en el capítulo dos de esta investigación, es decir, no hay una relación homogénea entre el grado de escolarización y el “grado” de asunción de la identidad étnica.

Bueno yo veo a **mi hermana que es maestra bilingüe también es egresada de UPN, actualmente está estudiando derecho penal**, creo, no sé si sea parte de su persona o también intervenga la sociedad [...], yo la precisión que tengo hacia ella es que **es bastante prejuiciosa y que se siente... que como ya estudió y como sigue estudiando siente que es más, aún más que mi mamá o que mi papá** y entonces me imagino que si hubiera yo

quedado ahí y no hubiera salido y hubiera yo estudiado y hubiera seguido permaneciendo en ese lugar igual tal vez compartiría su idea. Entonces, **no sé cómo decir que en eso cambié, al decir que no soy así como ella**, es una precisión bastante grosera ¿no? Entonces veo que ella se siente así como más... **en vez de ayudar se quiere sentir superior ¿Cómo se dice? Soberbia, es soberbia en lugar de que diga no mejor este... desde este punto que estoy debo ser más humilde y ayudar.** (Ag, 2ª: 20). Vive en la comunidad y en la casa también; tal vez sea parte de ¿cómo se dice?: de su inseguridad, a lo mejor sea parte de, **tal vez el conocimiento que adquirió no la hace aceptarse, no hace aceptar su origen indígena y quiere negarse**, pero no es así, **según yo no es así, yo me siento muy bien de ser indígena, no me siento mal, me siento muy bien.** (Ag, 2ª: 22).

Estos valores también le han permitido “recuperar”, digámoslo así, un concepto favorable y sin rencores hacia sus padres, los cuales no fueron muy afectuosos durante su niñez, pues recuerda muy bien que vivió situaciones de violencia.

Porque a veces **está el resentimiento, el resentimiento tal vez es ese resentimiento que puedo pensar que siente mi hermana [...]**, porque no... **nunca nos abrazaron**, porque **siempre teníamos que trabajar**, porque no había ni domingo para nosotros, así, así este de esas cosas y entonces **al estar aquí en la UPN: las ideas de Fernando Torres, de Neri, de Soto, [Asesores de la UPN 153], sus clases me ayudaron.** Entonces yo digo al estar aquí: a mis papás nadie, **a mi papá nadie le enseñó el afecto, el amor no lo aprendió**, como a mí no me enseñaron nunca el fútbol, sólo a trabajar, no lo aprendí hasta que entré a la normal, [...] y así ellos, **y entonces ahora digo: la historia de ellos es que ellos no conocieron, no tuvieron esa práctica del amor como tal, lo muestran de otra manera siendo fieles a la causa de le voy a dar lo mejor a mis hijos, aunque no tienen los modos, el modo de darlo, tampoco tienen el modo de dar el trato, pero siempre lo están intentando**, lo que pasa es que nadie les enseñó y eso cambió, de que **no puedo decir es que ellos tienen toda la culpa: es que ellos son todo lo malo, ellos encarnan mi desgracia**, ellos porque me pusieron Agripino [...]. Porque **nadie les enseñó, pero ahora lo acepto, entonces he tomado las ideas, las he analizado y digo: son buenos, hay una razón, no nada más ya juzgo el hecho sino la razón y ahora ya puedo considerar su situación y puedo considerar la mía** ... (Ag, 2ª: 58).

...**al estar aquí en la UPN**, pues **cambian también las ideas** y como le digo ya no los culpo de nada, no, **porque finalmente no son culpables y entonces ya no los mira uno con resentimiento de por qué me golpeabas o por qué le pegabas a mi mamá o por qué no**

**nos compraste zapatos, no, cambia mucho esa mirada, es diferente.** Porque antes pensaba uno que no lo querían, eso era lo que uno pensaba y ya después de unos tragos: no me quieren mis papás y **ahora se da uno cuenta que eso no es cierto**, que es una mentira, **pero es ahora en el punto en el que estoy**, de que sí me quieren, nada más que nadie les enseñó cómo. (Ag, 2ª: 59).

Parece que no existe, pero la realidad es que sí, la violencia en las comunidades indígenas está presente, sobretodo de los padres hacia los hijos ¿producto de qué? ¿De la desesperación económica? ¿De la procreación de muchos hijos? Sería cuestión de otro estudio, por el momento, diré que en la vida de Agripino ésta existió y según su testimonio tenía resentimiento y rencor hacia sus padres, actualmente tiene otra visión hacia ellos y los comprende, ya no recrimina su actuar. Visión generada, a partir de las clases tomadas con los diferentes asesores de la UPN, que él va nombrando.

Por otra parte, menciona que el hecho de haber participado en la presente investigación le “movió” muchos sentimientos encontrados, pues a pesar de saberse originario de una comunidad indígena, nunca se había cuestionado el asunto de su origen, la discriminación, su lengua, sus costumbres, la actitud de sus padres, etc. A partir de la retrospectiva que realizó, durante las entrevistas, le permitió tomar conciencia de ello y hacer una reflexión en torno a su pasado y presente. En este sentido, menciona que las preguntas de la primera entrevista le “movieron” mucho y a partir de ellas surgen las reflexiones ya mencionadas.

Esa pregunta de **¿Te ha causado alguna incomodidad ser indígena? ¿Te han discriminado por ser indígena? Ha existido eso, pero como nadie me ha hecho la pregunta pareciera que no existiera**, pero sabe uno que existe [...]. **No había pensado en mis papás, en mis orígenes, en la lengua, por qué dejar de hablar náhuatl para poder ser aceptado en la sociedad, por qué se tenían que callar** (sus papás) cuando... y ya no nos dejaron ni hablar, si entrábamos nosotros hablaban en español. **No me había puesto a pensar eso, uno lo veía así como pues normal**, pero ellos lo hacían porque pues los del municipio se burlaban, y yo creo que ya no querían que sus hijos sufrieran más burlas, que hablaba uno español muy cortado y mezclado con palabras indígenas, de lengua indígena. **No, no me había vuelto atrás**

[...] no me había puesto a pensar en eso, o sea que sí, siempre ha existido, de que alguna manera vayan relegando por ser de origen indígena [...] ya pensándolo ahorita con calma lo toma uno para valorar todo el esfuerzo que han hecho mis papás, a todo lo que se han tenido que negar para que sus hijos puedan ser aceptados, no: dejarles de hablar en náhuatl, que como decía es un vínculo, porque hay cosas que no las pueden decir en español y cortar ese vínculo y veo cómo se llevan hasta mejor con los mayores que llegan y se ponen a hablar y se están riendo y ya cuando hablan con nosotros, que no hablamos náhuatl, es diferente. (Ag, 2ª: 72).

Finalmente, a partir de estas reflexiones, él da una descripción de quién es Agripino, así se concibe:

Yo soy Agripino Martínez Castañeda y **soy maestro de educación primaria y estoy pues estudiando la licenciatura en educación**, soy de un pueblo de la sierra norte de Puebla, de **origen náhuatl** y pues estoy **viviendo en el Estado de México**, pero **extraño mi pueblo y ese soy yo todavía, con deseos y extrañando cosas y añorando igual el origen de donde salí** y **siempre en proceso de cambio** intentando avanzar un poco más, un poco más, **pero siempre considerando mi origen**. (Ag, 2ª: 24).

Como se puede percibir, la identidad de Agripino se encuentra en constante proceso de construcción o quizá de “negociación” entre su origen, su presente y su expectativa de futuro, puesto que la formación de dicha identidad es algo que realizamos a lo largo de la vida y se encuentra abierta a los cambios del mundo y las relaciones sociales, así podríamos hablar de identidades y no de una sola, puesto que está compuesta en el sentido de “distintas pertenencias” que a lo largo de la vida jerarquizamos y valoramos de maneras distintas, tal como lo va realizando el maestro aquí mencionado. Con la identidad vista así, se evita el reduccionismo para dar lugar a la posibilidad de encarar el problema, no ya de “la identidad”, sino “de las identidades” que caracterizan a grupos e individuos. Máxime que Agripino ha tenido que salir de su comunidad de origen y llagar a otra que no es la propia, la cual casi siempre se muestra hostil. A lo que Z. Bauman, llama “comunidades de vida” y “comunidades de destino”. Él plantea que en tanto el sujeto tiene que abandonar su comunidad de vida y ser recibido en la comunidad de destino, éste “tiene que

comparar, que elegir (y hacerlo una y otra vez), que revisar las elecciones ya hechas en otra ocasión, que intentar reconciliar exigencias contradictorias y, a menudo, incompatibles”. Sólo en esa situación “Uno se concienza de que la «pertenencia» o la «identidad» no están talladas en la roca, de que no están protegidas con garantía de por vida, de que son eminentemente negociables y revocables. Y de que las propias decisiones de uno, los pasos que uno da, la forma que tiene de actuar (y la determinación de mantenerse fiel a todo ello) son factores cruciales en ambas. En otras palabras, la gente no se plantearía «tener una identidad» si la «pertenencia» siguiera siendo su destino y una condición sin alternativa”. (Bauman, 2007: 31-32).

Bajo esta misma visión, aunque no exactamente igual, se encuentra otro de los entrevistados: Crescencio, él que sufrió y sufre distintos tipos de discriminación<sup>151</sup>, también encontró en la escuela algunos elementos para tener una visión diferente con respecto a su cultura y su pertenencia étnica, pero también encontramos ideas arraigadas en su pensamiento y que corresponden al pensamiento dominante. Crescencio, en todo momento mostró disposición para compartir sus experiencias y su vida<sup>152</sup>. Dada su orientación sexual, cuando se abordó este asunto en el tema de la discriminación, le pregunté si no le causaba molestia hablar sobre ello, a lo que contestó que no y que podíamos hablar abiertamente sobre su homosexualidad<sup>153</sup>. Crescencio reconoce que la universidad le ha permitido varios aspectos positivos, por ejemplo, dice:

... es una forma de poder abrirnos espacios, **poder integrarnos** más que a nada, igual, **a una sociedad**. Me dio **para poder socializarme, integrarme a la sociedad, conocerme, aceptar mi realidad, mi cultura, mi forma de ser, entender muchas cosas**. (Cr: 49).

---

<sup>151</sup> Ya mencionados en el capítulo tres.

<sup>152</sup> Con él, también tuve la oportunidad de hablar muchas veces, tanto de manera informal como formal, así mismo, compartimos alguna información vía electrónica y la comunicación fue constante.

<sup>153</sup> En mi adolescencia, descubrí que soy gay, eso también me trajo consecuencia emocional, aunque desde la edad de cuatro años, ya tenía mis gustos, en la primaria me gustaban algunos compañeros. Por parte de mis padres no tuve ningún rechazo, siempre fui aceptado. Y eso me dio valor para hacer las cosas. Mi vida ha sido feliz, entre altas y bajas como todo y como cualquiera relación, cumpla 12 años, el 26 de septiembre del 2010 con mi pareja, lo quiero mucho y me ha dado todo el apoyo, sin ninguna condición. (Historia de vida: 9 septiembre 2010).

Entre estas aportaciones, creo que se encuentra precisamente la siguiente reflexión en torno al por qué en su comunidad ya no se habla el totonaco por las generaciones jóvenes.

**Por la modernización, por la globalización, que todos debemos ser generales, y a veces la lengua sale secundario (sic)... (Cr: 42).**

Aunque por otra parte, cuando habla de su propia situación como hablante de la lengua totonaca y su aprendizaje del español dentro de su formación escolar, no reconoce que si hubo desventaja fue precisamente por lo que arriba afirma. Aquí asume que la “culpa” de su atraso recae en él y en nadie más, sin embargo, al final de su afirmación se nota cómo la primera percepción ha cambiado. Veamos lo que expresa.

**Creo que mi lengua y mi cultura no fueron un obstáculo en mi formación, más bien fui yo, porque me rezagaba solito y no me integraba a los equipos, me sentía menos y creía que pertenecer a un grupo indígena era algo malo y que mi lengua materna representaba un obstáculo. Ahora es al contrario, pues ya revaloricé mi lengua y creo que los que hablamos otra lengua tenemos mayores posibilidades. (Cr)<sup>154</sup>.**

Aquí, aparte de la colonialidad del saber, se encuentra presente la “colonialidad del poder” misma que establece un sistema de clasificación social basada en una jerarquización racial y sexual, y en la formación y distribución de identidades sociales de superior a inferior: blancos, mestizos, indios, negros; la racialización de las relaciones sociales están en la base misma de nuestros actuales problemas de identidad como país, <<nación>> y Estado. (Quijano, en Walsh, 2008: 137).

En el discurso de Crescencio, está presente también la idea de que el sujeto es el “culpable” de las limitantes escolares y problemas para el aprendizaje y no se mira como una consecuencia de las políticas educativas neoliberales y como producto de

---

<sup>154</sup> Datos obtenidos en una plática informal: 6 de marzo 2010.

las prácticas “indigenistas”<sup>155</sup> aplicadas por el Estado. (Díaz Polanco, 2009: 26). Otro elemento importante a considerar es la idea de la autodiscriminación por pertenecer a una cultura indígena, idea propagada de manera velada en los medios masivos de comunicación, en ella se da la idea de la *blanquitud*, lo rubio, etc. Y los sujetos nos vamos apropiando de esta idea como si fuera lo “natural”, los que no encajamos en ese patrón somos los “raros”, “los excluidos”.

Por otra parte, es interesante el planteamiento que hace Rossana Reguillo en torno a esta responsabilidad asumida como individual, durante una entrevista concedida a Seoane. Reguillo “Recupera los planteos de Zigmunt Bauman en torno a la ‘insuficiencia biográfica del yo’, propia del neoliberalismo o, para decirlo de otro modo, de una narrativa precarizada de la propia vida, porque es una tendencia que deposita la culpa y la responsabilidad en el sujeto individual, desplazando la responsabilidad de las instituciones. Ellos [los indígenas] se sienten responsables de su ‘incapacidad’ para incorporarse al sistema.” (Seoane: 52. En línea).

Ahora bien, dadas estas “carencias asumidas” por Crescencio y también las económicas, menciona el por qué era importante tener una profesión.

¿Qué significa para mí tener una profesión? **Significa el haber luchado**, el haber **sobresalido**, **al no estar a gusto con lo que yo tenía, trataba de ser diferente, de ser distinto, de conseguir cosas que en mi familia no me daban, trataba de luchar, de obtener algo que yo no estaba de acuerdo en mí**, yo pedía que pues tenía ganas de estudiar y las posibilidades eran difíciles; a los 14 años salgo de la comunidad y **busco la forma de poder seguir adelante y pues lo logré**. (Cr: 43). Una educación, una escuela, una escuela me refiero de poder estudiar, de poder lograr terminar la secundaria, terminar la preparatoria, terminar la licenciatura, **obtener un trabajo, donde pueda sentirme estable, esas cosas que menciono que puedo haber logrado**. (Cr: 44).

---

<sup>155</sup> Entendidas como el conjunto de propuestas teóricas y a las prácticas consecuentes que fundan las políticas de los Estados latinoamericanos, en especial durante el siglo XX. A este enfoque teórico práctico se le denomina *indigenismo integracionista*, dado que su propósito es “integrar” a los complejos indígenas en la “cultura nacional”, mediante la disgregación de sus sistemas sociales. Así considerado, el indigenismo es todo menos favorable a la preservación y el florecimiento de los pueblos indígenas. (Díaz Polanco, 2009: 26).

Vemos aquí, que este afán escolar es porque de alguna manera le brinda mayor seguridad y ve satisfecha la necesidad de ser reconocido por el otro, a partir de los “grados escolares” que va obteniendo. Actualmente, este sentido de inferioridad, menciona, ha sido superado en parte, gracias a que tuvo la oportunidad de estudiar, su estancia en la escuela le ha permitido reconocerse y aceptarse. Ahora, no le causa ningún problema ni conflicto, comunicarse en su propia lengua y es consciente de su identidad indígena.

No, porque actualmente **yo siento que al estudiar, al revalorizar lo que es mi lengua, mi origen, como mencionaba hace un rato es tener una identidad.** Si yo no sé cuál es mi identidad, entonces a lo mejor me causaría problema, pero no, **no me causa ningún problema al hablar mi lengua.** (Cr: 37).

Yo diría que soy Martín<sup>156</sup>, **que pertenezco a una cultura indígena, que hablo una lengua y que tengo una profesión.** Qué más podría decir: **que mi origen, mi identidad lo (sic) tengo bien clara, no me avergüenzo de ello.** Yo en la comunidad llevo y **hablo la lengua sin ningún problema, a la hora de hablar con mis hermanas hablo con ellas en la lengua.** (Cr: 39).

Como se observa, Crescencio al igual que Agripino, ha tenido que salir de la comunidad de origen para poder estudiar, lo que ha implicado diversas pérdidas y al mismo tiempo el reacomodo de su identidad.

En seguida, presento a Artemio, que a lo largo de la investigación lo hemos ido conociendo. Maestro de origen maya, mismo que manifiesta que al principio, cuando se encontraba en su pueblo él se sentía inferior por pertenecer a una cultura indígena y no hablar el español, no valoraba su cultura. Necesitó salir para darse cuenta de lo importante que era la comida, el ritmo de vida, el espacio para vivir, las tradiciones, la

---

<sup>156</sup> Ya en el capítulo dos se hizo mención del por qué a Crescencio no le gusta que le llamen así y por ello se presenta siempre como Mártín, que es su primer apellido. Su nombre: Crescencio, le sigue causando incomodidad, aunque él diga que ya lo ha superado. El nombre impuesto por sus padres ha sido negado desde siempre por él y lo demuestra en todo momento.



fruta, etc. Él mismo reconoce que la lectura, el acceso a los libros le permitió tener una visión diferente de su comunidad y de sí mismo.

¡Ahhh! Porque, antes, como le dije, **no me sentía orgulloso de mi cultura, porque estaba encerrado en mi pueblo, pero cuando empecé a conocer más allá y empecé a leer todo lo que hizo mi cultura y contárselo a mis alumnos, a mis hijas, me siento orgulloso [...].** No la cambio, **a pesar de que vivo aquí<sup>157</sup>**, a veces añoro estar allá, **lloro por estar en mi tierra [...].** Pero yo sí **anhelo estar allá.** Yo **no cambio mi tierra, mis costumbres, mis raíces, mis tradiciones, no la cambio.** Extraño muchas cosas de ahí, **extraño la comida, extraño las costumbres que se festejan cada cierta época, extraño la fruta, extraño a mi familia, extraño mi tierra, extraño todo ahí, la tranquilidad...** (Ar: 103).

La percepción que tiene de su cultura de origen ha cambiado, en cuanto a la enseñanza que le prodigaron sus padres en su socialización primaria también ha adquirido un nuevo significado y la ha revalorizado: reconoce el valor de esta enseñanza, misma que le permitió conocer otros elementos cuando él salió de la comunidad, salida que no estuvo exenta de problemas y conflictos. Consideraba que pertenecer a una cultura indígena era sinónimo de atraso y que además representaba un obstáculo en su formación docente, actualmente esta idea ha sido reconsiderada de manera positiva.

Pues mire, **al principio sí me sentía mal por lo mismo de que no aprendía a hablar español. Dije: hay, cómo que mi papá me enseñó nada más esto y esto.** Pero ahorita, como dicen, **todo llega a su tiempo, la vida tiene ciertas etapas** y no te debes querer volar y llegar rápido a donde va, no, sigue una secuencia, **aquí aprendiste con nosotros algo nuevo, aquí en tu escuela te van a enseñar esto y después de que te enseñé esto**, ahora te toca a ti inculcarlo, enseñarlo, te toca a ti ahora sí demostrar a la gente que esto no es un obstáculo, **que al principio aparentemente sí**, porque **no sales de tu círculo, pero eso te va a beneficiar ¿Por qué? Porque esto te va a dar que te formes tu propia personalidad, para que tú seas una persona más adelante, correcta, no una persona medio encaminado.** Entonces, ponga usted que **me limitaron aquí, pero también sí me ayuda, hoy hay muchos**

---

<sup>157</sup> “A pesar de que vivo aquí” hace referencia a que vive en el Estado de México, en Ecatepec y quizá esta expresión signifique que la vida es mejor aquí, que tiene mayores “comodidades” y no en la comunidad, pero que aun así, la extraña.

**programas que rescatan esas culturas, hoy me sirve mucho. Ahora me dicen: tú no eres monolingüe, eres bilingüe. [...] Entonces, no es obstáculo ahorita para mí, al contrario, me enriquece más como persona, como maestro y también sobre todo como papá. (Ar: 110).**

Actualmente, reconoce que su cultura indígena forma parte de su identidad étnica y ésta forma parte, a su vez de sus otras identidades, ya no le causa conflicto saberse indígena y hablante de la lengua maya, al contrario, ahora se siente orgulloso de ser bilingüe. Por ello, menciona su bienestar cuando los *otros* lo reconocen como originario de la cultura maya.

Me hacen **sentir muy bien**, me hacen sentir **importante**, me hacen **sentir satisfecho de donde soy**, me hacen **sentir reconocido y sobretodo valorado como persona**, y sobretodo **orgulloso de las raíces que tengo de mi cultura. (Cr: 116).**

Sin duda, Artemio al igual que los dos maestros anteriores, ha asimilado muchos elementos de la cultura mestiza y occidental, como ya lo hemos ido anotando, pero también conserva muchos de su cultura de origen y de los cuales fueron consciente hasta que tuvieron contacto con el exterior, donde tuvieron desagradables experiencias; sin embargo, ello les permitió tener otra visión hacia los aprendizajes primarios en el seno de su familia y revalorar sus orígenes. Los tres maestros referidos resaltan el valor que tiene acceder a la escuela y a mayores niveles de escolaridad, así como las tensiones y conflictos que provoca esa experiencia, por la discriminación vivida.

El otro grupo de maestros al que hice referencia al inicio de este apartado, es el que no abandonó su comunidad de origen, permanecen en ella: San Jerónimo Amanalco. Los cinco maestros a los que me referiré, trabajan en el Sistema de Educación Indígena en el Estado de México. Ellos manifiestan “menos” cambios a partir de su inserción escolar, quizá porque de alguna manera se han asimilado mejor a la cultura mestiza y occidental. Así, el elemento que ha tenido mayor peso para tener otra visión de su cultura es precisamente el hecho de laborar en educación indígena, la percepción ha cambiado, y si quizá en un principio retomaron el trabajo docente

asumiéndose como indígenas sólo de manera instrumental, actualmente han reconsiderado algunos aportes de la comunidad y les dan mayor importancia, uno de los más nombrados es la lengua, a la que actualmente le prodigan mayor valor, puesto que algunos de ellos, apenas la hablan, y ahora les surge el interés por aprenderla mejor. Entre los entrevistados encontramos a Liliana, Mario, Yolanda, María Feliciana y María Julia.

Los maestros que han revalorado la importancia de su lengua como un bien cultural y como un elemento importante para su trabajo docente van manifestando lo siguiente:

Y **ahora sí ya me surge a mí el interés** de que le pregunto a mi mamá o a mi papá: es que hablemos o quiero saber esto, solamente de esa manera. (Ln: 35). [...] **le digo ¡ay mamá! enséñame porque yo no sé y sí es necesario y debo aprenderlo, más que nada por mí, para rescatarlo.** (Ln: 36). Sí, primero por el trabajo, me vi en la necesidad, es una lengua que sí, que debemos de admirar, respetar y de llevarla a cabo, porque somos de pueblo todavía. (Ln: 37). **Sí, porque anteriormente no [no la valoraba antes de iniciar a trabajar en educación indígena], si me hablaban o no, que sí hablaban, pues para mí me daba igual, porque yo creo que no necesitaba de aprenderla.** (Ln: 38).

La maestra alumna manifiesta que estaba consciente de la pérdida de la lengua náhuatl, pero que no hacía nada por rescatarla, hasta que se vio en la necesidad laboral, pues ésta era parte de su trabajo docente. Pero por otra parte, también reconoce que ahora le da la importancia no sólo por esta necesidad, sino porque la considera parte de su identidad y de su pertenencia.

**Sí, estaba consiente pero no hacía nada para rescatarla.** (Ln: 40). Pues porque es parte de nosotros, porque nos hace falta y se tiene que rescatar **para que al rato nuestros hijos tengan una raíz, tengan una historia, igual que nosotros.** (Ln: 42).

Así, Liliana, después de trabajar ya tres años dentro del sistema de educación indígena y asistir a la UPN 153, ella así se define en este momento:

Pues sí **como indígena, sí me defino así**, porque ahorita **estoy haciendo el esfuerzo de volver a mis raíces, de aprender un poquito más de lo que dejé a un lado**, porque pues, diferentes circunstancias, pues no tomé en serio, no le di la importancia que debería de tener, **pero ahora sí ya veo en, bueno quiero, más bien regresar a mis raíces, retomar mi lengua, costumbres y tradiciones, pues yo creo que siempre han estado presentes** y que las llevamos a cabo. (Ln: 62). A la edad que tengo y pues **lo hablo pero muy poco** [el náhuatl], podría decir yo me considero que es poco lo que yo sé, yo creo que a lo mejor lo mínimo y **me pongo el reto de aprenderlo, de buscar la manera de cómo aprenderlo para llevarlo a la práctica, no sólo con los alumnos, sino conmigo misma y con mis hijos, con mi hijo y brindarle esa herramienta para que al rato se sienta orgulloso de pertenecer todavía a esta cultura.** (Ln: 44).

Otro de los entrevistados que ahora valora su lengua y el provenir de una cultura indígena es Mario, quien menciona que antes simulaba trabajar con la lengua náhuatl y que actualmente de verdad realiza el trabajo, ya no sólo simulando que lo hace. Además menciona que anteriormente se sentía desvalorizado por pertenecer a una cultura indígena, actualmente ya no, su trabajo y la escuela le han permitido tener otra visión con respecto a su origen y pertenencia.

No, sí ya, **anteriormente era nada más únicamente cuando tenemos que laborar, o a veces para hacer nuestro material para presentarlo, para que se vea que sí lo estamos trabajando, pero era nada más por cumplir y últimamente no**, sí lo doy, pero también qué significa o por qué. (Mr: 58). Ándale, se sentían superiores [los que no provienen de una cultura indígena], entonces sí me hacía a un ladito, pero **últimamente no, todos somos iguales, finalmente lo que da uno, da el otro.** (Mr: 37).

En cuanto a María Feliciano (Mf) y María Julia (Mj), ellas argumentan que siempre han valorado su cultura de origen. Ahora bien, la primera menciona que la escuela le ha dado elementos para poder investigar con respecto a la lengua náhuatl, tarea en la que se encuentra actualmente, pues está elaborando su tesis de licenciatura enfocada al rescate de la lengua náhuatl en su comunidad. En cuanto a la segunda maestra, María Julia, la escuela, le ha permitido “ser gente de razón”, pero también menciona que ésta le ha permitido seguirse reconociendo como indígena, después de

24 años de trabajo docente y casi por concluir la licenciatura, no han mermado su sentido de pertenencia indígena. María Feliciano menciona que ella se considera:

Una persona que **le gusta seguir investigando más sobre la lengua**, a mí sí **me gustaría rescatar más la lengua**, pero todo lo que he hecho no es suficiente, porque **dentro de la población hay mucha gente que ya no la acepta**, y entonces quizá sin mi apatía<sup>158</sup> y lo demás a que no me relaciono con mucha gente, podría darle ese rescate o más; pero **aún no se me quita esa esperanza, todavía tengo esa esperanza de que sí pueda hacer algo**. (Mf: 59).

Este interés por la lengua fue transmitido por su abuela, con la cual siempre se comunicó en náhuatl:

Nace desde que, desde las **pláticas de mi abuelita**. Ella fallece cuando yo tenía 16 años, pero **desde que yo tengo uso de razón ella me enseñó a hacer varias cosas**, pero ella siempre **me las enseñó hablándome en lengua**. (Mf: 60).

Para la otra maestra, María Julia, antes de asistir a la universidad se sentía devaluada frente a los maestros que ya contaban con título, recordemos que ella labora con sólo la preparatoria terminada y la escuela ha representado, en sus propias palabras:

Pues para mí **me ha levantado mucho la autoestima**, porque yo andaba así como que no soy maestra, o sea, como que **siempre estaba yo devaluándome...** (Mj: 43). Sí, entonces yo **me sentía menos** porque pues sí, había otros maestros que no habían terminado igual que yo, pero ellos nunca opinaban, nunca decían nada, y **yo que opinaba siempre decían que no tenía la razón** y dije bueno, pues entonces si estoy muy mal mejor sí me pongo a estudiar, porque pues sí, finalmente si yo veo que no tiene la razón pero ellos mientras tengan el título tienen la razón. De todas maneras, **mejor yo me pongo a estudiar para tener la razón también**. (Mj: 46).

---

<sup>158</sup> María Feliciano intenta rescatar la lengua en su comunidad, ha realizado bastante trabajo de campo, para la elaboración de su tesis y ha entrevistado a varias personas. Sin embargo, ella admite que no es sociable dentro de la comunidad, que no se relaciona con la gente y por ello menciona que es apática al respecto: "Siempre he sido así desde chiquita, no platico con nadie: con una amiga, mi familia o mis vecinos, a lo mejor algunas primas, nada más." (Mf: 55).

Por otra parte, a pesar de que María Julia ahora está a punto de terminar la licenciatura, ella argumenta que la escuela contribuyó a seguirse sintiendo parte de su comunidad. Así lo expresa cuando se le plantea la pregunta que alude a la visión de su condición indígena después de contar con estudios universitarios

**Yo sí me sigo sintiendo indígena** o sea el hecho de que yo **me ponga a estudiar**, que ya en muchas cosas **me voy pues desarrollando**, como que **voy encontrando más la razón de muchas cosas que no sabía**, entonces **eso no cambia al que yo me sigo sintiendo indígena, yo sí me sigo sintiendo indígena**. (Mj: 47).

Primero que nada siento que **estoy bien definida como indígena** porque hablo náhuatl, luego mis ideales que son pues **seguir rescatando la lengua náhuatl**, pues **eso me hace ser indígena** y pues sobre todo como siempre he dicho, pues aunque cualquiera de nosotros que lo niegue del ser indígena, pues **los rasgos siempre nos van a identificar**. (Mj: 48).

...el hecho de que **yo conozca la lengua náhuatl pues eso me hace identificarme dentro de mi etnia y sobre todo porque a mí me gusta seguir las costumbres y las tradiciones de nosotros los indígenas**. (Mj: 50).

Pues ahora siento que lo único que **he cambiado es que soy más persistente, como que siento que sí tengo la razón y que me valoro más**. (Mj: 78).

Finalmente, tenemos a Yolanda, ella desde un inicio no se reconoció como indígena, no aceptó tener una identidad étnica. Y como vimos, sólo utilizó su “condición” de indígena para obtener el trabajo dentro del sistema indígena, es decir la utilizó de manera instrumental. Actualmente, no tiene una visión crítica de su cultura ni de su pertenencia, sigue insistiendo que no habla la lengua de sus antepasados y que por lo tanto eso la coloca fuera del campo indígena. Sin embargo, el hecho de haber ingresado al sistema de educación indígena le ha permitido por los menos tener otra visión con respecto a la lengua, reconoce que ésta fue gracias a su ingreso a este sistema:

A partir de que ya **ingresé al Sistema de Educación Indígena** (Yd: 64). En **un principio** pues sí, yo sentía que **nada más era por el trabajo**, pero ahora ya como que **ya siento más interés, como que sí me gusta practicarlo**. (Yd: 66).

La educación colonial en la que fueron formados los maestros, contribuyó en gran medida a olvidar sus raíces y que ahora intentan recuperar. Quizá en ellos se esté gestando una actitud descolonial, que en palabras de Nelson Maldonado, ésta “...se trata de un cambio radical en la actitud del sujeto que confronta o es testigo de la expansión de este mundo de amos y esclavos. La actitud descolonial nace cuando el grito de espanto ante el horror de la colonialidad se traduce en una postura crítica ante el mundo de la muerte colonial y en una búsqueda por la afirmación de la vida de aquellos que son más afectados por tal mundo.” (2008: 66-67).

Otro elemento que no quiero pasar de largo y que también es producto del ingreso a la universidad y que influye en las relaciones sociales dentro de la comunidad, es el factor tiempo<sup>159</sup>. En las comunidades indígenas, la gente se relaciona en las fiestas, en los bailes, y las ceremonias en general. Si no hay tiempo para hacerlo, los vínculos se van perdiendo. Esto sucede con las siguientes maestras, que con mucho pesar cuentan sus apreciaciones.

**El tiempo sí, porque es brindarle todo el tiempo a esto, a la escuela, a las dos escuelas.** Realmente llegas y **te enfrentas a tus tareas de la UPN, a las planeaciones de la escuela, a tus diarios**, todos los requisitos que te piden, **a veces no tienes tiempo ni para hacerlo, ni para salir, por lo menos a dar una vuelta, a pasear**. (Ln: 68) **Como que se hace a un lado [la convivencia], porque te olvidas totalmente, o haces esto o te vas de paseo, y qué es la prioridad**. (Ln: 69).

...porque **nos hacen perder tiempo** [en la escuela], **nos hacen perder dinero**, nos hacen **perder pues a lo mejor amistades**. (Mj: 84). [...] **siento que me aparto de mi contexto** un ratito. (Mj: 85). En que casi no salgo, no tengo la misma oportunidad de, a veces estar viendo la

---

<sup>159</sup> Esta visión del tiempo y las relaciones sociales también es muy occidental, “el tiempo es oro”, y en las comunidades indígenas la convivencia y el vínculo familiar es estrecho, la visión del tiempo adquiere otra dimensión, éste es utilizado para estar en contacto con los demás y no para permanecer aislado.

televisión o de salir a pasear, o de hacer lo que antes hacía, que me dedicaba yo a hacer algún trabajo manual o algo, entonces ahorita como que **siento que me corretea el tiempo, se me va muy rápido el tiempo**. (Mj: 91).

El tiempo que disponían para hacer otras actividades, ahora debe ser asignado a realizar tareas y trabajos de la licenciatura y de su propio trabajo docente. Ahora se encuentran metidas en la dinámica de las prisas, su ritmo de vida se ha transformado. La prioridad ya no es la convivencia y el esparcimiento, sino el trabajo y la preparación académica, el objetivo es culminar una licenciatura. Tenemos aquí otra muestra de cómo la influencia occidental ha permeado hasta en los espacios familiares y vínculos comunitarios. Esto es lo expresado por las dos maestras, sin embargo, en los demás maestros ocurre algo similar.

Como se puede observar, el proceso de formación vino a generar la percepción de cambios en la identidad de los maestros en servicio que formaron parte de esta investigación. En algunos, los cambios señalados, reconocidos, verbalizados, etc., según los propios profesores, fueron más notorios y quizá más radicales que en otros, pero lo cierto es que todos han sufrido modificaciones en la constitución de su identidad, muchas veces conscientemente y otras inconscientemente. Su ingreso a la universidad y al ámbito escolar en general, contribuyó primero a no valorar sus pertenencias étnicas y luego, paradójicamente, ésta misma ayudó a tomar consciencia de la importancia de seguir preservando sus valores, lengua, costumbres, tradiciones y el vínculo con la comunidad y la familia; aunque no con todos los integrantes de la investigación, ni con el mismo grado de consciencia. Otro elemento que favoreció la reflexión sobre sus culturas de origen, como ya lo mencioné, fue su participación en la presente investigación, misma que permitió hacer una retrospectiva sobre sus orígenes y pertenencias étnicas. Afortunadamente, aunque este no fue uno de los objetivos de la investigación, se logró y con ello queda de manifiesto que leer, hablar, reflexionar, investigar sobre los procesos identitarios permite fortalecerlos.



Ahora bien, a pesar de que la UPN Unidad 153 no es una institución con programas específicos para indígenas, ésta permitió que los estudiantes de origen indígena revaloraran sus pertenencias étnicas e hicieran una reflexión crítica con respecto a ellas. Si esto se logra en una institución sin programas específicos para grupos indígenas y con una visión eurocéntrica y monocultural, se obtendrían mayores resultados si la escuela no se revelara como un espacio de conflicto entre la realidad pluricultural de los estudiantes y la lógica monocultural de la institución educativa. En palabras de Castro– Gómez decolonizar la universidad implicaría

...una *ampliación* del campo de visibilidad abierto por la ciencia occidental moderna, dado que ésta fue incapaz de abrirse a dominios prohibidos, como las emociones, la intimidad, el sentido común, los conocimientos ancestrales y la corporalidad. No es, entonces, la disyunción sino la conjunción epistémica lo que estamos pregonando. Un *pensamiento integrativo* en el que la ciencia occidental pueda “enlazarse” con otras formas de producción de conocimientos, con la esperanza de que la ciencia y la educación dejen de ser aliados del capitalismo posfordista. (Castro-Gómez: 90).

En la medida en que lo planteado por Castro–Gómez suceda, se estará tomando en cuenta la cultura de origen de los estudiantes indígenas que se siguen formando en las instituciones de educación superior, lo cual permitirá reafirmar la identidad étnica de los sujetos y a su vez tomar consciencia de lo importante que es seguir conservando los valores de las culturas indígenas de nuestro país y acabar, en la medida de lo posible, con la discriminación hacia los que provenimos de ellas. Pero como este mismo autor expresa, eso no es tarea fácil, puesto que

Acercarse a la *doxa* implica que todos los conocimientos ligados a tradiciones ancestrales, vinculados a la corporalidad, a los sentidos y a la organicidad del mundo, en fin, aquellos que desde el punto cero eran vistos como “prehistoria de la ciencia”, empiecen a ganar *legitimidad* y puedan ser tenidos como pares iguales en un diálogo de saberes. En la universidad, sin embargo, el logro de esta legitimidad no es cosa fácil. [...] la idea de que la universidad pueda generar espacios en los que distintas formas de producir conocimiento —digamos entre la medicina indígena y la medicina tradicional— puedan coexistir, es, por ahora, una utopía, debido a que, de acuerdo con la taxonomía del punto cero, ambos tipos de saberes *no son*

*contemporáneos en el tiempo, aunque sean contemporáneos en el espacio. (Castro – Gómez: 89).*

Bajo este estado de cosas, es que los maestros de origen indígena son formados en la UPN 153 de San Cristóbal Ecatepec, Estado de México, en el que sin embargo, a pesar de todas las dificultades y limitaciones institucionales, los maestros que provienen de comunidades indígenas y que se siguen formando, han encontrado un referente para hacer una reflexión en torno a sus lugares de procedencia, su cultura y sus raíces indígenas. Por otra parte, hemos conocido los motivos que llevaron a los maestros y maestras a ejercer la docencia, al por qué ingresaron a la Universidad y cuál fue el impacto de ésta y otros ámbitos escolares en la percepción de sus pertenencias étnicas.

Los resultados obtenidos en la investigación, son una señal que indica la necesaria implementación de un análisis para conocer, previamente, el diseño curricular, el ámbito educativo en el que se pretende intervenir e instalar procesos de evaluación permanente que permitan aprender de ellos y mejorar la oferta educativa. A través de la investigación se reconoció que las propuestas de formación no pueden ser homogéneas ante la diversidad de características lingüísticas, culturales, condiciones institucionales y de contextos políticos en que se lleva a cabo la práctica de formación de maestros, así como el trabajo docente mismo que se aspira mejorar. El derecho a la educación de los indígenas no es sólo asunto de cobertura y escolarización, sino que implica también la transformación del sistema educativo mismo, en función de la pluralidad cultural y de los valores de la diversidad. Lo anterior redundará en una sólida formación docente y en un mejor proceso educativo en general hacia los estudiantes maestros de origen indígena.

La investigación, que se llevó a cabo en un caso concreto, abre la posibilidad de una teorización más general. El estudio realizado en un lugar específico permitirá contribuir a la reflexión sobre lo que ocurre con las políticas educativas vigentes en torno a la formación docente y su recepción concreta por los profesores en servicio en

contextos similares. Lo anterior parte de la idea de Pérez Gómez, dice Razo Navarro, con respecto a que “el objetivo prioritario de la investigación interpretativa en educación, ‘no es construir teorías consistentes y organizar su contrastación, sino sumergirse en la complejidad del mundo real del caso concreto que queremos estudiar.’” (2000: 172)<sup>160</sup>. Lo cual da pauta para construir hipótesis sobre una de las causas del fracaso de las políticas educativas en México.

---

<sup>160</sup> Razo Navarro menciona a otros teóricos que también han dado importancia al estudio de caso en la investigación interpretativa, desde diferentes disciplinas: J. L. Hidalgo, habla del estudio de casos desde el constructivismo; E. Rockwell y J. Ezpeleta, desde la etnografía. (2000: 172). Jordi Planella, en su artículo *Pedagogía y Hermenéutica: más allá de los datos en la educación*, menciona también, que desde una perspectiva hermenéutica para Maykut y Morehouse “La metodología constructivista se orienta a interpretar los fenómenos sociales y por consiguiente los educativos, y se interesa por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales. Se sirve de las palabras, de las acciones y de los documentos orales y escritos para estudiar las situaciones sociales tal y como son construidas por los participantes.” (Planella, p. 8).

## CONCLUSIONES

Esta investigación aporta evidencias sobre lo que acontece en la formación de los maestros de origen indígena, después de abandonar sus comunidades de origen. Sin lugar a dudas, éstos se enfrentan a unas relaciones de poder y a una estructura social que los condenan a la marginación, discriminación y la asimilación. A partir de los datos obtenidos, observamos que la asimetría y el conflicto, son la expresión de desigualdades no resueltas y que las marcas por una diferencia lingüística, cultural o étnica siguen privando la interacción, así como el acceso a bienes sociales y culturales para las comunidades indígenas de nuestro país. También se desprende de este análisis, que son muchos los desafíos que presentan las relaciones tan cargadas de historia como la de los pueblos indígenas, respecto de la escolaridad. Por ejemplo, existe un cúmulo de desventajas que enfrenta la niñez indígena escolarizada, el cual pasa desde la reproducción de un bilingüismo asimétrico (disglosia), el impacto del trabajo infantil en el desempeño escolar y la fuerte contradicción entre el sistema de conocimientos que se transmite en la escuela y el que socializan los niños en los hogares, hasta la condición de subordinación lingüística en la escuela de los niños indígenas y la asignación de castigos físicos y psicológicos, como ya lo dijeron en sus testimonios los maestros entrevistados. De esta suerte, la pertenencia étnica sigue siendo un factor jerarquizante y discriminatorio dentro de las relaciones sociales en la escuela.

Aunque actualmente el Estado se ha cobijado bajo un nuevo ropaje discursivo, lo que en realidad se mantiene es la reproducción del viejo indigenismo de Estado. Pero además, este enfoque implica un problema operativo en la instrumentación de la educación intercultural, el blanco de atención es el “diferente”, es decir, el indígena. La interculturalidad no es así una categoría relacional para el conjunto de la sociedad, sino un asunto enfocado a los indígenas, como si ellos, y no la sociedad excluyente y discriminatoria, fueran el lado incómodo de la interculturalidad. Si el Estado asumiera una verdadera interculturalidad, ésta estaría encaminada a todos los mexicanos y no sólo a las poblaciones o comunidades indígenas. Esto entraña el asunto analizado en

el capítulo uno: la interculturalidad, ésta, a diferencia de la multiculturalidad, supone una relación en condiciones de igualdad y que para avanzar en un proyecto educativo en esta dirección es necesario que los maestros se apropien de su rol en su construcción. Ningún esfuerzo de educación puede ser considerado de buena calidad si no es equitativo.

El análisis de las entrevistas permitió reconocer que para los que salen de sus comunidades indígenas existe un alto costo a “pagar”, en principio, alejarse de la familia, el terruño, los amigos, muchas veces perder la lengua de sus antepasados, hasta asimilarse a la cultura de recepción. Sin embargo, lo que hay que resaltar en esta investigación, es que a pesar de los factores de asimilación a los que se encontraron expuestos los maestros estudiantes, mantienen un alto grado de identificación con sus comunidades de origen, lo que demuestra que las condiciones externas no son totalmente determinantes para definir o modificar su sentido de pertenencia étnica. Se podría decir, que por una parte, la educación colonial en la que fueron formados los maestros, contribuyó en gran medida a olvidar sus raíces y que ahora intentan recuperar porque en ellos se está gestando una actitud descolonial, tal como lo menciona Nelson Maldonado. En virtud de ello, se pudo observar que la membresía de los entrevistados a sus comunidades de origen no depende solamente de vivir materialmente en el territorio de nacimiento o en el ser reconocido como originario de una comunidad, así como no necesariamente por hablar la lengua nativa. Más bien, se da en el proceso de participación en distintas actividades de la comunidad, por ejemplo, trabajando en las fiestas patronales y cívicas, enviando dinero, haciendo trabajo comunitario, etc., esto es lo que realmente produce sentido de pertenencia a la comunidad. Tan importante es esta participación al interior de la comunidad, que si no se da, entonces es probable que dentro de la misma se le margine, no importando los “grados académicos” o formas de inserción obtenidos por el individuo en el mundo exterior. Así pues, existe una doble tensión, un doble costo para los que salieron. De esta manera, nos damos cuenta que la discriminación no sólo es externa, sino que al interior de las comunidades de origen también son discriminados, ahora por traer formas diferentes de pensar y quizá de actuar. Si bien

los entrevistados no lo reconocen abiertamente, en sus discursos denotan esta situación. Esa tensión se explica porque la escuela y el acceso a mayores niveles de escolaridad resultan, en las comunidades, una marca para la diferenciación no siempre positiva. Regresar a la comunidad con otras formas de vida: modos distintos de hablar, pensar y vestir no resulta necesariamente un valor social y cultural dentro de la comunidad. Situación que se revierte en la medida que exista una cooperación hacia la comunidad, pues en ellas (las comunidades indígenas) aún existe la noción de comunidad como algo valioso. Noción que Cortina describe muy bien: “En el mundo de las comunidades hay mapas que ya nos indican el camino: hay virtudes que sabemos hemos de cultivar, hay deberes que es de responsabilidad cumplir. En ellas [...], el nuevo miembro de la comunidad se sabe vinculado, acogido, respaldado por un conjunto de tradiciones y de compañeros.” (1995: 50).

También se desprende del análisis realizado, que el acceso a mayores niveles de escolaridad entre miembros de los pueblos indígenas ha estado fuertemente vinculada a la acción de migrar y que, a su vez, el acceso y permanencia en la escuela ha sido un desafío lleno de carencias y de discriminación en el propio entorno escolar. La permanencia y acceso a los distintos niveles escolares de la población indígena resulta muy diferencial en comparación con el resto de la población, que no se identifica como tal. Por ello, se afirma que el acceso a la escuela por parte de los integrantes de comunidades indígenas representa un conflicto en su vida diaria. Conflicto que se tiene que “sufrir” si se quiere estudiar, como los maestros aquí participantes, puesto que ellos perciben al estudio como el mejor camino para progresar y obtener una mejor vida, a pesar de todas las vicisitudes enfrentadas durante el trayecto escolar.

Por otra parte, el recorrido por los conflictos en la experiencia de los maestros de origen indígena, muestra que se enfrentaron a rupturas entre diversos componentes identitarios percibidos como propios, conflictos ocasionados por pertenecer a una comunidad de origen indígena y por la cual experimentaron la exclusión y desventaja social, provocadas por las predominantes relaciones asimétricas de poder, donde

todos los maestros entrevistados sufrieron dolorosas experiencias de discriminación, racismo y estigmatización, todo en su conjunto, formando parte del proceso de “integración cultural”, vía la formación docente y que de acuerdo con nuestros hallazgos, es probable que no haya sido exitosa. Así, la investigación da cuenta de cómo a partir de la “colonialidad del poder” (Quijano, Walsh: 2008) se establece un sistema de clasificación social basada en la jerarquización racial y sexual, y en la formación y distribución de identidades sociales de superior a inferior: blancos, mestizos, indios, negros, etc.

Siguiendo la visión de la “colonialidad del poder”, del análisis de las entrevistas se desprende que la marginación, el rechazo y la discriminación padecida tanto en las escuelas como en las ciudades al ser reconocidos como indígenas, promovió en los padres de los maestros estudiantes, el deseo de revertir esa experiencia para sus hijos, prohibiéndoles hablar las lenguas indígenas y fomentando el uso casi exclusivo del español, complementado con la negación de la pertenencia a las comunidades; hechos que resultaron comunes, casi “naturales” para los maestros indígenas en distintos contextos. El resultado de estas prohibiciones es que algunos de los maestros estudiantes ya no hablan la lengua de la comunidad y en otros casos, apenas la hablan y la entienden un poco. Lamentablemente este fenómeno se repite día a día en muchas comunidades indígenas de nuestro país. Los ejemplos aquí analizados, son sólo una muestra de los efectos devastadores de las inequitativas condiciones de vida de los pueblos indígenas. Afortunadamente, en algunos de los estudiantes maestros que participaron en la investigación, se pudieron revertir estos efectos, y aunque la presente no se planteó como un proyecto de intervención, se logró generar en ellos una visión positiva de sus culturas de origen. Para ello, gracias a las entrevistas, se logró realizar con los estudiantes, la deconstrucción de estereotipos que vienen de fuera para volver a mirar sus culturas de origen de forma positiva, lo cual significó revisar estas creencias instaladas como verdades naturales, entre ellas, por ejemplo, la que ya se menciona líneas arriba: es mejor que los padres enseñen a los niños el español y no la lengua indígena, porque así no habrá discriminación y no serán señalados como indios.

Producto de lo que Zigmunt Bauman denomina la “insuficiencia biográfica del yo”, propia del neoliberalismo, donde existe una narrativa precarizada de la propia vida, los maestros estudiantes depositan la culpa y la responsabilidad en ellos como sujetos individuales y se sienten responsables de su ‘incapacidad’ para incorporarse al sistema, desplazando la responsabilidad de las instituciones. Así, mantienen la idea de que ellos, como sujetos son los “culpables” de las limitantes escolares y problemas para el aprendizaje y no se miran como una consecuencia de las políticas educativas neoliberales y como producto de las prácticas “indigenistas” asumidas por el Estado. Otro elemento importante a considerar, desde esta perspectiva, es la autodiscriminación por pertenecer a una cultura indígena, muchos maestros se recriminan por no tener las características físicas de los blancos. Aquí, los medios masivos de comunicación han jugado un papel fundamental en la introyección de este modelo de ser, a través de la idea de *blanquitud*, lo rubio, ojos azules, etc. Y los sujetos nos vamos apropiando de esta idea como si fuera lo “natural”, los que no encajamos en ese patrón somos los “raros”, “los excluidos”. Desde esta insuficiencia biográfica, se va generando la autodiscriminación en el sujeto que pertenece a una comunidad indígena.

A partir de los testimonios obtenidos de los maestros estudiantes, se pudo constatar que el proceso de discriminación por el que han atravesado, generó dos reacciones en la mayoría de los sujetos entrevistados: la primera, renegar en un principio de su lengua, de su color de piel y de su cultura para posteriormente reforzar la identidad étnica. La segunda, favoreció el abandono de la identidad étnica, con la intención (consciente o inconsciente) de liberarse del estigma de ser indio y en consecuencia, a ya no asumirse como indígena. Aunque la discriminación y el racismo no son factores determinantes en el proceso de conformación de la identidad étnica, sí tienen gran peso en las autodefiniciones identitarias de los sujetos, porque aún mucho tiempo después del proceso de integración, las secuelas quedan y difícilmente se olvidan.

Así mismo, durante las entrevistas, los maestros estudiantes hicieron hincapié en el papel que ha jugado la escuela en la adquisición del “grado” de conciencia sobre la



pertenencia hacia sus culturas de origen, generado a partir de la socialización en las instituciones educativas, principalmente cuando acceden a la educación superior, contrario a lo que podía esperarse, pues la inserción en los espacios educativos supondría una asimilación completa con la consecuente pérdida de la identidad indígena<sup>161</sup>. Es importante mencionar, a pesar de haberlo dicho líneas arriba, que también las entrevistas realizadas para la presente investigación y las constantes pláticas informales con los maestros de origen indígena contribuyeron a la reflexión sobre la apreciación de su cultura de origen, es decir, la introversión motivada por la entrevista les llevó a recuerdos y re-valoraciones que de otra manera no habrían hecho, así lo expresan en sus testimonios. Cuestión que resulta alentadora, dado que en un principio no se pensó que la investigación tuviera este impacto favorable en los entrevistados. Por otra parte, reconozco que esto no es una regla y que no en todos los maestros se generó la reflexión sobre sus raíces indígenas, muchas veces el pensamiento atravesado por la cultura dominante introyectada, predominó y no hubo dicha reflexión. Se puede afirmar que la escuela cumple el doble papel de asimilación y de reflexión, de alejamiento o acercamiento hacia las comunidades de origen. Reconociendo este hecho, nos damos cuenta que la escuela no cumple un papel fundamental de asimilación, es decir, salir de las comunidades y acceder a la escuela y a mayores niveles de escolaridad, no implica necesariamente el abandono de la adscripción comunitaria, como pareciera ocurrir. No obstante, se reconoce el importante papel homogeneizador respecto de los códigos culturales, que la escuela ha significado durante la escolarización de las comunidades indígenas del siglo XX.

El carácter dinámico y coyuntural de las identidades las hace inaprehensibles en su totalidad, muestra de ello es que, si bien intenté definir la identidad étnica de los aquí entrevistados, falta aprehender todos los elementos que la conforman. En todo caso se avanzó en captar, para el análisis, la manifestación de algunos aspectos de la

---

<sup>161</sup> Muchos ejemplos del papel que ha jugado la escuela en la construcción de la identidad étnica se pueden encontrar en el libro coordinado por Gabriela Czarny: *Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*. En éste, se recuperan los testimonios de catorce estudiantes de origen indígena, en donde el tema de la escolaridad vivida ha sido el eje.

pluralidad identitaria étnica. Sin embargo, esto no es el punto final, pues si la identidad es comprendida como un proceso, es decir, como una dinámica inscrita en la temporalidad y sujeta a los avatares históricos que la obligan a adaptaciones, reajustes e incluso a cambios definitivos, entonces los maestros pueden, en algún momento de su vida, reajustar nuevamente sus sentidos de pertenencia, porque en términos generales han venido recomponiendo su identidad, puesto que se han apropiado de forma selectiva de la cultura mestiza, pero conservando los rasgos de su cultura de origen, de ahí que la mayoría aún se define como indígena a pesar de los cambios en sus formas de vida, es decir conservan ambas culturas.

Por otra parte, un elemento adicional reconocido por los maestros estudiantes, que cruza todo su ejercicio profesional, son las consecuencias en el ámbito psicoafectivo, terriblemente violentas, de su asimilación cultural según lo muestran sus testimonios<sup>162</sup>, es decir, el impacto de todo ese doloroso proceso de asimilación a la cultura dominante, simultáneo a la represión y aniquilamiento de usos, costumbre, lenguaje, creencias, etc., de la cultura de origen, en su autoestima y desempeño en un ámbito al que de una u otra manera se sienten ajenos.

Es interesante resaltar aquí, algunas consideraciones con respecto al enfoque teórico metodológico retomado en la investigación. Por una parte, debo admitir que al inicio de la investigación, asumí una mirada ingenua con respecto a los conceptos de cultura, identidad, multicultural e intercultural; de tal manera que no los visualizaba de manera crítica. Posteriormente, la lectura de los textos aquí mencionados, permitió la construcción del enfoque teórico retomado para el desarrollo del trabajo de tesis. Desde esta perspectiva es que los conceptos centrales de la investigación fueron asumidos, como es el caso del concepto cultura, misma que se concibe como

---

<sup>162</sup> Durante la primera entrevista, Agripino manifiesta el dolor por haber perdido su lengua, por haberse alejado de su familia, por perder algunos vínculos familiares, etc. se soltó llorando, llorando con sinceridad y hasta cierto punto con rabia y coraje. Mencionando, que el hecho de reflexionar y hacer un recorrido retrospectivo en su vida le ha venido a mover varias situaciones en las que no había reparado antes. Así, la entrevista tuvo como efecto colateral no esperado la reflexión del maestro en torno a lo doloroso que es perder, en este caso su lengua, casi voluntariamente y sin poner objeciones.

creación humana y como producción colectiva de universos simbólicos, es decir, existe una constante producción y reproducción de significados que orientan y dan sentido a la existencia de los sujetos y las comunidades, mismas que se encuentran entramadas dentro de relaciones de poder. Dichas relaciones de poder, como consecuencia, devienen en la generación de conflictos y lucha entre los diversos actores sociales. Los maestros alumnos de origen indígena, relacionados con esta investigación, como se pudo observar a lo largo de ella, estuvieron (y están) expuestos a estas relaciones de poder. Es decir, los diversos autores consultados, dieron pauta para vislumbrar el tema de la formación docente de los sujetos que provienen de comunidades indígenas, desde un enfoque que nada tiene que ver con el positivista.

Por otra parte, el enfoque metodológico propuesto por Thompson y retomado para esta investigación, permitió tomar distancia con respecto a la tradición positivista, misma que trata el estudio de los hechos sociales y especialmente las formas simbólicas, como si fuesen objetos naturales. Dicho enfoque, ya abordado en el capítulo uno, permitió reconocer la existencia de las relaciones asimétricas de dominación entre la cultura dominante y los pueblos indígenas. De igual manera, a partir de esta metodología, fue posible el acercamiento con los maestros alumnos, a lo que Thompson denomina: la “hermenéutica de la vida cotidiana” o interpretación de la doxa. Dicha “hermenéutica de la vida cotidiana” se realizó a través de entrevistas a profundidad, éstas permitieron tener información de primera mano y sobre todo una interacción constante con los entrevistados, lo que generó lazos de amistad y afinidad, que a su vez redundaron en la creación de un clima de confianza. Todo lo anterior devino en una plena disposición de los entrevistados para participar en esta investigación, prueba de esto son las largas conversaciones sostenidas con ellos, que dieron lugar a gran cantidad de material para su análisis, que si bien mucho de él fue utilizado como fundamento de esta investigación, otra parte queda aún por analizar y quizá sea motivo de otra investigación. Se reunieron ciertamente, testimonios muy valiosos (que no cualquiera se atreve a externar tan fácilmente), los cuales permitieron desmitificar la imagen homogénea sobre los jóvenes indígenas. En suma,

siguiendo a De la Torre Gamboa, puedo decir que la propuesta de Thompson "...da su debido lugar a la dimensión subjetiva y hermenéutica de la cultura, sin descuidar los aspectos del contexto histórico- social y las relaciones de fuerza entre los miembros de una cultura." (2004: 111-112).

El método de investigación elegido contiene muchas bondades, sin embargo, en él no se contempla qué hacer cuando se realiza el primer acercamiento con los sujetos a investigar, lo que Thompson denomina "hermenéutica de la vida cotidiana", que en el caso de la presente investigación se hizo a través de entrevistas y de pláticas informales con los estudiantes y en donde dicho acercamiento repercutió en los maestros alumnos con respecto a la concepción que ellos tenían de sus culturas de origen; es decir, el hecho de hablar sobre ellas y hacer un recuento retrospectivo sobre diversos aspectos de su situación biográfica, vino a moverles esquemas y a reconsiderar muchos elementos de los cuales no eran conscientes. De esta manera, las entrevistas realizadas y las constantes pláticas informales con los maestros de origen indígena contribuyeron a la reflexión sobre la apreciación de su cultura de origen. El ejercicio retrospectivo que permitió la entrevista, les llevó a recuperar recuerdos y re-valoraciones, acciones que no se encontraban contempladas dentro del trabajo de investigación. Quizá este resultado de "intervención" en los maestros no concuerda con el método de investigación, y que por supuesto no estaba contemplado, pero afortunadamente, este fue uno de los hallazgos importantes del presente trabajo. Lo anterior se puede explicar a partir de la teoría de Giddens<sup>163</sup>, en la cual se reconoce la teoría de la acción: la vida social es una obra producida por la acción de quienes participan en ella. Ahora bien, dice Giddens que todas las acciones sociales tienen dos dimensiones, por un lado la consecuencia directa que es la planeada por el agente según sus intenciones y, por otro lado "las consecuencias no

---

<sup>163</sup> Teoría de la estructuración: va a ser el intento de superar el dualismo entre objetivismo y subjetivismo. Este es el punto de partida epistemológico de Giddens. Desde el punto de vista epistemológico, Giddens asume una perspectiva "interpretativa" que rescata la hermenéutica (como comprensión de lo social) y por lo tanto en el análisis de lo social le va a interesar la inteligibilidad y la reflexividad propia de la acción humana; que los actores reflexionen, que puedan hacer inteligible su mundo, que puedan darle sentido e interpretarlo es un problema para las ciencias sociales y deben explicarlo.

buscadas” de la acción. Esto último está relacionado con lo que Giddens denomina como “la doble hermenéutica” y que supone dejar en claro el punto de partida del investigador y su relación con su objeto de estudio. La doble hermenéutica implica que las relaciones entre las ciencias sociales y la vida de los seres humanos cuya conducta es analizada son dialógicas. Por ello, para Giddens, los sociólogos (investigadores) también construyen una práctica social cuando investigan y una serie de significados correlativos a esa práctica. Así, pone mucho énfasis en la tarea que realiza el investigador y pide tener muy en cuenta que con la práctica investigativa también modifica el mundo en el que se encuentra. De esta manera “El hecho de que los ‘descubrimientos’ de las ciencias sociales puedan ser tomados por aquellos a cuya conducta se refieren, no es un fenómeno que puede o podría ser marginado sino que es constitutivo de su naturaleza. Es el punto capital de conexiones entre dos modos posibles en que las ciencias sociales relacionan sus resultados con la sociedad misma, como contribución a formas de dominio o promoviendo la emancipación.” (Giddens, 1982: 17).

En el caso de esta investigación, la acción discursiva de las entrevistas, realizadas a través del lenguaje, permitió la reflexión en los sujetos participantes. Lo cual nos lleva a afirmar que el lenguaje, no solo funciona como medio de comunicación, sino también como algo por medio de lo cual se pueden hacer cosas: ‘la capacidad de reflexión’ que tienen los actores hace que la acción humana tenga particularidades diferentes. (Giddens: 1982). De modo que, construir sentido es una tarea “intersubjetiva”.

Los resultados obtenidos en la investigación, son una señal que indica la necesaria implementación de un análisis para conocer, previamente, el diseño curricular, el ámbito educativo en el que se pretende intervenir e instalar procesos de evaluación permanente que permitan aprender de ellos y mejorar la oferta educativa. A través de la investigación se reconoció que las propuestas de formación no pueden ser homogéneas [y sin embargo lo son] ante la diversidad de características lingüísticas, culturales, condiciones institucionales y de contextos políticos en que se lleva a cabo

la práctica de formación de maestros, así como el trabajo docente que se aspira a mejorar. Basándome en la experiencia obtenida y los resultados de esta investigación, puedo afirmar que lo anterior redundará en una sólida formación docente y en un mejor proceso educativo en general, hacia los estudiantes maestros de origen indígena. La investigación expuesta, abre la posibilidad de una teorización más general. Se espera que el estudio realizado en un lugar específico permita contribuir a la reflexión sobre lo que ocurre con las políticas educativas vigentes en torno a la formación docente y su recepción concreta por los profesores en servicio en contextos similares. Lo cual da pauta para construir hipótesis sobre una de las causas del fracaso de las políticas educativas en México, desprendidas de la problemática explorada y analizada en este estudio. De ahí la importancia por conocer y entender quiénes son nuestros estudiantes, de dónde proceden y sus experiencias escolares, sociales y culturales para potenciar la reflexión y el hacer durante la formación universitaria.

Deseo externar que la experiencia de haber realizado esta investigación me deja muchas satisfacciones, tanto personales como académicas. En lo que se refiere a las de carácter personal, diré que se generaron cambios en la forma de concebir a mi cultura de origen, permitió hacer una revaloración de mi identidad étnica y me llevó a la reflexión sobre el sentido de pertenencia como procedente de una comunidad indígena. Es decir, ahora miro de otra manera a mis paisanos, mi familia, establezco relaciones más estrechas con mi comunidad y realizo actividades para mantenerme más vinculada a ella. En este sentido, la investigación fue un hecho afortunado que no sólo trascendió en el campo de mi formación docente, sino que repercutió de muchas maneras en el aspecto personal. Además, la investigación permitió el vínculo tanto amistoso como académico con un sinnúmero de personas y que gracias a eso el avance en la construcción del trabajo de tesis fue más “ligero”. Respecto a la parte académica, el fruto de la investigación permite realizar mi práctica docente de manera más crítica y sobre todo, al realizar el trabajo diario con los profesores de origen indígena que se siguen formando en la UPN 153, desde una visión justa y equitativa

en la medida de lo posible, es decir, intento llevar a la práctica estos valores como formas de vida y no sólo como actividad discursiva.

Si bien a este apartado de consideraciones finales lo he llamado conclusiones, no significa que la investigación se haya agotado o que éstas sean definitivas. Aún quedan muchos elementos por analizar, muchos caminos que recorrer, muchas vetas por explotar, espero sean base y motivo de investigaciones posteriores.

Cierro el escrito, destacando que esta investigación permite develar las consecuencias históricas que conlleva la formación de docentes de origen indígena, mismas que deberán ser tratadas a profundidad y asumirse como una tarea de la investigación educativa actual y como quehacer prioritario del gobierno en turno, puesto que la escolaridad ofrecida por el sistema educativo a los pueblos indígenas ha mostrado profundas inequidades en varios órdenes. De la Torre resume esta prioridad cuando afirma: “De este modo, la formación de sujetos que, respetando las diferencias, busquen y promuevan valores y formas de interacción social más democráticas, constituye, efectivamente, una utopía sensata<sup>164</sup>.” (2004: 226). Así, la formación de maestros de origen indígena, debe estar sustentada en una educación que contemple una nueva idea de justicia, que combata la asimetría actual de las relaciones de poder y sus consecuencias de marginación, discriminación, asimilación, explotación y exclusión.

---

<sup>164</sup> Esta utopía sensata propone un sentido a la existencia que nace de la crítica razonable, formular una utopía sensata es acompañar la crítica de lo existente con la propuesta de un nuevo sentido posible, que recoge aquello de lo real que exige ser visto de otro modo para seguir siendo valioso. En cambio, la utopía insensata aparece exclusivamente como protesta, como crítica desesperanzada de lo real y como la negación de todo sentido a lo existente. (De la Torre, 2004: 221).

## FUENTES DE CONSULTA

Abraham Nazif, Mirtha L. (1994). *Cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente*. México: UPN.

Abdenmour Al Ghouch, Nurdin y Cristóbal Ruiz Román (2005). La inmigración o el problema de la inmigración: ¿Quién hace de la inmigración un problema? En Mínguez

Álvarez, Constancio. (Coord.) *La Educación social: discurso, práctica y profesión*. Madrid: Dykinson.

Alcaman, Eugenio. Et. Al. (2002). *Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural*. México: Castellanos Editores-Asociación Alemana para la Educación de Adultos-Consejo de Educación de Adultos de América Latina A. C.

Alfieri, Fiorenzo. Et. Al. (1999). *Volver a pensar la educación (Vol. I): Política, educación y sociedad*. Madrid: Morata-Fundación Paideia.

Anderson, Benedict (1993). *Comunidades imaginadas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Arzápalo, Ramón (2004). Revitalizada la lengua maya, pese a la globalización. Boletín: UNAM-DGCS-520, Ciudad Universitaria 22 julio. Recuperado de <http://www.mayas.uady.mx/articulos/boletin.html>

Ávalos, Beatrice (2010). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En Tenti Fanfani, Emilio. *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 209-237). México: Siglo XXI.



Baez-Jorge, Félix (2002) Revista *La palabra y el hombre* No. 142 (pp. 85-92). Xalapa, Veracruz México: Universidad Veracruzana. Recuperado de <http://www.uv.mx/dgbuv/pdfpalhom/octdic2002.pdf>

Baez-Jorge, Félix (2005). Contra la sombra del racismo. Revista *Archipiélago* No. 50. Recuperado de [www.revistas.unam.mx](http://www.revistas.unam.mx)

Barbosa Sánchez, Alma (2011). La comunidad difunta en el imaginario indígena mexicano. En Revista *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*. Año 7, Número 13, Octubre 2010 - marzo 2011 (pp. 19-27). México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Bárcena, Fernando y Joan-Carles Mèlich (2000). *La educación como acontecimiento ético*. España: Paidós.

Barth, Fredrik (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bartolomé, Miguel Alberto (2004). *Gente de Costumbre y Gente de Razón. Las identidades étnicas en México*. México: Siglo XXI Editores.

Bartolomé, Miguel Alberto (2008). *Procesos interculturales. Antropología Política del Pluralismo Cultural en América Latina*. México: Siglo XXI Editores.

Bartolomé, Miguel Alberto. *La represión de la pluralidad. Los derechos indígenas en Oaxaca*. Instituto Nacional de Antropología e Historia, Centro Regional Oaxaca. Recuperado de <http://www.bibliojuridica.org/libros/2/636/6.pdf>

Bauman, Zygmunt (2002). *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós.

Bauman, Zygmunt (2007). *Identidad*. Buenos Aires: Losada.

Baumann, Gerd (2001). *El Enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona: Paidós.

Benhabib, Seyla (2006). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Katz, Argentina.

Blanco García, Nieves (1999). El sentido del conocimiento escolar. En Alfieri, Fiorenzo. Et. Al. *Volver a pensar la educación (Vol. I): Política, educación y sociedad*. Madrid: Morata-Fundación Paideia.

Bonfil Batalla, Guillermo (1994). *México profundo. Una civilización negada*. México: Grijalbo.

Bourdieu, Pierre (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Calvo Pérez, Julio y Godenzzi, Juan Carlos (Comps.): *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*, CBC, Cuzco, 1997, pp. 53-97. Recuperado de <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/lopez2.pdf>

Cardoso de Oliveira, Roberto (1992). *Etnicidad y estructura social*. México: CIESAS-Ediciones de la Casa Chata.

Careaga Medina, Joaquín. *Modernidad y la otredad indígena en la sociedad rural mexicana*. Recuperado de <http://www.rimisp.org/getdoc.php?docid=6534>

Carrizales Retamoza, César (1989). Las palabras estelares en los discursos de la formación. En *El discurso Pedagógico. Análisis, Debate y Perspectivas*. México: Editorial Dilema.

Carrizales Retamoza, César (1991). *El filosofar de los profesores*. México: Universidad Autónoma de Saltillo.

Castro – Gómez, Santiago. Decolonizar la universidad. *La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*. Recuperado de <http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/14-castro-descolonizar%20la%20universidad.pdf>

Chalmers, F. Graeme (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. México: SEP/Editorial Paidós.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2006). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile: ONU.

Consejo Nacional Para prevenir la Discriminación (2011). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México 2010 (Enadis 2010)*. México: Autor.

Cornejo Portugal, Inés y Elizabeth Bellon Cárdenas (2010). Cuando alguien habla la maya, se nota que son pobres. *Revista Paz y Conflictos* (6-22), número 3. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=205016387002>.

Cortina, Regina (1995). La educación del hombre y del ciudadano. En *Revista Iberoamericana de la Educación* No. 7, enero-abril (pp. 41-63).

Cuche, Denys (1999). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Argentina: Ediciones Nueva Visión.

Cuesta Moreno, Óscar Julián. *Hacia un pensamiento pedagógico desde la perspectiva de-colonial*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos81/pensamiento-pedagogico-perspectiva-de-colonial/pensamiento-pedagogico-perspectiva-de-colonial2.shtml>

Czarny Crischkautzky, Gabriela (2007). Pasar por la escuela. Metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas escolaridad. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-septiembre, año/volumen 12, número 034, pp. 921-950. México: COMIE. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003406.pdf>

Czarny Crischkautzky, Gabriela. Coord. (2012). *Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

De Garay, Graciela. Coord. (1997). *Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida*. México: Instituto Mora/Conacyt.

Del Cristo Sánchez, Yaima (2006). *¿Qué puede representar el nombre propio para la psicología?* La Habana: Universidad de la Habana, Facultad de Psicología. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos55/el-nombre-propio/el-nombre-propio.shtml>

De la Torre Gamboa, Miguel (2004). *Del humanismo a la competitividad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Universidad Autónoma de Nuevo León.

Diario Oficial de la Federación: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. 2 julio 2010. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf>

Díaz-Couder, Ernesto (1998). Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica. En *Revista Iberoamericana de Educación* Número 17 (pp. 11-30). Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a01.pdf>

Díaz-Couder Ernesto (1999). *Diversidad sociocultural y educación en México*. Documento de autor. México.

Díaz-Couder, Ernesto (2009). Multiculturalismo y Educación. En *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, Revista electrónica IIS de la UNAM Año 4, número 7 (pp. 27-54), 1 de septiembre de 2009, México, D. F. Recuperado de <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num7/DiazC.pdf>

Díaz Polanco, Héctor (2006). *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.

Díaz Polanco, Héctor. *La diversidad cultural y la autonomía en México*. México: Nostra Ediciones.

Díaz Polanco, Héctor (2009). *Para entender la diversidad cultural y la autonomía en México*. México: Nostra Ediciones.

Díaz Tepepa, Guadalupe (Coord.) (2008). *Hermenéutica, Antropología y Multiculturalismo en Educación.*, México: Universidad Pedagógica Nacional.

Dietz, Gunther (2007). En Ascensión Barañano. Et. Al. *Diccionario de relaciones interculturales. Diversidad y globalización*. Madrid: Editorial Complutense.

Dubar, Claude (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. España: Ediciones Bellaterra.

Duch, Lluís (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós

Ducoing Watty, Patricia Coord. (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación*. México: IPN-COMIE.

Duque, Vilma. Coord. (2001). *La interculturalidad en el Sistema Educativo Formal y no Formal en Guatemala*. Guatemala: Instituto Indígena para la Educación/ Fundación Rigoberta Menchú Tum.

Eagleton, Terry (2001). *La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*. España: Paidós.

Elias, Norbert (1994). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Elousa, Ma. Rosa. Et. Al. (1994). *Interculturalidad y cambio educativo: Hacia comportamientos no discriminatorios*. España: Narcea.

Encuesta Nacional sobre Discriminación en México 2005 (Enadis). México: Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol)/Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred).

Encuesta Nacional sobre Discriminación en México 2010 (Enadis). Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred)/Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.

Escalona Victoria, José Luis (2005). Invocaciones de lo étnico imaginario sociopolítico en México. *Liminar. Estudios sociales y Humanísticos* (70-91). Diciembre. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/745/74530206.pdf>

Fernández García, Tomás y José G. Molina. Coords. (2005). *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos, prácticas*. Madrid: Alianza Editorial.

Fernández Moujan, Inés. *Entre la pedagogía freireana y el pensamiento decolonial*. Universidad Nacional de Río Negro. Recuperado de <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=224>

Ferreiro, Emilia (1999). *Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro*. Con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <http://www.fronesis.org/documentos/entrevista-emilia-ferreiro-1999.pdf>

Ferry, Gilles (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós Educador.

Ferry, Gilles (1997). *Pedagogía de la formación* (Serie Los documentos No. 6). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas/Universidad Nacional Buenos Aires.

Fornet – Betancourt, Raúl (2002). Filosofía e interculturalidad en América Latina: Intento de introducción no filosófica. En Alcaman, Eugenio. Et. Al. *Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural* (pp. 15 – 29). México: Castellanos Editores-Asociación Alemana para la Educación de Adultos-Consejo de Educación de Adultos de América Latina A. C.

Galeano, Eduardo (2009). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. México: Siglo XXI.

García Amilburu, María (2008). La cultura como texto. Hermenéutica y educación. En Díaz Tepepa, Guadalupe (Coord.). *Hermenéutica, Antropología y Multiculturalismo en Educación* (pp. 37-58). México: Universidad Pedagógica Nacional.

García Canclini, Nestor (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Argentina: Gedisa editorial.

García Castaño, Javier. Et. Al. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación* No. 13.

García, Paola (2006). *Estrategias identitarias de los inmigrantes argentinos y ecuatorianos en Madrid*. Recuperado de [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6508/1/ALT\\_14\\_07.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6508/1/ALT_14_07.pdf)

Garrido Carrasco, Claudia. *Conflictos culturales: el desafío del trabajo social en la reinención ciudadana*. Esc. Trab. Social Univ. Santo Tomás, Chile. Recuperado de <http://www.internacionaldelconocimiento.org/documentos/ponenciascompletasm4/Claudia%20Garrido.pdf>

Geertz, Clifford (1989). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.

Giddens, Antony (1982). Perfiles y críticas en la teoría social. En *Hermenéutica y teoría social*. University of California Press. Recuperado de <http://www.estudiantesdefsoc.com.ar/ciencia-politica/95-filosofia-y-metodos-de-las-cs-sociales/868-hermeneutica-y-teoria-social.html>

Giménez Montiel, Gilberto (1994). La teoría y el análisis de la cultura. Problemas teóricos y metodológicos. En González, Jorge y Jesús Galindo (Coords.) *Metodología y cultura*. México: CONACULTA.

Giménez Montiel, Gilberto (1995). Modernidad, cultura e identidad social. En *Espiral*, enero-abril, Vol. 1, No. 002 (pp. 35-55). México: Universidad de Guadalajara.

Giménez Montiel, Gilberto (1996). Territorio y cultura. En *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Época II, Vol. II, Núm. 4, diciembre (pp. 9-30). México: Universidad de Colima. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/316/31600402.pdf>



Giménez Montiel, Gilberto (1997). *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. México: Instituto de Investigaciones sociales de la UNAM. Recuperado de <http://www.giménez.com.mx/>

Giménez Montiel, Gilberto (1998). Capítulo IV. Identidades étnicas: estado de la cuestión. Recuperado de [http://www.paginasprodigy.com/peimber/id\\_etnicas.pdf](http://www.paginasprodigy.com/peimber/id_etnicas.pdf)

Giménez Montiel, Gilberto (2005a). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Conferencia magistral presentada en el Tercer Encuentro Internacional de Promotores Culturales, realizado en Guadalajara, Jalisco, del 26 al 30 de abril de 2005. Recuperado de <http://www.giménez.com.mx/>

Giménez Montiel, Gilberto (2005b). *Cultura e identidades*. México: Recuperado de <http://www.giménez.com.mx/>

Giménez Montiel, Gilberto (2005c). *Teoría y análisis de la cultura* Vol. I. México: CONACULTA.

Giménez Montiel, Gilberto (2006). Identidades étnicas. El debate contemporáneo en torno al concepto de etnicidad. En publicación: *Cultura y Representaciones Sociales*, año 1, no. 1. Septiembre. México: IIS, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM. 2006. Recuperado de <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num1/gimenez.htm>

Giroux, Henry A. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós Educador.

Gobierno del Estado de México. Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social. Servicios Educativos Integrados al Estado de México (1998). *Programa de Desarrollo Institucional 1996-2000 de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México*. México: Autor.

Gobierno del Estado de México. Servicios Educativos Integrados al Estado de México (2009). *Proyecto Integral de Educación Superior 2009-2012 de los SEIEM*. México: Autor.

Gómez Salazar, Mónica (2009). *Pluralidad de realidades, diversidad de culturas*. México: UNAM.

Goofman, Erving (2006). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

Grinberg, León y Grinberg, Rebeca (1993). *Identidad y cambio*. España: Paidós Ibérica.

Güemes García, Carmela (2003). La identidad del maestro de educación normal. Entre representaciones e imaginarios sociales. En Piña Osorio, Juan Manuel. *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior* (pp. 73 – 144). México: UNAM-CESU/Plaza y Valdés Editores.

Heath, Shirley B. (1992). *La política del lenguaje en México. De la Colonia a la Nación*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto Nacional Indigenista.

Honoré, Bernard (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Madrid: Narcea.

INEGI. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/default.aspx?>

Jameson, Fredric. *Globalización y estrategia política*. Recuperado de <http://www.newleftreview.org/?getpdf=NLR23803;pdflang=es>

Jiménez Naranjo, Yolanda (2009). *Indeterminación conceptual en las prácticas educativas interculturales: los conceptos de cultura e identidad a examen*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa Veracruz, Veracruz, 21 al 25 de septiembre 2000.

Jordá Hernández, Jani (2003). *Ser maestro bilingüe en Suljaa'. Lengua e identidad*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Miguel Ángel Porrúa.

Kincheloe, Joe L. y Steinberg Shirley R. (1997). *Repensar el multiculturalismo*. España: Octaedro.

López López, Ma. Carmen (2002). *Diversidad sociocultural y formación de profesores*. España: Ediciones Mensajero.

López Melero, Miguel (1997). Diversidad y cultura. Una escuela sin exclusiones, en vinculación. En: *Revista de Educación en el Estado de Baja California Sur* (Conferencia, II Congreso Internacional de Educación para el Talento).

Loyo Brambila, Aurora (2010). *El sistema educativo*. México: Nostra Ediciones.

Maalouf, Amin (2008). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza editorial.

Maldonado-Torres, Nelson (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, Núm. 9, julio-diciembre, 2008, pp. 61-72. Bogotá Colombia: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/IndArtRev.jsp?iCveNumRev=10945&iCveEntRev=396>

Mardones J. M. y Ursua N. (1997). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. México: Fontamara.

Millaray, María Cristina y Llanquileo Romero (1995). *La identidad cultural en los procesos de modernización: un análisis de los cambios de nombres en sujetos mapuche 1970-1990*. Recuperado de <http://www.prodiversitas.bioetica.org/nota77.htm>

Mínguez Álvarez, Constancio. Coord. (2005). *La Educación social: discurso, práctica y profesión*. Madrid: Dykinson.

Mónaco Felipe, Claudia. Vicky Tovar: El problema no es el futbol; el sistema nacional es machista. En *La Jornada*, viernes 7 de Noviembre de 2008, México.

Montemayor, Carlos (2001). *Los pueblos indios de México hoy*. México: Planeta.

Muñoz C. Héctor (1985). Reflexividad acerca de la adquisición de la lengua en el contexto del conflicto lingüístico otomí-español. En *Lingüística y enseñanza de la lengua materna*. México: UNAM.

Navagómez, Queta (2009). *Raíces de mangle*. México: Instituto Municipal de Cultura y Arte, Hermosillo Sonora.

Nemirovsky, Myriam. Selección de textos sobre el nombre propio. Recuperado de [http://conchi1952.files.wordpress.com/2010/02/variosautores\\_nombrepropio.pdf](http://conchi1952.files.wordpress.com/2010/02/variosautores_nombrepropio.pdf).

Núñez Noriega, Guillermo (2009). *Vidas vulnerables. Hombres indígenas, diversidad sexual y VIH-Sida*. México: Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C. (CIAD).

Observatorio Ciudadano de la Educación. La educación indígena en México: inconsistencias y retos. En *Este País*, Núm. 210, septiembre de 2008, México.

Ornelas, Gloria (2005). *Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*. México: Cámara de Diputados LIX Legislatura/Universidad Pedagógica Nacional/Miguel Ángel Porrúa.

Ornelas, Gloria (2010). Cosmovisión en la escuela primaria. Una aportación a la antropología educativa. En *Cuicuilco* (pp. 299-321). Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. México: CONACULTA/INAH Nueva Época, Vol. 17, Núm. 48, Enero-junio 2010.

Parekh, Bhikhu (2005). *Repensando el multiculturalismo. Diversidad cultural y teoría política*. España: Ediciones Istmo.

Peimbert, Guillermo. La concepción simbólico estructural de la cultura. Resumen Cap. 2 Thompson. Recuperado de <http://www.paginasprodigy.com/peimber/estructural.htm>

Perrenoud, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP/Graó.

Piña Osorio, Juan Manuel (1997). El docente como particular entero. En *Pedagogía*, Vol. 12, Núm. 10, Primavera- 1997. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Piña Osorio, Juan Manuel (1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. México: UNAM – CESU / Plaza y Valdés Editores.

Planella Jordi. Pedagogía y hermenéutica. Más allá de los datos en la educación en *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1078Planella.PDF>

Postman, Neil. (1999). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Octaedro.

Pulido Moyado, Rafael (2005). Sobre los significados y los usos de los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad. En Fernández García, Tomás y José G. Molina (Coords.). *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos, prácticas* (pp. 19-35). Madrid: Alianza Editorial.

Razo Navarro, José Antonio (2000). *Metodología Hermenéutica e investigación Educativa*. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Ramírez, Rafael (1976). *La escuela rural mexicana*. México: SEP Setentas.

Rebolledo, Nicanor (2010). Indigenismo, bilingüismo y educación bilingüe en México: 1939-2009. En Velasco Cruz, Saúl y Alexandra Jablonska (Coords.) *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. (pp. 113-157). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Reguillo Cruz, Rossana (2000). Identidades culturales y espacio público: un mapa de los silencios. En Revista *Diálogos de la comunicación* No. 59-60. pp. 74-85. España: FELAFACS. Recuperado de [http://www.dialogosfelafacs.net/dialogos\\_epoca/pdf/59-60-07RossanaReguillo.pdf](http://www.dialogosfelafacs.net/dialogos_epoca/pdf/59-60-07RossanaReguillo.pdf)

Reséndiz García, R. (2004) Construyendo una biografía: una guía básica. En M.L.Tarrés (Coord.). *Observar, escuchar, comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO.

Romer, Marta (2005). *Los hijos de inmigrantes indígenas en la ciudad de México. Una propuesta*. México: Dirección de Etnología y Antropología Social Instituto Nacional de Antropología e Historia. Recuperado de <http://www.wgsr.uw.edu.pl/pub/uploads/actas05/03-Romer.pdf>

Romer, Marta (2006). Algunos enfoques teóricos para el estudio de la identidad étnica individual en el medio urbano. Revista *Dimensión Antropológica*, Año 13, Vol. 37, mayo/agosto (pp. 127-150). México: INAH. Recuperado de [http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/pdf/dian\\_37\\_04.pdf](http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/pdf/dian_37_04.pdf)

Ruz, Mario Humberto (2006). *Mayas, Pueblos Indígenas del México Contemporáneo* (primera parte). México: CDI / PNUD.

Sáenz, Moisés (1939). *México íntegro*. Lima: Imprenta Torres Aguirre.

Sáez Carreras, Juan (2005). La relación entre las profesiones y la socialización. En Mínguez Álvarez, Constancio (Coord). *La Educación social: discurso, práctica y profesión* (pp. 99-143). Madrid: Dykinson.

Salazar Sotelo, Francisco (1991). El concepto de cultura y los cambios culturales en *Revista Sociológica*, septiembre-diciembre 1991, año 6, número 17. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Atzacapatzalco.

Schutz, Alfred (2003). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu/editores.

Seoane, Viviana. Jóvenes, riesgos y desafiliaciones en Latinoamérica. Entrevista con Rossana Reguillo Cruz. Revista *Propuesta educativa* No. 28. Recuperado de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/entrevistas/28.pdf>

SEP (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB). México: Autor.

Suzy, Subways. Recuperado de [http://www.champnetwork.org/solidarity\\_project/2008/12/es/tierra-y-libertad-comunidades-ind%C3%ADgenas-en-oaxaca-m%C3%A9xico-luchan-contra](http://www.champnetwork.org/solidarity_project/2008/12/es/tierra-y-libertad-comunidades-ind%C3%ADgenas-en-oaxaca-m%C3%A9xico-luchan-contra)

Tamayo Carboney, Esperanza I. (2000). Formación docente y educación ambiental. En Raúl Calixto Flores (Coord.) *Escuela y ambiente. Por una educación ambiental*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Taylor, Charles (2001). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

Thompson, John B. (1998). *Ideología y cultura moderna*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Timoteo Morales, Andrés. Lamentan que la universidad pública ignore a las comunidades indígenas. En *La Jornada*, viernes 7 de Noviembre de 2008, México.

Tirzo, Jorge Coord. (2005). *Educación e interculturalidad. Miradas a la diversidad*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Torres Santomé, Jurjo (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. En *Revista de Educación*, 345. Enero-abril, Coruña, España.

Tuan Yi-Fu (2007). *Topofilia. Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. España: Melusina.

UPN (1993). Proyecto Académico 1978-1993. México: Autor.

UPN (1994). Programa: reformulación curricular de las licenciaturas para maestros en servicio. (FOMES) Licenciatura en educación. México: Autor.

UPN (1997). *Propuesta Curricular para Profesores de Educación Preescolar y Primaria en Servicio en el Marco de la Licenciatura en Educación Plan'94*, (Documento de Trabajo). México: Autor



UPN. *Programa Institucional de Mediano Plazo 2007-2012*. Recuperado de [www.upn.mx](http://www.upn.mx)

Velasco Cruz, Saúl (2003). *El movimiento indígena y la autonomía en México*. México: UNAM/UPN.

Velasco Cruz, Saúl y Alexandra Jablonska, Coords. (2010). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas*. México: UPN.

Velasco Gómez, Ambrosio (2004). *Multiculturalismo liberal y republicano*. Ponencia en el XV Congreso Interamericano de Filosofía. Lima, Perú. Recuperado de <http://www.ses.unam.mx/curso2008/agenda.html>

Villoro, Luis (2004). *Aproximaciones a una ética de la cultura*. En Olivé, León. *Ética y diversidad cultural* (pp. 130-152). México: FCE/UNAM.

Walsh, Catherine (2000). *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*. Lima: UNEBI-MED.

Walsh, Catherine (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 131-152. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/IndArtRev.jsp?iCveNumRev=10945&iCveEntRev=396>

Wimmer, Andreas (2000). La cultura como concertación. En *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 62, Núm 4, octubre-diciembre 2000 (pp.127-157). México: Instituto de Investigaciones Sociales. Recuperado de <http://132.284.192.241/iisue/www/sección/bdiresie/>

Yurén Camarena, María Teresa (1999). *Formación, horizonte del quehacer académico*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Yurén Camarena, María Teresa (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México: Paidós Educador.

Yurén Camarena, María Teresa. Et. Al. (2005). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona: Ediciones Pomares.