



**GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – HIDALGO**

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

“LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS DE LOS DOCENTES SOBRE LA IDENTIDAD EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA”

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN**

**PRESENTA:
GRISELDA CORONA CANO**

**DIRECTOR DE TESIS
DR. ALFONSO TORRES HERNANDEZ**

IXMIQUILPAN, HGO.

JUNIO 2023

AGRADECIMIENTOS

A los asesores de mi querida Universidad Pedagógica Nacional durante la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa, por haber compartido sus conocimientos en este otro nivel de mi vida profesional. De manera especial a cada uno de los lectores que hicieron posible mejorar esta tesis, infinitamente gracias **Maestro Aniceto Islas Aquiahuatl** nuevamente por su mirada y aportaciones para repensar de manera constante durante el proceso de reflexión, **Maestra Olivia Pérez López** por brindarme la oportunidad de acompañarme para re-aprender, **Maestra Arely Hernández Mendoza** que con su motivación, confianza, apoyo y aportaciones académicas me posibilitó una vez más pensarme en este proceso de formación y a usted **Dra. Francisca Elia delgadillo Santos** por su valioso tiempo que con su fina mirada enriqueció con su conocimiento para re-descubrir de manera oportuna dicha tesis.

¡Dr. Alfonso Torres Hernández gracias!

Aceptar el reto para guiarme, acompañarme durante este proceso de formación seguramente no fue sencillo. Gracias por confiar en mis posibilidades al leer parte de la realidad del hecho educativo. Gracias por su paciencia infinita, por su confianza para generar de manera continua esperanza para ver el logro y culminación de esta etapa. Gracias a su contribución intelectual, calidez humana marco e inspiro aún más mi ser y hacer docente de educación indígena. Es un privilegio conocer y tener maestros como usted.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

¿Para qué investigar una parte de la realidad de educación indígena?	9
Interés profesional y académico del tema	10
Planteamiento del problema.....	12
Preguntas de investigación.....	14
Objetivos de la investigación	15
Justificación	15
Posicionamiento metodológico de la investigación	19
Enfoque	21
Revisión de categorías teóricas analíticas	24
Selección de escenarios y actores para el objeto de estudio	27
Inserción al campo y procesos de recolección de datos.....	32
a) Observación participante	32
b) Entrevistas.....	32
c) Diario de campo	33
d) Grabaciones de audio, video y fotos.	33
Trabajo de campo.....	35
Análisis de la información	36

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL VALLE DEL MEZQUITAL Y LA IDENTIDAD INDÍGENA

1.1 ¡Sufrimiento y aprendizaje! ser docente de primaria en educación indígena	42
1.2 ¡No es posible! Participación simulada de docentes para responder a la construcción de la política educativa y su relación con la globalización.	48
1.3 La interculturalidad como política educativa en México	57
1.3.1 ¿Qué es la interculturalidad?.....	58
1.3.2 Políticas en el ámbito de la interculturalidad	61
1.4 La educación indígena como espacio intercultural en el Valle del Mezquital.....	65
1.4.1 El Valle del Mezquital zona de identidad indígena	65
1.4.2 Los otomíes en el Valle del Mezquital y educación indígena	69
1.5 Otros ángulos de la política intercultural en la construcción de la identidad de los docentes	71

CAPÍTULO II

PROCESOS DE INCORPORACIÓN, PRÁCTICA COTIDIANA Y FORMACIÓN E IDENTIDAD DEL DOCENTE INDÍGENA

2.1 Formación y contribución del docente indígena en Ixmiquilpan	78
2.2 Formación e incorporación a la docencia	91
2.3 La práctica del docente indígena en una demanda de interculturalidad	105
2.4 Elementos que subyacen en la formación y práctica para la construcción de la identidad ..	110

CAPÍTULO III

LA CONFIGURACIÓN – RECONFIGURACIÓN Y LOS SIGNIFICADOS DE LA IDENTIDAD DEL DOCENTE EN EL CONTEXTO DE EDUCACIÓN INDÍGENA

3.1 Escenarios colectivos donde se configura y reconfigura la identidad de los docentes	127
3.2 Contribución del núcleo social para la formación de la identidad del docente indígena	134
3.3 Imaginarios que recrean la identidad del docente en el contexto de educación indígena ...	140
3.4 Aspectos de la cotidianidad en la práctica educativa que confluyen en la construcción de la identidad	146

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

DOCUMENTOS ELÉCTRONICOS

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

Descubrir la construcción de los significados de los docentes sobre la identidad en el sistema de educación indígena implica analizar entre otros aspectos el alcance, las posibilidades y limitaciones que aparecen en la educación indígena, pero no menos importante resarcir la mejora de la práctica educativa que demanda este nivel educativo. Es así que el presente informe de investigación tiene el propósito de dar cuenta de la construcción de significados de los docentes sobre la identidad en el sistema de educación indígena que laboran en una zona escolar perteneciente al municipio de Ixmiquilpan Hidalgo lugar geográfico identificado con la etnia otomí misma que va clarificando algunos elementos que le inciden desde su propia visión del ser maestro en este contexto específico.

La línea de investigación que orientó esta tesis fue la categoría de identidad de los docentes en educación indígena a su vez ofreció hallar un abanico de elementos complejos que configuran su ejercicio docente en la cotidianidad donde acontece el hecho educativo. Dar cuenta de ello es reconocer que es un ser social y que por lo tanto su construcción es de tipo relacional en distintas direcciones como producto de su propia historicidad y espacio social – físico que compartido en el transcurrir su trayecto docente, este a su vez crea y recrea un imaginario que se ha incorporado de manera dinámica fortalecida en la cultura en la que se sitúa.

En ese abanico multirreferencial de posibilidades que dan cuenta sobre los significados que los docentes poseen acerca de su identidad aparece con vital fuerza la formación del docente, pues este en el deber ser contribuye a su ejercicio como profesional ya que su peso recae en el ámbito pedagógico puesto que es ahí donde se pone en juego un sinnúmero de significados que por sus implicaciones en el aula condicionan de alguna manera las relaciones objetivas y estas a su vez orientan el desarrollo de la práctica docente a través de formas diversas que demandan un análisis e interpretación.

Comprender una parte del hecho educativo fue resultado de haber cursado la Maestría en Campo Práctica Educativa (MECPE) me permitió plantear el objetivo de identificar algunos de los elementos que configuran la identidad personal y profesional, a su vez mostrar tensiones que se generan acerca de los procesos que le constituyen, es decir que, pues si bien se trató de saber cómo es que la cultura a la que se pertenece y la formación de los docentes tiene consecuencias en la práctica; en tanto el reconocimiento emerge por la narración de qué, quién es y qué hace ahí para que se genere un concepto de sí mismo.

Con la finalidad de analizar la construcción de los significados de la identidad docente en este momento histórico para propiciar el beneficio o la dificultad de una educación indígena acorde a los planteamientos oficiales, es decir, dilucidar cómo se producen los significados de ser docente en la vida cotidiana, desde luego sin perder de vista que el conocimiento está en constante cambio, mismo factor que incide en el acontecer de la educación.

En consecuencia, reflexionar el papel docente, la sensibilidad y autoreconocimiento es importante en el proceso educativo, porque involucra considerar concepciones, percepciones, además de conocimientos locales y globales, es decir, que la escuela debe tener en cuenta que no solo los alumnos muestran un trayecto personal y colectivo con rasgos muy particulares, sino que también los propios docentes son actores singulares en el ámbito educativo pero al mismo tiempo son seres comunes en colectivo por una serie de aspectos que pueden advertirse de manera exterior ante los otros e interior en ese mismo espacio que se comparte.

Por ello la **tesis** sustenta que *la construcción de la identidad docente en el contexto de educación indígena, está determinada por distintos ámbitos de influencia como el familiar, el comunitario, el escolar, la formación continua entre otros, mismos que configuran un pensamiento de orden social, cultural y lingüístico relacionado por procesos diferenciados desde el provenir de una familia y*

comunidad indígena o no propiamente, aunado por dinámicas de desplazamiento lingüístico y cultural como producto de la percepción y concepción de escolarización en la región. La tesis es el resultado de la argumentación y la fundamentación de la construcción teórica acerca de los significados que conllevan a la construcción de la identidad docente.

El análisis y explicación de los ámbitos, procesos, dinámicas, percepciones y concepciones acerca de la identidad en la docencia, misma que se encuentra enmarcada por redes de aprendizaje y comprensión de pertenencia, es decir, cómo todo ello posibilita interpretar lo que representa e implica esta temática para configurar y reconfigurar el ser docente a partir de su conformación personal y profesional, es decir, dar cuenta de cómo los docentes han construido - configurando concepciones y significados sobre la identidad con respecto a ser docente en educación indígena y si estas concepciones corresponden con el significado de los planteamientos de equidad e inclusión que propone la política educativa en turno y que para entonces correspondía a este nivel, relacionándolas con algunas de las distintas vivencias que los docentes han adquirido a través de los diferentes ámbitos de influencia, es decir, explicar y comprender la manera en que ahora ellos las significan para reinterpretar, manifestar ante los estudiantes y como éstos a su vez construyen concepciones acerca de la educación indígena.

Para efectos del logro de esta investigación puedo mencionar que se circunscribió entre los años del 2015 -2017, estos dos años formaron parte de mi proceso de formación profesional cursando la MECPE, de forma paralela se fueron desarrollando los procesos de la investigación hasta arribar a la construcción de la tesis, este proceso investigativo atravesó por dos grandes momentos metodológicos centrados en el paradigma interpretativo de corte cualitativo y con el apoyo aproximativo del enfoque etnográfico; el primero consistió en formular el qué haría, enseguida ir al campo, luego recuperar información de distinta naturaleza para dar paso a la reflexión continua sobre esa información hasta sistematizarla en líneas de análisis y categorías. El segundo fue la escritura del informe de la investigación que

se tradujo en la tesis, esto permitió cerrar algunas ideas, asumir posturas, evidenciándola y argumentadora a lo largo del documento. Derivado de ello la tesis se estructura por tres capítulos aunado el apartado metodológico que orientó la ruta de construcción partiendo de los ejes de análisis.

En el primer capítulo se recupera el eje de análisis de la política educativa que se planteaba para educación indígena denominada educación intercultural bilingüe de acuerdo al Marco curricular de la Educación Primaria Indígena y de la población migrante, fascículo 1 (SEP, 2015, p. 27) mostrando su origen, así como la perspectiva con la que fue destinada y su incidencia en contextual del territorio del Valle del Mezquital. Este enfoque educativo contribuye de manera histórica a los procesos de escolarización donde se ha privilegiado una y otra vez un elemento identitario como lo es el lingüístico mismo que se ha venido planteando para educación indígena, aunado a ello se explican las consecuencias relacionales en el tejido social para la construcción de la identidad.

El segundo capítulo analiza el ingreso y formación de los docentes, siendo punto de partida para descubrir quiénes son los actores encargados de desarrollar la educación indígena, desde luego que en su inmediatez devela su ejercicio docente, por ello se destaca desde entonces cómo se piensa pues a partir de este momento significativo va agregando a su repertorio de conductas asociadas a la construcción de los significados sobre su identidad a partir de concepciones y percepciones propias en su trayecto laboral y personal.

En el tercer capítulo se interpretan los significados que han construido los docentes acerca de su identidad, es decir que se ahonda en las relaciones y/o ámbitos que le inciden en su cotidianidad a través de los escenarios colectivos donde se desenvuelve, todos ellos le aportan un sinfín de repertorios o conductas como producto de lo que se le demanda en distintas circunstancias personales en condiciones donde se sitúa e identifica el propio sistema educativo, por ello le obliga tomar algunos atajos para salir del paso reproduciendo consciente e inconsciente

determinadas prácticas de escolarización o enseñanza que poco ayudan al fortalecimiento del elemento que seleccionan de manera discursiva y que se instala en su imaginario social colectivo.

Por su parte, en las conclusiones se muestra el aporte de la tesis como resultado de la investigación al debate del fenómeno educativo, a los docentes, además de la importancia de la investigación educativa con base a una articulación de contenidos, tiempos, momentos espaciales, elementos teóricos, mismos que permitieron pensar y trascender el sentido común, con una opinión más pensada, es decir, logrando una interpretación y análisis que dieran cuenta de un marco de referencia histórico de la práctica.

De igual manera me permitió un acercamiento a esa parte de la realidad con otra mirada desde otra posición y plantear algunas reflexiones finales hacia donde se dirige la actuación de los docentes en contextos de educación indígena en relación con la política educativa que la enmarca, sumada la toma de decisiones pedagógicas del propio docente emanado de los ambientes institucionales e históricos, incluso advertir la reconfiguración del ser docente de educación indígena en tiempo de pandemia.

Dicho sea de paso, interpretar tal vez nuevos significados que orienten al cambio de actitud en la práctica, necesarios para aproximarse con los objetivos y principios que señala la educación indígena cómo docente reflexivo. Finalmente, también expresar el proceso formativo vivido durante la maestría como resultado de un posgrado.

PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Este apartado precisa el proceso metodológico que orientó la construcción de la tesis para dilucidar los elementos de influencia que ejercen sobre la identidad en el sistema de educación indígena. Estudio que se apoya en una investigación de carácter científico con el apoyo teórico para sustentar el acontecer cotidiano en una parte del hecho educativo en el Valle del Mezquital. Así entonces consultar, seleccionar y recuperar bibliografía, sirvió de apoyo para analizar y reflexionar de manera constante partiendo de nociones empíricas hasta la especialización de la temática.

En esa necesidad de aclarar lo oculto, pero a su vez explicar lo que se observa y se expresa de modo tangible entre los docentes implicó inicialmente elaborar un proyecto de investigación de modo que cada paso permitió el resultado de este documento mostrando los hallazgos recuperados explicarlos e interpretarlos el porqué de ello en el tema de la identidad del docente.

¿Para qué investigar una parte de la realidad de educación indígena?

Existen conocimientos, conceptos y teorías con respecto al hecho educativo contenidos en el campo de la investigación, en esa idea en la mayoría de las veces al investigar el ejercicio docente juega un papel importante pues de ello deriva un sin fin de explicaciones sobre los acontecimientos de una sociedad o país. Además ofrece la posibilidad de comprender su trascendencia, así entonces el interés central por identificar los significados que el docente ha ido incorporando para la construcción de su identidad a través de su ejercicio en contexto de educación indígena parte de que existen diversos hechos, expresiones que de pronto parecieran contradictorios, confusos y preocupantes desarrollados por los propios actores (docentes) en el entendido que el ser docente por sí mismo alude a un ideal de las “personas que están formando o que se dedican a la docencia como tarea fundamental [...] responsable de la formación de los estudiantes del básico y medio”

(Carr, 2007, p. 121), desde esta perspectiva la actuación docente trasciende en la construcción de nuevas generaciones de estudiantes, es importante comprender entonces qué significados orientan su actuación y hasta explicar el panorama posible que se están delineando en las generaciones actuales.

A partir de ello el profesor tiene una razón de ser mayormente de manera subjetiva, esto no es casualidad es el resultado de un sinfín de acontecimientos personales, procesos de escolarización a los que históricamente y políticamente se sometió todo ello brinda una posibilidad de explicar objetivamente quién es el docente en este contexto educativo específico.

Interés profesional y académico del tema

El interés por este tema deviene por ser docente de primaria en educación indígena, de ahí que me he percatado que al interior de este nivel educativo se le otorga un valor visible a algunos elementos sustanciales de tipo identitario con respecto a una etnia a través de discursos, mientras que ese mismo discurso pareciera tener otro sentido en algunos hechos en la cotidianidad y áulico y por ello ya no se vuelve tan visible de cierta manera.

Otra de las razones es el manejo de cierto argumento asociado a la pertenencia desde los propios profesores, cuando se reconocen con identidad a partir del dominio de una lengua indígena, aunque ello no garantice que en aula se fortalezca este tipo de enseñanza. La identidad en términos de pertenencia que circula entre las autoridades oficiales es empleada de manera conveniente en eventos colectivos de corte sociocultural donde se demuestra el uso de la lengua indígena y algunos otros elementos culturales tales como, la vestimenta, la danza, la música, la gastronomía propios del grupo étnico, en otras ocasiones más se prefiere ocultar o negar.

En ese mismo espacio compartido por los docentes se generan actitudes casi un tanto imperceptibles de segregación hacia quienes no tienen esta habilidad lingüística y viceversa es decir, que se manifiestan también ciertas comparaciones que orientan a encasillar o catalogar del cómo algunos docentes que no poseen esta habilidad logran destacar con cierto puntaje en evaluaciones estandarizadas que al resto de los que si poseen el dominio de la lengua indígena; ello alude al nivel de logro escolar en asignaturas como español y matemáticas que se consideran relevantes en educación básica desde los discursos y documentos normativos acordes a la exigencia actual que predomina en el ámbito social como una representación generalizada de lo que se debe enseñar en la escuela.

Lo anterior supone que la identidad pareciera que está determinada por un solo elemento, el lingüístico y que solo por ello se puede llegar al reconocimiento propio y externo del ser docente indígena en ese espacio social en particular por el grupo étnico, de ahí que cuando se alude el término de identidad en educación indígena regularmente se incorporan otros aspectos de carácter conceptual como, cultura, etnia, indígena, entre otros más, mismos que son recuperados en la tesis puesto que ligando ciertas percepciones, conductas, en tanto, al referirse a ellos cruza en la inmediatez que poseen la cualidad de ser inamovibles, pensamiento que obedece a una añoranza, es decir, traer a la memoria lo querido pero con cierta ausencia en la realidad.

Saber qué ocurre en la práctica educativa entendida como el conjunto de saberes, acciones, sentimientos que los docentes internalizan, construyen y reconstruyen reproduciendo en su hacer cotidiano o específico según el ámbito donde desarrollan lo anterior, llamase escuela, aula, comunidad y colectivo docente, con respecto a este tema, además de la relación que guarda de manera inmediata con otros factores de orden social latentes que inciden en la construcción o configuración y reconfiguración de la identidad de los docentes, tales como las condiciones de tipo económico, político y de formación continua de los profesionales de la educación.

Planteamiento del problema

Si bien existe un trabajo pionero referente al tema de la identidad de los profesores bilingües, que laboran en el sistema de educación bilingüe (Jorda, 2002). En él se considera la identidad como un proceso de construcción social, dinámico e histórico que trastoca diversos aspectos sociales, culturales y económicos de la comunidad a grado de mantener el uso constante de la lengua y la cultura en la comunidad. Sin embargo, la escuela en su carácter oficial niega el uso del idioma indígena durante la práctica educativa del profesor y en consecuencia se convierte en un rechazo hacia la identidad del profesor y del niño. En el mismo sentido existe un estudio amplio (Gómez, 2010), en la cual da cuenta sobre la omisión de la lengua y de la cultura indígena en las escuelas de educación indígena del país. La identidad del profesor indígena no se considera en los contenidos de la educación.

En el valle del Mezquital existen algunos estudios referentes a importancia de la lengua y la cultura en los procesos de resignificación étnica de los distintos actores sociales en la región (López Callejas, 2015), en donde los profesores indígenas revaloran constantemente su origen social e histórico a través del uso del hñähñu en varias actividades sociales y educativas. En otro trabajo se analizó el proceso social de los profesores de educación indígena por medio de la experiencia social que se constituye en la educación formal e informal (López Quiterio, 2015), en la cual la vida social, cultural, histórico y económico influye en la configuración de los docentes y sobre todo en su práctica educativa. Ambos trabajos tienen relevancia en el análisis sobre la identidad del docente indígena por su incidencia en el campo educativo.

Ahora, en esta sociedad con mayor influencia de los medios globales, resulta relevante conocer la identidad de los profesores indígenas y su incidencia en la educación. Esto puede facilitar la creación de nuevas estrategias educativas orientadas a tratar las particularidades de los profesores y niños, y de esa forma, crear ambientes interculturales que promuevan una educación pertinente. Para el sistema de educación indígena, conocer los elementos culturales y lingüísticos que

constituyen al docente supone una educación bilingüe indígena adecuada para los niños y niñas indígenas en aras de considerar una educación con bases sociales, lingüísticas, culturales útiles, vigentes para los profesores y niñas y niños indígenas.

Por eso es de suma importancia conocer *cómo la construcción de significados identitarios de los profesores indígenas influye en la práctica educativa de la educación bilingüe*. Considerar la visión de los propios actores es indispensable para tener idea de su trayectoria profesional, social y de su modo de considerar los acontecimientos sociales que tienen influencia en la educación.

Por su parte algunos documentos normativos que rigen a educación indígena – Marco curricular – Directrices para mejorar la atención educativa – Parámetros curriculares, así como Plan y Programas de estudios de estudios 2011 todos ellos orientan a favorecer la “inclusión”, “relaciones interculturales”, “identidad”, “relaciones con equidad”, “relaciones simétricas”, con el propósito de superar la marginación por riesgo de exclusión relacionados por la “desigualdad social”, en esa idea uno de sus propósitos es “generar condiciones administrativas y pedagógicas para seguir elevando la educación primaria indígena, fortalecer las identidades de la niñez indígena” (SEP, 2012).

Desde su propia óptica, incluso la propia Dirección General de Educación Indígena (DGEI) plantea y provee de una serie de recomendaciones, propuestas, materiales, dispositivos didácticos desde su propia perspectiva en ocasiones alejadas un tanto de la visión de los propios profesores del mismo sistema que entran una serie de disyuntivas en el día a día de su labor. Con respecto al personal encargado directo en las aulas propone una serie de características que debe cumplir el profesorado de índole lingüístico, cultural, profesional, reconociendo la relevancia de su trabajo asociada a su representatividad étnica y compromiso, todas éstas en su conjunto sean “adecuadas” a las escuelas bilingües.

En esa idea se ha tratado de verificar que tales características del profesorado se ajusten a través de distintos mecanismos, por ejemplo, para el requisito lingüístico con anterioridad en el proceso de inserción al magisterio se confirmaba en una entrevista directa con algún personal de la Dirección o Subdirección General de Educación Indígena del estado a través de una conversación, otras veces más, bastaba mencionar que se sabía hablar, leer y escribir en lengua indígena para adquirir una constancia que probará su bilingüismo.

Por su parte en las últimas políticas educativas a partir del 2011 y con mayor fuerza en la presente se han emprendido mecanismos durante los procesos de admisión para ratificar tal conocimiento, de ahí que se han apoyado de profesores activos con mayor experiencia y trayectoria en el sistema de educación indígena a nivel estatal para ser los encargados de evaluar, dejando así en claro qué los aspirantes a ejercer la docencia en educación indígena tienen que ser “bilingües” (lengua indígena-español). Sin embargo, a pesar de éstos “esfuerzos” institucionales a nivel estructural y sistémico se logra advertir la existencia de escuelas bilingües pero, con una atención puesta en el monolingüismo en español.

Preguntas de investigación

Tras el anterior análisis general y fundamentos normativos que rigen a educación indígena se puede notar que existe una preocupación por la práctica educativa. Con base en ello, formulé las siguientes preguntas:

1.- ¿Cómo se han construido algunos significados de los docentes con respecto a su identidad profesional en el contexto de educación indígena?

2.- ¿Quién es el sujeto y qué le significa el ser docente para que genere el concepto de sí mismo como un profesional de la educación del nivel antes mencionado?

Se puede advertir entonces que el ser docente implica múltiples aspectos que se concentran en el campo de la acción vinculadas desde áreas personales y profesionales a partir de exigencias educativas o demandas sociales.

Objetivos de la investigación

Objetivo general: Analizar cómo los profesores de educación primaria indígena construyen significados identitarios con base en su práctica docente a partir de su trayectoria profesional, social, cultural y lingüística de origen.

Objetivos particulares

1. Interpretar los significados que atribuyen los docentes a la identidad como profesionales en escuelas primarias bilingües, a partir de lo que expresan en su práctica docente cotidiana.
2. Identificar los elementos de orden social, cultural y lingüístico que configuran y reconfiguran la identidad profesional de los docentes que laboran en educación indígena.
3. Comprender los procesos familiares, comunitarios y escolares que han influido en la construcción del ser profesional en este nivel educativo.

Justificación

La política educativa de entonces en educación indígena denominada intercultural bilingüe deviene del planteamiento inicial de la interculturalidad, menciona que a través de la educación formal puede aportar para mejorar procesos de acciones reciprocas de forma respetuosa entre individuos, culturas; postulando que “el reconocimiento, respeto y atención pedagógica de la diversidad en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Es decir, que la atención a la diversidad debería atravesar a la educación en general, ampliando el espacio reducido de la DGEI en que se atiende actualmente” (Couder, 2002, p. 60).

Acotando lo anterior, exhorta brindar atención pedagógica hacia la diversidad en la escuela, entendida esta, como una institución dónde converge una serie de cuestiones y acontecimientos que van significando en su interior y al mismo tiempo al exterior, puesto que en ella se adquiere, se construye un hacer cotidiano, unas veces más apto, es decir cuando una práctica docente manifiesta un carácter de tipo profesional, otras más, poco cercano a ello. Dicho sea de paso, aun sin desarrollar el aspecto bilingüe como un aspecto trascendente de la cosmovisión de los pueblos originarios.

Ser un profesional desde algunos de los criterios oficiales que se han planteado y replanteado en el nivel de educación indígena a lo largo de los distintos momentos históricos con base a las finalidades que el Estado propone y atravesado en distintas décadas a partir de su creación, implica la obtención de un dominio intelectual por un continuo cultivo de saberes teóricos y prácticos, mismos que proveen nociones educativas para entender o hasta resolver algún problema educativo en la mayoría de veces apoyada en la teoría, está sugiere una dirección para desarrollar la práctica cotidiana como profesionales y a su vez permite una comprensión alternativa del papel docente, además ubica y clarifica el significado de la práctica que se realiza es decir, encontrar el sentido de lo que se está haciendo, de lo contrario se estará actuando de una manera una tanto inconsistente.

En esa lógica el sentido docente es el resultado de referentes ideológicos, de condiciones históricas y culturales de las que ha sido influenciado pero, al mismo tiempo partícipe por ser un servidor público inacabado derivado de las tendencias de formación que imperen en México y a su vez signifique en específico en el campo de acción un mundo lleno de distintas perspectivas y percepciones, ya que “[...] estamos siempre situados interpretativamente dentro, y cercados por, los discursos particulares aprendidos y adquiridos al ser partícipes de una cultura histórica [...] nuestro sentido de quién y qué somos, es formado siempre por los discursos particulares que circulan en nuestro propio contexto histórico[...].” (Carr, 2007, p. 66).

El ser un agente profesional en el campo educativo se explica algunas veces por las nociones que aluden a una inversión, así como la apropiación de tipo intelectual y experiencial, en esta vía paralela se puede hallar el significado de lo que se es y de lo que se está haciendo, sin embargo, “[...] la teoría educativa no causa el cambio educativo sino puede ser apropiada para la causa del cambio educativo” (Carr, 2007, p. 81), es decir que, por sí sola la teoría puede operar a nivel cognitivo, sin que ello represente una acción de cambio o de transformación en el hacer cotidiano.

El trascender de la teoría al nivel práctico en la cotidianidad va más allá de un cambio de actitud por el propio docente en la práctica cotidiana, significaría emplear procesos mentales como la reflexión apoyados en la formación continua a través de programas e instituciones y/o procesos académicos que posibiliten mejora mediados por el aprendizaje permanente en la práctica docente para su crecimiento personal, profesional y desde ahí repensar la forma de garantizar y cumplir con los objetivos, principios que señalan los documentos oficiales de educación.

Por ello la importancia del papel docente desde procesos reflexivos basados en los espacios y procesos de formación donde se analiza, autoevalúa con el enriquecimiento de otras miradas y hacer entre pares basados en el principio de sensibilidad es vital en el proceso educativo porque involucra entre otros aspectos considerar los conocimientos del contexto y de los estudiantes, al igual que sus formas de realizar o manifestar, en esa idea la escuela posibilita un espacio de cambio para desarrollar un papel digno como profesional de la educación, “Lo bueno de la praxis no es ‘el hacer’ (una acción), sino el ‘el ser’ (ser bueno) [...] en la praxis, adquirir el conocimiento de qué es lo bueno y saber cómo aplicarlo en situaciones particulares, no son dos procesos separados, sino dos elementos constitutivos mutuos dentro de un solo proceso dialéctico del razonamiento práctico” (Ibídem, p. 99).

El saber pedagógico no solo reduce a lo prescriptivo sino que va más allá porque involucra el ser, el hacer como la comprensión con tendencia a la mejora y al alcance de objetivos que bien pueden ser logrados apropiadamente, esto obliga, apuntar al autoconocimiento adquirido reflexivamente para identificar y eliminar insuficiencias o limitaciones del conocimiento práctico que sostiene en la cotidianidad, es decir, conseguir el cuestionarse una y otra vez en la realidad a partir de quién y qué hace ahí como docente, esto último daría cuenta de que es el resultado adquirido de una *consciencia* mediada por el conocimiento histórico del desarrollo de su propia actuación docente en los contextos tan singulares donde se ha desenvuelto o se desenvuelve como profesional.

La actuación docente reflexionada no está exenta de confrontar una serie de tensiones desde un carácter ético hasta la des-responsabilidad como efecto domino de múltiples factores como producto de la política nacional que inciden en la práctica educativa y que atraviesan la identidad en términos de construcción y configuración profesional. Se trata de analizar, explicar para responder de manera pertinente a la cultura inmediata donde se desarrolla la docencia apoyada en gran parte por la formación profesional con consecuencias inmediatas en la práctica.

Analizar cómo se construye la identidad desde la figura docente en educación indígena por la narración de qué, quién es y qué hace ahí para que se genere un concepto de sí mismo, devela cómo cruza el enfoque intercultural bilingüe, si cómo ventaja o dificultad para los docentes de educación indígena, puesto que además parten de un enfoque, también representaba un modelo pedagógico expresado en la política educativa para este nivel educativo.

La política educativa de modo general tiene tal importancia en el ejercicio docente, puesto que representa un marco referencial, de cómo se concibe en términos teóricos y cómo se traduce en la práctica, de tal forma posibilita el cuestionar su influencia, a partir de lo siguiente: ¿qué le representa o qué le aporta para construir su imagen docente? o ¿Cómo el docente se ha apropiado de el para

desarrollar su actuación?, ello pudiese dar cuenta del acontecer inmediato en los contextos de educación indígena, en términos de un discurso que justifica la existencia de este tipo de educación con perspectiva de pertinencia, inclusión, identidad étnica y equidad.

Posicionamiento metodológico de la investigación

Dar cuenta de una parte de la práctica educativa para identificar, explicar e interpretar la construcción de los significados que han orientado la conformación de identidad desde la actuación docente relacionada con las condiciones institucionales de manera singular y su posible influencia desde la política educativa actual en un escenario particular como lo es la educación indígena, se requirió asirse al paradigma interpretativo de corte cualitativo; su utilidad radica para ilustrar o describir el acontecimiento cotidiano escolar, además de recuperar la subjetividad para luego objetivarla mediante la comprensión reflexiva.

[...] su finalidad es comprender y describir la realidad educativa a través del análisis profundo de las percepciones e interpretaciones de los sujetos intervinientes en las diversas situaciones [...] Las cuestiones a las que se intenta dar respuesta son del tipo: ¿Cuál es el *significado intersubjetivo* que configura una realidad educativa? ¿Cómo intervienen las *percepciones* e interpretaciones de los sujetos en la construcción de una realidad educativa? [...] uno de sus postulados citando a Bartolomé, 1992: la objetividad se consigue con el acceso al simbolismo subjetivo que la acción tiene para los protagonistas [...] aportaciones: una mayor y mejor comprensión de la realidad educativa compleja. Acceso al imaginario simbólico como esquema de comprensión de una realidad educativa concreta. (Santamaría, 2010, p. 29).

Es entonces cuando la comprensión reflexiva permite dar lugar a los sentidos y a las significaciones advirtiendo las posibles causas y finalidades del por qué se propician ciertos significados y no otros. Acorde al tema elegido, en esta investigación brindó soporte para explicar los procesos que han influido en la construcción del ser docente en este nivel educativo, es decir, identificar los elementos que configuran al magisterio que labora en educación indígena.

La identificación de los significados que le dan sentido a la identidad profesional fueron elementos que dieron la posibilidad de analizar, explicar y comprender para ello fue imprescindible descomponer el objeto de estudio. Analizar cada una de esas piezas descompuestas llamémosle así, luego considerar cada pieza desde sus cualidades para descubrir lo casi invisible. Esas piezas iniciales fueron: los actores, el escenario, las relaciones entre los supuestos y creencias que confluyen de manera recíproca para conformar significados en la identidad docente.

El escenario de educación indígena denota un sinfín de elementos que le distinguen, como: antecedente histórico, ubicación geográfica determinada donde se establece un tipo de infraestructura, materiales de apoyo pedagógico, entre otros más. Los actores es decir los profesores traen consigo una carga histórica personal, pero, en el ámbito colectivo manifestaron algunas apropiaciones de carácter conductual que les permitieron responder a algunas expectativas de orden social mismas que fueron aportando a la conformación de su identidad docente. Y los supuestos, así como las creencias refieren a operaciones cognitivas, aunque, en algún momento de la investigación se tradujo en conductas observadas; algunas en correspondencia con lo que expresaban de manera narrativa otras veces no, precisamente por su referente experiencial, mientras que otras más, solo se acercaron al ideal pedagógico.

Los ejes de análisis de tipo teórico conceptual que orientaron la construcción y articulación de las categorías teóricas analíticas y los campos que determinan la identidad docente en este escenario fueron: la política educativa, identidad, el enfoque intercultural, formación y práctica docente. Por su parte la política educativa es de naturaleza estructural concretadas de manera prescriptiva a través de reformas educativas que incluyen modelos educativos para incidir en la formación de docentes, nivel de educación que debe brindar para el acceso y desempeño profesional, lo cual en términos de transición representa ciertos cambios, desafíos, justificados por la exigencia social y política de Estado en correspondencia a la agenda que dicta la UNESCO.

El objeto de estudio de la identidad docente no es algo que aparezca en el limbo como algo aislado, por el contrario, se manifiesta en un espacio y tiempo determinado, pero, al mismo tiempo dinámico, es por ello que el carácter cualitativo de la investigación sustenta la explicación y comprensión porque trajo a la luz conceptual otros componentes o piezas que inciden en su comprensión reflexiva.

Una vez que se ha logrado descubrir el tema que nos interesa, la siguiente fase podría consistir en desmenuzar este primer gran tema general con la intención de detectar dentro de este gran campo educativo, si aquél está referido a: los alumnos, el o los docentes, la comunidad, las autoridades educativas, la organización escolar, el tipo de apoyos o procedimientos de carácter administrativos, los planes, programas, contenidos de estudio, procesos de enseñanza – aprendizaje, la política regional y/o nacional, los procesos de evaluación, la planeación curricular, las relaciones maestro – alumno, etc. (Gutiérrez, 1993, p. 3).

En ese sentido el objeto de la investigación es la acción humana a partir de las representaciones de significados que los actores educativos realizan a través de la interacción social cotidiana. La construcción teórica respalda el proceso explicativo, sin olvidar que éste, tuvo momentos de ruptura, de búsqueda y de re – construcción en sus distintas dimensiones, por la complejidad en que se ubica el tema de la identidad.

Enfoque

Para lograr comprender e interpretar a través de la investigación cualitativa se ocupó un lente metodológico, es decir el empleo de un instrumento que permitiera enfocar el acontecimiento cotidiano relacionado con la conformación de la identidad. Cabe precisar que se realizó una aproximación etnográfica como parte de una concepción y práctica del conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros, concibiendo a la etnografía como “un proceso, una forma de estudiar la vida humana” (Torres, 1987: 29), este instrumento metodológico proporciona datos desde la concepción del mundo de los participantes, además recurre a la observación para obtener datos empíricos tal como se da en el escenario del mundo real.

La etnografía “consiste en lanzarse a una desalentadora aventura, donde no hay nada cierto, implica conversar en el sentido más amplio con los sujetos y hacer visible lo invisible, accesible esas trivialidades u opacidades” (Geertz, 1992, p. 22), es decir, clarificar lo que sucede en un lugar específico, como si se tratase de armar un rompecabezas donde se va colocando cada una de las piezas combinadas y embonadas para que al final haga una figura comprensible, brindando un panorama con más amplitud lo plasmado. Para ello, la comprensión teórica concede la validez de las explicaciones con cierto rigor metodológico a través de la coherencia y articulación de las interpretaciones, puesto que las actuaciones sociales son complejas y en constante cambio.

Es necesario subrayar que se enuncia desde una aproximación etnográfica, por las siguientes condiciones del proceso investigativo, la entrada al campo fue de corta duración y no cómo lo exige la etnografía en esa idea dejó en claro que sólo fueron algunas observaciones, pláticas informales de manera ocasional y en horarios distintos, es decir, sólo las veces que considere necesario para la recuperación de datos. En contraparte el hacer etnografía como tal “implica investigaciones a largo plazo, estancias largas e interacción profunda con los participantes con un sentido holístico” (Zolniski, 2009), así entonces a diferencia de la etnografía no me situé de permanente en el escenario para vivir e interactuar con los sujetos por largos periodos de tiempo.

La aproximación etnográfica se dirigió con respecto a los significados que construyen los actores, dentro de las situaciones contextuales en las que se encuentran por la interacción cotidiana, puesto que son concebidos desde una forma particular y es entonces que los significados aparecen de manera comprensible dentro del contexto en el que se recrean. Sin olvidar que también ubica a los procesos que dan lugar a determinado tipo de concepciones y significados, en este caso con la conformación de la identidad docente, manifestados por ciertas vivencias que se van produciendo por las interacciones que cotidianamente desarrollan los actores en el espacio o escenario compartido.

Optar por la aproximación a la etnografía resultó una forma apropiada para conseguir los objetivos de la investigación, conocer y comprender la naturaleza de los significados así como las concepciones que han ido conformando la identidad de los docentes acerca de la educación indígena desde un escenario inmediato que los rodea y a su vez es interpretado y re – interpretado para gestar su identidad por la realidad donde se ubican, es decir que la interacción en ese espacio real conduce a la auto – construcción de sí mismos.

Objetivar las concepciones enfoca el descubrimiento de contenidos simbólicos con capacidad de significarlos o representarlos de acuerdo a motivos y pretensiones por determinadas acciones guiadas para explicar la construcción de percepciones. Este enfoque demanda observar, emplear un diario de campo, escribir, transcribir, interpretar, descubrir las líneas de análisis de los significados que construyen los actores seleccionados e interpretar de manera teórica conceptual a partir del dato empírico, en suma, fue un proceso de sistematización de datos, identificación de ejes de análisis a través de las recurrencias en la información recabada, esto obligó un análisis exhaustivo con apoyo simultáneo de la teoría.

Llegar al punto del uso de la teoría desde la proximidad etnográfica cobra relevancia para realizar una aproximación a una descripción fundamentada teóricamente adquiriendo mejor información y conceptualización, en la idea de una investigación con más profundidad. Mediante el reconocimiento de lo antes descubierto en investigaciones posibilitó el uso de conceptos ya desarrollados para generar nuevos, recurriendo a la teoría para examinar el valor y sentido del tema de estudio, consultando lo pasado, explicando lo presente y construir realidades futuras. “Toda descripción densa (más allá de lo obvio o superficial) no inicia con las manos intelectualmente vacías” (Geertz, 1992, p. 37). De modo que la tarea de la teoría, es proveer expresiones que se movilicen más allá del sentido común en ese entendido implicó poner en juego una serie de procesos cognitivos una y otra vez como la atención, la memoria, la retención de manera que tuviésemos la posibilidad

de transcribir a detalle cada instante durante el proceso de recuperación del dato empírico, con cierta perspicacia como si fuésemos etnógrafos, por su parte: “El etnógrafo, al trabajar en la actualidad, tiene la posibilidad, y la responsabilidad de documentar lo no – documentado” (Rockwell, 2000, pp. 209-233), en esta lógica se realizó una triangulación entre el dato empírico, la teoría y la interpretación.

Precisamente eso posibilitó hallar de manera profunda lo que sucede en la escuela siguiendo a Rockwell quién cita a Dominique Julia (1995).

Invita a imaginar una cultura escolar diversa, cambiante y permeable debajo de la aparente monotonía de la documentación burocrática y del esquematismo de los reglamentos normativos que han pretendido uniformar la vida escolar a lo largo de los años [...] cultura de la escuela como un conjunto de “normas y prácticas Julia (pp. 132 -133) [...] como un mundo aislado, inmune a las tensiones y contradicciones del mundo exterior. (Rockwell, 2000, pp. 209-233).

Revisión de categorías teóricas analíticas

Este momento metodológico es crucial y un tanto complejo porque implica una constante búsqueda de referencia bibliográfica acerca del tema, así como algunos conceptos relacionados. Al parecer no solo en este espacio geográfico del Valle del Mezquital la identidad del docente se manifiesta un tanto confusa por causas externas, pero también internas.

Desde la categoría de *identidad*

“Aceptar a la identidad como representación ideológica implica entenderla como imagen valorada de signo positivo (sobrevalorada) o negativo (subvalorada) que aparece como una identidad estigmatizada” (Ramos, 1996, p.28), explica biográficamente cómo el docente enfrenta una confusión con respecto al tema de la identidad indígena pues en su trayecto de vida a internalizado experiencias negativas asociadas con el rechazo, exclusión y explotación pero cuando ejerce el papel de docente indígena le obliga valorizarse para poder hacer efectivo el proyecto de nación planteado desde el enfoque intercultural bilingüe.

Cabe señalar que al mismo tiempo antes y durante la entrada al campo, realice una revisión y búsqueda de bibliografía sobre el objeto de estudio y es que desde el punto de vista del paradigma cualitativo, resulta ser un paso fundamental, su utilidad radica para averiguar el pasado, presente y probable futuro de la investigación, es decir, “comprobar que tan relevante es la investigación, el enfoque dado por otros actores o investigadores, refinar el planteamiento del problema, ajustar el objeto de estudio, contextualizar y elegir instrumentos de recolección de datos” (Hernández, 1989, p. 63).

En virtud de realizar un arqueo de la literatura acorde al tema que me ocupa pude hallar diversas posturas, de las cuales destacan dos que llamaron la atención a fines a los hallazgos. Por una parte, se encuentra la postura denominada *esencialista*, la cual conceptualiza a la identidad cómo la cualidad de lo idéntico, inmutable, permanente, compartida y transmitida a partir de una visión etimológica y filosófica.

En contra parte aparece Dubar, Hall, Giménez, Castell y Alcoff con la postura *constructivista*, la cual sostiene que la identidad está sometida a cambios y transformaciones que obedecen a un proceso de identificación a partir de las pertenencias, desde las posiciones que generan representación singular y plural del yo y nosotros, dejando entre dicho lo dado o nombrado por otros para clasificar individuos y grupos a partir de la categoría. En esta idea se plantea como lo interconectado de manera contradictoria, ambivalente entre lo social – cultural y lo individual o subjetivo.

Esta investigación se sitúa en la segunda postura orientando la construcción de un marco teórico que diera soporte a la investigación, contrastando lo observado para conseguir posibles aportaciones, en todo caso si no se dispone de un marco teórico se ignora el pasado de la investigación.

La búsqueda de la teoría para sustentar la investigación implicó realizar un análisis sistemático, así como una valoración del conocimiento y de la producción en torno a la identidad, tarea que me permitió identificar los referentes conceptuales, las principales perspectivas teórico-metodológicas, las tendencias y las formas de cómo ya se ha abordado este tema de investigación, así como el tipo de producción e impacto generado. Por tanto, no es solamente la ampliación de la documentación, sino un levantamiento y análisis crítico del conocimiento producido sobre una determinada cuestión, durante un período delimitado.

En este proceso me encontré con investigaciones interesantes que de alguna manera llamaban mi atención, pero al mismo tiempo se hacía un proceso complejo, llegue a considerar que no había nada nuevo que descubrir, sobre todo porque en educación indígena el objeto de estudio estaba estrechamente relacionado con la identidad cultural e indígena de los docentes, tiempo después de volver a releerlas, me di cuenta que la mayoría de esas investigaciones hacían referencia a estudios provenientes de algunos estados del sur del país, donde prevalecen fuertemente otros factores identitarios de carácter étnico por ello le determinan este tipo de identidad, esto motivó a seguir buscando pero sobre todo revalorar el tema de investigación y redireccionar.

En esa idea y tentativamente cercano hallé desde la óptica de formación la investigación de la Doctora Roldan Ramos: la identidad en los procesos de formación de docentes que laboran en el medio indígena. Región nahua y otomí – tepehua en el estado de Hidalgo. Donde muestra los procesos relacionales y biográficos en los que se han ido configurando la identidad de los profesores.

No fue hasta que, con la recuperación del dato empírico y su análisis contante se fue reorientando el objeto de estudio, en esa idea de realizar una investigación que reflejara la realidad del objeto de estudio, me llevó a redefinirlo hasta el tema de la construcción de significados de los docentes sobre la identidad en el sistema

de educación primaria indígena, honestamente esta situación no fue fácil desanclarme solo de algunas concepciones o de algunas nociones sobre el tema.

Derivado de lo anterior comprendo que el concepto de identidad es una construcción social puesto que obedece a las múltiples relaciones que se establecen como resultado de sus propias experiencias y las condiciones que le inciden, por lo tanto: La identidad “de un actor social emerge y se afirma sólo en la confrontación con otras identidades en el proceso de interacción social” (Giménez, 1997, p. 12); “Disposiciones, hábitos, tendencias, actitudes y capacidades a los que se añade lo relativo a la imagen del propio cuerpo” (Giménez, 2007, p. 64).

A la luz de la investigación y en función de los actores la identidad es una construcción social constante, dinámica e inacabada a partir del propio reconocimiento ante los otros, es decir la recuperación de rasgos que permiten en lo particular autodefinirse y a su vez en lo colectivo identificarse para representarse por elementos compartidos, que si bien no son estáticos por su propio dinamismo se van transformando formas de percibirse, capaces de ser observadas por ciertas actitudes, comportamientos, discursos como producto de la interacción social basados por acontecimientos significativos que simbolizan en lo imaginario puntos de encuentro con posibilidades de representación y/o representaciones en función de nuevas situaciones, hechos que van integrando su experiencia.

Vista así, la identidad supera la visión otorgada por otros y no desde la propia como un proceso elegido para posicionarse y nombrarse; por la propia complejidad que esto significa en ocasiones suele ser contradictorio por la historia compartida y por la propia experiencia socio - histórica.

Selección de escenarios y actores para el objeto de estudio

Para este otro momento metodológico decidí seleccionar dos escuelas primarias del sector 07 en el Valle del Mezquital, por su parte este sector considera escuelas indígenas que pertenecen a los municipios de Alfajayucan, Huichapan, Ixmiquilpan,

Tasquillo y Tecozautla pertenecientes al estado de Hidalgo. Inicialmente los criterios de selección para elegir a las escuelas como escenarios inmediatos de investigación obedecieron a las siguientes características generales:

1. La diversidad de organización escolar que prevalece en el subsistema de educación indígena (bidocente y tridocente).
2. Por el género que les caracteriza (una escuela con profesoras y la otra con profesores).
3. La cercanía geográfica entre ambas escuelas.
4. Escuelas pertenecientes a una misma zona escolar.
5. En una de estas el personal ostenta una clave presupuestal de carrera magisterial en tanto en la otra no.
6. Una escuela opera el programa de tiempo completo, mientras que la otra no.
7. El profesorado en una le caracteriza por el dominio de los tres niveles de la lengua hñähñu y en la otra no en su totalidad.

(Casualmente ambas escuelas tienen nombres que aluden a algunos héroes de la historia mexicana y las dos rebasan más de 20 años de haber sido fundadas).

Una de estas escuelas, tiene una fecha de fundación reciente en 1984, es multigrado de organización bidocente, es decir el profesorado se conforma por dos docentes, ambos de género masculino, para atender a los seis grados e incluyendo que uno de ellos cumple la función de director comisionado. Cabe señalar que ambos profesores dominan la lengua indígena hñähñu, en sus tres niveles: hablar, leer y escribir.

Pedro tiene 46 años de edad, mientras como docente cuenta con 24 años de antigüedad de servicio, con un grado de estudios máximo de bachillerato pedagógico, además ostenta una clave presupuestal de base, específicamente lleva 7 años laborando en ese centro de trabajo, él atiende los primeros cuatro grados con una matrícula total de 9 estudiantes y es originario de la comunidad del Deca perteneciente al municipio de Cardonal. Es de complexión poco robusta, bajo de

estatura, de tez morena, poco expresivo de forma verbal pero amable, regularmente acostumbra vestir con ropa y calzado deportivo, para trasladarse a su centro de trabajo lo hace en una moto.

El profesor Juan Antonio tiene 27 años de edad, mientras como docente cuenta con 6 años de antigüedad de servicio, con un grado de estudios máximo de licenciatura incompleta ya que está cursando una licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) plan 90, él ostenta una clave presupuestal administrativa, específicamente lleva 3 años laborando en ese centro de trabajo, el atiende los últimos dos grados con una matrícula total de 8 estudiantes, situación que obedece porque a su cargo tiene la comisión de director. Es originario de una comunidad muy cercana de donde se desempeña como docente perteneciente al municipio de Ixmiquilpan. Es de complexión delgado, de estatura mediana, de tez morena, de carácter amable y sociable, regularmente acostumbra vestir con ropa y calzado formal, aunque otras ocasiones visten con un estilo basquetbolista ya que es un deporte que practica, para trasladarse a su centro de trabajo lo hace a través de un vehículo particular.

La otra escuela seleccionada también multigrado de organización tridocente, fundada en el año de 1991, además cuenta con el programa de escuelas de tiempo completo, por su parte el profesorado pertenece al género femenino igualmente una de ellas ejerce a su cargo la dirección de forma comisionada.

La directora Mariana con edad de 43 años, mientras que de servicio docente lleva 23 años, con una preparación máxima de licenciatura en nivel de Normal superior, además ostenta una clave presupuestal de carrera magisterial, lleva laborando en este centro de trabajo desde hace 5 años, atiende los grados de tercero y cuarto grado con una matrícula de 6 estudiantes. Originaria de la comunidad del Bingú perteneciente al Municipio de Cardonal. Actualmente radica en una localidad muy cercana a su centro de trabajo. Ella es de complexión regular, de estatura baja, tez morena pelo largo, acostumbra peinarse con una coleta, vestir

con pantalones de mezclilla, blusa, suéter y zapato bajo. Es de carácter amable, al expresarse verbalmente se puede advertir que pronuncia palabras un tanto incompletas o como comúnmente se le denomina cuatros, cabe mencionar que ella domina también los tres niveles de la lengua hñähñu.

Por su parte Elvira con edad de 45 años, mientras que de servicio docente lleva 23 años. Tiene una preparación máxima de licenciatura en Normal básica, ella ostenta una clave presupuestal de carrera magisterial en el nivel A desde hace 2 años. Desde hace un año labora en este centro, atiende los grados de primero y segundo con una matrícula de 8 estudiantes. Originaria de una comunidad de Ixmiquilpan e igualmente muy cercana al centro de trabajo. Ella es de complexión regular, de estatura regular, tez morena pelo largo y rizado, acostumbra recogerse siempre el pelo, viste con pantalones de mezclilla, blusa, suéter y zapato bajo otras veces más de manera deportiva. Es un tanto callada, observadora, pero cuando no está de acuerdo con alguna situación la externa defendiendo enérgicamente su opinión, cabe mencionar que ella domina también los tres niveles de la lengua hñähñu.

Por último, Norma con edad de 41 años, mientras que de servicio docente lleva 10 años, con una preparación máxima de licenciatura en UPN plan 90, ella ostenta una clave presupuestal de carrera magisterial en el nivel A desde hace 3 años. Labora en este centro desde hace 6 años, atiende los grados de quinto y sexto grado con una matrícula de 9 estudiantes. Además originaria de una comunidad de Ixmiquilpan y muy cercana al centro de trabajo. Ella es de complexión robusta, de estatura regular, tez morena pelo largo, acostumbra recogerse siempre el pelo, viste con pantalones de mezclilla, blusa, suéter y zapato bajo, otras veces más de manera deportiva. Ella es un tanto observadora, de carácter enérgico, directa para expresar sus opiniones, cabe mencionar que ella no domina los niveles de la lengua hñähñu. Por otra parte desempeña la función de delegada sindical de esta zona escolar.

Las tres profesoras se distinguen por mostrar pulcritud en su aspecto físico, mientras que en su arreglo personal pareciera no cobrar mayor relevancia y optar por la comodidad y sin el empleo de algún tipo de maquillaje.

Estos actores y escenarios inicialmente mostraron disposición sin embargo en el transcurso de la investigación fue orientando hacia a otros actores para la obtención de datos empíricos por ello es que no aparecen de manera más recurrente en el proceso investigativo, hecho que fortaleció la recuperación de otros informantes en la propia zona escolar no previstos inicialmente como los siguientes:

Jenny profesora y directora, organización completa de toda la zona escolar, cabe destacar que la matrícula escolar es de 62 alumnos. Su edad es de 35 años, egresada de la Normal Básica, con una antigüedad en el servicio de 8 años de base y 5 de interinos en el nivel de primarias generales. Desde hace 4 años cuenta con carrera magisterial.

En tanto su clave de directora efectiva estaba en proceso de obtención de la clave a través del concurso de promoción 2015. También es originaria de una comunidad de Ixmiquilpan y muy cercana al centro de trabajo. Es de carácter amable, además se caracteriza por proyectar una imagen de pulcritud en su arreglo personal. No tiene dominio de las habilidades lingüísticas del hñähñu.

El profesor y supervisor de la zona escolar 019 Evaristo con una trayectoria de 36 años de servicio en el servicio educativo. Con una edad cronológica de 57. Egresado de la Normal Básica. Desde hace 3 años ejerce esta función, anteriormente fue Asesor Técnico Pedagógico A.T.P y durante su trayecto laboral logró posicionarse en la letra E en carrera magisterial. También es originario de una comunidad de Ixmiquilpan y muy cercano al centro de trabajo. Se caracteriza por ser muy elocuente. Él tiene dominio de las habilidades lingüísticas del hñähñu.

Inserción al campo y procesos de recolección de datos

La descripción anterior fue resultado inicial de ese momento metodológico e implicó analizar, construir y aplicar herramientas metodológicas de corte cualitativo con el propósito de aprender el “saber hacer” de prácticas e indagaciones de campo, orientadas por el desarrollo de diferentes métodos de recopilación de información, a partir de ello se consideró conveniente el empleo de algunas técnicas de la investigación cualitativa (Bertely, 1994), para la reconstrucción de la realidad.

a) Observación participante

Esta técnica requirió de mi presencia física en una posición real para identificar si los actores dicen lo que quiere decir y quieren decir lo que dice, así también el cómo se dice no solo de manera verbal sino también por el lenguaje corporal, de ahí que fue un medio o método práctico empleado para llegar a los significados de un grupo de docentes. Con esta técnica se realizaron ocho observaciones en cada una de las escuelas, en un tiempo aproximado de seis meses por momentos esporádicos. Además de observar algunos procesos específicos de los estudiantes y algunas pautas de la comunidad que inciden en el objeto de estudio por la localización de estas escuelas.

También accedí a una observación donde el secretario personal en representación del Director de Educación Indígena del estado de Hidalgo (DGEIH) atendió un asunto relacionado con uno de los elementos del objeto de estudio. Otra observación de este tipo y guiada por el objeto de estudio con cierta importancia por los actores de este nivel educativo, fue observar el desarrollo del aniversario de educación indígena y el significado que se manifiesta en este acontecimiento a través de los docentes.

b) Entrevistas

Si bien las entrevistas se diseñaron, aunque resultó más provechoso una serie de encuentros no programados, si bien no se considera una técnica, sin embargo, fue un medio para recolectar información no prevista a través de la técnica

anterior. Además, facilitó mayormente la obtención de datos de modo que fortaleció la reconstrucción de la realidad, puesto que representa una fuente de información más cercana, en esa idea me permitió de un modo menos tenso e intimidante interrogar con precisión algunas cuestiones referidas al tema que me ocupaba.

Me dio la posibilidad de evocar por parte de los actores detalles más profundos, así como advertir los sentidos que acontecen e influyen en los docentes, pude obtener lo que se dice de manera verbal o “lo que se dijo”. Con apoyo de esta técnica se obtuvieron nueve pláticas informales a los cinco docentes, incluso también se empleó esta técnica con algunos estudiantes y madres de familia por las características de la investigación en el campo de la práctica educativa.

En un segundo momento el mismo objeto de estudio me oriento al empleo de esta técnica nuevamente dirigida a algunas autoridades y representantes educativas del nivel, tal como algunos actores de la jefatura del sector, supervisor y directora de otra escuela primaria, pero de organización completa, para obtener las concepciones y percepciones sobre el objeto de estudio.

c) Diario de campo

A través de esta otra técnica obtuve notas detalladas del escenario al investigar analíticamente complementaron de manera detallada para el registro sobre la observación incluyendo descripciones de los docentes: acontecimientos y conversaciones informales tanto como las acciones, sentimientos, intuiciones o hipótesis junto con una descripción detallada de la estructura del escenario, así el diario de campo me facilitó mayor eficacia el registro. Las formas de las notas de campo variaron para permitirme recuperar fácilmente los datos y codificar los temas recogiendo datos de modo sistemático para comprender conductas.

d) Grabaciones de audio, video y fotos.

El celular fue un instrumento de apoyo para realizar algunas de las anteriores técnicas de la investigación, me auxilió para grabar las pláticas informales, así como

algunas observaciones, además de su gran utilidad para recuperar algunas fotografías que apoyaron para la reconstrucción de la realidad a fin de una mejor investigación que dé cuenta con total validez.

La inserción al campo de estudio fue el resultado de procedimientos informales y formales como el solicitar el permiso planteando al supervisor el objetivo de la investigación, al igual a los que a los docentes de ambas escuelas les persuadí comprometiéndome que respetaría sus tiempos y su actuación para producir cierto conocimiento, relacionado con circunstancias de los actores, en un contexto específico y temporalmente definido.

Así entonces el rapport y la confianza son elementos centrales durante la entrada al campo, por lo que para su logro el investigador debe de “comportarse de un modo tal que no lleguen a ser una parte intrusiva u ofensiva” (Taylor y Bogdan, 1998, p. 51), como lo mencione con anterioridad de manera informal realicé algunas visitas o pláticas con los profesores seleccionados como una forma de establecer las primeras relaciones de confianza, así como para solicitar los permisos correspondientes para la realización de esta investigación.

Aunque conocía de manera general la zona consideré importante seguir relacionándome con los participantes, “El acceso al campo es progresivo y permanente [...] fundamental para la recolección de datos suficientes y adecuados, centradas en: buscar significados, perspectivas, relaciones” (Rodríguez y Eduardo, 1996, p. 67), durante esos primeros acercamientos informales con los participantes, me di cuenta de la importancia del tema de investigación, ya que al principio no alcanzaba a dimensionar el valor de la conformación de la identidad profesional de los profesores, procedí de manera cautelosa para observar y desarrollar pláticas informales para saber lo que realmente vivían y sentían los profesores con respecto a la identidad.

No obstante, estos encuentros fueron trascendentales, permitieron entender que la entrada al campo es progresiva y que en este “periodo inicial, la recolección de datos es secundaria para llegar a conocer el escenario y las personas. Las preguntas tienen la finalidad de ayudar a romper el hielo” (Taylor y Bogdan, 1998, p. 51). Son más bien para ganarse la confianza de los participantes y explorar el escenario.

Aunque fueron encuentros informales los acontecimientos vividos se fueron registrado en el diario ya que “Durante el proceso de obtener el ingreso en un escenario se deben de llevar notas de campo detalladas” (Ibídem, p. 45), las cuales se registraron después de los encuentros, datos que fueron retomados más tarde para la contextualización del objeto de investigación, así como para la descripción de las maestras participantes.

Además, con estos primeros contactos tuve la posibilidad de contar con informantes claves “personas respetadas y conocedoras en las primeras etapas de la investigación” (Ídem), en este caso fue el supervisor, quien también me proporcionó plantillas de personal para conocer un poco más a los participantes.

Trabajo de campo

Con el paso del tiempo y con relaciones más cercanas con los participantes, las condiciones empezaron a cambiar en el sentido de mayor confianza y naturalidad con las maestras, por lo que decidí empezar con la recolección de datos de manera formal, es decir, una entrada al campo como tal, entendiéndola como “una instancia de reflexividad que posibilita la reconstrucción del conocimiento social” (Guber, 2004, p. 86), ya que no sólo consiste en obtener información, sino en el modo como se abarca las distintas formas de elaboración intelectual del conocimiento.

El trabajo de campo, sin duda se constituye como parte fundamental de cualquier investigación, ya que el campo se concibe también como un “referente empírico...porción de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en el que se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen” (Ibídem, p. 146), es un recorte de lo real, construido en la relación entre investigador e informantes, se convierte en materia prima de la investigación, integra prácticas, nociones, conductas y representaciones, pero que el investigador debe acceder a lo que la gente hace, dice y lo que supone que debe hacer.

Análisis de la información

Después de la aplicación de las técnicas e instrumentos para el desarrollo de la investigación sistematizada alcance identificar algunas categorías globales para analizarlas desde distintos ámbitos, tales como la identidad, la política educativa formación docente y cotidianidad de la práctica por mencionar algunas, después consideré algunos indicadores que fueron inducidos por el propio proceso de investigación; en esa idea, el lenguaje permitió descubrir las ideas, experiencias, actitudes, conocimientos que fueron confrontados a partir de la realidad compleja que se pretendió explicar o comprender.

Más aún reconozco que el campo de investigación es amplio, así como por las subcategorías que fueron apareciendo, desde la formación profesional de los actores hasta los planes y programas de estudio en relación con las características, su intencionalidad en el área o población dirigido como los elementos que dieron construcción al objeto de investigación.

Fue así que el análisis y la recolección de datos bajo este enfoque se realizó de forma simultánea, si bien a medida que se fue avanzando en el estudio, la recolección y el análisis se fueron afinando hasta alcanzar el nivel de profundidad y pertinencia que el tema exigió. Seguido del análisis de los datos de forma cualitativa

dio paso a la estructura adecuada al objeto de estudio. Al ser estos de muy diversa naturaleza se necesitó de una forma organizativa para su comprensión.

En cuanto a la interpretación fue necesario echar mano de un ordenamiento para jerarquizar, clasificar ideas que más tarde se relacionaron con algunos temas y conceptos de carácter conceptual, a través de datos provenientes de fuentes documentales, orales, audiovisuales, es decir pasar al proceso de categorización apoyada en una matriz categorial, en otras palabras se identificó y categorías de análisis por temas o patrones de significación organizando el gran conjunto de datos que se fueron recuperando.

Analizar los datos implicó profundizar en las características del contexto de ahí que surgieran categorías o clasificaciones para todo lo referente al ambiente y sus singularidades. La reconstrucción del contexto me permitió poder conocer parte de las historias de los participantes, sin que ello representara la prioridad ya que se hubiese orientado el estudio hacia el tema de trayectorias, sino más bien apareció como una ligazón para abarcar la totalidad del campo de estudio. En esa idea resultó ser un trabajo complejo para analizar cada pieza de información obtenida, puesto que algunos datos resultaron recurrentes y de ahí su incidencia en sí mismos.

El análisis de la totalidad requiere ver primero la singularidad de información, solo de esta manera se puede tener una perspectiva del conjunto. Por ello el análisis representó cierta dificultad para advertir el estudio desde lo micro a lo macro, de ahí que al comprender cada dato por separado se puedo advertir las relaciones e interacciones entre ellos. Cuestionando qué me dicen los datos, qué significan o por qué ocurren tales situaciones y cómo es posible reconstruir sus significados.

Así el proceso de análisis condujo a la codificación de respuesta, consistió en asignar un símbolo para luego proceder a construir un análisis más detallado, que un simple conteo de respuesta para establecer mejor la relevancia de las

mismas y prepararlas mejor para su interpretación. Además, se le asignó valores a las alternativas de respuesta, las cuales se simbolizaron con un número, a fin de llevar el registro correspondiente.

Las orientaciones teórico – metodológicas que sustentan el trabajo de campo y sistematización de la información hasta el momento recuperado en la realidad me permitieron confirmar que “Los hechos no existen. Hay que construirlos” (Loureau, 1989, p. 76), es decir que, se puede tener cierta idea acerca de un tema, pero no tener un conocimiento certero acerca de ello, porque se requiere de un proceso sistemático de investigación que pueda sustentarse con veracidad y confiabilidad, en términos de científicidad obligó asirse de un rigor metodológico.

En definitiva construir los hechos implica que “el investigador bien formado hará un esfuerzo por cuestionar sus propias clasificaciones, sus propias estructuraciones de la realidad, para asegurarse de que no está fabricando él mismo el objeto que pretende estudiar” (Auge, 2005, p. 88), considerando que construir se relaciona con ordenar, seguido de unir, diferente a fabricar o idear algo de manera mecánica, por su parte la concepción de construir alude a un proceso de mayor exigencia intelectual.

En otras palabras, la construcción de la realidad como el trabajo de campo, de lectura, de escritura, orientaron a un proceso de reflexividad “ejercicio autocritico del investigador, el esfuerzo de objetivación de su propia subjetividad, se ha convertido en una exigencia de la investigación” (Ibídem, p. 115), es decir que para llegar a la objetivación se pone en juego un minucioso y cuidadoso estudio de todas las partes del objeto de estudio que se ha focalizado.

No obstante, otros espacios y procesos apoyaron a la construcción de la tesis, como coloquios, discursos oficiales, documentos oficiales, la historia o historizar a la práctica educativa, a algún elemento de los programas de estudios, así como la asistencia a algunas conferencias, ayudaron para avanzar a otras ideas

y documentar, problematizar lo que no estaba escrito y poco a poco coadyuvaban a la comprensión del tema en cuestión por medio de la interpretación con un juicio crítico. La investigación es a través de la descripción para “transmitir una sensación de estar allí y experimentar directamente los escenarios para tener la sensación de que están en la piel de los informantes y ven las cosas desde el punto de vista de ellos” (Taylor y Bogdan, 1998, p. 65).

Por otra parte, la escritura adquiere un papel importante en el proceso de la investigación “se trata de una actividad mucho más compleja, en la que está involucrado el propio yo del escritor. La escritura es una expresión de uno mismo. El instrumento de escritura, como una prolongación de uno mismo, es un elemento clave en el proceso psicológico implicado” (W.P, 1998), lograr expresar todo lo que implica el trabajo de campo es un ejercicio literario, que comprende variedad y riqueza en lo que respecta a formas, escrituras, problemáticas tratadas.

Es decir que al mismo tiempo la actividad descriptiva de este nivel supone una gran habilidad del investigador para captar de manera fiel la imagen observada seguido del empleo de la escritura para comunicar las percepciones de los propios actores “En la descripción etnográfica el investigador trata de proporcionar una imagen fiel a la vida de lo que la gente dice y del modo en que actúa; se deja que las palabras y acciones hablen por sí mismas” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 87). Desde luego que una vez realizadas estas actividades de trabajo de campo posibilitó entonces arribar al análisis de los datos logrando una interpretación del objeto de estudio.

En relación con la interpretación se logró por la observación, la conceptualización del dato empírico con apoyo de la teoría y análisis, como resultado de ello se producen propios puntos de vista del hecho que se investiga asociado a las condiciones educativas. Por su parte la interpretación revela un propósito profundo, el de vencer una distancia, un alejamiento cultural y acercarnos, porque “el investigador interpreta el referente empírico a partir de prácticas o

actividades concretas y de categorías que algunos han definido como folk o como emi” (Guber, 2004, p. 112).

Así que una de las ventajas de la investigación se reconoce justamente por ser un proceso de conocimiento del tema a través de la búsqueda de los datos empíricos y la construcción a categorías de análisis que permitan la producción de una interpretación certera del hecho educativo. Lo anterior se esclarece sí “se disciplina o afinar la mirada, pensar de la noción de cultura escolar: normas y prácticas [...] recurrir al presente para imaginar el pasado” (Rockwell, 2002, p. 37).

Más aun la práctica educativa demanda saberes necesarios por parte de los docentes. No son saberes abstractos y generales para cualquier persona, sino saberes exigidos desde los temas, problemas y situaciones concretas que los educadores vivimos cotidianamente. Estos son requisitos necesarios, fundamentales, indispensables para que sea posible enseñar algo a alguien. Son fundamentos, criterios, perspectivas, opciones, posicionamientos y convicciones, que están en la base que le otorga sentido al enseñar y hasta agregaría percepciones e interpretaciones del hecho educativo a través de la práctica docente.

Las fuentes para arribar a la tesis fueron los relatos captados ya que develaron algunas prácticas que han sido ocultadas y expresadas de manera sobrevalorada por los discursos que circulan. A lo largo del documento se presentan algunos extractos de las narrativas específicamente sobre algunos otros datos y parte de sus historias personales de los docentes los cuales fueron delineando algunos aspectos propios de su realidad educativa en el sistema de educación indígena.

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL VALLE DEL MEZQUITAL Y LA IDENTIDAD INDÍGENA

La formación social de un contexto histórico particular es definido por las diversas regiones o dimensiones que lo configuran: lo económico, lo político, lo educativo, lo cultural, etcétera. Lo anterior permite analizar la complejidad de la dinámica social y su articulación (Medina, 1985).

Desde una perspectiva histórica el Valle del Mezquital se ha construido y reconstruido por una serie de procesos y acontecimientos a través de distintas épocas hasta el presente como lo es la globalización. Si bien en cada uno de esos periodos se logra advertir que a su paso continúan dejando huella en la conformación social.

La sociedad actual en este contexto específico suele caracterizarse por algunos factores de orden social y a la vez comunes con otras regiones territoriales de México, tales como una población diversa (indígena o nombrados como grupo étnico otomí, o no indígena propiamente entre otros), grados de marginación social, economía variada, efectos de migración, distinta oferta educativa, además del uso de algunas lenguas originarias o indígenas como el hñähñu de las 68 lenguas registradas y habladas en México; estos factores de orden social y otros más, son atravesados por la globalización.

Referirnos a groso modo acerca de la globalización supone formas de interacción y comunicación de carácter más amplio, es decir, que acontece desde un sentido ideológico, de formas indistintas, superando fronteras geoespaciales, de modo cercano y a la vez lejano, tan pronto o pasivo, según las direcciones que se le planteen y recursos por los cuales se genere, como la tecnología, el conocimiento, la información, la economía, la política internacional y su escalada a nivel

microsocial adoptada por las naciones. Ante ese panorama podemos reconocer que la política ha estado presente en la conformación de las sociedades.

En la región del Valle del Mezquital existen algunas huellas precisamente por esos procesos de carácter estratégico e implementación, que dan cuenta de cómo se fueron y siguen desarrollando las distintas políticas develadas a través de comportamientos y significados manifestados en los ámbitos sociales.

1.1 ¡Sufrimiento y aprendizaje! ser docente de primaria en educación indígena

En el ámbito educativo que nos ocupa algunas huellas sedimentadas traducidas en cultura escolar emanadas de políticas educativas se han ido acumulando con el paso de las distintas reformas educativas, es decir que al mismo tiempo continúan reproduciéndose e incorporando a su paso otras conductas que repercuten en la formación, así como la actuación del profesorado y por ende en el entorno inmediato donde ubica su ejercicio docente, por su parte el profesor Evaristo refiere:

Desde que yo ingresé es hablar de muchas cosas: mucho sufrimiento, cambios, aprendizaje, no en vano las capacitaciones, a mi pregúnteme de reformas, planes, programas, métodos de enseñanza, de didáctica, saber dirigirse con respeto a las comunidades, enfrentarnos a las exigencias de los jefes: primero enséñenles hablar correctamente en español y ahora que le enseñes también más hñähñu, a poco no creé que la sociedad nos juzga, eso los jefes ni se fijan y ni les importa, pues que le puedo decir que ser maestro de educación indígena en estos casi cuarenta años de mi vida me ha tocado vivir casi de todo y ahora siendo supervisor no crea que es fácil, El chiste es saber enseñarle bien a los niños: leer, escribir y saber hacer operaciones básicas, con eso la hacen .(EE1-5).

Para él, ser docente en educación indígena por casi cuatro décadas ha incorporado significados de tipo emocional y cognitivo por lo menos en tres ámbitos de su vida de tipo personal, profesional y social, desde la parte emocional el sufrimiento parece estar asociado con frustración e impotencia ante las exigencias de cambio sobre lo que hay que enseñar a los estudiantes y a eso le añade la dificultad de ser supervisor para rendir cuentas acerca de los logros escolares a nivel zona, sector, municipio, estado y nación a través de pruebas estandarizadas que se convierten en radiografía desde cierto plano el estado actual de la educación

indígena en nuestro país, lo que también se puede advertir por tal exigencia es un sentimiento de desolación ante los procesos de cambio por los modelos educativos en turno por ser quién directamente desde su función tenga que animar, organizar, empujar y hasta lidiar con cierta resistencia hacia la actualización docente para que cursen capacitaciones que se traduzcan en “nuevas prácticas pedagógicas”. Incluso en esos modelos educativos atraviesa el empleo de un “nuevo discurso” sometiendo su hacer de manera contradictoria bajo el análisis social de por lo menos entre las localidades de su zona escolar y se reconoce que precisamente esa actuación le resta cierta autoridad.

Desde la parte de su desarrollo cognitivo le ha significado aprendizaje, porque parte de la vida profesional del docente es aprender haciendo y que repercute recíprocamente en la vida personal, con ello da cuenta que dichos procesos de cambio le han marcaron y conformado su ejercicio docente cómo: el desarrollo de un lenguaje más elaborado y apropiado para reflejar su rol o figura de autoridad en los distintos espacios donde se ha desempeñado, es decir que la acumulación de ciertos códigos comunicativos específicos del ámbito del profesorado le permitió apropiarse de discursos que han incidido en su cotidianidad lo entredicho no garantiza que lo aplique.

Además de diversos procesos de formación continua acordes a los momentos históricos en su trayectoria, así como logros representados en ascensos o figuras de autoridad otorgada, al último deja entrever que pese a distintas reformas o planes y programas de estudios que han conformado su historia de vida laboral lo que persiste para evidenciar buenos resultados se logra a través de por lo menos tres actividades privilegiadas para desarrollar en las aulas a través de procesos de enseñanza – aprendizaje con los estudiantes. Está idea la ha fortalecido a través de los años transitando por programas educativos de escolarización desde su propia vivencia como estudiante y luego como docente, “En la escolarización de masas el repertorio de conocimientos representado en la trilogía lectura-escritura-cuentas ocupó el lugar de las habilidades elementales, identificables con claridad y

duraderas, en que se fincó la consecución del objetivo de civilizar las costumbres y las mentes de la gente” (Granja, 2010, p.13).

De modo que la política educativa en nuestro país “prevalece en el hacer” un modelo único de nación, basado en la idea de una sola lengua y una sola cultura orientada a la homogeneidad, social, cultural y lingüística, a pesar de poner en marcha después para educación indígena el programa de Educación bilingüe bicultural y Educación intercultural bilingüe que rezan en el discurso el respeto y favorecimiento a las identidades culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas.

Resultado de lo anterior en la memoria del profesor existen recuerdos difíciles relacionados con experiencias que se fijaron durante su actuación cómo la reproducción de ciertas “prácticas útiles y validas fuera del aula escolar”, además reconoce que no es fácil ser docente según los momentos y las demandas normativas atribuido por los cambios educativos y la exigencia de quiénes tiene la referencia para ejercer poder y control de un sinfín de cuestiones educativas.

En esa idea podemos referir que el poder de la política educativa se ha tornado en un eje rector del acontecer en la esfera mundial y local. De manera simultánea los medios de comunicación masivos se han empleado casi desde su aparición para mostrarnos más o menos con inmediatez y con cierta opacidad su desarrollo, aunque también existen otros espacios del conocimiento sobre el hecho educativo que nos brindan otro panorama contribuyendo a la formación docente con perspectiva de profesionalismo de quienes se proponen tener este alcance con posibilidades de cuestionar el origen de estas, así como explicar, comprender su repercusión e impacto social.

En su conjunto la producción de las políticas educativas hasta su ejecución o implementación de manera singular en el aula adquieren sentidos y significados muy diversos pero al mismo tiempo comunes por los docentes o actores, puesto que la prescripción de estas no consideran un sinfín de situaciones, circunstancias

sociales y personales de quienes intentan poner en marcha recuperando los planteamientos que se plasman en algunos documentos normativos como planes y programas de estudios, actualización o formación continua (capacitación y profesionalismo).

No obstante cierto segmento de estos últimos actores eligen enfrentar la búsqueda de modelos alterativos que coadyuven a su práctica cotidiana para responder a los retos y desafíos acordes al momento histórico de la educación en específico por la modalidad multigrado que advierte posibilidades, exigencias sometidas al escrutinio de una visión homogenizada del ámbito escolar, lo cual obliga hacer frente la demanda para “[...] Desenmascarar las posibilidades y limitaciones de las representaciones dominantes del cambio educativo puede ayudarnos a “pensar de otro modo (Foucault, 1986 en Morey, 1990, p. 30)” (Rodríguez, 2000, p. 53) y así replantear su actuación con respecto a la idea de nuevas reformas o modelos educativos de retórica.

Mientras tanto, otra cantidad de los actores educativos decide dejar de lado o se niegan incluir algunos rasgos nuevos, pues les implica adoptar parte de otra política educativa comprada y/o vendida y por ende transitar a otras formas de pensar y accionar, así entonces prefieren asociar algunas características de anteriores modelos para justificar que no se trata de un cambio. Esta elección aparece como un mecanismo de resistencia o de duda quizá debido a que se les llega a mostrar como una solución mágica a las distintas problemáticas que emergen en la educación y que tal vez esa idea o planteamiento no corresponda a la realidad cotidiana en la que están inmersos.

Derivado de lo anterior tales comportamientos suelen ser resultado de un sinfín de interpretaciones procedentes de experiencias vividas por el propio docente, comúnmente vinculadas a otra política educativa fallida; pese a ser expresadas y nombradas con bombo y platillos como reformas educativas que prometen revertir las problemáticas conocidas y evidenciadas en repetidos

discursos en el propio gremio magisterial, es decir, dichas o compartidas desde el propio profesorado que conforma la parte oficial, quienes a su vez representan a las autoridades educativas y administrativas de tipo jerárquico: federal y estatal a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Incluyendo la parte sindical como lo es la Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), espacio imaginario que simboliza la defensa de los derechos de los trabajadores de la educación. Estas dos instituciones tienen facultades para legitimar de forma expresiva y tangible diversos procesos de la política educativa entre ellos la incorporación de los docentes al gremio magisterial momento importante en la configuración de la identidad docente.

En esta lógica también se puede observar que otros espacios de política son aprovechados para nombrar a la política educativa y su implicación en el ámbito social como una representación de cambio educativo. En México en el 2013 se mencionó como parte de las grandes reformas estructurales y acciones apoyadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), organismo cuya tarea era evaluar la calidad, desempeño y resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación desde preescolar hasta media superior, de ahí que para los procesos de ingreso basados en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD).

En coordinación planteaban la evaluación de la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal docente a través de algunos mecanismos en los estados, dicho proceso debía atender criterios de equidad y atención a la diversidad educativa, por ello los profesores que aspiraban a ser docentes en educación indígena tenían que probar sus habilidades lingüísticas en el idioma indígena. Tiempo después desaparece este organismo y en 2019 se crea la Unidad del Sistema de Carrera para las Maestras y Maestros (USICAMM) órgano que también establece criterios para la admisión docente.

Lo anterior, es una referencia de lo que acontece en el ámbito educativo nacional, sin embargo, esas y otras acciones a través de los distintos momentos históricos de orden político han generado ciertas conductas de ambivalencia por parte del docente, manifestadas de modos diversos, sin que necesariamente se coloque siempre en un solo extremo, es decir que para algunos procesos personales y profesionales es útil el dominio de una lengua indígena, mientras que para otros a nivel áulico es preferible atender la lectura, escritura y operaciones de cálculo como refería el profesor Evaristo.

Es decir, que en algún tiempo de la trayectoria docente se tiende a privilegiar a uno, mientras que en otro momento, ambos comportamientos se conjugan de acuerdo a concepciones y percepciones como un indicio y resultado también de lo imaginario y lo simbólico que se ha ido incorporando en la conformación de su identidad a partir de la política educativa, escenarios singulares en su devenir y configuración y reconfiguración docente específicamente en el contexto escolar del subsistema de educación indígena que acontece en el Valle del Mezquital.

En el imaginario social hay dos percepciones sobre el cambio educativo que sobresalen con mayor fuerza y que, desde mi punto de vista, son las que tienen más protagonismo en la creación de representaciones de cambio educativo. [...] una representación captura las diversas formas que adoptan las innovaciones en movimiento (olas, ciclos, tendencia, ruptura). Esta representación está muy relacionada con la percepción de la repetición del cambio educativo en movimiento. Otra representación muestra las relaciones entre estabilidad y el cambio, y se conecta con la percepción de la vulnerabilidad de las reformas en las instituciones educativas (el poder de la cultura de la escuela y del aula para adoptar, aceptar y rechazar innovaciones que entran en conflicto con las estructuras y valores dominantes en la cultura escolar; de modo que cambios superficiales se introducen con cierta facilidad, mientras que cambios en las estructuras profundas se obstaculizan. (Rodríguez, 2000, p. 64).

Así entonces los discursos de cambio educativo suele ser incorporado de poco a poco en las percepciones de los actores directos, inicialmente algunas veces se conciben como imágenes alusivas a un cambio, avance, progreso de tipo social pero en su ejecución se constata serias contradicciones y aquello que se había imaginado algunas veces se reduce a sensaciones de desesperanza y desaliento

pese a la buena voluntad del docente, “[...] Con respecto a la vulnerabilidad de los esfuerzos de mejora, parece que resulta ser más “intencional” de lo que cabría suponer, porque está ligada a la estabilidad de la propia sociedad y al mantenimiento de las relaciones de poder” (Rodríguez, 2000, p. 44).

Se sabe que el que posee el poder pone las reglas del juego, en la sociedad sucede lo mismo, quienes tienen poder de cierta índole de manera implícita y a veces más explícita desde lo económico dicta las reglas operativas de todos los ámbitos sociales, la familia, el comunitario y el educativo de entre otros más. En ocasiones se emplea una disertación de tipo casi conveniente y convincente para toda la ciudadanía, si es que se quiere progresar, en el discurso explícito se expresa con tintes de prosperidad, de democracia y desarrollo armonioso para todas las sociedades. Pero ¿De dónde viene este tipo de poder? ¿Cómo el ámbito educativo ha adoptado este tipo de poder? ¿Cómo ha impactado en estos últimos años al subsistema de educación indígena en el Valle del Mezquital? ¿Qué procesos han tenido que configurar y reconfigurar los docentes para conformar su identidad en ese contexto específico de la educación?

1.2 ¡No es posible! Participación simulada de docentes para responder a la construcción de la política educativa y su relación con la globalización

En el contexto social y educativo en los últimos 40 años se ha podido advertir el énfasis de políticas sociales y económicas que han fortalecido la idea de globalización, al respecto necesitamos poner en cuestión este término. La globalización como otros términos más resulta complejo entender por su carácter polisémico y ambiguo, por ello es conveniente precisar que puede entenderse “[...] de muchas maneras dependiendo de quién lo dice, en qué contexto y a quién se lo dice.” (Buenfil, 2000, pp. 125-126), es decir que el término tiene muchas acepciones lo cual significa distinguir cada una de sus aristas a través de las distintas disciplinas que logran más o menos clarificar sin que necesariamente puedan consensar su definición, sus procesos y componentes que emplea con respecto al espacio y tiempo donde se instala.

Desde una mirada economicista:

[...] la globalización económica es parte de la reconfiguración mundial del sistema capitalista que reproduce sus elementos sustanciales de acumulación y expansión del capital en nivel global, por medio de la apertura comercial, así como la libre movilidad del capital y de las utilidades, con sus consecuentes efectos sociales, políticos, educativos, culturales y ecológicos por todo el mundo. (Soto, 1999, p. 45).

Este planteamiento acerca de lo que se entiende como globalización en función de lo económico, sugiere pensar que las sociedades actuales se construyen a partir de un conjunto de elementos internos de orden externo con respecto a lo financiero relacionado por la capacidad de mayor obtención y alcance de ciertos bienes materiales que circulan como representación o imaginario de progreso social.

Lo anterior plantea una contradicción, por un lado, tal parece que la dinámica en que las sociedades tienden hacia el desarrollo social en todas sus expresiones, pero, resulta que no empata debido a otras situaciones y condiciones que no necesariamente son las relaciones humanas, puesto que lo importante está referido a lo material. Cabe destacar que con anterioridad la construcción de sociedad en sus distintos ámbitos se fundaba en la comunicación, aunque eso tampoco implica que sea unívoco, sin embargo, se ha venido debilitando este tipo de conformación precisamente porque ahora es en el medio de comunicación que se tiende a preponderar.

Cuando hablamos de globalización intentamos decir varias cosas. [Por ejemplo] la internalización de las fuerzas de producción, de los modos de consumo, de la comunicación, del desarrollo de las redes financieras y de otras redes. [La globalización] es un proceso en el que el mundo entero se fue estructurando en un solo sistema. El tema de la globalización es importante, no en cuanto a describe a un momento de la evolución económica del mundo, sino como expresión de una dinámica de todo lo que no es económico. (Touraine, 2004, pp. 29 -30).

Por ello la relevancia de la adquisición material y del poder que eso representa es lo que va conformando las sociedades de otra manera, como un factor que conlleva procesos de medición social, puesto que es observable, como ejemplo:

el tipo de construcción de las viviendas, el tipo o marca de auto, la tecnología, los dispositivos móviles entre otros ejemplos, no obstante, la migración ha sido un factor determinante para consolidar este tipo de sociedad. El Valle del Mezquital perteneciente al estado de Hidalgo no escapa de este proceso, tal como lo refiere el siguiente extracto producto de una investigación:

La salida de trabajadores del estado de Hidalgo a los Estados Unidos del medio rural provoca que la población se adapte con dinamismo a los principales acontecimientos y a los envíos monetarios del exterior. Las familias con migrantes o las que no los tienen, las que reciben remesas o las que no, en la actualidad dependen de ellas. La gente vive al pendiente de las noticias y recursos que llegan por diversos medios. La vida común se desarrolla sin pretenderlo hoy más que nunca ligada a la economía estadounidense, pues, las salidas de población, el dinero, y los vehículos proceden principalmente de este país, y en consecuencia, cada vez, la producción, el empleo y el consumo local inciden en la población para tomar la decisión de migrar al exterior. (Serrano, 2006, p. 113).

Ese tipo de referencia confirma que el proceso de globalización orienta a cierta racionalización técnica en la vida, de ahí que sea una causa que altere la relación social entre los seres humanos, porque ahora está mediada por cuestiones de productos, es decir que el énfasis está puesto en los medios que afectan los modos de vida y hasta una cambiante conformación social por esos mismos efectos a partir de cada familia que habita en el municipio de Ixmiquilpan un integrante de ellos es migrante en el país vecino del norte.

Se entiende entonces que la sociedad es dinámica porque de manera continua es influenciada desde y por distintas dimensiones, así pues la visión de globalización económica se ha impuesto restando importancia a los valores sociales de convivencia, por ello al parecer poco a poco se ha visto disminuida la relevancia en el propio ámbito educativo (a través de los modelos educativos) de las disciplinas o ciencias del espíritu para tomar conciencia y reflexionar sobre la propia actividad humana a través de la filosofía, el arte y la historia que provocaban el acercamiento y dominio del conocimiento, de hecho con apoyo en literatura selecta que ayudaba a describir y comprender parte de la realidad. Incluso ese tipo de conocimiento se lograba expresar, transmitir a través de las distintas generaciones como formas de

mediar la convivencia en el ámbito social y de fortalecer procesos colectivos de ayuda y cooperación mutua, contrario a ideas de individualismo que hoy parecen ser más apremiantes.

Por su parte en las comunidades o grupos étnicos que habitan en el Valle del Mezquital no escapan de estas formas de comprender la realidad con base en el apoyo mutuo, puesto que la familia, la comunidad como instituciones sociales o ámbitos de formación continúan siendo los encargados de reforzar este tipo de conocimiento y práctica social que aún permanece pero que se ha ido adaptando poco a poco a las demandas según el apoyo que se requiera.

La escuela como otro ámbito de formación de la sociedad no ha logrado del todo reconocer la valía de esta práctica, sino que, por el contrario, asumiendo un carácter aislado somete en ocasiones a procesos de escolarización relacionados con conductas individualistas, coercitivas que poco ayuda a socializar aprendizajes de importancia para la recuperación de algunos valores universales, como el respeto, la solidaridad y otros más que poco o nada son reflexionados.

Comprender lo anterior implica el análisis del devenir de las políticas educativas que cruzan evidentemente la actuación de los docentes reflexionada o no, pero al fin actuación que repercute en la sociedad actual, en esa idea se puede inferir que es producto de una serie de políticas de orden neoliberal que responden a la globalización y que necesitan fortalecer todo ese capitalismo salvaje, por ello el espacio por excelencia para afianzarlo ha sido la escuela a través de la política educativa, un currículum, capacitación, etc.

En consecuencia, hasta hace poco con intención de formar un determinado tipo de ciudadano apto en el manejo de tecnologías y no en el asunto de la formación social de cultivar espíritu, en esa lógica, las habilidades en la tecnología educativa son pertinentes y más alienadas a los requerimientos como necesidades sociales

es decir al mundo laboral de tipo empresarial tal como se mostró en una investigación de este corte:

El manejo de los recursos humanos nos muestra también una faceta importante de la cultura empresarial. El tránsito de la valoración de empleado a capital humano y de éste a recurso humano refleja la importancia que se da al nuevo conocimiento y a la capacitación permanente como condiciones para crear empresas competitivas. [...] Los empresarios aprecian la calificación de sus gerentes, pero otorgan muy poca importancia a la de sus empleados. Es más, la mayor parte de ellos no tiene rutas ni mecanismos de capacitación y ven el aumento de la educación y capacidades de sus empleados como un peligro, un riesgo de aumentar algo que los lesiona y perciben como un problema permanente: la rotación de personal. (Abud, 2007), (Ramírez, 2010, p. 256).

De ahí entonces en el ámbito educativo desde la perspectiva laboral de estratificación la oferta de profesionalización no se le ha otorgado la importancia que debiese, pues se ha privilegiado a la capacitación de cursos para la apropiación del modelo educativo 2012 que claramente tienen un orden de tipo empresarial y su común denominador es el empleo conceptual de competencias que responden a los requerimientos sociales donde los medios de comunicación juegan un papel importante para influenciar socialmente, de modo que aunque se enfatice paralelamente la formación de un pensamiento crítico poco se apuesta porque se traduce en una amenaza a los medios de control social, así que lo más conveniente para ello ha sido eficaz la intensificación de trabajo administrativo y el desprestigio social.

Como aludimos al inicio de este apartado la globalización se trata de fuerzas relacionadas de poder económico porque influye en las decisiones sociales y políticas de los gobiernos nacionales: “[...] implica un conjunto de relaciones de poder y situación geográfica por parte de organismos internacionales existe un claro control por parte del Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (B.M) (Beck, 1998, pp.127 -159). Es decir, que tanto el FMI y el BM tiene injerencia en la política nacional, esto obedece a que los países endeudados en este nivel, de entre ellos México, suelen ser condicionados para renegociar su deuda, presionándoles

de tal forma que adopten y aceleren acuerdos y/o tratados mayormente impuestos por estas fuerzas.

En esa lógica se infiere que el desarrollo de la política nacional está sujeta a procesos relacionados de corte empresarial, eso obliga a tomar decisiones que favorezca a intereses de particulares y/o internacionales. El proceso consiste primero permitir que se adviertan como necesidades sociales y su insistencia permite que se inserten en la agenda de la política pública del país vista con carácter apremiante para la sociedad, de tal forma que pareciera ser que es la única forma de garantizar una mejora de la condición social y educativa, al final de ello se logra responder a la economía mundial de mercado.

En consecuencia se genera mano de obra barata para un tipo de mercado laboral específico, sin considerar un antecedente importante de cada política, como es el asunto de la evaluación educativa, qué es lo que nos podría mostrar como diagnóstico real de la condición educativa, en esa idea, la historia del hecho educativo nos muestra que las distintas reformas por lo menos desde la del 92 no han sido evaluadas por el propio Estado, que ese debiese ser un elemento importante de la política pública.

Abramos un paréntesis con respecto a este punto: en el año 2015 al parecer por primera vez en México se sometió a análisis el nuevo modelo pedagógico pensado a mitad y seguido casi al final de un sexenio presidencial, entre otros aspectos más que pueden ser cuestionables pero que en este momento solo lo enuncio.

Para dicho proceso se abrieron espacios de análisis para recuperar las perspectivas y reflexiones de los actores inmediatos, sin embargo, podemos señalar que solo se consultó a través de foros primero regionales, estatales y nacionales, en el estado de Hidalgo se desarrolló en septiembre del 2016, de todo ello emana relatorías sujetas a cierta subjetividad de quienes cumplieron esta función.

A nivel estatal el proceso se pudo advertir que solo un fragmento se presentó del grueso de todos los docentes del país y de los distintos niveles educativos por distintas razones, pese a la convocatoria abierta y no es que necesariamente los docentes no se interesen, sino que diversos factores influyeron, como el tiempo, medio de recibir la notificación a nivel regional en las supervisiones escolares, una supervisora entrevistada menciona:

¡No es posible! que de un día para otro me digan que me tengo que presentar en este espacio, ah y por si fuera poco, el aviso fue el lunes, primero por mensaje de texto del jefe de sector a las 9 de la noche y que también le habían indicado que revisáramos nuestros correos para ingresar una propuesta con relación al algún tema central de interés propuesto por el modelo y luego ingresarlo a la plataforma que se cerraba a las 12 p.m. de ese mismo día, para poder ser considerados como participantes en la mesa de debate. Y que sí no podía yo, que seleccionara a algún compañero para que pudiera participar, ¿Cómo crees?, los compañeros ya tienen sus actividades planeadas y nosotros en la supervisión, pues también, ya tenemos calendarizadas nuestras actividades. Ahora sí que me disculpen, pero, yo solo vengo para hacer acto de presencia y sacar pendientes que aún tenemos en la supervisión, pero ni ellos (personal de la jefatura) están presentes. (JE 2-5).

Para las autoridades educativas inmediatas como supervisores, jefes de sector de entre otros docentes, estos procesos de política educativa les genera emociones que le significan frustración, indignación, injusticia, desagrado y una falta de responsabilidad a nivel jerárquico por las formas y tiempos para reconocer la importancia que eso conlleva, prefiriendo así la evasión de participación efectiva.

El fragmento también indica por lo menos dos cuestiones: primero que los foros no fueron de participación sino se redujeron a ser espacios de consulta de manera presencial por parte de algunos docentes en las distintas mesas de trabajo se realizaron pronunciamientos, cuestionamientos y hasta reclamos muy serios a cerca de lo que se está plateando con respecto al modelo en puerta 2018 pero al mismo tiempo acerca de lo que está aconteciendo en el hecho educativo en el plano del escenario nacional.

Lo segundo, es que la participación de los profesores y especialistas se limitaron por espacios y tiempos controlados por la propia política instalada. En consecuencia, esa fase de la política educativa al parecer sirvió para manifestar que los docentes están involucrados en parte del diseño de ese modelo educativo que se pretendía poner en marcha en el año 2018 y legitimar pese a las distintas reflexiones de los actores reales en la cotidianidad, porque el proceso pareció responder más a una simulación y manoseo político como estrategia del Estado en aras de legitimar ante la sociedad y ante otros organismos internacionales que recomiendan este tipo de procesos.

Es imprescindible invertir en los docentes

En el Marco de Dakar se reconoció la función esencial de los docentes en la educación básica de buena calidad, y se subrayó que para lograr la EPT, los gobiernos deben mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes y permitirles participar en las decisiones que afectan a su vida profesional y al entorno de aprendizaje. (UNESCO, 2015, p. 227).

Desde luego que ese tipo de hecho educativo respondió sí en parte a un reclamo de los docentes para crear un imaginario de la responsabilidad del Estado frente a la situación educativa y pero al mismo tiempo para mostrar la recuperación de los planteamientos que ofrece la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), esta organización también tiene cierta incidencia en el hecho educativo, pues su carácter es de orden prescriptivo o sugerente, ya que propone el desarrollo de políticas educativas integrales para todo el mundo.

A través de los informes que emite, en ellos ofrece un panorama de la realidad educativa, de igual manera provee recomendaciones internacionales a partir de diagnósticos muy aproximados a la realidad educativa para superar los distintos problemas que atañe a lo educativo y que sin embargo, poco son tomadas en cuenta o en el mejor de los casos se recuperan solo algunos planteamientos como aludimos al proceso pasado, pero que en la interpretación y aplicación local o estatal en algunos países como el nuestro no corresponde con lo propuesto.

Por cierto, una vez más en el modelo pedagógico del 2018 no se incluía un programa de estudio específico para el nivel de preescolar indígena, a diferencia de la educación primaria que cuenta además con el documento de parámetros curriculares de la asignatura de lengua indígena, si bien no lo es todo sí revela otro asunto pendiente en el subsistema de educación indígena. Cuestión que parece no advertir la continuidad y articulación de educación básica con respecto a programas de estudio acordes a los contextos para garantizar equidad y pertinencia.

Consecuencia de todo lo que se ha venido discutiendo al parecer “El proceso de globalización es selectivo, desigual, cargado de tensiones y contradicciones. Pero no es anárquico. Reproduce la jerarquía del sistema mundial y las asimetrías entre sociedades del centro [desarrolladas], la periferia [en vías de desarrollo] y semiperiferia [subdesarrolladas]” (Souza, 1995, p. 67), es decir que la política internacional tiene injerencia en el desarrollo de la política nacional derivado de ello se puede advertir su repercusión en el entretejido social incluyendo parte del entramado educativo, por ello un submundo tan contradictorio y cada vez más desigual empleando dispositivos para incluir o excluir, integrar o marginar según el nivel donde se ubique cada nación o actor educativo como la profesora lejos de sentirse incluida en un proceso educativo de gran alcance significó exclusión y contradicción.

Este acercamiento analítico de la relación entre política, globalización y educación nos posibilita advertir una parte de las consecuencias locales, discutir de cómo este proceso ha ido modificando las relaciones humanas por los intercambios económicos de manera asimétrica para algunas naciones. Incluso la idea de que hablar en castellano era y es para algunos, sinónimo de una sociedad civilizada hoy es casi sustituida esta percepción, por lo que el idioma inglés ha influido desde las localidades del Valle del Mezquital dónde están establecidas algunas escuelas y de educación indígena (más adelante se profundiza) relegando aún más en la práctica escolar el empleo de la lengua hñähñu.

Sin embargo, es necesario precisar que una parte del sentido de la globalización también nos da la posibilidad de reconocer que el proceso de la modernización tecnológica ha influenciado su carácter de importancia social. Desde el ámbito académico su utilidad tiene cierta bondad para acercarnos a procesos de intercambio intelectual o al conocimiento virtual, si así quiere nombrar o a distancia, cierto resultado de ello implica ampliar otras visiones y fortalecer redes de aprendizaje aunque también hay que mencionar su debilidad de este beneficio de la globalización en este ámbito y en otros más, es que la comunicación o intercambio de conocimiento se produce muy poco de forma de cara a cara, lo cual genera cierta incapacidad para interpretar efectivamente la comunicación en tiempo real lo cual provoca ciertos vacíos en los distintos niveles de comunicación que se establezcan a través de estos medios tecnológicos, cómo aconteció en época de pandemia.

1.3 La interculturalidad como política educativa en México

El apartado anterior fue el pretexto para mostrar la relación específica entre globalización, política educativa y algunos significados que se agregan a la identidad del ser docente de educación indígena, de unos años para acá la política educativa el término intercultural circunscribiéndolo al subsistema de educación indígena acotándolo al elemento lingüístico como un componente de lo cultural.

En esa lógica al parecer nuevamente se concibe como un problema social la pluralidad lingüística que existe en México, algo parecido sucedió en las primeras décadas del siglo XX por lo que fue necesario “[...] la escolarización de masas plasmado en las formas de concebir quién es el pueblo y cómo educarlo, que podría sintetizarse en el movimiento que va de la idea de “civilizar” a la de “regenerar” y posteriormente a los años treinta “integrar” (Granja, 2010, p. 17) para responder a los planteamientos regeneracionistas quiénes luchaban entonces contra pensamientos de algunos burgueses que anhelaban la modernidad afrancesada.

De ahí que una vez más se propondría resolver, ahora considerando las recomendaciones de organismos internacionales. Fue así que se ubicó únicamente a ese escenario específico de la educación, a través de plan y programas de estudio 2011 sin embargo, en esta pretensión se olvidó al resto de la población como si no necesitara de una formación intercultural, de manera que ello indica nuevamente procesos de marginación o exclusión.

1.3.1 ¿Qué es la interculturalidad?

Es menester arribar al asunto de lo que es la interculturalidad desde una perspectiva política traducida al ámbito educativo para explicar lo que eso significa en la configuración y reconfiguración de la actuación docente.

El término de intercultural aparece en escenarios donde lo multicultural y pluricultural acontece, como en algunas naciones extranjeras bien sea dicho de paso por efectos de globalización debido a flujos migratorios u otros factores, incluyendo a nuestro país el cual no estuvo ni está exento, así pues, se entiende lo multicultural donde las sociedades en la que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos, cualquiera que sea su estilo de vida elegido, en esa idea se sabe que en México durante el siglo pasado se caracterizó por este tipo de hecho social al recibir a exiliados o refugiados provenientes de otros países y en consecuente con una cultura distinta.

A raíz de ello, también desarrollaron sus prácticas y otros aspectos más hasta el establecimiento de sus propios colegios, negocios, etc. No obstante, también los mismos grupos étnicos identificados en la nación que han coexistido con una cultura singular y dinámica a la vez son circunscritos a este término.

De manera similar surge otro termino relacionado con lo intercultural, como lo es lo pluricultural, este alude a la existencia de un amplio número de culturas en contacto. Ambos términos refieren a sociedades, diferentes, número, contacto y cultura, por lo que podemos afirmar que en México y otras naciones como

sociedades se conforman de este modo. Por lo pronto ambos términos denotan la presencia de varias culturas.

El origen de estos términos a la luz de algunos teóricos manifiestan que en algunas sociedades de territorio anglosajón y europeo se generaron, no obstante es ahí donde también se dieron algunos conflictos de tipo racial además de representar una minoría social, es así que se crea la noción de interculturalidad y cobra cierta fuerza en escenarios de organismos internacionales, en ese sentido y aproximándonos a esa triada conceptual podemos señalar que justamente pareciera ser que se confirma la siguiente afirmación “[...] la sociedad es una formidable maquinaria que fabrica incansablemente la diversidad cultural” (Canclini, 2000, p.10), de algo si podemos estar seguros que es por el mismo dinamismo social y su complejidad.

Ahora bien veamos que se entiende por interculturalidad:

El prefijo inter indica una relación entre varios elementos diferentes: marca una reciprocidad (interacción, intercambio, ruptura del aislamiento) y al mismo tiempo una separación o disyunción (interdicción, interposición, diferencia) [...] hace referencia a un proceso dinámico marcado por la reciprocidad de perspectivas [...] son representaciones sociales construidas en interacción [...]. (Couder, 2002, p. 85).

Es decir que alude a un intercambio, reciprocidad y representaciones sociales en interacción, mismos que tienen que ver con conocimientos, comportamientos y comunicación. En consecuencia, este término orienta a suponer que su importancia se funda en la interrelación entre culturas, pero, ¿cómo se logra advertir este concepto en la sociedad?, el proceso de interculturalismo:

[...] interculturalismo es el conjunto de procesos psíquicos, grupales e institucionales – generados por la interacción de culturas en una relación de intercambios recíprocos y en una perspectiva de salvaguarda de una relativa identidad cultural de los participantes (Clanet, 1990, p. 21).

[...] condiciones mínimas: derecho a la diferencia cultural, reconocimiento a las diversas culturas:

Relaciones e intercambios entre varios individuos...

Grupos e instituciones de varias culturas...

Construcción de lenguajes comunes y normas compartidas que permitan intercambiar...

Establecimiento de fronteras entre códigos y normas comunes y específicas, mediante negociación, los grupos minoritarios necesitan adquirir medios técnicos de comunicación y negociación () para poder afirmarse como grupos culturales y resistir a la asimilación Clanet (Ibídem, p. 73).

El interculturalismo es un proceso activo de comunicación e interacción entre culturas para su mutuo enriquecimiento. (Bell, 1989 p. 231) (Couder, 2002, p. 86).

Lo anterior sugiere que mediante el interculturalismo es que se logra establecer interrelaciones de tipo cultural reconociendo la diferencia no en términos biológicos sino culturales y respetando la relativa identidad cultural de los otros, aquí se vislumbra la alteridad concepto que más adelante se profundizará. Lograr procesos de interculturalismo ofrece la posibilidad de enriquecer el acervo cultural de manera recíproca sin tratar de convencer que una cultura sea más valiosa que la otra, de lo contrario se despliega un mecanismo de resistencia para evitar la asimilación total y absoluta de lo otro.

Esto obliga a repensar distintas actuaciones en nuestra sociedad, por ejemplo, la imposición del conocimiento eurocentrista en toda su extensión, concebido en mayor medida a partir de su carácter casi unívoco y validado históricamente, por decir más menos. Por un instante imaginemos libros de textos donde nos amplíen el conocimiento ofreciendo un abanico de las distintas culturas sin imponer o descalificar o discriminar a una más que otra, sin embargo, acceder a este tipo interacción o interrelación hace idealizar a la producción de un enriquecimiento mutuo basado en el respeto, no podemos evitar pensar que tal parece un proceso un tanto utópico, precisamente por cuestiones de carácter histórico.

Por lo tanto la noción de multicultural, pluricultural e intercultural nos acerca desde el plano de un análisis contextual a la diversidad cultural existente entre sociedades o al interior de una misma sociedad y para cuestionar las consecuencias y sus implicaciones, hasta ahora, podemos mencionar qué con lo que respecta al

Valle del Mezquital se puede advertir esa diversidad cultural, puesto que aparece con mayor fuerza debido a la migración, a partir del regreso de las generaciones que se fueron en busca del sueño americano en edades muy jóvenes, con el paso del tiempo formaron sus familias en el país vecino, ahora esas nuevas generaciones regresan al lugar de origen localidades y/o comunidades de sus padres por distintas razones.

Así entonces podríamos estar de acuerdo con la siguiente cita:

- 1°. La globalización no ha sido una experiencia igual para todos.
- 2°. La globalización no es un proceso de homogenización como lo han hecho creer. Ciertamente la trascendencia del territorio por las telecomunicaciones ha tendido a adoptar en todo el mundo un sin número de objetos, ideas, modelos y hábitos. Sin embargo, la globalización no ha podido comprar y terminar con la diversidad cultural.
- 3°. La globalización no ha eliminado el significado de lugar, la distancia y el territorio en la política mundial.
- 4°. La globalización no puede entenderse de un único país que la maneje.
- 5°. La globalización no es la panacea. (Scholte, 1997, pp. 13-19).

1.3.2 Políticas en el ámbito de la interculturalidad

La interculturalidad en México es pensada desde una política educativa inclusiva e indigenista, como un proyecto civilizatorio, en la construcción de una sociedad unificadora para lo(s) otro(s) diferente(s) nombrados desde el enfoque intercultural, mismo que se legitimó desde diferentes perspectivas: sociales, políticas, lingüísticas, culturales y por supuesto desde el enfoque educativo; esta configuración de orden educativo acerca de la educación indígena hacia la transición de la educación intercultural se retoma para definir la educación de los otros hacia la diferencia; en este aspecto lo intercultural se tiene como referente pedagógico a la atención de poblaciones indígenas. A través de esta postura se justifica la diferencia cultural, planteando una educación para la inclusión de los indígenas sustentada bajo lo intercultural considerado como la diferencia y la diversidad del otro en términos únicamente de aceptación, respeto y valoración.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se refirió por primera vez a la promoción de la interculturalidad, y la entiende cómo “el intercambio de conocimientos y de las prácticas [entre] personas y grupos que procedan de horizontes culturales variados [...]” (UNESCO, 2001, p. 4 - 6 citado en Jablonska, 2010, p. 28), de ahí que, desde esta mirada la perspectiva de lo intercultural propone la difusión y creación de materiales pedagógicos, el uso de las tecnologías, la inclusión de la enseñanza de las lenguas maternas indígenas en los niveles educativos.

En esa misma idea “la interculturalidad [...] para la UNESCO [es] una cuestión de intercambios simbólicos, por un lado; y por el otro, de la enseñanza de diversas lenguas y del aprecio por diversas culturas, con un énfasis especial en las lenguas indígenas” (Ibídem, p. 29), considerando ese planteamiento lo intercultural entonces enfrenta problemas como el desconocimiento del otro por lo siguiente:

El plantear el temor a la diferencia como explicación de las relaciones interétnicas tiene implicaciones importantes en cómo se aborda el problema de la interculturalidad. Se asume que, si hay acercamiento, mayor conocimiento del otro y una cultura que promueva valores basados en el respeto y reconocimiento a la diferencia, es posible alcanzar la interculturalidad. En otras palabras, se espera que con un cambio de actitudes y de valores sea posible alcanzar una armonía intercultural [...]. (Casas, 2010, p. 176).

Desde esta óptica el uso de las lenguas indígenas para la UNESCO se conflictúa y se convierten en problemas denominado plurilingüismo, al considerar las lenguas indígenas con un status social minoritario, al igual que la vinculación con el retraso en las comunidades indígenas como minorías, en parte porque:

[...] la diversidad lingüística ha sido una de las demandas que los grupos minoritarios han planteado con mayor insistencia, demanda que incluye la condición oficial y jurídica de las lenguas minoritarias e indígenas [...] la enseñanza y el uso de esas lenguas en las escuelas y otras instituciones, así como su utilización en los medios de comunicación. (UNESCO, 2003, p. 16 - 17 citado en Jablonska, 2010, p. 30).

De esta manera se logra argumentar porque lo intercultural se acoto al ámbito comunicativo y con ello lo lingüístico. En tanto podemos señalar que hay formas de reconsiderar esta política en correspondencia a los planteamientos de que:

[...] la interculturalidad es la posibilidad de que las diferentes culturas que hay en una sociedad puedan entrar en contacto, relacionarse e interactuar, en términos equitativos, como no lo habían podido lograr antes, cuando la cultura mayoritaria fue impuesta deliberadamente con la intención de lograr la homogeneidad cultural. (Ibídem, p. 67).

Por ello, conviene subrayar la interculturalidad desde una visión neutra pues nos advierte posibilidades y mecanismos para que la diferencia cultural permee y cree espacios horizontales, además de desdibujar la estructura de lo homogéneo vista como una manera de ver lo ideal para las sociedades culturales. Lo cual obliga a repensar y tomar como punto de partida desde la composición cultural en la cual se pertenece y el papel de la escuela como institución que debe y puede propiciar la interculturalidad en el proceso educativo desde esta otra lógica.

En esta idea como propuesta lo óptimo sería oportuno desde el ámbito escolar incluir procesos de reflexión de manera distinta, hasta la que hoy se ha construido desde el escenario político; lo prudente es recuperar planteamientos del ámbito académico, ejemplo de ello es la siguiente referencia teórica:

[...] es que se debe enseñar la consciencia intercultural, a la vez de que toma medidas para darle un enfoque intercultural [...] Por su parte los “otros niveles educativos interculturales operan en las zonas indígenas – rurales a través del mismo enfoque utilizados en el marco del proceso educativo, es decir [...] la inclusión de la diversidad cultural [...] bajo los principios liberales. (Velasco, 2010, p. 67- 73).

No obstante, este enfoque al parecer no logra desmontar procesos desarrollados y con cierto margen de error interpretando lo sustancial en y desde esta perspectiva para modificar repercusiones en el ámbito social, si bien, con respecto a ello lo más próximo que se logró crear en el 2001 fue “[...] la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe específicamente para impulsar las políticas

educativas para la diversidad, que este tipo de educación buscaría la realización de la interculturalidad social, que por ahora no existe más que como ideal de interacción y de contacto entre culturas diferentes en condiciones de equidad” (Ibídem, p. 77).

Lo anterior confirma cada vez más lo que al inicio de este capítulo se expresó acerca de la formación social en un contexto histórico particular puede ser explicado por todo lo que le incide, de ahí su complicación y su congruencia, lo cual podemos vislumbrar.

En la política educativa se manifiesta en gran medida lo que es un país y lo que será en el futuro próximo. Como ninguna política pública, nos indica las capacidades de los gobiernos y de la sociedad para construir posibilidades de un futuro mejor para sus habitantes. Pablo Latapí Sarre, quien ha dedicado gran parte de su vida a su análisis, afirmaba que “la política educativa con todo se relaciona y de todo se nutre [...] ha mostrado ser rehén de condicionantes provenientes de otros ámbitos, especialmente del político. (Loyo, 2010, p. 86).

Reflexionando la cita anterior es necesario replantear lo intercultural como hasta entonces se ha instalado para grupos vulnerados como política educativa en México por lo siguiente:

[...] el propósito de la educación intercultural no sería construir relaciones interculturales como presupone el planteamiento oficial – pues éstas, como se apuntó previamente, existen desde hace mucho tiempo aunque en forma de interacciones asimétricas - sino darle un cambio a esas relaciones, de impulsar desde la educación un cambio proactivo a favor de las culturas en desventaja. (Velasco, 2010, p. 79).

Lo que se propone es reaccionar por lo pronto de manera particular, es decir, a nivel del aula con actitud de cambio direccionando de manera acertada a la equidad y pertinencia, aunque ello no modifique algunas circunstancias de orden social como la desigualdad educativa expresada en educación de primera y segunda clase en los distintos niveles educativos. En consecuencia, el carácter de importancia es la formación docente por ser un factor y clave para transformar algunos procesos educativos con transcendencia social.

En esa lógica podemos afirmar entonces que el Valle del Mezquital es un contexto social donde emerge lo interculturalidad, además se está incluyendo en el ámbito educativo y hasta diríamos que de eso se está impregnado, así el factor migratorio trae otro tipo de cuestión relacionada con la cultura, cultura un tanto distinta o muy similar a la de las comunidades propias de esta región por algunos factores de la globalización.

De ahí que estas generaciones y otras más, manifiesten culturas venidas de otras sociedades, eso es la interculturalidad, ese es el contexto de la interculturalidad recordando la existencia de la relativa identidad cultural que se van conformando, como un proceso dinámico donde se va conformando el asunto identitario de los propios profesores que están afrontando la diversidad cultural.

1.4 La educación indígena como espacio intercultural en el Valle del Mezquital

Como ya se expuso con anterioridad el asunto político educativo se nutre de todo y por ende su impacto en el ámbito social con perspectiva de temporalidad, en lo sucesivo se contextualizan aspectos de tipo histórico, cultural y geográfico, elementos que inevitablemente cruzan y generan el hecho educativo en la cotidianidad de los actores o docentes y en consecuencia se va conformando la identidad del profesorado, configurando y reconfigurando; si bien algunos aspectos se han ido recuperando en menor profundidad en el trascurso de los apartados anteriores en función de situar la política educativa en el subsistema de educación indígena para que en lo sucesivo fortalezcan la explicación y comprensión de lo investigado.

1.4.1 El Valle del Mezquital zona de identidad indígena

En la región sur-oeste del Estado de Hidalgo se encuentra la región del Valle del Mezquital reúne alrededor de 27 municipios con una amplia extensión territorial. Según los datos geográficos Ixmiquilpan es el corazón del Valle del Mezquital, este

dato indica la importancia del Municipio en términos de las características de su población, respecto a la situación lingüística y cultural de la región.



Mapa 1.-Estado de Hidalgo y el Valle del Mezquital, tomado de https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Regiones_hgo.gif

Las características ilustrativas de la región son poseer la lengua y cultura hñähñu, esta situación nos coloca en un espacio social con ciertas particularidades, que inciden en construcción de la identidad de los habitantes. De acuerdo a los datos del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) se registran a 288,052 hablantes de la lengua hñähñu, de los cuales representa menos del 30% de la población total, esto indica que la lengua predominante es el hñähñu en el centro de la región, donde las manifestaciones culturales de las comunidades, el nombre de las comunidades, de las colonias, de parajes, de localidades y de algunos lugares de referencia se nombra en la lengua indígena de la región. El municipio de Ixmiquilpan reúne la mayor cantidad de comunidades con población indígena y al mismo tiempo concentra un alto número de escuelas del sistema de educación indígena en el Estado.

A su vez el municipio de Ixmiquilpan ha concentrado instituciones encargadas de atender a las comunidades indígenas en infraestructura social, en educación, en política, en economía, en la creación de espacios culturales y en la conformación de infraestructura básica para establecer comunicación con ciudades

vecinas y con otras instituciones. Esto le permite al municipio establecer cierta importancia y participación en toda la región, así como el acceso directo a servicios educativos e institucionales.

En tanto la ubicación territorial del municipio de Ixmiquilpan tiene raíces históricas, que nos conducen a reconocer su existencia desde hace varios siglos. “Los tres pueblos que son vértices del área trianguliforme señalada, - Actopan, Ixmiquilpan, Tula- y otros muchos más, existen habitantes de habla otomí, siendo Ixmiquilpan el lugar más densamente poblado por ese grupo étnico” (Guerrero, 1982, p. 127).

Por ello, el predominio lingüístico y cultural de los habitantes de Ixmiquilpan, específicamente del hñähñu en la región, se convierte en un dato relevante para el estudio de la definición de un integrante de la comunidad frente al contacto con otras lenguas y culturas nacionales o de lenguas indígenas en la misma zona. Su toponimia en las comunidades y localidades son en hñähñu y de ahí se desprenden varias expresiones lingüísticas para nombrar los lugares importantes de las comunidades.

Resultado de lo anterior podemos mencionar que se destaca en la región centro lo siguiente: “Innumerables son las localidades con nombres otomíes en este estado. Su mayor frecuencia se sitúa alrededor de Tula, Actopan e Ixmiquilpan: Dañú, Cuaxhithi, Huiscazhá, Bathá, Dido, Boyé, Taquí, Taxhangú, Minthó, Xitagé, Bojay, Denyi, etc...” (Soustelle, 1993, p. 482), estos nombres en lengua indígena otorgan cierta identidad a las personas que pertenecen a ella, y tienden a fortalecer o por lo menos a defender el nombre que los identifica en cualquier contexto, eso ofrece una posibilidad entender a Ixmiquilpan como un espacio construido a partir de la lengua hñähñu, además nos orienta para comprender su existencia permanente en el espacio, donde se considera un territorio con presencia indígena desde hace mucho tiempo.

Con respecto al elemento de la lengua es necesario precisar que a medida que pasa el tiempo las lenguas van cambiando. Si los hablantes emigran a otro sitio de cierta manera se pierde el contacto con los que quedaron en el sitio original por lo tanto la manera de hablar de cada uno comenzara a diferir, y aunque no necesariamente aparezca el factor de migración, cualquier lengua va transformándose con el paso del tiempo por la propia dinámica en una cultura determinada esto da paso a las variantes lingüísticas o diversidad lingüística, “Los lingüistas están todos de acuerdo en que la lengua cambia y que el cambio lingüístico desarrollado dentro de un grupo es el origen de la diversidad. Es decir, hay relación entre un grupo social y una manera de hablar” (Lastra, 2019, p. 1).

Eso mismo sucede en la lengua otomí y específicamente en el Valle del Mezquital si bien este espacio se distingue por la cultura y lengua otomí, en aras de particularizar su variante recientemente los lingüistas señalan que esta región se emplea la lengua hñähñu, por ello en ocasiones algunos usan de manera indistinta la expresión otomí o hñähñu.

Con base a lo anterior existe no solo el nombre de algunas comunidades sino también algunos apellidos relacionados a la flora y fauna del espacio territorial permiten identificar el lugar de su procedencia de la población en el propio Valle del Mezquital como Cardón, Huizache, Penca, Cerrito, Espino, Guapilla, Jaguey, Mezquite, Hormiga, Mosca, etc.

Por su parte Ixmiquilpan ha sido históricamente un espacio que construye imaginariamente al indígena hñähñu, definido por procesos educativos desde la educación básica hasta educación superior, así que la concentración de escuelas indígena en su territorio, la promoción de educación media superior y superior con tintes indígenas se da sólo en este municipio, es decir ahí se encuentra una primaria indígena hasta la universidad tecnológica del Valle del Mezquital como una institución receptiva de las causas indígenas y a su vez constructora de imaginarios. Asimismo, puede ser fuente de explicación del porque ahí surge o inicia educación

indígena a través de los diversos proyectos educativos con orientación hacia la población indígena.

Con base a algunas referencias históricas de índole educativa existen varias narrativas sobre la importancia del antiguo internado Fray Bartolomé de las Casas en la comunidad de Remedios Ixmiquilpan, siendo uno de los once establecidos en el corazón de regiones indígenas del país, su creación obedece a la sustitución de las casas del estudiante mismas que se convirtieron en escuelas normales rurales, de esta manera los internados se transformaron en centros de capacitación técnica y económica así como centros de enseñanza escolar. Justamente ahí es donde se formaron profesores indígenas para el Valle del Mezquital, el espacio fue y es un lugar relevante para el magisterio indígena del Valle, ahí terminaron de estudiar los primeros profesores indígenas con orientación castellanizadora, sin embargo, los efectos de la formación de este lugar se refleja ahora en la educación de la región.

Dicho internado es un edificio casi en ruinas, actualmente es un espacio ocupado por oficinas de la SEP, si bien este lugar pudiese nombrar como patrimonio cultural en Ixmiquilpan por ser parte del proyecto de la educación rural mexicana orientada al desarrollo de los otomíes a través del conocimiento y la cultura, eso implicaría en lo sucesivo la aparición y formación de una población indígena culta que poco a poco fue modificando el rostro e historia del Valle del Mezquital con el trabajo directo de los profesores de entonces.

1.4.2 Los otomíes en el Valle del Mezquital y educación indígena

Ahora, las comunidades otomíes no forman una sola unidad geográfica y política, sino que se localizan en amplia área en el centro del país, del norte de Veracruz, el sur de Michoacán y Guanajuato, el centro de Querétaro, del Estado de México, una pequeña parte de Tlaxcala, en la Sierra de Puebla y de Hidalgo, en la zona de los Valles de Hidalgo y en varias ciudades del país como: Tijuana, Guadalajara, Ciudad de México y Monterrey, además de su presencia en Estados

Unidos de Norteamérica. En el Valle del Mezquital se concentra principalmente en los municipios de Santiago de Anaya, Zimapan, Alfajayucan, Chilcuatla, Nicolás Flores, Cardonal, Progreso, San Salvador, Actopan, Tepatepec, Mixquiahuala, Huichapan y Tecozautla.

En todos estos municipios el otomí predomina en los ámbitos domésticos y comunitarios. La mayoría de las comunidades tienen agua entubada, energía eléctrica, y en algunos casos red de internet; aún se emplea medios de subsistencia tradicional como el uso de la leña y de la medicina indígena. También cuentan con algunos servicios básicos de salud, de atención comercial por medio de tiendas pequeñas y de acceso a educación básica y media superior (telesecundarias y telebachilleratos).

Más allá de los datos generales lo importante es escudriñar el ser otomí y en consecuencia el ser profesor hñähñu o profesor indígena hñähñu en tanto se es profesor del sistema de educación indígena en una región donde la condición histórica sujeta a los individuos a identificarse en el espacio social en el que habita, así que la comunidad y la misma región otorgan cierta identificación con respecto a los demás.

En ese sentido, cuando ingresan al campo laboral de la docencia con regularidad son enviados a regiones distintas a la propia, entonces llega a la Sierra o a la huasteca y la primera interrogante es: ¿de dónde es usted maestro?, responde, del Valle, ha entonces es hñähñu, así el origen y la pertenencia a un espacio geográfico, político e histórico definen la situación de identidad de los profesores.

Luego entonces la migración y el contacto con el mundo global crea la diversificación de la lengua y cultura hñähñu. A partir de ahí se diversificó y se modificó la manera de pensar las lenguas y culturas en las lenguas originarias del país, y en especial la lengua otomí, desde ese momento inicia la imposición de

identidades externas como una definición de uno mismo desde afuera. Por lo tanto, inicia un proceso en constante movimiento de tensión sociopolítica cuya definición depende en gran medida de la resolución individual, de la situación comunitaria y de un contexto cultural y lingüístico.

La definición ideológica del ser indígena otomí y de ser profesor indígena otomí tiene una carga histórica negativa, que se señala a través de inferioridad, segregación, control político y de trato desigual y otras como: “[...] un ser incapaz, incompetente, inferior, por ejemplo, se le veto el acceso a la educación superior[...]” (Jorda, 2003, p. 57), frente a ello, los profesores adoptan ideologías que definen, conforman, configuran y reconfiguran su identidad al interior del magisterio, a pesar de pertenecer a ella y sobre todo de vivir de la lengua hñähñu, de la cultura otomí y de permanecer durante mucho tiempo de su vida en las comunidades indígenas, incluso desarrollar en determinado momento figuras de representación social y/o religioso a nivel comunitario como ser delegado o hasta ser mayordomos.

1.5 Otros ángulos de la política intercultural en la construcción de la identidad de los docentes

El proceso histórico de la educación indígena se convierte en fracturas por políticas educativas que crean la inclusión y al mismo tiempo accionan la exclusión del otro como diferente considerados como objetos de atención social. La educación para los pueblos indígenas en México, ha presentado diversos modelos y por consiguiente cambios en la política educativa, generalmente con una tendencia ideológica particular.

Después de 1920 se pusieron en marcha distintos proyectos destinados para los grupos indígenas de México. Primero, se propuso que en nuestro país se adoptara una política de incorporación mediante un sistema escolar nacional, dicho planteamiento permitía la desaparición de las lenguas indígenas y el fortalecimiento del español, en donde los maestros deberían tener muy presente siempre que a los niños indios se les debería enseñar en dicha lengua, con el objetivo de que los indios

y mestizos recibieran la misma instrucción. El método que se empleó para lograr que los indígenas se incorporaran fue el método directo de castellanización, éste consistía en que: “el niño oía el término, lo asociaba a una imagen mental, y a fuerza de repetición y práctica, el proceso de asociación de la palabra con la imagen mental coincidía inmediatamente, y en el caso del aprendizaje de un segundo idioma, sin intervención alguna del idioma materno” (Brice, 1986, p. 143).

A partir de 1930 se modifican las líneas de acción; lo nacional y lo indio habrían de reunirse para aprender uno del otro en programas de integración, es decir, lo que se pretendió fue integrar al indígena considerando su lengua y algunos elementos culturales.

Para ello se iniciaron una serie de encuentros entre indígenas de México y Latinoamérica, además de la creación de proyectos para alfabetizar en lengua indígena, por ejemplo, el proyecto tarasco entre otros y la creación de instituciones encargadas de la problemática indígena como el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) y la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI), dichas instituciones fueron encargadas de diseñar las cartillas en distintas lenguas indígenas, material que sirvió para la alfabetización en los distintos pueblos. Pero, el problema residía en que los profesores no sabían la lengua indígena del grupo que atendían, ni sus costumbres y tradiciones, aspectos que obstaculizaron mejorar la educación de los pueblos indios.

Tiempo después hubo otro hecho que delinee la formación de los docentes de educación indígena cuando: “La Secretaría de Educación Pública ratificó la educación bilingüe en 1963. Específicamente, esta autoridad indicó que los maestros bilingües, deberían introducir la lectura y escritura en lenguas indígenas antes de alfabetizar en idioma nacional” (Ibídem, p. 226). En ese entonces la educación bilingüe consistía en la utilización de la lengua materna y la segunda lengua (español o castellano), razón por la cual se formaron los promotores que

eran parte de las comunidades y encaminar el nuevo proyecto de educación para los pueblos indígenas.

Para 1978, se crea una institución dependiente de la SEP, que se encargará de la promoción y desarrollo de la educación indígena, me refiero a la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), Dirección que un tiempo después de su fundación manifestaría cambios. A partir de la década de 1970 se propone otro modelo educativo, ahora se llama “Bilingüe Bicultural”, consiste en tomar en cuenta la lengua materna y la segunda lengua, pero además es bicultural porque los programas se basan en las raíces culturales del pensamiento y de la trayectoria histórica de los grupos étnicos, articulados con elementos culturales nacionales (Cfr.1995).

Más tarde por la década de los noventa se modificó la política para la atención a la población indígena, pasó de ser bilingüe bicultural para incorporar un nuevo enfoque denominado “intercultural”, por eso ahora la educación destinada a los niños indígenas se denomina “educación intercultural bilingüe”.

A pesar de las diversas propuestas hechas a nivel nacional para atender a la población indígena en las diferentes escuelas indígenas de nuestro país en donde es indiscutible la presencia de niños hablantes de una lengua materna que no es el español, se siguen practicando las mismas formas de transmisión del conocimiento sin considerar la lengua que el niño habla en su casa con sus padres y en la misma escuela con sus pares, es decir, su contexto social está fuera de los programas de educación. Esto sucede con la población rural en donde los niños indígenas son visibles porque están asentados en espacios geográficos totalmente reconocidos.

Si recorremos las escuelas de educación indígena en la región del Valle del Mezquital, nos podemos dar cuenta de la existencia de los hñähñus (otomíes), su existencia tiene cierta marcación en el idioma y en las manifestaciones culturales desde la vivienda, su ecosistema, sus modos de convivencia, sus maneras de

desarrollar la agricultura, sus maneras de construir la comunidad, sus formas de organización, sus expresiones físicas y sus modos de hacer fiesta, cada una de estas manifestaciones lingüísticas y culturales hacen notar su vida ante los ajenos a su espacio social, aun así el idioma se limita al espacio familiar-comunitario y no logran transitar hacia los espacios escolares.

Actualmente es inevitable omitir estadísticamente una baja de niños que ya no hablan la lengua hñähñu y sólo existen niños que entienden la lengua en un nivel muy bajo. Esto se debe entre otros factores al aumento de la migración en los últimos años, la cual cuestiona el subsistema de educación indígena y demuestra la insuficiencia que ha tenido este mismo con la demanda de las poblaciones diversas.

Hoy podemos ver un número muy alto de niños indígenas que ya han sido castellanizados y provienen de una escuela del subsistema de educación indígena en donde se trabaja con el currículo nacional estándar. Existen diversos factores económicos, sociales culturales y lingüísticos, que impiden a los niños y niñas indígenas realizar sus estudios de educación básica en condiciones favorables, derivados de estos encontramos una limitada permanencia en la escuela y un alto índice de fracaso escolar.

Aún en las regiones propiamente originarias existe una alta discriminación hacia la población indígena, que en vez de erradicarse se agudiza porque pasaron de ser grupos vulnerables a grupos vulnerados; todavía persisten grandes prejuicios y actitudes negativas hacia las diferentes formas de vida y las lenguas que hablan los distintos grupos de indígenas que habitan en diferentes espacios, el indígena es considerado como la parte del estrato más inferior y reticente a la integración cultural de la ciudad, cada vez más la discriminación se manifiesta de diferentes maneras, en lo laboral, en lo cultural, en la educación y en los medios de comunicación.

Las escuelas del Valle del Mezquital no son la excepción, a pesar de ser una región que concentra la mayor cantidad de hablantes del hñähñu y existe una gran

cantidad de centros que trabajan a favor de la lengua en la región. Esto no ha sido suficiente para considerar la enseñanza de la lengua en espacios propiamente escolares. En las escuelas en Educación Intercultural Bilingüe, se propone el establecimiento de la enseñanza y aprendizaje de la lengua indígena con un enfoque intercultural homogeneizante.

Por ello la educación indígena establece en utilizar la lengua indígena como medio de instrucción, con el objetivo de re-valorar las lenguas indígenas en “peligro de extinción” y educar al “indio” desde su propia lengua indígena. Lo anterior supone cierto yugo debido a que:

[...] la interculturalidad que promueve el Estado en la educación no sólo es deliberadamente parcial y limitada, sino que es engañosa y manique, pues no pretende, como declara, lograr una relación equitativa y respetuosa entre culturas, sino mantener la hegemonía de la cultura mayoritaria bajo un discurso envolvente que resulta funcional para el mantenimiento de las relaciones de dominación que prevalecen actualmente y que descalifican y denigran a las otras culturas y les restan posibilidades para mantenerse y para desarrollarse como opciones integrales importantes de las personas que han nacido bajo su abrigo. (Velasco, 2010, p. 77 - 78).

En esta perspectiva llamada interculturalidad oficial que ha sido frecuentada y politizada frente la otra u otras interculturalidad-es, que en realidad esta interculturalidad:

[...] es entender, más que la relación entre personas de diferentes culturas, un asunto verdaderamente profundo: la relación entre epistemologías diferentes [...] epistemologías que recuperan en sus propios espacios culturales la capacidad y la importancia que han perdido frente a la condición avasalladora de la epistemología occidental oficializada y extendida en territorio y espacios de las otras culturas. (Velasco, 2010, p. 83).

El maestro desde su contexto resiste la otra forma de entender lo intercultural, de manera que su condición de ser maestro indígena crea otras relaciones interculturales y de interculturalidad- es, eso quiere decir que se trata de un interculturalismo que ha sido asimilado como concepto y como discurso en cada uno de los espacios sociales que se consideran multiculturales y multilingües bajo el discurso oficial de los estados nacionales homogéneos.

En suma este capítulo coloca en contexto parte del desarrollo de educación indígena de modo particular en el Valle del Mezquital de ahí la relevancia para admitir que las sociedades en los últimos cuarenta años por lo pronto han transitado por otros caminos y han hecho que el asunto de las identidades se piensen de otra manera o considerar la existencia de otros procesos por los cuales se van configurando las identidades de los actores educativos a partir de la concepción de la política educativa dictada desde escenarios globales a través de modelos pedagógicos que a su paso van marcando significados traducidos en qué ser profesor de educación indígena representa dificultades cargadas de sufrimiento, impotencia, frustración, desolación, exclusión e indignación por una serie de contradicciones emanadas de la complejidad, del dinamismo y la articulación del sistema educativo con lo social. Al mismo tiempo existen episodios de su experiencia laboral que le significa aprendizaje por emplear un lenguaje más elaborado, actualizado, resultado de la apropiación de discursos educativos en turno, útil en el ámbito educativo para mejorar su status social y económico acorde a la función que desarrolla, aunque con ello en la práctica prevalezca una enseñanza elemental a través de la castellanización que ha significado continuidad de procesos de escolarización más que cambio desde la dimensión de la política educativa para educación indígena.

CAPÍTULO II

PROCESOS DE INCORPORACIÓN, PRÁCTICA COTIDIANA Y FORMACIÓN E IDENTIDAD DEL DOCENTE INDÍGENA

La formación social de un contexto histórico particular es definido por las diversas regiones o dimensiones que lo configuran: lo económico, lo político, lo educativo, lo cultural, etcétera. Lo anterior permite analizar la complejidad de la dinámica social y su articulación (Giroux)

El eje de ser maestro indígena se define “En el proceso de formación docente (constituye) una manera de ser y hacer docente, una identidad, la que sufrirá cambios a partir de las circunstancias históricas concretas” (Jani, 2003, p. 41), así entonces el maestro o profesor indígena en parte se determina por las circunstancias históricas y por procesos de formación antes y durante su desarrollo en el magisterio.

En esa dirección la formación del docente y práctica son elementos sustanciales para comprender el tema de la identidad indígena de los docentes. Para ello implica realizar cierta recuperación histórica del cómo se ingresa a ser docente aludiendo al cumplimiento de cualidades requeridas u otras condiciones de modo que detone otro punto en la configuración del docente para engarzar su ejercicio en el presente, de entre otros factores más; resulta conveniente entonces explicar los rumbos de cómo se llega a ser profesor para captar las vivencias de quienes están insertos en este espacio desarrollando la docencia.

El efecto, la vivencialidad histórica permite realizar una retrospección de algunos episodios no del todo cronológicos pero sí relevantes, dado que marcan momentos en el trayecto de la docencia, de aquello que se ha vivido y se continúa

viviendo como una posibilidad de comunicar lo que se ha ido incorporando de manera imprecisa y que hasta ahora forma parte de la existencia humana e intelectual de los propios docentes, a partir de un conjunto de recuerdos de la vida que quizá les acompañara el resto de sus días.

2.1 Formación y contribución del docente indígena en Ixmiquilpan

La formación docente tiene carácter de importancia pues da luz para advertir prácticas que se han ido sedimentado en las instituciones educativas con el paso de la actuación docente, por ello plasmar la relación de noción de formación que subyace en el proceso vivido posibilita identificar el sentido que le otorgan a la idea de identidad del docente en el contexto indígena y su relación entre teoría práctica, así como de estrategias de formación, la valoración social del docente con respecto a las condiciones institucionales en donde se han venido desarrollando.

Se entiende como formación:

Un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo [...] vicisitudes relacionadas con roles, tareas o formas de vida a las cuales da sentido [...] incluye también las etapas de la vida escolar con sus éxitos y sus fracasos, las capacidades programadas para esto o aquello, es decir, los caminos marcados e instrumentados que emprende obligatoria o facultativamente el trayecto de la formación. (Ferry, 1990, p. 41).

Esta formación es la que se identifica en los docentes de educación indígena justamente porque tiene que ver con distintas capacidades, acontecimientos y actuaciones por los propios procesos vividos que le han ido conformando en su recorrido a través de las instituciones educativas, bien sea como alumnos, como docentes frente a grupo, como directores comisionados o efectivos y como supervisores, cada uno de estos roles o figuras representan un cumulo de saberes experienciales, procedimentales y conceptuales que le significan y dan sentido de manera constante para ser y hacer en su cotidianidad.

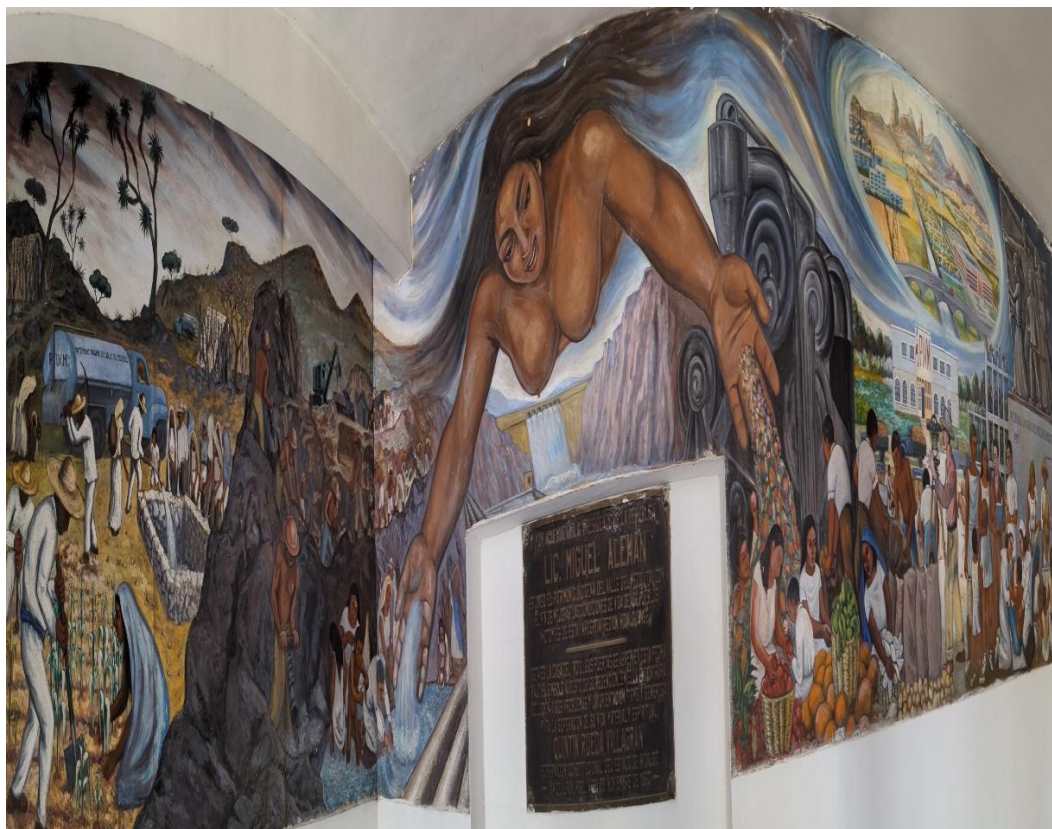
La actuación docente obedece a una movilización de conocimientos, experiencias, actitudes y valores adquiridos desde espacios de socialización primarios y secundarios por ello los escenarios específicos traen consigo una influencia tal para incidir en la construcción de la identidad indígena, en esa idea y de acuerdo al capítulo anterior Ixmiquilpan revela que una parte de su población es hablante del hñähñu y la relevancia de este espacio obedece a ser un punto estratégico pues se conecta con diferentes ciudades céntricas del país, así la conexión vía carreteras nacionales y estatales cambia el rostro de algunas comunidades de la región.

El municipio de referencia es Ixmiquilpan, este se concibe como un municipio de interés económico y político para el Valle del Mezquital, razón por la que se le nombra el corazón de esta región. Etimológicamente Ixmiquilpan proviene de la palabra tsoth'ani lugar de verdolagas, por la abundancia de un tipo de quelites o verdura en la región.

Si bien este municipio representa de alguna manera un epicentro de los distintos procesos históricos de educación indígena a nivel regional, por ello resulta imprescindible conocer algunos de ellos, además de los mecanismos que se implementaron para estar en posibilidades de reconstruir el conocimiento que oriente hacia la comprensión de su incidencia en los actuales procesos de escolarización y cambios en los cuales orienta la definición del ser docente.

En esta lógica la educación bilingüe a nivel nacional nace en 1964 surge como iniciativa de los maestros de cuatro entidades que solicitaron al Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) una educación diferenciada en la que pudiera trabajarse desde los conocimientos básicos hasta saberes de la cultura de los pueblos indígenas. En ese año se generaron 600 plazas para promotores culturales y profesores bilingües en Hidalgo, Yucatán, San Luis Potosí y Puebla dando inicio a este servicio educativo. En esa idea las acciones políticas locales fueron apareciendo en esta lógica:

- Inicialmente en Ixmiquilpan en 1951 se creó el Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital (PIVM) durante el gobierno de Miguel Alemán Valdés un centro hecho para contribuir hacia la mejora de la calidad de vida de la población hñähñu, una de las más pobres y marginadas del país. Con la continuidad de este tipo de política social a través de distintas secretarías nacionales y estatales se desarrollaron en localidades estratégicas obras de agua potable, sistema de riego, salud, educación, entre otras. Por ello no es casualidad que la construcción de un tanque de agua de aquel entonces se ubique al interior de una escuela primaria, precisamente perteneciente a la zona escolar donde se realizó el proceso de investigación.



Paisaje característico del Valle del Mezquital: “palmas”, algunos cardones, mezquites y lechuguillas o magueyes. Hay dos casas de pencas de maguey y dos camiones cisterna del PIVM, uno de los cuales vacía agua en un pequeño depósito de piedra al tiempo que varias mujeres con cántaros de barro en las manos o a la espalda esperan para recoger agua y llevarla a sus casas.

Mural que el pintor mexicano Roberto Cueva del Río realizó en el antiguo edificio del Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital en la ciudad de Ixmiquilpan en 1951.



Madres y padres de familia realizando una faena escolar 18 de marzo de 2022



Tanque de agua en función construido por el Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital ubicado en el área de la escuela primaria bilingüe “Netzahualcoyotl” en la localidad de Boxhuada, su nombre proviene de una palabra compuesta en el idioma hñähñu significa lugar de abundantes magueyes, lugar emblemático por la relación con la actividad del tallado de lechuguilla como medio de sostenimiento económico para sus pobladores.

- Después en la comunidad de Los Remedios de este mismo municipio la intención fue creación del internado “Fray Bartolomé de las Casas”, donde, se inicia la formación de profesores indígenas con una orientación para el desarrollo de técnicas- oficios y hacia la enseñanza del español. Este espacio dio paso a la formación a través de un curso de preparación para ser profesores a cargo de la profesora Angélica Castro de la Fuente, nombrados en ese entonces como Promotores Culturales Bilingües mismos que prestarían sus servicios en esta región con la convicción de que la alfabetización en lengua materna de los niños indígenas, les permitiría lograr su incorporación efectiva al idioma oficial. Existe referencia que dada la convocatoria se formaron 2 generaciones. En 1964 se documentó que eran de 46 hombres y 14 mujeres con un total de 60 y en la segunda generación fueron 25 (ver anexo 1). Así es como comenzó esa primera y desafiante etapa de formación del profesorado educativo en el Valle del Mezquital.



En la derecha saludando Telesforo Cano Martín.
(Tomado del álbum fotográfico familiar)

No. De lista 34 de la relación de promotores culturales bilingües, dependientes de la
Dirección General de Asuntos Indígenas SEP.

- Más tarde se da la apertura de la Academia de la Lengua y Cultura hñähñu, con la formación de etnolingüísticas con la tarea de diseñar, elaborar e instrumentar material didáctico y pedagógico en la lengua hñähñu. Se sabe que ellos acudieron a Pátzcuaro Michoacán para emprender un proceso de capacitación.

- Tiempo después surge el inicio del Consejo Supremo hñähñu, como un centro de negociación e intermediación política en las comunidades de la región.
- Recientemente la creación del programa bilingüe en la radio del Valle del Mezquital, donde se abre un espacio para la difusión de las lenguas indígenas en varias comunidades del estado.

Cada uno de estos espacios ha constituido parte de las comunidades indígenas y al mismo tiempo ha construido un tipo de profesor en la región mayormente indígena precisamente por esa influencia histórica, sin omitir que las instituciones siempre buscan hacer un tipo de ciudadano a través de la escuela.

En esa idea, las políticas nacionales inciden en cada una de ellas, “la intención de modificar al indio y su cultura se hace evidente en la política lingüística, al pretender la sustitución de la lengua indígena por el español, primero de manera directa y después a través de las lenguas indígenas” (Jani, 2003, p. 67), en otras palabras esa ha sido la estrategia de las instituciones durante gran parte de la historia, así se hace evidente la manera de administrar las lenguas y culturas de las comunidades indígenas. Como efecto de ello aparece el permanente desplazamiento lingüístico y cultural en el Valle del Mezquital y el lugar privilegiado han sido las escuelas, nada reciente. Según estudios hechos en 1980 dan cuenta de la influencia de las políticas lingüístico-culturales en las escuelas de educación indígena en el país, y la región en cuestión no podía ser la excepción.

Para hacer el análisis se tomó como referencia el modelo de educación bilingüe-bicultural, en el cual hace énfasis en lo siguiente: “Este método parte de la alfabetización en lengua indígena para aplicar la castellanización a partir de ciertos patrones de comunicación en lengua indígena. O bien usa, como es el caso de las escuelas del Valle del Mezquital, la lengua materna como apoyo a la enseñanza del español” (Hamel, 1981, p. 27).

Desde entonces la lengua hñähñu se convierte en un apoyo para la enseñanza de contenidos académicos en las aulas, lo cual indica que la lengua prominente de los niños se busca eliminar mientras avanza una lengua ajena a sus referentes sociales, políticos, culturales y lingüísticos de las mismas comunidades. De ahí que la castellanización es brutal y funciona con sus desigualdades económicas encubiertas por la ausencia de un idioma dentro del repertorio de los propios indígenas.

De hecho, la lengua materna cumple un papel de muleta, para imponer con más eficiencia y rapidez el castellano y los valores de la cultura nacional dominante. A pesar de los discursos públicos de las instituciones y funcionarios estatales que afirman lo contrario, los maestros y las comunidades indígenas ven en la escuela el instrumento de expansión del español y de erradicación del otomí. (Ibídem, p. 28).

Las consecuencias de erradicar el idioma hñähñu ha tenido impacto desde entonces en el ámbito escolar y en el entorno comunitario donde acontece con mayor proximidad, de tal modo que este idioma se reduce a su empleo en espacios familiares y comunitarios persistiendo ante un embate nacional, que insiste en ser el único mecanismo de fortalecimiento de la identidad nacional de los mexicanos, y por esa razón la escuela debería de cumplir con su mandato original, que es el de construir ciudadanos útiles para la vida pública de los mexicanos.

A su vez esto origina que la lengua y la cultura de niños y niñas que asisten a la escuela manifiesten distintas maneras de sometimiento que al mismo tiempo la escuela apoya con cierta rapidez orientando el desplazamiento de la lengua hñähñu y el posicionamiento del español. Dichas políticas lingüísticas y culturales permearon en toda la región del Valle del Mezquital, tanto que ahora, los profesores de educación indígena de recién ingreso y los que ya tienen varios años de servicio son el resultado de la política de castellanización directa, a grado de abandonar el empleo de dicha lengua y otros incluso, la relegan (en términos de postergar o menospreciar) y no fomentan la socialización de la lengua indígena de la región. Sin duda, el resultado de las políticas no ayuda en la construcción de una sociedad que reconozca las lenguas y culturas indígenas en las comunidades.

Por su parte la política lingüística proveniente del sistema educativo nacional impone la manera de pensar y de atender las lenguas indígenas, la acción es evidente por la implementación de un plan y programa con bases científicas orientadas al desarrollo del conocimiento científico, y por lo tanto cualquier conocimiento presente en la escuela se omite. Así que, la articulación escuela-estado omite la participación de la comunidad, debido a que cierta dualidad no interesa a los fines del país o al de la ciudadanía fugaz porque nunca se presentan para hablar sobre las formas de entender la escuela y sus diferentes escenarios.

Desde el arranque de la SEP el sistema de educación inició con el español como lengua única y las lenguas indígenas se convirtieron en un lugar de exclusión, y de poca importancia mientras el español asumía todos los beneficios del propio idioma. La educación bilingüe con base en el uso de dos lenguas (lengua indígena-lengua español) se sometió a un proceso de bilingüismo con diglosia y siempre asociado a las relaciones de conflicto lingüístico inestable. Lo ideológico de sociedad imaginaria emprendió sus operaciones por medio del reclutamiento y de la capacitación en artes y oficios en varias regiones del país, para lograr integrar o incorporar a la población india que se encuentra en las comunidades.

Con esa pretensión la SEP dio cierta prioridad a la enseñanza de la lengua indígena, pero a partir de ahí comenzó con varios obstáculos que no lograban dar paso a las condiciones necesarias para la enseñanza de la lengua, entre ellas que el profesor no habla la lengua indígena y si lo habla lo ubica en otro contexto distinto al aula, otra razón es la desubicación de su lengua materna originaria debido a que la región donde labora pertenece y emplea otro idioma indígena lo cual le es ajeno, y por si fuera poco que el profesor tampoco tuviese material en lengua indígena. Cada una de estas ausencias, para la SEP se convirtió en un mecanismo de control y de justificación sobre la pérdida de la lengua hñähñu. Así que la lengua indígena se desempeña y/o considera como un problema y no como un potencial en el proceso de educación indígena.

Sin olvidar que en México coexiste el multilingüismo con raíces prehispánicas, pues la presencia de varias lenguas indígenas creó relaciones sociales diferenciadas entre ellas. Es así que, más tarde se integra el español y se posiciona como una lengua de poder y control hacia las lenguas indígenas, en ese momento “[...] desde la creación de la SEP, hace ya más de setenta años, la castellanización se consideró la tarea central de la educación indígena” (Flores, 2009, p. 39).

Desde ahí “la política lingüística-cultural para los pueblos indígenas impuso el monolingüismo y el monoculturalismo con la intención de negar la diversidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas” (Hamel, 2001, p. 79). Aunque, en términos generales la Constitución y la Ley General De Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas reconocen la existencia de las lenguas indígenas y le otorgan el derecho a hablarlas y a escribirlas desde el campo educativo, aun así, se han centrado en configurar una educación bilingüe intercultural para los pueblos indígenas.

Así que, lejos de resolver el problema de la diversidad de lenguas en una sola comunidad, se agrega otra complicación, quizás más difícil; la inclusión de la oralidad en la escritura en el diseño, elaboración y aplicación de los insumos pedagógicos y didácticos, en la cual no se considera su cotidianidad y la memoria colectiva de sus pueblos, así como su relación inter-lingüística que a la larga terminan en una traducción, adecuación y en un trabajo de una sola variante lingüística. En general, no solo evitan la relación oralidad-escritura en la producción de insumos educativos, sino eliminan su proceso histórico-social condensado en su memoria como comunidades en situación de desplazamiento, donde ideológicamente están divididos por razones geopolíticas. Esto se traduce en un gran vacío educativo, de ahí que cabe la posibilidad de replantear la recuperación histórica en términos de identificación interna y externa.

De esa manera, es posible tomar en cuenta dos aspectos urgentes en el reconocimiento y el fortalecimiento educativo:

- 1) Reconstruir el proceso histórico-social, lingüístico y cultural por medio de la memoria colectiva que los constituye desde su lengua. Para ingresar al proceso de reivindicación étnica, que consiste en continuar con el uso oral y escritura de su propia lengua.
- 2) Fortalecer y valorar la participación del agente central de la educación indígena, a los profesores indígenas, como constructor y generador de insumos para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas indígenas.

Con respecto a esto último existen algunos casos donde los profesores participan activamente en el diseño, coordinación y aplicación de insumos educativos orientados a nutrir la investigación de las lenguas desde su comunidad. Sin embargo, lo anterior no siempre tiene la importancia y el reconocimiento que se merece, como se logra advertir en el siguiente extracto de la narrativa derivado de una observación. Se trata del profesor que representa la figura de Apoyo Técnico Pedagógico (ATP) en la supervisión escolar de primaria indígena de Cardonal, este profesor de manera continua es convocado para apoyar en el diseño y producción materiales estatales destinados a este campo educativo; lo que expresa a continuación es revelador, una vez que logra captar el llamado de la autoridad oficial a través del representante del Director General de Educación Indígena del estado de Hidalgo:

[...] la única petición que hago en esta solicitud, es que el jefe me otorgue lo justo (el ostenta una clave directiva por ello solicita el apoyo para obtener la clave de supervisor), sabemos que se puede, hay facilidades para reconocer mi trabajo ¡y si no!, de lo contrario yo dejo el espacio ATP de Cardonal. (OAC 5-6).

¡Perfecto mis profes! [...] para analizar los factores que pueden concretar lo que usted solicita; créame valoramos el esfuerzo que cada uno de ustedes pone para sacar adelante al sistema indígena, no es fácil, no cualquiera tiene la disposición y la entrega con la que ustedes se han caracterizado, así que lo único que me resta es felicitarles animarles a que continúen con esa dedicación. Representante de la DGEIH (OJP 5-6).

La participación del profesor al parecer solo es reclamada por la parte oficial sabiendo que es un elemento o personal que le distingue por su disposición, esfuerzo y entrega, cualidades necesarias para tener presencia en distintos escenarios con el afán de lograr superar algunas convocatorias y dar cumplimiento de los distintos procesos donde se requiera la participación y/o representación estatal de la DGEIH de esta entidad federativa, a través de algunos profesores como él, pero, qué al parecer no logra ver compensado su trabajo, de ahí que solicita otro tipo de clave que le sirva de estímulo y subsane los gastos que le genera su asistencia a este tipo de espacios.

En esa idea el profesor se sabe poseedor de este tipo de conocimiento y su capacidad para desarrollar y representar la cultura y la lengua indígena propios del Valle del Mezquital para figurar en distintos encuentros académicos bien sea para la elaboración de libros y materiales dirigidos al nivel de Educación Indígena; por ello se atreve a pedir ese tipo de apoyo a cambio de su continua participación en dichos espacios, la negociación está sujeta a una serie de distintos factores y decisiones de la parte oficial.

De modo que solventar los gastos que implica realizar este tipo de actividades no solo devela la búsqueda de valoración reconocimiento social sino también económico pues se identifica así mismo como un agente activo que contribuye al conocimiento indígena, lo cual equivale a un saber o conocimiento más que otros y en consecuencia lo coloca en un lugar diferente a sus compañeros pues se impone por un saber “[...] saber, una técnica, una actitud, un comportamiento” (Ferry, 1990, p. 70), cualidades que le brindan la posibilidad de actuar sobre cierto colectivo, en tanto su capacidad ha sido adquirida por procesos de formación según el rol que ha venido desempeñado en este campo educativo, con todo ello aparecen significados de desvalorización docente que merman su participación activa en el campo de diseño y producción de materiales lingüísticos para esta región.

Este acontecimiento hace necesario formular las siguientes interrogantes tal vez porque incide poco o mucho en la construcción de la identidad indígena en los docentes, así como en la práctica educativa: ¿Cuánto recurso federal y estatal se le asigna a Educación indígena?, ¿En qué se justifica el uso de este recurso en el nivel de Educación indígena a nivel estatal?, ¿Cuáles son esos escenarios de producción y su impacto inmediato y a largo plazo en este nivel educativo?, ¿Cuáles han sido los recientes materiales que han publicado y distribuido en las escuelas?, los docentes emplean estos materiales, ¿sí o no y por qué?, ¿Cómo se traduce la utilidad de estos materiales para fortalecer la perspectiva de identidad indígena?.

Los materiales dirigidos a educación indígena no fueron objeto de investigación ahora, pero, se logra advertir que no es un elemento aislado en la configuración de la identidad indígena de los docentes pues al parecer son pocos los docentes convocados para realizar esta tarea, es decir que no abundan profesores con tal dominio lingüístico o saber y que poco también se ha ocupado la DGEIH para transmitir e involucrar a otros profesores a este tipo de actividades enriquecedoras que pudiesen fortalecer la participación activa y reconocimiento educativo pero también social.

Aunque no con ello se niega la participación desde hace algún tiempo de algunos profesores indígenas que han orientado a la generación de una “verdadera educación bilingüe” (Huizache, 1991, p. 88) y para ello su reclamo constante es del desarrollo de la escritura y la lectura en hñähñu y al mismo tiempo el reconocimiento de los conocimientos étnicos.

Más tarde, un grupo de profesores se integran al programa de etnolingüistas, quienes van a impulsar la creación de la Academia de la Cultura Hñähñu, y es a partir de ahí donde inicia la producción de cuentos, traducciones, y textos bilingües (hñähñu-español) con la intención de apoyar la labor de los profesores hñähñu. No obstante, ante la mirada externa de los investigadores, “el valle del Mezquital camina hacia la castellanización” (cf. Hamel, 1988, Vargas, 2011, 2014).

Si bien, en tiempos recientes algunos otros profesores en diversas regiones hñähñu desde sus aulas se encuentran diseñando, elaborando y aplicando materiales en lengua hñähñu como ya se hacía referencia previa, y es ahí donde es necesario re-pensar cómo se integra la oralidad como un potencial epistémico en los procesos educativos de educación indígena, asunto pendiente en la formación de profesores para dar continuidad e incorporación de la participación activa de docentes para la producción, desarrollo, fortalecimiento de la identidad indígena a fin de evitar el aislamiento y desconocimiento del potencial existente de los profesores desde su práctica docente, sin que pase desapercibida y poco valorada en los procesos educativos.

Valdría la pena entonces recuperar dichas prácticas y conformar literatura con fines a la orientación y construcción de la memoria colectiva que signifique a través de la reflexión como elemento central de la historia social específica que aún está ausente en la región. Mientras otros más buscan por su propia cuenta la adquisición del dominio lingüístico indígena a través de otras instituciones. Por lo tanto la identidad indígena se configura en un saber hacer y ser como resultado de procesos de formación docente.

En consecuencia de la política educativa que fue instalándose a partir de los momentos coyunturales por las acciones políticas locales mencionadas se pueden advertir significados duales de orgullo y menosprecio, el primero responde a la dicha de provenir de las primeras generaciones de promotores culturales en el Valle del Mezquital, basta mirar los apellidos de estos con los docentes activos mismos que dan cuenta de su lugar de origen, se agrega el significado de satisfacción por poseer un saber con respecto al bilingüismo empleado en escenarios colectivos de suma importancia para la producción de materiales de apoyo en la enseñanza.

El segundo de los significados que se advierte es causado por la desvalorización docente asociadas al nulo reconocimiento social y económico a su participación activa pero de manera aislada en el fortalecimiento del idioma

indígena, además del menosprecio se agrega la exclusión a lo propio, aumentando así el desplazamiento lingüístico.

2.2 Formación e incorporación a la docencia

La historicidad de algunos de los procesos de formación y contribución de los docentes de educación indígena en Ixmiquilpan permite unir algunos otros fragmentos vivenciales que orientan la reconstrucción del ser, es decir, hallar la noción de quiénes son los docentes actualmente en este escenario educativo y el sentido de su práctica docente, por ello su incorporación al magisterio para algunos pudiese parecer una mera casualidad, para otros más una oportunidad de movilidad social para una vida más cómoda, de entre otras razones más.

Los procesos y las razones de incorporación al magisterio pueden considerarse como un evento significativo para el proceso analítico que orienta descubrir y comprender el ejercicio docente actual, con posibilidades de aprender de sus historias, lo que permite revivirse más como una travesía formativa donde la descripción, análisis y comprensión de la cotidianidad sugiere la movilización de una constelación de recuerdos.

En tanto la actividad de la mente y el material son necesarios para revivir a fondo la vida tomando algunos segmentos del pasado dado que “la vida nunca se construye como un edificio acabado” (Demetrio, 1999, p. 101), de tal modo que el pasado permite reencontrarse pues conduce a ser protagonistas de la propia actuación.

Así entonces la actuación docente está sujeta a distintas demandas educativas y sociales, desde la parte educativa uno de los propósitos específicos que propone el documento de parámetros curriculares y que persigue educación indígena a través de la asignatura de lengua indígena es: “Fortalecer el orgullo por

su lengua y el sentimiento de pertenencia, y comprender que poseen una lengua que refleja la cultura y las instituciones sociales de su pueblo” (SEP, 2008, p. 15).

Es decir, que el enfoque de educación intercultural bilingüe coloca a la identidad indígena como uno de los ejes de formación inicial y permanente con la intención de reconocer y fortalecer los procesos lingüísticos, culturales y sociales de las comunidades indígenas y de acuerdo con los argumentos que se han venido exponiendo previamente lo que propone la inter – acción entre lenguas y culturas mexicanas y del español siendo fundamentales en los espacios escolares, por eso dar cuenta del papel de la lengua hñähñu en espacios educativos permite crear condiciones de fortalecimiento académico y social de las personas.

En consecuencia, ello implica considerar que la formación docente es una continua habilitación para el ejercicio de la profesión, es decir un entrenamiento profesional que necesariamente demanda una formación especializada y al mismo tiempo certificada pues el título de profesor “es un certificado de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional duradero y legalmente garantizado” (Bourdieu, 2001, p. 46), condición que le permite al profesor participar en el campo educativo. Por ello subraya que uno de los requisitos indispensables para el ingreso al magisterio es saber hablar una lengua indígena y conocimientos mínimos de la escritura, como cualidades desde el deber ser ideadas como pertinentes antes y muy recientemente tal como se señala a continuación:

En el contexto escolar, el papel de los docentes resulta esencial. La asignatura requiere maestros que conozcan y dominen las múltiples prácticas sociales asociadas al lenguaje oral (entiendan y hablen) y al lenguaje escrito (lean y escriban) en lengua indígena [...] tanto en lengua de instrucción y como objeto de estudio. Este perfil del maestro exige nuevos estilos de formación que contemplen no solo su participación en cursos y talleres especiales para desarrollar sus competencias en lengua indígena, sino también su preparación a partir de su trabajo en la escuela. (SEP, 2008, p. 21).

La condición del dominio lingüístico del idioma indígena históricamente pareciera ser un elemento fundamental para desarrollar tal educación, aunque del mismo modo demanda fortalecer procesos de formación continua por parte del profesor para desarrollar los fines que persigue educación indígena.

En esta idea cuatro de los profesores refieren las formas o procesos particulares por los que logran la inserción al magisterio y otros elementos en común para comenzar su ejercicio docente en el sistema de educación indígena.

Yo ingreso al magisterio en el '79 a través de un conocido que me dijo: ¿deberás quieres trabajar?, ¡métete de maestro!, yo tenía 21 años, después de andar de chalan de albañil con unos familiares me ayudaron para que terminara la secundaria, luego me dijeron vete a estudiar a la Normal y con eso la hice, aunque también el hablar hñähñu me ayudó para que me aceptaran en la SEP al poco tiempo de estar estudiando. (EE 4 - 5).

Las cualidades lingüísticas predominan para facilitar de alguna manera el ingreso, es decir, que se utilizó como base de pertenencia y su cercanía con la lengua hñähñu.

A los 17 años ingresé al magisterio, un tío me dijo terminando el bachillerato, ¡porque no había dinero para seguir estudiando!, mi tirada era irme al norte, este tío me animó para que me fuera a un curso de inducción a la docencia en Querétaro, duró ocho meses, ahí aprendimos con libros y programas cómo ser maestro, este era un internado donde formaban maestros bilingües, el requisito era hablar una lengua indígena y pues como yo sabía hablar me fui, al terminar este curso me dicen que me fuera a Puebla en el ochenta y nueve a presentar un examen de bilingüismo para ingresar al magisterio, pues que lo paso y que ingreso para el noventa, después de terminar mi bachillerato. (EP 3- 3).

Las edades cronológicas de los docentes oscilan entre los 17 a los 27 años de edad, periodo de vida que se supone que pertenecen a un sector productivo de la sociedad.

Estaba estudiando el primer semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa aquí en Taxadho porque mi papá quería que fuera maestro como él, maestro de educación indígena, pero a mí el estudio no se me daba, me salí de estudiar y mejor me dediqué al cultivo de las milpas, paso el tiempo y mi papá me insistía que

estudiara para que me pudieran ayudar yo me resistía, hasta que un día me dijo que uno de sus amigos del sindicato le pidió mis documentos para darme aunque sea un contrato en el nivel de educación indígena ahí era más fácil de apoyarme porque yo sé hablar muy bien el hñähñu cómo me crio mi abuelita y ella no hablaba nada de español, pero que había que estudiar el plan '90 en la UPN y así le hice, pero como no fui constante con mis estudios no me dieron luego la clave, es más aun traigo una administrativa y dicen que me regularizan hasta que entregue mi título. (EJA 2-3).

El ingreso fue a partir de la sugerencia de un conocido, de un familiar indirecto y/o directo que labora como profesor indirecto y/o directo y apoyado con la injerencia contundente para de entonces del SNTE. Hasta aquí estos tres actores ven la opción de ser docentes para superar sus condiciones económicas dado que su origen social está estrechamente relacionado con la pobreza.

Concluí la Normal Superior de Pachuca, mi papá siendo profesor de educación indígena me orientó, después de los cinco años de contrato en Huichapan y haberme desempeñado en primaria general, hasta que en cierto lugar iba a estar una autoridad del sindicato, le platiqué de mi situación, le llevé mis documentos y mi solicitud, tiempo después me brindaron la oportunidad de tener la plaza en el 2008. Ingresé en enero y de junio a agosto hicimos un curso de inducción a la docencia en servicios regionales de Remedios, ahí socializamos elementos de planeación didáctica a partir de nuestras experiencias previas, pero también las autoridades educativas del nivel nos plantearon la necesidad de dominar la lengua indígena lo más pronto posible como una exigencia para ejercer la docencia. (EJ 3-5).

De los cuatro solo ella tiene la formación profesional sin embargo no para este nivel en específico. La profesora y uno de los profesores transitan por el curso de inducción a la docencia con una duración de 8 y 2 meses lo cual nos permite advertir el detrimento de la formación – capacitación inicial que se ofrece por la parte oficial, todo apunta que se ha ido limitando en muy breve periodo de tiempo asociado con una capacitación – taller para los docentes de nuevo ingreso. Estos espacios históricos en educación indígena representan en tanto sitios de “preparación para ejercer la docencia”. Tres de los cuatro profesores son originarios de comunidades pertenecientes al municipio de Ixmiquilpan (Orizabita, San Andres Orizabita) y el otro del municipio de Cardonal (El Deca), ambos municipios estratégicos y cercanos en el desarrollo histórico de la educación indígena en el Valle del Mezquital.

Lo anterior, orienta a interpretar el significado de aspirar a ser profesor de educación indígena, para los cuatro profesores previo a su inserción está permeando la condición familiar, de origen social, de pobreza económica, eso explica en parte qué la incorporación al magisterio está ligada con un status social que se pretende para lograr integrarse a un sector donde se percibe cierta comodidad financiera, es decir lograr la movilidad social a través del magisterio lo cual se traduce en estabilidad de orden económico y que en concreto les brinda superar condiciones de pobreza.

De modo que las motivaciones de incorporación al magisterio obedecen más a factores sobresalientes de la situación económica de la familia y en el caso de la profesora se logra notar el deseo implícito e influencia de su padre de que hubiera estudiado para ser profesora. Las motivaciones que les orientaron a estos profesores tienen un papel muy importante en la incorporación al gremio magisterial y la sucesiva actitud que muestren hacia esta profesión, como más adelante se explicará.

Los procesos de incorporación se vieron atravesados principalmente con la condición lingüística como una cualidad requerida para desempeñar la docencia en este subsistema de educación, luego, a las relaciones de injerencia por parte de los familiares que responden a conocidos o de amistad y en el último de los casos por el poder que emplea la estructura sindical para decidir quién se incorpora al gremio magisterial. En esa idea los representantes o autoridades educativas y administrativas de tipo jerárquico son: federal y estatal a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), incluyendo la parte sindical como lo es el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), espacio imaginario que simboliza la defensa de los derechos de los trabajadores de la educación, en ese ejercicio de dominio para privilegiar la recomendación familiar sobre la formación profesional.

El SNTE ha mantenido facultades para legitimar de forma expresiva y tangible diversos procesos de la política educativa entre ellos la incorporación de los docentes al gremio magisterial momento importante en la configuración de la identidad indígena del docente. Así entonces se advierte que los procesos suponen responder acorde a las exigencias del momento histórico, el respaldo de esta institución a la profesora fue determinante para lograr su ingreso de base, solucionando así la carencia del bilingüismo a través de una simple afirmación de dominio ante el personal de la DGEIH.

Actualmente la USICAMM es una instancia autónoma que participa para delinear la admisión y promoción del profesorado emitiendo a nivel nacional la convocatoria de los periodos y requisitos, de ahí que cada estado recupere lo anterior sin comunicar de manera precisa la cantidad de plazas que se concursan eso le posibilita al SNTE intervenir de manera discrecional en dichos procesos, por ello notifica los eventos públicos de asignación de claves y el acompañamiento de autoridades correspondientes de la SEPH y de USICAMM. En nuestro estado este órgano e institución de manera coordinada convocan y asignan a algunos profesores en activos de las regiones la tarea de ser evaluadores de bilingüismo a los aspirantes a la admisión docente de educación indígena.

Al analizar los procesos anteriores explican que no necesariamente se cumple con la política de formación profesional para el ingreso al magisterio, es decir que tres de cuatro profesores en educación indígena se tomó fundamentalmente la pertenencia y su cercanía con la lengua hñähñu para acceder a la docencia lo cual indica que el énfasis este puesto en lo lingüístico mayormente.

Estas formas de ingreso dan cuenta de la limitada formación que se requiere para ejercer la docencia en este nivel desde los años ochenta hasta el 2008 por lo menos, aunado a ello aparece otra dificultad a la que habrán de hacer frente en este periodo inicial de su trayecto laboral, “[...] fijar la mira en el reclutamiento y la formación del cuerpo docente [...] estudiar cómo y bajo qué criterios precisos han

sido contratados los enseñantes de cada nivel escolar; cuales son los saberes y las costumbres que se esperan del futuro de enseñar” (Rockwell, 2000, p. 214).

Es en este momento donde aparece la estrecha relación entre ingreso a la docencia y lugar asignado para desarrollarse como profesores se produce un problema denominado como la mala distribución del personal docente a nivel estatal, no obstante, se sabe que este problema se está tratando de subsanar en recientes fechas, pero, aun algunos docentes no escapan de ello debido a los procesos de control que prevalecen entre la SEP y SNTE.

El proceder de dichas instituciones en los procesos de ingreso de nuevos elementos al sistema educativo y por ser recomendados hace que representen cierta dificultad para el posterior ejercicio docente. Los siguientes fragmentos de entrevistas nos permiten explicar más sobre esa mala distribución del personal docente y lo que implicó en lo sucesivo:

[...] me mandaron a una comunidad de Huehuetla [...] allá lo que no se quería que habláramos una lengua indígena, si viera que sufrí discriminación por ¡ser cuatrero! (EE 4 - 5).

Para este profesor la aspiración inmediata fue desarrollar o mejorar su habilidad lingüística para ello privilegió un amplio, fluido y correcto uso del español a costa del menor uso del hñähñu ya que asociaba que lo cuatrero estaba relacionado a ello lo cual era objeto de burla, comportamientos traducidos en discriminación.

[...] recogí mis órdenes a Querétaro y ahí comencé, luego trabajé en Zimapan y de ahí ya me dieron mi cambio hasta acá. A la primera comunidad que llegué pues no hablaba hñähñu, después por mi cambio trabaje en Amealco ahí solo unos cuantos hablaban otomí, pero casi no lo hablábamos con los niños solo con unos cuantos padres de familia o entre nosotros, los profesores si lo hablábamos para cotorrear. En Zimapan pues no, definitivamente tampoco hubo la necesidad de hablar otomí. (EP 3- 3).

Mientras que para este profesor prefirió evitar el empleo de la lengua indígena quizá por las variantes lingüísticas del estado de Querétaro escudadas en el supuesto que muy pocos lo hablaban en la comunidad sobre todo por los adultos eso además indica que los niños pudiesen ser una generación sin esta habilidad, pero que tampoco era una necesidad apremiante desde su ejercicio docente frente a grupo, por el contrario deja entrever que el empleo del hñähñu era un medio de comunicación con sus colegas para jugar o vacilar, práctica común entre los que tienen este dominio lingüístico en la región del Valle del Mezquital.

[...] mi papá les solicitó a los jefes que no me enviaran lejos, mejor en una de las escuelas de esta zona escolar. (EJA 2-3).

Este profesor de casi recién ingreso da cuenta que se le ubico en su propia región, pero tampoco mencionan algún indicio del uso del hñähñu en su práctica durante su inmediatez de ingreso, hecho que obedece a otro momento histórico de nuestro país.

[...] ahora me envían a primaria indígena al municipio de Nicolás Flores, recuerdo que entre los trámites de ingreso a la SEP me solicitaron una constancia de bilingüismo avalada por la DGEIH tenía temor porque me habían platicado que para la otorgaran realizaban un examen oral y escrito en hñähñu y cómo yo no sé ni hablarlo ni escribirlo me da miedo no pasarlo, cuando llegué a la oficina y la solicité la secretaria del Director General solo me preguntó si sabía hablarlo y escribirlo y respondí que sí, así fue que me la dieron sin ningún detalle. Trabajé muy poco con los alumnos porque como en esa zona carecían de apoyo técnico y por haber llegado al último pues me tocó desempeñarme en esa función. (EJ 3-5).

Aunque para la profesora ubicación fuera del municipio, un tanto cerca de la región del Valle del Mezquital no le causó gran dificultad incluso como el anterior profesor no da algún indicio del uso del hñähñu en su práctica durante su inmediatez de ingreso, sin embargo para el empleo del bilingüismo atraviesa significados de miedo ante la carencia de esa habilidad “necesaria” por lo pronto necesaria desde la parte normativa para su ingreso, gran parte de su formación como estudiante curso en espacios escolares con cierto prestigio social de la región del Valle del Mezquital y en la capital del estado de Hidalgo, esto originó cierta negación,

invisibilidad y una percepción de poca utilidad en otros espacios, porque a diferencia de su ámbito familiar circulaba entre los abuelos, tíos y papá el uso de este idioma.

En tanto para los dos profesores con mayor antigüedad en el servicio docente el bilingüismo tiene una carga cultural étnica importante porque representó un requisito natural o sencillo por provenir de una comunidad y familia indígena donde el empleo del idioma hñähñu cumplía su función comunicativa, cognitiva, social y relacional, sus edades también nos indican que atravesaron históricamente procesos de escolarización “en materia de educación primaria indígena previo a la creación de la DGEI se promovió una política de castellanización compulsiva que prohibió el uso de las culturas y lenguas originarias en el ámbito escolar, considerándolas atrasadas y sin valor relevante en la formación de los alumnos y la sociedad” (SEP, 2012, p. 119).

Desde su propia formación cómo estudiantes habían sido objeto de significados que les dejaron huella o marcas de atraso, vergüenza, ignorancia, e innecesario en una sociedad que estaba influenciada por la discriminación hacía lo propio y motivada adoptar modelos de comportamiento a través de planteamientos occidentales o afrancesados produciendo y validando así estereotipos que respondía a percepciones de civilidad o desarrollo social por la concepción de civilizar las costumbres y las mentes mismos que reprodujeron en su trayectoria docente.

Por su parte el profesor más joven en edad cronológica y servicio le era también natural o simple responder a la exigencia del dominio lingüístico que se requiere para ser docente de educación indígena, puesto que su ámbito familiar condicionó para la obtención de este tipo de conocimiento pese al proceso de escolarización tan marcado en la sociedad, incluso refiere en otro momento qué cursó la primaria de educación indígena en ese entonces se esperaba que se brindara una educación bilingüe a través del Programa de Educación Bilingüe y Bicultural “Significaba conocimientos y manejo de la lectura y escritura, es decir

formados en dos lenguas en la propia y el castellano, además de atender la recuperación de la cultura materna a través de la filosofía, valores y objetivos indígenas” (SEP, 2012, p. 119), es un indicio que este modelo no ha logrado la trascendencia escolar como la de la castellanización. Por ello, al igual que los anteriores profesores emplea el idioma hñähñu en espacios sociales cercanos para comunicarse con mayor confianza y libertad a partir de que comparten este elemento étnico justamente en ese ámbito comunitario, dónde no son sometidos a la burla o discriminación, cómo lo fue el otro proceso de escolarización nacional.

El sistema educacional que estos docentes eligen para su formación inicial no solo es circunstancial, sino que también constituyen ofertas tradicionales derivadas de instituciones de la SEP y la educación superior en sus distintas épocas. Desde luego que para quienes no tienen ningún referente sólido con respecto a la docencia el curso de inducción a la docencia cobra mayor significado mientras que a su vez el internado, así como la escuela Normal obligan a pensar un proceso formativo para ejercer esta profesión.

Además, que en su momento histórico el ingreso a la docencia fue con el grado de primaria y bachillerato. Cabe señalar que existen referencias de que los cursos de inducción tenían una mayor duración, tiempo después aunque se tuviera el perfil para ser docente en educación indígena se exigía cursarlo en un periodo menos amplio con una duración de un mes durante el receso escolar en el mismo año de ingreso. De tal modo que los siguientes espacios sociales donde los docentes se insertan para prepararse y ejercer la docencia son relevantes e incluso por la diferenciación de los sistemas escolares de donde provengan.

La edad de ingreso, el tipo de dominio lingüístico, la previa formación profesional, formas o proceso de ingreso y la ubicación que refieren los cuatro profesores, son aspectos que dan cuenta del proceder como docentes noveles y su actuación posterior en la práctica escolar.

Incluso muestran similitudes en la construcción de la identidad del docente en educación indígena a partir de su incorporación al magisterio, por ejemplo en el aspecto de formas de ingreso en los profesores jóvenes se observa la injerencia las instituciones oficiales y sindicales para la obtención de una plaza docente así cómo su ubicación posterior de modo que es una señal que se están atendiendo las recomendaciones internacionales con respecto a la distribución, con lo que respecta a las motivaciones para su inserción están intervenidas y casi hasta obligadas por el ámbito familiar e inspirados por esa experiencia cercana al magisterio, por su parte el requisito del bilingüismo atraviesa la historia de los cuatro como una cualidad sustantiva que imaginariamente institucional pudiera revertir el resultado del proceso escolarizado de castellanización.

Tabla comparativa de aspectos que delinearon el proceso de ingreso a la docencia en educación indígena de 1979 hasta el 2010

Función que desempeña	Edad de ingreso	Antigüedad y año de ingreso al magisterio	Dominio lingüístico del hñähñu	Formación profesional		Ubicación al inicio de su servicio
Supervisor Evaristo	21	36 años En 1979	Lee, habla y escribe.	Secundaria	Conocido Bilingüe Estudiar la Normal	Huehuetla Sierra de Tenango.
Docente Pedro	17	24 años En 1990	Lee, habla y escribe.	Bachillerato	Tío. Bilingüe. En Qro curso 8 meses inducción al magisterio	Querétaro

Docente Juan Antonio	21	6 años En 2010	Lee, habla y escribe.	Primer semestre de la LIE	Su papá conocido en el SNTE. Hablar hñähñu Curso de inducción a la docencia	Localidad muy cercana a su domicilio. Valle del Mezquital
Directora (En el periodo de la investigación logra el cambio de función) Supervisora Jenny	27	8 años En 2008	Ninguno	Normal superior	Su papá. El SNTE le apoyo Normal Superior Curso de inducción	Nicolás Flores. Sierra Gorda

La tabla anterior muestra que una vez logrado el ingreso al magisterio se deriva una mejor distribución del personal, de manera oficial a partir de este siglo con el consenso del SNTE, mientras que en las últimas décadas del siglo pasado los profesores eran asignados a un centro de trabajo fuera de la región del Valle del Mezquital y hasta fuera del estado, implicando una serie de necesidades, obstáculos y omisiones.

En otro orden de ideas, pero ligadas a los momentos anteriores en el devenir del ser docente aparecen los procesos de formación inicial de los docentes. Por su parte la formación inicial de los docentes es otro proceso de socialización previo al que se constituye su yo, es decir que cada uno de los profesores con anterioridad han incorporado e interiorizado una serie de normas y conductas aprendidas de un campo social específico como el de la familia, la comunidad además de su paso por el sistema educacional como parte de su trayectoria de vida.

En esta idea la formación inicial influye para dar sentido a la práctica inicial de los docentes, de modo que el sistema educativo de donde proceden nos indica que en tanto la profesora y el otro profesor motivados por las razones anteriores se puede notar que hubo cierta elección con respecto a la profesión, la elección de la profesión docente básicamente obedece a motivos extrínsecos y esta elección es parte de los problemas inherentes a la profesión, puesto que interesa a un grupo importante de candidatos por los atractivos externos: relativa facilidad para ingresar, empleo seguro al terminar los estudios y una carrera de bajo costo.

Los maestros que eligieron la carrera condicionada por motivos extrínsecos relacionados con el uso de la lengua indígena pueden tener actitudes menos positivas hacia la profesión, las cuales pueden crear contradicciones en su identidad indígena y su respectivo ejercicio profesional.

En México siempre ha existido una distancia fuerte entre las normas oficiales de contratación de docentes, por un lado, y la configuración heterogénea del magisterio, por otro. Los cuerpos de docentes de diferentes niveles educativos incluyen a personas que provienen de diferentes sectores sociales, regiones y formación [...] modifican por las nuevas maneras de actuar y enseñar. (Rockwell, 2000, p. 214).

Mejorar la formación del personal docente es una necesidad apremiante, así como su buena distribución, suplirlas implicar mejorar algunas de las condiciones que requiere el magisterio, pero además influirían en la propia definición del ser docente. Tal como lo indica la siguiente recomendación:

Para atraer y conservar a los buenos los responsables de la formulación de políticas deben mejorar la formación del personal docente, distribuir a los educadores de manera más equitativa y facilitar incentivos en forma de sueldos apropiados y planes de carrera atractivos (UNESCO, 2014) [...] se destacan los esfuerzos desplegados por los países para mejorar la disponibilidad y distribución de profesores formados, motivados, y se examinan los problemas que plantean la contratación de los docentes y la mejora de la situación del personal docente [...] en el mundo se prevé que, entre 2012 y 2015, será preciso contratar a unos 4 millones de maestros de primaria [UNESCO y IEU, 2014]; de ellos 2.6 millones reemplazarán a colegas que se hayan jubilado, hayan cambiado de profesión, fallecido o dejan de trabajar a causa de una enfermedad y 1.4 millones suplirán las deficiencias, harán frente al crecimiento de la matrícula y garantizarán la calidad de educación evitando que haya más de 40 alumnos por docente. (UNESCO, 2000 – 2015, p. 228-229).

Por el contrario, la mala distribución de los docentes en los espacios escolares acarrea problemas en la práctica inicial. Como consecuencia de ello hace que los profesores incorporen significados en ocasiones contradictorios expresados en su práctica inmediata como el caso de los profesores en cuestión ya que está relacionada con la casi nula necesidad del empleo del idioma indígena en el ámbito escolar para evitar la discriminación en un espacio distinto resultado de la mala distribución del personal docente, es decir, donde el empleo de otro idioma distinto al hñähñu aparece, pero en menor medida.

Para el otro docente el significado es no tener la necesidad atribuyendo este sentido pero que más bien considera que es conveniente no conflictuarse en el desarrollo de su práctica cotidiana de ahí que opta por no emprender este tipo de proceso de enseñanza aprendizaje al inicio de su ejercicio docente. Y por último la profesora al desempeñar otra figura, de técnico pedagógico le parece tener menos intervención directa en el aula con respecto al uso del idioma indígena por ello no aparece como un asunto de ocupación en ese momento específico de su vida.

Hasta ahora lo que se logra descubrir y comprender en estos profesores es que su definición de ser docentes no escapa de estar en función de su condición espacial - social, lingüístico, cultural, de la misma manera en el ámbito familiar por lo menos de tres profesores existe una relación directa con esta profesión lo cual influye e incide con el referente histórico y el contacto con el exterior, si bien lo ideal sería tener el dominio lingüístico del idioma indígena pero como se puede advertir eso no es suficiente como cualidad pertinente para desarrollarse como docente en este contexto educativo.

En definitiva, se requiere de una formación continua y un verdadero interés para desarrollar la interculturalidad, como condiciones iniciales para disminuir los problemas educativos tal como se señala a continuación:

[...] es preciso mejorar la calidad con docentes bien formados y motivados [...] hay países en los que la escasez de docentes no es grave, pero la de docentes bien formados sí lo es [...] Los desequilibrios pueden estar relacionados con el tipo de escuela, la ubicación geográfica y la formación de los docentes [...] las escuelas desfavorecidas tienen profesores con menos preparación que los de las escuelas más ricas [...] (UNESCO, 2000 – 2015, p. 230 – 231).

La referencia anterior señala un reto pendiente para educación indígena desde hace mucho tiempo, problema que reclama atender para aspirar a una educación de calidad. En esa lógica de la narrativa de la profesora permite dar cuenta de la ausencia de conocimientos básicos sobre la enseñanza del idioma hñähñu, tal como les acontece a algunos otros profesores en turno que no poseen conocimientos en términos pedagógico sobre dicha lengua pero también habrá que develar la actuación de los otros tres profesores a que obedece, si teniendo las cualidades lingüísticas y capacitaciones continuas, ¿Cuáles son las razones de fondo para no desarrollar procesos de enseñanza en lengua indígena?

Conocer las condiciones históricas a través de algunos episodios de los propios docentes en los procesos de formación durante y su desarrollo en el magisterio posibilita un campo de análisis fértil para comprender con mayor profundidad en lo sucesivo la actuación presente como parte del desarrollo de la práctica educativa, entendida como: un campo de conocimiento en el que confluyen dimensiones de orden social, político, económico, histórico y cultural; características que hacen corresponder a éste en un ámbito más amplio que es de las prácticas sociales, a la vez que mantiene con ellas, múltiples relaciones cuyo análisis permite dar cuenta de su complejidad; así la práctica no se agota en sí misma ya que su explicación y comprensión demanda conocerla en la red de los significados sociales.

2.3 La práctica del docente indígena en una demanda de interculturalidad

La ligazón entre el ingreso, distribución y formación inicial de los docentes y su ejercicio posterior no escapa de cierta complejidad por el sinfín de condiciones y ámbitos que le atraviesan como se viene exponiendo, por ello, el papel docente es

importante en el proceso educativo porque involucra considerar los conocimientos del contexto escolar. En esa idea partamos de algunos datos que permitan explicar y comprender cómo acontece la práctica docente y los significados sociales que se refuerzan, pero además del cómo se construyen.

Hasta el año 2018 y de acuerdo con la información de la dirección indígena del Estado de Hidalgo, existen 9 sectores en educación indígena, existen adscritas 607 escuelas primarias indígenas con 2,249 profesores, de las cuales 1,199 son hombres y 1050 son mujeres, ellos atienden a 41, 430 estudiantes, 21, 087 son hombres y 20,343 son mujeres (ver anexo 2). De los 9 sectores 4 de ellos corresponden a la región de Ixmiquilpan y de los municipios cercanos al centro del Valle del Mezquital:

- Sector 02 Ixmiquilpan, Chilcuatla, San Salvador y Ajacuba.
- Sector 07 Los remedios, Tecozautla, Alfajayucan y Tasquillo.
- Sector 08 Cardonal.
- Sector 09 Zimapan.

A la distancia la historia nos remonta pensar por un instante el crecimiento o adscripción del personal a este nivel de educación ha sido abismal desde los 60 promotores bilingües hasta las cifras anteriores. Sin embargo, los datos a nivel estatal muestran una reducción de la población indígena escolar en todas las comunidades del estado, como se observa actualmente en el anexo. Por un lado, la baja tasa de natalidad incide en la población escolar y por otro lado el factor de la migración, son factores notables que llevan a reducir la cantidad de profesores y en algunos casos se llegan a cerrar algunas escuelas por la poca demanda de niños en edad escolar, en esa idea los profesores refieren:

La escuela es de organización completa, tenemos alrededor de una matrícula de 67 alumnos, 38 de ellos son hombres y 29 son mujeres y eso captando algunos alumnos provenientes de las comunidades vecinas que prefieren venir acá, aunque su traslado les lleve hacer 1 hora de recorrido a pie. Antes teníamos más alumnos, pero como algunos nacieron en E.E.U.U. sus padres deciden enviar por ellos y

vuelven a irse nuevamente al lugar donde nacieron y así, a veces llega aumentar la matrícula escolar otras más llega a bajar. (EJ4 -5).

La escuela es bidocente no se ha podido aumentar la matrícula escolar, aquí los niños van y vienen constantemente de E.E.U.U pues como allá nacieron la mayoría, ahora solo tenemos 17 por todos, 11 niños y 6 mujeres, el dire atiende 5º y 6º son 8 alumnos y yo el resto 9 alumnos que son de 1º a 4º. (EP 2-3).

Estos datos arrojan otro de los problemas que inciden en la práctica educativa y por ende en el ser docente propiamente de esta región de educación indígena, cuya relación está directamente vinculada con procesos de arraigo por el factor de la migración lo cual, significa que la matrícula escolar y la cantidad de profesores en el desarrollo de la educación indígena se ve fuertemente afectada y desproporcionada por dimensiones de orden social y económico que aqueja la zona, lo cual hace que la identidad indígena también se vea afectada por acrecentar el desconocimiento y contacto de este elemento identitario, en las nuevas generaciones evidentemente será mayor disminución del empleo de la lengua hñähñu en las comunidades muy probable restará el sentido de pertenencia que prevalece en esta región.

La disminución de la matrícula escolar obedece al impacto de la planeación demográfica emprendida desde hace algunos años como política social a través del Consejo Nacional para la Población (CONAPO) aunado a los procesos migratorios que se han venido mencionando.

La captación de la matrícula escolar también está relacionada fuertemente con los procesos de enseñanza aprendizaje, es decir que en algunas comunidades indígenas los padres de familia consideran enviar a sus hijos en edades escolares a otro espacio escolar cercano y de organización completa en el imaginario social que serán mejor atendidos, con el supuesto qué al no superar 30 alumnos por docente se brindará mejor atención y por ende se vería reflejado en un menor índice de deserción escolar que aqueja a este sector educativo.

De modo que la matrícula no determina mejores procesos de enseñanza aprendizaje. Existen otros factores que inciden en la actuación del docente, como la dirección en el ámbito de la educación por mencionar entre otros más, las condiciones laborales, los sueldos de los docentes, la carga administrativa que provoca malestar docente, los materiales educativos adecuados, la organización del tiempo para aprovechar la jornada escolar, además de cierta permanencia de los docentes en la comunidad para fortalecer lazos de confianza que generen mejores procesos de enseñanza a largo plazo y el enriquecimiento del saber, formación continua, todo ello tiene relevancia para generar buenas prácticas pedagógicas con miras hacia la posibilidad del fortalecimiento de la identidad indígena en el ámbito escolar. No podemos obviar que el asunto es de mayor profundidad que afecta al hecho educativo, como la pobreza económica de ciertas zonas que aun con el efecto de la migración no se logra superar.

Además la mayoría de los niños que asisten a este tipo de escuelas hablan español en los diferentes espacios sociales y manifiestan entender la lengua de sus padres y abuelos, pero no pueden establecer comunicación en el ámbito escolar con sus iguales, “Los estudiantes también influyen en la continuidad o el cambio de las prácticas escolares, por ejemplo, cuando obligan al maestro a modificar las disposiciones institucionales, o a adecuar sus clases a los saberes que ellos han adquirido en otros ámbitos. Los maestros modifican lo dispuesto en los libros bajo la influencia de los propios alumnos” (Rockwell, 2000, p. 214).

A ello se le agrega las resistencias de los docentes, por ello en tanto algunas escuelas retoman el idioma a través de la enseñanza de palabras sueltas y sin contextualizar el texto, lo cual representa una incipiente práctica y fase de revitalización hacia el fortalecimiento del idioma indígena. Eso justifica en parte el llenado de la hoja de estadística, documento que se solicita dos veces por año para tener la referencia de la matrícula escolar y el dominio lingüístico que se expresa o marca regularmente que todos los niños tienen dominio de la escritura y lectura del idioma hñähñu (Ver anexo 3).

Con todo ello no es suficiente, ya que los propios niños y niñas asumen una actitud negativa ante la lengua y cultura hñähñu, así se demuestra que, la imposición ideológica externa define la decisión de los niños en educación básica, por supuesto que no solo es la escuela, sino existen otros factores externos que vienen incidiendo en las maneras de pensar de cada uno, tal como se puede advertir en la expresión de los estudiantes de 5º y 6º de la escuela de organización bidocente, para ello previamente les pregunté qué día abordaban la clase de la asignatura de lengua indígena, ellos contestaron que los viernes a la última hora aunque no está escrito en el horario.

Me invitan a que mire el horario (ver anexo 4), pero que casi no les daban esa clase, les pregunté también si le gustaba y ellos me dijeron que no, porque no le entienden, les volví a preguntar si los libros eran atractivos o les gustaba lo que les enseñaba, la respuesta inmediata de un estudiante: “son muy aburridos, ni nos pregunte mejor enséñenos esto que no sabemos”. (EG9-9).

Es evidente que la escuela participa en la minimización del reconocimiento de los niños indígenas a través de procesos de escolarización tradicionales con tendencia al desplazamiento de lo propio como resultado de la apropiación de las distintas políticas educativas. Esto obedece a la poca importancia para desarrollar el idioma indígena hñähñu que en el discurso de los profesores formulan un imaginario que destaca la razón de ser docente en este contexto específico.

La entrevista anterior devela que sólo se brinda una hora de clases o que se aborda por escaso tiempo durante la semana a través de la asignatura de lengua indígena en los días viernes por la tarde, cuando ya casi ningún profesor tiene preocupación o interés por enseñar algo, o en el peor de los casos el viernes se convierte en un día no laboral en zonas muy alejadas y poco supervisadas. Estas prácticas por si mismas producen rechazo y un menor interés entre la población estudiantil con respecto al tema.

A su vez entre líneas los estudiantes develan y confirman que tienen cierto dominio lingüístico del idioma indígena cuando expresan “mejor enséñenos esto que no sabemos (mostrando una página de su libro de geografía)” (OG 9-9) pero, prefieren ocultar al referir que solo lo llegan a entender escasamente.

Eso significa que en su ámbito familiar aparece el uso del hñähñu como un instrumento útil para comunicarse y lograr la socialización primaria; si bien el ámbito familiar es el lugar privilegiado para interiorizar amplios conocimientos a través del lenguaje. Por su parte la escuela es el ámbito o espacio donde ocurre la socialización secundaria, ahí se fortalece la elección de solo ciertos conocimientos que suponen ser de mayor importancia en lo sucesivo, de tal modo que la escuela no brinda el nivel de importancia que debiese otorgar a este idioma por procesos institucionalizados a través del tiempo.

2.4 Elementos que subyacen en la formación y práctica para la construcción de la identidad

A lo largo de los distintos momentos y espacios de socialización por los que han transitado los docentes y que han contribuido de distinta manera para definir su propia concepción del ser docente o en su defecto de su identidad en espacios escolares indígenas.

Por lo pronto, cada uno de estos ámbitos sociales le han generado y transmitido conocimientos con distintos significados, en ocasiones algunos de ellos no corresponde al grado de importancia que le otorga el otro ámbito de acción, sobre todo por la carga afectiva que se le imprime, es decir que para los profesores desde sus percepciones y experiencias no le proporcionan la importancia que merece la adquisición y dominio de tipo académico al idioma indígena en el ámbito escolar o simplemente no le da el reconocimiento en términos de visibilizar su existencia y su utilidad, por ello difícilmente se puede esperar que los estudiantes consideren importante el fortalecimiento en toda la extensión de otro idioma.

Ese tipo de concepción con respecto al innecesario dominio de la lengua indígena está asociado principalmente con cuestiones de discriminación social además de los efectivos procesos de escolarización a través de los desplazamientos como efecto de las políticas educativas por los que han transitado los docentes.

El ámbito académico no está exento del todo de este tipo de percepciones pues en algunas ocasiones aparecen algunos discursos por parte de algunos profesores y hasta algunos académicos, haciendo referencia que una lengua indígena no tiene funcionalidad en el ámbito social mucho menos en algunos espacios de tipo académico en la actualidad, expresión que no comparto; pues existen otros espacios académicos que están posicionando al idioma indígena con carácter de relevancia pues ha logrado rebasar percepciones de cultura popular hasta trascender como un conocimiento de carácter científico y académico.

Lo intercultural en la sociedad aparece con tintes de apreciación más que de apropiación en la mayoría de las veces, sin embargo, parece ser un indicador alentador para valorar la riqueza lingüística y cultural, lo cual podría aminorar la mirada de un problema como hasta ahora ha sido vista. Esta percepción del conocimiento a través de un idioma indígena de tipo académico ha venido fortaleciéndose de a poco a poco a través de la tecnología, de los medios de comunicación y espacios sociales donde las nuevas generaciones hacen uso de las redes sociales para informarse y difundir, el reto es doble superar la visión folclórica y sin vigencia puesto que lo ideal sería que circulara en el ámbito escolar con su carácter científico, así que a un resta mucho por hacer con respecto a la diversidad multicultural que configura nuestro país.

Por su parte las instituciones escolares pueden y deben abrirse a otros conocimientos a través del papel del docente pues él tiene la facultad en el contexto escolar para organizar el conocimiento pues “Las secuencias del aprendizaje pueden también manejarse, según los intereses creados de quienes administran el

cuerpo del conocimiento” (Berger, 2001, p.177), es decir que en el docente recae la capacidad para suministrar de manera equitativa el conocimiento. Pero la cercanía a la lengua y cultura hñähñu se deja a un lado, de manera clara se opta por desarrollar el resto de las asignaturas como español, matemáticas, ciencias naturales, civismo y otras, que según la estructura curricular son de mayor importancia en el ámbito externo de la formación y relación social, cultural y económica de los propios estudiantes.

La interiorización, exteriorización y objetivación de los estudiantes con respecto al idioma e identidad indígena se contraponen con que la escuela desarrolla, a partir de que se le ve “como un lugar de encierro que tiene la función de socializar a los alumnos en un control de tiempo y espacio propio de la sociedad capitalista industrial” “En efecto la primera finalidad del secuestro es la sujeción del tiempo al tiempo la producción” citando a Foucault, 1984, p. 7. (Anzaldúa, 2004, p. 128), es decir que los actores educativos y la escuela han asimilado de manera inconsciente que son un instrumento privilegiado para generar concepciones y conocimientos que respondan mayormente a la sociedad actual en la que se desarrollan.

En tanto, parece ser que lejos está el docente de liberarse de las distintas formas de operar de un sistema tan amplio como el capitalismo, a menos que opte por procesos reflexivos de su propia actuación para dimensionar la capacidad de transformar su entorno inmediato sin violentar ni discriminar a la composición social.

Mientras, los propios profesores tratan de delegar la responsabilidad de manera simultánea son sometidos a un procedimiento marcado por un superior, ya sea el supervisor o del director, para asumir su tarea educativa, sin permitir una lectura hacia el sistema de educación indígena que reclama otro tipo de requerimientos. Lo cual significa para cada profesor es una justificación y una medida de control para omitir un auto-reconocimiento hacia su propia condición como profesor indígena. Las siguientes voces expresan que:

[...] de inicio del curso escolar como escuela habíamos considerado retomar algunas actividades desarrolladas en la asignatura de lengua indígena, pues porque ahí tenemos debilidad de enseñanza, pero resulta que a la hora entregar el plan el supervisor nos dijo que: por cuestiones de la normalidad mínima habría que priorizar solo español y matemáticas. (EJ 4-5).

La narrativa refleja cierta contradicción con el continuo discurso que se emplea en el acontecer de educación indígena como el imaginario precisamente de que se está fortaleciendo la lengua indígena en este nivel educativo, imaginario reforzado porque en los salones de clases se puede encontrar letreros grandes donde se indica la importancia del enfoque intercultural bilingüe en las escuelas de educación indígena y al mismo tiempo recalcan el reconocimiento o la importancia de las lenguas en el proceso de formación escolar, pero aparece algo conveniente, lo normativo.

[...] no hay congruencia entre el plan y programa de estudios con lo que se hace, sabe ¿por qué?, haber cuestionemos quiénes son los que ni hablan, ah pero eso sí quieren impulsar la lengua, no se involucran, como en el sector nos dicen los jefes aquí les presento el profe sentimos que hace falta que se apropien de la lengua [...] impartir un taller de hñähñu y se van y son ellos que tampoco lo hablan. Es querer dar un remedio a un enfermo sin que lo pruebes o compruebes [...] Es una cadena empezando por la dirección, el jefe pedía que impulsáramos la lengua y ¿a poco él lo habla?, pues no, lo mismo pasa en la subdirección de nuestro nivel, los que se insertan en la academia de la lengua acá en remedios los profes ni lo hablan, ya eso sí es la burla [...] No hemos entendido que el contexto es el medio para aprender y enseñar la lengua. (EE 4-5).

Por lo pronto, para ambos profesores aparecen significados de contradicción entre las exigencias educativas a nivel nacional a través del acuerdo 717 y el desarrollo curricular que se propone para educación indígena. En ese entonces la denominada La Normalidad Mínima escolar proponía ocho rasgos o condiciones básicas indispensables que debiesen cumplirse en las escuelas para el buen desempeño de los maestros y el logro de aprendizajes de los alumnos. El octavo rasgo priorizaba que “los estudiantes consolidarán el dominio de la lectura, escritura y el razonamiento lógico matemático de acuerdo con su grado educativo” (SEP, 2014), nuevamente aparece la enseñanza elemental para condicionar la actuación

docente en la cotidianidad dejando de lado el desarrollo pedagógico para este sistema educativo:

De ahí que se puede advertir que el docente se constituye a través de la práctica ello involucra la dimensión de la formación y el “modelamiento”: [...] conjunto de discursos, prácticas, instituciones y demandas sociales que condicionan su labor y lo constituyen como un sujeto de esa práctica social [...] Un sujeto se constituye en docente en la medida que ocupa ese lugar que ocupa ese lugar en el entramado de discursos, normas, rituales, etcétera; que conforman el dispositivo pedagógico. Sin duda el dispositivo puede encontrar una manifestación clara en la institución escolar [...] el dispositivo hace referencia a un conjunto de elementos que, si bien muchos actúan en la institución, la rebasan [...] (El dispositivo) es una especie de madeja, un conjunto multilineal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza...que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan o se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a variaciones de dirección [...] a derivaciones. Los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son vectores o tensores [...] las relaciones sociales se institucionalizan (se norman y transforman) mediante dispositivos. Citando a Foucault, 1982: 123 (Anzaldúa, 2004, p. 54-55).

La cita anterior permite explicar que otro elemento que va conformando y condicionando la formación docente en su trayecto profesional son los discursos, que se expresan en términos de argumentos controlados desde y por la propia e indistinta autoridad educativa, no obstante, de ahí que en ocasiones resulte contradictorio el discurso que emplea con regularidad el supervisor, pues en algunas veces a través de su figura de autoridad lo que hace es ejercer el poder a través de cierto saber sobre los docentes. Ese poder en la cotidianidad tiene la capacidad de normar el sentido del discurso que se emite, precisamente eso hace que determine la naturaleza de lo que dice de manera tendenciosa.

Existe una notoria incompatibilidad en los discursos expuestos, por un lado la profesora reconoce la debilidad pedagógica para generar procesos de enseñanza aprendizaje con respecto al idioma indígena y cuando decide atender tal necesidad en correspondencia de lo que propone el documento, en el apartado de los rasgos de la normalidad mínima se encuentra con la negación del supervisor inmediatamente, de manera que este recupera el discurso de lo que también propone la normalidad mínima.

Eso hace que se manifieste un encuentro de dos fuerzas entre estos actores, pese que ambos coinciden en la naturaleza del discurso con respecto a la normalidad mínima, tal poder funcionan como líneas del saber que opera desde el referente de cada uno de estos actores haciendo que el acontecimiento aparezca con una carga de subjetivación, cuando manifiesta que eso (actividades para desarrollar la asignatura de lengua indígena) no constituye una prioridad de enseñanza sino, más bien a través del discurso normativo refuerza su imaginario educativo con respecto a lo relevante que es enseñar áreas básicas del conocimiento.

Esta concepción de lo que se debe enseñar responde a los procesos interiorizados desde su experiencia personal y profesional a través de su trayecto de vida, mientras que para la profesora en turno concibe que no solo los procesos de lectura y escritura tengan que ser únicamente en castellano, por ello refiere como debilidad que le obliga superar como parte de su ejercicio cotidiano en el aula.

La percepción y concepción del supervisor con respecto a quienes no tienen este dominio lingüístico es enfático para señalarla como una debilidad o ausencia del colectivo docente y/o formación docente, por si fuera poco, por un lado, reconoce que existe resistencia por parte de los profesores para aprender hñähñu, esa resistencia obedece a ciertas contradicciones y exigencias institucionales, así como estructurales.

Desde la SEP se debe cumplir con el curriculum oficial aunado a ello el ejercicio docente está continuamente sometido a evaluaciones estandarizadas y por ende clasificados socialmente. Bajo este ejercicio institucional los docentes se ven confrontados en su hacer, para responder desde su propia capacidad y lógica de autonomía, si bien reconoce que la recuperación del contexto es un elemento que posibilita un proceso de enseñanza – aprendizaje efectivo para adquirir el idioma hñähñu.

El resultado del proceso de enseñanza – aprendizaje de la lengua indígena aparece en la boleta de educación básica de escuelas primarias indígenas ya que se debe consignar una calificación, entonces cabe cuestionar, ¿de dónde se obtiene el número o la calificación que se le asigna a los estudiantes? Y hasta dónde se sabe, no existe ningún niño o niña sin una aprobación en lengua hñähñu, aunque sí se reitera que los niños y niñas en las escuelas de educación indígena no hablan la lengua indígena, puede ser una contradicción del propio sistema, incluso una justificación para las propias políticas lingüísticas y culturales destinadas a educación indígena. El siguiente recorte de la entrevista apunta en ese sentido:

Me la pones difícil, porque no da tiempo, uno tiene que decidir o priorizar lo que les vas a enseñar, ¡o les enseñas a escribir en español! y eso ya es complicado para algunos niños que ni siquiera acudieron al preescolar [...] la exigencia de la supervisión es que ya sepan leer y escribir, ellos si exigen que también en hñähñu, pero exigen más que aprendan español. Yo por eso para poner su calificación yo rápido, les digo que dibujen algunos animales de su localidad y le escriban su nombre en hñähñu, el nombre de algunos colores o algo que esté relacionado con lo que vimos en el bloque de español, pero muy sencillo, no da tiempo como son de primero y segundo son bien lentos, solo uno que otro, pero de ahí en fuera no. (EM1-2).

En la práctica docente se construyen y se fortalecen significados para “priorizar solo español y matemáticas, contradicción, difícil, no da tiempo”, todos ellos presionan al profesorado que opte por relegar la enseñanza con perspectiva de la valoración cultural, social y lingüística de los pueblos indígenas, por ello la profesora se ve obligada abordar la asignatura de lengua indígena únicamente en periodos de evaluación para responder a tal exigencia, esta práctica se aleja de cierto modo de los principios pedagógicos que marca la política educativa a través de la RIEB 2011 relacionados con la contextualización y diversificación de los aprendizajes.

Estas prácticas sin saber niegan la identidad indígena que una y otra vez reiteran tener en el discurso en distintos escenarios, de tal modo que es otra forma de negar la posibilidad de los estudiantes con respecto al uso en el ámbito escolar del dominio de una lengua indígena y de ellos mismos como profesores, a cambio

su actuación hace hincapié en el fortalecimiento de las políticas lingüísticas y educativas hechas por el Estado.

Los profesores indígenas con reconocimiento hacia su lengua y cultura, y que en algún momento los responsabilizan de las actividades en lengua y cultura hñähñu son profesores con cierto auto-reconocimiento hacia su situación lingüística y cultural, así que los mismos profesores sugieren y delegan la responsabilidad hacia sus compañeros, por lo tanto se puede observar una clasificación de quien habla la lengua indígena, de quién si es indígena y de quién no lo es, en una especie de clasificación étnica al interior de la zona escolar en el mismo sistema de educación indígena.

Por eso en distintas ocasiones el supervisor o los directivos escolares buscan a los profesores con tal dominio lingüístico cuando se desarrollan actividades de muestra cultural y lingüística, donde se convierten en maestros de ceremonias, las o los visten de indígenas, y se hacen visibles ante la sociedad. Lo mismo sucede con los profesores que imparten los talleres o cursos o docentes de la organización escolar de tal modo que emplee la lengua indígena y se proyecte a la sociedad en general que prevalece con fortaleza tal representación de la identidad indígena como refiere a continuación la profesora.

[...] nos hemos olvidado del hñähñu esa ha sido la encomienda con los compañeros y creo que lo hemos logrado. Lo que hemos hecho es que la maestra Magda que sabe hñähñu desarrolle las clases de lengua indígena, pero a ella se le dificulta qué enseñar, entonces lo que le he recomendado es que los contenidos que se ven en inglés se vean también en hñähñu, le pido que le pregunte al profe de inglés que va a desarrollar y ya ella también prepare material. Y creo que sí ha funcionado, porque en diciembre cantamos villancicos en inglés y en hñähñu, para la clausura presentaron los niños una canción en inglés y los alumnos de sexto se despidieron con una poesía en inglés y en hñähñu, para que los padres y los alumnos valoren de la misma forma ambas lenguas y se ha visto que si les ha gustado. Para que también no se les dificulte cuando lleguen a la secundaria por lo menos ya tienen una idea de esta asignatura y no les pase como a nosotros ni aprendes nada, no lo entiendes y termina no gustándote el inglés u otra lengua porque te has enfrentado precisamente a esas dificultades. ¡Qué mejor qué desde ahora tengan el gusto por aprender otra lengua, pero también valorando el hñähñu! (EJ 4-5).

Desde su función directiva y como autoridad educativa la profesora reconoce que en la práctica docente existen significados de olvido hacía la enseñanza en el idioma hñähñu por no tener el dominio del bilingüismo además de otros factores que afectan al profesorado indígena por ello intenta responder sugiriendo hacía la valoración social relacionándolo con contenidos curriculares nacionales, sin embargo no escapa de hacerse de no ser responsable de su propio microsistema, por ello asigna tareas y propone a otra profesora de la misma escuela para desarrollar la enseñanza de la lengua hñähñu porque es la que sabe hablar el idioma, pero a la par de un idioma extranjero cómo lo es el inglés para lograr cierto gusto aprovechando los efectos de la migración. Lo cual significa cierta inexistencia de una reflexión intelectual manifestada por la actitud que minimiza y muestra poco interés hacia la construcción de una identidad colectiva indígena ante la necesidad de las propias comunidades en el ámbito educativo.

Cada profesor prefiere mirar las incongruencias del estado sin resolver las necesidades básicas de propio profesor; necesidades que tienen relación con la definición del ser profesor en un espacio estrictamente indígena. Por esa razón, el sistema de educación indígena no logra resolver su complejidad en su propio proceso de existencia, donde necesita pensar su proceso de ingreso al sistema de educación indígena y su trayecto en el mismo espacio con la intención de crear las condiciones suficientes para la población indígena.

A su vez, los profesores manifiestan el descontento por parte de los padres de familia por la enseñanza de la lengua hñähñu en la escuela. Por lo tanto, prefieren el inglés para adquirir mayor prestigio o aceptación por parte de la sociedad. Esto último nos permite descubrir significados más allá de las opiniones de los docentes, por medio de las percepciones e interpretaciones. “Las Percepciones: Unidades en las que el docente menciona una experiencia sensorial (por ejemplo, algo visto u oído). Interpretaciones: Unidades en las que el docente atribuía un significado subjetivo a estas percepciones” (Clarck, 1986, p. 79).

En esta idea los profesores refieren:

El hñähñu se está perdiendo entre la población adulta y tampoco tienen la necesidad de dominar la lengua indígena, aquí en la comunidad los adultos se van, bueno, desde jóvenes son migrantes y cambian de vida [...] mejor que aprendan lo que les va ayudar en la vida cuando se vayan a E.E.U.U. (EP 2-3).

Este profesor tiene claro la disminución del uso del idioma hñähñu por las generaciones muy jóvenes querrá decir, porque desde su percepción lo útil es el empleo del castellano para enfrentarse a la migración justificando así su actuación en el aula, sin embargo quizá olvida o desconoce la fortaleza cognitiva que tiene el dominio de dos idiomas facilita el aprendizaje de otra lengua como el inglés. Por ello es bien sabido que los paisanos con dominio del idioma hñähñu allá logran adquirir el empleo de ese idioma extranjero aprovechando la interacción colectiva con sus conocidos o familiares bilingües (hñähñu y castellano) para organizarse con tendencia a ser mejores productores de la economía en aquel país y por ende también se traduce en sus propias familias por el cambio o mejor logro de vida. Como se mencionó en el primer capítulo el dinamismo de la globalización no ha podido eliminar las diversidades culturales y lingüísticas por el contrario las ha hecho más visibles. De modo que la percepción del profesor no corresponde con la que supone que proviene de la localidad donde acontece su ejercicio docente.

A las escuelas de tiempo completo se les aplicó un recorte presupuestal [...] eso vino afectar la contratación del maestro de inglés, así que formamos una comisión de directores acompañados de padres de familia de las escuelas afectadas y acudimos a la SEP para entregar la petición al director de nuestro nivel [...] nos contestó que esas habían sido las órdenes porque pertenecemos a educación indígena y no nos corresponde llevar inglés, que más bien nosotros debemos desarrollar la lengua indígena [...] y que le explicamos que eso ya estamos desarrollando porque esa es nuestra responsabilidad por pertenecer al nivel, pero el inglés es independiente, porque forma parte del programa de las escuelas de tiempo completo. (EJ 4-5).

En este hecho el sistema educativo nacional a nivel estatal reafirma su percepción que la educación indígena está orientada para pueblos marginados perpetuados en su atraso, razón que orienta su comportamiento de discriminación a través de su carácter para defender decisiones que controlan los distintos

programas educativos nacionales, por ello prefieren negar otras posibilidades de aprendizaje a este sector educativo por estereotipos del bilingüismo en el idioma indígena y el castellano marcados en discursos, acciones desde distintos planos sociales de manera histórica, independientemente de que eso concrete en la realidad.

[...] como ahorita andamos con otros maestros y los padres de familia gestionando en la SEP en Pachuca, que no, nos quiten el maestro de inglés, primero dicen bien bonito: ¡Ya avanzamos! porque ahora hasta inglés van a aprender, pero ahora resulta que como ya no hay presupuesto pues que siempre ya no. (EM 2-2).

La percepción social de avance o desarrollo está atravesada por la adopción de la idea que lo extranjero es mejor privilegiando en ese momento la enseñanza del inglés originando asimetrías culturales y lingüísticas. En la narrativa de los profesores emplean argumentos para justificar la falta de la enseñanza de la lengua indígena en espacios escolares y por otro lado a los estudiantes y padres de familia pareciera que no les interesa construir una escuela con sustentos lingüísticos y culturales propias de la comunidad.

Pero, además no están definidos los lineamientos si bien existen las denominadas directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural, donde se establecen normas internacionales y perspectivas culturales e ideológicas variadas orientadas a la elaboración de programas de estudio y de la formulación de políticas y miembros de la comunidad que promuevan una educación intercultural.

En tanto, los significados que construyen los docentes con respecto a otro idioma es de carácter relevante frente al propio de los contextos escolares, estas construcciones son de orden social y cultural como producto de procesos históricos que han contribuido a la dinámica de desplazamientos lingüísticos y culturales del municipio, derivado de las percepciones de lo que pareciera tener mayor funcionalidad al exterior, sin embargo, se sabe qué cuando los migrantes de esta región al desarrollar sus distintas actividades regularmente llegan a emplear el idioma hñähñu como un instrumento de comunicación alternativo para salvaguardar

algunas situaciones frente a otro grupo social distinto a ellos, pareciera contradictorio a la percepción que el docente supone y la sociedad.

En esta lógica acontece el desarrollo de educación indígena orientada por una serie de elementos relevantes para la configuración y reconfiguración de la identidad indígena en este territorio específico. El marcador de base que se ve recuperado por los docentes a lo largo de este capítulo es el lingüístico, el cual les fue útil para incorporarse a este subsistema educativo, pero también rentable en el discurso político, en contra parte en la práctica cotidiana del ejercicio docente se ve confrontado y poco fortalecido.

Es decir, que aún se continúa percibiendo como desde hace un tiempo un problema social que de pronto parece ser subsanado a través de las distintas políticas educativas que se destinan para este ámbito educativo, sin que ello logre dismantelar procesos de escolarización que a la luz de los profesores tiene mayor importancia.

La práctica y la formación docente invisibiliza una realidad problemática que continua aquejando en la cotidianidad de su práctica como resultado de la formación social que ha sido determinada por el contexto histórico particular, misma que se define por distintas dimensiones y que la configuran como lo político, lo cultural y lo educativo, de tal modo que todo ello hace que sea complejo analizar la dinámica social y su articulación desde los propios docentes de manera que aún no lo logra vislumbrarse de manera colectiva como un problema sustantivo desde la:

[...] propia visión de la realidad de cada maestro y profesor sirve de barrera frente al reconocimiento y la experimentación de puntos de vista diferentes. Los profesores y maestros que no reflexionan sobre su ejercicio docente aceptan, con frecuencia de manera acrítica, esta realidad cotidiana de sus escuelas, y centran sus esfuerzos en descubrir los medios más efectivos y eficaces para alcanzar los fines y resolver en gran medida definidos por otros para ellos. A menudo estos maestros y profesores pierden de vista el hecho de que su realidad cotidiana sólo constituye una alternativa de entre muchas, una serie de opciones de un universo de posibilidades mucho mayor. Con frecuencia, pierden de vista los objetivos y fines hacia los que se dirige su trabajo, y se convierten meros agentes de terceros. Cualquier problema puede enfocarse de formas distintas. Los maestros no reflexivos

aceptan automáticamente la visión del problema que se adopta por regla general en una situación dada (Zeichner, s/f).

La concreción del ejercicio docente expresada de manera verbal y accionada hasta ahora por los docentes develan inevitables procesos de reproducción escolar, sin embargo existen algunas maneras de desestabilizar su cotidianidad, eso significaría poner sobre la mesa para cuestionar la teoría que sustenta su actuación, lo cual implicaría un análisis profundo de ello de manera que oriente la generación de conciencia de las contradicciones y debilidades que manifiesta su ejercicio cuestionando el posterior desarrollo de su profesión. Para ello, resulta importante que los docentes se motiven para acceder a espacios de formación continua o redes de aprendizaje profesional.

Aunque este proceso no garantiza por de facto la transformación de la realidad educativa por las razones indistintas antes expuestas donde está inmerso el profesorado, sí cabría la posibilidad de reorientar su trabajo recuperando los objetivos que persigue educación indígena eso significaría participar en una educación de calidad. Por supuesto que eso implica un proceso de formación profesional como apuntaba la UNESCO “es preciso mejorar la calidad con docentes bien formados y motivados”, se trata entonces de invertir en los profesores de mayor preparación e incentivos económicos.

Eso implica que el docente se responsabilice en su proceso de formación a través de una serie de actitudes que refuercen cambios profundos en su contexto escolar y es que no sólo le corresponde al Estado este tipo de inversión, por supuesto que eso facilitaría el proceso, pero la toma de conciencia es personal de modo tal que por lo pronto existen algunas otras condiciones que impiden lo anterior, como refieren algunos profesores.

[...] eso si todo cuesta, por qué cree que yo ya no hice mi maestría. Si hubiese querido ¡no se me dificulta he!, además ya estoy próximo a jubilarme. (EE 5-5).

[...] ¿Para qué estudio más?, ¡no!, ya con los cursos que nos da la SEP está bien, no alcanza el dinero o estudio yo o mis hijos. (EP 3-3).

[...] por cuestiones de tiempo no pude continuar con la maestría donde me hubiese gustado en la UPN, así que no me quedó de otra que ir a un colegio particular, aunque luego me arrepiento porque siento que no aprendo nada, pero eso sí tengo que pagar puntualita, a veces siento que sigo igual, pero pues ya que. (EJ 5-5).

Cuestiones de orden personal, familiar, laboral, social, así como económico hacen que incida y disminuya en gran medida la participación de los propios profesores en procesos de transformación educativa. Los docentes saben que poseen capacidades intelectuales para incorporarse en otro espacio de profesionalización, pero las condiciones laborales y las económicas sobre todo no les permite acceder a otros espacios del conocimiento y si se insertan en todo caso son instituciones que pertenecen al sector privado lo que hace en menor medida desanclarse de las prácticas rutinarias que conforman su habitus.

Las distintas condiciones del entorno inmediato determinan el tejido de la actuación docente, partiendo desde el referente histórico podemos señalar que las escuelas de la aculturación en el camino hacia la unificación mexicana fue empezar con los actores principales: los maestros y promotores culturales, como mediadores de la educación y de reproducción del proyecto educativo nacional: castellanizar a toda la población indígena por jóvenes-maestros indígenas nativos de la propia comunidad algunas veces hijos de maestros, por otro lado las instituciones educativas y la ideología del estado en el mexicanismo histórico es castellanizar al maestro indígena para que emplee el mismo proceso reproductivo y cíclico, como se ha venido expresando desde la propia actuación de los docentes.

La parte más polémica tanto de la obra como de la visión de Vasconcelos radicó en la educación para los indios y en su noción de la raza cósmica [...] insistió que el Departamento de Enseñanza Indígena era transitorio y solamente para castellanizar a los indios, en cuanto ellos dominaran, se les transfiriera a la escuela rural para que se fundieran con los mestizos sin distinción de razas. Castellanizar, aparte homogenizar a la población en una sola cultura, era asimilar a la nacionalidad. [...] escribiremos para los muchos con el propósito de elevarlos y no nos preguntamos qué es lo que quieren las multitudes, sino que eso que más les conviene para que ellos mismos encuentren el camino a la redención. (Ornelas, 1995, p. 104).

Algunos de los momentos de la configuración de la identidad indígena en los docentes, si bien este asunto ya no se trata del todo de políticas, más bien obedece a una serie de procesos que acontecen por el transitar de la cotidianidad en los distintos espacios y etapas, particularmente fuertes que atraviesan los actores, tales como capacidades, saberes, sentimientos, imaginarios, comprensiones, acontecimientos, roles, tareas, éxitos, fracasos, procesos de escolarización, actuaciones expresadas en su trayecto personal a través de las instituciones educativas en sus distintos roles y funciones bien sea cómo estudiantes, como docentes frente a grupo, como directores efectivos y como supervisores.

A partir del capítulo anterior recordemos que los docentes han transitado por distintas políticas educativas para educación indígena eso ha originado la construcción de significados de tipo emocional y cognitivo asociado con representaciones de dificultades cargadas de sufrimiento, impotencia, frustración, desolación, exclusión e indignación, pero también de aprendizaje.

En tanto, por los procesos de inserción al magisterio, de formación profesional y práctica docente, tanto la política educativa y los distintos procesos que se explicaron en este capítulo se advierte que se fortalecen significados de dificultad para trascender el empleo de la lengua indígena en la escuela asociado al tiempo escolar, además de significados de impotencia y frustración se acentúan cada vez que la autoridad inmediata exige priorizar solo conocimientos de la asignatura de español y matemáticas, significados de sufrimiento por ser objeto de discriminación cuando les llamaban cuatrerros de manera simultánea eso reafirma en su memoria significados de marginación o exclusión asociados con atraso, vergüenza e ignorancia, al igual que el significado de aprendizaje se ve fortalecido cuando es reconocido como productor de materiales para este escenario educativo resultado de su responsabilidad y dedicación.

Desde las percepciones con respecto al idioma indígena se incorporan otros significados de pérdida lingüística en las comunidades, sin embargo obedece al desuso en el ámbito escolar de manera contraria se advierte qué continua

circulando en el ámbito familiar y comunitario entre distintas generaciones, otro significado es que el idioma inglés es mejor porque ayuda para mejorar las condiciones de vida y que goza de mayor prestigio o aceptación social, con ello aparece otro significado en los docentes que los estudiantes no tienen la necesidad de dominar la lengua indígena e incluso los estudiantes construyen significados de que aprender hñähñu en la escuela es aburrido.

Los docentes al cumplir con la cualidad de ser bilingüe significa mayores posibilidades para obtener una plaza docente en consecuencia representa movilidad social, cierta estabilidad económica y forma para superar su condición de pobreza, además surgen significados ambivalentes de orgullo y en su práctica docente le significa menosprecio, indiferencia, negación u omisión, a diferencia su empleo fuera del aula se logra con sus iguales para divertirse. Para quienes no poseen este dominio lingüístico el significado es de miedo para resolver esta carencia a lo largo de su trayecto laboral. Ser docente de educación indígena en el Valle del Mezquital significa múltiples desafíos para fortalecer la valoración cultural y lingüística, desafío para brindar atención en escuelas mayormente multigrado y lo que de ello deriva, para su formación continua significa inversión económica, de tiempo, un costo que no siempre se está dispuesto a pagar. Por otra parte se añade el significado de incertidumbre ante la tendencia de baja matrícula escolar.

En suma a partir, de cuando se quiere llegar a ser docente y las formas de ingreso hasta el devenir de su práctica docente, evidentemente que todo ello marca un desplazamiento lingüístico y cultural de modo que la actuación docente obedece a una movilización de conocimientos, experiencias, actitudes y valores adquiridos desde espacios de socialización primarios (familia) y secundarios (comunidad, procesos de escolarización y formación continua), por ello los escenarios específicos traen consigo una influencia tal en la construcción de la identidad del docente en el medio indígena, desde luego que esos escenarios producen significados de tensión y contradicción constante entre el deber ser y el hacer, de orden social, cultural y lingüísticos.

CAPÍTULO III

LA CONFIGURACIÓN – RECONFIGURACIÓN Y LOS SIGNIFICADOS DE LA IDENTIDAD DEL DOCENTE EN EL CONTEXTO DE EDUCACIÓN INDÍGENA

Cultura para referirnos a las maneras distintivas que escoge un grupo social para vivir su vida y dotar de sentido a unas circunstancias y condiciones de vida dadas, que son las suyas. Estas pueden vivirse conscientes e inconscientemente, pero en todo caso son producto de procesos históricos colectivos y no sólo de la intención personal. De hecho, los individuos forman sus intenciones y propósitos dentro de los marcos que les proporciona su repertorio cultural (Giroux)

Recapitulando el contexto histórico del territorio en específico, aunado a la conformación social y su dinamismo a través de la globalización, luego, el desarrollo de la educación indígena en México y en Ixmiquilpan como resultado de algunas coyunturas políticas, seguido de los procesos de incorporación al magisterio, así como algunos otros acontecimientos que delinearon la práctica inicial y la formación continua dan cuenta del desarrollo actual de su hacer como docentes y los significados construidos al margen de lo que implica la práctica educativa en educación indígena, es decir que en la cotidianidad del ejercicio docente se logra advertir momentos de la configuración con respecto a la identidad indígena de los actores.

Comprender quiénes son los docentes en este nivel educativo en específico, además de las representaciones construidas de ser docente indígena, que identidad tienen con el trabajo que están desarrollando, es decir si corresponde a la identidad con los propósitos que se persiguen para la educación indígena o con lo que discursan.

Dadas las condiciones anteriores obliga escudriñar otro ámbito primario de los individuos como lo es la familia, seguida del comunitario y el escolar, este último influenciado por desplazamientos de carácter lingüísticos. Si bien estos espacios o ámbitos y procesos son de gran relevancia para descubrir los significados que se han ido transmitiendo y reproduciendo con respecto a la identidad indígena como producto de percepciones y concepciones de escolarización propios de esta región a través de la cultura escolar. En esta idea los ámbitos aportan atributos y conductas de manera personal a cada docente, pero a su vez existen otros escenarios colectivos que fortalecen la construcción del ser docente.

3.1 Escenarios colectivos donde se configura y reconfigura la identidad de los docentes

“Marcharan al campo de los hechos, a veces batiendo lodo y a veces tragando polvo, ascendiendo y descendiendo montañas, cruzando ríos, conociendo animales feroces, pero nada [...] nada obstaculizará su encomienda porque lo importante es el mensaje que llevan en el alma” Profa. Angélica Castro de la Fuente 1916 – 1981¹. A partir de la referencia de que educación indígena se inicia en 1964, con hombres y mujeres de Veracruz, Hidalgo y Puebla bajo la coordinación de la antropóloga Angélica Castro de la Fuente con el programa de castellanización, siendo presidente de la república el Lic. Adolfo López Mateos y titular de la SEP federal Jaime Torres Bodet, quienes dieron su apoyo para que el programa se desarrollará.

Desde entonces los docentes de Ixmiquilpan cada primero de marzo tanto, autoridades educativas y sindicales del nivel de educación indígena conmemoran el aniversario o el surgimiento de este tipo de educación a través de actividades desde muy temprano en Orizabita se deposita una ofrenda floral en honor a la profesora Angélica Castro, al término de esta actividad nuevamente los asistentes se

¹ Extracto de una invitación al festejo del 46 Aniversario 1ro. De Marzo. 2010. DGEIH.

trasladan a las instalaciones de Servicios Regionales, ubicada en la comunidad de los Remedios para colocar otra ofrenda floral.

Como este evento consiste en reunir a todos los profesores de los cuatro sectores de educación indígena en la región del Valle del Mezquital cada sector según en su mayordomía desarrolla otras actividades que se describen a continuación una vez que las anteriores se hayan concluido de manera tradicional. Cabe puntualizar que esta conmemoración la inicia la Z.E. 053 de Orizabita.

Las actividades van desde un desfile rumbo a la plaza principal según el municipio donde se desarrolle como Cardonal, Ixmiquilpan y Zimapan. Enseguida se realiza un programa cívico en forma bilingüe y socio cultural de modo que se convierte en un espacio pertinente para expresar la danza, el canto, la poesía, obras de teatro y exposición de experiencias exitosas propuestas por algunos docentes, estudiantes y padres de familia producciones realizadas en lengua indígena. Pese a la relevancia que debería representar para los docentes tal acto es común que no todos los docentes asistan pese que tiene carácter de obligatoriedad.

También se puede observar que en su gran mayoría de los docentes en este día portan alguna prenda de vestir con el bordado artesanal típico del Valle del Mezquital característico de la región. Al término de estas actividades se hace una danza sirviendo de ritual para entregar el bastón de mando a las autoridades correspondientes que tendrán la tarea de realizar la conmemoración siguiente.

Otro escenario en términos históricos del ser maestro indígena hñähñu para mostrar las condiciones lingüísticas y parte de la cultura escolar a lo largo del ciclo escolar: es el concurso del himno nacional, el concurso de escoltas con profesores y otras veces más de alumnos, el concurso de narrativas y las representaciones artísticas en lengua indígena hñähñu. Cada actividad se practica en todas las escuelas de educación indígena. Por lo tanto, se supone un conocimiento mínimo sobre la lengua y la cultura de las comunidades hñähñu de la región.

La zona escolar es otro sitio colectivo de atributo y requerimientos identitarios comunes, en esa idea se puede advertir el conjunto de actividades donde los jefes de sector solicitan a los profesores a asistir a cursos de hñähñu bien sean gestionados y diseñados por el propio personal de la jefatura o de la supervisión escolar es decir como puede ser un agente externo y experto o un elemento interno, sin embargo no siempre hay buena recepción entre el colectivo; de acuerdo a un fragmento de una observación se pudo presenciar que el ATP les da a conocer un oficio a los directores, por parte de la jefatura, donde comunica que al día siguiente habrá clase de hñähñu, ante ello se escuchan negativas:

“¿cómo? ¡Otra vez!, hay no, ya es tarde a las 4 ¿y los de tiempo completo qué? y los que salimos antes, a poco vamos ir a nuestras casas y luego regresar”.

Los cursos o talleres sobre el hñähñu en la mayoría de los casos no tienen recepción positiva en los profesores del sistema de educación indígena, dado que los profesores muestran resistencia para este tipo de procesos, así como hartazgo de algunas prácticas rutinarias, “Según Dewey, la acción rutinaria está dirigida ante todo por el impulso, la tradición y la autoridad” (Anzaldúa, 2004, p. 73).

De modo que cuando aparece en el esquema mental curso o taller de hñähñu se recupera la experiencia de este tipo de actividad previa y todo lo que implica desde, como el horario contra turno, el personal que lo imparte, niveles de carga de trabajo a la cual son sometidos, o a un proceso de capacitación que no cumple las expectativas reales donde actúan los docentes en la realidad social o las mismas prácticas de enseñanza que no logran motivar, impulsar y fortalecer la adquisición de este aprendizaje.

No obstante el “otra vez” responde más a enviar una señal de frustración, de desagrado, de cansancio, como si pareciera que después de tantos cursos o talleres que han asistido no se ha logrado fortalecer la enseñanza de la asignatura y el empleo del idioma en las aulas, es decir que no se ha superado este asunto de ahí que los docentes se nieguen asistir y en todo caso que sea tan tradicional el proceso

que poco ayuda para orientar el profesionalismo sino que obedece a una imposición de orden vertical y/o que los contenidos que no logran captar su atención, responsabilidad y su compromiso.

De forma relacional los espacios colectivos entre la supervisión escolar y la jefatura escolar intentan fortalecer la representación colectiva que sostienen los docentes con respecto a la identidad indígena a través del elemento lingüístico por ello convocan y enfatizan la relevancia que representan los cursos para su adquisición y dominio. En esta lógica la figura conocida como apoyo de la mesa técnica de la jefatura escolar cuya función consiste en planear, organizar y desarrollar el buen funcionamiento desde una óptica técnica pedagógica con el propósito de transitar hacia la EIB refirió lo siguiente:

¡Uffffff!, no eso está cañón ¡no hay una identidad de ese tipo en los compañeros!, porque crees que les damos el taller a los docentes de hñähñu, no hay interés, las listas de asistencia reflejan más bien el desinterés, no hay respuesta de los compañeros, no hay una identidad como tal en nosotros, tenemos que hacer algo, desde acá, seguimos negándonos, por un lado el conflicto interminable entre quienes si hablan hñähñu, luego el señalamiento de los que no lo hablamos, intentamos hacer conciencia en los compañeros para recuperar el idioma, por lo menos en los que sí lo hablan. (EN 7-9).

Entre los mismos profesores indígenas se visualiza la negativa de la mayoría de los profesores, si bien se insiste convocar a los profesores para que tomen el curso – taller puesto que él es objetivo brindar cursos en lengua indígena para lograr cierta conciencia lingüística y así crear condiciones de pertenencia hacia su origen histórico y social, este planteamiento orienta hacia la propia conciencia del papel del profesor indígena frente a su condición laboral.

Sin embargo, este profesor como otros más no reconoce una identidad del profesor indígena sino se asocia directamente con la lengua indígena hñähñu, es decir que el elemento sustantivo para referir a la identidad indígena se alude inminentemente a lo lingüístico como resultado en parte a las políticas, así entonces

se suele referir a una identidad que se construye solo con base en la lengua y omite cualquier otro marcador de identidad como la situación histórica o el espacio social donde se encuentra ahora el actor o individuo.

El acontecimiento anterior muestra una serie de contradicciones de los actores con respecto al empleo de la lengua indígena y es que por un lado rechazan la relevancia de carácter lingüístico en los procesos de enseñanza mientras que en algunos casos la situación o condición indígena sirve estratégicamente para auto-identificarse como indígena hñähñu y profesor de educación indígena, siempre y cuando haya opciones en el ascenso, en el desarrollo de un proyecto con recursos o en algún otro posible beneficio, es decir, se da una especie de camuflaje identitario o el desarrollo de una estrategia de identidad para su propio beneficio, así lo refiere la profesora y delegada sindical:

[...] reunimos a los compañeros maestros que ostentan la clave directiva para someter a consenso a quién se le va apoyar para ocupar la supervisión escolar, ellos mismos propusieron algunos criterios que fue: ser hablante de la lengua hñähñu, otro fue el escalafón y antigüedad. De ahí que el profe aventajó [...]. (ON 7- 9).

Aquí nuevamente aparece el significado de ser bilingüe en este espacio educativo es un rasgo compartido en el imaginario colectivo, por ello se plantea como criterio que le facilita cierta movilidad de funciones, en ese proceso él profesor competía contra dos profesoras, una de ellas con similar antigüedad y además de ser bilingüe, en tanto la otra profesora quedaba atrás por ser tener mucho menos antigüedad aunado a ello no poseía el dominio lingüístico que se requería, pese a esas condiciones en contra al final fue ella la que obtuvo este ascenso porque acepto concursar en la primera evaluación docente que lanzaba el INEE, mientras que la profesora y el profesor optaron por no someterse a este tipo de evaluación y buscar respaldo vía sindical para evadir este proceso, sin embargo ese intento no rindió fruto.

El empleo de la línea del poder y el saber cómo una red que ha constituido la formación de los docentes en los distintos momentos de su trayecto profesional y que son empleados desde su propia interpretación como resultado del habitus entre lo objetivo y lo subjetivo, pues como se sabe que con cierta regularidad los puestos de mayor jerarquía son ocupados no precisamente porque sean los más calificados, sino más bien son asignados por cierto colectivo a partir de que se les ve como elementos de confianza para desarrollar y respaldar a la autoridad superior inmediata otras veces más las propuestas de ascenso surgen y se posicionan por la capacidad que les otorga el grupo de base y una que otra vez se asciende a través de procesos de lealtad del profesorado.

Los criterios que da a conocer la delegada están fuertemente influenciados por procesos de orden normativo como el empleo de algunos lineamientos de ascenso a los que se suele recuperar para someter a escrutinio las cualidades personales pero también de orden laboral, por ello se distingue nuevamente el marcador de la lengua indígena clave para el desarrollo del conocimiento o dominio pedagógico en el supuesto, pero que más bien en esta ocasión cobra otro significado pues se construye como un canal o medio para cambiar la actual función con tendencia de mejora profesional, económica de estatus social de algunos docentes.

Para los docentes estos escenarios en conjunto en el sistema de educación indígena es una unidad en términos de representación social, puesto que, a partir de ella, se crea prosperidad lingüística y cultural de todo un grupo de individuos en la región. De ese modo se constituye al maestro hñähñu como un elemento de cohesión individual y colectiva; así también se levanta como un cimiento de posible continuidad a pesar de los indistintos límites institucionales construidos, hasta ahora no detienen en su totalidad la reproducción de las comunidades. Por ello, la conceptualización de la identidad del profesor indígena es uno de los elementos constitutivos de los actores sociales, que nos remite a la posible continuidad del ser hñähñu, en general, y profesor de educación indígena en la región del Valle del

Mezquital. Ello entendiendo que la historicidad del pueblo indígena se expresa en diferentes dimensiones de su presencia y que, desde la perspectiva lingüística y cultural, está muy ligada con la actividad del ser docente indígena en educación.

Un marcador de identidad hñähñu en el magisterio es el somos profesores hñähñu, a través del somos anuncia la relación de pluralidad y de pertenencia a un sistema, a una región y a una lengua y cultura propia. Eso alude a elementos simbólicos que establecen una acción colectiva y una distinción entre los profesores nahuas y tepehuas en el estado de Hidalgo. De esta manera, no es el parentesco y tampoco la consanguinidad lo que crea lazos de unidad y fraternidad.

Así entonces la participación de cada profesor en el sistema de educación indígena se entiende como un acto de pertenencia y de sentimiento cultural y lingüístico hacia cierto grupo. La comunidad y la familia es un referente en la reproducción social. Se puede decir entonces que, los profesores indígenas construyen redes sociales familiares, comunitarias y magisteriales capaces de establecer redes de relaciones entre sus integrantes, que en su conjunto configuran una identidad propia.

La configuración de la identidad del profesor indígena hñähñu es la manera de vestirse en las actividades escolares de zona, región o estado, ahí se puede observar la clásica camisa y pantalón con bordados, el sombrero de tornillo en los hombres y en las mujeres el ayate o rebozo, estas maneras de manifestar su cercanía o pertenencia a un pueblo originario, nos permite comprender el sentimiento de pertenencia de los docentes. Con eso, se demuestra los distintos niveles de constitución del ser profesor indígena a partir de algunos ejes de análisis.

Eso indica que el profesor es entendido como el agente social, lingüístico y cultural en el magisterio, es la base del sistema de educación indígena y genera condiciones para estructurar el papel de cada uno de ellos y el proceso de las

comunidades, en ellos circula la posibilidad de reproducción social, lingüística y cultural del pueblo hñähñu.

Sí entre colegas se reconoce al otro como quien tiene la posibilidad de favorecer a una población, eso obliga a repensar la razón por la que aparece en muchas comunidades la idea acerca de los docentes como referentes de cambio social de las comunidades, ya que en ellos se apoya la comunidad para generar beneficios educativos hacia los niños y niñas del lugar.

3.2 Contribución del núcleo social para la formación de la identidad del docente indígena

La re-configuración de los actores sociales adquiere sentido a través de las prácticas culturales que permean de manera cotidiana en función de la identidad cultural desde los espacios de pertenencia mutua, es decir por aquello todos comparten en común en el territorio en diversos ámbitos. Mejor dicho, los actores sociales están en constante interacción, en movimiento, puesto que el territorio no es estático, sino que se mueve de acuerdo a los actores sociales, eso explica que los actores están en movimiento, en dinamicidad e interacción lo cual les convierte en símbolos identitarios con arraigo derivado de múltiples sentimientos, de la relación entre la gente y el espacio interdependiente de ambos elementos a través la lengua y la cultura. Además, se convierte en un espacio simbólico de la identidad colectiva.

En esta dirección podemos señalar que la identidad cultural permea fuertemente en algunas regiones y en consecuencia apoya para la construcción de la identidad, recordemos que: “[...] la identidad de un individuo se define principalmente por el conjunto de sus pertenencias sociales” (Giménez, 2007, p. 62), es decir qué, a través de las prácticas culturales y los procesos históricos configuran en cierta medida a los sujetos sociales activos e insertos dentro de las comunidades posibilitando la reproducción de la identidad cultural, a partir de lo que

se crea y recrea constantemente: la lengua y la cultura como marcos simbólicos que se comparten en común.

Dicho de otro modo la comunidad articula las prácticas sociales y otorga sentido de pertenencia a sus integrantes, visto como el espacio de producción y reproducción de los conocimientos comunitarios condensados en una memoria colectiva, que se socializa por medio de la producción oral y escrita convirtiéndose en una manifestación cultural con la intención de transmitir conocimientos entre generaciones, visto desde esta manera podemos afirmar que la memoria colectiva de las comunidades es un reproductor del pensamiento que emplean sus miembros a través de la palabra, de la oralidad y de la escritura.

No obstante, en todas las sociedades al disponer de una lengua sea cual sea, cobra relevancia por ser un medio de representación simbólica en los espacios sociales compartidos bien sean internos (dentro de la comunidad) o externos (fuera de la comunidad), siendo así que en los espacios sociales de tipo interno dan paso a la reconfiguración lingüística, étnica y cultural originando mecanismos de distinción. Hechas las consideraciones anteriores podemos señalar que:

[...] la identidad es 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 en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado. (Giménez, 2007, p. 54).

La memoria colectiva trastoca las relaciones y las identidades de los maestros indígenas, pues son parte de la evocación constante por su presencia en ese espacio compartido: como menciona (Medina, 1985, p.189) “[...] es un conjunto de memorias históricas que se genera entre los sujetos actores” en las cuales los maestros indígenas recrean su propio proceso de formación y en algunos casos de reflexión para no caer en la misma reproducción educativa, de ahí que la memoria colectiva es uno los ejes centrales que nos permite entender su contribución hacia la formación del docente con sentido de “profesionalización [...] representa también

un potencial de desarrollo para la comunidad; los profesionistas locales se consideran a sí mismos como canales de atracción de recursos materiales e intelectuales, un capital social necesario para el desarrollo local” (Apodaca, 2008, p. 111).

En relación con esto último podemos identificar ciertos rasgos de los profesores que ejercen la docencia en este campo educativo específico como parte de su propio proceso educativo y de su formación:

- 1) Los profesores nativos de la comunidad: maestro/profesor indígena que tiene o genera promoción de la cultura de la comunidad, mediador pedagógico y lingüístico.
- 2) Los profesores mestizos: son profesores externos/ ajenos a la comunidad y la cultura. En este contexto existen dos tipos de profesores mestizos, algunos profesores asimilan la cultura y la lengua (maestras y maestros que se casan con un nativo (a) de la comunidad, es entonces que asimilan la lengua y la cultura) y otros profesores mestizos son los que llegan a la comunidad y dan su servicio como docentes, pero son ajenos a la comunidad.
- 3) Existen otros profesionistas que no son maestros indígenas pero que se consideran al estar insertos en el medio de educación indígena, y que forman parte de los movimientos políticos y pedagógicos, designando la función de líderes indígenas, que también tuvieron su proceso de formación con base castellanizadora, pero en su proceso sociocultural los reivindica.

En esta perspectiva tales procesos y condiciones hacen que los profesores se vinculen con las instituciones públicas y compiten por posicionamientos pedagógicos internos y externos, desde el núcleo social. (Ver. Esquema.1)



Esquema 1.

Como puede apreciarse la profesionalización en contexto se configura desde el núcleo social de la identidad, el sujeto/actor/profesor lo constituye la lengua y la cultura, en otras palabras el esquema muestra lo que denomino la configuración de la identidad como la “cebolla” “cultural”, es decir que cada una de las capas se van creando a partir de los contactos sociales que el sujeto/actor llega a enfrentar en su proceso de formación pedagógica intercultural, por ello desde esta mirada propongo invertir el concepto de aculturación y tomarlo como un puente positivo en la formación de profesores indígenas en el medio indígena a partir de las siguientes consideraciones:

El primer nivel es el núcleo social y la configuración del sujeto social, en el cual el entorno sociocultural en donde se desarrolla como sujeto desde, la socialización, la lengua, la cultura como factores que se convierten en un simbolismo de identidad individual y colectivamente. Eso explica que se crean dos procesos sociales y pedagógicos de los actores educativos: la *configuración* y la *re-configuración*.

Partiendo de que la configuración es:

- 1) Cada uno de los niveles son procesos de históricos de configuración de los sujetos/actores.
- 2) Cambios en los espacios-escenarios.
- 3) Su proceso de formación y de profesionalización educativa.
- 4) La reivindicación cultural: re-torno al núcleo social-comunitario (re-configuración).

En consecuencia, la re-significación está en permanente construcción, es decir cuando llegan en el último nivel de construcción y de formación pedagógica, el concepto de la inter-cultural-idad, llega a crear una ruptura en los sujetos profesores al autoreflexionar lo cual genera tensiones con el concepto, el concepto no da más allá de lo que se plantean, porque la interculturalidad² es utilizada por el sistema de educación indígena como un discurso “colonizador” disfrazado con base al reconocimiento del uno a los “otros” grupos étnicos, en esta lógica posteriormente la re-configuración en los procesos de formación pedagógica es re-pensar y de re-crear el proceso de decolonización de los propios sujetos/actores y profesionales y de buscar alternativas de la misma:

- ✓ Re-configuración en el ámbito educativo: alternativas pedagógicas desde la lengua y la cultura.
- ✓ La re-configuración cultural y lingüística: desde el núcleo socio-cultural.
- ✓ El núcleo sociocultural: re-invincación individual y sociocultural.

Al mismo tiempo dichos procesos de formación de los actores/profesores da pauta para que surjan tres fases de formación, considerando que el núcleo sociocultural lo configura y lo re-configura:

²Bajo una mirada crítica: La interculturalidad implica [...] el reconocimiento y la valoración del otro y de sí mismo en una actitud dialógica, abierta y de respeto mutuo, en un proceso de construcción de una realidad sociocultural innovadora y, al mismo tiempo, permanente. La permanencia está dada por las identidades de los sujetos en relación social y la innovación por la transformación de las relaciones de poder, en relaciones de equidad y simetría entre ambas culturas vehiculadas por los sujetos e interacción dialógica (Comboni, 2015: 388)

- 1) Bilingüismo: creado por el contacto lingüístico
- 2) Bilingüe, bajo la perspectiva del aprendizaje de dos Lenguas.
- 3) Inter-cultural-idad: bajo la perspectiva del re-conocimiento y respeto a las otras culturas, la educación indígena se sigue impartiendo en Monolingüe en Español.

Recuperando este análisis de los tres parámetros del sujeto/actores profesionistas se re-piensa y retoma al núcleo sociocultural, y desde este punto posibilita la creación de otras condiciones y niveles de lo educativo a partir de proyectos educativos-pedagógicos generados desde el contexto del núcleo sociocultural: es decir desde la lengua y cultura.

Siguiendo la imagen de la cebolla cultural, nos permite analizar hacia el retorno con dirección al núcleo-cultural, es decir el punto de tensión alcanzado por el sujeto pedagógico, obstruye a la construcción de su formación con la llamada Interculturalidad y determinar que:

- 1) No todos los maestros se reivindican, es decir se siguen construyendo desde la perspectiva castellanizadora.
- 2) La re-configuración no implica un cambio total de los sujetos actores, sino la propia dinamicidad provoca un retorno al núcleo cultural del proceso sociocultural del sujeto/actor.

En esta idea el territorio, se torna en un espacio simbólico dentro del núcleo sociocultural en el cual los actores sociales interactúan y entran en permanente movimiento de tal modo que se convierte en una vivencialidad histórica “[...] las identidades territoriales (v.g, las locales y regionales) tendrán que definirse primariamente en términos de pertenencia socio-territorial” (Giménez, 2007, p. 127), es decir que el territorio desempeña el factor simbólico entre los actores culturales convirtiéndose en espacios de relación e interacción.

Esta premisa de territorio comunal no solo se puede pensar como un extenso espacio de territorio con colindancias, como un simple espacio donde la gente vive, sino más bien en sí misma no existe sin el pueblo en el cual está conformado por los sujetos actores: profesionistas y no profesionistas, es decir la gente de razón se configura con la interdependencia de la tierra es por eso que “[...] para los docentes, la lengua materna ocupa un lugar relevante en el doble proceso identitario, tanto en la auto adscripción a una identidad (hñähñu) o mestiza, como ser el signo con el que se reconoce al diferente” (Jani, 2003, p.159).

3.3 Imaginarios que recrean la identidad del docente en el contexto de educación indígena

A partir de este momento cobra sentido y significado la identidad que los docentes de esta zona construyen en este terreno de la educación, para efectos de su espacio específico como profesores de este nivel indígena ubicados en una estructura social de media a baja se suponen en el ideal colectivo de qué lo que puede determinar para identificarse del resto del ámbito educativo sea a través del empleo de la lengua indígena u originaria.

La identidad es un proceso que resulta de las formas como los seres humanos se relacionan al interior de su grupo social de pertenencia y frente a otros, entonces al ser la lengua uno de los principales códigos de comunicación en esta interacción social, es fundamental acercarnos al significado que los maestros atribuyen a la lengua materna. (Jani, 2003, p. 159).

De tal modo que, a través de estas representaciones sustraídas desde el campo de la mente de los docentes aparece inmediatamente la lengua indígena como ese rasgo que les debiese caracterizar y que externalizan en el discurso desde el deber ser, no obstante, al mismo tiempo se reconocen con esta ausencia, pero para cuestiones prácticas o reales no existe.

Entramos ahora a la parte subjetiva para volverla objetiva en busca de un conocimiento más certero, de tal modo que los profesores se perciben a través de esas experiencias que le han permitido incorporar una serie de imágenes asociadas

en específico el ser un docente de educación indígena en consecuencia interpretan que ser docente en ese espacio es tener estas habilidades lingüísticas. Pero, ¿cómo se construyen los procesos que han influido en los profesores por pertenecer al nivel de educación indígena?

Habremos entonces de captar, estos procesos cognitivos de los profesores y eso implica poner sobre la mesa sus experiencias y sus subjetividades, en relación a ello y con base a algunos recortes del trabajo de campo nos va mostrando como se van impregnando en el pensamiento de los docentes, quienes configuran el hecho educativo en la cotidianidad y que permiten explicar su influencia.

En esa lógica y de manera paralela existe a la derecha de los profesores que demuestran un sello distintivo de corte institucional, pero a la izquierda podemos distinguir que existe una carencia lingüística propia de este nivel educativo, esto provoca cierta contrariedad en los profesores si miramos con más detenimiento, la identidad que deciden elegir se construye en un primer momento por la interacción social, es decir que, “La identidad es una construcción social que se realiza en el interior de marcos sociales que determina la posición de los actores y, por lo mismo, orientan sus representaciones y acciones” (Giménez, 2002, p. 59).

Si bien, estos profesores suponen que el marco social de su tarea docente está representado en contextos de poblaciones indígenas, entonces quiere decir que la identidad tiene una profunda relación con el espacio cultural recuperando, el elemento del lenguaje como medio de diferenciación ante los otros, para el campo educativo. Así pues, se fortalece la idea desde esta posición, por una parte, los docentes de educación indígena son quienes dominan una lengua además del castellano, pero veamos, cómo se consolida en la práctica ese discurso, por lo que podemos advertir hasta ahora, es que los profesores expresan cierta contradicción con respecto a ello. Recordemos un recorte de la observación de campo cuando el dominio del hñähñu se le privilegia como un elemento que funcione para promoción en espacios de jerarquía.

Considerando el marco social o de interacción de estos profesores, se puede expresar que asocian su labor educativa por el desenvolvimiento en pueblos indígenas y que también el lenguaje específico para estos contextos como causiunica característica desde la propia voz de los docentes, es lo que les permite diferenciarse de otros actores educativos.

Entonces, ello obliga revisar ¿qué hay dentro este marco social?, es decir ¿qué existe acerca de ello?, de manera pronta me salta la idea relacional con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) en México ha elaborado tarea de investigación para fortalecer, preservar y desarrollar las lenguas indígenas como una riqueza cultural asesorando la articulación de políticas públicas. En esta lógica le denomina categoría implícita a lo indígena.

INDÍGENA tiene como referente, en el presente contexto, un conjunto de pueblos, conocimientos, lenguas, tradiciones y prácticas altamente diversificados, en nada homogéneos ni uniformes, como lo hacen suponer las interpretaciones reduccionistas dominantes. En el presente Catálogo se consignan: a) las 11 familias lingüísticas indoamericanas que tienen presencia en México con al menos una de las lenguas que las integran; b) las 68 agrupaciones lingüísticas correspondientes a dichas familias; y c) las 364 variantes lingüísticas pertenecientes a este conjunto de agrupaciones. (INALI, 2008).

No olvidemos que el término indígena está justificado como una etiqueta desde la colonia para las minorías, considero que la diferencia, es que ahora, hay cierta preocupación por hacerlas visibles ante los otros, con cierto tinte de respeto, posicionamiento e intenciones sumamente valiosas.

De allí que en el estado de Hidalgo la lengua otomí ocupa el segundo lugar seguida del Náhuatl. Precisamente de esta cultura otomí es que se desprende la lengua otomí. Si bien en algunos extractos de la información que voy mostrando refieren a la lengua indígena como el hñähñú, es porque esta equipara al otomí, únicamente que por cuestiones institucionales vía SEP se formalizo como hñähñu, por ello no aparece en el catálogo de lenguas que presenta el INALI.

Así que, en esa idea relacional que expresan los profesores hasta entonces obedece a aspectos lingüísticos y culturales por ello su identidad se signifique frente a otros por ello “la identidad es el sentimiento de pertenencia cultural, que surge de la comparación o enfrentamiento con el otro o los otros, en los que se destacan las diferencias.

La identidad –igual que la lengua– actúa como un mecanismo de unificación al interior del grupo y, al mismo tiempo, de diferenciación de los grupos externos y de defensa frente a ellos: no podremos tener conciencia de identidad si no somos capaces de diferenciarnos de los otros” (Giménez, 2002, p. 71), de tal suerte que la identidad en los docentes se moviliza a espacios compartidos por dos vías una imaginaria y la otra tangible, para integrarse como un grupo común donde compartan ciertas representaciones.

Analicemos qué sucede con los profesores en la práctica, una vez que reconocen que no tienen el dominio de estas habilidades lingüísticas y que debiesen cumplir de acuerdo al perfil que expresa este nivel educativo, “Se requiere maestros que conozca y dominen las múltiples prácticas sociales asociadas al lenguaje oral (entiendan y hablen) y al lenguaje escrito (lean y escriban) en lengua indígena” (SEP, 2008, p.15), esta ausencia indica una serie de conflictos entre el ser y el hacer. Los profesores mencionan:

[...] creo que, lo que más se necesita es hablar la lengua indígena, asumir la responsabilidad de hablar y aplicar, si no, no podemos enseñar, pero lamentablemente los profes se resisten para aprender la lengua indígena como lo marca la norma. (EE 5-5).

[...] no tenemos los elementos de dominio del uso de la lengua indígena, si en un tiempo nos llegan a evaluar, también lo harán en lengua indígena porque está justificada esa acción en datos estadísticos y entonces sí creo que muchos estaremos en desventaja, si no es que casi todos los estamos laborando en este nivel. (EJ 2-5).

Estas expresiones vertidas desde aluden a una ausencia con respecto al sentido de responsabilidad del deber ser, a partir del trabajo docente, insertándolo en la tarea de la enseñanza, esto como parte normativa, pero, por lo que respecta a la práctica real se complementa con los recortes anteriores, de tal forma que podría estar asociada a la formación entendida que esta, “requiere experiencia y reflexión, pero no toda experiencia es formativa [...] una experiencia es formativa cuando lo vivido y reflexionado logra romper el equilibrio del sistema disposicional” (Yuren, 2005, p. 55).

Es evidente la resistencia a la formación puesto que representa para las docentes horas sentadas en un incómodo lugar, tiempo extra después del horario de trabajo, información acumulada y por último un papel que consta de la adquisición de determinado conocimiento. Sin embargo, desde este análisis todo apunta que la formación ha sido vista y ofertada hasta entonces como cierta capacitación, ya que los docentes se han quedado en niveles de experiencia compartida sin superar los límites de la reflexión evidenciada en su posterior actuación. “La identidad de cada sujeto se conforma con un necesario sustrato sociocultural y un bagaje personal de experiencia” (Jani, 2003, p. 166).

Lejos está la posibilidad de darse la oportunidad de desestabilizar sus estructuras mentales, es decir que no se han repensado desde su experiencia en el aula, más bien se piensa que su práctica cotidiana es de lo más normal, y no, que uno piense que tiene que ser anormal, más bien para este contexto educativo lo normal sería brindar una educación que tienda a preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad en el imaginario colectivo.

Ante ello el proceso de formación docente confiere un abanico de posibilidades de recrear la cotidianidad de manera más consciente y profesional:

[...] la formación docente sea un conjunto de procesos y programas que tiene la finalidad de formar, es decir favorecer la desestabilización del sistema disposicional

del docente en servicio [...] que le permitan al sujeto desarrollar actividades docentes y enfrentar de manera competente los problemas que se le presentan como profesional en el campo educativo. (Yuren, 2005, p. 87).

Pero provocar la desestabilización de este modo no es sencillo en tanto que los docentes tengan una autoimagen que los represente, piense con un saber casi inamovible, absoluto, único e inmejorable, como algo sacro e intocable e incuestionable, como un ser que no acepta la crítica, esto obstaculiza desde luego el poderse cuestionar su actuación ya que así aprendió su ejercicio docente. Los profesores refieren:

La actitud del docente cuenta mucho y dice mucho de cuanto está preparado, hoy los docentes créame les da lo mismo, no digo que todos, pero si en la gran mayoría, ¡sí, no hay exigencia! terminan haciendo lo que sea. Sabemos que la teoría sustenta a la práctica, pero los compañeros no quieren entrarle a esta parte, a pensarle ¿Cómo desarrollan su práctica?, pues como ha de ser, si se quedan en lo mismo, se exigen lo mismo, no han querido hacer más, no han querido modificar sus prácticas. (EE 4-5).

Ahora, ¡los jefes quieren que hablen los niños hñähñu cuando ya no se habla tanto en las comunidades!, lo entienden, más no lo hablan así que digamos. (EE 3-3).

Lo anterior sugiere que la actitud de un docente exterioriza el tipo de práctica docente que desarrolla en su cotidianidad, bien sea cómo una proyección de la conjunción de una serie de conocimientos, saberes, experiencia, compromiso para dar cuenta de qué se comporta cómo profesional de la educación o por el contrario un tipo de profesor que deja mucho que desear por la reproducción de prácticas no reflexionadas y viciadas de modo que es preferible justificarse para negar cambios en su práctica por una percepción de que la exigencia de cambio obedece más a un capricho de las autoridades locales por lo que opta por evadir y negar la posibilidad de transformación.

Incluso en esa referencia muestra el encuentro de dos posturas opuestas, por un parte la práctica pensada desde la experiencia y reflexión, apoyada con elementos teóricos que permiten transformaciones más profundas en procesos de enseñanza en los estudiantes, sin embargo, ello parece ser que ha dejado de ser relevante para el docente, como en esa idea de negarse a reconsiderar la

transformación de una práctica viciada, excusada por cuestiones sociales, no negamos que en cierto modo esas cuestiones sociales sean factores que inciden, pero que no determinan.

3.4 Aspectos de la cotidianidad en la práctica educativa que confluyen en la construcción de la identidad

En tanto en el fondo de estas expresiones irrumpe la coincidencia de que la exigencia es de pronto una posibilidad mínima para generar cambios en la práctica. Así que la exigencia como se ha venido mencionando en algunos fragmentos es símbolo de obligatoriedad y no de responsabilidad para los profesores.

Ello hace que aumente la resistencia para seguir formándose de manera continua y consciente, considerando la necesidad de una serie de conocimientos teóricos, prácticos y técnicos con dominio de habilidades para asumir con relevancia el significado de ser profesor, haciéndose cargo de su propia formación a lo largo de la vida permitiéndole resolver cuestiones posibles de enseñanza que se le demanda de acuerdo a su profesión. Uno de los profesores expresa el hecho educativo desde la óptica de la práctica:

No hemos entendido que el contexto es el medio para aprender y enseñar la lengua. En el último CTE regional del año pasado, estaban los funcionarios y nosotros como representantes de telesecundarias y primarias, un gran número de supervisores, Nos hicieron hincapié que depende de nosotros el buen funcionamiento de la educación, hasta me acorde de ese video donde hace una analogía del sistema educativo como un autobús, como si la educación dependiera de unos cuantos, piden milagros, exigen mucho. (EE 2- 5).

La importancia de tener referentes de enseñanza como estrategias didácticas, pero también la imperiosa necesidad de seguir señalando como único medio de aprendizaje lo que ofrezca la parte oficial, yo no dudo que para muchos asuntos debe ser así, antes bien qué pasa con los profesores que sí tienen el dominio de estas habilidades lingüísticas para el contexto educativo indígena con ese sentido de pertenecía cultural. Más aún si los docentes inicialmente identificaron

y seleccionaron el elemento más representativo de su cultura étnica, recordemos que existen muchas otras más manifestaciones.

La conciencia social de pertenencia a un grupo humano; el reconocimiento de ciertas manifestaciones culturales específicas y comunes del humano expresadas en normas, principios, comportamientos, creencias, historia, tradiciones, memoria colectiva, valores, intereses, propósitos, formas organizativas, etc., que se dan en un espacio determinado y evolucionan o adecuan al tiempo y a las circunstancias, son una condición para que se dé la identidad. Por ello, dice Angélica La identidad debería ser concebida, más bien, como un permanente proceso recreado, sostenido y confrontado por los sujetos, en una práctica social, cognitiva y lingüística, en interacción o diálogo permanente con el contexto social. (Giménez, 2002, p. 74).

La identidad mediante la interacción social hace que aparezca de maneras diversas las manifestaciones anteriores, en un espacio determinado para el caso ya lo decíamos en el contexto de educación indígena y que por supuesto se han ido adecuado al tiempo y a la exigencia cotidiana, que en más de una ocasión es verificada, aunque por otra parte negada con los actos desde las diferentes posiciones que en más de una ocasión resultan contradictorias, aunque esta situación tiene un trasfondo político y económico, como la precaria capacitación en contra turno.

Esta demanda de capacitación en contra turno que mencionaba en el capítulo anterior un elemento de la jefatura de sector no es únicamente una respuesta de mejora a través de actualización docente, sino que también obedece a procesos de intensificación y una de esas contradicciones resulta ser proceso asociado a un patrón económico que merma y pone en jaque los procesos educativos:

La intensificación representa una de las maneras más tangibles en que los privilegios laborales de los trabajadores de la educación se van minando. Hay muchos síntomas de ello – desde lo más trivial a lo más complejo –, que van desde no dejarles tiempo ni siquiera para ir al servicio, beber una taza de café o relajarse, hasta una ausencia total de tiempo para mantener contacto con el propio campo profesional. (Apple, 1989, p. 45).

El privilegio de tomar un descanso para recuperar energía y dedicarse enseguida a ajustar algún proceso de enseñanza -aprendizaje para el día siguiente o para la próxima clase, que por razones distintas no se haya logrado según lo planeado, como sucede de manera común en el aula. Por ello la exigencia de actualización docente en contra turno obliga a realizar esfuerzos y sacrificios de tiempo que estaban destinados también al disfrute del ámbito familiar o incluso para autoevaluarse de manera reflexiva y continuar buscando, seleccionando y diseñando materiales para el óptimo aprendizaje de los estudiantes, de lo contrario se vive un embate constante contra el hacer del docente.

Por lo tanto, la intensificación está haciendo estragos provocando malestar, como expresaron los docentes y es que no es para menos, qué posibilidad tienen para reflexionar su actuación ejercida durante el día a día, si la demanda extra causa cansancio y hartazgo pues los profesores son humanos no objetos.

¿Por qué el secretario no viene a una escuela de educación indígena? para que vea la situación, ¡ya parece! sí ni a internet llegamos y eso que no estamos tan alejados como otros. Yo creo que ser docente en escuelas multigrado es difícil por los tiempos, aunque uno no quiera faltar, no falta, que hay que entregar documentación y más ahora, antes no era tanto, pero ahora en lugar de que disminuyera, al contrario subió más, no le mintió pero ha de ser un documento por día y eso quita tiempo de clase porque los jefes lo piden luego cómo si a eso nada más nos dedicáramos. (EP 3-3).

Lo anterior no es más que “se puede advertir más fácilmente la intensificación del trabajo mental en la crónica sensación de sobrecarga de trabajo que ha aumentado con el tiempo” (Apple, 1989, p. 39), es decir, tal cual como lo expresa el profesor, el percibe que no es la misma exigencia administrativa con anterioridad, considerando que el ya lleva recorrido un buen trayecto en el ámbito educativo.

Esta situación inserta a los docentes en una dinámica optativa, es decir que los profesores de manera casi deliberada optan por priorizar la demanda, para cubrir aspectos de cumplimiento a cambio de la educación de los estudiantes, no porque estén muy de acuerdo:

Existe exceso de documentación solicitada, la sobrecarga. El proceso de control, la tecnificación y la intensificación crecientes del acto de enseñar, la proletarianización de su trabajo, todo eso era una presencia ausente. La intensificación tiende a contraponerse al interés tradicional por el trabajo bien hecho, tanto en un producto calidad como es el proceso. (Apple, 1989, p. 87).

Además, les hace imposible cumplir con la tarea docente en toda su amplitud, como lo refiere este otro profesor:

Luego ¡a jijo un montón de documentación que hay que llenar!, según iba a disminuir la carga administrativa ¿¡cual?! , más bien la aumentaron y cuidadito no la entregues a tiempo. O me dedico a dar clases o a llenar documentación y luego también quieren que desarrollemos hñähñu. ¿Dónde creen?, la verdad es difícil ser docente y director al mismo tiempo. (EJA 4-5).

Se puede advertir la encrucijada en la que se encuentran los docentes todos los días es un ejercicio que rebasa la capacidad de los tiempos de los profesores, por ello prefieren responder como puedan la exigencia de la carga administrativa restando importancia a la atención pedagógica, lo cual resulta difícil conciliar todas las partes que se le demanda, en tanto que es una misma exigencia en condiciones distintas al mismo tiempo al profesorado, entre la enseñanza, lo administrativo, la función de dirección comisionado, todo ello representa un trabajo titánico lograrlo, “Puede que los obligue a tomar atajos, eliminando lo que les parece incoherente con la tarea que tienen entre manos” (Apple, 1989, p. 93), es decir que, de manera casi imperceptible los docentes van otorgando una menor importancia al proceso de la enseñanza, al mismo tiempo que van eliminando el verdadero sentido de esta profesión.

Si hablamos hñähñu aquí, los niños sí hablan, pero este año que me tocó la comisión de la dirección se me ha dificultado enseñarles, dice una niña que tiene mala suerte en primero y segundo los años pasados le toco la otra maestra que también era directora y eso provoca que los abandonemos mucho, mucho, los jefes te piden un documento en la mañana a las 12 ya están pidiéndolo, que te apures, como si uno nada más viniera a hacer documentos y firmar, bueno si es que, porque si hay que ir buscar a los padres al cerro o esperar a las madres de familia si salieron por ahí. La maestra de 5º y 6º sabe muy poco hablar con los niños, además que función de delegada sindical le quita mucho tiempo. (EM 2-2).

Los profesores con doble función están construyendo significados de dificultad ante la multitud de documentos que se les demanda requisitar y es que no solo ellos están viviendo la dificultad sino que ahora se ha convertido en un problema y compartido con los estudiantes vivenciado a través del escaso tiempo para atender procesos de enseñanza como si fuese una mala suerte como ellos le llaman.

La parte sindical me ha dejado mucho aprendizaje y satisfacciones para lograr algunas gestiones que benefician la zona, pero si descuida la parte pedagógica, eso deja un vacío de conocimientos en los niños, finalmente es difícil nuestra tarea, siempre les quedamos a deber por una u otra razón. (EN 2-2).

No solo enfrentan la carga administrativa sino que además algunos de ellos también tienen que desarrollar actividades que le demandan reducir tiempos de enseñanza, por ello reconoce que de por sí ya existe un rezago escolar esta comisión aumenta la brecha de aprovechamiento escolar en estos escenarios educativos. Por ello menciona que es difícil incluso que hay una deuda pendiente con la sociedad en esta idea.

La práctica de intensificación ha penetrado de manera casi silenciosa en la educación, asociando la idea de que cumplimiento administrativo es significado a un buen profesor quedando fuera aspectos y procesos más relevantes en los que se debe ocupar, mejor dicho se está sacrificando la enseñanza elemental y también la distintiva de este nivel educativo, como el hñähñu, según lo expresado por los profesores, ¿qué coincidencia?, “la intensificación también actúa para destruir la sociabilidad de los trabajadores no manuales”(Apple, 1989, p. 71).

Los actores han sido sometidos a una carga excesiva de trabajo relacionada con la racionalización, es decir sí se tiene una mayor cantidad de profesoras al servicio de la educación es más posible y fácil el incremento de trabajo sin ninguna oposición, el trabajo está orientado a la parte administrativa de manera permanente.

La parte administrativa se extiende, es decir no solo lo que respecta a la cuestión educativa, sino aspectos que no tienen que ver con la tarea docente asociados con demandas que se generan en otros sectores públicos como el de Salud (registro de peso y talla) y Seguridad (Aportaciones voluntarias de la Cruz Roja) entre otros.

Por ello las expresiones de los profesores en la parte anterior mencionan que esto afecta en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Nada es casualidad, hay quienes optan por salidas fáciles que no les complique más la existencia. En esta aproximación real de las situaciones que impiden de manera paulatina superar debilidades identitarias en los contextos de la educación indígena, el verdadero asunto aún hay que desentrañarlo, porque por ahí se dice que del pasado no se vive se aprende, aprendamos pues algo del pasado.

Para situarnos en el siguiente escenario hay que recrear el momento, descifrando el pasado para ver qué es lo que oculta, pero a su vez incide en algunos docentes del contexto al que dicen pertenecer por la cuestión cultural.

Allá cuando me inicié en la docencia durante dos años, si viera que sufrí discriminación por ¡ser cuatrero y luego indígena, ¿cómo cree que les parecía que un profe de indígenas fura a dar un curso y luego de matemáticas? porque así nos catalogan como indígenas [...] Profe gracias por aprender pero también porque tengo que reconocer que los profes como usted, no se ve que son de los indígenas, porque siempre a los profes de nuestro nivel nos han tenido en otro concepto ¡ignorantes! [...] Por eso no se me olvida ¡quien era yo!, un cuatrero, salido de un hogar muy pobre [...] no crea si me sentía tonto, porque los profes querían que puro castellano habláramos y yo que iba hablar, más que puro otomí, un compañero Pepis, era el único que hablaba castellano pero para maltratarnos, que nos decía: ¡Oríllate tonto!, no sí la vimos difícil esa época primero porque los papás ¿qué querían que fuéramos a la escuela?, pues ¡no!.. Pues es que éramos catalogados como indefensos, hasta nos apodaban promotontitos, cuatreritos, eso dolía jijo. (EE 5-5).

Esta parte histórica, social y cultural cruza la autodefinición inicial y posterior de quién es el profesor de educación indígena, atraviesa sobre todo la parte emocional atentando en contra de su autoestima al etiquetarlos en profesores

ignorantes, tontos, ante tal indefensión fortaleció una sensación de dolor e impotencia en estos episodios de procesos de escolarización y de ejercicio docente. En esta idea una de las razones por las que una lengua indígena ha venido debilitándose obedece a condiciones personales, profesionales y sociales que se marcaron en los docentes por determinados periodos y espacios donde se ha desarrollado como ente social.

El llamado choque de civilizaciones provoca el retiro simbólico al pasado para enfrentar el futuro” N. Yuval – Davis, op. Cit., [s.p]. Así entonces al evocar dichos acontecimientos puede llegarse a experimentar sensaciones desagradables de las que se insiste inconscientemente mejor no tocarlas porque son heridas que aun a pesar del tiempo y alguna cicatrización aun no siguen presentes y terminan causando dolor, como se señala “Una mirada atenta y reflexiva a lo que sucede en el interior de las aulas y al efecto de la propia experiencia previa como estudiante o como docente puede ciertamente revelar muchas cosas lamentables, indeseables y quizás hasta dolorosas. (Jackson, 1999, p. 45).

Los profesores de educación indígena han vivido una serie de acontecimientos dolorosos, difíciles, asociados sobre todo con la discriminación perpetuando de alguna manera procesos de marginación.

Los estereotipos, perpetúan una imagen negativa de los docentes. Al analizar la manera en que los estereotipos en general confinan a sus víctimas y las obligan a gritar en voz alta sus protestas [...] como ellos son marginados. El prejuicio contra el maestro de escuela es algo tan difícil de combatir, En realidad, cualquier prejuicio es difícil de combatir [...] Y, como mi propia experiencia me enseña, hasta es difícil reconocerlo cuando se presenta en algunas de sus apariencias más benignas. (Jackson, 1999, p.111).

Si bien el término de minorías ha sido utilizado en diferentes sentidos, el uso internacionalmente aceptado designa con él grandes grupos marginados o vulnerables que viven a la sombra de poblaciones mayoritarias que tienen una ideología cultural diferente y dominante. Estos grupos comparten sistemas de valores y fuentes de autoestima que en muchos casos derivan de fuentes muy distintivas de las culturas mayoritarias Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo de la UNESCO (1997).

[...] pero haber, yo si crítico a esa generación de mi papá y del super tuvieron tanto tiempo en el sistema y no hicieron lo posible por trascender con el hñähñu, ah pero eso sí nos critican que no sepamos, que no tengamos el dominio de la lengua indígena y pareciera que fuera totalmente nuestra culpa no saber y no hacer nada por superar esa debilidad. (EJ 3-5).

La profesora reconoce su carencia como cualidad para desarrollarse en el ejercicio docente culpando a la generación de docentes de la vieja guardia, sin embargo no fue culpa directa de estos actores, sino que también fueron relegados en distintos aspectos y ámbitos además de la incesante asimetría cultural ejercida desde la escuela, como aparato de control de masas, “Los pensamientos sobre lo que nos llevó a ser lo que somos hoy, o sobre lo que le debemos a nuestros profesores” (Jackson, 1999, p. 93), para los profesores de antaño pertenecer a un grupo étnico representó una serie de situaciones circunstanciales de desconsuelo que no les quedó más que ocultar esa parte y evitar a los suyos esas experiencias lastimosas, por ello son lo que son, docentes marcados por un pasado doloroso, como refiere una de las profesoras entrevistadas.

A mi si me gusta la idea que aprendan hablar inglés, para que cuando se vayan a la secundaria tengan más o menos una idea y no reprueben, como a nosotros nos pasaba: ¡hay mamacita! puros seis o siete, ¡feo! todo por no saber nadita, puro hñähñu. (EM 2-2).

Para esta profesora su pasado ha representado cierto sufrimiento asociado a espacios de escolarización esta acción determina la actitud que toma el profesor ante la escuela, como la imposibilidad de reconocerse con conocimientos también válidos, sin embargo en el proceso de escolarización se enfrentaron a la marginación social “asimismo, la imagen de lo que significa ser maestro bilingüe se construye paralelamente en la propia experiencia escolar, por principio, las experiencias personales en la escuela muestran la negación del hñähñu” (Jani, 2003, p.160).

Por lo que opta brindar en el supuesto de preferentemente favorable el dominio de una lengua extranjera que a los ojos de una gran mayoría significa otro status para que los estudiantes se sientan incluidos en los sucesivos espacios de escolarización, esta acción de la profesora es un intento para evitar el dolor asociado con la exclusión en ambientes educativos. “Tomar conciencia de que uno reacciona ante el mundo de cierta manera o de que posee ciertas características y que no sabe cómo o cuándo se instalaron en uno tales rasgos” (Jackson, 1999, p. 110).

Los recuerdos hasta aquí son signo de dolor que algún momento se fueron incorporando en la memoria personal y colecta por ello determinaron o condicionaron una parte de esta realidad en el contexto de educación indígena, una tendencia de invisibilidad a la identidad étnica y por ende una disminución del empleo de la lengua indígena para evitar el rechazo social, de modo que produce concepciones y percepciones de lo que significa ser docente indígena.

Es decir, que el rasgo que privilegian en su identidad docente es ser indígena a partir del elemento lingüístico, pero poco desarrollado en los procesos de escolarización actual como resultado de las distintas perspectivas políticas educativas, magisterio, reformas educativas, producto de la historia que deriva en procesos institucionalizados en las escuelas influyen y configuran la identidad docente actual con sus contradicciones. Para entender la docencia, entonces, tenemos que sumergirnos en el pasado, y no solo en el pasado de los docentes individuales sino también en las tradiciones de práctica pedagógica dentro de cuya órbita los maestros piensan y trabajan.

Tales perspectivas, con sus aspectos sustantivos y el desarrollo de los componentes políticos a través de los distintos modelos dirigidos a educación indígena muestran un análisis de los principales actores educativos e institucionales que tienen la dirección del sistema educativo y la relación del magisterio de educación indígena. Por su parte el magisterio indígena como una organización

colectiva es heterogéneo, desigual, limitante, complejo, por su tipo de formación, por el tipo de escuela que labora, los roles y funciones, por el tipo de contexto cultural, socioeconómico y geográfico donde trabajan. En tanto, las reformas parecieran ser prescripciones o propuestas de buena voluntad para mejorar o transformar este sistema educativo e incidir en distintas épocas mediante la formación continua de profesores, las interacciones cotidianas, la incorporación de los docentes, los contenidos escolares, del sentido de la política educativa que se discursa y recrea en cada momento histórico de educación indígena.

Si a ello le agregamos que las escuelas primarias son heterogéneas por la diversidad y desigualdad, es decir que donde ocurre el hecho educativo en escuelas multigrado pues en su mayoría es de tipo unitaria en esta lógica la docencia y los procesos de pensamiento de los docentes no son ahistóricos, más bien cada historia personal y colectiva otorgan un sentido diferente a la hora de enseñar, por lo tanto el desarrollo o cumplimiento de la enseñanza no es lo mismo siempre en todos los lugares, esto último tiene repercusión en lo aspiracional por ser un elemento complejo que genera en gran manera a la desigualdad educativa quedando lejos el principio de equidad que caracteriza al modelo educativo de interculturalidad. Todo ello configura y reconfigura continuamente la identidad docente en educación indígena.

La configuración – reconfiguración y los significados de la identidad del docente en el contexto de educación indígena está conformado por una serie de escenarios colectivos como la familia, la comunidad, la escuela, seleccionando y privilegiando el elemento lingüístico que caracteriza a este subsistema educativo por ello el espacio físico, así como las conductas donde desarrolla su ejercicio cotidiano van recreando la identidad de manera común y dinámica, precisamente en algunas situaciones de las condiciones de escolarización acompañadas de reflexión del docente están contribuyendo al reconocimiento y valor a la cultura identitaria.

Sin embargo, de manera simultánea en otras situaciones los docentes optan por reproducir sesgos y atajos para no contribuir de manera profesional el conocimiento indígena de carácter lingüístico como discursan esto obedece a factores propios de la practica educativa actual, pues el docente se ve bombardeado de un sinfín de exigencias y responsabilidades que debe asumir haciendo que su identidad imaginaria se diluya en intereses variados que minan sus cualidades, habilidades, saberes, conocimientos que poco a poco lo alejan en su realidad y que tanto circula en su espacio.

El panorama para las próximas generaciones en este sentido o significado que dan cuenta a un no es muy alentador pese a algunos esfuerzos se trata entonces de concientizar quien es el docente en educación indígena y toda su implicación como constructor de una sociedad donde emerge la diversidad cultural con sus matices. “esfuerzos” institucionales a nivel estructural y sistémico se logra advertir la existencia de escuelas bilingües pero, con una atención puesta en el monolingüismo en español.

CONCLUSIONES

La construcción de significados de los docentes sobre la identidad en el sistema de educación indígena es de tipo relacional con los otros, con su espacio geográfico, sus procesos de escolarización incididos por la política educativa en turno, su elección, así como la formación su entorno laboral inmediato y su cotidianidad permean en la configuración y reconfiguración de su actuación. De ahí que los profesores toman la lengua como una representación para su identificación y su manera de comprender su inserción al ámbito de la educación indígena es así que el uso o el conocimiento sobre la lengua hñähñu les permite construir una relación identitaria ante los demás.

La lengua es un referente de auto-adscripción hacia el pueblo hñähñu y en consecuencia logran establecer su condición de identidad étnica. Esta relación entre hablar la lengua hñähñu y ser profesor tiene definiciones en el momento de establecer el ser profesor de educación indígena o simplemente operar un programa con contenidos orientados a la enseñanza de la lengua indígena. Si domina la lengua hñähñu cobra relevancia su actividad en el proceso de formación de los profesores, y en el momento en el que abandona este tipo de planteamiento disminuye la posibilidad de auto-definirse como profesor indígena.

La lengua indígena y la escolarización son determinantes en el proceso de definición del ser profesor indígena y de sus maneras de atender a los niños y niñas indígenas. En tanto algunos otros profesores manifiestan una actitud negativa ante el desarrollo o empleo del hñähñu, porque durante su proceso de formación educativa sufrieron actos de discriminación con fines de exclusión.

Ahora, los profesores jóvenes del sistema de educación indígena sufren cierto rechazo en algunas actividades con relación a la lengua hñähñu porque no saben hablar la lengua, algunos dicen; le entiendo, pero no lo hablo, esta actitud pierde reconocimiento en los procesos de participación escolar en el contexto de educación indígena. Para los profesores la lengua es un componente vital en aras

del fortalecimiento y la revitalización de la lengua, por esa razón califican siempre al profesor que pretende impartir un curso o taller, primero pasa por el escrutinio de los profesores para saber si sí puede dar el taller o es una persona incongruente.

Por otro lado, existen profesores hñähñu con un arraigo hacia su lengua y cultura, y ahora continúa socializando dichas prácticas por medio de la enseñanza de la lengua en espacios de educación y otros a través de la música, la educación artística u otra manifestación cultural, que les permite seguir fomentando el crecimiento del hñähñu. Frente a ello, hay otros profesores que prefieren omitir cualquier actividad relacionada con la lengua y la cultura hñähñu, incluso en su propia familia omite el uso de la lengua y cultura, y trata de adoptar ideologías ajenas a la cultura propia.

Toda vez que los profesores toman la lengua como un referente para su identificación y su manera de comprender su inserción al ámbito de la educación indígena por ello el uso o el conocimiento sobre la lengua hñähñu les permite construir una relación identitaria ante los demás. Por esa razón, la lengua es un referente de auto-adscripción hacia el pueblo hñähñu y en consecuencia logran establecer su condición de identidad étnica.

Es interesante saber que uno de los requisitos indispensables para el ingreso al magisterio sea saber hablar la lengua hñähñu y conocimientos mínimos de la escritura. Sin embargo, durante su desempeño como profesores algunos no reconocen las condiciones suficientes para fortalecer su idioma y su cultura. Incluso, en algunos casos es su identidad como indígena, quien ayuda para justificar su ingreso al sistema de educación indígena y aun así no reconoce la presencia de esa identidad étnica al interior del propio magisterio.

El enfoque de educación intercultural coloca la identidad indígena como uno de los ejes de formación inicial y permanente con la intención de reconocer y fortalecer los procesos lingüísticos, culturales y sociales de las comunidades

indígenas. En ese sentido, propone la inter-acción entre lenguas y culturas mexicanas en espacios de educación. Por lo tanto, el desarrollo de la lengua indígena y del español es fundamental en el espacio escolar. Por eso, dar cuenta del papel preponderante de la lengua hñähñu en espacios educativos permite crear condiciones de fortalecimiento académico y social de las personas.

La interculturalidad obliga a enfatizar la enseñanza de la lengua materna indígena y el castellano como una segunda lengua, sin embargo, esto sucede a la inversa. Lo primero sería el ideal para el logro de la visibilidad y el reconocimiento de los niños y niñas indígenas, así como del profesor indígena, de aquel profesor que se hace profesor indígena hñähñu.

Hasta ahora esta significación contradictoria suele ser uno de los muchos detonantes que continúa alterando, excluyendo el tejido social en sus distintos ámbitos o instituciones enunciadas con anterioridad. En esta lógica tales ámbitos han cobrado relevancia para fortalecer algunas veces ese tipo de significaciones de la política macrosocial y otras más para contrarrestarla desde otra perspectiva. La influencia de esos significados ha transformado las relaciones humanas permeando en la conformación de la identidad docente y su actuación local en otras palabras todos estos ámbitos o espacios donde acontece su construcción social inciden para configurar y reconfigurar la docencia en el contexto de educación indígena.

Los grupos étnicos utilizan indicadores culturales para definir sus fronteras, pero su cultura no está encerrada dentro de esas fronteras en el mismo sentido que lo están sus territorios. La comunicación intercultural se produce en todas las sociedades que conocemos y establece un campo cultural más amplio dentro del cual se negocian las fronteras del grupo. En las sociedades modernas esas fronteras suelen adquirir una fluidez nueva. Hay que tener en cuenta además que la vitalidad cultural de un pueblo depende de los intercambios que mantiene con otras culturas.

La pertenencia nacional, del mismo modo que la pertenencia étnico cultural, aunque se adquiere por nacimiento se ha de confirmar de forma voluntaria, enseña a las personas virtudes de solidaridad dentro de un grupo más amplio, proporciona estatus social y reconocimiento por otros y ofrece una cultura que ayuda a interpretar y valorar diferentes posibilidades de cómo dirigir sus vidas. La pertenencia de las personas a su propia cultura social tiene gran importancia porque ayuda a efectuar elecciones individuales significativas y a sustentar la autoidentidad.

Las identidades de los ciudadanos de nuestro tiempo son irreversiblemente complejas. En este mismo sentido cuando se habla de identidad como pluripertenencia que plantea la polidentidad como la identidad del hombre contemporáneo. Cada persona dispone de un conjunto de valores y referencias para vivir, una de ellas es la nación, o el grupo étnico, pero no son referencias aisladas ni exclusivas.

Muchas utilizaciones peligrosas de los nacionalismos se generan por la creencia errónea en la incompatibilidad de las identidades culturales a nivel personal como si cada persona no fuese una combinación de identidades diversas. La identidad es un término complejo, dinámico y por ello subjetivo, pero a la vez tan fascinante por una cantidad de imaginarios o representaciones que dan sentido a la actuación de los sujetos de manera individual y colectiva.

Esta tesis me permitió identificar la construcción de algunos significados de los docentes con respecto a su identidad en el contexto de educación indígena eso generó la explicación de quién es y qué hace ahí el docente para que produzca y reproduzca el concepto de sí mismo, en esa idea pude responder a las preguntas de investigación formuladas inicialmente y por ende el logro de los objetivos planteados a través de la interpretación e identificación de los elementos que configuran y reconfiguran la identidad de estos mismos por la explicación de los procesos que han influido en su construcción relacionados en significados

traducidos en conducta de resistencia, negación y discriminación hacia la propia cultura en contextos de educación indígena por falta de autoreconocimiento como el ser un profesional que conciba la pertinencia e inclusión discurso que circula cada vez con mayor fuerza en el ámbito educativo.

Tales significados se construyen y reconstruyen en procesos determinantes de índole histórico, político, económico, cultural y global. A la distancia, en términos socio históricos la pandemia constituye un escenario más para la construcción de la identidad de los docentes y su ejercicio propio en el espacio y compartido, pues al colocarle ante nuevas realidades, así como condiciones sociales, familiares económicas, digitales, culturales y de salud, a partir de la brecha tecnológica y generacional le obligo reconfigurar una vez más su identidad, por ello la docencia no es la misma que antes del 11 de marzo del 2020.

Los profesores de educación básica de todos los niveles una vez más asumieron su compromiso social tomando una serie de cursos de actualización de modo virtual, asociados principalmente con el cuidado de la salud y de corte tecnológico, esto significó una forma de habilitar al profesorado con otro tipo de herramienta digital para apoyar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Los distintos factores que influyeron en ese entonces, llevaron al docente a transformar su práctica, sustituyendo las formas de comunicación, es decir, qué la habitual forma de interacción cara a cara con los y las estudiantes se transformó en algo frío o limitada por los medios tecnológicos, algunas veces más por razones económicas y otras por adaptación mutua. A pesar de ello se trataba de aprovechar al máximo el tiempo y formas de desarrollar un proceso distinto con respecto a la enseñanza – aprendizaje.

Para sostener a distancia la educación de entonces los medios de comunicación masivos fueron un punto de referencia. La programación en la T.V. y la radio se consideraron como mecanismos de difusión cercana a la población

estudiantil, sin embargo, al parecer no fueron bien recepcionados por las familias, pues les implicaba ser agentes directos de apoyo de sus hijos y eso generaba tensión familiar por el tiempo que se tenía que destinar en este tipo de acompañamiento en sus hijos e hijas. Esa programación consideró articular y visibilizar otras identidades étnicas en la forma de ser docente en el desarrollo de la asignatura de lengua indígena.

Con lo que respecta a educación indígena propia de la región del Valle del Mezquital se puede enunciar que por lo menos dos profesores fueron convocados para participar en una grabación o episodio, uno de ellos adscrito entonces a la zona de Cardonal y otro más a la zona de Remedios, este último adscrito a la Z.E. 019 donde se sitúa esta investigación. La fortaleza en este proceso y con estas formas desde la docencia fue brindar acompañamiento para continuar con el desarrollo de su práctica a través de planeaciones didácticas relacionadas directamente con la programación antes mencionada, mismas que pudieron enriquecer formas tradicionales de actuación docente.

La pandemia representó una oportunidad para el desarrollo creativo de ser docente, empleando una diversidad de materiales impresos como los cuadernillos o compilaciones que los propios docentes recuperaban y construían para mantener viva la educación formal. Constituyó un periodo fructífero para fortalecer el uso de la lengua indígena debido a que los infantes y hasta los profesores originarios de algunas comunidades indígenas pasaban mayor tiempo realizando actividades o prácticas sociales y hasta deportivas como las canchas deportivas de las escuelas en las zonas rurales por lo menos en esta región geográfica fueron espacios de concentración compartidos con los abuelos, familia, vecinos, lo cual les implicó una cercanía con el uso de este elemento – lingüístico que tiende a ser un rasgo elegido y nombrado para representarse en colectivo a partir de la construcción constante de la identidad por la constante interacción generacional para reproducir códigos de actuación, comportamientos, objetivos y sentimientos.

Así la acción colectiva en las localidades rurales durante este proceso global se convirtió en resistencia para enfrentar procesos dominantes, en algunas ocasiones de manera casi invisible e inadvertida. La nueva normalidad en la que hoy acontece la actuación docente y se reconstruye la identidad del profesor se logra advertir cierta oposición para anularse ante las voces mayoritarias que tratan en el ámbito social de diluir o desaparecer.

Esto último, implica ver a los profesores como intelectuales para comenzar a repensar y reformar las tradiciones y condiciones que hasta ahora impidió que los profesores del nivel de educación indígena asuman todo su potencial académico y profesional de manera activa y reflexiva. Examinando las fuerzas ideológicas y materiales que han contribuido al desplazamiento de una lengua indígena. Se trata de dejar de lado el papel de la enseñanza a simple adiestramiento de habilidades prácticas para arribar a una educación intelectual que coadyuve a una sociedad libre, de prejuicios, estereotipos y discriminación.

Contextualizar en términos políticos y normativos las funciones sociales concretas que realizan los docentes. Ante ese panorama considero que existen posibilidades de generar cambios que sean congruentes entre el discurso y la acción cotidiana a través de una perspectiva praxiológica, ser un docente intelectual transformativo por el dispositivo de la formación docente para intercambiar ignorancia por conocimiento o remplazar una creencia por otra, cambiar es la perspectiva que uno tiene de la vida o la propia visión del mundo, para entender y cambiar la docencia, para expresar lo que hacemos y por qué lo hacemos, adoptando una postura crítica que pueda contribuir a la elaboración de una explicación más completa de nuestras prácticas para ensanchar nuestra comprensión produciendo mejores consecuencias.

BIBLIOGRAFÍA

- ANZALDÚA, Raúl (2004). "El modelamiento del docente de educación básica por el dispositivo". En la docencia frente al espejo. Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco. México. Pp. 73 – 130.
- APODACA, Érica (2008). "Los profesionistas indios en la educación intercultural". En etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe. Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa. México. P 391.
- APPLE, Michael (1989). "Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación". Maestros y textos Barcelona. Paidós. Pp. 45 – 93.
- AUGE, Marc y Colleryn, Jean Paul (2005). "El trabajo de campo. La lectura. La escritura. Superar las falsas alternativas". En ¿Qué es la antropología? Barcelona. Paidós. Pp. 87 – 113.
- BECK, Ulrich (1998). "¿Qué significa la globalización? Dimensiones, controversias y definiciones" En ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respecto a la globalización. Buenos Aires – México. Paidós. Pp. 45 – 115.
- BERGER, Peter y LUCKMAN, Thomas (2001). "La sociedad como realidad objetiva". En La construcción social de la realidad. Barcelona. Buenos Aires. Paidós. Pp. 165 – 204.
- BERTELY, María (2000). "Investigación etnográfica en escuelas y salones de clases: La entrada al campo". En conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Pp. 43 – 85.
- BOURDIEU, Pierre (2001). "Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social". En Poder, derecho y clases sociales. España. Descleé De Brouwer. España. Pp. 35 - 50.
- BUENFIL, Rosa (2000). "El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación". En Globalización ¿una política clara y distinta? Ambigüedad y filiaciones del término. México. SADE – Plaza y Valdés. Pp. 89 – 113.
- CANCLINI, Néstor y MARTÍN.B. Jesús (2007). "Cultura y política en los imaginarios de la globalización. En la globalización imaginada". En Más allá de las mediciones y la hibridación. México. Paidós. Pp. 9 – 46.

- CARR, Wilfred (2007). "El papel de la teoría en el desarrollo profesional de un teórico de la educación". El docente investigador en educación. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. Colección Selva Negra UNICACH. Pp. 80 - 125.
- CLARCK, Chicago (1986). "Procesos de pensamiento de los docentes". En la enseñanza de la investigación III profesores y alumnos. Barcelona. Paidós – MEC. Pp. 444 – 531.
- COUDER, Ernesto (2002). "Antología temática: Educación intercultural y bilingüe". México. SEP. P 303. Pp. 68 - 88.
- DEMETRIO, Duccio (1999). "El relato que cura". En Escribirse la autobiografía como curación de un mismo. Barcelona. Paidós. Pp. 43 – 102.
- DGEI, (2008). Lengua indígena. Parámetros Curriculares. Documento curricular para la elaboración de los programas de estudio de la lengua indígena. México. SEP.
- FERRY, Gilles (1990). "La tarea de formarse en el trayecto de la formación". Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México. Paidós. Pp. 43 – 72.
- FLORES, José (2009). "Variación e ideologías lingüísticas en lenguas mesoamericanas: Ilustraciones nahuas". En Variación, ideologías y purismo lingüístico. El caso del mexicano a náhuatl. México. CIESAS. Pp. 25 – 121.
- GEERTZ, Cliford (1992). "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura". La interpretación de las culturas. Barcelona. Gedisa. Pp. 19 – 60.
- GIMENEZ, Gilberto (2002). "Identidad. La moda de las identidades: identidades y conflictos étnicos en México". En la sociedad moderna frente al tercer milenio III. México. Miguel Ángel Porrúa. Pp. 38 – 89.
- GIMENEZ, Gilberto (2007). "Cultura e identidades". En Estudio sobre la cultura y las identidades sociales. México. CONACULTA – ITESO. P 487.
- GIMENEZ, Gilberto (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. En Frontera Norte. Vol. 9, núm. 18. P 20.
- GIMENEZ, Gilberto (2000). "Materiales para una teoría de las identidades sociales", en Valenzuela Arce, José Manuel (coord.) En Decadencia y auge de las identidades. Cultura nacional, identidad cultural y modernización, Colef-Plaza y Valdés, México, pp. 45-78.

- GIROUX, Henry (s.f). "Los profesores como intelectuales transformativos". Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. España: Paidós. Pp. 171 – 192.
- GÓMEZ, Horacio (2011). Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los altos de Chiapas. UNICACH-CESMECA.
- GUBER, Roxana (2004). "El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento" y "A dónde y con quienes" Preliminares y reformulaciones de la delimitación del campo". En El salvaje metropolitano. Buenos Aires: Paidós. Pp. 83 – 153.
- HAMEL, Enrique (2001). "Políticas del lenguaje y educación indígena en México". Orientaciones culturales en estrategias pedagógicas en una época de globalización. En Políticas lingüísticas – normas e identidad. Buenos Aires. UBA. Pp. 27 – 87.
- HUIZACHE, Abel (1991). "Educación indígena bilingüe bicultural". En Nos queda la esperanza. El Valle del Mezquital. México. CONACULTA. Pp. 249 - 263
- JACKSON, Philip (1999). "Lo que la enseñanza hace a los docentes". Una historia personal. En enseñanzas implícitas. Buenos Aires. Amorrortu. Pp. 89 - 130.
- JORDÁ, Jani (2003). "Formaciones identitarias en los contextos indígenas en educación". En ser docentes. Universidad Pedagógica Nacional. México. Pp. 55 – 166.
- JORDÁ, Jani (2002). Ser maestro bilingüe en Suljaa. Lengua e identidad, UPN-Porrúa.
- LASTRA, Yolanda (2006). "Apuntes sobre etnografía otomí actual". En Los otomíes, su lengua y su historia. México. UNAM. Pp. 1 – 60.
- LÓPEZ, Callejas Severo (2015). "La resignificación étnica-lingüística del pueblo hñähñu. A través de la memoria, la oralidad y la escritura". Tesis doctoral en Pedagogía en la FFyL -UNAM.
- LÓPEZ, Quiterio Alma Epifanía (2015). La subjetividad de los docentes indígenas en las prácticas educativas en el Valle del Mezquital, Tesis doctoral en Ciencias de la Educación en la UAEH.

- LOUREAU, Rene (1989). "El diario de investigación". En El diario total de Bronislaw Malinowski. Universidad de Guadalajara. México. Pp. 33 – 54.
- LOYO, Aurora (2010). "Política educativa y actores sociales". Los grandes problemas de México. VII educación. (Coords) Alberto Arnaut y Silvia Giorguli. COLMEX. México. Pp. 55 - 107.
- MEDINA, Paty (1985). "Reflexiones epistemológicas en torno a la concepción de la práctica docente". Revista Pedagógica Vol.6 Núm. 19. UPN, 61 – 67.
- ORNELAS, Carlos (1995). Introducción. "III La misión del sistema educativo mexicano: tres reformas profundas". En El sistema Educativo Mexicano. CONACULTA. México. Pp. 95 – 123.
- RAMIRÉZ, Gerardo (2010). "Empresarios Regionales: identidad y cultura". En Culturas e identidades. Los grandes problemas de México. COLMEX. México. Pp. 341 – 355.
- RAMOS, José (1996). "Identidad étnica y antropología de la educación". En El drama de llegar a ser maestro indígena. CIESAS. México. Pp. 26 – 87.
- ROCKWELL, Elsie (2002). "Imaginando lo no documentando: del archivo a la cultura escolar". En Debates y desafíos en la historia de la educación en México. México: ISCEEM/ Colegio mexiquense. Pp. 207- 234.
- ROCKWELL, Elsie (2000). "1. ¿Qué busca la historia en la etnografía?" En Imaginando lo no documentado: del archivo escolar a la cultura escolar. DIE – CINVESTAV IPN. México. Pp. 59 – 88.
- RODRIGUEZ, María (2000). Las representaciones de cambio educativo. Revista electrónica de investigación educativa. Vol2. No 2. Pp. 42 – 75.
- SANTAMARÍA, José (2011). "Tradiciones epistemológicas en investigación educativa: paradigmas clásicos". De las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. Revista digital Sociedad de la información. España Cefalea. P 30.
- SANZ, M A (s/f). Distinguiendo el Proyecto de Investigación Educativa del Proyecto Educativo institucional.10. Pp. 1 – 79.
- SCHOLTE, Jan (1997). The globalization of world politics. An introduction to international relations. OXFORD University press. Londres. Pp. 5 - 19

- SEP, (2014). Consejo Técnico Escolar. Una ocasión para el desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. Secretaría de Educación Pública. México.
- SEP, (2015). Marco curricular de la Educación Primaria Indígena y de la población migrante, fascículo 1.
- SEP, (2009) Lengua Indígena. Parámetros Curriculares. Educación primaria indígena y de la población migrante.
- SERRANO, Tomás (2006). “La migración internacional entre localidades del Alberto y Orizabita en el municipio de Ixmiquilpan”. En Migración internacional y pobreza en el estado de Hidalgo”. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Pachuca, Hidalgo, México. Pp.1 – 152.
- SOTO, Luis (1999). Hacia un concepto de globalización. Contaduría y Administración. No. 195, p 31 - 47.
- SANTOS, Boaventura (1995). “El proceso de globalización”. En Hacia un nuevo sentido común. Tr. Rossana Vargas. Título original: Towards a new common sense: Law, Science and politics in the paradigmatic transition. Nueva York: [s.e]. Pp. 1 -33.
- TAYLOR S. J y Bogdan R (1992). “El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa”. En introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona. Paidós. Pp. 152 – 157.
- TOURAINÉ, Alain (2004). “La comunicación intelectual contra la globalización económica”. En La construcción de una globalización alternativa. (Coord) M. Sánchez de Rivera. Las universidades de América Latina. UIA – ITESO México. Pp. 13 – 30.
- UNESCO, (2015). “Capítulo 6: Calidad de la Educación”. En Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2000 – 2015 Logros y Desafíos. París Francia. Pp. 217 – 251.
- WOODS Peter (1998). Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación. Barcelona Paidós. P 190.

YUREN (2005). "Ethos y autofirmación en los dispositivos de formación de docentes". Ethos y autofirmación del docente. Barcelona – México. Pomares. Pp. 49 - 95.

ZEICHNER, Kenneth (1993). "En El maestro como profesional reflexivo". En La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza". Madrid. Morata. Pp. 55 – 75.

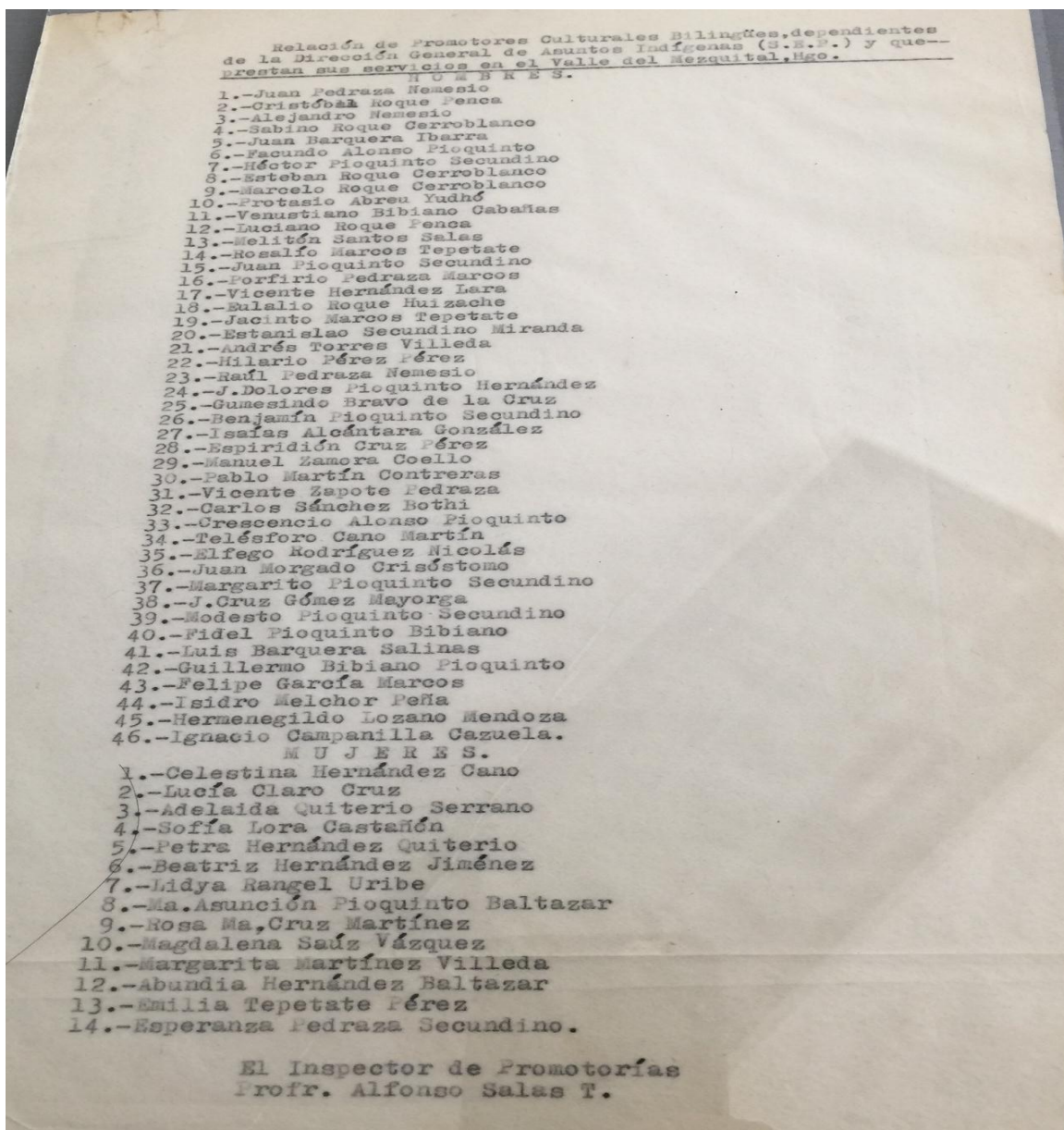
DOCUMENTOS ELÉCTRONICOS

- HAMEL, Enrique (2001). Bilingüismo, educación indígena y conciencia lingüística en comunidades otomíes del Valle del Mezquital, estudios fisiológicos. México. Obtenido de [http://www.hamel.com.mx/archivos - Publicaciones/1981%20bilinguismo%índigena%20conciencia%20linguistica encomunidadesotomíes%20otomies%20del%20valle%20del%20Mezqu.Co](http://www.hamel.com.mx/archivos-Publicaciones/1981%20bilinguismo%índigena%20conciencia%20linguistica encomunidadesotomíes%20otomies%20del%20valle%20del%20Mezqu.Co) Consultado el 22 de mayo de 2017.
- INALI, (2008). Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones. Obtenido de http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf. Consultado el 5 de junio de 2017.

ANEXOS

ANEXO 1

RELACIÓN DE LA PRIMERA GENERACIÓN DE PROMOTORES CULTURALES BILINGÜES



Fuente: Inspector de Promotorías. Profr. Alfonso Salas Trejo.

Exposición fotográfica y documental. Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo.
"¿Cómo fue el inicio de la enseñanza Hñähñu? Colección particular de la Mtra. Arely Hernández Mendoza. Pachuca de Soto. Marzo, 2019.

ANEXO 2

DATOS ESTADÍSTICOS DE ESCUELAS, ALUMNOS, DOCENTES Y SECTORES EN EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN EL ESTADO DE HIDALGO

DOCENTES

(Fuente: Dirección General de Educación Indígena del estado de Hidalgo)

NIVEL EDUCATIVO	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
INICIAL Y PREESCOLAR INDÍGENA	162	735	897
PRIMARIA INDÍGENA	1, 199	1, 050	2, 249
	Actualmente 2023 1, 484	Actualmente 2023 1,385	Actualmente 2023 2, 869
TOTAL	1, 361	1, 785	3, 146

ALUMNOS

NIVEL EDUCATIVO	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
INICIAL Y PREESCOLAR INDÍGENA	9, 671	9, 220	18, 891
PRIMARIA INDÍGENA	21, 087	20, 343	41, 430
	Actualmente 2023 16, 859	Actualmente 2023 16, 654	Actualmente 2023 33,513
TOTAL	30, 758	29, 563	60, 321

ESCUELAS

NIVEL EDUCATIVO	INICIAL PREESCOLAR INDÍGENA	Y PRIMARIA INDÍGENA	TOTAL
CANTIDAD	584	607	1, 191

MODALIDADES DE ESCUELA EN EDUCACIÓN INDÍGENA

DATOS DEL CICLO ESCOLAR 2022 - 2023

MODALIDAD	TOTAL
Unitarias	111
Bidocente	149
Tridocente	99
Tetradocente	45
Pentadocente	44
Docadocente	81
Organización completa	71

JEFATURAS Y SUPERVISIONES

NIVEL EDUCATIVO	JEFATURAS	SUPERVISIONES	TOTAL
INICIAL Y PREESCOLAR INDÍGENA	9	62	71
PRIMARIA INDÍGENA	9	38	47
TOTAL	18	100	118

ANEXO 3

DOCUMENTO DE PLANTILLA DOCENTE DONDE SEÑALA LA LENGUA INDÍGENA (HÑÄHÑU) QUE DOMINA (HABLA – LEE – ESCRIBE) EL DOCENTE EN EDUCACIÓN INDÍGENA

[illegible]

DOCUMENTO DE ESTADÍSTICA QUE SEÑALA LA CANTIDAD DE NIÑOS HABLANTES INDIGENAS

EDUCACIÓN PRIMARIA INDÍGENA

FIN DE CURSOS, 2016-2017
911.122

Ciclo escolar 2016-2017 (ciclo anterior)

I. EXISTENCIA Y PROMOVIDOS

1. Escriba el número de alumnos existentes al final del ciclo 2016-2017. (al último día del ciclo) desglosándolos por grado, sexo, total de grupos por grado, hablantes de alguna lengua indígena, nacidos fuera de México, con alguna discapacidad, Dificultad Severa de Conducta (DSC), Dificultad Severa de Comunicación (DSCom), Dificultad Severa de Aprendizaje (DSA), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Aptitudes sobresalientes u otras condiciones (diversidad social, cultural o lingüística).

Grado	Hombres	Mujeres	Total	Grupos	Hablantes de lenguas indígenas	Nacidos fuera de México	Con discapacidad	DSC	DSCom	DSA	TDAH	Aptitudes sobresalientes	Otras condiciones
1°	4	3	7	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
2°	1	3	4	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
3°	5	2	7	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0
4°	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5°	3	1	4	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
6°	4	1	5	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
Mas de un grado	3												
Total	18	10	28	3	8	1	0	0	0	0	0	0	0

2. Escriba el número de alumnos promovidos del ciclo 2016-2017. Escriba el número de alumnos existentes al final del ciclo 2016-2017. (al último día del ciclo) desglosándolos por grado, sexo, hablantes de alguna lengua indígena, nacidos fuera de México, con alguna discapacidad, Dificultad Severa de Conducta (DSC), Dificultad Severa de Comunicación (DSCom), Dificultad Severa de Aprendizaje (DSA), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Aptitudes sobresalientes u otras condiciones (diversidad social, cultural o lingüística).

Grado	Hombres	Mujeres	Total	Hablantes de lenguas indígenas	Nacidos fuera de México	Con discapacidad	DSC	DSCom	DSA	TDAH	Aptitudes sobresalientes	Otras condiciones
1°	4	3	7	2	0	0	0	0	0	0	0	0
2°	1	3	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0
3°	5	2	7	2	1	0	0	0	0	0	0	0
4°	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5°	3	1	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0
6°	4	1	5	2	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	18	10	28	8	1	0	0	0	0	0	0	0

Pág 2 de 10

ANEXO 4

HORARIO ESCOLAR

HORARIO ESCOLAR DE 5º Y 6º GRADO

LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
ESPAÑOL	ESPAÑOL	ESPAÑOL	ESPAÑOL	CIENCIAS NATURALES
MATEMÁTICAS	MATE	MATEMATICAS	MATE	GEOGRAFIA
FORMACIÓN CIVICA Y ÉTICA	CIENCIAS	CIENCIAS	HÑAHÑU	HISTORIA
HISTORIA	EDUCACIÓN ARTISTICA	GEOGRAFIA	EDUCACIÓN FISICA	(MATEMATICAS y/o ESPAÑOL)

NOTA: EL ORDEN DE LAS ASIGNATURAS A DESARROLLAR EN UN DÍA DE CLASES PUEDE SER DE MANERA INDISTINTA Y ESPAÑOL O MATEMATICAS DEL DÍA VIERNES SERA DESARROLLADA SEGÚN LA PRIORIDAD PARA CONCLUIR LAS ACTIVIDADES DE LA SEMANA.

Profr. Juan Antonio Pedraza