



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



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

**LA ACTUACIÓN DE CUATRO PROFESORAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR
EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA HÑÄHÑU**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN EDUCACIÓN

P R E S E N T A:

YADIRA MONTIEL LÓPEZ

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. ALMA EPIFANIA LÓPEZ QUITERIO

IXMIQUILPAN HIDALGO

MARZO 2025

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mi más profundo agradecimiento a mi tutora de tesis, la Dra. Alma Epifanía López Quiterio por su experiencia, comprensión y paciencia contribuyeron a mi experiencia en el complejo y gratificante camino de la investigación. Su guía constante y su fe inquebrantable en mis habilidades me han motivado a alcanzar alturas que nunca imaginé. No tengo palabras para expresar mi gratitud por su inmenso apoyo durante este viaje.

Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional por abrirme las puertas y brindarme la oportunidad de seguir formándome como profesional de la educación.

Gracias infinitas a mis dos hijas y a mis padres por su amor incondicional y su apoyo moral. Su fe en mí, incluso en los momentos más difíciles, ha sido el pilar de este logro. También expreso mi gratitud a mi hermano, quien ha sabido brindarme su tiempo y apoyo. Sin ustedes, todo esto no habría sido posible. Su amor y sacrificio han sido la luz que guio mi camino a través de este viaje académico.

A los lectores

Asimismo, quisiera expresar mi gratitud a todas las 4 profesoras que contribuyeron con el desarrollo de mi investigación. ese espacio que brindaron para entrevistas y observaciones son el pilar de este trabajo.

Agradezco a mis lectores que dedicaron su tiempo a revisar mi trabajo. Los comentarios de mejora, las sugerencias de bibliografía, las entrevistas y sendas conversaciones para

revisar conceptos, propuestas y análisis son la base de estas páginas. Esta tesis no sería la que es sin sus recomendaciones.

Un sincero agradecimiento a mis amigas que estuvieron conmigo en los momentos de estrés y alegría durante este largo y retador camino. Su apoyo, confianza, soporte y cariño han sido invaluable. Cada una de ustedes ha contribuido a mi fortaleza y ánimo de una manera u otra. Gracias por ser mi punto de apoyo, mi equipo de aliento y, lo más importante, la familia que yo elegí.

Mi agradecimiento a Dios es una forma de reconocer y apreciar las bendiciones que recibo a diario. Es una conexión espiritual que me invita a ser agradecida por la vida, la familia y todo aquello que me rodea. Por todo ello doy gracias.

ÍNDICE

Introducción

Proceso metodológico

| | |
|---|----|
| 1. Planteamiento del problema..... | 12 |
| 2. Marco conceptual..... | 16 |
| 3. Trabajo de campo | 17 |
| 4. Técnicas e instrumentos de investigación | 18 |
| 5. Transcripción, codificación y categorización | 18 |

CAPÍTULO 1

LOS ESCENARIOS DEL SERVICIO EDUCATIVO INDÍGENA

| | |
|---|----|
| 1.1 Los escenarios propuestos para la educación indígena..... | 25 |
| 1.2 Las formas de ingreso de las actoras de preescolar indígena | 32 |
| 1.3 La actuación de las profesoras según el guion educativo..... | 43 |
| 1.3.1 Escenario: Educación Bilingüe, “...para castellanizar a los alumnos...” | 43 |
| 1.3.2 Escenario: Educación bilingüe bicultural, “...así se le llama entonces a eso...” | 44 |
| 1.3.2.1 Rosita: “...quien les enseña el hñähñu lo sabe hablar y no se siente menos por ello” | 46 |

| | | |
|---------|--|----|
| 1.3.2.2 | Anastasia: “...el hñähñu nos servía para poder ingresar...” | 47 |
| 1.3.2.3 | Ignacia: “...llegué a ver niños güeros [...], y dije: aquí estos niños no hablan el hñähñu...” | 50 |
| 1.3.2.4 | Romina: “...para ese año ya se nos pedía [...] rescatar la lengua hñähñu...” | 53 |

CAPÍTULO 2

LA ACTUACIÓN Y FACHADA DE LAS PROFESORAS DE PREESCOLAR INDÍGENA

| | | |
|-------|--|----|
| 2.1 | Los roles de las profesoras en un Modelo Intercultural Bilingüe..... | 57 |
| 2.1.1 | Anastasia: Un rol activo, motivador y comprensivo para un aprendizaje progresivo..... | 58 |
| 2.1.2 | Romina: Un rol mediador y facilitador para un aprendizaje situado..... | 63 |
| 2.1.3 | Ignacia: Un rol facilitador para un aprendizaje práctico..... | 66 |
| 2.1.4 | Rosita: Un rol facilitador, activo e innovador para aprender haciendo, experimentando y manipulando..... | 67 |
| 2.2 | Escenarios propicios para la enseñanza de la lengua hñähñu..... | 71 |
| 2.3 | Escenarios adversos para la enseñanza de la lengua hñähñu | 76 |

CAPÍTULO 3

LA ACTUACIÓN COMO AGENCIA TRANSFORMADORA

| | | |
|-------|--|----|
| 3.1 | Procesos formativos: Marco de actuación <<performance>>..... | 88 |
| 3.2 | La capacitación ¿un obstáculo para la agencia?..... | 90 |
| 3.2.1 | Rosita: “Hay que hacer que el indio deje de ser tan indio” | 90 |

| | |
|---|-----|
| 3.2.2 Anastasia: “Tratábamos de reconocer cómo se decían anteriormente algunas palabras” | 96 |
| 3.2.3 Ignacia: “Lo que se nos pedía era que el alumno sumara, leyera y escribiera en español” | 98 |
| 3.2.4 Encuentro de actores en un mismo escenario..... | 99 |
| 3.3 El ICATHI: Un escenario de performatividad..... | 100 |
| 3.4 La gestión educativa: acotación discordante..... | 106 |
| 3.5 Trabajo colaborativo..... | 112 |

Reflexiones Finales

Referencias bibliográficas

INTRODUCCIÓN

Las profesoras de educación preescolar indígena tienen mucho que compartir respecto a los escenarios en las que actúan, sobre todo con referencia a la enseñanza de la lengua indígena hñähñu, en este caso particular. En México, la atención a la diversidad cultural y lingüística es relativamente un tema reciente, en tanto que cómo se analiza en esta tesis, una cosa es lo que señala el guion educativo y otro el actuar que se concreta en las aulas.

La enseñanza de las lenguas indígenas es un tema relativamente nuevo, en tanto que, son pocos los estudios que se socializan y se comparten en el campo investigativo, por lo tanto, es un tema que, definitivamente requiere de más investigación desde distintos campos disciplinarios que contribuyan a mejorar la calidad educativa de los grupos indígenas, esto para salvaguardar su derecho a ser, a pensar y a actuar de forma distinta, pero también a recibir una educación que atienda la diversidad cultural y lingüística de la que son poseedores.

En esta lógica, se analiza el papel protagónico que tienen las educadoras de preescolar indígena en esta tarea, por ello, se utiliza a la dramatización como principal categoría teórica desde la propuesta de Goffman (1997 [1959]). En donde, la metáfora teatral constituye el eje vertebral de esta tesis, en tanto que, permite visibilizar un cuerpo teórico a través de los datos empíricos recabados para poder interpretar la actuación de las profesoras ante la enseñanza de la lengua hñähñu. También se utilizaron otros conceptos que ayudan a esclarecer las analogías, sin perder de vista el interés educativo.

Por ello, esta investigación implica conocer cuáles son los escenarios y las actuaciones de las profesoras de educación preescolar que contribuyen al diseño de estrategias para enseñar las lenguas indígenas como segundas lenguas, en una escenografía marcada desde el estigma (Goffman, 2006 [1963]) por hablar un idioma indígena y ser parte de una cultura originaria.

Aquí, la tesis que se sustenta es que: “Las profesoras de educación preescolar indígena han adquirido experiencias a través de su trayectoria docente enmarcada por políticas educativas que buscan dirigir su actuación, ésta constituye una fachada cuando sólo intentan representar el guion establecido, reproduciendo el papel de un profesor técnico; pero ésta se transforma cuando viven experiencias formativas que propician el trabajo colaborativo y son apoyadas por las autoridades educativas, logrando así mejorar su actuación hacia la enseñanza de las lenguas indígenas, asumiendo el papel de un profesor reflexivo”.

La tesis se soporta a lo largo de este documento de investigación en tanto que, se identifica el escenario de actuación de las profesoras a lo largo de su trayectoria profesional enmarcada por políticas educativas que atraviesan la experiencia docente de estas profesoras en donde las categorías teóricas de Goffman (2006 [1963]), como escenario, actuación, guion y fachada se articulan con el de “experto técnico” propuesto por Contreras (2011), para señalar que la actuación de las profesoras respondía al cumplimiento de la meta vigente del sistema educativo en ese momento, y que era, enseñar el idioma español sin importar si esta práctica contribuía a la pérdida del idioma indígena, caracterizada por una práctica acrítica y despolitizada, en donde bastaba con seguir un guion de actuación establecido, en donde el fin último era “castellanizar” y con ello asumir una autonomía ilusoria.

Asimismo, se caracterizaron las prácticas de enseñanza de las profesoras para comprender cómo éstas se han ido transformando para favorecer el aprendizaje de la lengua hñähñu; aquí adquiere relevancia la categoría de agencia propuesta por Goffman (2006 [1963]), porque ayuda a comprender que los factores que inciden en la transformación de las prácticas de enseñanza en este caso, son las experiencias formativas, el trabajo colaborativo y la capacidad de gestión de las autoridades educativas, lo que da lugar a un “profesional reflexivo” (Contreras, 2011), puesto que, las profesoras asumen una autonomía como responsabilidad moral propia, considerando los diferentes puntos de vista y con la capacidad de resolver de forma creativa las vicisitudes de su práctica educativa.

La investigación cualitativa fue la más adecuada para responder a las características y demandas del objeto de investigación. Así, se logró recuperar las experiencias de las educadoras respecto a su proceso de inserción a la docencia, su actuación docente y su capacidad de agencia para transformar las prácticas de enseñanza de la lengua hñähñu.

El documento que tiene en sus manos se integra por un apartado metodológico en donde se plantea el problema de investigación, el marco conceptual, el trabajo de campo, el proceso analítico para la construcción de los datos y la categorización. Asimismo, se describe cómo la teoría de Goffman fue la que contribuyó a interpretar los hallazgos y a estructurar la tesis que se argumenta y analiza a través de tres capítulos.

El primer capítulo se titula “Los escenarios del servicio educativo indígena” en donde se presenta el marco de acción instituido a través de las diversas dependencias creadas para la atención de la educación indígena, que indica el escenario de actuación de las profesoras al ingresar al servicio educativo destinado a la atención de los grupos originarios y propuesto por las distintas autoridades. Al mismo tiempo, se analiza el perfil docente del protagonista de la educación preescolar indígena instituido, esto a través de un recorrido histórico sobre los procesos de capacitación y actualización de los docentes en México, en donde se contrasta con la participación de cada una de las profesoras que participan en este estudio – Rosita, Ignacia, Romina y Anastasia¹.

Para ello, se recupera el trayecto formativo que cada una tuvo al insertarse en la docencia, en donde se encuentra que todas ingresaron sin la formación inicial docente, pues para formar parte del magisterio lo hicieron con estudios de primaria y secundaria, incluso una de ellas se quedó con esta preparación, esto porque dominar la lengua indígena hñähñu constituyó un elemento fundamental para ser aceptadas en el servicio indígena. Tres docentes lograron continuar su proceso formativo hasta culminar con una carrera afín a la docencia e incluso una maestría.

Se recupera el concepto de experiencia, en tanto que, en algunos antecedentes investigativos, se muestra la importancia de saber sobre las vivencias de los educadores

¹ Se utilizan nombres ficticios para proteger la identidad de las profesoras participantes en este estudio.

y cómo estas inciden en su trabajo docente. De allí, el interés por conocer las experiencias formativas de las educadoras desde su ingreso al magisterio, el proceso de adaptación, los saberes que ponen en juego para atender cada una de las demandas que implican su labor docente y las principales dificultades a los que se enfrentan.

Con el título “La actuación y fachada de las profesoras de educación preescolar indígena” se nombra el segundo capítulo en donde se presentan tres apartados para caracterizar la actuación de las profesoras de educación preescolar indígena en la enseñanza de la lengua hñähñu. El primer apartado trata de la adhesión al rol como docentes de preescolar indígena expresados en su actuación como enseñante. El segundo apartado reconoce los escenarios propicios para enseñar la lengua indígena. Mientras que el tercer apartado describe los escenarios adversos para la enseñanza de la lengua hñähñu.

El tercer capítulo que lleva por título “La actuación como agencia transformadora” se estructura por cuatro subtítulos que cuestionan si la capacitación y actualización pueden constituirse en procesos formativos. Al respecto, el primer subtítulo argumenta que la formación puede contribuir al performance de las docentes, aunque en el caso de las educadoras, asistieron a cursos de actualización que ni siquiera consideraban la lengua indígena y cuando se hacía, no había planteamientos claros sobre cómo enseñarla.

En el segundo subtítulo, se cuestiona si un curso de capacitación puede también ser formativo, para argumentar al respecto, se comparte la experiencia que las educadoras vivieron con el curso brindado por el Instituto de Capacitación del Estado Hidalgo (ICATHI), el cual adquiere un carácter formativo, en tanto que, marcó las líneas de actuación de las educadoras, además de que contribuyó a revalorar su identidad indígena y, con ello, a propiciar el desarrollo de estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua hñähñu.

En el tercer subtítulo se rescata como factor de agenciamiento a la gestión educativa para acercar cursos a las docentes de preescolar indígena que propicien la actuación docente para transformar las prácticas educativas. Esta capacidad de agencia favorece procesos reflexivos que indica la necesidad de continuar con su formación, porque el

personal docente da cuenta de que necesita mejorar sus habilidades, destrezas y conocimientos. Para que esto suceda, la persona debe significar la docencia como algo más que un trabajo y constituirse en un elemento primordial para su vida.

En el último subtítulo se señala que el trabajo colaborativo contribuye a compartir estrategias didácticas entre colegas tomando en cuenta las exigencias institucionales y aquellos elementos formativos que les brindan los procesos de capacitación o actualización docente.

Finalmente, se comparten las reflexiones finales producto de esta tesis que se defiende y los referentes bibliográficos que se utilizaron para su construcción.

PROCESO METODOLÓGICO

1. Planteamiento del problema

Tal como lo indican Hernández, Fernández y Baptista (1997), plantear el problema no es sino afinar y estructurar más formalmente la idea de investigación (p. 59). Ante este argumento, el interés temático de este estudio es la enseñanza de las lenguas indígenas en una sociedad que se reconoce multicultural y plurilingüe, en donde adquiere importancia el proceso de rescate y revitalización de las lenguas nativas.

La enseñanza de la lengua es parte esencial de la implementación de políticas lingüísticas que tienden a garantizar el ejercicio de los derechos de los hablantes a contrarrestar el proceso de discriminación lingüística, y a revertir las desventajas escolares por la falta de una metodología adecuada para favorecer un bilingüismo aditivo.

No obstante, en la mayoría de las escuelas del servicio de educación indígena que se denominan bilingües no logran propiciar un bilingüismo genuino o equilibrado e incluso, continúa una práctica de transición rápida al español que contribuye a desplazar a las lenguas indígenas que da lugar a un semi lingüismo, es decir, un hablante que “manifiesta un vocabulario reducido y una gramática incorrecta, piensa conscientemente sobre la producción lingüística, es afectado y no creativo en cada lengua y le resulta difícil pensar y expresar emociones en cualquiera de las dos lenguas” (Baker, 1997 citado por Signoret, 2019, p. 77).

De este modo, el interés de investigación sobre la enseñanza de la lengua hñähñu se debe a que yo formo parte del magisterio indígena, particularmente del nivel de preescolar, en donde he podido observar que no todas las profesoras enseñan la lengua indígena, aunque esto constituya un mandato normativo.

De allí que, las primeras interrogantes que vinieron a mi mente fueron ¿qué estrategias utilizan las educadoras que sí enseñan la lengua indígena? ¿Cuáles son las experiencias de las educadoras que han favorecido su enseñanza? ¿Qué planes y programas de estudio consideran para llevar a cabo la enseñanza de la lengua hñähñu?

Estas preguntas surgen a partir de laborar en un contexto en donde la lengua materna de los niños que viven en las comunidades indígenas es el español, y que, por tanto, las docentes se enfrentan a la enseñanza de una segunda lengua que es desvalorizada.

También se exige la enseñanza de esta lengua hñähñu a profesores que no han tenido una formación en didáctica de las lenguas indígenas, incluso en donde no existen programas y planes de estudio específicos para la educación preescolar enfocados a la enseñanza de la lengua hñähñu.

Con estas inquietudes en mente, planteo mi primera pregunta de investigación: ¿Cuáles son las estrategias que las profesoras de educación preescolar utilizan para enseñar la lengua hñähñu? Así, considerando que mi práctica docente la realizo en este nivel educativo, creí importante conocer las experiencias y las condiciones institucionales a las que se enfrentan las profesoras para enseñar la lengua hñähñu.

Con ello, el objetivo de investigación inicial fue: Conocer las experiencias y condiciones institucionales para la enseñanza de la lengua hñähñu. Mientras que los objetivos específicos eran: Conocer las experiencias previas de las docentes que contribuyen a la enseñanza de la lengua hñähñu. Conocer las experiencias previas de las docentes que apoyan la enseñanza de la lengua hñähñu. Identificar las condiciones institucionales que favorecen su enseñanza y comprender cómo estas experiencias contribuyen al diseño de estrategias de enseñanza.

En este punto, consideré pertinente que para responder a estos objetivos de investigación se requería de conocer las creencias, motivos y saberes de las profesoras de educación indígena, por lo tanto, una metodología cualitativa contribuiría a interpretar la naturaleza dinámica y simbólica de la acción de estas docentes a partir de las representaciones de significado que poseían, en tanto que, la realidad es una construcción social, en donde lo que importa es comprender y describir la situación educativa, a través de las percepciones e interpretaciones de sus actores.

Del mismo modo, juzgué importante definir en primer lugar qué era una estrategia de enseñanza, entendida ésta como:

El conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. (Anijovich y Mora, 2010, p. 23)

Por ello, en este documento asumí esta definición como un concepto sensibilizador para iniciar con el proceso investigativo, en tanto que, el interés radicaba en conocer las estrategias que utilizan las educadoras para enseñar la lengua hñähñu, también comprendí que era importante reconocer que quién enseña una lengua debería entenderla y conocer su significado, ya que:

Enseñar la lengua no radica en instruir a decir bien algunas palabras ni a escribirlas bien, implica un compromiso del profesorado para que el niño se apropie del idioma y no lo sienta como una carga, la de aprender ciertas palabras o reglas gramaticales. Apropiarse, significa sentirla correr en las venas, entender cada palabra, oración, frase, no sólo entenderla sino saberla interpretar en cada situación, espacio y momento. (Tonalmeyotl, 2019, p. 8)

Lo anterior, dejó entrever que la enseñanza de un segundo idioma en educación preescolar constituye un reto, no sólo porque se requiere de una formación profesional adecuada, sino porque la instrucción de un idioma indígena es desvalorizada socialmente, tanto por la sociedad nacional mestiza, como por los propios indígenas, como se verá más adelante.

Rueda y Wilburn (2014) reconocen el desafío que tiene la enseñanza de un segundo idioma en preescolar, al afirmar que:

Ni la alfabetización de la lengua materna, ni el aprendizaje de un idioma no nativo, son procesos espontáneos, es decir, su adquisición requiere de una intervención pedagógica. [...] en el que se procure una secuencia y progresión entre los diversos niveles y modalidades de educación que se ofrecen, de manera que dé continuidad al desarrollo de los principios, valores y procesos que queremos

promover. Esta integración ha de posibilitar —y exigir— una mutua colaboración y apoyo entre los diversos subsectores educativos. (pp. 26-27)

Así, enseñar un segundo idioma implica el dominio de la lengua indígena y el conocimiento de la cultura, del manejo de la didáctica de las lenguas y métodos de enseñanza en contraste con un plan y programa de educación preescolar de carácter nacional que reconoce la diversidad social, lingüística y cultural que existe en nuestro país, así como de las características individuales de los niños. Pero que únicamente se complementa con algunos materiales didácticos que proponen adecuaciones curriculares como los cuadernos de ciencias, tecnologías y narrativas de las culturas indígenas y migrantes que se alinea con el plan de estudios 2017.

Dicho material se proporciona a las escuelas de educación preescolar, pero no se capacita a las educadoras para su manejo e incluso algunas no conocen el manual para el docente que indica la metodología para su uso. Las educadoras partícipes de este estudio únicamente lo emplean como material recortable o se envía a los padres de familia, pero sin explicarles su finalidad.

Cabe aclarar que en este documento, lengua e idioma se utilizan como sinónimos considerando el planteamiento de Mandujano (2023), quien argumenta que si bien el diccionario del español de México editado por el Colegio de México indica que la lengua refiere al sistema fónico y gráfico con el que nos comunicamos los seres humanos, el idioma es una lengua y ésta es exclusiva de un pueblo nación.

Con los planteamientos anteriores y considerando los objetivos de investigación, diseñé una entrevista semiestructurada atendiendo los tópicos que respondieran a éstos. Además, realicé observación participante, en tanto que, la intención era conocer las estrategias que emplean las profesoras para la enseñanza de la lengua hñähñu. Asimismo, hice investigación documental y algunas entrevistas informales a profesores oriundos de la región. También conversé de manera informal con algunos padres y madres de familia de las localidades en donde se ubican las escuelas de estudio.

2. Marco conceptual

La práctica docente de acuerdo con De Lella (1999), se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente, referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y de la práctica social del docente.

García y otros (2008), plantean la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica más amplia llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa. Esta última se define como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo.

Todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente, en tanto que los factores contextuales, antes tratados como variables ajenas al proceso de enseñanza y de aprendizaje, aquí se consideran parte de la práctica educativa.

En esta misma línea de ideas, Coll y Solé (2002), indican que el análisis de la práctica educativa debe comprender la observación de la interactividad y de los mecanismos de influencia educativa, por ejemplo, cómo aprenden los alumnos gracias a la ayuda del profesor.

Según Neuner (1981), el método de enseñanza es “un sistema de acciones del maestro encaminado a organizar la actividad práctica y cognoscitiva del estudiante con el objetivo de que asimile sólidamente los contenidos de la educación” (p. 320). En particular, la enseñanza de lenguas, de acuerdo con Bronckart (1985), tiene profundas contradicciones, principalmente pedagógicas, que “no podrán ser superadas sino por medio de decisiones pedagógicas y políticas” (p.7). Lo que me ayudó a comprender que la enseñanza de una lengua no sólo involucra una serie de contenidos, sino de

estrategias pedagógicas y didácticas enmarcadas en determinadas condiciones históricas.

Por lo tanto, la didáctica de la lengua debe analizar “las finalidades sociales en vigencia, tanto a nivel de los discursos oficiales como de las prácticas” (Bronckart, 1985, pp. 110-111). En congruencia con ello, el análisis de la enseñanza de la lengua indígena hñähñu en este caso, contempla la relación que se establece entre la propuesta oficial y la capacidad de apropiación de ésta por los actores locales.

3. Trabajo de campo

El ingreso al campo de estudio es una etapa que no se caracteriza sólo por las actividades que en él se llevan a cabo, sino fundamentalmente por el modo como abarcan los distintos canales y formas de elaboración intelectual del conocimiento social (Guber, 2004).

De esta manera, seleccioné de manera intencional a cuatro profesoras de educación preescolar indígena para conocer sus experiencias sobre la enseñanza de la lengua indígena hñähñu, entendiendo éste como objeto de estudio o contenido temático de la investigación. Tres de ellas laboran en la escuela preescolar indígena “Octavio Paz”, ubicada en Los Remedios en el municipio de Ixmiquilpan Zona 024, Sector 07; y otra labora en la escuela preescolar indígena “Fernando Montes de Oca” que se localiza en La Flor, sector educativo 02 de la zona escolar 021 en el municipio de San Salvador en el estado de Hidalgo.

La primera escuela es de organización completa y se integra por tres educadoras: Anastasia que funge como directora efectiva frente a grupo, Ignacia y Romina como docentes. La segunda escuela es unitaria y está a cargo de la profesora Rosita, quien posee clave de directora y está frente a grupo. Es con estas profesoras con quienes se recabó información que contribuyó a comprender su actuación ante la enseñanza de la lengua hñähñu.

Para entrar al campo de estudio, se realizó un oficio para hacer más formal la visita y que las educadoras supieran sobre el trabajo de investigación que se realizaría. Se les

comentó de manera general sobre los propósitos de estudio para generar confianza ante el temor de ser sujetos de crítica o de exhibición ante su actuar docente.

Una vez que se explicó el tema de investigación, las profesoras se mostraron flexibles y abiertas a colaborar en todo lo que se les pidiera, aun así, solicitaron que la supervisora y la jefa de sector estuvieran enteradas, pidiendo así también un oficio por parte de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en donde se solicitara el apoyo correspondiente.

La muestra fue intencional, en tanto que, algunas educadoras a las que se les pidió participar inicialmente en esta investigación se negaron, esto por el temor a ser exhibidas, además, de que algunas profesoras no hablan ni entienden el hñähñu y comentaron que no tenían por el momento, nada significativo que aportar.

4. Técnicas e instrumentos de investigación

Se realizaron 4 entrevistas semiestructuradas uno por cada educadora que participó en el estudio, para ello se diseñó un guion de preguntas considerando tres dimensiones: la trayectoria laboral; la capacitación y actualización docente, así como las formas de enseñanza de la lengua hñähñu. Estas entrevistas fueron transcritas y después de un primer momento de análisis, se volvió a solicitar otra entrevista para llenar algunos vacíos y completar la información.

Asimismo, se realizaron observaciones participantes sobre las clases de lengua hñähñu en donde las estrategias de enseñanza se empezaron a repetir, de allí que consideré pertinente retirarme, también aproveché la presencia de padres de familia para realizar entrevistas informales. Del mismo modo, se recurrió a docentes jubilados para enriquecer la información sobre la historia de la educación indígena en la región de estudio.

5. Transcripción, codificación y categorización

Las entrevistas contribuyeron a proporcionar información valiosa sobre el tema de estudio, mismas que durante la transcripción se dio cuenta de manera detallada de éstas. La transcripción se consideró la parte más sencilla del trabajo, aunque la experiencia de

otros investigadores argumentaba en no confiarse y darse prisa con esto, lo dicho, pronto se vería cuando el empleo de los signos de puntuación de forma incorrecta ocasionaba la incomprensión de lo expresado por las profesoras. Este primer proceso resultó ser largo, en parte tedioso e incluso frustrante por el tiempo destinado a ello, sin embargo, esta tarea implicó varios aprendizajes.

Al concluir con las transcripciones de cada una de las entrevistas, se analizó la información a través del subrayado de fragmentos o palabras que llamaran la atención, pero todo apegado al objeto de estudio -la lengua hñähñu-, primero se utilizó un solo color, si algo era de interés se subrayaba, pero conforme se avanzaba se creyó pertinente emplear otros colores, debido a que hubo la necesidad de hacer distinciones. Otra de las técnicas utilizadas fue escribir en los márgenes del documento la información que las profesoras solían repetir.

Posteriormente, al revisar el texto de la autora María Bertely Busquets (2000), se procedió a seguir sus recomendaciones subrayando las recurrencias, las cuales se organizaron por medio de un listado de patrones emergentes entre una y otra entrevista. Durante este análisis se fueron generando códigos que ayudaron a identificar y reordenar la información en categorías. Una vez que se analizó toda la información, se elaboraron cuadros analíticos en el programa de Excel que contribuyeron a organizar todos estos patrones, en ellos se incluyeron las claves y las páginas de los registros, lo que ayudó a señalar las recurrencias de determinados patrones.

Esta dinámica ayudó a identificar patrones comunes que se relacionaban con una serie de connotaciones negativas y positivas que las profesoras enfrentaron durante su trayectoria docente y cómo algunas de estas experiencias se relacionaban con la forma de enseñar la lengua hñähñu.

Las categorías empíricas aludían a las formas de ingreso al magisterio indígena, la importancia del dominio de la lengua hñähñu para ingresar, la falta de un perfil docente, las exigencias de la autoridad para tomar cursos de inducción a la docencia, la experiencia docente adquirida a través de su trayectoria y su relación con los modelos educativos propuestos para la educación indígena, las formas de enseñanza de la lengua

indígena, los procesos de capacitación más significativos, así como los factores contextuales que contribuyen a favorecer u obstaculizar la enseñanza de la lengua hñähñu.

Quienes acompañaron este proceso de construcción de la tesis desde el inicio, recordarán que mi primer acercamiento teórico para interpretar la información empírica fue el interaccionismo simbólico de Blumer (1969), en tanto que él señala que las personas creamos y recreamos significados, que los compartimos a través de la experiencia de interacción social y de la pregunta; dice que cuando ocurre la interacción social se crea la autoconciencia y la capacidad de reflexión acerca de la experiencia.

Así, desde el interaccionismo simbólico “la naturaleza de todos y cada uno de los objetos consiste en el significado que tiene para la persona” (Blumer, 1969, p.11). De allí que, las personas al ver los objetos actúan sobre ellos desde este significado, ya que estamos en un mundo de objetos que son productos sociales construidos por la interacción simbólica, puesto que “el ser humano orienta sus actos hacia las “cosas” en función de lo que éstas significan para él” (Blumer, 1969, p.2).

El interaccionismo simbólico apunta al significado subjetivo de los actos humanos y al proceso a través del cual los individuos desarrollan y comunican intenciones o elementos compartidos, y al desarrollo del concepto que las personas tienen de sí.

Sin embargo, más adelante, encontré la propuesta de Fragoza y otros (2018) para analizar la práctica profesional de los docentes, ellas recuperan la influencia de la interacción social para el desarrollo del aprendizaje a través de los planteamientos interaccionistas desarrollados por Vinatier y que son: la importancia de las estructuras mentales del sujeto, las realidades construidas en interacción y los significados compartidos. No obstante, esta propuesta estaba enfocada en los intercambios comunicativos entre alumnos y docentes, pero no propiamente en las estrategias específicas de las docentes.

Bajo esta lógica, y de acuerdo con los primeros hallazgos decidí organizar la información en tres grandes categorías: la primera, trayectorias de formación y de ingreso docente

en donde agrupé las subcategorías: políticas de educación indígena, formas de ingreso, experiencia docente, formación docente y validación.

La segunda categoría se relacionaba con las experiencias de enseñanza, cuyas subcategorías fueron: experiencia formativa y significativas. La tercera y última, condiciones institucionales de enseñanza, integrada por las subcategorías: estrategias de enseñanza, factores que favorecen y obstaculizan la enseñanza de la lengua hñähñu.

Hasta este punto, el documento logrado era solo descriptivo, sin ninguna estructuración lógica que permitiera aportar algo a la práctica educativa. Así tomando en cuenta las sugerencias del coloquio estatal, se me recomendó analizar la trayectoria de formación e ingreso de cada educadora, pero reconociendo sus características, es decir, trabajarlas por separado.

Luego, propusieron analizar el impacto de los cursos de formación en la enseñanza de la lengua indígena, y finalmente, que recuperara la creatividad y el compromiso de las educadoras para enseñar dicha lengua. Incluso se me pidió leer a Tenti (2016), cuya lectura me llevó a reflexionar sobre las dimensiones del hecho educativo desde una perspectiva sociohistórica y los alcances de la intervención del estado en la educación.

También se sugirió recuperar las categorías empíricas de creatividad e imaginación para proponer la categoría teórica de autonomía profesional, pero no me convenció la propuesta de Castoriadis (2004), de allí que revisé a Paulo Freire (2004), pero tampoco lo consideré pertinente.

En este punto, los datos hasta aquí contruidos sugerían el rol activo que tenían las profesoras de educación preescolar indígena en la revitalización de la lengua hñähñu, esto me llevó a revisar el planteamiento de Goffman quien formula las categorías teóricas de actuación, interacción, papel o rutina y rol social, en tanto que, él señala que los seres humanos nos expresamos de acuerdo con la imagen que tenemos de nosotros mismos y que nuestras acciones son interpretadas por otros.

Entonces, para ser congruente con el proceso inicial de interpretación vinculado con el interaccionismo simbólico, tomé la decisión de considerar la propuesta de Goffman en

su obra la presentación de la persona en la vida cotidiana (1997), los marcos de la experiencia (2006) y estigma (1959), ya que éste último se asocia a la desvalorización que se tiene de las lenguas indígenas en México.

Puesto que, las categorías empíricas se relacionaban directamente con las acciones de enseñanza que las docentes emprendían en clase y bajo el supuesto de que esta experiencia se adquiere a partir de la interacción con los otros, Goffman (1997), aportaba conceptos teóricos que me permitían interpretar las acciones de las educadoras desde la perspectiva de la dramatización teatral, pues este autor dice:

Este estudio no atañe a los aspectos teatrales que se introducen furtivamente en la vida cotidiana. Atañe a la estructura de las interacciones sociales, la estructura de esas entidades de la vida social que surgen toda vez que los seres humanos se encuentran unos con otros en presencia física inmediata. (Goffman, 1997, p. 270).

Asimismo, reafirma:

Consideraré de qué manera el individuo se presenta y presenta su actividad ante otros en las situaciones de trabajo corrientes, en qué forma guía y controla la impresión que los otros se forman de él, y qué tipo de cosas puede y no puede hacer mientras actúa ante ellos. Al utilizar este modelo analógico... (1997, p. 11)

De allí que, en este documento se vinculen las categorías empíricas a las categorías teóricas propuestas por Goffman (1997) para analizar e interpretar la actuación de las profesoras de educación preescolar ante la enseñanza de la lengua hñähñu, ya que este autor refiere que nuestra vida social está hecha de roles y papeles, pero nuestra sensación de realidad y autenticidad consiste normalmente en meterse en esos papeles: en ellos conocemos no sólo a los demás sino a nosotros mismos —y así nos hacemos personas, o máscaras.

De esta forma, se considera a la práctica de enseñanza como un trabajo comunicativo y expresivo, en donde prolifera la acción dramática que se define como una acción que liga al sujeto al yo interior -con el otro; que externa su subjetividad y la presenta al otro.

Su ámbito de acción se enmarca por la pasión o fuerza personal que le imprimen a su actuación ciertas características que lo colocan ante su público con una imagen determinada.

Es por lo que, en este trabajo se mira al profesor como un actor que interpreta un guion pedagógico desde su subjetividad. En donde el acto pedagógico se logra a través de su expresión corporal, de su voz y de su carácter observador y testimonial del público -sus alumnos, los padres de familia e incluso de sus autoridades.

Además, de una línea de pensamiento que dirige su actuación, es decir, constituye el guion pedagógico que contribuye a que el actor-profesor encuentre el sentido de su enseñanza, adquirido éste a través de sus vivencias o experiencias en torno al ser profesor en este caso de educación indígena.

A partir de esta interrelación entre categorías teóricas y empíricas se reformularon las preguntas de investigación, mismas que quedaron planteadas de la siguiente manera:

¿Cuáles son los escenarios y las actuaciones de las profesoras de educación preescolar que contribuyen al diseño de estrategias para la enseñanza del hñähñu como segunda lengua?

En tanto, que las preguntas específicas que contribuyen a responder a esta pregunta general quedaron planteadas como:

- ¿Cuáles son los escenarios de enseñanza de la lengua indígena en el preescolar indígena?
- ¿Cómo es la actuación de las profesoras de educación preescolar indígena en la enseñanza de la lengua hñähñu?
- ¿Cuál es la actuación docente que contribuye a enseñar y favorecer el aprendizaje de la lengua hñähñu?

A partir de estas preguntas surgen los objetivos de investigación de este estudio.

Objetivo general de investigación

- Conocer los escenarios de actuación de cuatro profesoras de educación preescolar indígena que contribuyen al diseño de estrategias para la enseñanza del hñähñu como segunda lengua.

Mientras que los objetivos específicos son:

- Identificar los escenarios de enseñanza de la lengua indígena hñähñu que marcan la actuación de las profesoras de educación preescolar.
- Caracterizar la actuación de las profesoras de educación preescolar indígena en la enseñanza de la lengua hñähñu.
- Comprender la actuación de las profesoras de educación preescolar que contribuye a enseñar y favorecer el aprendizaje de la lengua hñähñu.

En este sentido, se considera al aula de clase como el marco de referencia principal que muestra la actuación de las docentes en torno a la enseñanza de la lengua hñähñu en donde las profesoras y los estudiantes son los actores principales del acto educativo.

Posteriormente, para recuperar el concepto de autonomía que también me sugirieron en el coloquio estatal, decidí recuperar a José Domingo Contreras (2011), quien propone el concepto de autonomía profesional, de quién se rescataron los conceptos de experto técnico y profesional reflexivo.

CAPÍTULO 1

LOS ESCENARIOS DEL SERVICIO EDUCATIVO INDÍGENA

El propósito de este capítulo es conocer cómo los actores educativos, en este caso las cuatro profesoras de educación preescolar indígena actuaban y actúan ante determinados escenarios propuestos para la atención de los grupos indígenas, para ello, se emplea la metáfora teatral propuesta por Erving Goffman (1997); el escenario para este autor se constituye por:

La decoración e instalaciones permanentes de un lugar en el que se desarrolla generalmente una determinada actuación, así como los actuantes y la acción que allí solemos encontrar, tienden a imprimir en él una especie de hechizo; aunque la actuación habitual no se lleve a cabo allí, el lugar tiende a retener algo del carácter de su región anterior. (pp. 135-136)

En este trabajo, se equipará el término escenario con el espacio institucional en donde se concretan las actuaciones del docente de educación indígena a partir de los significados culturales que Goffman (1997) define como marcos que permiten comprender el orden ritual de una sociedad. Según Chihu (2018), se busca conocer “las estructuras a través de las cuales los actores interpretan la realidad y guían su acción” (p. 98).

Para Goffman (1997), el escenario es un marco, que permite comprender qué sucede en la escena. Los marcos de apariencias se refieren a la definición de la situación que se presenta a la audiencia.

1.1 Los escenarios propuestos para la educación indígena

En este apartado se analizará el ingreso al magisterio de las profesoras de estudio y su relación con las instituciones enfocadas en la atención de la educación indígena. Esto con el propósito de describir el marco de actuación de las docentes ante lo normado.

Para Goffman (2006), las actuaciones ante una determinada situación se definen a partir de marcos que constituyen los principios de organización que gobiernan los

acontecimientos sociales y nuestra participación subjetiva en ellos. Estos marcos organizan la actividad de los actores sociales, además implican normas que refieren al nivel de implicación del individuo. También ayudan a definir las situaciones de interacción y la estructura de la experiencia que tienen las personas en la vida social.

En este documento se consideran como marcos de actuación, las disposiciones establecidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para la contratación de docentes en el magisterio indígena. Se inicia este análisis con las propuestas educativas hacia la población indígena, realizando un recorte, que va desde el nacimiento del indigenismo hasta el desdibujamiento del multiculturalismo neoliberal (Hale, 2002 citado por Cerda, 2007).

En congruencia con Dietz y Mateos (2011) el indigenismo surge cuando la población del México posrevolucionario se autodefine como mestiza y entonces se despliegan una serie de políticas educativas integracionistas. Dichas políticas van tomando nuevos matices en congruencia con la posición del Estado en relación con las sociedades indígenas hasta llegar a plantear un multiculturalismo neoliberal que propone “concepciones reduccionistas de multiculturalidad e interculturalidad que [...] hace caso omiso de las demandas indígenas, vaciándolas así de sus implicaciones políticas y negándoles todo tipo de potencial de transformación” (Hale, 2002 citado por Cerda (2007, p. 132).

Una de estas instituciones fue la Casa del Estudiante Indígena creada en 1926, que, ante sus resultados negativos, Vasconcelos como secretario de educación pública, intervino para crear los Centros de Educación Indígena mismos que tenían el carácter de internados. Es importante mencionar este hecho dado que en la región de estudio se fundó un internado indígena en Los Remedios, municipio de Ixmiquilpan en el Estado de Hidalgo cuya última denominación fue Centro de Integración Social (CIS); escenario en donde algunas de las docentes se capacitaron, como se refiere más adelante.

Estos internados tenían el propósito de “educar a los alumnos sin “desarraigarlos” de su medio: debían diseñar programas únicos, fundados en las condiciones locales, la cultura

y el lenguaje de la comunidad en que se situarían, promoviendo además la participación de los vecinos” (Giraudó, 2010, p. 525).

En 1934, se crea el Departamento de Educación y Cultura Indígena, para encabezar esta tarea indigenista, dos años más tarde se transforma en el Departamento de Asuntos Indígenas presidido por Luis Chávez Orozco (Arnaut, 1993). Esta última instancia estaba encargada de integrar las cuestiones indígenas al desarrollo del país bajo el principio de justicia social, con la idea de construir una serie de instrumentos de intervención para sacar a los indígenas del atraso en que se encontraban (Islas, 2021).

Posteriormente, Jaime Torres Bodet secretario de educación entre 1943 y 1946, impulsa de manera general la educación indígena y plantea la necesidad de la enseñanza en español, por lo que fundó el Instituto Pro-Alfabetización en Lenguas Indígenas convirtiéndose así en el impulsor de la educación bilingüe en México, esto debido a que en el Primer Congreso Indigenista Interamericano se reconoce la importancia de las lenguas indígenas en el proceso educativo.

Es en este marco que la atención a los grupos indígenas a nivel nacional promovió una serie de reformas a la Ley de Secretarías y Departamentos de Estado, con ello, en 1946 desaparece el Departamento de Asuntos Indígenas y se crea la Dirección General de Asuntos Indígenas dependiente de la SEP.

En este mismo año, se reformó el Artículo Tercero Constitucional para eliminar el principio de educación socialista sustituyéndolo por el principio de educación humanista integral, laica, nacionalista y democrática, orientada al respeto de la dignidad humana, la integración familiar, la independencia política y solidaridad internacional. Además, Torres Bodet organizó el Instituto Federal de Capacitación para el Magisterio (IFCM), del mismo modo, promovió la escuela de la unidad nacional y desarrolló una política de modernización educativa, diseña el primer plan nacional de educación llamado Plan de Once Años y favorece la ampliación de turnos, la apertura de escuelas y la formación de docentes para mejorar de la calidad de la enseñanza.

Ya en 1948, las acciones de los internados de educación indígena se reorientaron y se convirtieron en Centros de Capacitación Técnica considerados parte fundamental de la política indigenista junto con la Ley que creó el Instituto Nacional Indigenista (INI), cuyo objetivo fundamental era coordinar diversas actividades de las Dependencias del Gobierno que participaban en los programas de desarrollo en el área indígena (Bello, 2009).

Es importante mencionar la creación del Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital (PIVM), institución que organizó la administración de un fideicomiso público cuyo objetivo era activar la economía de la región (Quezada, 2015), esto debido a que éste es el escenario en que algunos promotores de educación indígena refieren como lugar de contratación en la región de estudio.

Es en el año de 1964 cuando surge de manera oficial la Educación Indígena con el Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües, cuya tarea primordial era la alfabetización y las tareas de desarrollo comunitario (Flores y Santos, s/f).

Al respecto, es importante señalar que los primeros promotores hablantes de lengua indígena hñähñu fueron convocados precisamente en el PIVM para ser contratados. Los aspirantes fueron invitados por maestros que trabajaban en las escuelas de sus comunidades y otros fueron impulsados por sus familiares para formar parte de esta primera generación.

Respecto a la educación preescolar, pese a los antecedentes de este servicio en México y a la atención educativa de los grupos indígenas, es hasta el año de 1970 que se inicia la Educación Preescolar Indígena con un programa piloto (Arnaut, 1993).

En 1971, se creó la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, con el propósito de dar un mayor impulso a la “alfabetización, la castellanización y la educación de las comunidades indígenas por promotores y maestros bilingües” (esta política educativa indigenista) “pretendía acentuar aquel trato especial hacia los grupos étnicos, pues independizó la educación extraescolar bilingüe y bicultural del sistema de educación primaria” (Flores y Santos, s/f, p. 234).

En 1977 durante el periodo del presidente José López Portillo (1976-1982), se crea la Coordinación de Servicios Educativos para Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (Coplamar) a la que se vinculó la Dirección General de Educación Extraescolar. Estas instituciones fueron atendidas por el personal de educación indígena de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y es en este escenario donde aparece el Departamento General de Educación Indígena (DGEI) en el año 1978 (Herrera, 2002), organismo, que legitima la demanda de participación de los profesionales bilingües en el ámbito educativo.

Según Salmerón y Porras (2010), en 1978 inició un proyecto piloto que dio paso al Plan y Programa de Educación Preescolar Indígena por objetivos, aprovechando los espacios de la educación preescolar urbana para poner en práctica las propuestas experimentales de educación preescolar indígena con enfoque constructivista y sociocultural.

Así, el ingreso de los docentes obedecía más a la necesidad de alfabetizar al país, de ahí que el sistema educativo realizó una labor de reclutamiento entre aquellos estudiantes que estaban terminando los estudios de educación primaria y, en algunos casos, el ciclo de secundaria.

Es este escenario, el que contribuyó a la contratación de Romina con estudios de primaria; ya que Rosita y Anastasia entraron con secundaria, mientras que Ignacia con bachillerato. Posteriormente, la DGEI solicitó que para el ingreso a la docencia deberían realizar un curso de inducción, cuyos requisitos eran que el aspirante comprobara que tenía estudios de bachillerato, además del dominio de la lengua indígena, pues constituía el factor fundamental para ser parte del servicio educativo indígena, en este caso el dominio de la lengua hñähñu como señala la profesora Rosita:

Solo me dijeron que si quería ser maestra... y me invitaron a dar clases, ya que antes para iniciar a trabajar como maestro, podías entrar en cualquier área primarias, secundarias, preescolar ajá, pues muchos que empezaron como maestros podían serlo sin tener si quiera la primaria, ajá, y entonces y en mi caso yo tenía la secundaria. (ER101123)

Como se puede identificar el marco de acción de la profesora estaba sujeto a los requerimientos que la institución normaba, que era el de tener estudios básicos para poder ser “maestro”. Así, también lo refiere la profesora Rosita quien ingresa en el año de 1979, ella dice que no tenía estudios para ejercer la docencia: “Yo entro a trabajar como docente a los quince años de edad, por saber hablar, leer y escribir el hñähñu” (E2R030323).

Para el desarrollo de este nuevo programa se contrataron a señoritas y jóvenes indígenas, escenario que hasta la fecha sigue vigente en tanto que, “las escuelas de educación preescolar y primaria son preferentemente atendidas por mujeres [...] En los preescolares indígenas las mujeres representan un 87.4% (INEE, 2015, p. 16).

En 1983, se formularon los planteamientos teóricos de la educación indígena (Bases Generales de la Educación Indígena), surge así un nuevo modelo de educación llamado Educación Indígena Bilingüe Bicultural. A pesar de ser un proyecto ambicioso y respetuoso de la pluriculturalidad de nuestro país no se puso en marcha. El proyecto tuvo muchos opositores, fundamentalmente los mismos maestros cobijados por el sindicato, esta situación gestó una serie de inconformidades por lo que la propuesta se derogó (Martínez y Hernández, 2015).

Al inicio de los noventa el escenario educativo indígena se caracteriza por el “despertar étnico”, hecho que se distingue por la participación política de las comunidades indígenas y la “reindianización” de los intelectuales indígenas, pero, sobre todo debido a la decisión tomada por Salinas de Gortari de modificar el artículo 27 constitucional, que cancelaba el proceso de reforma agraria fomentando la individualización, parcelación y privatización de las tierras comunales. Aun cuando no se logra eliminar esta disposición, el gobierno sí se ve obligado a incluir en el artículo 4º constitucional el reconocimiento de la composición pluricultural mexicana y de los derechos y costumbres tradicionales de los pueblos indígenas (Dietz y Mateos, 2011).

En 1993, en la Ley General de Educación se reconocía la importancia de promover la educación en lenguas indígenas, pero no se promovieron proyectos académicos que sistematizaran los aspectos metodológicos y curriculares, tampoco se reconocían los

derechos, culturas, lenguas y tradiciones de las comunidades indígenas, aunque sí logró que la educación indígena se caracterizara por impartir de manera obligatoria el idioma español. En este mismo año, se edita el Programa de Educación Preescolar para Zonas Indígenas por la DGEI, que retoma planteamientos teóricos y metodológicos del programa nacional general (DGEI, 1994).

Es en este escenario político cuando la profesora Anastasia ingresa al magisterio indígena en el año 1992. Al respecto, ella expresa:

Pero en sí, la elegí porque en ese entonces era poder tener un trabajo seguro y sobre todo porque quienes hablábamos la lengua hñähñu teníamos más oportunidades para que se nos tomara en cuenta y a la hora de hacer los exámenes para poder ingresar como maestros era muy fácil contestar a lo que se nos preguntaba, esto también porque sabían que nos mandarían a lugares donde los alumnos no hablaban el español como ahora se habla. (EA2311123)

Para poder ejercer la docencia, las profesoras de educación preescolar cumplían con una habilidad necesaria para desempeñar el papel que se les asignaría, en este caso, dominar el idioma indígena requerido, pero también por la necesidad de contar con un trabajo remunerado con cierta regularidad, de allí la expresión “trabajo seguro”. Particularmente, en el Valle del Mezquital, al estar ubicado en una región semidesértica las actividades económicas se reducían de manera considerable, y el ingreso al magisterio constituyó para muchos, la única oportunidad para tener un empleo formal.

Dos años más tarde, aparece en la escena pública nacional el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), movimiento que plantea la autonomía como respuesta a la desaparición del estado como sujeto del desarrollo económico y social en las regiones indígenas como muestra del fracaso de políticas asistencialistas e indigenistas. Es en este escenario en donde los actores indígenas debaten sobre la necesidad de una educación intercultural bilingüe (Dietz y Mateos, 2011), y justo en esta coyuntura política es cuando ingresan al servicio docente indígena, las profesoras Ignacia y Romina. Al respecto, Ignacia comparte lo siguiente:

Para trabajar en el sistema de educación indígena a mí me entrevistaron, me hicieron una entrevista para ver si yo realmente sabía el hñähñu, porque en aquel tiempo el examen no era como ahora, en ese tiempo nos hacían entrevistas, había este... que nos entrevistaban en hñähñu, y si nosotros hablábamos el hñähñu nos daban el trabajo ¿no?, y sí lo hablamos o lo escribíamos entonces... yo casi más lo hablaba, no lo escribía mucho, entonces a mí me hicieron la entrevista en hñähñu, me hicieron preguntas y todo tuve que contestar en hñähñu, y ya después este... me dieron el trabajo. (E1230823)

Así, el elemento fundamental para ser contratado en el magisterio indígena seguía siendo el dominio de una lengua indígena. Como señala Goffman (1997), la actuación de los sujetos que interactúan responde a un interés común:

Normalmente las definiciones de la situación proyectadas por los diferentes participantes están en suficiente sintonía unas con otras como para que no se dé una contradicción abierta. No quiero decir que haya el tipo de consenso que surge cuando cada individuo de entre los presentes expresa con sinceridad lo que realmente siente y está honestamente de acuerdo con los sentimientos expresados por los otros presentes. (p.21)

Ya en el año 2001, se crea la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) que propone una educación intercultural para todos, es decir, contempla todo el sistema educativo y no solamente a la educación preescolar y primaria, por lo tanto, se trata de transversalizar un enfoque intercultural más allá de una asignatura escolar. Sin embargo, se discute la acepción que conlleva el término intercultural, como el desarrollo de una competencia armónica, dialógica y abierta, pero en donde el conflicto que caracteriza a las relaciones interculturales se invisibiliza (Dietz y Mateos, 2011).

1.2 Las formas de ingreso de los principales actores de preescolar indígena

En la región de estudio se inicia con la capacitación de los primeros promotores indígenas en la comunidad de Los Remedios municipio de Ixmiquilpan, Hidalgo en las

instalaciones del internado “Fray Bartolomé de las Casas” esto en el año 1964. Así lo refiere la maestra Rosita:

Porque como que nosotros empezamos sin ninguna formación, cuando yo me inicié fue solo una “embarradita” de información, ajá, del trabajo que íbamos a desempeñar, porque nada más nos dieron tres meses de capacitación, no una formación formal, sólo me dijeron que si quería ser maestra y me invitaron a dar clases. (ER062323)

Así, a los docentes se les capacitaba en “cascada”, en donde se preparaba primero al instructor, quien debería desarrollar los cursos de inducción a la docencia con los aspirantes, además es quien también capacitaría y actualizaría al personal en servicio para el conocimiento de las nuevas disposiciones pedagógicas que reorientaran su quehacer educativo.

Es en 1964, cuando se desarrolló el curso de preparación para los primeros promotores bilingües con sede en el internado de Los Remedios Ixmiquilpan, que de acuerdo con el profesor Marcelo², estos primeros promotores eran muy jóvenes, con edades que oscilaban entre los 12 a 15 años, el requisito principal era saber hablar hñähñu.

En el caso de la profesora Anastasia, al igual que la maestra Rosita; fue reclutada por saber hablar, leer y escribir la lengua hñähñu. Para su incorporación a la docencia, la profesora tuvo que realizar un examen donde se le pedía hablara, leyera y escribiera el hñähñu, y como esta era su lengua materna no tuvo problema y pasó el examen exitosamente.

Una vez que acreditó el examen en 1991 estuvo en un curso de inducción a la docencia, esto con la finalidad de saber qué y cómo enseñar en el aula. Ella hizo antes un curso en el Centro de Integración Social (CIS), donde estuvo dos años para formarse como docente en el Internado los Remedios municipio de Ixmiquilpan, hoy colonia Lázaro Cárdenas.

² Profesor jubilado, oriundo de la región de Ixmiquilpan, que fungió como supervisor escolar de preescolar indígena.

Este internado creado durante el gobierno del presidente Lázaro Cárdenas el 15 de abril de 1938, tenía como objetivo brindar educación primaria, artística, capacitación tecnológica y servicios asistenciales a jóvenes, hombres y mujeres indígenas mayores de 12 años (Hidalguía, s/f). También era un espacio donde se formaron y egresaron gran parte de los promotores indígenas.

Los jóvenes reclutados de esta manera no sólo fueron remitidos a las escuelas sin tener idea de lo que significaba ser docente, sino también acudieron a las comunidades sin las herramientas necesarias para llevar a cabo la alfabetización. En donde la capacitación de las profesoras consistía en:

asistir a un curso preparatorio para capacitarse en el uso y manejo de los libros y programas de texto, así como conocer ciertas técnicas didácticas que los auxiliaran en el proceso enseñanza-aprendizaje. (Czarny y Salinas, 2021, p. 34)

Al respecto, las políticas educativas vigentes eran los de alfabetización en lenguas indígenas, de allí la necesidad de apoyar la formación de promotores culturales bilingües de educación extraescolar. Son profesores bilingües destinados para laborar en el medio indígena, sin embargo, la realidad nos muestra que esta medida, está orientada a aplicar un indigenismo de Estado que va en deterioro de las lenguas y culturas indígenas (González, 1987).

Como se ha mencionado anteriormente, los docentes eran reclutados por el simple hecho de saber hablar una lengua indígena, fue con estas consideraciones que ingresa la educadora Rosita, ya que ella era hablante de la lengua hñähñu y sólo tenía como escolaridad mínima la secundaria. Así, el impulso a la educación indígena originó la incorporación de habitantes hablantes de lengua, que tuvieran los mínimos años de escolaridad para habilitarlos como promotores culturales bilingües.

La profesora Rosita ha buscado oportunidades para seguir formándose como docente, con cursos de actualización, o cursos que se les son asignados por parte de sus autoridades educativas y que ella considera le ayudan para estar siempre actualizada, ya que como expresa Ferry (1990) “formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí

mismo, libremente imaginado, deseando y perseguido, realizando a través de medios que se ofrecen a sí mismo o que uno mismo procura” (p. 15).

Dentro de los intentos por la formación docente se encuentra el programa para la Modernización de la Educación Indígena que planteaba como objetivo: “establecer un sistema integral de superación académica que, de manera permanente, promovía cursos de capacitación a personal de nuevo ingreso y de actualización al personal en servicio, tanto docentes, como directivos” (SEP, 1990, p.44).

Esta capacitación de promotores bilingües siempre se consideró como una alternativa a corto plazo para solventar las necesidades inmediatas del servicio del preescolar y primaria, reclutando a egresados del nivel de secundaria con dominio oral de su lengua materna, además del español, “luego, la exigencia fue elevada al requisito de contar como mínimo con la secundaria terminada y, desde hace algunas décadas, además del requisito de ser bilingüe” (Velasco, 2015, p.95).

Y aunque las políticas educativas decían esto, no siempre se cumplían al pie de la letra, ya que la profesora Ignacia ingreso al magisterio en 1990 con escolaridad mínima de primaria y la acreditación de un examen que avalara su dominio de la lengua hñähñu. Algo curioso es que a pesar de que no era su lengua materna, durante sus años de infancia buscó la manera de aprender el hñähñu. La profesora Ignacia dice:

Mis padres no querían que yo hablara la lengua hñähñu porque me dirían cuatrera, me querían enviar a Tasquillo porque ahí se hablaba sólo el español, pero yo a escondidas pedía a los trabajadores de mi casa que me enseñaran algunas palabras, y los compañeros de mi escuela también ayudaron a que se me quedaran las palabras. (E3I2503)

Situación que da cuenta de la oposición de los padres de familia a transmitir la lengua indígena a los hijos, pues como expresa Palemón (2005), “nuestros padres querían que nosotros usáramos el español para no ser indios, sobresalir en la escuela y no ser de los engaños de los no indígenas” (p. 9).

La oposición por el aprendizaje de la lengua indígena obedece al desprestigio social que tienen aún hoy las lenguas indígenas, esto debido a,

...cualesquiera que sean las declaraciones de los otros, estos no lo <<aceptan>> realmente ni están dispuestos a establecer un contacto con él en <<igualdad de condiciones>>. Además, las pautas que ha incorporado de la sociedad más amplia lo habilitan para mantenerse íntimamente alerta frente a lo que los demás consideran como su defecto, hecho que lo lleva de modo inevitable, aunque solo sea esporádicamente, a aceptar que, por cierto, está muy lejos de ser como en realidad debería. (Goffman, 2006, pp.17-18)

Posteriormente, a los promotores culturales bilingües se les conminó a continuar con sus estudios de secundaria y de la normal a través del IFCM los fines de semana en sus regiones y durante las vacaciones de verano en Pachuca Hidalgo. Así lo refiere la maestra Rosita:

En ese entonces para tener un tipo título de maestros, ajá, ya que desde el momento que entrabas como maestro podías entrar al programa llamado mejoramiento escolar, ajá, era institución de puros maestros, ajá, donde íbamos fines de semana para capacitarnos, ajá, ahí duré dos o tres años no recuerdo muy bien. (ER060823)

Después de la creación de la DGEI en 1978, el Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia se propuso profesionalizar a indígenas a través de la licenciatura en etnolingüística, y convocó a profesores del subsistema indígena apoyándolos con el hospedaje en un internado, alimentación y materiales impresos (Herrera, 2002). Sólo se formaron dos generaciones, en la región del Valle del Mezquital en donde participaron la profesora Donaciana Martín Contreras y Victorino Vicente Gómez Barranco, quienes han escrito varios libros en lengua hñähñu, quienes fueron parte de la Academia de la Cultura Hñähñu.

Paralela a esta licenciatura también se abrió una licenciatura en ciencias sociales para indígenas, iniciativa de la directora del Centro de Integración Social (CIIS) que tuvo poca demanda y también solo egresaron dos generaciones (Herrera, 2002).

Es en este escenario que la DGEI solicita a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), trabajar en la posibilidad de crear una maestría en educación indígena, misma que no aceptó, aunque sí la apertura de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) en 1982. Así, la DGEI apoyó a docentes en servicio, comisionándolos por cuatro años en la ciudad de México, si bien asistieron algunos profesores del Valle del Mezquital pocos terminaron dichos estudios.

Es preciso señalar que anteriormente, los estudios normalistas podían iniciarse teniendo secundaria, que es lo que refiere la maestra Rosita, situación que, en la década de los ochenta en un marco de dificultad económica para México, se manifiesta uno de los momentos más importantes de la profesionalización de los docentes, que fue solicitar el bachillerato como requisito para ingresar a las escuelas normales en 1984 (Arnaut, 1993).

Para 1991, la educadora Ignacia estudia el bachillerato los fines de semana, estos estudios los concluye en un lapso de cinco meses. Al tener su certificado de bachillerato en ese mismo año, ella ingresa a la Normal Básica. Esto debido a que, como se mencionó, los estudios normalistas se elevaron a nivel licenciatura para la enseñanza en los tres niveles, preescolar, primaria y secundaria. Aunque, esta disposición no se reflejó en los docentes de educación indígena ya que, de acuerdo con Velasco (2015) “los profesores del subsistema de educación indígena carecían del mismo, lo cual implicaba, en la lectura del INEE, que estos educadores ejercían sus funciones educativas sin estar debidamente acreditados para ello (p. 86). En esta situación se encuentra la profesora Romina que no tienen formación docente.

Al revisar el plan y programa de la Normal Básica y las políticas educativas que estaban vigentes en 1984, para ingresar a la Normal Básica en cualquiera de sus niveles y especialidades fue elevada al grado académico de licenciatura. Como instituciones de

educación superior, se estableció que las escuelas normales debían realizar tanto actividades de docencia como de investigación educativa y de difusión cultural.

Para cumplir con estos propósitos, los planes y programas impartidos se transformaron, entre otros aspectos, considerando como antecedentes inmediatos los estudios de bachillerato y las peculiaridades de algunas escuelas. El acuerdo consideraba que en aquellas zonas de influencia de las normales rurales y experimentales que no contaran con bachillerato se establecieran planteles con ese servicio educativo, previendo un programa adecuado de apoyo para los hijos de campesinos.

Además, para asegurar la congruencia entre los preceptos jurídicos que ubicaban a la educación normal en el tipo superior y el marco académico institucional, específico, se propuso también el desarrollo de programas de superación para su personal académico.

Romina entró a trabajar como docente en 1990 únicamente con estudios de primaria e ingresó al servicio porque su lengua materna es el hñähñu.

Yo crecí hablando el hñähñu, yo tenía diez años y no sabía hablar español puro hñähñu, y por ello sufrí muchas burlas y discriminación por parte de mis compañeros, porque ellos sí sabían hablar español. Fue hasta que entré a cuarto grado de primaria que me vi en la necesidad de aprender el español, para que ya no se burlaran de mí. (ERO042303)

Con ello, se observa que el español sigue siendo una lengua dominante, en donde el corporativismo volvía a poner en juego la identidad del indígena al negarle la expresión de su lengua materna e imponerle una cosmovisión lejana a la propia (Barriga, 2018, p. 36).

La profesora Romina únicamente ha realizado algunos cursos de actualización, estos cursos los realiza año con año, ya que es un requisito que le piden sus autoridades educativas, aunque varios de éstos no tengan relación con la educación indígena y de alguna forma constituyen un apoyo a su labor docente.

Así, de manera formal sólo concluyó la educación primaria, situación que da cuenta de que el servicio educativo indígena, no realiza un seguimiento para nivelar a los profesores o no hay una exigencia para ello, por lo tanto, la lengua indígena aún sigue siendo el factor principal para ser contratado en el magisterio bilingüe, como también lo indica la profesora Ignacia, aunque la realidad diste de ello.

Como se ha referido, durante los periodos de expansión o crecimiento acelerado de los niveles educativos que componen la educación básica, habilitó como docentes a personas sin el perfil académico y profesional ideal. Esto se agudizó sobre todo en educación preescolar y primaria (INEE, 2018).

Es así que la Dirección General de Educación Superior (DGES), durante los años 1990 a 1994 crea el Programa de Capacitación Didáctica Permanente, con oferta abierta para todos los profesores en la impartición sabatina de cursos con orientación en aspectos pedagógicos, atendiendo las temáticas de didáctica general, análisis de la función docente, proceso de enseñanza-aprendizaje, currículo, programas sintéticos, programas analíticos, plan de clase, motivación pedagógica, métodos y técnicas de aprendizaje, materiales didácticos, taller de microenseñanza, tipos de evaluación, diseño de pruebas y asignación de calificación, aunque todos dirigidos a la población estudiantil nacional, pero no considerando las particularidades de los educandos de localidades indígenas.

En 1994, en la secundaria “Justo Sierra” ubicada en el municipio de Ixmiquilpan, la profesora Romina asistió al curso de materiales didácticos, esto era un requisito exigido por parte de sus autoridades educativas. A partir de esto, se tiene que la formación de docentes indígenas se ha centrado en meras capacitaciones y en “cascada”, así se le denomina coloquialmente, en donde se prepararon algunos como instructores y otros recibiendo cursos de inducción a la docencia. Del mismo modo, el personal en servicio se capacitaba y actualizaba para el conocimiento de las nuevas disposiciones pedagógicas que reorientaban su quehacer educativo.

Dichas exigencias debidas a que como lo explica Delors (1996), el mundo está evolucionando vertiginosamente y exige a las instituciones de educación superior la constante adaptación de sus fines y estructuras para poder responder asertivamente a

los requerimientos sociales y particulares, que implican transformaciones de orden curricular, organizativo, administrativo, metodológico y de capacitación, así como de actualización.

Por lo tanto, las profesoras deben estar constantemente enriqueciendo sus saberes profesionales de carácter temporal, plurales y heterogéneos, personalizados y situados. “Son temporales en tres sentidos, porque provienen de la historia de vida personal y escolar, de ritos iniciáticos y de rutinas que le dan seguridad en el aula, y de las prácticas escolares institucionalizadas” (Barrón, 2006, p.6). Además, son históricos, ya que responden a determinados tiempos históricos y circunstancias específicas, y, también “son plurales y heterogéneos en función de las diversas situaciones a las que se enfrentan cotidianamente” (Barrón, 2008, p. 14).

Aun con todo esto, algunos profesores siguen sin completar su formación docente, tal y como señala Velasco (2015) “a finales de la primera década del siglo XXI, la mayoría de los profesores del llamado subsistema de educación indígena en México desempeñaban sus funciones docentes sin estar acreditados con el título profesional correspondiente para el ejercicio de tan delicada actividad” (p. 84).

Lo anterior, se debe principalmente a la falta de oportunidades para seguir estudiando, aspecto que se viene reflejando desde la trayectoria de la profesora Rosita, quien decide estudiar en la Normal Superior de Hidalgo en la especialidad de Ciencias Sociales durante el periodo de 1984 a 1987, esto después de concluir el Bachillerato y la Normal Básica porque no había licenciaturas que le permitieran continuar estudiando ya estando en servicio.

Es preciso señalar que la normal superior tenía como objetivo organizar cursos a partir de dos áreas de formación: la académica y la pedagógica. La primera aludía a la formación científica y humanística, es decir, a la disciplinar, mientras que la segunda, a proporcionar las bases de la metodología educativa que garantizarían al profesor la adecuada conducción de sus cursos desde la perspectiva positivista, por tanto, aquellos que hubiesen concluido sus estudios superiores en cualquiera de las escuelas profesionales, ingresaron a la Escuela Normal Superior para “hacer los cursos de

metodología y enciclopedia indispensables para obtener un título” (Ducoing,2004, p. 47). Pero como se puede dar cuenta, dichos estudios para nada respondían a la atención de un alumno con una lengua y una cultura distinta a la mestiza.

Es en esta época cuando nuevamente la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en acuerdo con la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), inicia el diseño y operación de la licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) plan 1990, dirigido a docentes en servicio en modalidad semiescolarizada en sesiones sabatina o quincenales (sábado y domingo). Al respecto, la misma docente dice:

Después yo me seguí preparando, ajá y yo tengo el título en licenciatura de primaria y preescolar indígena, ajá, aunque uno de los retos del tiempo que estuve preparándome en esos tiempos es que no había transporte, ajá teníamos que caminar, ajá, aparte estaba yo estudiado la preparatoria, más mi trabajo, y aparte la capacitación y yo sola solventaba mis gastos con mi salario docente. (ER082023)

Esta misma licenciatura es la que estudió la profesora Anastasia, quien señala:

Pues la verdad esta licenciatura no es nada fácil, es a través de la práctica a través de la formación, nos permite retomar varios elementos para retomar la práctica docente, yo estudié en la Universidad Pedagógica Nacional, para mí ha sido una institución muy buena, porque ahí yo retomé varios elementos; porque yo decía que siempre debe estar de la mano la teoría de la práctica e igual con el tiempo, a través de diferente formación que hemos tenido, los cursos de actualización, estos pues, ¡eh!... a lo mejor no ha sido fácil, pero es un trabajo muy bonito, que se requiere de constancia, de preparación, de conocer nuestro plan de estudio, que es lo que nos ayuda. (EA070423)

Analizando la trayectoria de la profesora Rosita, ella regresa a la UPN para estudiar la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa (MECPE), pero sólo termina el programa de estudios sin poder certificarse. Ella, a lo largo de su carrera docente ha

participado en diversos cursos de actualización y formación, pero recalca que hasta hace algunos años se está dando más el rescate de la enseñanza de la lengua hñähñu.

Rosita ha estado en constante preparación más que como un requisito por parte de las autoridades educativas, para “el dominio de las acciones y situaciones nuevas, el cambio social y personal” (Ferry, 1990, p.45). Esto debido a que la formación docente ha estado enmarcada por diferentes procesos históricos, políticos y económicos, desde la implementación de una educación socialista, el proceso de transformación de un país agrario a uno industrializado debido a la caída del estado benefactor por la entrada del modelo neoliberal.

Actualmente, y debido a la creación de la CGEIB en 2001, se ha dado importancia a la formación inicial de docentes para la educación intercultural bilingüe en las escuelas normales. Pues, en 2004 la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), crea el primer plan oficial para la Licenciatura en Educación Primaria con enfoque intercultural y bilingüe, que mantenía la propuesta curricular de la Licenciatura en Educación Primaria plan 1997 y sólo se agregaron espacios curriculares específicos. Así, se oferta principalmente a jóvenes cuyo origen es indígena y en menor medida a estudiantes no indígenas, estos egresados son actualmente quienes también forman parte del servicio indígena.

No obstante, si bien el marco de actuación que propone el servicio de Educación Indígena a lo largo de la trayectoria de las docentes propuso de manera normativa el respeto a la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes, lo que se sigue reproduciendo es la aculturación, puesto que los profesores,

... adoptan como propios los proyectos de avanzada de los indianistas y aliados de sus causas, aún a despecho de los deseos de las comunidades, a quienes debe siempre convencerse de que la inclusión de sus culturas en la educación indígena facilita a los niños el aprendizaje de la cultura ajena. (Ramírez, 2006, p. 247)

Con ello, en congruencia con José Contreras (2011), las profesoras han asumido una práctica profesional cuya actuación es la de un “experto técnico”, al que sólo interesa la eficacia y eficiencia del logro -que los estudiantes aprendan el idioma español; hay una despolitización de la práctica en tanto que se aceptan las metas del sistema en donde su competencia profesional radica en el dominio técnico de los métodos para su aplicación, pero que no disponen de las destrezas para su elaboración; así, el fin es alcanzar los resultados previstos. Con esto, la concepción de autonomía profesional es el de una autonomía ilusoria, en tanto que, depende de directrices técnicas en donde no existe la capacidad para responder de manera creativa ante la incertidumbre. Ante esto es preciso analizar estos modos de actuación.

1.3 La actuación de las profesoras según el guion educativo

En este apartado se vinculan las políticas educativas dirigidas a la población indígena, esto con el fin de analizar el papel que se les otorga a las lenguas indígenas en los modelos educativos propuestos. Con este propósito se enmarcan los acontecimientos que dieron paso al desarrollo de la educación indígena.

1.3.1 Escenario: Educación Bilingüe, “para castellanizar a los alumnos...”

Con la intención de que la sociedad indígena se integrara a la nación, el Estado pugnó porque estas poblaciones pronto aprendieran el español, de allí que se ponderó la castellanización directa, pero en 1951, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) recomendó el uso del idioma vernáculo para la alfabetización de los pueblos indios y el Instituto Nacional Indigenista (INI) retomó las experiencias de los proyectos anteriores y propuso que los promotores indígenas impartieran la educación en lengua materna, en sus propias comunidades (Bello, 2009).

Al respecto, los primeros promotores culturales bilingües se dedicaron a apoyar a los docentes de primarias rurales, quienes trabajaban con niños de cuatro a cinco años con los grados “preparatorios” o “niños de preescolar”. Su función era la de enseñar a leer y escribir en español utilizando la lengua indígena antes de ingresar a la primaria, el

profesor Marcos³, dice: “los promotores eran muy peleados por los maestros de primarias generales”, refiriéndose a lo que expresa Aguirre (1992 citado por Salmerón y Porras, 2010) “la enseñanza en lengua materna, por maestros que hablen lengua vernácula e impartan sus conocimientos elementales en el idioma indígena para proceder, más tarde, a la enseñanza del idioma nacional” (p.343).

De allí que, la educación bilingüe sería el modelo educativo destinado a las poblaciones indígenas, no obstante, la tarea privilegiada fue la castellanización como lo señala la profesora Rosita:

Pues mira ahora es al revés porque cuando yo inicié como te dije antes fue para castellanizar a los alumnos (E2R030323).

En los años sesenta y setenta, este escenario animó la oferta en una educación diferenciada para los pueblos indígenas que pusiera freno a los intensos procesos de aculturación que experimentaban a través de la educación escolarizada (Aguirre, 1992 citado por Salmerón y Porras, 2010).

Después de cuatro décadas de educación castellanizadora, rural y orientada a construir la unidad nacional, el panorama educativo en las regiones indígenas indicaba altas cifras de monolingüismo en sus lenguas maternas, índices muy altos de analfabetismo y de deserción, poca cobertura educativa y escasa significación de la escuela entre las expectativas de los pueblos indígenas (Nolasco, 1997, p. 45).

Hasta este momento se observaba una contradicción entre un modelo denominado bilingüe que en teoría debía propiciar el manejo de la lengua materna del estudiante, en este caso hñähñu y el español, y una práctica centrada en la castellanización.

1.3.2 Escenario: Para tener una educación bilingüe bicultural, “así se le llama a eso...”

Ante la fundación de la DGEI, los profesores bilingües tienen como guion de actuación el modelo educativo denominado bilingüe bicultural propuesto en 1979 enviado al

³ Profesor de educación indígena retirado y oriundo de Los Remedios, municipio de Ixmiquilpan.

entonces presidente José López Portillo, el cual no se aprobó, sino hasta el gobierno de Miguel de la Madrid (Bello, 2009).

Este modelo impulsado por la DGEI constituyó un intento de concretar en la educación institucionalizada la propuesta de integrar al indígena al desarrollo nacional. En una primera etapa se trató de buscar una continuidad absoluta entre la cultura familiar y comunitaria y los valores que promueve la escuela.

Sin embargo, esta perspectiva bicultural, que supone una interpretación de la cultura como sistemas cerrados y completos en sí mismos, no resultó productiva para la construcción de propuestas curriculares realizables. Ya que la educación bilingüe y bicultural fue solamente el pretexto para relegar el uso de los idiomas indígenas, pues en la práctica se enseñaba el castellano y de manera manifiesta o latente se reprimía el uso de la otra lengua. Así lo refiere también la profesora Rosita:

Antes nos daban buen material eh me acuerdo todavía de la caja que nos dieron el material que venía este era para castellanizar a los alumnos aja, para cómo se llama para tener una educación bilingüe bicultural, así se le llama entonces a eso. (E2R030323).

Los planes y programas fueron de carácter nacional, sin referentes sobre los grupos étnicos y su entorno regional, social, cultural y lingüístico. Por supuesto que la pedagogía utilizada es la establecida por el sistema educativo oficial, sin ninguna inclusión de pedagogías indígenas. En resumen, y "desde una perspectiva crítica, esa realidad educativa ineludible no puede hacernos olvidar una problemática pedagógica y sociocultural extraordinariamente compleja y en permanente estado crítico" (López y Velasco, 1985, p. 17).

Se puede decir que el hecho de que el educador comparta la misma cultura y hable la misma lengua de los alumnos con quien labora debería ser un factor principal y no volverse en el enemigo del propio indígena. Con ello, se tiene que los promotores bilingües hicieron un curso de inducción a la docencia donde se le enseñó a planear y desarrollar las actividades, sin embargo, "no se aseguró un desarrollo educativo donde

se hiciera uso de las dos lenguas y se permitiera el desarrollo de ambas para lograr un perfil de egreso de un niño bilingüe” (Ramírez, 2014, p. 323).

Aunado a ello “el programa escolar no explicaba la forma, los momentos y los tiempos para el desarrollo de dos lenguas en el proceso didáctico” (Arnaut ,1993, p. 34), mucho menos, cómo trabajar los aspectos culturales. Escenario que aún continua como se verá más adelante, en el sentido de que los profesores no tienen una formación específica para diseñar situaciones didácticas que consideren la diversidad cultural y lingüística de la población a la que va destinada.

1.3.2.1 Rosita: “...quien les enseña el hñähñu lo sabe hablar y no se siente menos por ello”

El ingreso de la profesora Rosita estuvo marcado por un modelo bilingüe bicultural. Ella trabajó entre los años de 1979 a 1983 en la comunidad de Capula donde podía comunicarse con los niños en lengua hñähñu, pero al final su propósito era que los niños hablaran español.

En el año 1983 llegó a la comunidad de Pueblo Nuevo, pero de inmediato se cambió a la escuela de Cañada Chica en donde duró hasta 1997. Es conveniente señalar que en los noventa el modelo educativo en boga era bilingüe intercultural. No obstante, la práctica docente no consideraba el marco educativo propuesto.

A partir del año 1997 la profesora Rosita se trasladó a la comunidad de Taxhadó en donde permaneció hasta el año 2014, todas las localidades mencionadas hasta aquí pertenecen al municipio de Ixmiquilpan. Actualmente, ella trabaja en la localidad de La Flor en el municipio de San Salvador.

La profesora Rosita señala que en todas las escuelas en donde ha laborado no ha tenido ningún problema para enseñar la lengua hñähñu a sus alumnos, y los padres de familia nunca han tenido inconveniente porque a sus hijos se les enseñe el hñähñu.

Yo en todas las comunidades en las que he trabajado puedo entablar una conversación con los padres de familia y las autoridades de la comunidad eso me

ayuda a que ellos se sientan con la confianza de que quien les enseña el hñähñu lo sabe hablar y no se siente menos por ello. (ER031523)

Goffman (1997) al respecto, señala cuán importante es mantener la confianza en las interacciones con el público.

Cuando un individuo desempeña un papel, solicita implícitamente a sus observadores que tomen en serio la impresión promovida ante ellos. Se les pide que crean que el sujeto que ven posee en realidad los atributos que aparenta poseer, que la tarea que realiza tendrá las consecuencias que en forma implícita pretende y que, en general, las cosas son como aparenta ser. De acuerdo con esta, existe el concepto popular de que el individuo ofrece su actuación y presenta su función <<para el beneficio de otra gente>> (p.29)

Con relación a este modelo educativo, se tiene también que ni fue bilingüe ni bicultural y mucho menos intercultural. A continuación, se recupera la trayectoria profesional de las profesoras Anastasia, Ignacia y Romina, quienes ingresaron durante la implementación del denominado modelo educativo intercultural bilingüe.

1.3.2.2 Anastasia: “...el hñähñu nos servía para poder ingresar...”

En el caso de la profesora Anastasia, ella ingresa al sistema educativo en 1993, cuando el modelo educativo vigente era intercultural bilingüe, que como se analizará, éste solo queda en el guion señalado por la SEP y la DGEI. La docente inicia su carrera en el magisterio en la comunidad del Nando municipio de San Bartolo Tutotepec, en ese lugar laboró sólo un año, ya que después le pidieron pasar a la comunidad de Calintla a diez minutos del mismo municipio donde únicamente se quedó a laborar medio ciclo escolar. Así relata:

Cuando llego a la comunidad pensé que todos los niños hablarían alguna lengua indígena, pero no fue así, los niños hablaban bien el español, y la mayoría de los niños eran de tez blanca y ojos claros. En ese mismo ciclo escolar se dio la oportunidad de ubicarnos en otras comunidades o municipios más cercanos, por

lo que el municipio de Zimapán estuvo disponible y aproveché para cambiarme.
(EA031523)

Como se puede identificar en el párrafo anterior, la asignación de los docentes no respondía a la lengua indígena que dominaban, sino a la regionalización de las comunidades consideradas indígenas, así mismo, si la localidad de San Bartolo Tutotepec era parte de esta clasificación, entonces la política de castellanización había logrado su finalidad, en tanto que, como refiere la profesora, los niños hablaban solo el idioma español.

También se puede notar que la imagen que la profesora tiene del indígena es que éste no es de tez blanca ni de ojos claros, lo que refleja el guion de actuación de un profesor de educación indígena en donde se reproduce un prejuicio como se señala más adelante.

La profesora Anastasia estuvo laborando diez años en el municipio de Zimapán y es ahí donde le ayudó mucho saber la lengua hñähñu, ya que los niños no sabían hablar español, para ello, la maestra les daba las indicaciones en hñähñu, aunque comenta que tuvo algunos detalles por las variantes y los significados que tenían algunas palabras en hñähñu, puesto que en Zimapán la variante dialectal era distinta a la del Valle del Mezquital.

Quando yo me voy a trabajar a Zimapán me doy cuenta de que en esa comunidad todos los niños hablan puro hñähñu, nada de español. Y recuerdo mucho que una niña se me acerca y me dice: Nu mu hingi soki hñahñu hinga padi te gi xi ki hese hñähñu (si no me hablas en hñähñu no te voy a entender, háblame solo en hñähñu) ¿Y porque decían eso? Porque eran comunidades donde su lengua materna era el hñähñu. (EA042023)

Esta situación muestra cuán importante era que los maestros reclutados o contratados debían dominar la lengua indígena del lugar de asignación. Entre las variantes con las que de repente entró en conflicto la profesora Anastasia es como refiere:

Quando yo estaba trabajando en Zimapán una de las variantes que me acuerdo mucho era cuando los niños se despedían de mí, porque ellos me decían Xa ni

ma go que quería decir -ya me voy-, y otros me decían: ya ga mahe -ya nos vamos, y pues para mí esas eran formas distintas que yo no sabía o desconocía, cuando para mí, ya nos vamos se dice o se traduce de la siguiente manera ya ga mahu. (EA042023)

Este hecho señala la importancia de que la profesora se adapte a los alumnos, en tanto que un aprendizaje situado concibe “la actividad en contexto como el factor clave de todo aprendizaje, ubica a la educación como parte integrante e indisoluble de las diversas prácticas de la vida cotidiana” (Sagástegui, 2004, p. 30).

No obstante, una educación de mayor calidad implica recuperar otros aspectos culturales, en tanto que, “los individuos sólo pueden percibir algo que de alguna manera esté asociado con sus conocimientos anteriores. La cultura, entonces, puede ser pensada como un cúmulo de categorías o marcos” (Chihu y López, 2018, p. 253).

Situación que con frecuencia no sucede, en tanto que, como dice la educadora Anastasia:

El hñähñu nos servía para poder ingresar a las comunidades y poder comunicarnos con los niños y los habitantes de los lugares donde nos mandaban a laborar, pero en sí, dentro de las aulas lo que hacíamos era enseñar a que ellos hablaran el español, era hñähñu y español, hasta que sin darnos cuenta era sólo el español lo que los niños hablaban. (EA040623)

Actualmente, la profesora Anastasia se encuentra laborando en el Preescolar Indígena “Octavio Paz” perteneciente a la localidad de Los Remedios municipio de Ixmiquilpan. Cabe señalar que, en este centro de educación preescolar, las profesoras que allí trabajan buscan poner en práctica un modelo educativo denominado intercultural bilingüe, porque tratan de rescatar la lengua hñähñu implementando diversas actividades tanto en español y en hñähñu considerando el documento denominado Parámetros Curriculares, sin negar que hay otras iniciativas en torno a la enseñanza de las lenguas indígenas como las que sistematizó Keyser (2019); que tienen como ancla fundamental

los movimientos de reivindicación étnica y comunitaria presentes en los contextos estatales.

1.3.2.3. Ignacia: “...llegué a ver niños güeros [...], y dije: aquí estos niños no hablan el hñähñu...”

En el caso de la profesora Ignacia, ella ingresa al servicio docente en 1990 y la mandan a la comunidad de San Pedro Tecozautla. Cuando la profesora Ignacia entra a trabajar a esta localidad tenía esa inquietud de no saber dar sus clases en lengua hñähñu, pero se dio cuenta que ahí todos los niños sabían hablar el español.

Quando a mí me mandaron a Tecozautla ahí los niños no sabían hablar el hñähñu solo el español y ¿Por qué? ¡Ah! porque eran los lugares donde habían llegado o invadido los españoles, había niños de cabello rubio, ojos azules, verdes, tez blanca, ¡y claro, no todos eran así!, habían de tez morena como uno, pero no hablaban el hñähñu, entonces, pues ahí el alfabetizar a los niños no fue tan difícil. (EI040723)

Para 1993, la profesora Ignacia fue ubicada en una primaria de San Bartolo Tututepec donde estuvo laborando un año. Ella comenta que antes el nivel de primaria y preescolar era uno mismo, como una misma estructura. Así que, en ese año debido a que en la comunidad en donde la mandaron no había un preescolar como tal, la pasaron a un aula que estaba destinada a los niños más grandes, en este caso los de educación primaria.

Esta situación da cuenta de que la educación indígena en México jamás ha sido tal: “nunca ha sido planeada ni ejercida autónomamente por los propios interesados, éstos se limitan a la educación informal de sus miembros por carecer de los recursos para crear una infraestructura escolarizada” (Ramírez, 2007, p. 1).

También la profesora Ignacia refiere la dificultad de no conocer el significado de las palabras debido a las variantes lingüísticas de la lengua hñähñu, tal como lo indica:

En esta comunidad de San Bartolo no todos hablaban el hñähñu la mayoría era español, pero los pocos niños y personas adultas que hablaban el hñähñu tenían

sus variantes en algunas palabras, por ejemplo, recuerdo que una madre de familia me dijo: si mi hijo no obedece maestra ¡dígame, yo le traigo el xähi para que le pegue! Cuando me dicen esto por primera vez, yo me sonrojo y pregunto ¿Y por qué lo vas a traer? ¿No vas a tener problemas con tu marido? Ella me mira y me dice: ¡No, maestra!, es más mi marido es quien lo va a traer. Ya después entendí que para ellos xähi significaba lazo, cuando para mí que soy del Valle del Mezquital xähi significa amante, a veces hasta en las variantes hay que tener cuidado por el significado que tiene. (EI040623)

Esta experiencia da cuenta de lo que se comentó con anterioridad, que el municipio de Tenango ha sufrido una fuerte aculturación a tal grado que en las localidades del Nando y Calintla han olvidado la lengua indígena y solo hablan español. Aunque la profesora Ignacia llegó a una comunidad en donde aún se hablaba la lengua hñähñu, pero con la variante dialectal de Tenango.

Para 1999, la profesora Ignacia pide cambio de zona y logra llegar a la comunidad del Banxú municipio de Ixmiquilpan Hidalgo. Cuando ella llega a esta comunidad, piensa que ahí sí se trabaja más la lengua hñähñu, ya que ella tenía entendido que ésta era su lengua materna. Pero su sorpresa fue otra.

Quando yo llevo al Banxú me doy cuenta de que las personas ya no querían que se hablara en hñähñu y uno pensará ¿y por qué?, esto era porque la mayoría había migrado al extranjero y al regresar a su comunidad ya se sentían gringos como vulgarmente se dice y preferían que en las escuelas sólo se hablara el español y que se buscara la manera de enseñarles el inglés. (EI040623)

De lo anterior, da cuenta Barriga (2018) cuando dice que:

La esencia pluricultural de México y la diversidad lingüística que de ella emana han provocado a lo largo de su historia grandes paradojas plasmadas en políticas lingüísticas y educativas unilaterales –sean de incorporación, de integración o de autodeterminación–, contradictorias e inconsistentes todas ellas, que han conducido a un final, al parecer, irremisible: por un lado, el desplazamiento de las

lenguas originarias por el español, lengua de prestigio y dominante; por el otro , la fractura y pérdida de identidad de sus hablantes. (p. 42)

En ese mismo año, la profesora Ignacia se cambia nuevamente de escuela y comunidad, llegando así a San Juanico una comunidad donde su lengua materna sí era el hñähñu, pero también en donde la mayoría ya sabían hablar el español, es decir, eran bilingües.

Cuando yo me encuentro laborando en esta comunidad fue muy diferente para mí, porque aquí las personas se sentían orgullosas de saber hablar el hñähñu. Yo podía llevar una conversación con los niños y los padres de esa comunidad en hñähñu, porque ya para estas fechas se nos pedía que siguiéramos trabajando en español y en hñähñu. (EI040623).

Más tarde, ella se traslada a laborar a la comunidad de la Lagunita municipio de Ixmiquilpan.

Cuando yo empecé a trabajar en la Lagunita llegué a ver niños güeros, de ojos claros y dije: aquí estos niños no hablan el hñähñu, pero mi sorpresa fue otra, que ahí sí seguían hablando el hñähñu y quienes más lo dominaban eran los niños de tez blanca. Pero al final, lo que los padres querían, es que sus hijos hablaran el español para que pudieran salir a la ciudad y encontrar trabajo. (RO041723)

En los relatos anteriores se identifican los prejuicios de las propias profesoras cuando señalan que los niños indígenas no pueden ser de tez blanca y ojos claros, e incluso argumentan que el idioma español lo enseñaron los españoles, cuando no han dado cuenta que la escuela a través de la actuación de los docentes es quien ha logrado castellanizar a la población indígena porque como expresa Aguirre Beltrán (1992), “el factor esencial para el funcionamiento de toda propuesta educativa son los maestros” (citado por Velasco, 2015, p. 96).

Al respecto Goffman (2006) hace alusión al estigma que clasifica y dota al sujeto de un determinado estereotipo.

Es necesario señalar que existen otras discrepancias entre estos dos tipos de identidades sociales; por ejemplo, la que nos mueve a reclasificar a un individuo ubicado previamente en una categoría socialmente prevista, para colocarlo en otra categoría diferente, aunque igualmente prevista, o bien la que nos mueve a mejorar nuestra estimación del individuo. Debe advertirse también que no todos los atributos indeseables son tema de discusión, sino únicamente aquellos que son incongruentes con nuestro estereotipo acerca de cómo debe ser determinada especie de individuos (p. 13).

De tal forma que, el estigma indígena está marcado por un idioma indígena, una tez morena y ojos oscuros, que lo estereotipa, y que cuando las profesoras encuentran a individuos que no forman parte de este estereotipo, se encuentran conflictuadas.

Por lo tanto, los maestros deberían ser precisamente personas conocedoras y cercanas a la realidad de las comunidades indígenas y a su vez sensibles a las condiciones y características propias.

1.3.2.4 Romina: “Para ese año ya se nos pedía [...] rescatar la lengua hñähñu”

En el caso de la profesora Romina ella laboró en la comunidad del Boye municipio de Ixmiquilpan Hidalgo y dice:

Quando yo trabajé en esta comunidad, los papás no tenían inconveniente que a los niños se les enseñara el hñähñu porque para ese año ya se nos pedía ahora rescatar la lengua hñähñu, que trabajáramos actividades donde se viera reflejado el rescate de esta lengua. Y para mí no es difícil enseñar una lengua que domino.
(RO042303)

El fragmento anterior da cuenta de manera implícita que el modelo educativo propuesto era intercultural bilingüe. Para el año 2008, Romina se encuentra laborando en la comunidad del Durazno Municipio de Ixmiquilpan para este año las autoridades educativas, así como los planes y programas exigían el rescate de lengua hñähñu y este rescate se debía ver en reflejado en las planeaciones.

Bonfil (2011) indicaba que, hasta esa fecha, no había respuestas estructurales a las preguntas de cómo incorporar la cultura local propia en el proceso educativo, ni tampoco cuál era el lugar que se le asignaba en los programas de estudio. En tanto que, las propuestas no contemplan a las comunidades como parte esencial de estos programas educativos. Actualmente, se deja vislumbrar este interés en el planteamiento curricular 2022, pero es demasiado pronto para valorar su alcance, más aún su incidencia en la revalorización de la diversidad cultural y lingüística de las comunidades indígenas.

Para el año 2010, la profesora Romina llega a la comunidad de Los Remedios Ixmiquilpan Hidalgo y comparte:

En esta comunidad al igual que en las otras que estuve laborando se ha perdido la lengua hñähñu como lengua materna, los padres de familia ya no quieren que sus hijos aprendan el hñähñu prefieren que se les enseñe una lengua extranjera en este caso el inglés. (ERO041223)

Al respecto, Braslavsky (2006) considera que en esta época global existen en una reforma educativa una serie de tensiones entre el impulso a una nueva ciudadanía y el nacionalismo; la promoción del manejo de idiomas y la lengua local, aunque en ello no se consideran las lenguas originarias; puesto que, la búsqueda de alcanzar las competencias del mundo de hoy y los saberes de largo plazo de base disciplinar sólida, hace que se pierda la lengua local. De allí la importancia de que ninguna lengua desaparezca, porque con ella se pierde una forma de ver el mundo.

A lo largo de este capítulo he descrito los escenarios educativos que regían la actuación de los profesores que laboraban en educación indígena de acuerdo con los distintos modelos educativos, aquí en particular analicé el quehacer docente de cuatro profesoras de preescolar cuyas prácticas son distintas de acuerdo con su trayectoria profesional, en donde concluyo que dichos escenarios educativos se modificaban según las propuestas oficiales en boga, mismos que normaban su enseñanza, pero que, en la práctica sigue vigente el dominio del idioma español sobre la lengua hñähñu.

Esta lengua indígena es un elemento determinante para que las profesoras ingresen al servicio educativo, aunque este requisito no necesariamente se cumple, porque en las

escuelas aún existe personal docente que desconoce este idioma indígena lo que constituye un obstáculo para su enseñanza.

Del mismo modo, se dejan entrever los prejuicios que las educadoras tienen respecto al ser indígena, y éstos constituyen un marco de referencia inicial para prever su actuación, aunque al final, ésta se modifica, en tanto que, sus prejuicios no coinciden con la realidad que enfrentan.

En el siguiente capítulo se examina cómo es el marco de actuación de las educadoras en un modelo educativo denominado intercultural bilingüe.

CAPÍTULO 2

LA ACTUACIÓN DE LAS PROFESORAS DE PREESCOLAR INDÍGENA

En este capítulo se presenta la actuación de las docentes de educación preescolar para enseñar la lengua indígena. En congruencia con Goffman (1979), se utilizan dos de las categorías teóricas que propone que son como se anticipó, el de actuación y el de fachada principalmente.

Se considera como actuación, la representación de la realidad, las cosas y las situaciones que constituyen signos y símbolos de sí mismos. Así, los actores no solo realizan acciones, sino que actúan, es decir, interpretan un papel, en este caso ser profesoras de educación preescolar y en donde todos lo saben. Porque nada más con nuestra actuación ya sentamos una definición de quiénes somos y de cómo entendemos nuestro papel en la situación de que se trate en cada caso. Y subraya Goffman (1997), "cualquier definición proyectada de la situación tiene también una clara dimensión moral" (p. 24).

El frente o fachada es la parte de la representación que define al sujeto y al tipo de situación de que se trate, o sea, el equipo expresivo estándar que, de modo intencionado o no, emplea el individuo durante su actuación (Goffman, 1979). En el caso de las profesoras de educación preescolar indígena, su fachada personal está marcada por insignias de su profesión, una vestimenta determinada, un estilo personal de apariencia, raza, sexo, etc., aunque algunos rasgos son más estables o permanentes que otros. Es común observar a las profesoras de la localidad de Los Remedios utilizar su traje típico de la cultura hñähñu en eventos especiales. Aunque, aparte de la apariencia está la forma en que el actor desempeña el rol que va a representar, de un modo oficial o no.

Para Goffman (1997), el rol social es:

La promulgación de los derechos y deberes atribuidos a un estatus dado, podemos añadir que un rol social implicará uno o más papeles, y que cada uno de estos diferentes papeles puede ser presentado por el actuante en una serie de

ocasiones ante los mismos tipos de audiencia o ante una audiencia compuesta por las mismas personas. (p. 28)

Mientras que, la persona o máscara es la propia concepción del rol social, así:

En la medida en que esta máscara representa el concepto que nos hemos formado de nosotros mismos -el rol de acuerdo con el cual nos esforzamos por vivir-, esta máscara es nuestro “sí mismo” más verdadero, el yo que quisiéramos ser. Nuestra concepción del rol llega a ser una segunda naturaleza y parte integrante de nuestra personalidad. Venimos al mundo como individuos, logramos un carácter y llegamos a ser personas (Goffman, 1997, p. 31)

En este análisis se considera que la actuación de las profesoras debiera responder a un modelo denominado intercultural bilingüe, que como se verá más adelante, la actuación profesional de las docentes de estudio adquiere un matiz de profesional reflexivo.

2.1 Los roles de las profesoras en un Modelo Intercultural Bilingüe

Para ser congruente con la temática de investigación, es pertinente definir qué son las estrategias de enseñanza, entendidos éstos como:

Los procedimientos o recursos (organizadores del conocimiento) utilizados por el docente, a fin de promover aprendizajes significativos que a su vez pueden ser desarrollados a partir de los procesos contenidos en las estrategias cognitivas (habilidades cognitivas), partiendo de la idea fundamental de que el docente (mediador del aprendizaje), además de enseñar los contenidos de su especialidad, asume la necesidad de enseñar a aprender. (Medrano, 2006 citado por Mendoza y Mamani, 2018, p.59)

Cabe aclarar que normativamente las profesoras deben trabajar bajo un enfoque de educación intercultural bilingüe. Lo que aquí se presenta es el análisis de los roles que las profesoras desempeñan como docentes de educación indígena, en donde la temática de actuación es el de enseñantes de la lengua hñähñu.

2.1.1 Anastasia: Un rol activo, motivador y comprensivo para un aprendizaje progresivo

La profesora Anastasia atiende el grupo de primer grado de educación preescolar y trabaja con palabras cortas en hñähñu para que los alumnos vayan reproduciendo los sonidos y la forma de pronunciar algunas palabras, esto con la intención de que los alumnos se apropien de ellas de forma significativa.

En las clases de la profesora Anastasia, ella inicia con el saludo en hñähñu y motiva a que los pequeños de tres años respondan de la misma manera. Al principio, a los pequeños les cuesta contestar o pronunciar las palabras y mejor contestan en español, pero como van transcurriendo los días ellos aprenden esta forma de comunicarse.

Es posible observar que, durante el transcurso de los días, los niños repiten el saludo y lo utilizan con su profesora. Esto de acuerdo con Blumer y Mugny (1992), indica que los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que vayan pasando. De esta forma, se observa que la profesora desempeña un rol activo en el desarrollo de las actividades, pues es quien se involucra en las actividades que realizan los alumnos.

En las prácticas de enseñanza dentro del aula, la profesora también utiliza imágenes de distintos niños realizando diversas actividades en donde la profesora les pide que identifiquen la imagen que muestra a niños saludándose. Así, les pregunta:

Anastasia: ¿Y cómo decimos para saludarnos en las mañanas?

Alumnos: Ki hats'í

Narradora: Otra actividad refiere a utilización de las palabras mágicas como gracias (Jamadi), ayuda (ra nfatsi) y por favor (n'a ra favo). Palabras que se utilizan en cada acción que los alumnos realizan. Aquí se tiene que la forma de enseñanza consiste en la repetición de las palabras en donde la profesora primero las pronuncia y los alumnos las repiten, algunas veces mal, pero conforme van transcurriendo los días se les hace más fácil pronunciar las palabras.

En congruencia con Gadea (2018)

Mediante la interacción se experimenta la manera de clasificar al mundo y la forma en que se espera que el individuo se comporte en él; la capacidad de pensamiento, por ejemplo, parece estar moldeada por la interacción social, siendo por medio de ella que las personas aprenden los significados y los símbolos que les permiten actuar e interactuar. (p. 46)

Otra de las estrategias que utiliza la profesora es el juego, pues acomoda a los pequeños en un círculo y dentro de estos coloca objetos grandes, pequeños y de diversos colores para que los alumnos vayan observando el material. Después la profesora toma un objeto y les dice que es dangui (grande) y hace que los alumnos repitan la palabra dos o tres veces, después de ello toma un objeto t'uki (pequeño) y nuevamente hace que los niños repitan la palabra dos o tres veces.

Una vez que termina este primer ejercicio la profesora les dice: ahora vamos a jugar a encontrar objetos t'uki y objetos dangui. Entonces, les indica en primer lugar que busquen un objeto dangui y los niños tratan de buscar un objeto grande. Para incentivar a los alumnos la profesora emplea la recompensa para que quien encuentre el objeto grande reciba una carita feliz, lo que motiva más a los niños para seguir en el juego. Esta forma de trabajar de la docente implica un rol motivador.

El juego según Vygotsky (1966) es un fenómeno que surge en respuesta a la necesidad que tiene el ser humano de interrelacionarse. A través del juego, el niño comprende y construye su propia realidad social y cultural la cual se da a través de la exploración, interpretación y representación del mundo.

Vygotsky (1966) también menciona que el juego surge como necesidad de reproducir el contacto con las demás personas, señala que la naturaleza, origen y fondo del juego son fenómenos de tipo social, y a través del juego se presentan escenas que van más allá de los instintos y pulsaciones internas individuales, para este autor la actividad lúdica contribuye a que la niña o el niño construya su propia realidad social y cultural y en consecuencia sus aprendizajes. El desarrollo del juego como estrategia didáctica,

permite que los alumnos puedan construir sus propios conocimientos siendo este un proceso clave para lograr en los alumnos un aprendizaje que sea realmente significativo.

De esta manera, se abre una serie de posibilidades para la creación y/o desarrollo de juegos didácticos. Como toda estrategia didáctica, el proceso de creación y/o desarrollo de juegos didácticos implica necesariamente considerar algunas cuestiones claves, por ejemplo, que el planteamiento del juego tenga como punto de partida los objetivos (conocimientos, habilidades y capacidades) que se pretenden alcanzar; que el problema, obstáculo o conflicto que los participantes deberán resolver jugando, esté organizado en función a los conocimientos previos y las habilidades personales y sociales que posee el grupo con el cual se va a trabajar.

Después de que los niños han repetido la palabra grande la profesora cambia la consigna con la palabra pequeño. Es decir, ahora los alumnos tienen que buscar en el salón objetos t'uki. Cuando los niños realizan esta actividad algunos se dan cuenta de que hay compañeros que se equivocan. Por ejemplo, cuando la docente les dice: Busquen un objeto t'uki y algún niño toma el objeto contrario hay niños que dicen: ¡no, ese no! dijo "t'uki", es el pequeño y confirman cuando dicen: ¿Verdad, maestra? T'uki es pequeño como éste (toman un objeto pequeño y lo muestran). Esta actividad se trabaja toda la semana con los niños dentro y fuera del salón.

Al respecto, se entiende que el conocimiento es producto de la interacción con el objeto de estudio o la experiencia en donde la injerencia de los otros es parte de ese proceso, sin embargo, sus diferencias derivan de qué tanto peso tiene la interacción individual frente a la social. La interacción social:

Como base del comportamiento de las estructuras sociales, implica tener en cuenta a la persona que consolida las relaciones y brinda sentido desde su interpretación simbólica o no simbólica de las realidades existentes, la persona desde una caracterización intrínseca o la persona que emerge en comunidad. (Mounier, 1974 citado por Piñeros, 2021, p. 215)

Así, “el docente debe dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en sus estudiantes para que pueda generar un impacto significativo para la formación integral y el futuro desarrollo social del estudiante” (Castillo y otros, 2023 p. 125). Otra de las actividades para reforzar las palabras grande y pequeño, es formar a los niños por estaturas. Posteriormente, la profesora dibuja en la cancha dos círculos y ha puesto en cada uno la palabra t’uki y dangui.

Anastasia: ¿Qué significa t’uki?

Alumnos: Pequeño

Anastasia: Y ¿dangui?

Alumnos: Grande.

Narradora: Luego, la maestra coloca a los niños pequeños en un círculo y a los grandes en el otro.

Anastasia: ¿Por qué los he colocado ahí? Ellos se quedan viendo y no saben por qué.

Niña: Porque tú nos paraste aquí maestra.

Narradora: La profesora sonrío y les pregunta nuevamente.

Anastasia: ¿Qué palabra puse en el círculo dónde están? En una dice dangui y en el otro t’uki ¿por qué?

Niño: Porque en un círculo estamos los niños que somos más grandes y en el otro los que son más chiquitos.

Narradora: Sorprende su participación porque casi no lo hace, y responde con voz segura. La profesora sorprendida lo felicita y les explica que en un círculo están los que son pequeños y uno es donde están los grandes.

Desde una perspectiva constructivista, este tipo de acciones implican una comprensión de la intensa interacción que tiene cada sujeto con el medio, la realidad o experiencia, porque la profesora promueve o facilita el aprendizaje de manera pertinente de acuerdo con la edad y el tipo de contenido a construir. De esta forma, se entiende a la práctica en función de cómo se constituye el conocimiento a través de las mediaciones lingüísticas docentes. En donde la adaptación y la organización se interrelacionan entre sí.

Al respecto, Piaget (1976) señala que:

La adaptación es el producto de la tensión entre la acomodación y la asimilación. La asimilación es el proceso que relaciona la inteligencia con el medio, se incorporan los datos de la experiencia dentro de su marco. La acomodación “modifica” constantemente los esquemas para ajustarlos a nuevos elementos. (p. 20)

Luego, la profesora solicita a los alumnos que salgan del círculo, pone música y les pide que bailen. Cuando la música cesa, la maestra les dice: Los niños que son t´uki a su círculo. En ese momento, todos los niños se van al lugar indicado, la maestra pregunta ¿A poco todos ustedes están pequeños? Ellos se miran y se dan cuenta que no. La profesora trabaja esta actividad hasta que los niños van reflexionando y van acertando en las indicaciones.

Desde el interaccionismo simbólico, “la naturaleza de todos y cada uno de los objetos consiste en el significado que tiene para la persona” (Blumer, 1969, p.11). De allí que las personas al ver los objetos actúan sobre ellos desde este significado. Puesto que estamos en un mundo de objetos que son productos sociales construidos por la interacción simbólica.

Es preciso señalar que la mayoría de las actividades de la docente se centran en juegos y objetos manipulables para no perder el interés, y en concordancia con Piaget (2007) los niños de tres años se ubican en un estadio preoperacional que se caracteriza por el uso del lenguaje y la imaginación. Un ejemplo claro, es cuando inician el ciclo escolar empiezan y trabajan el tema de las reglas dentro del salón, allí manejan frases cortas

como el saludo, dar las gracias, pedir disculpas, todo esto en español y en hñähñu con la intención de que el alumno vaya aprendiendo las palabras y su pronunciación.

Piaget (1976), explica que en este periodo los niños aprenden a interactuar con su ambiente de forma compleja, ya que utilizan palabras e imágenes mentales. Son egocéntricos, creen que las demás personas conciben el mundo de la misma manera que ellos, y que los objetos inanimados sienten, ven o escuchan como ellos lo hacen.

Al respecto, las profesoras comentan que muchas veces a la hora de pronunciar algunas palabras, los niños dicen ki ga chi por ki hat'si (buenos días), es decir, no se pronuncia correctamente, pero para el pequeño sí lo es, de allí que ellas respeten esta forma por un tiempo, pues poco a poco irán mejorando la pronunciación y su vocabulario a través de corregir la pronunciación mediante la repetición de las mismas palabras, lo cual denota un rol comprensivo por parte de las profesoras, quienes están conscientes de que el aprendizaje es progresivo.

2.1.2 Romina: Un rol mediador y facilitador para un aprendizaje situado

La profesora Romina imparte el segundo año de educación preescolar, ella trabaja actividades en hñähñu con los alumnos teniendo en mente que ellos ya se apropiaron de la pronunciación y la escritura de palabras sencillas en el grado anterior. Es preciso señalar que, todas las profesoras utilizan palabras en hñähñu durante sus clases independientemente de que sea o no la clase que corresponde a esta asignatura. La profesora de segundo año trabaja los números con sus alumnos. En esta observación de clase, la profesora Romina inició pegando los números del uno al quince en el pizarrón.

Profesora: ¿Qué es lo que hay en pizarrón?

Alumnos: Números.

Narradora: La profesora pide a los alumnos que ayuden a nombrar los números, y mientras ella señala las imágenes, los niños van nombrando el número en español, luego les dice que aprenderán a nombrar los números en hñähñu,

entonces, ella nombra los números en hñähñu del uno al quince, después coloca los nombres de cada número escrito en español y en hñähñu.

La profesora hace hincapié en que la actividad anterior ayuda a los pequeños que aprendan a escribir con base en la relación imagen-palabra. Esto tiene sentido si se considera lo que propone Blumer (1969), que “los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso” (p.2).

Para seguir trabajando los números y el conteo, la profesora Romina saca a los niños al patio dando a cada alumno algunos olotes y pide a los niños que los vayan contando.

Profesora: ¿Cuántos olotes les he dado?

Narradora: Para responder a la profesora, los niños empiezan a contar su material en español, y solo un pequeño intenta hacerlo en hñähñu, cuando los demás se percatan de ello, también lo intentan. Y la docente continúa preguntando.

Profesora: ¿Cuántos olotes tienen?

Narradora: Los pequeños vuelven a contar, solo tres pequeños lograron decir la cantidad de olotes que tenían. Una vez que contaron el material la docente les muestra la imagen del número cinco y les dice.

Profesora: Hagan un montón de cinco olotes.

Niños: ¡Ya lo hicimos!

Profesora: ¿Cuántos olotes amontonaron?

Niños: Cinco

Profesora: ¿Y cómo se dice cinco en hñähñu?

Niño: Kut'a

Profesora: ¡Muy bien! Ahora hagan un montón de ocho olotes.

Narradora: Les pide que cuenten en español y en hñähñu.

Con ello se observa que, la mayoría de los niños realizan las actividades de conteo en forma bilingüe y a los niños que les cuesta contar en hñähñu, reciben el apoyo de sus compañeros. A partir de lo que plantea el interaccionismo simbólico, el lenguaje constituye una herramienta que puede ser usada para distintos propósitos y que, en principio, podría ser reemplazado por otro medio de comunicación. Desde el interaccionismo simbólico, el habla describe una práctica social, que sirve para señalar experiencias compartidas y para la orientación en la misma cultura como un 'transportista' de los significados asociados.

Es importante rescatar que la profesora Romina intenta que los alumnos se apropien del concepto de número, y en este afán busca establecer el análisis del significado y de las formas de conocer las matemáticas vinculadas a una cierta práctica (conteo). En donde plantea una perspectiva sobre el aprendizaje como forma de participación (Lave y Wenger citado por López, 2020), quienes plantea que las personas aprenden participando en las actividades de una comunidad al inicio en acciones que aparentemente son parciales o triviales hasta llegar a ser participantes completos.

Con ello, la profesora asume un rol mediador, en tanto que, busca guiar al alumno a lograr un aprendizaje significativo a partir de establecer una relación entre los conocimientos escolares y los significados asociados a la cultura de los estudiantes.

Después de diez minutos, los alumnos regresan al salón y la profesora les da una actividad impresa en donde ellos tienen que contar y colorear la cantidad de objetos que ahí se indica, al terminar esta tarea, deben escribir en español y en hñähñu los nombres de los números que tienen en su hoja de trabajo.

Al respecto, se observa que los actores (alumnos), interactúan a través del diálogo en donde se explicitan significados diversos, que son comprendidos por los mismos, pues las experiencias que comparten conllevan una misma interpretación, además de que se aprovecha el contexto para propiciar aprendizajes situados, es decir, se relacionan los

contenidos escolares con el entorno cultural y la realidad que viven los alumnos, en este caso para propiciar las prácticas sociales del lenguaje.

2.1.3 Ignacia: Un rol facilitador para un aprendizaje práctico

La profesora Ignacia atiende el grupo de tercer año y en este grado se exige a los niños que inicien el proceso de lectura y escritura, para ella es importante considerar los aprendizajes previos de sus alumnos con la intención de mejorar el desarrollo del lenguaje.

La actividad que se observó en el aula de esta profesora es un tema relacionado con las plantas, en donde ella inicia saludando a los sus alumnos en español y en hñähñu. Es preciso señalar que en el pizarrón está escrita la fecha en forma bilingüe: Hoy es lunes (español). Nonxi, nubie (hñähñu). Y pregunta:

Profesora: ¿Hoy es?

Niños: Lunes

Profesora: ¿Y en hñähñu?

Niños. Nonxi.

Narradora: La profesora coloca una lámina donde ha dibujado una flor.

Profesora: ¿Saben cómo se llama este objeto?

Niños: Flor

Profesora: ¿Y saben cómo se dice flor en hñähñu?

Niños: ¡Nooo!

Profesora: ¡Ah, bueno! Flor en hñähñu se dice dɔni

Narradora: Ella escribe la palabra en la cartulina y pide que repitan la palabra tres veces, después les explica el proceso del crecimiento de la flor, y los cuidados

que necesita. Al terminar la explicación y la presentación de un video, les da una hoja impresa en donde ellos tienen que cortar las imágenes del ciclo de vida de la flor y pegarlos de forma secuencial y enumerar el ciclo de la flor del uno al cuatro. Luego, les da otra hoja donde los alumnos tendrán que colorear una flor y escribirán su nombre en español y en hñähñu.

La actividad anterior se relaciona con el aprender y supone:

Una experiencia personal, cuya práctica pide evocar su contenido, entenderlo, construir un significado, verificarlo, relacionarlo con lo conocido por el aprendizaje y ahí ubicar la posible novedad; llevarlo a la comprensión personal para decidir si aprendió lo significado, al ser algo ya conocido, novedoso y articulable con lo conocido o no. (Fortoul y Fierro, 2021, p.93)

Para terminar la actividad, la profesora Ignacia deja de tarea que en casa busquen una flor o una planta, que dibujen su ciclo de vida y escriban el nombre de la planta en español y en hñähñu, porque al otro día pasarán a exponer su tarea. Esta actividad supone como expresa Rigo (2014), que las imágenes permiten activar la participación, mantener la atención, la motivación de los estudiantes y ampliar la interpretación de los conceptos.

Así, el profesorado puede ser el único modelo lingüístico accesible para sus estudiantes. Por ello, el personal docente puede repetir o parafrasear las respuestas del alumnado de manera adecuada con el fin de ir corrigiendo su uso en la segunda lengua y lograr pertinentes habilidades lingüísticas (Massler et al. citado por Bolarín y otros, 2021).

El rol que la profesora juega es la de facilitador (Yurén, 2005), en tanto que promueve la experiencia de poner en práctica los saberes-hacer.

2.1.4 Rosita: Un rol facilitador, activo e innovador para aprender haciendo, experimentando y manipulando

En el caso de la profesora Rosita, ella trabaja la lengua hñähñu mediante cantos, rimas, y otras actividades.

Rosita: Ki at'si.

Niños: Ki at'si.

Narradora: En el pizarrón la docente escribe la fecha del día en español, al terminar les explica que seguirán trabajando con el tema de “Los animales de mi comunidad”, previamente había solicitado investigar sobre los animales a su alrededor, llevar dibujada en una cartulina el animal de su agrado especificando sus características, además de colocar el nombre del animal en español y en hñähñu. La docente comenta que al trabajar este tipo de actividades hace que el alumno se apropie de su contexto de lo que lo rodea y esto es más significativo para el alumno, pues capta la información de manera más significativa.

Lo anterior, desde un enfoque constructivista refiere a la importancia de recuperar los conocimientos y experiencias previas de los alumnos, vinculándolo con sus intereses y su vida cotidiana, en tanto que, instar al estudiantado a reflexionar sobre lo que ya saben acerca de una temática determinada y preguntarles lo que les gustaría saber sobre esta misma, permite relacionar los conocimientos con sus intereses e inquietudes y facilita la comprensión del alumnado. Asumiendo también un rol de facilitador.

Después de la actividad descrita con anterioridad, los alumnos expusieron sus trabajos, contaron la cantidad de animales, luego con ayuda de la maestra nombraron a todos los animales tanto en español como en hñähñu, para reforzar la actividad la profesora llevó las cartulinas a la cancha y las colocó en diferentes lugares. Posteriormente, le dio a cada alumno una tapa y les dijo.

Rosita: Pongan atención, en la cancha están colocados todos los animales que ustedes ya expusieron. Cuando yo diga: Poner tapas en el boxi. ¿Quién es el boxi?

Niños: El gallo (gritan).

Rosita: Entonces ¿Dónde colocarán sus tapas?

Niños: En el gallo.

Rosita: Ahora recojan sus tapas nuevamente y todos pongan sus tapas en el banjua (conejo). ¿Quién es el banjua?

Niños: El conejo

Narradora: Así, la maestra trabaja la actividad por otros diez minutos más.

Como se ha expresado, diversos estudios sostienen que el juego promueve la interiorización de aprendizajes y el desarrollo de habilidades sociales, pues se evidencia que:

Los niños que aprenden a través del juego obtienen mejores resultados en su desempeño académico, su nivel de motivación y participación es mayor y sus relaciones sociales mejoran, debido a que el juego les permite reconocer los valores y cualidades de sus compañeros. (Pamplona y otros, 2019, p. 12)

Sin embargo, es indispensable que el educador se apropie del juego para tener conocimiento de la procedencia, funcionalidad y los procesos cognitivos que involucra y, de esta manera, contará con las herramientas necesarias para adaptar el juego a los recursos y contenidos y podrá aplicarlo de forma creativa e innovadora para que genere impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes (Pamplona y otros, 2019, p. 14). La profesora Rosita, también desempeña un rol activo al ser partícipe de las actividades que los estudiantes realizan.

Al terminar con la actividad anterior, los alumnos regresan al salón y ya en el aula la profesora pide que saquen su libreta y su lapicera, mientras los alumnos colocan sus materiales en la mesa, la profesora vuelve a colocar las cartulinas en el salón y ahora pide que en su libreta dibujen los animales y escribirán los nombres en español y en hñähñu.

Como se observa, el uso de imágenes promueve la visualización de objetos de su entorno cercano que le son familiares al estudiantado, la comprensión de conceptos mediante actividades manipulativas y prácticas permitirá a los estudiantes explorar nuevos conocimientos (Massler y Steier, 2011). Se trata entonces de actividades en

donde el alumnado “aprende haciendo” (Bertely, 2000); participa experimentando y manipulando, descubriendo por sí mismo los nuevos conocimientos; se proporciona vocabulario clave y conceptos clave de contenido durante las lecciones; se verifica regularmente la comprensión, se da retroalimentación y se comprueba la comprensión de los contenidos académicos.

Para la tarea de los niños, la profesora les proporciona una hoja con imágenes de una ardilla, de una gallina, de un chivo y de un borrego, ellos en casa investigarán cómo se les nombra en hñähñu a esos animales, alrededor de cada animal pegarán qué comen y dónde viven.

Otra de las actividades que la profesora Rosita trabaja son las adivinanzas también en español y en hñähñu como se muestra a continuación:

Din Sagui, di nest´ihi
Di ñ´agi ha ya ndäpo
Di tsu ra mejua

¿T e ra b´e´ä?

(Ra banjua)

Brinco y corro
Me escondo en la hierba
Tengo miedo al cazador
¿Qué es?

(El conejo)

Para esta actividad, la maestra primero les leyó las adivinanzas en español y los alumnos respondieron a la adivinanza, después, les leyó en hñähñu. De acuerdo con la profesora, para que los niños vayan aprendiendo la adivinanza, ella repite la actividad durante una semana y pide a los niños que lo vayan practicando en casa con sus papás.

Con este tipo de actividades se vislumbra que un símbolo expresado en una palabra como conejo, lleva al otro a concebir la idea que hay detrás del mismo y que Mead (1934) lo nombra,

‘símbolo significante’, que es un gesto particular que toma el nombre de ‘lenguaje’. Este gesto vocal o lenguaje es muy especial porque lleva al que lo pronuncia a reaccionar de la misma manera que reaccionan los demás; está presente no sólo para el que lo escucha o lee, sino también para el que lo pronuncia: “una persona

que dice algo, se está diciendo a sí misma lo que dice a los demás; de lo contrario, no sabe de lo que está hablando. (p.76).

Además, Blumer (1992) menciona que la interacción simbólica, se concentra en el análisis de la relación “cara a cara” que ocurre entre las personas cuando éstas se comunican entre ellas. El interaccionismo simbólico apunta al significado subjetivo de los actos humanos y al proceso a través del cual los individuos desarrollan y comunican intenciones o elementos compartidos, y al desarrollo del concepto que las personas tienen de sí.

Así, la profesora Rosita también desempeña un rol innovador, al diseñar una serie de actividades para favorecer el aprendizaje de la lengua hñähñu como los que se han descrito en este apartado. Los roles que las profesoras asumen y que se pueden rescatar a partir de las actividades que realizan son: activas, motivadoras, comprensivas, innovadoras y facilitadoras.

Una vez descritas las escenas de actuación de las profesoras, es preciso describir cuáles son los escenarios que favorecen el aprendizaje de la lengua hñähñu. A partir de los cuales se pueden identificar escenarios propicios y adversos para la enseñanza de la lengua hñähñu.

2.2 Escenarios propicios para la enseñanza de la lengua hñähñu

Cuando los padres y el personal de las escuelas se comunican de manera efectiva, se desarrollan relaciones positivas. En tanto que, la comunicación constituye el medio por el cual las personas transmiten sus ideas, conceptos, sentimientos y especialmente, buscan alcanzar el entendimiento de ideas entre individuos.

Por lo tanto, en esta investigación cobra importancia la comunicación que las profesoras mantienen al inicio de ciclo escolar con los padres de familia, en donde los concientizan sobre la importancia de que sus hijos aprendan una lengua indígena como el hñähñu, dado que es una escuela denominada indígena. Sin embargo, no todos los padres están de acuerdo con ello, pero acatan las indicaciones de las docentes.

Entre lo que se ha podido observar es que la comunicación que entablan las profesoras con los padres de familia ha propiciado el aprendizaje de la lengua hñähñu, ya que los padres apoyan a sus hijos con la repetición de las palabras que trabajaron en la escuela, de esta forma, se establece una comunicación educativa propiamente, porque persigue logros educativos (Monge, 2009).

El apoyo de la familia en actividades que se realizan con el propósito de desarrollar el desempeño académico de los alumnos es fundamental, este apoyo consiste en proporcionar asistencia en tareas escolares, dedicar tiempo y espacio adecuado para el estudio y mantener una comunicación regular con maestros y directivos de la escuela. (Méndez y otros, 2012). Del mismo modo, Bolívar (2006) señala que cuando las escuelas trabajan conjuntamente con las familias, los hijos incrementan el rendimiento académico y mejora su rendimiento educativo.

Así, los padres de familia que sí saben hablar la lengua hñähñu, apoyan a sus hijos con este tipo de tareas y no les causa inconveniente, pero para los que no lo hablan, sí, de allí que se recurra a los abuelitos para que apoyen a sus nietos con la actividad, previo acuerdo con las profesoras para que los alumnos puedan cumplir con lo que se les pide.

La comunicación entre profesoras y padres de familia pone en juego la habilidad para interactuar con los demás en donde se emplea algunos trucos como el elogio, la petición de respeto y el expresar sin herir (Llorente 2016). Lo mismo señala (Barceló, 2011) al expresar que la comunicación es fundamental en la educación. De allí, que la comunicación que las profesoras tienen con los padres de familia les ha permitido trabajar la lengua hñähñu durante el ciclo escolar.

Otro factor que ha favorecido la enseñanza de la lengua hñähñu es la participación de madres y padres de familia que saben hablar la lengua hñähñu para apoyar a las profesoras Anastasia, Romina e Ignacia; acudiendo a la escuela para realizar distintas actividades, como, por ejemplo, la celebración del día de muertos en donde se pidió a dos madres de familia que contaran leyendas de su comunidad en español y en hñähñu.

Para la realización de esta tarea, las madres de familia llevaron títeres y pequeñas escenografías para que los pequeños no perdieran el interés de lo que se les estaba

contando. Primero, les contaron la leyenda en hñähñu y después en español. A primera vista se supuso que los niños perderían la atención al escuchar la leyenda en hñähñu, pero fue todo lo contrario estaban muy atentos a lo que escuchaban y, claro, cuando se los contaron en español, su atención fue mayor.

Al respecto, las profesoras ponen en práctica sin saberlo, las recomendaciones que Bongaerts y Nanda (1989) sugieren para aprender una segunda lengua, en donde además de la edad o condiciones fisiológicas, cumple un papel fundamental la motivación, la integración a una comunidad de habla de una segunda lengua, la disponibilidad de tiempo para estudiar y practicar, además de la colaboración de los interlocutores nativos.

En el caso de la profesora Rosita, ella traduce canciones o adivinanzas del español al hñähñu y una vez que los traduce, graba un audio en donde lee lo que ha traducido, posteriormente, envía el audio a los padres de familia para que en casa lo practiquen con sus hijos. Ella comparte:

Esta estrategia me ha servido mucho porque hay papás que sí apoyan y lo repasan en casa, y ¿cómo me doy cuenta? cuando los niños llegan y me dicen escúchame, maestra ya me aprendí el canto que le mandaste a mi mamá y entonces, lo empiezan a cantar. (ER091623)

Como precisa Hester (1989), la participación de los progenitores en la escuela es considerada importante y comprende diversos roles por parte de las familias al establecer comunicación con el profesorado y el resto de personal de la escuela, además de su participación en actividades dentro de la escuela, y el apoyo en las tareas escolares.

Otro factor que ha favorecido la enseñanza de la lengua hñähñu es la confianza que las profesoras les brindan a sus alumnos. Por ejemplo, cuando los niños de primer año pronuncian mal algunas palabras, la profesora Anastasia trabaja esas palabras toda la semana, ella lee las palabras y los alumnos las repiten, en ningún momento les dice que están mal o los evidencia. Del mismo modo, los niños en general no tienen prejuicios para aprender un nuevo idioma y esto hace que sientan menos temor a equivocarse.

Por tanto, la confianza en el aula debe ser un proceso de ida y vuelta entre estudiantes y docentes, en el que se reconozcan las diferencias y se dé el más alto grado de empatía entre pares. Puesto que, el desarrollo del lenguaje en los alumnos muchas veces depende del docente, del intercambio comunicativo que se da, así como de los valores, actitudes y conductas que de una u otra manera llegan a generar mensajes favorables para el alumno o viceversa.

Cuando las relaciones educativas entre docentes y alumnos en la escuela se dan en un escenario de confianza, respeto, y escucha, se favorece en todo momento un clima de seguridad libre de amenazas que genera un mejor ambiente de aprendizaje para los alumnos. Con ello, las personas son consideradas con el otro, se tratan como sujetos y no como objetos, dirigiendo sus actos y colocándose cada uno en los zapatos del otro, estableciendo así una nueva sensibilidad en la interacción (Blumer y Mugny, 1992).

La realización de juegos también ha sido un factor favorecedor para trabajar la lengua hñähñu. Durante el ciclo escolar las profesoras Anastasia, Romina e Ignacia trabajan actividades cívicas y culturales donde se implementa la lengua hñähñu. Como se pudo observar en las siguientes actividades.

En el mes patrio elaboraron juegos como la lotería, exposiciones de juguetes mexicanos y adivinanzas. Para ello, cada maestra colocó una estación en donde los alumnos pasaban para poder participar en los juegos correspondientes a ese módulo.

En el juego de la lotería la profesora Ignacia les dio a los niños una planilla de lotería de animales y mientras ella los nombraba en hñähñu mostraba a los alumnos la imagen. El juego terminaba cuando algún niño gritaba lotería. Hubo pequeños que quisieron guiar la lotería, tal es el caso de Ramón quien mostraba la imagen y decía en hñähñu el nombre del animal y cuando se le olvidaba algún nombre, éste era apoyado por la docente. Como dice Vygotsky (1997), el juego es una actividad social, en la cual, gracias a la cooperación con otros niños y niñas, se logran adquirir papeles o roles que son complementarios al propio.

En el puesto de la profesora Romina, ella les mostró algunos juguetes a los niños, los nombró en español y en hñähñu. Cuando les presentó el yoyo, por ejemplo, les preguntó ¿Saben cómo se juega con este juguete? A lo que contestaban que sí y la profesora daba la palabra a quien levantaba la mano. Así lo hizo con el tambor y el trompo, permitiendo que los niños jugaran con cada uno de los objetos. Al final les preguntaba cómo se dice tambor en hñähñu – bixfani contestaban algunos niños. Ya en la tercera estación, la profesora Anastasia les leía unas adivinanzas que tenía escritas en español y en hñähñu.

De esta forma, se identifican los roles que juegan los actores en esta dramatización de la vida escolar, en donde los actores son las profesoras y los niños, cada uno internalizando y adhiriéndose a los roles que les son asignados. Esto debido a que:

El niño acepta los ‘roles’ y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia de ellos. Y por esta identificación con los otros significantes el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible. [...] Sin embargo, esto no se hace tan mecánicamente, sino que ocurre en un proceso dialéctico entre la identificación atribuida y la asumida. Cuando el niño pasa de los “roles” y actitudes concretas a la abstracción de estos, llega a la formación en su conciencia del “otro generalizado. (Berger y Luckmann, 1968, pp.167-168)

Otro de los factores que favorece la enseñanza de la lengua hñähñu son las actividades cívicas que trabajan en conjunto con otras escuelas. Una de estas acciones es la demostración de escoltas e himno nacional que realizan a nivel zona escolar.

Las profesoras ensayan con los alumnos el himno nacional antes de culminar las clases, dicho canto lo tienen escrito en pliegos de papel bond en lengua hñähñu que utilizan cuando repasan el himno con los alumnos. Los padres de familia apoyan en estas actividades ensayando en casa también.

En una entrevista informal a una madre de familia se le preguntó lo siguiente: ¿Usted en casa ensaya con su hijo el himno nacional en hñähñu? A lo que ella contestó, al principio

no lo hacía, pero mi niño solito se ponía a cantarlo mientras jugaba o hacia la tarea, entonces me dije: Él tiene la intención de aprenderlo y debo apoyarlo entonces, en las tardes nos dedicamos diez minutos a cantarlo, y me sirvió porque también yo lo aprendí.

Con ello, se puede notar la importancia de trabajar en la lengua materna usando el lenguaje, la literatura y la oralidad para incentivar el aprendizaje de una segunda lengua. En otras palabras, entender y fomentar la relación entre la lengua es una buena estrategia para que los padres puedan, cómoda y activamente, colaborar en el aprendizaje de la adquisición de la lengua.

Lev Vygotsky (1997) en su teoría, trabajó el concepto de aprovechamiento de la vida social que existe en la escuela, un cúmulo de experiencias familiares, de territorios y culturas que en el interactuar de la cotidianidad enriquecen el aprendizaje escolar, igualmente, adiciona como elemento transcendental el lenguaje o comunicación entre esta variedad de sujetos siendo éste un punto importante, además de la disponibilidad y momentos o edades propicias para orquestar conocimientos compartidos y complementados por la interacción social, situación que favorece el aprendizaje de una lengua.

Aunque también no se debe olvidar que las profesoras son hablantes de la lengua hñähñu, lo que contribuye a favorecer su enseñanza no sólo por la familiaridad con la lengua, sino también porque se sienten identificadas con sus raíces.

2.3 Escenarios adversos para la enseñanza de la lengua hñähñu

Uno de los factores que obstaculiza la enseñanza de la lengua hñähñu es el poco o nulo material que las autoridades educativas hacen llegar a las escuelas. Estos materiales son importantes, puesto que Froebel (1902 [1999]) dice que el material didáctico tanto estructurado como no estructurado, ofrece a los niños y a las niñas, la oportunidad de combinar actividad y pensamiento, desarrollar su curiosidad, compartir experiencias, sentimientos y necesidades, articular la realidad y la fantasía, el conocimiento y la emoción, afianzar su autonomía y autoestima, crear, indagar, observar, y sobre todo

relacionar los nuevos descubrimientos con experiencias vividas y así generar nuevos conocimientos.

Sin embargo, son las mismas profesoras quienes elaboran su material didáctico para poder trabajar con los alumnos actividades en lengua hñähñu como se dejó entrever en las actividades de enseñanza que propician. Así lo refiere la maestra Rosita:

Nosotras buscamos la manera de crear material didáctico para trabajar con los niños, imprimimos imágenes donde se puedan visualizar las palabras en español y en hñähñu, elaboramos láminas en papel bond con adivinanzas. Loterías, cantos y juegos, hacemos lo que está a nuestro alcance, pero ¿dónde están nuestras autoridades educativas, gestionando material para seguir trabajando la lengua hñähñu? (ER121023)

Montessori (1967), también señala que el material didáctico no es un simple pasatiempo, ni una sencilla fuente de información, es más que eso, sirve para enseñar. Están ideados para captar la curiosidad del niño, guiarlo por el deseo de aprender. Para conseguir esta meta han de presentarse agrupados, según su función, de acuerdo con las necesidades innatas de cada alumno.

Las profesoras señalan que necesitan estrategias didácticas innovadoras como lo expresan la profesora Ignacia:

Nosotras hemos creado nuestro material didáctico a nuestro entender y todo lo que traducimos para este material didáctico también lo hacemos a nuestro entendimiento, pero nos hace falta material nuevo, material innovador para motivar al alumno a aprender, porque a veces nos dicen: ¡Ay maestra! ya cambia esa lámina ya está fea, y porqué dicen esto, porque el material que hacemos lo hacemos con lo que tenemos y se llega a deteriorar con su uso y cuando se rompe, pues ya no tenemos con qué trabajar y hay que hacer más material. (EI140923)

Aunque el material didáctico que elaboran las docentes es considerado un factor que favorece la enseñanza de la lengua hñähñu, es también un factor que obstaculiza la enseñanza de lengua hñähñu no solo por su deterioro, sino por las características

pedagógicas que debe poseer dicho material según las profesoras. Al respecto, la profesora Anastasia comenta lo siguiente:

Muchas veces no nos da tiempo para elaborar más material y aunque les pedimos ayuda a los padres de familia se niegan diciendo que nos saben cómo escribir algunas palabras o no lo saben traducir. Entonces para nosotras es más trabajo traducir las palabras, explicar a los padres de familia cómo queremos el material, entonces mejor nosotras lo hacemos. (EA130923)

Aunque es muy evidente que los materiales didácticos no son otra cosa que los recursos con que cuenta el docente para cumplir con una significación en el proceso de aprendizaje, estos recursos o material didáctico deben cumplir determinadas características para incidir directamente en la adquisición de conocimientos y destrezas que ayuden al estudiante a lograr un aprendizaje significativo.

Estos materiales deben estimular los sentidos y ejercitar el conocimiento, combinados con la capacidad mental y motriz del niño para que en realidad lo preparen en el aprestamiento lógico matemático y lecto-escritura, elementos que son la base para su desempeño en la vida escolar como lo argumenta Montessori (1967).

La profesora Rosita en una entrevista recordó que una vez se les dotó de una lotería en hñähñu con imágenes de utensilios de cocina entre estos, el molcajete, la cuchara, el cuchillo etc. Así, lo refiere ella:

A mí, ese material no me servía para trabajarlo con los niños ¿Por qué? ¡ah! porque estaban mal escritos los nombres de los objetos, estaban mal traducidos y no es que yo sepa el hñähñu al cien por ciento, pero al trabajar ya tanto tiempo en la traducción de los materiales que trabajo en mi aula, uno va aprendiendo y reforzando las escritura en hñähñu. Entonces, yo no podía trabajar algo que estaba mal escrito porque así lo aprenderían mis niños, y ese aprendizaje estaría mal para el resto de su vida. (ER130923)

Por lo tanto, se observa que las docentes elaboran su propio material didáctico para trabajar la lengua hñähñu como son las tarjetas con imágenes de objetos o animales

dependiendo del tema que han planeado trabajar. Está también la elaboración de láminas donde escriben adivinanzas, cantos o cuentos en hñähñu, creando sus propias loterías y memoramas, todo esto en lengua hñähñu y español.

Por eso, todo docente a la hora de enfrentarse a la impartición de una clase debe seleccionar los recursos y materiales didácticos que tiene pensado utilizar. Muchos piensan que no tiene importancia el material o recursos que se eligen, pues lo importante es dar la clase, pero se equivocan, es fundamental elegir adecuadamente los recursos y materiales didácticos porque constituyen herramientas fundamentales para el desarrollo y enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

En este orden de ideas, cabe señalar lo que dice la profesora Ignacia, “el niño, al tener contacto con materiales reales, llamativos, palpables y variados, lo lleva a vivenciar lo que quiere aprender, dinamizando su proceso de interiorizar contenidos y a la vez sentir el goce y el disfrute por lo que se aprende” (EI121023).

Los materiales didácticos no se limitan al enriquecimiento o evaluación de los saberes transmitidos, sino que son un soporte de ese proceso de aprendizaje didáctico o dinámico, pues como afirma Sevillano (2004) dice que un buen material didáctico es todo aquello que sea capaz de suscitar algún tipo de transformación positiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Otro de los obstáculos, es la falta de cursos o capacitaciones para la enseñanza de la lengua hñähñu en el aula. Aunque la supervisora de la profesora Anastasia, Romina e Ignacia gestionó un curso, ellas consideran que eso no es suficiente, pues es necesario para ellas tener más herramientas para enseñanza de la lengua hñähñu.

El curso que se nos gestionó ha sido el único que nos ha brindado herramientas para poder trabajar la lengua hñähñu en el aula, pues el profesor Elfego nos enseñó mucho. Pero nosotras necesitamos más, debemos de tener formas innovadoras de seguir enseñando la lengua hñähñu. (EI121023)

Otro de los factores que obstaculizan la enseñanza de lengua hñähñu es que no todos los padres de familia aceptan que se les enseñe esta lengua a sus hijos, prefiriendo así que se les enseñe una lengua extranjera.

Al respecto, es importante destacar que las estrategias comunicativas y discursivas que emplean los padres de familia, sus preocupaciones, factores atribuidos, sus dudas y el concepto que tienen hacia el bilingüismo, inciden en la toma de decisiones a la hora de fomentar el bilingüismo o plurilingüismo. Esto se debe a que el apoyo que reciben o no de los padres proviene de la propia experiencia, de la familia o de personas ajenas a la familia (Torres, 2010).

Sin embargo, la responsabilidad educativa se diluye y se convierte en algo ligero, fruto de la divergencia entre el contexto escolar y el familiar, así como la dañina tendencia a focalizar la demanda en el papel del otro y no en las funciones propias, porque la responsabilidad del programa bilingüe es principalmente del profesorado.

En concordancia con Castoriadis (1997) en un mundo capitalista no se necesita autonomía, sino conformismo en las ideas, en la cultura y que no necesita de individuos libres “sino de marionetas que realizan espasmódicamente los gestos que le impone el campo histórico-social” (p.80).

En este tenor, se puede observar lo anterior, cuando los padres de familia han expresado que si sus hijos hablan el hñähñu serán sujetos de discriminación o simplemente que no es una lengua que les aporte a su vida. Entre lo que algunos padres de familia comentan en pláticas informales es lo siguiente:

Yo que voy y vengo de los Estados Unidos, se me dificultó encontrar un trabajo cuando me fui por primera vez, aunque sé hablar bien el hñähñu eso no me abría las puertas al trabajo, tuve que aprender el inglés para poder trabajar, aunque sea de lavaplatos. (EPF121023)

Una madre de familia también comenta:

Yo quisiera que mi hija le enseñen el inglés desde el preescolar porque mi hijo que está en la secundaria tiene la materia de inglés y se le dificulta mucho aprender inglés, yo digo que, si de chiquito les enseñan, ahorita lo dominara bien, además el hñähñu ya no lo tiene que hablar en la secundaria, preparatoria o la universidad. (EPF121023)

Otro padre de familia en sus comentarios expresa lo siguiente:

A mí me gustaría que a mis hijos les diera clase un maestro que realmente sepa inglés, esté certificado, incluso estaría dispuesto a pagar por ese maestro, para mí es mejor que se enseñe inglés que el hñähñu, yo no sé hñähñu y eso no me afecta en nada. (EPF121023)

Ante esto este tipo de comentarios las profesoras tratan de concientizar a los padres de familia sobre la importancia de hablar la lengua hñähñu y que no se pierda, pero es una tarea que aún les falta concretar. Otra de las situaciones que las profesoras señalan como obstáculo es la falta de apoyo en las tareas escolares cuando estas tiene que ver con la lengua hñähñu. Las profesoras a veces se sienten impotentes ante esta situación y comentan:

Cuando dejo tareas y les pido por ejemplo que repasen en casa la adivinanza en hñähñu, hay niños que llegan muy contentos al otro día porque se están aprendiendo la adivinanza, mientras que a los que no se le apoya, llegan con caritas tristes y les pregunto ¿qué tienen? a lo que contestan que ellos no repasaron la tarea porque sus padres dijeron que eso no sirve para nada. (EI120923)

El factor social es determinante en la conducta de un individuo porque:

Sólo puede ser entendida en términos de la conducta de todo el grupo social del cual él es miembro, puesto que sus actos individuales están involucrados en actos

sociales más amplios, que van más allá de él y que abarcan a otros miembros de ese grupo. (Mead,1990, p. 54)

Ante este tipo de acciones y comentarios por parte de algunos padres de familia, provoca que los mismos niños pierdan el interés por aprender el hñähñu, como lo expresa la profesora Romina:

Me tocó una ocasión que estábamos contando objetos en hñähñu y me di cuenta de que un niño no estaba realizando el conteo, al preguntarle por qué no lo hacía, él contestó, para qué maestra, mi mamá dice que en lugar de que nos enseñes esas cosas, debes enseñarnos inglés. (ER120923)

Al respecto, Cooley (citado por Rodrigo, 2004), indica que la sociedad es un grupo de individuos colaborando e interactuando entre sí para desarrollar su personalidad. La noción del Yo que adquieren los niños se deriva de las respuestas de los otros, quienes les sirven como espejo.

Parafraseando a Mead (1990), el niño reconoce pautas de conductas sociales y ocupa el rol de otras personas, específicamente los padres u otros significativos del grupo primario, proporcionándoles la oportunidad de aprender a imaginar y entender el mundo desde la perspectiva de otras personas y muchas veces esto es de forma negativa.

Indudablemente la escuela, a través de procesos sociales toma forma de un “otro generalizado”, que influye en la conducta del individuo como unidad social, adoptando éste la actitud del otro generalizado. Todo este proceso está inserto en un universo lógico de raciocinio o sistema de símbolos significantes universales. El alumno en el proceso social educativo es influenciado por los “otros significantes” (familia, amigos, profesores), y actitudes sociales del “otro generalizado” (escuela, familia).

En el caso de la profesora Rosita, comenta que por parte de los padres de familia en su escuela no tienen inconveniente en que se les enseñe el hñähñu, para ella el obstáculo es la supervisora, que no la apoya con cursos que tengan que ver con la enseñanza de la lengua hñähñu.

A mí siempre me han tachado de revoltosa por exigir el apoyo para asistir a los cursos, talleres y actualizaciones. Todos los cursos que yo realicé fueron porque yo preguntaba, investigaba y me inscribía, porque por parte de mi supervisora no he visto apoyo. (ER120923)

Muchas veces lo que está instituido está muy lejos de la realidad que viven algunos docentes. En donde, si bien el supervisor es un sujeto clave en el desarrollo de la calidad educativa y el éxito de las innovaciones que se promueven. Es preciso que el supervisor responda a los retos y las exigencias que las políticas educativas demandan de su función para mejorar los procesos educativos de los alumnos. El supervisor debe desempeñar una función de liderazgo, capaz de promover el trabajo académico y profesional de directores y docentes (Ortega, 2011).

Así, en congruencia con Goffman (2006), él expresa que:

La sociedad está organizada sobre el principio de que todo individuo que posee ciertas características sociales tiene un derecho moral apropiado. En conexión con este primero hay un segundo, a saber: que un individuo que implícita o explícitamente pretende tener ciertas características sociales deberá ser en la realidad lo que alega ser. En consecuencia, cuando un individuo proyecta una definición de la situación y con ello hace una demanda implícita o explícita de ser una persona de determinado tipo, automáticamente presenta una exigencia moral a los otros, obligándolos a valorarlo y tratarlo de la manera que tienen derecho a esperar las personas de su tipo. (pp. 24-25)

La profesora Rosita argumenta la siguiente:

Muchas veces me esfuerzo mucho por elaborar todo este material didáctico y cuando vienen nuestras autoridades educativas se llevan mi material como evidencia que trabajo la lengua hñähñu en mi aula y después ya no lo regresan, o cuando voy a supervisión a recogerlo, lo veo tirado, roto o incompleto. (ER190923)

Lo anterior, señala la importancia que las profesoras no trabajen solas, ya que dejan entrever la necesidad de apoyo de sus autoridades educativas, quienes sólo buscan justificar su trabajo.

Si bien en el siguiente capítulo se identifica que las profesoras recibieron cursos y talleres que tenían el título “hñähñu”, eso no es garantía para que las profesoras que recibieron dicho curso diseñaran nuevas estrategias para seguir preservando la lengua indígena como lo señala la profesora Rosita:

Muchas veces nuestras autoridades educativas nos piden trabajar y rescatar la lengua hñähñu, pero ni ellos lo hablan, no lo entienden, como mi supervisora, ella no lo habla, no lo entiende ¡ah!, pero nos exige a nosotros implementarlo, ahí están las contradicciones. (ER150923)

Esto tiene sentido, porque cuando los padres de familia son hablantes de una lengua indígena evitan hablar con sus hijos en esa lengua, debido a este proceso de exclusión y marginación por ser hablantes de una lengua indígena. Lo que sucede es que las familias asumen que es mejor que sus hijos hablen el español y aprendan una lengua extranjera, que en palabras del propio padre de familia le servirá para poder tener un mejor empleo si llega a salir de su país.

Se puede enfatizar que los padres independientemente del origen social consideran que aprender otra lengua que no sea la lengua indígena, les da oportunidades a sus hijos en el futuro. Bien sea en el ámbito laboral o académico, los padres señalan que es necesario tener este tipo de herramientas lingüísticas. De allí, que el estigma negativo de las lenguas indígenas se reproduce por la interacción social en donde:

Llevar a normales y estigmatizados a organizar su vida de modo tal de evitarlos. Es probable que esto tenga consecuencias mayores para el estigmatizado, por ser él quien, por lo general, debe realizar el mayor esfuerzo de adaptación. (Goffman, 2006, p.23)

Este estigma se reproduce de forma implícita, por ejemplo, cuando un indígena se equivoca al expresarse en español se alude a su ignorancia, mientras que un extranjero

puede cometer la misma equivocación y se alude a su falta de dominio de la lengua. Al respecto, el mismo Goffman (2006) indica.

Sucede también que, si una persona de bajo nivel intelectual se mete en algún aprieto, la dificultad se atribuye, más o menos automáticamente, a un <<defecto mental>>, mientras que si una persona de <<inteligencia normal>> se encuentra en una dificultad parecida el hecho no se considera sintomático de nada en particular. (p. 27)

De acuerdo con los roles que aquí se han descrito, las profesoras se acercan a un modelo de profesional reflexivo, en la que las profesoras se apropian de ciertos valores educativos como es el de enseñar la lengua hñähñu con los que negocian y buscan equilibrar su actuación entre los distintos intereses sociales al poder deliberar ante la incertidumbre acerca de la forma moral o educativamente correcta de actuar en cada caso. En donde asumen una autonomía como responsabilidad moral propia, teniendo en cuenta los diferentes puntos de vista, con la capacidad de resolver de forma creativa las situaciones dilema para la realización práctica de las pretensiones educativas (Contreras, 2011).

En este capítulo se comprendió cómo las educadoras desempeñan en su práctica docente, roles diversos: activo, mediador, comprensivo, motivador, facilitador e innovador, los cuales son fundamentales para propiciar aprendizajes progresivos, prácticos y situados.

Entre los factores que favorecen la enseñanza de este idioma está la interlocución de los alumnos con hablantes nativos como las madres de familia y los abuelos. En donde el juego y los concursos son primordiales en la enseñanza de esta lengua. Además, el hecho de que las profesoras se sientan identificadas con su lengua y cultura ñähñu, facilita la comunicación con los alumnos a quienes se les brinda la confianza necesaria para desenvolverse sin temor a equivocarse.

Los factores desfavorables para la enseñanza de la lengua hñähñu son la falta de material didáctico con sustento pedagógico, la ausencia de cursos o capacitaciones

específicos para la enseñanza de esta lengua, el insuficiente apoyo de los padres de familia en las tareas escolares, la incongruencia entre el discurso de las autoridades y lo que se exige a las educadoras, así como la desvalorización de la lengua por parte de los padres de familia que se oponen a la enseñanza de este idioma a pesar de los esfuerzos de las educadoras por concientizarlos.

En el siguiente capítulo se busca comprender cuáles son los factores que inciden en la transformación de su práctica para enseñar la lengua hñähñu.

CAPÍTULO 3

LA ACTUACIÓN COMO AGENCIA TRANSFORMADORA

Este capítulo tiene la finalidad de plantear un rol docente dinámico en su representación, es decir, se pone en juego la capacidad de agencia del actor para cambiar lo estructurado y los elementos de la reproducción de roles asignados. Esto porque Goffman (1997) no deja de lado la capacidad de los hechos sociales para coaccionar a los individuos, pero entiende que la realidad se construye tanto por la estructura como por la capacidad de agencia por lo que da oportunidad a procesos de cambio, involución y revolución.

Así, los roles que un docente asume o que le son impuestos determinan los marcos de acción dentro de los que se puede desempeñar. Los roles no tienen la misma importancia e injerencia dentro de la configuración social del individuo, el trabajo que se tenga puede ser un rol más, sin gran importancia, pero el proceso formativo puede desarrollar en él la capacidad de análisis para representar otros roles.

En el capítulo anterior se describieron los roles que las profesoras de educación preescolar indígena que participaron en este estudio manifiestan, estos son: activo, motivador, comprensivo, innovador y facilitador; mismos que se combinan con una serie de características que las docentes poseen como son: el conocimiento de una lengua y saberes propios de su cultura indígena, capacidad de traducción e interpretación, interés por participar en estrategias de capacitación y actualización docente, elaboración de materiales didácticos, habilidades de negociación, disposición para el trabajo colaborativo, intercambio de experiencias, el compartir materiales y la incorporación de saberes locales.

De allí que, ser docente de educación indígena plantea numerosas preguntas entre ellas ¿cuáles son los caminos que han seguido las profesoras de esta modalidad educativa para transformar esos roles asignados? Las respuestas son tantas como individuos dedicados a esta profesión. Todas coinciden en varios aspectos: un camino con dificultades, tal vez más de las que puede afrontar cualquier otro profesional, pero en

muchos casos con grandes experiencias que han fortalecido su identidad cultural, su lengua indígena y sus valores personales y profesionales.

Aquí se han encontrado algunas respuestas a estos procesos de transformación de los roles asignados; en este apartado interesa conocer cómo han incidido los procesos de formación, capacitación o actualización que las docentes de estudio han tenido con relación a la enseñanza de la lengua hñähñu, por lo que el interés de indagación radica en identificar las interacciones que las han llevado a mejorar sus habilidades, destrezas y conocimientos.

En este proceso se cuestiona también el escenario de actuación, es decir, las prácticas cotidianas de sus colegas y las propias, las exigencias institucionales y aquello que le es brindado en los procesos de capacitación o actualización docente, pero también comprender los procesos de significación que las docentes dan a la docencia. Es importante entonces diferenciar entre procesos formativos, de capacitación o actualización docente con la intención de analizar sus alcances.

3.1 Procesos formativos: marco de actuación <<performance>>

Los procesos formativos son integrales, sistemáticos y permanentes con la posibilidad de acercarse a la realidad de la práctica docente a fin de reconstruirla y transformarla; con la intención de promover el desarrollo del docente en el plano individual y profesional, al entenderla como un proceso permanente de reflexión y problematización sobre la propia práctica.

De acuerdo con Honoré (1980), la formación implica salirse del espacio de confort, enfrentarse a otros escenarios y sujetos que confrontan nuestras prácticas. Es una actividad compleja que requiere un conocimiento progresivo de la realidad que se da en la relación con los otros seres y con los objetos, en la interacción con la realidad. El mismo autor considera que la formación sucede únicamente mediante una actividad reflexiva, que distingue de la actividad reflectante.

La capacitación del docente debe entenderse como un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa,

pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y a las poblaciones que atiende. Dicha capacitación se presenta articulada al ejercicio mismo de la práctica pedagógica y las formas de entenderla e inscribirla en los contextos sociales donde se realiza, de allí que el docente se concibe como un profesional capacitado (idóneo) para reconstruir el conocimiento pedagógico, a partir de la experiencia a que se enfrenta cotidianamente.

Por tanto, la capacitación del docente tiene estrecha relación con las concepciones sobre el desarrollo de personas y debe contribuir a los cambios necesarios en los docentes, no solo en el área cognitiva, o sea, en la obtención de información sobre un tema dado, sino “brindarles información básica para que aprendan nuevas actitudes, generen ideas y conceptos modificando hábitos y comportamientos que sean más eficientes en lo que hacen” (Vallejo, 2016, p. 91).

Por otro lado, la actualización docente según Herdoiza (2014), es “ponerse al día” o sea estar al tanto del desarrollo del conocimiento que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de los nuevos procesos que lo facilitan y lo hacen posible.

Por lo tanto, la capacitación docente está encaminada a fortalecer aspectos específicos del trabajo académico tales como la evaluación, la didáctica o la investigación, y la actualización es la adquisición de competencias pedagógicas innovadoras al personal académico, que les permita estar a la vanguardia en su trabajo educativo; se entiende que este personal ya fue capacitado o formado anteriormente en estas cuestiones.

Así, la formación se asocia a un proceso educativo en donde los profesores han adquirido elementos básicos o de mejora para su profesión, en este caso su formación inicial docente, una especialización, una maestría o doctorado. Si bien, el interés investigativo se enfoca en las profesoras de preescolar, cabe señalar que en el caso de los profesores de educación indígena para titularse como profesores de educación primaria en los años ochenta, presentaban un informe de práctica profesional y servicio social después de culminar su proceso formativo de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM).

En uno de los documentos recepcionales (López, 1980), se especifica: Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de educación superior y educación científica delegación de la SEP en el estado de Hidalgo. Centro Regional No. 12. Pachuca, Hidalgo. Se puede señalar a partir de este informe que en ningún apartado considera una enseñanza bilingüe y menos bicultural, que es el modelo educativo propuesto para el periodo en que se realizó este documento de titulación.

Además, dicho documento contempla para la planeación didáctica, el plan y programas de estudio para la educación primaria propuesto por el Consejo Nacional Técnico de la Educación a nivel nacional, lo que lleva a concluir que este programa no consideraba las características para brindar servicio en el medio indígena. Este proceso, también lo vivió la profesora Rosita quien fue la que se capacitó a través de esta modalidad.

Con este marco conceptual en mente, se analizan las escenas de actuación de las profesoras de estudio para comprender cuáles son los elementos que propiciaron en ellas el interés por la enseñanza de la lengua hñähñu.

3.2. La capacitación ¿un obstáculo para la agencia?

Los promotores bilingües al no tener un proceso formativo para desempeñarse como docentes, se les capacitó mediante el manejo de unas cartillas de alfabetización con paisajes, hechos, personas y objetos de su contexto, la elaboración de este material tenía la finalidad de iniciar la alfabetización (castellanización) de los niños en comunidades indígenas o marginadas, así mismo a estos jóvenes (promotores) se les daba a conocer el manejo de algunos documentos administrativos como solicitudes, oficios y estadísticas.

3.2.1 Rosita: “Hay que hacer que el indio deje de ser tan indio”

La Profesora Rosita trabajó con las cartillas mencionadas con anterioridad, tiempo después la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) se dedicó única y exclusivamente a dar algunos elementos de capacitación a los promotores que atenderían las aulas.

La capacitación del maestro después de ingresar al servicio, estuvo a cargo fundamentalmente del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) conocido más tarde como la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio; sin embargo, sus planes de estudio y programas dirigidos al profesorado en el medio indígena no contemplaba la especificidad de su práctica docente, se diseñaron a nivel nacional con un énfasis en las formas de vida urbana, ajenas a las condiciones de los grupos indígenas sin tomar en cuenta lo propio de sus culturas como ya he mencionado.

Estas capacitaciones eran dirigidas a los docentes del servicio educativo indígena revelando políticas educativas y estrategias contradictorias, debido a que no se consideraban cuestiones como el conflicto lingüístico y sociocultural, situación traducida en problemas pedagógicos al interior del aula, lo cual constituía un obstáculo para que el maestro identificara la importancia de estos elementos para enfrentar la problemática específica de su práctica docente y contribuir a hacer realidad el reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural del país en el que se vivía.

Con ello, el docente que presta sus servicios en el medio indígena se ha formado en la experiencia cotidiana más que en las instituciones formadoras de maestros. Consecuentemente, la solución de los problemas que enfrenta en su práctica depende de su intuición y creatividad como aquí se ha descrito.

La profesora Rosita en el año 1979 tomó el curso de capacitación de promotores de educación preescolar y castellanización, en donde obtuvo su certificado de estudios por parte del Departamento de Capacitación del Personal Bilingüe en el Centro de Capacitación Social No14 (CIS) en la localidad de Remedios Ixmiquilpan Hidalgo.

Las áreas en las que se capacitó a la profesora Rosita fueron: Didáctica general. Psicología. Administración y organización escolar. Desarrollo de la comunidad. Enseñanza del español como segunda lengua. Método Montessori. Taller de expresión oral y escrita. Lingüística aplicada y Tecnología.

Se puede observar en las áreas que en ese año cursó la profesora Rosita, el manejo de la enseñanza del español como segunda lengua, pero en ningún momento se ve reflejada como prioridad el tomar en cuenta la lengua materna indígena que se hablaba en las comunidades.

En los años ochenta después de la incorporación de la dimensión ética a la política educativa, se hicieron las primeras modificaciones en la educación elemental indígena; ya que se estaba intentando implementar las colaboraciones de los integrantes de los grupos indígenas en el desarrollo de los programas de la educación bilingüe bicultural.

Es así como el curso de castellanización se reorientó hacia un programa de educación preescolar, cuyo objetivo era “lograr el desarrollo armónico e integral del niño de 5 a 6 años en los aspectos cognoscitivo, psicomotriz, afectiva-social y de lenguaje” (Plan y Programa de Educación Preescolar Indígena, 1980). Esta situación no cambiaba los propósitos de castellanización, puesto que, ni en los cursos de capacitación ni en los cursos que se impartían por parte de la DGEI, se analizaba la problemática indígena.

En la capacitación de los docentes se replanteaban nuevas estrategias para ingresar a las filas del magisterio bilingüe. Las capacitaciones se daban en dos fases. El área de tronco común proporcionaba a los jóvenes elementos teóricos y metodológicos para la práctica docente en los niveles de educación preescolar y primaria de manera general, es decir, todos llegaban a conocer los propósitos de cada uno de estos niveles.

Una segunda fase consistía en un área específica, así los jóvenes se ubicaban en las áreas exclusivas en donde irían a trabajar una vez que terminaban su curso, el cual tenía una duración de tres meses y después eran contratados de forma permanente. Bajo estas estrategias de capacitación, los nuevos docentes adquirían elementos prácticos para su desempeño. Esto, se refleja en las docentes de estudio, quienes señalan haber sido contratadas por saber la lengua hñähñu, ya que era una forma de poder comunicarse con los alumnos y miembros de las comunidades, pero al final, a los alumnos se les alfabetizó en español, lo que se refleja en las áreas en las que fue capacitada la profesora Rosita.

En 1981, ella realizó un curso de actualización Profesional Psicopedagógico de Promotores de Educación Preescolar en el Medio indígena en Centro de Integración Social (CIS) No. 15 en Matlapa, Tamazunchale, San Luis Potosí, con una duración de tres meses. Las áreas impartidas fueron: Fundamentación de Plan. Y P.E.P.I. (Plan de Educación Preescolar Indígena). Estructura del Plan y Programa de Educación Preescolar Indígena. Didáctica y Organización de Actividades Preescolares. Psicología Educativa del niño en edad preescolar. Diseño y elaboración de Materiales Didácticos para el Nivel Preescolar, al respecto, la profesora Rosita comparte:

Recuerdo que en este curso trabajamos actividades donde entre todos dábamos ideas de cómo podíamos trabajar actividades en el aula y que los niños pudieran aprender el español y las matemáticas, ya que este curso lo tomamos también con maestros de primaria, ya que éramos un mismo sistema. (ER150923)

Tal vez, el plan y programa decía que era para educación indígena, pero en este curso no se estaba reconociendo la lengua materna de los alumnos. Para 1985, la Profesora Rosita recibe el “Curso de actualización pedagógica para maestros de educación preescolar indígena”, éste consistió solo en ver cómo habían podido trabajar en sus escuelas y qué actividades les generaban mayor conflicto a los alumnos.

En este curso yo recuerdo que lo tomé con maestros de primarias y ellos se quejaban de que los niños de 5º y 6º años les costaban más escribir y hablar en español que a los niños más pequeños y nos pedían que las maestras de preescolar trabajáramos más la escritura y las palabras en español, mientras que las maestras de 1º y 2º se le pedía trabajaran más escritura y lectura. Incluso me acuerdo de que un supervisor que estaba ahí dijo; “hay que hacer que el indio deje de ser tan indio”. (ER091023)

En concordancia con Bertely (2002), la reducción de los programas a la enseñanza del castellano no consideraba la lengua nativa de los alumnos como base para el aprendizaje escolar, y si bien, el marco de actuación de aculturación en teoría ya era obsoleto, en la actuación de los distintos personajes seguía vigente según se identifica en el relato de la profesora Rosita.

Eso, porque a pesar de que en los libros que editaba la SEP se indicaba la tarea del docente indígena, esto en la práctica no sucedía, ya que en el Manual para la enseñanza de lecto-escritura en lengua hñähñu: Libro para el maestro primer grado y Mi libro hñähñu primer grado para el estudiante, ambos editados en 1987 claramente especifican:

La Educación Bilingüe Bicultural, sustentada en la filosofía, necesidades y aspiraciones de cambio social de las comunidades, tiene como propósito fundamental desarrollar armónicamente las capacidades del niño indígena en relación con su entorno natural y social, equilibrando la comprensión y el manejo de dos mundos, el propio y el externo. (SEP-DGEI, 1987, p. 7)

Así, los maestros compartían la idea de que el monolingüismo de los alumnos indígenas exigía postergar la atención al resto de las materias y que había que concentrarse en la enseñanza de la lengua nacional. Pues como señala Crhová (2004):

En México existe una paradoja de la educación bilingüe, la cual consiste en que en las escuelas es aceptada como válida, pero cuando se convierte en asunto de política pública causa polémicas. Entre los sectores educativos públicos no hay intercambio de información y el prestigio social de los hablantes de ciertas lenguas, igual que el prestigio de la lengua misma, influye en la inclusión de estas lenguas en los programas de enseñanza educativos. (p.80)

El nivel de preescolar indígena era regido por líneas curriculares cuyo propósito era:

Valorar, conservar y recuperar la identidad étnica a partir de las aspiraciones legítimas, características históricas y culturales de las comunidades indígenas en el país. Esto debía responder a las necesidades de los alumnos y de la comunidad teniendo como objetivo general favorecer la formación integral del niño en preescolar. (SEP, 1988, p.17)

Con base en este lineamiento, se ofertaron seminarios a docentes de preescolar en donde revisaban temas vinculados con: El canto y su didáctica. La psicología del niño, y, el juego como método de aprendizaje en 1988, esto se puede identificar en los temas

revisados por la profesora Rosita que no eran acordes con la intención de atender la diversidad cultural y lingüística de los grupos indígenas.

Ya en 1992 surge el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) con el que se establece el Programa de educación preescolar, sustentado en la metodología de proyectos, distinguiendo cuatro dimensiones del desarrollo: física, psicológica, intelectual y de interacción. Por ello, la profesora Rosita tomó una actualización como parte del Programa Emergente De Actualización Del Maestro (PEAM) en 1992 y en 1993.

En 1993 se ofertó el Curso de Actualización “Salud Indígena, Protección y Mejoramiento de la Salud del Preescolar”. Dos años más tarde, Rosita recibe otro curso con esta misma lógica temática: Fomento a la salud, que consistía en reconocer la importancia de conformar un equipo de trabajo entre el Centro de Salud de la comunidad y el preescolar para promover la participación de los miembros de la comunidad, la escuela y del Centro de Salud en las decisiones acerca de la salud. Rosita comparte:

Quando fuimos a Pachuca a presentar los trabajos yo me di cuenta de que las autoridades querían que nosotras les hiciéramos el trabajo, pues se suponía que ellos nos tenían que dar los lineamientos para crear planeaciones y materiales en lengua hñähñu, ¡más no, nosotras! Al darme cuenta de ello, preferí guardar en mi bolsa mi trabajo, y regresarlo conmigo. (ER101523)

Para 1996 tomó un curso intensivo llamado: “El trabajo por Proyectos en Educación Preescolar indígena”, puesto que el plan y programa vigente en ese año tenía como objetivo general lograr el desarrollo integral del niño en todas sus dimensiones de una manera globalizada, mediante actividades por proyectos donde partirían del interés, necesidades y contexto social de los alumnos. Rosita expresa:

En este curso realizamos una planeación basada en un proyecto comunitario, para ello recuerdo que yo realicé el tema las plantas medicinales de mi comunidad, y el uso que se les daba para remedios caseros, pero mi planeación fue todo en español nada en hñähñu, aquí lo importante era rescatar actividades o temas

relacionados a la comunidad donde trabajábamos. Y más porque los niños sabían hablar el hñähñu, no les podía enseñar palabras que ellos ya sabían, lo que se hacía era traducir de las palabras del hñähñu al español. (ER120923)

El programa de educación preescolar para 1996 presentaba una fundamentación pedagógica por áreas, donde se dan consideraciones generales de las mismas y la evolución del niño en edad preescolar. Teniendo como objetivo general promover el desenvolvimiento de todas las capacidades del niño, respetando su individualidad, por medio de una estimulación fundamentada.

Para ello, la profesora Rosita también tomó el taller general de actualización denominado: El desarrollo de habilidades comunicativas en la educación preescolar. Ya en el año 1998, la profesora Rosita acudió al taller general de actualización el desarrollo de habilidades comunicativas en la educación preescolar. En el año 2000 fue al curso taller: Formación para el desarrollo de competencias democráticas, dos años después tomó el curso llamado: Uso y aprovechamiento de los materiales bibliográficos, ya para el año 2003 tomó el curso estatal llamado el personal directivo y la gestión escolar. Para el año 2008 la profesora Rosita asistió al Taller: Yo quiero, yo puedo... aprender y divertirme en preescolar.

Así, los procesos de capacitación que los maestros del servicio de educación indígena han vivido, es un ejemplo de inequidad, precariedad y negación de su lengua y cultura. Está marcada, en muchos casos, por una alfabetización en español que ha ignorado su lengua materna. Y esto se sigue reflejando en los cursos que siguen teniendo las profesoras y que distan mucho de lo que está escrito en los planes y programas.

3.2.2 Anastasia: “Tratábamos de reconocer cómo se decía anteriormente algunas palabras”

En 1991, la profesora Anastasia recibió el curso de inducción a la docencia, éste consistió en realizar prácticas en una escuela durante tres meses con la supervisión de un asesor, quien evaluaba el desempeño en el aula de la profesora y al terminar esos tres meses de práctica la acreditaban como docente, para después mandarla a una comunidad a

ejercer su labor como tal. A pesar de ello, los cursos que recibió no eran para fortalecer la lengua materna, sino para alfabetizar al alumno con el idioma español.

En 1995, la profesora Anastasia tomó un curso en Pachuca durante una semana, esto cuando trabajaba en Zimapán.

Recuerdo que yo y otra compañera maestra nos pidieron hacer una planeación y material didáctico porque hablábamos el hñähñu, hicimos una planeación y material didáctico todo acorde a la región y una vez que quedó nos mandaron a Pachuca a exponerlo, ahí llegaron maestras de Tenango, de Ixmiquilpan y de la Huasteca. Todas expusimos, y fue ahí donde me dieron la constancia correspondiente a este curso. A mí y a mi compañera nos reconocieron el trabajo, pero ahí quedó nuestra participación. (EA101223)

Como he referido, en 1993 se reconoció la importancia de promover la educación en lenguas indígenas, pero se carecía de un proyecto académico que sistematizara los aspectos metodológicos y curriculares, aspecto que se ve reflejado en los talleres y cursos de actualización que las profesoras han tenido a lo largo de su trayectoria docente.

Tomando en cuenta las deficiencias y carencias que vivían los docentes indígenas con respecto a la formación pedagógico-didáctica para la educación indígena Bilingüe Bicultural, se plantearon varias propuestas para subsanar y mejorar su formación, algunas de estas políticas-académicas fueron:

- Tener como prioridad el desarrollo de las competencias básicas de los maestros para una efectiva comunicación oral y por escrito, tanto en lengua indígena como en español, así como un bagaje cultural amplio que incluya la cultura de su grupo de procedencia y la cultura nacional.
- Promover la reflexión individual y colectiva sobre la práctica docente para identificar sus aciertos, sus problemas, sus causas y consecuencias, y modificarla a partir de los elementos que cada maestro puede ir incorporando.

- Considerar el centro de trabajo como un espacio privilegiado para desarrollar la formación inicial, la actualización, la nivelación y la superación profesional, conforme los planteamientos anteriores.
- Construir espacios de reflexión, crítica y autocrítica donde se revalore la experiencia docente, se reconozcan necesidades que puedan desencadenar procesos para compartir, discutir, construir y reconstruir alternativas para avanzar hacia la transformación personal y colectiva. (SEP, 2017, pp.69-70)

En 2011, la Profesora Anastasia acudió al Diplomado en competencias de Liderazgo educativo para la construcción de comunidades de aprendizaje y en 2015 asiste a un curso en ICATHI llamado “Lengua Indígena Mexicana Hñähñu”, según la profesora, este curso estaba más enfocado en las variantes que existen en las diversas regiones del estado y sobre la importancia de defender las variantes y sus significados.

A mí, este curso se me hizo interesante porque pude darme cuenta cómo hay palabras que ya han cambiado su significado y entre los mismos compañeros tratábamos de reconocer cómo se decía anteriormente algunas palabras.
(EA101223)

En ese mismo año acudió al Taller General de Actualización “El Desarrollo del Lenguaje Oral en el Preescolar”. Hasta aquí se observa que sólo un curso contemplaba la enseñanza de la lengua indígena.

3.2.3 Ignacia: “Lo que se nos pedía era que el alumno sumara, leyera y escribiera en español”

La profesora Ignacia tomó el curso taller de docentes de educación primaria indígena, ella argumenta:

En ese entonces los cursos que se nos daban eran en conjunto preescolar y primaria y las actividades que se manejaban eran más para trabajar con los niños de primaria, aun así, yo retomé algunas cosas que me servían para mis niños como lo era actividades de escritura para los niños y el método silábico, porque lo

que se nos pedía era que el alumno sumara, leyera y escribiera en español. Ya que todavía algunos niños que nomás no entendían el español al 100% (E1120923)

Lo anterior se daba a pesar de que en 1994 surge un nuevo plan para zonas indígenas y en específico para el medio indígena que invitaba a retomar el mismo fundamento metodológico (métodos de proyectos) complementándose con un bloque de juegos y actividades denominadas: bloque de valores, tradiciones y costumbres en los que se enfatizaría la importancia de los elementos culturales de la comunidad.

3.2.4 Encuentro de actores en un mismo escenario

Para 1996, las profesoras Rosita y Anastasia también tomaron un curso intensivo llamado: “El trabajo por Proyectos en Educación Preescolar indígena”, puesto que el plan y programa vigente en ese año tenía como objetivo general lograr el desarrollo integral del niño en todas sus dimensiones de una manera globalizada, mediante actividades por proyectos donde partirían del interés, necesidades y contexto social de los alumnos.

En 1999, Anastasia e Ignacia coincidieron en los cursos: Fundamentos psicológicos de la enseñanza y el aprendizaje, y, El desarrollo del lenguaje oral en el preescolar. En el 2000, sólo las profesoras Anastasia y Rosita tomaron los siguientes cursos: Fortalecimiento a la formación docente en el centro de trabajo, y, Desafíos y perspectivas de la educación preescolar. Nuevamente coincidieron a finales del 2005 e inicios del 2006 en el Curso: La función directiva en el contexto de reforma de la educación preescolar, esto porque son directoras efectivas, una en la localidad de Los Remedios en el municipio de Ixmiquilpan y otra en La Flor, municipio de San Salvador en el Estado de Hidalgo.

A finales del 2006 e inicios del 2007 ambas profesoras volvieron a coincidir en el curso estatal: Fundamentos y características del programa de educación preescolar (módulos III y IV) en un primer momento, después este curso tuvo continuidad a finales del 2007 y

principios del 2008 en su módulo V. También recibieron el taller de seguimiento del programa interactivo para el desarrollo de la lengua hñähñu.

Ya en el año 2005, las cuatro profesoras acudieron al Curso Estatal: Fortalecimiento de la función académica del personal docente, técnico y directivo en los meses de febrero y abril para darle continuidad en los meses de marzo y mayo.

Llama la atención que de todos los cursos y talleres que han tomado las profesoras son pocos los que hacen referencia a la lengua indígena como el programa interactivo que refiere la profesora Rosita:

Para este taller asistimos maestras de diferentes zonas a una plática, porque fue eso una plática, donde nos presentaron un programa digital piloto donde habría diversas actividades, juegos, canciones, adivinanzas en español y en hñähñu para poder trabajarlo en las aulas, pero se nos pedía colaborar a los que supiéramos hablar, leer y escribir el hñähñu para poder traducir lo que se quería poner en esa plataforma. (ER101523)

Hasta aquí, se han referido los cursos de capacitación en las que las profesoras de estudio han participado, si bien coincidieron en varios, es preciso ahondar en el curso que les impartió el ICATHI, porque éste constituyó al menos para tres profesoras un marco de referencia para su actuación y transformación en la enseñanza de la lengua hñähñu.

3.3 El ICATHI un escenario de performatividad

Las personas se construyen socialmente a partir de actuar con diferentes roles: hijas, madres, hermanas, profesoras, entre otros. Estos roles impuestos determinan los marcos de actuación en distintos escenarios en los que se mueven. La performatividad de un rol no implica perder los otros, sino que se sobreponen uno al otro dependiendo de la escena de actuación, puesto que somos seres sociales. Estos roles se interconectan y alteran nuestro <<performance>>.

Así, las acciones de capacitación en cualquiera de sus versiones: Cursos, talleres, conferencias, congresos y diplomados contribuyen a mejorar los marcos de actuación de los docentes en este caso, porque le permiten adquirir conocimientos teóricos y prácticos para actualizar sus conocimientos o adquirir otros con la intención de fortalecer su capacidad de respuesta ante los cambios del entorno o de sus requerimientos laborales, incrementar su desempeño dentro de la institución y estar más preparadas para el día a día, con el fin de darles mayor confianza personal al desarrollar otras aptitudes y actitudes.

Es así como en este apartado, se analizan los marcos de actuación propuestos a las profesoras Romina, Ignacia y Anastasia en las instalaciones del Instituto de Capacitación del Estado Hidalgo (ICATHI), para que ellas, junto con sus compañeras de zona se les diera una capacitación sobre la lengua hñähñu por parte del profesor Elfego Nicolás, capacitación que no tuvo validez oficial, pero que respondió a la iniciativa de la supervisora escolar, quien solicitó dicho espacio para que las educadoras pudieran capacitarse en el dominio de dicha lengua.

Las profesoras refieren que en esta capacitación les llamó mucho la atención acerca de cómo el maestro les impartía la clase, porque el aprendizaje de la lengua hñähñu siempre fue de manera práctica y conversacional. Esto da cuenta de que la interacción en los procesos de enseñanza genera buenos resultados en el aprendizaje de los involucrados. Domingo y Gómez (2014) sostienen que la formación basada en el trabajo colaborativo suele ser la de mayor impacto para su desarrollo profesional.

En este sentido, Goffman (1997) también señala que la vida social es un panorama que invita al maquiavelismo:

Independientemente del objetivo particular que persigue el individuo y del motivo que le dicta este objetivo, será parte de sus intereses controlar la conducta de los otros, en especial el trato con que le corresponden. Este control se logra en gran parte influyendo en la definición de la situación que los otros vienen a formular, y él puede influir en esta definición de modo de darles la clase de impresión que

habrá de llevarlos a actuar voluntariamente de acuerdo con su propio plan. (pp.15-16)

Asimismo, Anderson (citado por Peñaloza y Castañeda, 2010) afirma que el aprendizaje profundo y significativo es soportado mientras una de las tres formas de interacción (estudiante-profesor, estudiante-estudiante o estudiante-contenido) esté a un nivel alto. No obstante, el prejuicio de las profesoras hacia el maestro se dejó notar al principio, situación que cambió cuando ellas empezaron a interactuar con el profesor:

Recuerdo que cuando entramos a la capacitación en el ICATHI el maestro llegó con una libreta nada más y yo me dije ¿Este nos va a enseñar hñähñu si sólo trae una libreta? y efectivamente traía su libreta, pero desde que inició su clase todo fue en hñähñu nada de español, si teníamos que ir al baño o salir por alguna razón teníamos que decir las cosas en hñähñu, esto para apropiarnos del idioma, y a mí me ayudó mucho, porque mi lengua materna no es el hñähñu. Entonces me ayudó para que yo reforzara la pronunciación, ya que pronunciaba mal algunas palabras y estando ahí aprendí a dar la pronunciación correcta. (EI23012I)

Lo anterior, hace referencia a la importancia de considerar en la enseñanza de la lengua un enfoque comunicativo y funcional, pues debe orientarse al dominio de los mecanismos verbales y no verbales de comunicación y representación, que constituyen la base de toda interacción comunicativa y, por tanto, de cualquier aprendizaje escolar y social. La educación lingüística debe favorecer la competencia comunicativa que contribuya al dominio de las destrezas lingüísticas más habituales en la vida de las personas (Lomas, 1999).

La profesora Anastasia quien también tomó esta capacitación comenta: “El profesor Elfego cuando nos empezó a dar las clases, inició con las cosas básicas: El saludo, cómo saludamos en hñähñu y todas lo teníamos que hacer, después nos enseñó las partes del cuerpo y cómo se pronunciaban” (230122EA). Esto da cuenta de la importancia de la competencia comunicativa porque como expresa Marín (1999), “abarca diversas dimensiones que consideramos oportuno desglosar, pues, aunque algunas de ellas se adquieren de manera natural, otras se aprenden y son perfectibles” (p.67).

La profesora Anastasia menciona que la enseñanza de la lengua hñähñu, además de práctica también era divertida: “Pero lo hizo de una forma dinámica, de una forma en que las clases no fueran aburridas, al contrario, se nos quedaron las palabras” (EA230123).

De allí que, la motivación es fundamental en tanto que constituye:

Un factor que debe ser tenido en cuenta con la intención de fomentar el interés y favorecer un mejor desarrollo educativo. Cuando se habla de motivación hace referencia a un estado interno que activa, impulsa e incita a un individuo a mantener una determinada conducta para alcanzar sus objetivos o metas siendo constituida por una serie de factores que provocan en una persona el deseo de realizar un conjunto de acciones para conseguir sus propósitos. (Herzberg, 2000 p. 223)

De esta manera también existe una motivación intrínseca, puesto que ésta se presenta cuando un individuo tiene intención de realizar una acción para su propia satisfacción, porque considera que dicha acción es interesante para él o le resulta placentera (Herzberg,2000).

Es así como la profesora Anastasia manifiesta interés para realizar las tareas y llevar a cabo un adecuado estudio de la lengua indígena en tanto que dichas acciones le agradan y le reportan un beneficio personal. Al respecto, la profesora Ignacia también deja entrever las estrategias que el maestro utilizaba para enseñarles la lengua hñähñu:

Aunque yo sabía cómo se pronunciaban las palabras a mí me ayudó el ver cómo se escribían las palabras, porque el profesor no sólo trabajaba pronunciación sino también escritura. Entonces yo ahí aprendí a escribir las palabras en lengua hñähñu y a traducir la lengua hñähñu con frases cortas y largas. (EA230122)

Al respecto se puede observar que el profesor Elfego, aplica una serie de estrategias didácticas que son una de varias formas de enseñar la lengua, porque como indica Marín y Pérez (2014), la revisión de los modelos pedagógicos empleados, permite comprender que la forma de enseñar que muchos docentes aprendieron en su formación docente o el modo de aprendizaje de la lengua que conocieron en sus niveles anteriores de

escolaridad, constituyen solamente un enfoque y, por lo tanto, no son el único modo posible de enseñar.

Si bien el enfoque de enseñanza del maestro Elfego, contiene algunos elementos comunicativos y funcionales, también se pueden distinguir elementos del modelo pedagógico estructuralista, porque las actividades de enseñanza de este modelo se centran en el desarrollo de habilidades lingüísticas, aunque solo sean las que se relacionan con el conocimiento de la gramática y de la ortografía.

Al respecto, también se tiene que el maestro utiliza su experiencia para enfrentar las inquietudes e interrogantes que debe resolver y que no necesariamente le fueron enseñadas durante su proceso de formación, ya que durante su experiencia ha adquirido y desarrollado capacidades y actitudes de reflexión y de respuesta a lo “imprevisto”, actúa ante las demandas de la realidad escolar y responde a alumnos específicos con necesidades particulares, lo que posibilita el tránsito de una práctica de reacción a una de acción, de una práctica que pudiera parecer dada e impuesta por una práctica construida, una práctica experimentada.

En congruencia con Yurén (2005), el curso de capacitación que ofreció el ICATHI favoreció la autoformación y la formación sociomoral, en tanto que propició un ambiente intersubjetivo de confianza, de entendimiento, de diálogo, de respeto y de escucha del otro. En donde el formador – Profesor Elfego, adoptó una figura de facilitador, consejero y acompañante al dedicar espacios y tiempos para trabajar sobre sí mismo con actividades que posibilitaron la experiencia en situaciones concretas.

Con ello, se favorecieron aspectos auto formativos como crear una red de recursos, el aprender con otros y a generar soluciones, la reflexividad y recuperación de la experiencia para aprender a aprender. Además de que, favoreció el reconocimiento de sí y de los otros como sujetos, el reconocimiento de los otros y sus necesidades, el desarrollo de la autonomía moral y del juicio en situación (prudencial) así como la resistencia a la homogeneización (Yurén, 2005).

También la maestra Anastasia comparte que ella llevó otro curso en el ICATHI en el 2017 donde les pidieron planear una actividad por proyecto:

Yo me fui a ese curso por cuatro meses, primero nos pidieron que realizáramos una planeación con sus campos formativos de aquel entonces, y una vez que lo tuvimos nos pidieron traducir todo, todo, y yo la verdad si lo hice como pude y en la fecha acordada lo entregué, fui la única que lo hizo e incluso se lo llevaron a México y lo expusieron, pero mi constancia nunca me la hicieron llegar, y los compañeros que no entregaron nada, fueron los primeros a los que les llegó su constancia y la verdad es algo que cada que lo recuerdo me llena de coraje.(EA091523)

El comentario anterior, da cuenta de que el esfuerzo que realiza una persona en su trabajo es directamente proporcional a la motivación que tiene y aunque cada uno tiene una motivación que alimentar, es muy importante que las personas reconozcan el trabajo, la dedicación, el esfuerzo y los resultados de los docentes para que el entusiasmo propicie el rendimiento, tanto en los profesores como en los alumnos.

En este sentido, el reconocimiento de la tarea docente, así como de sus logros, favorece su motivación, lo cual queda evidenciado en su trabajo diario. Aspecto que acrecienta el compromiso de los docentes con la institución educativa y con su tarea, por lo que las acciones de la escuela deben dirigirse hacia “la construcción, el mantenimiento y la conservación de su compromiso y capacidad de recuperación, así como en aspectos más habituales como la relación entre los planes de estudio, la enseñanza y las funciones” (Day, 2008, p. 258).

Para el caso de la Profesora Rosita ella no ha tomado cursos en el ICATHI ni otros cursos que le ayuden a tener nuevas formas o estrategias de trabajar la lengua hñähñu en el aula. En este caso, ella ha sido autónoma leyendo libros, traduciendo pequeños cantos, rimas o adivinanzas para trabajarlas en el aula con sus alumnos.

Es fundamental señalar que la autonomía profesional esconde en la actualidad muchos significados que muestran la urgente necesidad de realizar avances en la construcción

de conocimientos relativos al mismo. Es necesario argumentar y sustentar la autonomía profesional desde una perspectiva que la visualiza como un proceso dinámico y de construcción permanente, ligada con aspectos personales, relacionales y sociales presentes en la formación (Comellas, 2001 p.18).

3.4 La gestión educativa: acotación discordante

Desde la perspectiva de Loera (2003), la gestión escolar es el:

Conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa (director, maestros, personal de apoyo, padres de familia y alumnos), vinculadas con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, los ambientes y procesos necesarios para aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos educativos. (p.60)

Esta aproximación hace énfasis en la importancia de los actores escolares en la construcción de un entorno escolar que responda a los intereses particulares de cada escuela.

La gestión escolar no puede entenderse o analizarse únicamente con acciones educativas aisladas, sino que debe definirse como una manera por la cual se llevan a cabo múltiples actividades y procesos educativos articulados entre sí para responder a distintas necesidades de los alumnos, docentes y comunidad educativa que respondan a objetivos particulares diseñados por diferentes centros educativos.

En este tenor, las docentes argumentan que ellas acudieron a los cursos gracias a la gestión de la supervisora, pues vio que algunas profesoras que integraban la zona escolar a su cargo tenían algunas dificultades para trabajar la lengua hñähñu.

De allí que la supervisión puede ser un elemento que contribuye a la enseñanza de la lengua indígena, ya que “la supervisión educativa tiene una gran relevancia dentro del sistema ya que sirve de agente que impulsa el dinamismo, la interactividad y retroalimentación constante dentro de la educación” (García, 2015, p.132).

Así mismo, López (2012), define a la supervisión educativa como un proceso continuo y dinámico, cuyo objetivo primordial es contribuir al mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de una organización educativa, por medio de un plan de acción desarrollado mediante el establecimiento de unas buenas relaciones humanas, situación que rescata la profesora Ignacia:

En nuestra zona nuestra supervisora siempre ha estado pendiente de que nosotras como maestras estemos en cursos, talleres y diplomados enfocados en lo que nos piden los planes y programas. (230122EA)

El supervisor educativo de acuerdo con los modelos de gestión de calidad coincide en que el recurso humano se considera el elemento más importante de toda organización, sobre el cual debe girar toda acción de cambio y transformación, en este caso de estudio se destaca la finalidad con que se crea la educación denominada indígena, pues la misma profesora señala: “también nos recuerda que siendo de educación indígena debemos trabajar la lengua hñähñu” (230122ER). Esto da cuenta de la importancia que tiene una supervisión de calidad que se orienta a “ayudar y asesorar al docente a establecer fuertes lazos morales con los miembros de la comunidad donde se desenvuelve” (García, 2015, p. 131).

En el año 2003 se publicó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. En su Artículo 11, esta ley señala que los indígenas tienen derecho a ser educados en su propia lengua a lo largo de su educación básica. En consecuencia, se modificó la Ley General de Educación que contempla en su Artículo 7, fracción 4ta: “Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas” con ello, los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español.

La enseñanza de las lenguas indígenas en una sociedad que hoy, al menos en el papel, se reconoce multicultural y plurilingüe, adquiere una gran importancia al apoyar de manera significativa el proceso de rescate y revitalización de las lenguas nativas como lo hacen estas profesoras de preescolar quienes logran enseñar y difundir la lengua y

cultura hñähñu en su práctica y, con ello, traducir en hechos las leyes que al respecto se han emitido en los últimos años.

La enseñanza de la lengua es parte esencial de la implementación de políticas lingüísticas que tienden a garantizar el ejercicio de los derechos de los hablantes, contrarrestar el proceso de discriminación lingüística y a revertir las desventajas escolares, pero estas políticas no se concretan por el sólo hecho de existir, requiere de actuaciones, que en el caso de las docentes de este estudio ponen en práctica.

La escuela es el ámbito ideal para empezar a ejercer los derechos lingüísticos, la enseñanza de una lengua es el pilar de cualquier política lingüística, ejemplo de ello es el papel que las cuatro profesoras de preescolar realizan en su práctica docente como una medida para contrarrestar la dominación de una lengua sobre otra.

En todos los casos, la escuela ha tenido un papel clave cuando se ha tratado de imponer una lengua en detrimento de otra como han sido las políticas de aculturación y de castellanización analizados con anterioridad, en donde la enseñanza de una lengua y la no enseñanza de otra, siempre ha sido fundamental para implementar políticas lingüísticas enfocadas hacia la asimilación o integración de una minoría como la ñähñu, a la cultura y lengua dominante.

Para que la educación intercultural bilingüe realmente tenga éxito y pueda cumplir con sus objetivos de formar niñas y niños bilingües, jóvenes y adultos capaces de actuar en ambas culturas y de comprender y expresar contenidos académicos en ambas lenguas, todavía hay mucho camino que recorrer. Pero la terminología de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que habla de elementos en lugar de personas, que aprender significa transitar por el sistema, refleja una actitud que requiere de profundos cambios.

Los programas existentes de formación docente no incluyen el trabajo con la lengua, no tratan los aspectos lingüísticos de las lenguas a enseñar. Está ausente la reflexión en la lengua sobre la lengua; tampoco se habla de la diversidad, ni de la condición sociocultural de la lengua en cuestión y mucho menos se reflexiona sobre el bilingüismo, la identidad

y la autoestima, que, aunque la SEP reconozca, no hay congruencia con los materiales que se editan.

Al profesor se le ofrece una serie de aportes teóricos, ideas innovadoras, nuevas perspectivas, etcétera, que van conformando su cultura pedagógica; sin embargo, esto no es suficiente para que el maestro transforme su realidad debido a que estos aportes no se contextualizan ni se articulan con el cómo, por qué y para qué de la educación; en suma, no consideran los problemas concretos y específicos que se presentan al maestro en su práctica cotidiana. (DGEI, 2002, p.19)

También hay que considerar que hoy en día, la escuela no es un mundo estable, el docente ejerce en contextos inéditos ante públicos que cambian, en referencia a programas revisados, que se supone se basan en nuevos conocimientos, incluso nuevos enfoques o paradigmas y que se ponen en práctica, cuyos avances pueden resultar lentos, pero que de alguna forma cambian las actitudes de los propios hablantes hacia su propia lengua y cultura, siempre y cuando estas acciones sean pertinentes.

La maestra Ignacia comenta que ella es de la idea de estar siempre actualizándose con los nuevos planes y programas, pero también reconoce que está en el servicio educativo indígena y que debe de enseñarse la lengua hñähñu en el aula, aunque los padres de familia pidan que se les enseñe el inglés, ella considera que la prioridad es enseñarles la lengua hñähñu.

Esto debido a que, como se ha mencionado, la mayoría de los padres de familia han emigrado a los Estados Unidos y cuando regresan prefieren que sus hijos aprendan inglés para que cuando se lleven a sus hijos, ellos se adapten más rápido y puedan comunicarse con las personas de ese país, o muchas veces lo ven como una oportunidad que les abrirá puertas a trabajos mejor remunerados en un futuro. Esto se refleja en algunos comentarios que los padres de familia realizan dentro y fuera de la escuela, sobre todo si algunos ya han ido a los Estados Unidos de Norteamérica. Así lo refiere una madre de familia:

Por eso, las maestras deben enseñarles desde ahora algunas palabras en inglés a los niños para que después lo puedan hablar más fluido, si no cuando me los lleve a Estados Unidos les costará entender las palabras como a mí. Para qué les enseñan el hñähñu, eso de qué les va a servir, les deben de enseñar el inglés para que cuando ya vaya a la secundaria no les cueste tanto, si no luego por eso reprueban. (EPF121023)

Este argumento es reforzado por un padre de familia:

Si a mí me hubieran enseñado el inglés desde pequeño, hubiera conseguido más rápido trabajo en Estados Unidos, pues ahí los que medio entienden y hablan el inglés los contratan más rápido o dan un trabajo no tan pesado. (EPF121023)

Como expresa Goffman (2006), la intención que expresan es ocultar, negar o eliminar el estigma que una lengua indígena les confiere socialmente:

Hay que advertir que este tipo de enmascaramiento es un aspecto importante de las técnicas <<asimilativas>> empleadas por los miembros de grupos étnicos minoritarios; la intención, más allá de los recursos tales como cambiar el nombre o la forma de la nariz, no es únicamente encubrirse, sino también controlar la manera en que un atributo conocido por los demás se convierte por la fuerza en centro de atención, ya que esta obstrucción aumenta la dificultad para mantener una actitud de desenvuelta indiferencia respecto del estigma. La expresión más interesante del enmascaramiento es, quizá, la que se asocia con la organización de situaciones sociales. (p. 124)

Estos comentarios de los padres de familia están asociados al estigma que conlleva aprender una lengua indígena, que se asocia a un saber poco valorado por la sociedad, poco útil para laborar en el extranjero, por lo que se oponen a que sus hijos aprendan la lengua hñähñu.

Ante esta situación de desvalorización de las lenguas indígenas, las docentes se esfuerzan cada día en su trabajo, porque rodeados de sus compañeros profesores y, a

veces, sólo de sus alumnos, se atreven a tomar decisiones para dar respuesta a las necesidades de los padres de familia, pero sobre todo de los niños a su cargo.

Es en la consideración de múltiples aspectos que rodean su quehacer, en cada uno de los pasos que dan y en la reflexión que sobre cada uno de éstos hacen, que se van cimentando en su actividad profesional. Para desarrollarla, recurren a los estilos que los formaron y en los cuales lograron aprendizajes; a partir de ello identifican qué necesitan aprender de sus alumnos y cuáles son sus fortalezas; así diseñan la estrategia que consideran más adecuada para que, en interacción con los recursos didácticos, sus alumnos puedan lograr el propósito que se han planteado.

Para el caso de la Profesora Rosita que pertenece a una zona diferente, sus autoridades educativas no la motivan o incentivan con cursos para trabajar la lengua hñähñu en el aula.

Mi supervisora no sabe hablar el hñähñu, es más ni lo entiende, pero eso sí, exige que trabajemos en el aula todo lo referente al hñähñu, no nos avisa de cursos, o nos gestiona cursos y si lo hace, sólo se lo hace llegar a sus maestras consentidas.
(ER101523)

La opinión de la profesora da cuenta de cómo la actuación de su supervisora no ha sido favorable para propiciar la enseñanza de la lengua hñähñu en tanto que su discurso y su actuación distan demasiado. Puesto que la supervisión escolar se focaliza como:

Un acto social que adquiere significado a partir de la intencionalidad que les asignan los sujetos a sus interacciones con los otros; configurando así una realidad cifrada en sus experiencias subjetivas cotidianas que los conducen a definir las pautas de su propio actuar en términos de las mediaciones sociales que establecen. (Schütz, 1993, p. 52)

Así, la función de la supervisora escolar desde lo que plantea la profesora Rosita no es efectiva, es decir,

...no facilita, de alguna manera, cambios en el sistema educativo para que la escuela pueda cumplir con los objetivos estratégicos, tales como: alcanzar la calidad en los diferentes procesos, contribuir al cambio educativo, asegurar equidad, pertinencia del currículo y profesionalización de las acciones educacionales. (Martínez y Hernández, 2015, p. 97)

3.5 Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo es una modalidad de trabajo en la que un grupo de personas colaboran para lograr una meta común. Se basa en la filosofía de interacción y cooperación, donde se crean sinergias y beneficios recíprocos entre los miembros. Se caracteriza por la cooperación, reciprocidad, voluntariedad y beneficio mutuo. Además, la comunicación, coordinación y roles activos de cada participante son importantes en este tipo de trabajo.

En el trabajo colaborativo, los empleados trabajan de forma individual, sin la dirección de un líder, trabajan como pares y tienen la misma jerarquía dentro del trabajo. En el trabajo colaborativo cada trabajador contribuye con sus ideas durante sesiones de lluvia de ideas y discusiones de grupo para lograr un acuerdo entre las partes. Asimismo, “llegan a consensos cuando se presentan problemas, para encontrar soluciones grupalmente, sin que las opiniones de uno de ellos sean de mayor relevancia que las de otro” (Marín, y Pérez, 2014, p. 214).

Las tres educadoras que participaron en este estudio han aprendido a trabajar en colaboración, resultado de su pertenencia a la misma zona desde hace diez años y ahora que han coincidido en la misma escuela, los conocimientos que fueron adquiriendo a través de los cursos ofertados les ha permitido implementarlo en sus aulas.

El trabajo colaborativo es una metodología fundamental de los enfoques actuales de Desarrollo Profesional Docente, donde profesoras y profesores pueden “compartir experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p. 11).

Aprender colaborativamente implica trabajar en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea, teniendo un objetivo común, y velando porque no solo la actuación individual, sino que la de todo el colectivo, se fortalezca. Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción que se genera con los demás miembros del grupo.

Las experiencias de carácter colaborativo hablan de que los docentes tienen la oportunidad de dialogar y reflexionar entre ellos y/o con otros miembros de la comunidad educativa, detectando necesidades, pensando la mejor manera de abordarlas, compartiendo experiencias y tomando decisiones con el fin último de apoyar el aprendizaje de los estudiantes.

A continuación, se muestra cómo las profesoras que trabajan en el Preescolar Indígena “Octavio Paz” tienen claro qué finalidades les corresponde cumplir en cada uno de los grados que corresponden a la fase de educación preescolar. Así la maestra Anastasia comenta “a mí que me toca trabajar con los alumnos de primer año, me enfoco en que los niños traten de pronunciar las palabras cortas y básicas” (230122EA). Lo anterior, conlleva una planificación, diseño y desarrollo de procesos educativos, con el objetivo principal de determinar cómo se deben enseñar los contenidos para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

La profesora Romina expresa qué es lo que le corresponde desarrollar en sus alumnos:

A mí que me toca trabajar con alumnos de segundo año, como ya han medio aprendido a pronunciar las palabras, ahora yo trabajo imagen-palabra, les muestro la imagen, les leo la palabra que está escrita para que ellos más o menos vayan identificando imagen, palabra y pronunciación. (230122ER)

Por último, la maestra Ignacia agrega:

Yo que trabajo con los alumnos de tercero refuerzo lo que ya se trabajó en los grados anteriores y una vez que ellos ya identifican imagen-palabra, ahora hago que escriban las palabras en ñähñu. Para que los niños aprendan a escribir poco

a poco. Y estas estrategias las tomamos del profe Elfego, pues en sus capacitaciones así nos enseñó y sentimos que así aprendimos mejor. (230122EI)

Las profesoras indican que antes de iniciar el ciclo escolar se reúnen y entre todas organizan su plan anual de trabajo.

Nosotras como compañeras nos sentamos a planear juntas las actividades que trabajaremos esto para llevar una misma línea y no perder de vista el objetivo y las metas que nos penemos en cada ciclo escolar. (ER140923)

Como indica Perrenoud (2001):

Los profesores capaces de explicitar y analizar sus prácticas conformarán sus bases para su autoformación que conlleva a aprender y cambiar, a partir de distintos métodos personales (lectura, experimentación, innovación, trabajo en equipo, participación en un proyecto institucional, reflexión personal regular, escritura de un diario o simple discusión con compañeros) y colectivos de autoformación. (p.137)

Es por lo que el trabajo colaborativo que tienen estas tres profesoras las ha llevado a tratar de cumplir con los objetivos propuestos, así lo indican, “si nosotras como docentes, tenemos claras nuestras metas, es mucho más fácil para todas entender los objetivos y trabajar en conjunto para lograrlos” (EA101523).

Ellas definen sus roles y responsabilidades, pues es más fácil que ejecuten las responsabilidades correspondientes y se garantiza que cada uno de los participantes contribuya en el trabajo. Además, fomentan la comunicación asertiva, elemento fundamental para el buen desempeño de un trabajo colaborativo cuando expresan: “Nosotras siempre procuramos trabajar de manera respetuosa y comunicativa, porque es así como se ha podido cumplir con los objetivos de manera más eficiente” (EI101223).

La responsabilidad también es un elemento que ha favorecido el trabajo de las profesoras, quienes señalan:

Esto nos ha caracterizado mucho como escuela ya que siempre tratamos de entregar todo en tiempo y forma ya sean actividades, planeaciones incluso en la organización de las clausuras o eventos cívicos siempre a la hora que decimos que será el evento a esa hora iniciamos. (E1101223).

Así, la colaboración adopta un matiz estratégico que responde a las necesidades de mejora de la escuela. La profesora Rosita al contrario de las otras profesoras trabaja sola, ya que se encuentra en escuela unitaria y las actividades que ella realiza durante todo el ciclo escolar es revisado por su supervisora únicamente cuando ésta llega al centro de trabajo de la profesora.

Este capítulo tiene como intención comprender cómo es que las profesoras han logrado transformar su práctica docente, ejerciendo en parte una fachada de profesoras reflexivas, preocupadas por responder a la imagen de una escuela del servicio educativo indígena y ejerciendo en parte una autonomía profesional.

Esto a partir de diferenciar los conceptos de capacitación y actualización docente, el primero consiste en proporcionar al profesor los elementos básicos para desempeñar una función sin tener la formación inicial correspondiente, mientras que el segundo refiere a ponerse al día con las nuevas propuestas pedagógicas para innovar su práctica.

Por eso, en este apartado comencé por recuperar los cursos de actualización en los que participaron tres de las cuatro educadoras y encontré que varios de éstos constituyen un obstáculo para que puedan transformar sus prácticas, ya que no se contemplan metodologías para la enseñanza de la lengua hñähñu. Aquí, sólo hago referencia a tres docentes porque ellas son las que han participado en los distintos cursos ofertados por las autoridades educativas, no así la profesora Romina, quien solamente ha participado en el curso impartido por el ICATHI. Debo señalar que el análisis en un primer momento abunda en las experiencias de la maestra Rosita, esto debido a que tiene cuarenta y dos años de servicio en comparación con las otras profesoras, lo que le dio la oportunidad de participar en un mayor número de cursos.

Asimismo, la capacitación por parte del ICATHI deja notar que un curso de esta naturaleza puede adquirir el carácter formativo, en tanto que, como he descrito, el asesor

fue capaz de propiciar aprendizajes significativos en las educadoras para que ellas pudieran innovar sus prácticas de enseñanza respecto a la lengua hñähñu e incluso ha sido una experiencia que contribuyó a fortalecer la identidad ñähñu de las educadoras Romina, Ignacia y Anastasia. Del mismo modo, encontré que la gestión favorable de las autoridades y el trabajo colaborativo son factores primordiales para modificar las prácticas de enseñanza de la lengua hñähñu.

REFLEXIONES FINALES

Esta tesis responde a la pregunta general de investigación ¿Cuáles son los escenarios y las actuaciones de las profesoras de educación preescolar que contribuyen al diseño de estrategias para la enseñanza del hñähñu como segunda lengua? Pregunta que se responde a través de cada uno de los capítulos de este trabajo.

Respecto a la pregunta sobre los escenarios de enseñanza de la lengua indígena se encontró que las profesoras de estudio ingresaron al magisterio indígena sin el perfil profesional adecuado para la docencia, sólo cumplieron con el dominio de la lengua indígena como principal factor e incluso hay docentes que están insertos en el servicio educativo indígena sin conocer la lengua indígena, esto se ha podido solucionar en parte, por los criterios marcados por la Unidad del Sistema para la Carrera de las maestras y los maestros (Usicamm), que plantea como elemento principal el dominio de la lengua indígena.

Si bien el conocimiento de una lengua indígena para las profesoras participantes en este estudio fue el principal factor de ingreso al servicio educativo indígena, no se consideraba la asignación docente en las regiones donde ese idioma prevalecía, esta condición provocó en las profesoras, dificultades de comunicación con los estudiantes por el desconocimiento de la lengua o porque las variantes dialectales eran distintas. Esto ocasionó que las profesoras asumieran un papel reproductor de políticas de aculturación de manera implícita y que ellas daban cuenta de manera explícita cuando mencionan que sin darse cuenta los alumnos hablaban español.

Es preciso también señalar que las profesoras no dominaban los planes y programas propuestos para la educación bilingüe bicultural, actualmente intercultural, en tanto que se sigue considerando a la lengua indígena -hñähñu, como el elemento principal que hace que el servicio educativo se denomine indígena.

También se encontró que no existieron procesos de formación inicial de docentes destinados a laborar en el servicio educativo indígena, y que esta carencia se subsanaba con cursos de inducción o de capacitación sin considerar los referentes culturales y

lingüísticos de las sociedades indígenas. Este factor ha inducido la pérdida de varias lenguas indígenas a pesar de que dichas lenguas son el emblema que define al servicio educativo indígena como tal.

La falta de formación de las docentes las ha llevado a representar un servicio educativo que sigue reproduciendo prejuicios en torno a quiénes son los indígenas, al no considerar los factores contextuales y culturales para hacer de su práctica docente una tarea promotora de una conformación identitaria indígena relacional y dinámica, sino de una identidad fragmentada y deteriorada que sigue reproduciendo estigmas al considerarla como estática.

Con relación a la pregunta que alude a la actuación de las profesoras de educación preescolar indígena en la enseñanza de la lengua hñähñu, se tiene que las profesoras participantes en esta investigación utilizan como actividad recurrente el saludo, además de la pronunciación y repetición de palabras en hñähñu, la relación imagen-palabras, el juego, la realización de las acciones por parte de los alumnos ante las indicaciones de las profesoras, la recompensa, la confianza y la motivación.

El uso de material concreto acorde al contexto para investigar sobre las formas de reproducción, de crecimiento, de vida, entre otros; también han tomado en cuenta la valoración del error como factor de aprendizaje, el conteo, el diálogo constante, la interacción profesor-alumno en forma oral o en actividades en donde los alumnos accionan; las impresiones -fotocopias, para reforzar los contenidos vistos, el uso de videos, la escritura en forma bilingüe de palabras, o frases, la traducción, la transcripción, el juego, las adivinanzas, los cantos, la reproducción en audios, el animar la participación de padres o abuelos en actividades para contar cuentos, la realización de dramatizaciones; el dibujar, escribir, copiar y colorear en la libreta.

Asimismo, la elaboración de una serie de actividades que tienen que ver con el juego a través de las loterías, la descripción de juegos tradicionales, la realización de eventos en forma bilingüe como los actos cívicos o socioculturales.

Entre las condiciones adversas que viven las profesoras para la enseñanza de la lengua hñähñu están la falta de material didáctico innovador, material no apto debido a que no consideran las variantes dialectales de las regiones, la falta de cursos o capacitaciones, la falta de tiempo para diseñar materiales, la oposición de padres de familia entre otros.

Del mismo modo, se observa un distanciamiento del rol de las profesoras cuando únicamente consideran que la enseñanza de la lengua hñähñu basta para respetar la diversidad cultural de la sociedad indígena. Además, no han logrado que las comunidades en donde laboren resignifiquen su identidad étnica, ya que su población considera que la lengua indígena constituye un aprendizaje inútil cuando migran al extranjero y a nivel nacional, no se reconoce su dominio para realizar estudios superiores. Puesto que, la oposición de los padres de familia a la enseñanza de la lengua indígena responde a condiciones de humillación y de discriminación, asociada a una identidad deteriorada de la población indígena debido a las condiciones contextuales en donde se sigue reproduciendo esta imagen.

Además, del poco compromiso de las autoridades educativas que justifican su trabajo con el de las educadoras sin contar con el apoyo necesario. Las incongruencias del servicio educativo indígena en donde las autoridades no dominan la lengua indígena, pero sí exigen que los demás actores lo hagan -profesoras y alumnos. Padres de familia cuya identidad indígena deteriorada no consienten la enseñanza de la lengua hñähñu y esto se reproduce en el desinterés de sus hijos ante los comentarios negativos hacia esta lengua.

Ante la última pregunta que refiere a cómo se logra transformar la actuación docente para enseñar y favorecer el aprendizaje de la lengua hñähñu, se encontró que, no todos los cursos de capacitación y actualización propicia en los profesores las capacidades, habilidades y actitudes para promover una educación acorde con los modelos educativos propuestos por las autoridades educativas, y su desconocimiento contribuye a la aculturación, así como la tendencia a favorecer la pérdida de las lenguas originarias.

De la misma manera se observa que, para algunas autoridades exclusivamente buscan justificar un servicio educativo indígena utilizando los trabajos realizados por las

profesoras, cuando deberían ser partícipes de procesos formativos que favorezca el diseño de estrategias de enseñanza innovadoras como lo exigen las profesoras.

Asimismo, se afirma que los cursos de capacitación y actualización pueden ser formativos, si éstos realmente buscan movilizar procesos cognitivos y transformar las actitudes de las profesoras para diseñar estrategias innovadoras para la enseñanza de la lengua hñähñu en referencia al curso que les ofreció el ICATHI. Un curso cuyas características fueron: tener como capacitador a un profesor originario de la región con un amplio dominio de la lengua hñähñu, un curso motivante y dinámico; un docente que empleó la lengua durante todo el proceso de capacitación y que desarrolló las cuatro competencias lingüísticas: hablar, leer, escribir y escuchar.

También otro de los factores que contribuyen a que el docente sea un actor dinámico, es que las autoridades educativas desempeñen su función gestora para promover cursos de actualización o de capacitación, pero, sobre todo, que motive a los docentes a generar estrategias de enseñanza innovadoras que busquen fortalecer el aprendizaje de la lengua hñähñu.

Todo esto, sin olvidar el compromiso de las docentes que han logrado movilizar su ser indígena convirtiéndose en los actores principales en el diseño de actividades de enseñanza que propician el mantenimiento y revitalización de la lengua hñähñu.

Otro de los elementos que favorece el diseño de estas estrategias de enseñanza es el trabajo colaborativo entre docentes como es el caso de las profesoras Ignacia, Romina y Anastasia, quienes tienen claro el seguimiento de los diferentes niveles de habilidades lingüísticas que deben desarrollar los alumnos de acuerdo con los grados que les corresponde atender.

Así, en congruencia con el modelo teatral que propone Erving Goffman (1997) y utilizando los modelos propuestos por José Contreras (2011), las profesoras a lo largo de su experiencia profesional han transitado desde un actor como experto técnico hasta acercarse a la de un actor reflexivo; esto gracias a los cursos de capacitación que favorecieron un ambiente intersubjetivo a través de un formador facilitador que estableció

una relación pedagógica que propició las soluciones creativas con actividades que posibilitaron la experiencia en situaciones concretas (Yurén, 2005).

Este trabajo de investigación aporta hallazgos que pueden ayudar a reflexionar sobre la práctica de los profesores enseñantes de las lenguas indígenas, a partir de visibilizar las fortalezas y áreas de oportunidad que se tienen ante este reto que se les plantea como docentes de un servicio educativo denominado indígena. Además de que, abre la posibilidad de una veta investigativa en el aula de manera específica, algo que esta tesis quedó a deber y que es el análisis de las interacciones entre profesoras y alumnos, que den cuenta del tipo de interacciones mediante las que los alumnos aprenden, las circunstancias, los contenidos y las estrategias que favorecen el aprendizaje de una segunda lengua.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer docente*. AIQUE. Buenos Aires.
- Arnaut, A. (1993). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Barceló, G. (2011). La comunicación asertiva en los docentes. *Aula educativa*.
- Barriga, F. (2018). *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, paradojas y testimonios*. SEP.CGEIB.
- Barrón, C. (2006). Los saberes del docente. Una perspectiva desde las humanidades y las ciencias sociales. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*. Chile.
- Barrón, C. (2008). Competencia del docente-tutor. Diálogo y acompañamiento en el aula. *Ximhai*. Vol. 3. No. 5.
- Bello, J. (2009). El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas en México. *COMIE X*.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Blumer, H. (1969). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Hora. Barcelona.
- Blumer, H. y Mugny, G. (1992). *Psicología social, Modelos de interacción*. Estudio Preliminar y selección de textos: María Galtieri. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- Bolarín, M., Porto, M. y Lova, M. (2021) ¿Cómo enseñar una segunda lengua en el aula? Beneficios asociados al enfoque AICLE. *Revista Electrónica Educare*, vol. 25, núm. 2.
- Bonfil, G. (2011). El concepto de indio. Una categoría de la situación colonial. *Anales de Antropología*. Vol. IX. México, UNAM.

- Bongaerts, T. y Nanda P. (1989), "Estrategias de comunicación en L1 y L2: ¿iguales o diferentes?" *Lingüística Aplicada*, vol. 10, núm. 3, págs. 253-268.
- Braslavsky, C. (2006). Desafíos de las reformas curriculares frente al imperativo de la cohesión social. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 2e.
- Bronckart, J. (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿Un desafío para la enseñanza?* UNESCO. París.
- Castillo, G. E., Sailema, J. E., Chalacán, J. B. y Calva, A. (2023). El rol docente como guía y mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*.
- Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico social*. Seminarios 1986-1987. La creación humana I. FCE. Argentina.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. EUDEBA. Argentina.
- Cerda, A. (2007). Multiculturalidad y educación intercultural. Entre el neoindigenismo y la autonomía. *Andamios*.
- Chihu, A. (2018). Los marcos de la experiencia. *Sociológica*, 33, número 93, enero-abril.
- Chihu, A. y López, A. (2018). El enfoque dramático en Erving Goffman. *Revistas colaboraciones jurídicas*. UNAM
- Coll, C. y Solé, I. (2002). *Enseñar y aprender en el contexto del aula*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). Desarrollo psicológico y educación.
- Comellas, M. J. (2001): *Los Hábitos de Autonomía. Proceso de Adquisición*. CEAC. Barcelona.
- Contreras, J. (2011). *La autonomía del profesorado*. Morata. España.
- Crhova, J. (2004). *Actitud hacia la lengua*. Mexicali, B.C.: UABC, Centro de Estudios Culturales- Museo: ICBC: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Czarny, G. y Salinas, G. (2021). La formación de profesionales y docentes de educación indígena en tiempos de reforma. *Entre maestros*. UPN

- Day, C. (2008). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional de docente y sus valores*. Madrid.
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Modelos y tendencias de la formación docente. En I Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Lima, Perú. Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- DGEI (2002). *30 años de Gestión de la DGEI*. Documento interno. México, SEP
- DGEI-SEP (2017). *Docencia indígena en contextos de diversidad*.
- Díaz, M. (2006 p.48). *Estrategias de enseñanza aprendizaje de los docentes de la facultad de ciencias sociales de la Universidad Nacional del Altiplano*.
- Dietz, G. y Mateos, S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP-CGEIB: México.
- Domingo, A. y Gómez, V. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. Madrid. Narcea.
- Ducoing, P. (2004). Origen de la escuela normal superior en México. *Revista Historia de la educación Latinoamérica*. Vol. 6 No. 6
- Ferry, G. (1990). *En el trayecto de la formación*. Paidós. Barcelona.
- Flores, J. y Santos, H. (s/f). *La educación indígena*. Consultado en [Estado del desarrollo \(Cap 07\).pdf](#)
- Fourtoul, B. y Fierro, C. (2021). *Analizar las prácticas docentes. Aproximaciones desde el interaccionismo*. México: Newton
- Fragoza, Cordero y Fierro (2018). *El uso de un modelo interaccionista para el análisis de prácticas docentes*.

- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz y Tierra.
- Froebel, F. (1902 [1999]). *La educación del hombre*. New York: D. Appleton y Cía.
- Gadea, C. (2018). El interaccionismo simbólico y sus vínculos con los estudios sobre cultura y poder en la contemporaneidad. *Sociológica*, año 33, número 95.
- García C. (2015). *El accionar educativo del supervisor circuital territorial una mirada desde la interdisciplinariedad*.
- García, B., Loredo, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *REDIE*. Ensenada.
- Giraud, L. (2010). De la ciudad “mestiza” al campo “indígena”: internados indígenas en el México posrevolucionario y en Bolivia. *Anuario de Estudios Americanos*, 67, 2, julio-diciembre, 519-547, Sevilla (España), 2010
- Goffman, E. (1959). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu Editores. Argentina.
- Goffman, E. (1997 [1959]). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu Editores. Argentina.
- Goffman, E. (2006) [1963]. *Frame Analysis: los marcos de la experiencia*. Madrid: *Centro de Investigaciones Sociológicas*.
- González, G. (1987). *Manuel Gamio. Una lucha sin final*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guber, R. (2004). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (1997). *Metodología de la Investigación*. 6ta edición. México: Editorial McGraw-Hill.
- Herrera, G. (2002). Los docentes indígenas. Breve historia. *Reencuentro*. UPN: México.
- Herzberg, F. (2000). *Una vez más: ¿Cómo motiva usted a sus empleados?* Harvard Business.
- Hester, H. (1989): «Empezar por casa para mejorar las relaciones hogar-escuela», *NASSP Boletín*, 73: 23-27.

Hidalguia (s/f). Ixmiquilpan uno de los los 84 municipios mas bellos e importantes que conforma el Estado de Hidalgo

Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación: Dinámica de la formatividad*. Madrid: Narcea.

INEE. (2015). *La educación preescolar en México. Condiciones para su aprendizaje*.

INEE. (2018). *Los docentes en México*. Informe 2015. INEE

Islas, A. (2021). Organización Comunitaria y Ciudadanía Indígena en el Municipio de Ixmiquilpan, Hidalgo. *Puriq Vol. 3 Núm. 4*. Universidad Nacional Autónoma de Huanta.

Keyser, U. (2019). *Estrategias de aprendizaje y enseñanza de lenguas indígenas con énfasis en el contexto sociocultural y territorial*. Una revisión del estado de conocimiento y conceptos implicados. CIESAS.2

Llorente, E. (2016). *Formas de ser más efectivo. Emociones básicas*.

Loera, A. (2003). Planeación estratégica y política educativa. *Documento de trabajo*. México: SEP.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Teoría y práctica de la educación lingüística. España: Paidós.

López, G. y Velasco, S. (1985). *Aportaciones indias a la educación*. El Caballito-SEP. México.

López, M. (1980). *Informe de práctica profesional y servicio social para obtener el título de profesor de educación primaria*. SEP. Hidalgo.

López, R. (2012). *Nuevo Manual del Supervisor, Director y Docente*. Editorial Torino. Caracas - Venezuela, p 200- 203.

López, S. (2020). El aprendizaje: posibilidades teóricas para comprenderlo más allá de la escuela. *Revista RedCA*. Vol. 2.

Mandujano, A. (2023). *Idioma, lengua, lenguaje y dialecto ¿Conoces la diferencia? Blog - Idioma, lengua, lenguaje y dialecto (unam.mx)*

- Marín, J. y Pérez, K. (2014). *Estrategias metodológicas para el uso de espacios compartidos de conocimiento*.
- Marín, M. (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Argentina: Aique Grupo Editor, S. A.
- Martínez G. (1996). *Perspectivas internacionales: Preparar a los docentes para la colaboración*. Comunicación presentada en Conferencia Educación en Asociación. Copenhague. Dinamarca.
- Martínez, E. (2015). *La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática?*
- Martínez, G. y Hernández, A. (2015) *Supervisión educativa: Nuevos enfoques y tendencias*. La Habana: Ministerio de Educación.
- Massler, U. y Steiert, C. (2011). *Técnicas de enseñanza efectivas. en educación primaria y preescolar*. Comisión Europea.
- Mead, G. (1934). *Espíritu, Persona y Sociedad desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Mead, G. (1990). *La psicología social como contraparte de la psicología fisiológica*. Psicológico.
- Méndez, A., Contreras, N. y Valdez D. (2012). La relevancia de las tareas escolares para generar prácticas educativas con personas jóvenes y adultas y mejorar la vinculación escuela-comunidad. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Vol. 34.
- Mendoza, L. y Mamani, J. (2018). *Estrategias de enseñanza - aprendizaje de los docentes de la facultad de ciencias sociales de la Universidad Nacional del Altiplano – puno 2012*.
- Monge, V. (2009). Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar. *Psicogente*. Vol. 2
- Montessori, M. (1967). *Manual práctico del método*. (2ª Ed) Barcelona, España: Casa Editorial Araluce.

- Neuner, G. (1981). *Pedagogía*. La Habana: Libros para la Educación
- Nolasco, M. (1997). *Educación bilingüe: la experiencia en México*. Investigación educativa 1993-1995. México: COMIE.
- Ortega, T. (2011). La supervisión escolar y la actualización desde la perspectiva de la gestión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. No. 1-2.
- Palemón, F. (2005). Implicaciones educativas de una ritualidad indígena en Acatlán, municipio de Chilapa, Guerrero. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, núm. 4
- Pamplona, J., Cuesta, J. y Cano, V. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar. *Eleuthera*.
- Peñaloza, E. y Castañeda S. (2010). Análisis cuantitativo de los efectos de las modalidades interactivas en el aprendizaje en línea. *RMIE*.
- Perrenoud, P. (2001). *Formación para la acción, ¿es posible?* Universidad de Ginebra, Facultad de psicología y ciencias de la educación.
- Piaget, J. (1976). *Psicología y Pedagogía*. Río de Janeiro: Forense-Universitaria.
- Piñeros, J. (2021). El interaccionismo simbólico: oportunidades de investigación en el aula de clase. *Revista internacional de pedagogía e innovación educativa*.
- Quezada, M.F. (2015). *Las comunidades indígenas de Hidalgo*. Ixmiquilpan Vol. III. Pachuca, Hidalgo: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Ramírez, E. (2006). La educación indígena en México. *Ciencias* 88, octubre-diciembre, 78
- Rigo, D. (2014). Aprender y enseñar a través de imágenes. Desafío educativo. *Arte y Sociedad Revista de Investigación*, (6), 3-35.
- Rodrigo, M.J. (2004). *Charles Cooley: Los grupos primarios, claves del proceso civilizador*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra.

- Rueda y Wilburn (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles educativos*. N. 143. IISUE-UNAM.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 24.
- Salmerón, F. y Porras, R. (2010). *La educación indígena: Fundamentos teóricos y propuestas de políticas pública*. En Arnaut y Silvia Giorguli. En Los grandes problemas de México. COLMEX.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- SEP (1990). *Programa Nacional para la Modernización Educativa (1990-1994)*.
- SEP. (1988). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar*. México: SEP. Recuperado el 31 de diciembre de 2008,
- SEP-DGEI, 1987. *Manual para la enseñanza de lecto-escritura en lengua hñähñu. Libro del maestro. Primer grado*. Hidalgo.
- Sevillano, M.L. (2004). *Didáctica en el siglo XXI. Ejes de aprendizaje y enseñanza de calidad*.
- Signoret, A. (2019). *Bilingüismo en la infancia*. UNAM. México.
- Tenti, E. (2010). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI.
- Tonalmeyotl, M. (2019). Importancia de hablar y enseñar una lengua originaria. *Ojarasca*. Suplemento. 261. *La jornada*. México.
- Torres, J. (2010). *Aspectos de la planificación lingüística de familias bilingües español/inglés en Sevilla*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo Colaborativo. Base para el desarrollo profesional docente. *Docencia, XX*.
- Vallejo, L. M. (2016). *Gestión del talento humano*. Riobamba: Escuela Superior Politécnica de Chimborazo y ESPOCH.

- Valliant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional*.
- Velasco, S. (2015). La escolaridad de los docentes indígenas de México (Un recuento de los datos a finales de la primera década del siglo XXI) *Revista Interamericana de Educación de Adultos*.
- Vygotsky, L. (1997). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Yurén, T. (2005). "Ethos y autoformación en los dispositivos de formación docente". En T. Yurén, C. Navia y C. Saenger, *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (págs. pp. 19-45). Barcelona-México: Pomares.